

* * * SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le fichier PDF * * *

LES DÉFIS D'ÉtudIER LOIN DE CHEZ SOI: regards sur le parcours et l'intégration des migrants pour études

Éric Richard et Julie Mareschal



Rapport de recherche PAREA
Campus Notre-Dame-de-Foy
Cégep Garneau
2013

Dans le présent document, sauf dans les cas où le genre est mentionné de façon explicite, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Révision linguistique et mise en page : Marie Gravel et Éric Richard

Cette étude figure sur le site Internet du Centre de documentation collégial (CDC) : <http://www.cdc.qc.ca/>

Il est aussi possible d'obtenir une copie en format papier du présent document en s'informant à :

Direction générale
Campus Notre-Dame-de-Foy
5000, rue Clément-Lockquell
Saint-Augustin-de-Desmaures (Québec) G3A 1B3
Téléphone : 418.872.8242, poste 1137; télécopieur : 418.872.3448

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2013

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2013

ISBN : 978-2-920956-23-0



© Tous droits réservés. La reproduction de ce document est interdite sans l'autorisation écrite des auteurs. –

Cette recherche (PA2010-010) a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ ET FAITS SAILLANT	IV
SUMMARY AND HIGHLIGHTS	VI
REMERCIEMENTS	VIII
PROLOGUE	1
INTRODUCTION	2
PREMIER CHAPITRE - CONTEXTE DE LA RECHERCHE : MIGRATION DES JEUNES ET INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES	4
1.1 LA MIGRATION DES JEUNES AU QUÉBEC	4
1.2 LA MIGRATION POUR ÉTUDES	11
1.2.1 <i>Au Québec</i>	11
1.2.2 <i>Ailleurs dans le monde</i>	15
1.3 L'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES	19
1.3.1 <i>L'expérience collégiale, un rite de passage?</i>	24
1.3.2 <i>Adaptation et pratiques d'accueil</i>	28
1.3.3 <i>La migration pour études et l'intégration aux études collégiales</i>	32
1.4 CONCLUSION	39
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL	41
2.1 LA MIGRATION POUR ÉTUDES COLLÉGIALES	41
2.2 LE MIGRANT POUR ÉTUDES COLLÉGIALES	43
2.2.1 <i>Opérationnalisation du concept de migrant pour études</i>	43
2.3 LA RÉUSSITE	44
2.3.1 <i>Indicateurs et prédicateur de la réussite scolaire</i>	44
2.3.2 <i>La réussite : au-delà du relevé de notes</i>	46
2.3.3 <i>Les facteurs de réussite</i>	48
2.3.4 <i>Opérationnalisation du concept de réussite</i>	56
2.4 CONCLUSION	57
TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE	59
3.1 OBJECTIFS ET QUESTION DE RECHERCHE	59
3.2 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	60
3.3 DEVIS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	61
3.4 PREMIÈRE COLLECTE DE DONNÉES : LES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS	66
3.4.1 <i>Validation et prétest du guide d'entretien</i>	69
3.4.2 <i>Interprétation et analyse des entretiens</i>	69
3.4.3 <i>Aspects éthiques pour les entretiens</i>	70
3.5 DEUXIÈME COLLECTE DE DONNÉES : LE QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE	72
3.5.1 <i>Données recueillies par le questionnaire</i>	74
3.5.1.1 <i>Variable indépendante</i>	74
3.5.1.2 <i>Variables intervenantes</i>	75
3.5.1.3 <i>Les Difficultés liées à la migration : une variable indépendante et dépendante</i>	81
3.5.2 <i>Validation, prétest et préexpérimentation du questionnaire d'enquête</i>	82
3.5.3 <i>L'expérimentation</i>	84

3.5.3.1 Population et échantillon.....	84
3.5.3.2 Déroulement de la collecte de données par questionnaire.....	86
3.5.4 Élaboration d'un instrument de mesure : les difficultés liées à la migration	86
3.5.5 Aspects éthiques pour le questionnaire.....	89
3.6 TROISIÈME COLLECTE DE DONNÉES : LES DONNÉES D'ORDRE SCOLAIRE	90
3.6.1 Variables dépendantes (indicateurs de réussite).....	90
3.6.1.1 La moyenne des résultats	91
3.6.1.2 Le nombre d'échecs	92
3.6.1.3 Le nombre d'abandons	92
3.6.2 Aspects éthiques pour les données d'ordre scolaire	92
 QUATRIÈME CHAPITRE - LA PAROLE AUX MIGRANTS POUR ÉTUDES	 94
 4.1 QUI SONT LES MIGRANTS POUR ÉTUDES?	 94
4.1.1 Caractéristiques sociodémographiques.....	95
4.1.2 Caractéristiques socio-économiques	97
4.2 POURQUOI PARTIR? LES MOTIVATIONS DE LA MIGRATION POUR ÉTUDES	104
4.2.1 La décision de partir : les parents ont-ils une influence?	107
4.3 REGARD SUR LE PARCOURS MIGRATOIRE : DE LA PRÉPARATION À L'INSTALLATION.....	109
4.3.1 Ce qu'il faut prévoir avant de partir... ..	109
4.3.2 De l'aide pour se préparer?.....	115
4.3.3 S'installer en terrain « connu »?	116
4.3.4 L'arrivée dans la ville d'accueil	118
4.4 LES DIMENSIONS DE L'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES ET MIGRATION POUR ÉTUDES.....	120
4.4.1 Intégration sociale	122
4.4.2 Intégration institutionnelle.....	124
4.4.3 Intégration scolaire.....	127
4.4.4 Intégration vocationnelle	129
4.5 PROCESSUS D'ADAPTATION DES MIGRANTS POUR ÉTUDES.....	131
4.5.1 S'adapter à un nouveau milieu scolaire.....	132
4.5.2 Vivre en dehors du foyer parental.....	133
4.5.2.1 Apprendre à s'organiser seul au quotidien	134
4.5.2.2 Apprendre à gérer son budget	135
4.5.3 Découvrir et s'adapter à la vie urbaine	137
4.5.4 Entretenir un réseau social en mouvance	139
4.5.4.1 Retourner chez soi.....	142
4.5.4.2 Conserver des liens à distance	145
4.5.4.3 Loin des yeux, près du cœur!	146
4.6 DIFFICULTÉS LIÉES À LA MIGRATION ET STRATÉGIES D'ADAPTATION.....	148
4.6.1 Les difficultés liées à l'éloignement.....	148
4.6.2 Les difficultés organisationnelles.....	149
4.6.3 Les difficultés socioaffectives.....	151
4.7 LA MIGRATION POUR ÉTUDES, QU'EST-CE QUE ÇA CHANGE?.....	155
4.8 PASSER AU SUIVANT : LES MIGRANTS POUR ÉTUDES CONSEillent LES FUTURS MIGRANTS	158
4.9 ET APRÈS LE CÉGEP, QU'EST-CE QU'ON FAIT?	166
4.10 QUE RETENIR DE CES RENCONTRES?.....	169
 CINQUIÈME CHAPITRE - VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	 172
 5.1 HYPOTHÈSES RELATIVES AU STATUT DE L'ÉTUDIANT : MIGRANTS POUR ÉTUDES COMPARÉS	
AUX ÉTUDIANTS NON MIGRANTS	173
5.1.1 Hypothèse A1	173
5.1.2 Hypothèse A2	184
5.1.3 Hypothèse A3	193

5.1.4 Hypothèse A4	201
5.2 HYPOTHÈSES SUR LES MIGRANTS POUR ÉTUDES : VARIABLES INFLUENÇANT LEUR RÉUSSITE.....	209
5.2.1 Hypothèse B1	209
5.2.2 Hypothèse B2	213
5.3 HYPOTHÈSE SUR LES MIGRANTS POUR ÉTUDES : LES DIFFICULTÉS VÉCUES.....	215
5.3.1 Hypothèse C1	215
5.3.2 Hypothèse C2	220
5.3.3 Hypothèse C3	222
5.4 CONCLUSION SUR LES HYPOTHÈSES : PRINCIPAUX RÉSULTATS À RETENIR.....	225
SIXIÈME CHAPITRE - CONCLUSION	228
6.1 QUE RETENIR?.....	230
6.1.1 <i>Quelques particularités sociodémographiques et une réalité socio-économique nettement différente.....</i>	230
6.1.2 <i>Une bonne intégration vocationnelle, un engagement scolaire solide et de meilleures performances scolaires.....</i>	231
6.1.2.1 L'influence du travail rémunéré sur la réussite	233
6.1.3 <i>De multiples adaptations à réaliser.....</i>	233
6.1.4 <i>Des difficultés liées à la migration.....</i>	235
6.1.5 <i>Une mesure plus « juste » de la réussite scolaire</i>	237
6.1.6 <i>Migrant pour études : un concept mieux défini.....</i>	238
6.2 QUELQUES RECOMMANDATIONS SUPPLÉMENTAIRES.....	239
6.3 LIMITES MÉTHODOLOGIQUES ET RETOUR SUR LA DÉMARCHE	242
6.4 D'AUTRES RECHERCHES SUR LA MIGRATION POUR ÉTUDES	243
ÉPILOGUE.....	246
ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	248
ANNEXE 2 : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DE LA PREMIÈRE COLLECTE DE DONNÉES	251
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE	255
BIBLIOGRAPHIE	268

RÉSUMÉ

Le fait de quitter sa famille et son milieu d'origine pour entreprendre des études supérieures peut représenter de nombreux défis lorsqu'on a 17 ou 18 ans. Cette recherche vise à explorer le phénomène de la migration pour études collégiales – c'est-à-dire un déplacement à plus de 80 kilomètres de son lieu d'origine – du point de vue des cégépiens qui en font l'expérience et à vérifier son influence sur la réussite scolaire. Pour répondre à ces objectifs, nous avons privilégié une approche méthodologique mixte, qualitative et quantitative. D'abord, des entretiens semi-dirigés nous ont permis d'explorer en profondeur le sens que les migrants pour études accordent à leur expérience et de mieux comprendre leur situation. Ensuite, une enquête par questionnaire, à laquelle ont participé 4 409 étudiants (taux de participation de 51,9 %), nous a permis de documenter les réalités des migrants pour études et de les comparer aux étudiants non migrants. Enfin, grâce à une collecte de données d'ordre scolaire, nous avons pu vérifier l'influence du statut de l'étudiant (migrant ou non-migrant) sur la réussite en tenant compte de différentes variables (sexe, âge, secteur d'étude, etc.).

FAITS SAILLANTS

Les migrants pour études ont-ils des caractéristiques sociodémographiques différentes des étudiants non migrants?

- ✓ Il y a proportionnellement plus de filles que de garçons qui migrent pour leurs études.
- ✓ Les migrants pour études sont plus âgés que les étudiants non migrants.
- ✓ Ils sont proportionnellement plus nombreux à posséder une expérience collégiale antérieure.
- ✓ Les migrants pour études sont surreprésentés dans les domaines techniques.

Quelles sont les conditions socio-économiques des migrants pour études?

- ✓ Les migrants pour études assument des responsabilités financières plus importantes que les étudiants non migrants, et ce, peu importe leur âge et le type de dépenses.
- ✓ Comparativement à l'ensemble des étudiants, les migrants pour études sont moins nombreux à occuper un travail rémunéré durant leurs études.
- ✓ Les migrants pour études sont proportionnellement plus nombreux à recourir au système d'aide financière aux études.
- ✓ Les migrants pour études sont davantage préoccupés par leur situation financière que les étudiants non migrants.

Les migrants pour études vivent-ils des difficultés particulières?

- ✓ Les migrants pour études vivent des difficultés liées à l'éloignement, des difficultés d'ordre organisationnel et des difficultés socioaffectives.
- ✓ Ce sont les étudiants qui effectuent des retours toutes les semaines qui éprouvent le plus de difficultés liées à la migration.
- ✓ Les filles vivent plus de difficultés que les garçons et les migrants pour études âgés de 24 ans et plus en vivent moins.
- ✓ Les établissements ne disposent généralement pas de pratiques d'accueil ou de mesures de soutien particulières destinées aux migrants pour études.

L'entrée au collégial nécessite-t-elle des adaptations particulières pour les migrants pour études?

- ✓ Tout comme l'ensemble des nouveaux cégépiens, les migrants pour études doivent s'adapter à un nouveau régime scolaire.
- ✓ Les migrants pour études vivent une adaptation organisationnelle importante : faire l'apprentissage de la vie en dehors du foyer parental.
- ✓ Les migrants pour études doivent s'adapter à un réseau social en mouvance.
- ✓ Pour les étudiants qui proviennent de régions éloignées des grands centres urbains, la migration pour études exige une adaptation à la vie urbaine.

Les migrants pour études réussissent-ils mieux ou moins bien que les étudiants non migrants?

- ✓ En général, les migrants pour études réussissent mieux que les étudiants non migrants.
- ✓ Les migrants pour études qui ont une MGS plus faible (moins de 60 % et 60 % à 72 %) se distinguent davantage : ceux-ci réussissent nettement mieux à la première session que les étudiants non migrants qui ont une MGS équivalente.
- ✓ Les migrants pour études qui travaillent 20 heures et plus obtiennent une moyenne des résultats nettement plus élevée que les étudiants non migrants qui travaillent 20 heures ou plus.

Qu'est-ce qui peut expliquer ces meilleures performances scolaires chez les migrants pour études?

- ✓ Les migrants pour études semblent principalement se distinguer des étudiants non migrants sur le plan de l'intégration vocationnelle : leur orientation scolaire et leurs aspirations professionnelles apparaissent claires, très précises et bien réfléchies.
- ✓ La principale motivation évoquée pour justifier la migration pour études est le programme d'études particulier.

SUMMARY

Students who leave their families and hometowns when they are 17 or 18 years old to pursue post-secondary studies may encounter numerous challenges. This study proposes to explore the phenomenon of student migration from the perspective of cegep students who migrate – that is, who travel more than 80 kilometers away from home – and to verify the influence of this migration on their success rate. To achieve these objectives, we chose a mixed methodological approach that is both qualitative and quantitative. First, the semi-structured interviews allowed us to fully explore what the experience of migrating means to these students. Then, we were able to document their experience and compare it to that of non-migrant students according to the results from a questionnaire completed by 4,409 students (a 51.9% participation rate). Finally, we were able to verify the influence that the students' status (migrant or non-migrant) had on the students' rate of success in their studies according to school statistics and certain variables (sex, age, field of studies, etc.).

HIGHLIGHTS

Do migrant students have socio-demographic characteristics that are different from non-migrant students?

- ✓ There are proportionally more girls than boys who migrate for their studies.
- ✓ Migrant students are older than non-migrant students.
- ✓ There are proportionally more who already have cegep experience.
- ✓ Migrant students are over-represented in technical programmes.

What are the socio-economic conditions of migrant students?

- ✓ Migrant students take on greater financial burdens than non-migrant students regardless of their ages or types of expenses.
- ✓ Compared with students in general, fewer migrant students have a paid employment during their studies.
- ✓ Proportionally more migrant students request government financial aid to finance their studies.
- ✓ Migrant students are more preoccupied by their financial situation than non-migrant students.

Do migrant students experience particular difficulties?

- ✓ Migrant students experience difficulties due to being far from home, have organizational difficulties and experience social anxiety.
- ✓ Students who travel back home every week experience the greatest difficulties due to migration.
- ✓ Girls experience more difficulties due to migration than boys and migrant students who are 24 years old or more, experience fewer.
- ✓ Institutions generally do not have welcoming or support plans in place for migrant students.

Do migrant students face special challenges when starting cegep studies?

- ✓ Like all new cegep students, migrant students must adapt to a new school system.
- ✓ Migrant students face a significant organizational challenge: learning about life outside the family home.
- ✓ Migrant students need to adapt to a evolving former and new social network.
- ✓ Students who arrive from remote regions that are far from large urban centres, the migration involves adapting to urban living.

Do migrant students succeed better or less well than non-migrant students?

- ✓ In general, migrant students succeed better than non-migrant students.
- ✓ Migrant students with a lower general high school average (lower than 60% and 60% to 72%), stand out: they succeed significantly better in their first session than non-migrant students with an equivalent general high school average.
- ✓ Migrant students who work 20 hours or more have a higher results average than non-migrant students who work 20 hours or more.

What could explain the better academic performance by migrant students?

- ✓ Migrant students distinguish themselves from non-migrant students by their vocational integration: their academic orientation and their professional goals seem clear, precise and well thought through.
- ✓ The main motivation to justify migration is a specific field of studies.

REMERCIEMENTS

Un projet d'une telle envergure nécessite la participation et la contribution de plusieurs personnes. Nous désirons remercier ici toutes celles qui ont collaboré, de près ou de loin, à la réalisation de cette recherche.

Nous tenons d'abord à remercier sincèrement François Lasnier, consultant en éducation et expert en mesure et évaluation, pour ses judicieux conseils tout au long du processus de recherche ainsi que pour ses commentaires sur ce manuscrit.

Nous voulons également souligner la contribution de quelques chercheurs qui ont bien voulu mettre à profit leur expérience afin d'améliorer différents aspects de notre travail. D'abord, Madeleine Gauthier, Serge Côté et Claude-Julie Bourque pour avoir commenté nos instruments de collectes de données avec rigueur et justesse. Ensuite, Jacques Roy et Gilles Tremblay pour avoir pris le temps de répondre à nos questions lors de l'élaboration du questionnaire et de la préparation de la collecte de données.

Nous sommes également reconnaissants envers Denise Gamache pour la transcription des entrevues, Marie Gravel pour la révision linguistique et Marie White pour la traduction du résumé et des faits saillants.

Nous tenons à souligner la généreuse contribution du personnel du Campus Notre-Dame-de-Foy et, plus particulièrement, celles de Ghislaine Picard, Guy Houde et Mélanie Boudreault pour leur soutien lors du prétest.

Pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons malheureusement pas nommer toutes les personnes qui nous aidés et qui ont, incontestablement, grandement contribué à ce projet au sein des cégeps participants : directeurs des études, intervenants, responsables du cheminement scolaire et des ressources à l'enseignement, responsables

des technologies informatiques (transfert de données) et les responsables des communications et de la diffusion d'information.

Un merci tout spécial à nos collègues qui nous ont soutenus et encouragés tout au long de cette recherche, tout particulièrement lors des moments plus difficiles.

Nous remercions aussi le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport qui a subventionné cette recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Enfin, les derniers, mais non les moindres, nous remercions du fond du cœur les migrants pour études qui ont pris le temps de nous raconter leur parcours ainsi que les milliers d'étudiants qui ont volontairement répondu au questionnaire. Sans votre participation, ce projet n'aurait jamais pu se concrétiser. Merci!!!

PROLOGUE

MARTINE AU CÉGEP...

Martine vient de terminer sa 5^e secondaire à la Polyvalente Le Carrefour située à Val-d'Or. Avec une moyenne générale de 63 %, l'obtention de son diplôme d'études secondaires n'a pas été une entreprise facile. Malgré ses faibles résultats, Martine rêve de poursuivre des études collégiales en graphisme. Mais le programme choisi s'offre uniquement à Montréal. Tranquillement, elle se fait à l'idée de quitter sa famille et ses amis pour poursuivre des études dans un domaine qui l'intéresse vraiment. Ses parents ont toutefois des appréhensions au sujet de ce projet. Étant donné ses difficultés scolaires, pourra-t-elle réussir des études supérieures loin de chez elle? Sera-t-elle en sécurité, toute seule à Montréal? Puisque ses parents ne pourront pas payer la totalité des frais que ce projet exige, arrivera-t-elle à concilier un travail rémunéré, des travaux scolaires et plusieurs tâches quotidiennes (préparation des repas, épicerie, lavage, etc.)? Mais Martine est bien décidée à réaliser son rêve. La majorité presque atteinte, elle a aussi envie de voler de ses propres ailes¹¹!

¹ L'histoire de Martine est fictive. Elle est inspirée des entretiens semi-dirigés réalisés dans le cadre de la présente recherche.

INTRODUCTION

L'itinéraire du migrant est un itinéraire qui le convie à changer lui-même.

(Girard, Fréchette et Garneau, 2002 : 13)

Tout comme Martine, des milliers de jeunes quittent chaque année leur région d'origine pour entreprendre des études collégiales. Au Québec, près d'un jeune sur deux qui quitte le foyer parental pour s'établir dans une autre ville évoque la poursuite d'un projet d'études comme principale motivation. Parmi eux, la moitié se dirige vers des études collégiales (Deschenaux et Molgat, 2003 : 755). D'ailleurs, la majorité des migrations interrégionales au Québec se produisent avant l'âge de 20 ans (Gauthier et collab., 2006 : 15). Ce qui fait de la migration des jeunes adultes québécois « l'un des phénomènes les plus remarquables des 25 dernières années » (Gaudreault, Perron et Veillette, 2002 : 140). Il n'est donc pas surprenant de constater que ce phénomène concerne approximativement 20 % de la population collégiale (Richard et Mareschal, 2009). Bien que peu étudiée, la migration pour études collégiales représente un phénomène de grande ampleur au Québec.

Pour les cégépiens, la migration pour études – c'est-à-dire un déplacement à plus de 80 kilomètres de son lieu d'origine (Frenette, 2002) – implique nécessairement la sortie du milieu d'origine, une séparation du noyau familial et du réseau social vers un nouveau milieu (Beshiri, 2005), et la rupture avec une routine, un quotidien. La présente recherche fait suite à une première enquête sur le sujet (Richard et Mareschal, 2009), qui nous a permis de définir le concept de migrant pour études et de mieux comprendre la réalité de ces jeunes à la lumière de commentaires, d'observations et d'expériences d'intervenants travaillant dans le milieu collégial. La présente recherche s'intéresse directement aux migrants pour études et elle vise à cerner les influences de la migration pour études sur leur mode de vie, sur leur intégration aux études collégiales et sur leur réussite scolaire. Qu'est-ce qui caractérise les migrants pour études? Les migrants pour études réussissent-ils mieux ou moins bien que les autres étudiants? La transition entre le secondaire et le collégial est-elle plus difficile pour eux?

Afin de bien cerner la problématique, nous explorons, dans le premier chapitre, la question de la migration des jeunes au Québec, celle de la migration pour études au Québec et ailleurs dans le monde ainsi que les liens entre la migration pour études et l'intégration aux études collégiales. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel auquel fait référence notre recherche : la migration pour études et la réussite scolaire. Le troisième chapitre décrit les aspects méthodologiques. Nous présentons les objectifs qui ont guidé nos activités de recherche ainsi qu'une description détaillée des méthodes, à la fois qualitatives et quantitatives, auxquelles nous avons eu recours. Des précisions sur les variables à l'étude, les hypothèses de travail, les caractéristiques des échantillons, les considérations éthiques et le déroulement des collectes de données sont également fournis. Le quatrième chapitre dresse un portrait de la situation, du parcours et de l'expérience des migrants pour études : profils sociodémographique et socio-économique, parcours migratoire (motivation, préparation et installation), processus d'adaptation et d'intégration ainsi que les principales difficultés que rencontrent les migrants pour études. Le cinquième chapitre porte sur les résultats de nos hypothèses de recherche. Une première série d'hypothèses vérifie si le fait de migrer pour les études collégiales exerce une influence sur la réussite des migrants pour études comparativement aux étudiants non migrants. D'autres hypothèses concernent également la réussite, mais seulement chez les migrants, ainsi qu'à l'influence de différentes variables sur les difficultés vécues par les migrants pour études. Enfin, en guise de conclusion, le sixième chapitre présente les principaux éléments à retenir à propos de cette recherche qui est la première à approfondir le thème de la migration pour études chez les cégépiens québécois.

PREMIER CHAPITRE

CONTEXTE DE LA RECHERCHE : MIGRATION DES JEUNES ET INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

1.1 La migration des jeunes au Québec

Au Québec, les travaux sur la migration des jeunes émanent essentiellement de chercheurs gravitant autour du Groupe de recherche sur la migration des jeunes (GRMJ) et de l'Observatoire Jeunes et Société (OJS). Le travail de réflexion amorcé dans les années 1990 par le GRMJ (Gauthier et Bujold, 1995; Gauthier, 1997a) portait sur ce qui était perçu comme le problème de l'exode des jeunes Québécois provenant des régions éloignées des grands centres urbains de la province. Mais les travaux du GRMJ se sont plutôt orientés vers le concept de migration qui fait référence à une « mobilité géographique hors du lieu d'origine impliquant une certaine durée » (Gauthier et collab., 2006 : 1). Le concept d'exode a été mis de côté puisqu'il réfère à un certain déterminisme unidirectionnel (des régions périphériques vers les grands centres urbains) et à un caractère quasi irréversible (Leblanc, 2006), alors que les parcours migratoires des jeunes ne sont pas statiques et définitifs (Garneau, 2003 : 94), mais au contraire multidirectionnels, plurilocaux et circulaires (Monsutti, 2005; Droz et Sottas, 1997; Potvin, 2000). Dans une étude portant sur la migration des jeunes francophones canadiens en milieu rural, Maurice Beaudin et Éric Forgues arrivent à un constat semblable : « Le problème de l'exode rural n'en serait pas un d'exode proprement dit, mais plutôt d'un déficit marqué en matière de flux migratoires. En d'autres mots, les résidents des régions à l'étude ne migrent pas plus qu'ailleurs, mais leur départ n'est aucunement compensé par un flux migratoire entrant désirant s'établir ou revenir en région » (2005 : 79). Par surcroît, le concept de migration fait écho au rôle d'acteur du jeune au cœur de sa mobilité, celle-ci pouvant même être considérée comme une norme sociale faisant partie du processus de socialisation, de la formation de l'identité et de la transition vers la vie adulte d'un nombre grandissant de jeunes (Gauthier, 1997b; Moquay, 1997 et 2001;

Garneau, 2003). Au XXI^e siècle, la migration serait-elle devenue une norme quasi obligée dans le parcours de vie d'un jeune?

Les principaux ouvrages publiés sur la migration des jeunes Québécois, incontournables pour toute personne s'intéressant aux problématiques sur la jeunesse québécoise (Gauthier, 1997a; Leblanc et Molgat, 2004; Gauthier et Leblanc, 2008; Gauthier et Laflamme, 2009), témoignent de la vitalité de la recherche et de la diversité des thèmes abordés : les migrations interrégionales, les motifs et les trajectoires migratoires, l'attrait pour la grande ville, l'identité, l'intégration, la mobilité géographique et l'insertion professionnelle, les flux migratoires vers les régions moins densément peuplées, le passage à la vie adulte, le rapport au territoire, les migrations dans un contexte minoritaire, etc.

En plus de ces publications, les travaux des chercheurs de l'OJS ont été prolifiques. Sans vouloir prétendre à l'exhaustivité, nous pouvons d'abord mentionner les deux enquêtes par sondage visant à mieux connaître les jeunes Québécois âgés de 20 à 34 ans sur la question de la migration (Gauthier, Molgat et Côté, 2001; Gauthier et collab., 2006). Dans l'enquête la plus récente, différentes analyses localisées ont été effectuées : Saguenay-Lac-Saint-Jean (Girard et collab., 2006), Capitale-Nationale (Gauthier, Parenteau, Côté, 2006a), Abitibi-Témiscamingue (Leblanc et collab., 2006), Chaudière-Appalaches (Gauthier, Parenteau, Côté, 2006b), ainsi que sur les jeunes anglophones (Magnan, Gauthier et Côté, 2006). Outre les analyses émanant de l'enquête de 2006, d'autres études ont été menées sur les jeunes de différentes régions du Québec : Outaouais (Assogba, Fréchette et Gagnon, 2003; Fréchette et Assogba, 2006), Bas-Saint-Laurent (Tapp, 2007), Lanaudière (Richard, Boily et Leblanc, 2003), Mauricie (Lapointe, Lequin et Pronovost, 2002) ou l'est du Québec (Côté et Potvin, 2001). D'autres travaux portent plus spécifiquement sur l'insertion résidentielle (Molgat, 1999 et 2002), sur les questions de l'insertion professionnelle (Molgat et Gauthier, 1999; Gauthier, 2001; Deschenaux, Laflamme et collab., 2005; Deschenaux, 2007; Gilbert, 2007), de la construction identitaire (Girard, Fréchette et Garneau, 2002), des jeunes de milieux

ruraux (Leblanc, Gauthier et Mercier, 2002) ou des jeunes néo-ruraux (Desjardins et Simard, 2008).

Mais, de manière générale, que nous apprennent ces travaux sur la migration des jeunes au Québec? Faire une synthèse concise de tous ces travaux en quelques paragraphes est une tâche difficilement réalisable. Nous nous contenterons donc d'identifier les points saillants importants soulignés dans l'enquête dirigée par Madeleine Gauthier (Gauthier et collab., 2006) et de laquelle découlent plusieurs analyses et statistiques sur le phénomène.

Pourquoi les jeunes migrent-ils? Le motif le plus souvent évoqué dans les travaux de Madeleine Gauthier et de ses collaborateurs est le « désir de vivre sa vie ». Mais les « motifs de migration correspondent aussi aux diverses étapes de la jeunesse considérées dans cette perspective comme des moments successifs du cycle de vie : études, départ du foyer d'origine, recherche d'emploi, mise en couple, formation de la famille » (Gauthier, 2003 : 22). Le départ pour les études représente d'ailleurs un motif très important pour les jeunes qui quittent le foyer familial pour aller s'installer à l'extérieur de la région d'origine, contrairement aux jeunes qui le quittent pour s'installer dans la même région ou la même ville. De plus, selon Frédéric Deschenaux et Marc Molgat, en « se concentrant seulement sur les migrants interrégionaux dont la première migration coïncide avec le départ du foyer familial, on observe que près de la moitié d'entre eux (49,1 %) ont quitté père et mère pour aller étudier. Parmi ceux-ci, 50 % se sont orientés vers les études collégiales » (Deschenaux et Molgat, 2003 : 755). C'est donc dire, selon ces données, que le quart des jeunes migrants interrégionaux au Québec migre pour aller poursuivre des études collégiales. Également, les jeunes migrent pour plusieurs autres raisons : pour « avoir une bonne qualité de vie », pour « améliorer ses perspectives d'avenir », pour « vivre l'aventure », pour « aller travailler » ou pour « suivre ou rejoindre un conjoint ». Pour des raisons moins souvent évoquées, ils peuvent décider de migrer pour « acheter une maison », « à cause de problèmes familiaux » ou pour « apprendre une autre langue »².

² Pour une liste complète des raisons évoquées, voir Madeleine Gauthier et ses collaborateurs (2006 : 17).

Quand les jeunes migrent-ils? On peut répondre sans équivoque avant le milieu de la vingtaine. En fait, les migrations « se déroulent majoritairement avant l'âge de 20 ans (22,8 % à 17 ans ou moins et 30,7 % à 18 ou 19 ans) et près du cinquième (19 %) ont lieu à 20-21 ans ; 11,3 % d'entre elles s'effectuent à 22-23 ans et moins de 15 % dans les années qui suivent » (Gauthier et collab., 2006 : 15). Les auteurs notent également que bien que les hommes et les femmes aient effectué au moins une migration, les hommes « sont moins nombreux à avoir migré pour la première fois aux âges de 16 et 17 ans et plus nombreux à l'avoir fait à 20 ans ou plus » (p. 15). Lors de la première migration, peu de différences sont observées entre les hommes et les femmes quant aux motifs de la migration. « Il s'agit des motifs "pour suivre ou pour rejoindre un conjoint" (hommes : 16,0 %; femmes : 32,3 %), "pour des raisons de travail" (hommes : 35,4 %; femmes 23,5 %), "pour améliorer vos perspectives d'avenir" (hommes : 66,3 %; femmes : 58,2 %) et "pour bénéficier d'un meilleur contexte économique" (hommes : 24,3 %; femmes : 17,6 %) » (Gauthier et collab., 2006 : 17-18).

Le lieu de la première migration fait généralement l'objet d'un choix chez la majorité des répondants de l'étude de Madeleine Gauthier et de ses collaborateurs (2006) qui affirment qu'ils auraient pu aller ailleurs dans une proportion de 81 %. Toutefois, les jeunes migrants connaissent peu ce lieu avant de s'y rendre. Ce sont surtout les filles (femmes) (31,5 %) et les migrants interrégionaux (34,2 %) qui ne connaissent pas du tout le lieu de la première migration (Gauthier et collab., 2006 : 19). Pour les auteurs, la « présence d'amis ou de parents dans le premier lieu d'accueil peut faciliter l'intégration et compenser pour un manque de connaissance du milieu. [...] [Pour leur part], plus de la moitié des migrants interrégionaux peuvent compter sur la présence d'amis déjà installés dans le lieu d'accueil (52,4 %); en outre, plus du tiers d'entre eux ont de la parenté qui réside à cet endroit » (Gauthier et collab., 2006 : 20). En plus de connaître une personne au lieu de migration, les jeunes ne migrent pas seuls. Les données de l'enquête nationale révèlent que près du tiers des migrants se rendent au lieu de migration en même temps que d'autres personnes de leur lieu d'origine. « Ce phénomène se rencontre davantage chez les jeunes qui sont partis à 16 ou 17 ans (44,2 %) et à 18 ou 19 ans (36,6 %) et chez les personnes qui se sont déplacées pour les études (44,9 %) » (Gauthier et collab.,

2006 : 24). Ils partent surtout avec des amis, mais aussi avec leur conjoint, leurs frères et sœurs, des connaissances ou d'autres membres de leur famille. Les auteurs soulignent également que bien que les deux tiers migrent seuls, ils sont toutefois peu nombreux à vivre seuls. En effet, « seuls 20 % d'entre eux sont dans cette situation et cela varie peu selon l'âge et le type de migration. Les hommes sont toutefois moins nombreux que les femmes à vivre avec d'autres personnes quand ils arrivent dans leur nouveau milieu de vie (74,9 % et 83,9 %) » (Gauthier et collab., 2006 : 25). Les nouvelles relations sociales se forment davantage dans les milieux d'études et de travail que dans les autres milieux d'activités (quartier, activités sociales et récréatives ou par le biais de membres de la famille, d'amis ou de connaissances³). Le milieu des études semble être un lieu important pour forger de nouvelles relations :

Plus de la moitié des migrants qui quittent leur région au moment de leur première migration et de ceux qui migrent à moins de 20 ans identifient le milieu d'études comme le lieu principal où se forment de nouvelles connaissances. La même situation s'applique à près de la moitié des femmes et à 43,3 % des hommes. Aussi, plus les répondants sont jeunes au moment de la première migration, moins ils affirment que c'est le milieu de travail qui a le plus contribué à la formation de nouvelles connaissances (Gauthier et collab., 2006 : 26).

En ce qui concerne la situation financière, le tiers des répondants estiment qu'elle était plutôt ou très mauvaise à leur arrivée au lieu de migration. « Cette perception se trouve davantage chez les femmes (36,9 %), les migrants interrégionaux (37,2 %) et ceux étant partis plus jeunes (de 37 % à 43 % pour les premières migrations qui ont lieu avant l'âge de 20 ans) » (Gauthier et collab., 2006 : 21). Sur cette question, les auteurs se sont plus précisément intéressés aux sources de revenus pour les migrants ayant fait une première migration avant l'âge de 22 ans, puisque ces migrations se déroulent généralement avant la fin des études et l'insertion sur le marché du travail. Les auteurs observent que :

[...] seulement la moitié des jeunes qui migrent pour la première fois à 18 ou 19 ans identifient des revenus de travail comme la source la plus

³ À l'exception des migrants interrégionaux.

importante de leurs revenus (40,9 %). À cet âge, d'autres sources principales sont fréquemment identifiées : les prêts et bourses (19,9 %), le soutien des parents (19,1 %) et les économies accumulées (13,1 %). En outre, avant 22 ans, les répondants sont nombreux à combiner les sources de revenus au moment de leur première mobilité. [...] Les différences entre hommes et femmes se limitent essentiellement à la première source de revenus. Les hommes identifient davantage les revenus de travail et les économies accumulées, tandis que les femmes sont plus nombreuses à souligner le soutien des parents, les prêts et bourses et les revenus du conjoint (Gauthier et collab., 2006 : 22).

L'importance de la famille ne se limite pas à l'aide financière, mais demeure au premier plan des relations sociales. Les jeunes communiquent avec leurs parents et les voient régulièrement :

Environ les trois quarts des jeunes affirment avoir reçu régulièrement des appels téléphoniques de leurs parents et autant jugent les avoir appelés avec la même fréquence. Ces réponses s'observent davantage chez les femmes (environ 80 %) que chez les hommes (environ 65 %). Quant aux visites de la famille, moins de la moitié des répondants en recevaient souvent (46,6 %), moins les hommes que les femmes (40,4 % et 52,7 % respectivement).

Un autre thème abordé dans l'enquête de Madeleine Gauthier et de ses collaborateurs (2006) est celui des possibilités de retour dans la région d'origine. Les auteurs démystifient d'emblée l'opinion souvent avancée qui veut que les jeunes quittant leur région d'origine le font parce qu'ils ne sont pas intéressés par l'avenir de celle-ci. Pourtant, peu importe le profil de migration (migrants intrarégionaux ou interrégionaux), « 63 % des répondants ne vivant plus dans leur localité d'origine, se disent assez ou très intéressés par ce que va devenir leur lieu d'origine dans le futur » (2006 : 37). Dans l'évaluation que les migrants font de leur milieu d'origine, deux idées semblent faire davantage consensus parmi celles sondées par les chercheurs. Tous les types de migrants « s'entendent pour dire que les décideurs ne bougent pas assez vite (toujours près de 52 %) et que la région est trop contrôlée par les générations âgées (toujours près de 40 %) » (2006 : 39). De plus, surtout au regard de l'emploi, les migrants intrarégionaux et les migrants interrégionaux ont une perception un peu plus négative de leur milieu d'origine et de ses environs. Les auteurs remarquent donc qu'une forte

proportion des migrants (59 %) répond par l'affirmative à propos d'un retour dans le milieu d'origine si les circonstances s'y prêtent. Ils apportent également quelques nuances :

Les migrants qui vivent à l'intérieur de la région d'origine et qui ne l'ont jamais quittée sont plus ouverts à la possibilité du retour que ceux qui habitent à l'extérieur de la région d'origine (62 % contre 58 %). L'âge des répondants influence cette ouverture : plus on est jeune, plus un retour éventuel est envisageable. En effet, 73 % des 20-24 ans se disent prêts à retourner tandis qu'ils ne sont plus que 37 % à le dire à 30-34 ans. Par ailleurs, les hommes (55 %) sont plus nombreux que les femmes (46 %) à envisager de retourner vivre dans leur milieu d'origine si les circonstances s'y prêtaient (2006 : 40).

Les répondants de l'enquête de Madeleine Gauthier et de ses collaborateurs avaient le choix entre différentes raisons pour expliquer un éventuel retour dans leur milieu d'origine.

Pour une forte majorité de migrants intrarégionaux, les premières raisons seraient « pour une bonne qualité de vie » (79 %) et « pour avoir une maison à vous » (80 %), tandis que pour les migrants interrégionaux, c'est d'abord « pour avoir une bonne qualité de vie » (86 %), pour « gagner sa vie » (76 %) et pour « pour avoir une maison à vous » (72 %). On remarquera que les raisons « pour la proximité de la nature », « pour vous rapprocher de vos parents » et « pour élever vos enfants » obtiennent dans un groupe comme dans l'autre un pourcentage de réponses assez élevé (entre 59 % et 68 %). Ainsi, contrairement à ce que l'on pense généralement, ce n'est pas uniquement la variable travail qui expliquerait un éventuel retour, mais aussi des éléments reliés à la qualité de vie et à la vie familiale (2006 : 42).

Sans entrer dans les détails, il faut remarquer que les raisons d'un éventuel retour varient très peu selon les groupes d'âge. « La première raison invoquée est toujours à plus de 81 % "pour avoir une bonne qualité de vie". Viennent ensuite "pour avoir une maison à vous" et "pour gagner sa vie" » (2006 : 42). Les auteurs en arrivent au même constat en comparant les hommes et les femmes. « En effet, tant les hommes que les femmes choisissent comme première raison "pour avoir une bonne qualité de vie" (88 % chez les hommes, 82 % chez les femmes). Les raisons "pour gagner votre vie" (75 %) et "pour avoir une maison à vous" (73 %) sont ensuite invoquées dans cet ordre par les

hommes pour justifier un éventuel retour tandis que les femmes expliqueraient ce retour "pour avoir une maison à vous" (75 %) et "pour vous rapprocher de vos parents" (73 %) » (2006 : 42).

Enfin, les auteurs s'intéressent aux motivations des migrants qui sont revenus dans leur milieu d'origine. Bien qu'il existe quelques nuances à faire selon l'âge et le sexe des migrants, c'est d'abord « pour avoir une bonne qualité de vie » (82 %) que les migrants reviennent dans leur milieu d'origine. Viennent ensuite « pour gagner votre vie » (71 %), « pour être plus proche de vos amis » (62 %), « pour vous rapprocher de vos parents » (61 %) et « pour la proximité de la nature » (58 %) (2006 : 44). Les auteurs concluent qu'« il semble que la question de la qualité de vie joue fortement dans le retour des répondants dans leur milieu d'origine. Viennent ensuite des raisons associées à l'emploi et aux réseaux sociaux (famille et amis). Les raisons du retour sont également tributaires de l'âge des répondants et, partant, de leur niveau d'insertion professionnelle et de l'état d'avancement dans la constitution de leur propre famille » (2006 : 46).

À la suite de cette synthèse des principaux résultats de la plus récente enquête menée sur la migration des jeunes au Québec, jetons un regard sur les écrits portant spécifiquement sur la migration pour études.

1.2 La migration pour études

1.2.1 Au Québec

Nous avons montré ailleurs (Richard et Mareschal, 2009) que peu de chercheurs se sont intéressés à la question de la migration pour études intraprovinciale des jeunes Québécois. En fait, les études menées sur la migration pour études dans le milieu collégial s'orientent généralement sur le cas de l'intégration des minorités ethniques au milieu collégial. À titre d'exemples, nous pouvons d'abord souligner que plusieurs ont été recensés par le Service interculturel collégial (1999 et 2000) sur les thèmes des étudiants internationaux ou sur des questions relatives à la gestion de la diversité

ethnoculturelle et aux enjeux de l'éducation interculturelle. Des recherches portent sur l'adaptation des minorités ethniques au milieu collégial (Tchoryk-Pelletier, 1989; Maufette, 1992), sur les pratiques pédagogiques et sur les contenus de formation en éducation interculturelle (Barette, Gaudet et Lemay, 1988; Lemay, 1993; Loslier, 1994 ainsi que Gaudet, Lafortune et Potvin, 1997), sur les mesures d'accueil et d'intégration des minorités ethniques en cours dans les cégeps de langue française (Lemay, 1990), sur la réussite en français chez les allophones (Antoniades, Chéhadé et Lemay, 2000), sur les situations d'apprentissage d'étudiants récemment immigrés (Lapierre et Loslier, 2003). Plus récemment, dans une perspective d'internationalisation des études, Danielle Séguin (2011) s'est penchée sur l'expérience de migration d'étudiants étrangers francophones dans les cégeps québécois, alors qu'Alexandre Jobin-Lawler et Matthieu Boutet-Lanouette (2011 et 2012) se sont attardés aux activités de mobilité internationale de jeunes Québécois. Ces derniers font d'ailleurs remarquer que peu de recherches ont été effectuées auprès des jeunes cégépiens québécois sur les questions de la migration et de la mobilité pour études (2011 : 3 et 32).

Pour notre part, l'étude menée dans le réseau de l'Association des collèges privés du Québec (Richard et Mareschal, 2009) auprès de différents intervenants qui, dans le cadre de leur travail, rencontrent des étudiants de différents milieux et programmes, nous a d'abord permis de définir la notion de migrant pour études et d'explorer la problématique de la migration pour études telle qu'elle se pose dans le réseau collégial québécois.

Par cette recherche, nous avons également quantifié pour la première fois le phénomène de la migration pour études dans onze établissements d'enseignement collégial privés. Nous avons notamment établi que les proportions des migrants pour études varient grandement d'une région à l'autre et d'un établissement à l'autre dans une même région, que les filles ne semblent pas migrer plus que les garçons, puisque les taux sont à peu près identiques, et que les migrants pour études sont nettement surreprésentés dans les programmes techniques. À cet effet, les programmes techniques des collèges regroupent 54,8 % de l'ensemble des étudiants, alors que 73,0 % des migrants pour études y sont inscrits. Ainsi, trois migrants pour études sur quatre sont inscrits dans des programmes

techniques. Enfin, pour l'ensemble des établissements participants, la moyenne des migrants pour études se situait à 16 %. Notons que ce taux est comparable à ce qui est identifié dans les différents documents américains (Mak et Moncur, 2003; WICHE, 2005; McCloud, 2009) ou canadiens (Junor et Usher, 2008) produits sur la migration pour études. Grosso modo, toutes les statistiques disponibles sur la migration pour études chez les jeunes entreprenant des études postsecondaires, même si elles sont parfois difficilement comparables, laissent voir qu'un jeune sur cinq migre.

En outre, notre recherche a permis de constater qu'il n'existe pas vraiment de pratiques d'accueil et d'intégration spécifiques offertes aux migrants pour études. Des mesures sont prises pour faciliter la transition entre le secondaire et le collégial, mais les établissements participants offrent peu de services particuliers pour les étudiants qui doivent s'adapter à un nouvel environnement de vie et quand des interventions se font, elles se réalisent de manière « un peu improvisée ».

Enfin, à la lumière des propos recueillis auprès des intervenants, cette recherche nous a amenés à proposer trois recommandations (Richard et Mareschal, 2010) sur les pratiques à mettre en place pour l'accueil des migrants pour études. Premièrement, il faut agir tôt et préparer l'arrivée des migrants pour études. Le premier geste à poser est de mettre en place une procédure afin d'identifier les migrants pour études. Une fois ces derniers identifiés, il faut les contacter avant leur entrée au collège. Idéalement, les établissements devraient participer à la préparation des jeunes qui s'apprêtent à quitter leur milieu d'origine. Selon les intervenants rencontrés, cette mesure peut être d'autant plus importante lorsque ces étudiants sont issus de régions rurales et, de ce fait, ne sont pas habitués à fréquenter les grands centres urbains. Il peut s'agir de fournir plus de renseignements sur les villes, les grands centres comme Montréal, Québec ou ailleurs. Notre recommandation fait écho à une recommandation effectuée au même moment par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2010) dans un avis portant sur la transition entre le secondaire et le collégial. Le Conseil recommande aux collèges « de créer, notamment par les technologies de l'information et de la communication, des points de contact réguliers et soutenus au 2^e cycle du secondaire avec leurs futurs étudiants pour

leur permettre de prendre conscience des exigences de leur intégration aux études collégiales » (2010 : 119).

Deuxièmement, nous recommandons de mettre en place des outils et des services particuliers pour faciliter l'accueil et l'intégration des migrants pour études. Selon les intervenants, ces outils et services peuvent permettre d'atténuer certaines difficultés d'adaptation et augmenter les chances de réussite. Par exemple, il peut s'agir de créer une page Web spécifique pour les migrants pour études sur le site Internet du collège, de mettre en place une liste de distribution de renseignements par courriel destinée aux migrants pour études, d'offrir des ateliers ou des conférences sur des besoins spécifiques ou d'organiser des activités d'intégration. Il faut créer davantage d'occasions et des lieux de rencontre pour les migrants pour études. Chaque établissement doit prendre les moyens pour éviter que les nouveaux étudiants, notamment les migrants pour études, se retrouvent isolés. Les activités d'intégration par programme sont, d'après les intervenants, plus inclusives, personnalisées et elles favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance au collège ou au programme.

Troisièmement, nous suggérons bien évidemment de ne pas stigmatiser ni d'infantiliser les migrants pour études. Ainsi, les collègues et les intervenants doivent se montrer prudents dans toutes leurs démarches. S'il est important d'identifier les migrants pour études, ces derniers ne doivent pas sentir qu'ils sont différents des autres ou qu'ils vivent une situation problématique. La migration pour études n'est pas un problème en soi. D'autant plus qu'il ne faut pas oublier qu'à cet âge, les jeunes ont le goût et ressentent le besoin d'acquérir de l'autonomie, d'avoir plus de liberté, bref, de voler de leurs propres ailes! Donc, bien que des services plus personnalisés leur semblent grandement utiles, les migrants pour études ne doivent pas sentir que leur situation est problématique ou, encore, qu'ils sont différents des autres étudiants.

Soulignons toutefois que cette première recherche menée au Québec sur la migration pour études des collégiens ne s'intéresse pas au point de vue des principaux intéressés. Outre le volet quantitatif qui permet de se faire une idée de l'ampleur du phénomène, il

s'agit essentiellement des idées recueillies auprès d'intervenants du milieu collégial qui ont répondu aux questions à partir de leur expérience dans le milieu, mais en s'appuyant également sur leurs impressions ou leur intuition.

En terminant, nous devons mentionner l'étude réalisée par Claude Julie Bourque (2008) auprès d'un échantillon de huit étudiants qui apporte également quelques éléments pertinents à la compréhension du phénomène de la migration pour études. Bien que son échantillon soit trop restreint pour généraliser les résultats, il s'agit de l'une des rares analyses portant spécifiquement sur la migration pour études collégiales au Québec. L'auteure s'attarde aux difficultés vécues, à la motivation, à l'engagement ainsi qu'aux ressources évoquées par les étudiants. Cinq principales difficultés d'adaptation se dégagent des entrevues effectuées auprès des étudiants : les difficultés de socialisation, les difficultés d'organisation, les difficultés affectives, les difficultés financières et les difficultés de santé (Bourque, 2008 : 276-277). Nous reviendrons sur quelques éléments plus spécifiques de ces travaux un peu plus loin.

1.2.2 Ailleurs dans le monde

À l'instar des recherches québécoises, les écrits disponibles ailleurs dans le monde font également davantage référence aux migrations pour études internationales (dans une perspective de mobilité étudiante) qu'aux migrations pour études régionales ou internes. La revue *Diversité canadienne* a d'ailleurs consacré tout un numéro sur le thème de la migration internationale et la mobilité étudiante à l'hiver 2011 intitulé « La migration internationale : l'émergence de l'étudiant mobile » (voir Belkhodja, 2011). Ce numéro témoigne, à travers la participation de nombreux chercheurs de partout dans le monde, de la popularité de cette problématique.

Plus près de nous, la recherche américaine s'est attardée comme partout ailleurs à la migration pour études internationales, mais aussi, et de manière importante, à la migration pour études « entre États » (*interstate migration*). Dans une thèse de doctorat publiée en 2009, Alyssa McCloud effectue une excellente recension des écrits américains

sur le thème de la migration pour études entre États. On y constate d'abord que la majorité des études américaines depuis des décennies ont la même approche méthodologique. Elles se concentrent dans l'analyse de données secondaires provenant du *National Center for Education Statistics*, du *Commission of Higher Education* ou du *U.S. Department of Education*. Ensuite, les États sont considérés comme des « *exporters of college students* » ou de « *importers of college students* », et la perspective d'analyse du phénomène demeure souvent essentiellement économique et financière. D'ailleurs, bon nombre d'articles sont publiés dans des revues telles que *Journal of Economics*, *Education Economics*, *Economics of Education Review*. Voici d'ailleurs ce qu'Alyssa McCloud (2009 : 3) écrit en se référant à d'autres auteurs :

Students are not only becoming sizable economic forces in terms of their power as consumers and their level of loan debt, but they hold the key to future economic development as major stakeholders in the landscape of the workforce; in the words of Baryla and Dottenveich (2001), "investment and consumption are also at the heart of student migration" (p. 269).

Une vision semblable est exposée dans un document du Western Interstate Commission for Higher Education (WICHE) (2005 : en ligne) :

Student migrants inarguably provide positive short-term economic benefits for the states in which they enroll. The money these students spend on tuition as well as living expenses may be quite significant for the regions and communities that host them. From a policy perspective, however, the more important consideration may be long term economic impact.

Dans cette optique, Alyssa McCloud explique que les moments forts de la recherche sur la migration pour études aux États-Unis (fin des années 1960/début des années 1970 et au début des années 1980) coïncident avec un climat économique et politique propice à l'étude des enjeux de la migration pour études (2009 : 30).

L'auteure fait également remarquer que la migration pour études « entre États » et les motivations des migrants sont souvent abordées avec la prémisse que les étudiants prennent en compte les bénéfices (généralement financiers) futurs dans leur processus

décisionnel concernant leur migration. La critique faite à l'égard de cet angle d'analyse est qu'on surestime le processus de décision du jeune migrant. Bien qu'il soit probable que les gains futurs et les perspectives professionnelles par rapport aux coûts engendrés par la migration soient soupesés par les étudiants avant de migrer, il est improbable que ces derniers fassent une analyse profonde coûts-avantages pour déterminer combien il en coûtera pour migrer. Alyssa McCloud souligne l'importance de diversifier les perspectives d'analyse de la migration pour études :

Many students' decisions to migrate may have nothing to do with an investment decision or a cost-benefit analysis, but are as simple as wanting to be away from home or wanting to remain close to home; wanting to attend the same colleges as their boyfriends or girlfriends or best friends; or going where the students' guidance counselors, parents, or role models suggested they apply. Perhaps it is just too difficult to ascertain the actual motivations behind behavior, and it is easier to focus on the things that can be measured such as economic benefits (2009 : 34).

Force est de constater que peu d'attention est accordée aux besoins, aux motivations et aux caractéristiques des migrants pour études. Comme le souligne à juste titre Catherine Agulhon, la problématique de la mobilité étudiante est souvent abordée sous l'angle de l'attraction, de la perte, du coût ou du bénéfice. Voici ce que l'auteure dit à propos de la mobilité étudiante internationale :

Attraction ou sélection d'un côté, retour ou fuite des cerveaux de l'autre, la question introduit une concurrence vive entre les pays occidentaux qui accueillent ces populations. Elle s'inscrit dans une certaine marchandisation de l'enseignement supérieur quand certains pays (Royaume-Uni, Australie) font payer de lourds frais d'inscription aux étudiants étrangers. Cependant, au-delà des discours et des injonctions, il est de fait que peu de recherches permettent de réellement comprendre tant les politiques mises en œuvre que les trajectoires des étudiants migrants (Agulhon, 2009 : 83).

Néanmoins, par son travail de recension des écrits, Alyssa McCloud arrive à dresser quelques caractéristiques générales des migrants pour études : « students who migrate have three major characteristics : they tend to have higher academic ability, higher income levels, and a past history of migration/tendency to migrate » (McCloud, 2009 :

38). D'abord, les migrants pour études seraient plus talentueux, auraient de meilleurs résultats scolaires et feraient davantage bonne figure aux différents tests d'aptitude (test SAT : *Scholastic Assessment Test*) que les étudiants non migrants. Ensuite, les migrants pour études proviendraient de familles mieux nanties, seraient moins sollicités par le besoin de travailler pendant leurs études et accorderaient moins d'importance aux coûts engendrés par les études⁴. Enfin, les migrants pour études sont plus nombreux à avoir déjà vécu une expérience de migration. Si un jeune a déjà une telle expérience, il a plus de chance de migrer. Alyssa McCloud souligne toutefois que les résultats desquels sont tirées ces observations concernent la migration de jeunes qui ont obtenu leur diplôme plutôt que de ceux qui poursuivent leurs études. Elle ajoute aussi que les recherches portant sur les caractéristiques des migrants pour études sont sommaires et qu'elles mériteraient d'être approfondies.

Mentionnons également qu'aux États-Unis, plus rares sont les études portant sur la migration à l'intérieur des frontières géographiques d'un État (*intrastate migration*). La plus récente recensée, celle de James Alm et John Winters (2009), se distingue par le fait d'avoir inclus une variable explicative dans l'analyse : la distance entre le domicile de l'étudiant et l'établissement d'enseignement. Les variables généralement utilisées étant les frais de scolarité, l'aide financière aux études et la qualité de l'établissement d'enseignement. Leurs résultats indiquent que la migration d'un étudiant à l'intérieur d'un même État (dans ce cas-ci la Géorgie) est fortement découragée par une plus grande distance, mais avec des effets qui diffèrent selon les types d'établissements d'enseignement.

Ainsi, notre revue des écrits montre qu'à l'exception des enjeux économiques et de la description des caractéristiques générales des migrants pour études, nous ignorons à peu

⁴ Il est toutefois important de noter que la situation des jeunes États-Uniens diffère de celles des jeunes Québécois sur le plan économique. Le coût des études supérieures étant nettement plus élevé aux États-Unis qu'au Québec, il est loisible de croire que les migrants pour études au Québec proviennent de milieux socio-économiques plus diversifiés que ce qui est observé aux États-Unis.

près tout de la situation de ces derniers, de leurs besoins, de leurs motivations ainsi que des difficultés qu'ils rencontrent.

Force est de constater que la migration pour études est généralement réduite à des échanges statistiques entre régions administratives, États ou provinces. Tout se passe comme si les chercheurs avaient en quelque sorte détourné leur attention de leur principal objet recherche : les migrants pour études. Comme le souligne Alyssa McCloud, il serait important de s'attarder à la manière dont les principaux concernés vivent leur expérience :

While most of the literature on student migration provides valuable insights into the characteristics of students who migrate, determinants of migration, and so on, a lack of research regarding students' attitudes and personal preferences as they relate to the decision to migrate is apparent. (p. 34) [...] This would enable a more comprehensive understanding of the nature of student migration (p. 54) [...] and more into the realm of trying to measure behavior, attitudes, and personality traits to determine what is really at play when it comes to the decision to migrate (2009 : 54).

Les pages précédentes mettent en lumière l'incontestable mobilité des jeunes Québécois et particulièrement celle des jeunes qui doivent poursuivre des études supérieures dans un monde qui favorise et valorise plus que jamais ce type d'expérience. Toutefois, dans le cadre particulier des migrants pour études collégiales au Québec, il est loisible de croire que cette expérience peut affecter l'intégration dans le nouvel environnement qu'est le cégep.

1.3 L'intégration aux études collégiales

Depuis plusieurs années, le passage du secondaire au collégial, moment fort pour les jeunes Québécois, constitue une préoccupation importante pour les établissements d'enseignement collégial et pour de nombreux chercheurs (Dionne, Masson et Bélanger, 1988; Désautels et Désautels, 1989; Barbeau, 1994; Terrill et Ducharme, 1994; Larose et Roy, 1992 et 1994; Aubé, 2002; Paradis, 2000; Monaghan et Chaloux, 2004). À l'extérieur du Québec, le constat est le même : « [i]l est reconnu que le passage des

études secondaires vers les études collégiales constitue une période de transition majeure chez les jeunes adultes en devenir (Bray, Braxton et Sullivan, 1999; Daugherty et Lane, 1999; Milern et Berger, 1997; Ratelle et collab., 2005; Tinto, 1988; Wintre et collab., 2006) » (cités par Brault-Labbé et Dubé, 2008 : 730).

Mais comment explique-t-on ce passage aux études supérieures? Les étudiants seraient-ils mal préparés à leur entrée au collégial? Tout d'abord, nous savons que le cadre scolaire collégial diffère grandement de celui du secondaire. Selon Carole Vezeau, « le passage au collégial implique des changements multiples dans l'environnement social et pédagogique, dans l'encadrement et le degré d'autonomie laissé à l'élève, dans les exigences et la charge de travail, dans les efforts à consentir pour y parvenir, etc. » (2007 : 12). Mais malgré ces changements, comment se fait-il que certains réussissent mieux que d'autres? Dans une étude portant sur les caractéristiques des étudiants et le rendement scolaire, Ronald Terrill et Robert Ducharme (1994) ont démontré un lien étroit entre la moyenne générale des notes du secondaire (MGS) et la réussite, la persévérance et la diplomation au collégial :

[...] parmi les multiples variables que nous avons à notre disposition, la moyenne des notes de 4e et 5e secondaires s'est avérée comme le facteur ayant, et de loin, la plus forte corrélation tant avec les indicateurs de la réussite en 1re session qu'avec ceux de la persévérance aux études.

À titre d'exemple, nos analyses ont montré que cette mesure du rendement des élèves au secondaire pouvait expliquer, à elle seule, jusqu'à 46 % de la variance de leur moyenne en 1re session. Or, aucune combinaison des autres caractéristiques étudiantes, également susceptibles d'expliquer cette variance, n'a permis d'ajouter plus de 4 % à ce 46 % obtenu avec la moyenne du secondaire (1994 : 275).

Dans une étude consacrée aux étudiants en échec après une première session de collégial, Josée Paradis en arrive d'ailleurs à un constat semblable : « Comme d'autres recherches, la présente étude a révélé que les personnes les plus à risque sont celles qui, au secondaire, ont des résultats scolaires plus limités, soit des cotes finales inférieures à 75 » (2000 : 21).

Selon Ronald Terrill et Robert Ducharme, les résultats scolaires du secondaire représentent de puissants prédicateurs de réussite au collégial. À savoir pourquoi les notes du secondaire sont aussi révélatrices de leur rendement scolaire au collégial, les auteurs expliquent que :

[...] les notes scolaires sont le reflet de l'investissement personnel de l'élève dans ses études, avec tout ce que cela peut lui apporter sur le plan intellectuel, du développement de la mémoire jusqu'à la capacité d'analyse et de synthèse. On ne peut pas refaire ni défaire, en l'espace de une ou deux sessions, des habitudes et des comportements scolaires qui se sont forgés au fil de plusieurs années. À titre d'exemple, un élève qui étudie en moyenne 2 heures par jour durant tout son secondaire aura cumulé, à son arrivée au cégep, 1000 heures de plus que celui qui n'y aura consacré que 1 heure par jour. Il ne faut donc pas s'étonner que la moyenne de ses notes scolaires au secondaire, qui en est le reflet, ait une si forte corrélation avec celle qu'il obtient par la suite au collégial (1994 : 275).

Toutefois, bien que certaines habitudes acquises au secondaire permettent d'expliquer certaines difficultés rencontrées par les étudiants lors de leur arrivée au collégial, il semble que le « choc de la transition » constitue un problème beaucoup plus complexe. En effet, selon Simon Larose et Roland Roy (1993 : 15) :

La transition secondaire-collégial présente un caractère multidimensionnel. Elle implique plus qu'un changement d'environnement scolaire. Pour plusieurs élèves, elle entraîne des changements importants dans la structure de leur environnement physique et social, changements souvent accompagnés de réajustements dans différents domaines de leur vie. Pour certains, elle signifie la première réelle séparation d'avec les parents.

En 1987, une recherche-action menée par Henriette Elizov et ses collaborateurs a démontré « l'existence d'un véritable choc post-secondaire car les stratégies que ces élèves avaient adoptées pour favoriser la réussite au secondaire avaient moins de portée au collégial » (1990 : 13). Deux principaux facteurs expliqueraient ce constat : premièrement, la peur des étudiants de l'anonymat en s'éloignant de leur réseau social; deuxièmement, le fait que la liberté qu'on acquiert au collégial s'accompagne de nouvelles responsabilités que l'étudiant doit assumer (Elizov, 1990 : 14-15).

Par ailleurs, nous savons maintenant que les difficultés associées à ce « choc de la transition » touchent davantage les étudiants de première année (Marchand, 1994 : 19) et sont souvent liées à des problèmes d'intégration. Selon Gilles Tremblay et ses collaborateurs, cette situation s'explique entre autres par les multiples sources de stress associées à cette période de transition : « construction d'un nouveau réseau social, anxiété de performance, niveau d'exigences scolaires supérieur, situation financière, adaptation à un nouvel environnement et à la vie autonome, adaptation des horaires entre l'école et le travail, etc. » (2006 : 9). Plus encore, « le passage au cégep se situe dans une période cruciale de la vie des jeunes sur le plan identitaire, alors que, projetés vers l'âge adulte, ils doivent se définir sur plusieurs plans : vocationnel, social, politique, spirituel, amoureux, etc. » (Tremblay, 1999 dans Tremblay et collab. 2006 : 9).

Pour leur part, Pierre Chenard, Éric Francoeur et Pierre Doray (2007 : 6) font référence aux « ruptures du passage à l'enseignement supérieur » dont ils dressent la liste suivante :

- [Rupture] de changements possibles des **conditions d'existence** potentiellement génératrices d'anxiété;
- [Rupture] de la modification de la **vie affective** par le passage d'une vie familiale à une vie plus autonome;
- [Rupture] d'une **adaptation psychopédagogique** (les relations différentes avec les professeurs qui sont souvent réduites, l'anonymat plus important dans les institutions postsecondaires, et la modification de son identité);
- [Rupture] du **rapport au temps** qui est changé (durée des cours, volume horaire, année non continue, rythme de travail différent);
- [Rupture] de la transformation du **rapport à l'espace**, ne serait-ce que parce que les universités (ou les collèges) sont différentes des écoles secondaires;
- [Rupture] de la confrontation à un **nouvel univers de règles**, formelles, informelles, voire tacites, qui sont souvent plus complexes et plus articulées les unes aux autres (2007 : 6, mis en gras par nous).

Pour Guy Archambault et Rachel Aubé, l'un « des facteurs les plus importants pour la persistance aux études et pour la réussite scolaire du nouvel élève consiste dans son intégration au collège et son appropriation du milieu » (1996 : 3). Or, si l'on considère les éléments mentionnés ci-dessus, on s'aperçoit que l'intégration au collégial représente tout un défi pour l'étudiant. Le Conseil supérieur de l'éducation a d'ailleurs relevé que les

principaux obstacles à la transition secondaire-collégial concernent l'environnement physique, l'organisation des études et la quantité de travail exigée, l'encadrement, l'éloignement familial et l'étiollement du réseau social et l'indécision vocationnelle (2010 : 100).

Ainsi, la transition entre le secondaire et le collégial est une problématique qui va bien au-delà du cadre scolaire. Il n'est donc pas surprenant que l'intégration soit souvent considérée dans son sens le plus large. En effet, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2010 : 26) :

L'intégration aux études collégiales, c'est le processus d'incorporation d'une nouvelle personne – ici une étudiante ou un étudiant – au sein d'une collectivité – ici la communauté collégiale (inspiré de Legendre, 2005, p. 784). Cet angle d'analyse de la transition met au cœur l'étudiant et son collègue, qui, dans une responsabilité partagée, entament un processus d'intégration sur quatre plans : institutionnel, intellectuel, social et vocationnel (Tremblay et collab., 2006).

Les trois premières dimensions de l'intégration ont d'abord été définies par Simon Larose et Roland Roy :

L'intégration scolaire [habitudes de travail, contacts élèves-professeurs, contacts élèves-élèves, rapports au savoir et aux contenus des cours] implique que l'élève est capable de répondre aux attentes qu'ont ses professeurs et ses pairs à l'égard des tâches scolaires qu'il doit réaliser [...] L'élève bien ajusté au plan scolaire comprendra les exigences du milieu, aura les habiletés pour y répondre et trouvera utile de satisfaire ces exigences.

L'intégration sociale [relations d'amitié, liens avec d'autres personnes] signifie que l'élève appartient à un réseau qui répond à certains de ses besoins et avec lequel il partage des intérêts communs. Ce réseau peut remplir plusieurs fonctions (ex. : sociale, affective, scolaire), mais c'est la fonction sociale qui s'avérera la plus importante pour ce type d'intégration. Dans l'institution, le réseau peut regrouper des pairs, des professeurs, des professionnels ou des membres du personnel.

L'intégration institutionnelle [activités parascolaires, fréquentation du cégep, exploration des services] suppose que l'élève connaît bien son collège, y compris les services offerts, et qu'il le fréquente avec enthousiasme. L'élève bien intégré à ce niveau éprouvera un fort sentiment d'appartenance et investira facilement du temps pour explorer son milieu (1992 : 16).

Enfin, à partir des travaux de Bernard Rivière, Louis Sauvé et Josée Jacques (1997) et de Simon Larose et Roland Roy (1993, 1994), Gilles Tremblay et ses collaborateurs soutiennent que **l'intégration vocationnelle** « prend la forme d'un but clair, d'aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles et personnelles, et de sa propre actualisation qui favorisent l'investissement de l'élève dans ses études » (2006 : 12). Voilà donc pourquoi Simon Larose et Roland Roy considèrent « que l'intégration sociale, qui se vit par les contacts formels et informels entre l'élève, ses pairs et tous les éducateurs de milieu collégial, présente une valeur éducative aussi importante que l'enseignement proprement intellectuel » (1990 : 23).

1.3.1 L'expérience collégiale, un rite de passage?

Pour marquer l'intégration d'un individu dans un groupe, l'accession à un nouveau statut ou, encore, pour souligner une nouvelle étape de la vie, les êtres humains ont généralement recours à des rites de passage. Selon Conrad Philip Kottak, un rite de passage « peut souligner tout changement de lieu, de condition, de position sociale ou d'âge » (1998 : 108). Serait-il possible que, pour les jeunes Québécois, l'expérience collégiale, le passage aux études supérieures, représente un marqueur de transition vers la vie adulte?

Un rite de passage se compose de trois phases, soit la séparation, la transition et l'agrégation. La séparation amène l'individu à se détacher de sa situation initiale, que ce soit son groupe, un lieu ou un état, alors que l'agrégation lui permet d'accéder à sa nouvelle situation. Mais, comme le souligne Conrad Philip Kottak, c'est la phase de transition qui nous apparaît la plus révélatrice : « c'est la période entre deux états, l'intervalle durant lequel les gens ont quitté un lieu ou un état sans pour autant avoir accédé au suivant » (1998 : 108). Pendant cette période, les personnes « occupent des positions sociales ambiguës. Elles ne font plus l'objet des distinctions et des attentes habituelles et traversent une période intemporelle. Elles n'ont plus de rapports sociaux normaux » (1998 : 108).

En analysant les écrits spécialisés sur l'intégration et la réussite dans une perspective anthropologique, on s'aperçoit que le passage au collégial correspond étroitement à cette période de transition – aussi appelée la liminalité⁵. Par exemple, le Conseil supérieur de l'éducation reconnaît que :

L'accession aux études collégiales revêt, pour la plupart des étudiantes et des étudiants, une signification particulière. Elle marque la fin des études secondaires, mais symbolise également l'amorce d'une vie d'adulte, plus ou moins affranchie de l'autorité parentale. Même une fois admis au collégial, l'étudiant demeure, l'espace d'un moment qui varie selon les individus, en transition vers l'acquisition des comportements qui sont attendus de lui au collégial et dans sa vie d'adulte. (2010 : 98) [...] lorsqu'elle est envisagée du point de vue de l'étudiant, la transition est marquée au sceau de la nouveauté et de l'éphémère : chaque élève ne s'inscrit qu'une fois pour la première fois au collégial! Toutefois, même si la transition secondaire-collégial de l'étudiant est, par essence, de courte durée, l'événement est significatif pour la réussite de ses études collégiales (2010 : 28).

En ce sens, Anne Brault-Labbé et Lise Dubé soutiennent que « cette transition est souvent associée à une exploration qui engendre de l'instabilité ou de l'incertitude chez l'étudiant quant à ses intérêts, à ses valeurs et à ses choix » (2008 : 730). On trouve des réflexions semblables chez les intervenants des collèges américains :

The first-year experience begins with a transition phase in the early fall. New students arrive on campus with optimism and excitement. They are also anxious, however, about meeting roommates and professors, making friends, establishing routines, and succeeding in their classes. They test newfound freedoms and enjoy making their own decisions, but they also face the stress of finding their way around campus, getting out of bed in time for class, finding a parking place, and trying to maintain a healthy lifestyle. [...] Later during this transition phase, many students begin to wonder, “Do I fit in here?” “Did I make the right college decision?” (Hunter et Gahagan, 2003 : 31).

⁵ « Phase intermédiaire ou transitoire cruciale d'un rite de passage » (Kottak, 1998 : 319).

Dans une étude portant sur le passage du secondaire au collégial, Claire Fortier a dégagé deux dynamiques qui ressortent du discours de 46 jeunes collégiens : l'expérimentation et l'autonomisation.

L'expérimentation [...] est une période durant laquelle le jeune, « au gré d'essais et d'erreurs, d'approximations successives, construit progressivement son identité sociale et professionnelle et tente de la faire coïncider avec un statut crédible » (Galland, 2002 : 52). [...] L'autonomisation s'exprime par leur quête d'autonomie et leur volonté de s'engager dans leurs études (Fortier, 2003 : 56)

L'observation de cette double dynamique dans les discours des étudiants a d'ailleurs amené Claire Fortier à conclure que les étudiants s'engagent souvent dans leurs études collégiales « les yeux grands fermés » :

Ils ont les yeux grands parce qu'ils désirent réussir leurs études, s'y investir, prendre leur métier d'étudiant au sérieux et ils déploient une réelle motivation pour se projeter dans un projet professionnel. Mais, ils ont aussi les yeux fermés parce que l'horizon demeure incertain et obscur; ils sont motivés à se projeter dans l'avenir tout en ayant de la difficulté à le faire. Pris dans un maelström d'incertitudes qui rend flou leur choix de programme d'études et leur projet professionnel, ils affichent néanmoins une insouciance ou une désinvolture certaine (2003 : 5).

Cette période d'incertitude pourrait ainsi correspondre à la phase de « transition », le moment où l'individu se retrouve seul face à son destin, où il doit cheminer avant d'acquérir son nouveau statut et réintégrer le groupe. Dès lors, il n'est pas surprenant de constater que « ce qui est important, pour eux, c'est de faire preuve d'autonomie. [...] Ils veulent être maîtres de leur choix » (Fortier, 2003 : 25).

Par ailleurs, dans une enquête portant sur les représentations des nouveaux enseignants à l'égard de la réforme, Hélène Tardif et ses collaborateurs soulignent que la notion de rite de passage fait également partie du discours des enseignants :

Dans neuf des douze entrevues, les enseignants ont dit percevoir les études collégiales comme une étape transitoire dans le développement tant

professionnel que personnel de l'étudiant. Les mots utilisés pour illustrer cette transition étaient « pont », « passage », « saut » et « tremplin » (2009 : 188).

Toutefois, selon les enseignants rencontrés, la formation collégiale représente bien plus qu'une simple transition. Selon eux, « [...] elle joue un rôle fondamental dans la quête et la consolidation identitaire des collégiens, et ce, tant sur le plan personnel que social » (Tardif et collab., 2009 : 189). Ainsi, concluent-ils :

Les études collégiales représentent en quelque sorte le rite de passage à la vie d'adulte. La part de l'enseignant dans ce cheminement des étudiants est vitale, ainsi que l'expliquait Daphné : « [...] ils arrivent [au collège] encore adolescents. Ils repartent et ils sont des hommes et des femmes. La transformation et le chemin qu'ils font avec nous, c'est important dans leur vie. » Cette idée était largement partagée par la plupart des enseignants consultés et quelques-uns ont même rappelé leur expérience personnelle comme étudiants pour appuyer leur point de vue, que Jules a résumé ainsi : « Mon passage au collégial a été très déterminant pour moi. C'est de loin là que j'ai appris le plus sur moi-même, sur mon métier, sur ce que je fais dans la vie présentement. »

Et qu'en est-il de ceux qui, en plus de vivre la transition entre le cégep et le secondaire, doivent s'adapter à une nouvelle ville et vivre éloignés de leurs proches? Le rite de passage serait-il plus marquant chez les migrants pour études, étant donné les nombreux changements amenés lors de la phase de transition?

Enfin, bien qu'un rite de passage puisse prendre une forme assez « personnelle », il ne faut pas oublier que les individus ne s'engagent pas seuls dans ce genre de processus. Comme le souligne Conrad Philip Kottak, « [l]es rituels sont des actes *sociaux*. [...] le seul fait de prendre part à un acte public collectif indique que les exécutants acceptent un ordre social et moral commun qui transcende leur statut d'individus » (1998 : 111). Les structures sociales vont alors encadrer « l'initié » pour l'aider à traverser chacune des étapes le menant à son nouveau statut : « [d]urant la phase liminale, les personnes se soumettent au même traitement, aux mêmes conditions et doivent agir de la même façon. Elles sont liées par le *communitas*, sens communautaire intense, fort sentiment de solidarité ou de cohésion sociale » (Kottak, 1998 : 112). Au collégial, les étudiants sont

ainsi encadrés par une structure et des acteurs clés leur permettant de s'orienter et de poursuivre leur cheminement. Pour Hélène Tardif et ses collaborateurs, « l'ordre collégial apparaît aussi comme un milieu fertile permettant à tout étudiant d'acquérir autonomie et maturité » (2009 : 190). En somme, ils constatent que :

[...] la quête identitaire ne se fait pas sans heurt : bien des étudiants se cherchent et plusieurs font bien des détours pour apprendre qui ils sont et où ils vont. Selon les enseignants interviewés, ils auraient besoin d'un espace physique où on les accueille, les guide et les stimule intellectuellement et moralement, où on les soutient et leur apprend des voies menant à la responsabilité individuelle et sociale (2009 : 190).

Ainsi, puisque le collégial représente une sorte de rite de passage, voire un « pont » vers la vie adulte, nous considérons qu'il est important de s'attarder aux stratégies auxquelles ont recours les établissements pour accompagner et encadrer les étudiants tout au long de cette « épreuve ». Voilà donc pourquoi nous nous sommes également intéressés aux pratiques d'accueil et d'intégration.

1.3.2 Adaptation et pratiques d'accueil

[...] les collèges doivent mettre en œuvre ces conditions pour que la transition secondaire-collégial ne soit pas un rocher sur lequel se brise leur projet scolaire et professionnel.

(CSE, 2010 : 24)

À partir d'une étude portant sur les causes d'échec à la première session, Josée Paradis (2000) conclut que les étudiants qui éprouvent des difficultés de réussite scolaire présentent également des difficultés d'adaptation à un nouveau milieu. Ainsi, pour bien comprendre les dimensions de l'intégration aux études collégiales décrites plus haut, il faut d'abord s'attarder à la notion d'adaptation. En effet, avant de se sentir intégré à un nouveau milieu, l'individu doit faire de nombreux efforts d'adaptation. Selon Renald Legendre, l'adaptation est le résultat d'un processus d'harmonisation (2005 : 20). De manière plus précise, il décrit l'adaptation scolaire comme un :

[...] processus d'acclimatation, de familiarisation et d'accommodation d'une personne à un nouvel environnement scolaire par l'intégration au groupe et aux apprentissages scolaires, et par l'adoption de comportements appropriés ainsi que par le respect des règles et conventions du milieu (Legendre, 2005 : 21).

Il ajoute qu'un « grand nombre de situations scolaires sont involontairement empruntées au monde symbolique des classes sociales supérieures : lorsque l'enfant entre à l'école, il entre dans un système symbolique sans aucun lien avec la vie qu'il mène à l'extérieur de l'école » (Legendre, 2005 : 21). Dès lors, on comprend que certains étudiants auront à faire plus d'efforts pour s'adapter.

Dans une enquête réalisée pour la Direction régionale de santé publique de la Capitale-Nationale, Valérie Houle s'est particulièrement intéressée aux problèmes d'adaptation vécus par les étudiants du milieu collégial. Selon elle, les problèmes d'adaptation observés se manifestent lors d'un stress important et peuvent être dus à un ou plusieurs facteurs (2005 : 16). De surcroît, les problèmes d'adaptation ont un effet néfaste sur la santé mentale. Par exemple, elle relate une étude réalisée par Marie-Ève Paquet-Blouin (2003) au Cégep de Trois-Rivières qui présente des résultats inquiétants : près de la moitié (46 %) des étudiants présentent un niveau élevé de détresse psychologique (Houle, 2005 : 17). Mais comment se fait-il que les cégépiens soient si vulnérables? À ce sujet, Valérie Houle explique que :

La description des caractéristiques des jeunes adultes, et particulièrement des cégépiens, a permis d'illustrer que dans cette période de transition, l'identité est toujours en développement et en consolidation. Elle se développe à travers une multitude de nouvelles expériences qui se déroulent autant dans le milieu scolaire, dans le milieu familial, dans les relations amicales et amoureuses que dans le milieu du travail rémunéré. Le jeune adulte est ainsi acteur de plusieurs scénarios qui s'influencent mutuellement. Une difficulté ou une réussite vécue dans un milieu peut exercer une influence dans une ou plusieurs autres sphères de la vie de l'individu. Le développement de problèmes s'inscrit également dans ce processus (Houle, 2005 : 18).

Considérant que « la réussite scolaire, la réussite éducative et la santé des étudiants sont intimement liées et s'influencent mutuellement » (2005 : 23), l'auteure souligne

l'importance d'avoir recours à des outils de dépistage des étudiants à risque de développer des problèmes d'adaptation. Cette stratégie est d'autant plus importante, selon elle, puisqu'une « forte proportion des étudiants aux prises avec des difficultés ne feront pas de demande d'aide » (Houle, 2005 : 23).

Contrairement à l'idée généralement admise, voulant que l'étudiant soit le principal responsable de sa réussite, Josée Paradis souligne l'importance, pour un établissement d'enseignement, d'offrir des conditions favorables aux étudiants (Paradis, 2000 : 23). Selon Lise Marchand de la Fédération des cégeps (1994), la persistance aux études collégiales serait ainsi directement liée à l'ensemble des mesures d'accueil et d'intégration mises en place à la première session.

Les pratiques d'intégration visent concrètement à favoriser la réussite scolaire, et ce, dès le premier trimestre du collégial. Les cégeps ont développé nombre de ces pratiques qui privilégient une adaptation rapide et efficace au mode de vie collégial et favorisent une meilleure compréhension des programmes. Les centres d'apprentissage avec les pairs, modèle pédagogique naturel et polyvalent, offrent un bel exemple d'initiative susceptible d'encourager la réussite de l'étudiant. [...] Entrer de plain-pied dans un environnement pédagogique stimulant ouvre à l'étudiant une porte sur la responsabilisation accrue face à ses études, préalable essentiel à la réussite (1994 : 9).

De manière générale, les recherches sur la réussite et l'intégration aux études collégiales ont porté principalement sur les caractéristiques de la population étudiante dans son ensemble (Marchand, 1994; Roy et collab., 2003; Houle, 2005; Gingras et Terrill, 2006; Vézeau, 2007). Les renseignements qui en découlent ainsi que la volonté de freiner les échecs et les abandons scolaires ont conduit les cégeps à développer des stratégies d'accueil et d'intégration. Selon Lise Marchand de la Fédération des cégeps, ces interventions représentent « l'organisation de l'intégration », concept qu'elle définit comme suit :

Structure de concertation et d'organisation consacrée spécifiquement à l'intégration scolaire : un lieu de concertation entre les diverses personnes qui, dans le collège, sont mandatées pour s'occuper de l'intégration; ce peut

être un service ou une personne à qui l'on confie ce mandat; cela suppose que l'établissement se dote d'un programme d'intégration et fixe des objectifs (Marchand, 1994 : 13).

Si la majorité des pratiques s'adresse à l'ensemble des étudiants, certains chercheurs se sont attardés aux besoins de groupes spécifiques tels que les nouveaux arrivants, les étudiants allophones et les étudiants étrangers (Barette, Gaudet et Lemay, 1988; Tchoryk-Pelletier, 1989; Mauffette, 1992; Lemay, 1990 et 1993; Gaudet, Lafortune et Potvin, 1997, Lapierre et Loslier, 2003), les jeunes autochtones (Bherer, 1987; Boudreault, 1988; Jean, 1991; Delagrave et Bernier, 1991; Delagrave, 1998) ainsi que les étudiants vivant avec un handicap physique (Larose, 1985; Bérubé, Deschênes et Juhel, 1985; Fichten, Barile et Robillard, 2000; Jorgensen, Fichten et Havel, 2007; Nguyen et collab., 2006) et, plus récemment, les migrants pour études (Richard et Mareschal, 2009). Grâce à une meilleure connaissance de ces phénomènes et aux recommandations des chercheurs, les collèges ont ainsi pu mettre sur pied des stratégies d'intervention adaptées à la situation de ces étudiants afin de faciliter leur intégration au collégial. Toutefois, selon le Conseil supérieur de l'éducation, certains efforts devraient encore être faits. En effet,

[d]epuis une quinzaine d'années, beaucoup de mesures ont été mises en place par les collèges pour soutenir l'intégration des étudiants. Pour la majorité d'entre eux, ces mesures semblent convenir. Toutefois, certains étudiants, résolus à s'engager et à réussir des études collégiales, peuvent présenter des besoins particuliers. Il importe donc de mettre en place les conditions de réussite qui permettent la poursuite de leur scolarisation et la prise en compte de leurs aspirations (2010 : 2).

Le Conseil supérieur de l'éducation fait également référence à la notion d'engagement qui se rapproche, à plusieurs égards, de celle d'intégration :

La notion d'engagement, dans sa conception générale, fait référence à la responsabilité de l'étudiant dans la réussite de ses études, à son investissement personnel et aux efforts consacrés à son travail d'étudiant. Cette notion renvoie aussi à la relation qu'il établit avec son entourage. Les manifestations d'engagement ne sont pas uniquement les efforts investis dans des activités scolaires, mais ce sont aussi les relations que l'étudiant entretient avec ses pairs, ses enseignants et son établissement (CSE, 2008 : 4).

La notion d'engagement comprend ainsi deux éléments importants, soit la volonté de s'engager et l'action de s'engager. À ces deux éléments, le Conseil ajoute trois dimensions au concept d'engagement : la dimension affective (motivation, perception, buts d'apprentissage, etc.), la dimension cognitive (comportement à l'égard du savoir, stratégies cognitives, etc.) et la dimension socioculturelle (relations avec les pairs, les enseignants et participation au collège, etc.) (CSE, 2008 : 7).

Toutefois, cet engagement ne peut être considéré à sens unique. Selon le Conseil, il est crucial que l'engagement entre l'étudiant et l'établissement soit réciproque : « celui de l'établissement au regard de la réussite de l'étudiant et celui de l'étudiant dans l'utilisation des moyens qui lui sont offerts pour réussir » (2008 : 5). Tout comme pour la notion d'intégration, l'engagement implique une responsabilité partagée entre l'établissement et ses étudiants.

C'est donc dans cet esprit que nous nous sommes attardés plus spécifiquement au processus d'intégration des migrants pour études.

1.3.3 La migration pour études et l'intégration aux études collégiales

Comme nous l'avons vu précédemment, très peu de chercheurs se sont penchés sur la situation des étudiants qui doivent se déplacer sur de longues distances pour effectuer leurs études collégiales. Qu'en est-il donc de ces jeunes qui, en plus de relever le défi du passage secondaire-collégial, doivent s'adapter à un nouvel environnement et à un rythme de vie différent? Qu'est-ce qui les caractérise? Quels sont leurs besoins? Que sait-on à propos de leurs difficultés d'intégration? Le fait de migrer peut-il avoir une influence sur la réussite et la persévérance scolaires? Malheureusement, comme nous l'avons vu plus haut, très peu de recherches se sont attardées à la situation particulière des migrants pour études d'origine québécoise.

Pourtant, Robert Ducharme avait déjà souligné, il y a plusieurs années, les difficultés associées au déplacement et à l'éloignement :

Ajoutons que les étudiantes et les étudiants sont parfois obligés d'opérer des changements radicaux dans leur vie sociale et culturelle pour poursuivre leurs études. Bon nombre d'entre eux étudient dans des établissements relativement éloignés de leur domicile. Ils ont alors à choisir entre voyager sur de longues distances pour se rendre au collège ou s'installer en résidence ou en appartement à proximité de celui-ci. Dans un cas comme dans l'autre, ils s'exposent à vivre des périodes d'isolement et de solitude ainsi qu'à s'adapter à de nouvelles réalités, notamment la cohabitation, l'entretien ménager, la subsistance matérielle et l'organisation de leur vie économique, culturelle et affective (1990 : 21).

Vingt ans plus tard, le Conseil supérieur de l'éducation fait le même constat sans toutefois approfondir la problématique : « la migration pour études éloigne du noyau familial et entraîne une prise en charge plus globale de l'ensemble de leur vie » (2010 : 22). À cet effet, Madeleine Gauthier et ses collaborateurs montrent comment « une première migration suppose l'installation dans un nouveau lieu, l'accès à des ressources matérielles et financières pour assurer la stabilité des conditions d'existence et le développement d'un réseau de nouvelles connaissances et d'amitiés » (2006 : 19), ce qui suggère plusieurs dimensions au processus d'intégration de l'étudiant migrant.

En lien avec les travaux de l'OJS, Yao Assogba, Lucie Fréchette et Danielle Desmarais (2000) ont mené une étude sur l'intégration des jeunes migrants au Québec. Parmi les personnes rencontrées dans le cadre d'entrevues semi-dirigées, plusieurs avaient d'ailleurs migré pour effectuer des études collégiales. L'originalité de cette recherche réside dans le sens accordé à la notion d'intégration. Selon ces chercheurs, le processus d'intégration doit être considéré comme « un phénomène psychosocial renvoyant aux rapports dynamiques du migrant à son milieu d'origine ainsi qu'à son milieu d'accueil » (2000 : 3). D'ailleurs, l'une des caractéristiques fondamentales de la migration est l'éloignement ou la séparation du migrant avec ses groupes d'appartenance (famille, amis, etc.). À partir du discours des personnes rencontrées, Yao Assogba, Lucie Fréchette

et Danielle Desmarais montrent que le réseau social⁶ représente un pivot entre deux pôles importants pour le migrant : « d'une part, le maintien et la rupture avec les anciens réseaux de sociabilité et, d'autre part, la relation à d'autres acteurs sociaux et la reconstruction de nouveaux réseaux sociaux » (2000 : 8). Selon eux, les facteurs relationnels jouent un rôle crucial dans le processus d'intégration du migrant.

Tout d'abord, les auteurs expliquent que l'arrivée dans un nouveau milieu crée une déstabilisation passagère qui s'accompagne d'un sentiment de solitude, de nostalgie et d'ennui. Lors de son arrivée, les quelques interactions sociales du migrant dans son nouveau milieu se réduisent souvent à des relations fonctionnelles. Le migrant se retrouve alors « privé », en partie ou en totalité, de ses rapports affectifs. L'éloignement du réseau d'origine place donc le nouveau migrant dans une situation de vulnérabilité qui peut avoir de graves conséquences. Par exemple, les auteurs affirment qu'une intégration difficile vécue par un jeune à son lieu d'accueil peut entraîner le décrochage scolaire et l'abandon des études (Assogba, Fréchette et Desmarais, 2000). L'adaptation peut toutefois être plus ou moins laborieuse selon les rapports que le jeune entretient avec son réseau d'origine. En effet, les auteurs ont remarqué que le milieu d'origine continue de faire partie de l'univers de la vie du migrant pendant un certain temps par l'intermédiaire des retours en région, des visites d'amis ou de membres de la famille. Selon Yao Assogba, Lucie Fréchette et Danielle Desmarais, « [c]'est donc dire que les réponses données aux liens affectifs et sociaux attachés au milieu qu'on a quitté font aussi partie de l'intégration sociale au lieu d'accueil ». Mais avec le temps, les relations amicales s'estompent – à l'exception de la famille et de quelques « vrais amis » - pour faire place au nouveau réseau social.

Le processus d'intégration du migrant se poursuit ainsi à travers la reconstruction d'un nouvel univers social au sein du milieu d'accueil. Selon ces chercheurs :

⁶ « Le réseau social, ou le paramètre socio-relationnel, désigne les liens sociaux anciens et/ou nouveaux significatifs chez le migrant » (Assogba, Fréchette et Desmarais, 2000 : 5).

L'émergence des nouveaux groupes d'amis représente une étape significative dans l'intégration du migrant dans le milieu d'accueil, puisqu'elle semble marquer symboliquement la « fin progressive » de l'attachement psychologique fort au milieu d'origine et un début non moins facile d'adaptation au lieu de « chute » (Assogba, Fréchette et Desmarais, 2000 : 12).

Fait intéressant, les chercheurs montrent que « [l]a reconstitution des liens sociaux autour d'un noyau de migrants semble faciliter l'adaptation d'un jeune de région qui a migré dans un centre urbain » (Assogba, Fréchette et Desmarais, 2000 : 16). Loin de se réduire à un phénomène de « ghettoïsation » – parfois évoqué par les migrants –, les chercheurs expliquent que la présence de membres de la famille, d'une conjointe ou d'un conjoint dans le milieu d'accueil favorise l'adaptation et l'ouverture du migrant à son nouvel environnement. De surcroît, si le migrant n'a pas de contact déjà établi au sein du lieu d'accueil, il aura tendance à aller vers d'autres migrants, qu'ils soient ou non originaires de la même région. Trois raisons peuvent principalement expliquer ce phénomène. Premièrement, les lieux de rencontre évoqués par les jeunes sont des lieux où l'on est susceptible de rencontrer d'autres migrants : le lieu de résidence (appartement, résidences pour étudiants, coopérative d'habitation, etc.), les établissements d'enseignement et le milieu de travail. Deuxièmement, Yao Assogba, Lucie Fréchette et Danielle Desmarais soulignent qu'il peut être difficile, pour un migrant, de se refaire de « vrais » amis dans un nouveau milieu, et ce, plus particulièrement dans un contexte urbain empreint d'individualisme. En effet, plusieurs migrants vivent un sentiment « d'anonymat » ou se sentent ignorés, ce qui peut faire un grand contraste avec une petite ville où tout le monde se connaît. Troisièmement, l'arrivée dans un nouveau milieu est souvent marquée par un certain flou identitaire et quelques difficultés d'adaptation. C'est dans ce contexte que les étudiants vont développer des stratégies d'entraide entre migrants, ce qui les amène à développer plus facilement un sentiment d'appartenance face à cette expérience commune qu'est la migration.

Enfin, comme nous l'avons évoqué plus haut à propos du passage entre le secondaire et le collégial, Yao Assogba, Lucie Fréchette et Danielle Desmarais associent également la migration chez les jeunes à un rite de passage à la vie adulte. Trois principaux arguments

sont avancés pour soutenir cette idée. Tout d'abord, les auteurs expliquent que le déplacement est généralement associé à un changement de statut tel que le début des études postsecondaires ou l'entrée sur le marché du travail, ce qui implique d'être responsable et autonome. Ensuite, comme mentionné plus haut, la perte des repères habituels amène le nouvel arrivant dans une situation de flou identitaire où il doit redéfinir les fondements de son identité. Enfin, le migrant, ne vivant pas bien avec le sentiment d'anonymat, a également besoin de reconnaissance durant cette expérience. Ainsi,

[c]es transitions existentielles, pour être assumées pleinement, ont besoin de reconnaissance. C'est en grande partie dans le regard des autres que se lit cette reconnaissance. Le flou identitaire temporairement induit par la migration à une étape transitionnelle de la vie rend d'autant plus important le rétablissement d'un réseau social avec des gens qui reconnaissent ce que l'on devient. En ce sens, la sociabilité est le lieu par excellence de la formation et de la reconnaissance des identités (Fortin, 1993) (Assogba, Fréchette et Desmarais, 2000 : 21).

Ce constat rejoint d'ailleurs les propos recueillis auprès d'intervenants au collégial, lors de notre première recherche sur la migration pour études, qui affirmaient que « certains étudiants décident de migrer parce qu'ils ressentent le besoin de prendre de la liberté et d'acquérir de l'autonomie » :

Cela peut être dû à différents facteurs : l'environnement familial, le besoin d'affirmation, le rêve de liberté, le besoin de changer de réseau social, le goût de l'aventure, le besoin de relever des défis, de « se prouver qu'on est capable » de le faire ou tout simplement parce que « ça leur tente de voler de leurs propres ailes » (Richard et Mareschal, 2009 : 66).

Pour leur part, Jacques Roy et ses collaborateurs, dans une étude consacrée aux logiques sociales qui conditionnent la réussite, qualifient l'intégration des étudiants en provenance de l'extérieur comme un phénomène de double adaptation : « à savoir le passage du palier secondaire au palier collégial et le changement de milieu géographique pour l'étudiant quittant sa région pour la ville » (2003 : 80). En raison d'un échantillon trop restreint, les chercheurs n'ont pas pu valider l'hypothèse de départ stipulant que : « Le

fait de provenir de l'extérieur de la région de Québec augmente les risques d'échec, tout particulièrement lors de la première session » (Roy et collab., 2003 : 15). Néanmoins, ils en arrivent au constat que les migrants pour études comptent proportionnellement plus de filles, qu'ils se concentrent dans le secteur technique, qu'ils ont un intérêt scolaire plus élevé et qu'ils accordent plus d'importance au diplôme collégial et à la compétence professionnelle (Roy et collab., 2003 : 81). Ainsi, malgré les difficultés liées à cette double adaptation, il semble que les migrants présentent des caractéristiques favorisant la réussite.

De plus, dans une enquête portant sur la migration urbaine des collégiens, Claude Julie Bourque soutient que les jeunes migrants font face à une triple adaptation, soit : « à la structure et à la pédagogie du régime collégial, à un environnement urbain différent de leur milieu d'origine et à une première expérience de vie hors du foyer familial » (2008 : 272). Les résultats de son enquête montrent « qu'il existe un éventail de difficultés de diverses natures qui sont vécues dans le processus d'adaptation à un nouvel ordre d'enseignement et à un nouvel environnement urbain, et que ces difficultés sont sans doute plus nombreuses et complexes pour les étudiants qui vivent une migration régionale » (Bourque, 2008 : 283). Sur les plans de la motivation et de l'engagement, la chercheuse explique que « la plupart des étudiants ont exprimé leur motivation à l'endroit de leur cheminement en termes de désir » (2008 : 277), c'est-à-dire le désir de réussir un projet scolaire, le désir de s'adapter à la vie urbaine et le désir d'affirmer leur autonomie. Claude Julie Bourque décrit les deux principales catégories de ressources utiles aux étudiants pour faire face aux difficultés rencontrées (2008 : 278) : les ressources extrascolaires et les ressources scolaires. Les résultats suggèrent aussi que les migrants pour études seraient plus persévérants et qu'ils auraient un degré d'engagement plus élevé que l'ensemble des étudiants. À cet égard, l'auteure observe que la migration ne semble pas avoir de conséquences notables sur la réussite scolaire :

Les difficultés rencontrées sont parfois vécues péniblement, mais elles ne semblent pas être des obstacles sérieux et à long terme dans le parcours scolaire. Le portrait des cheminements individuels nous confirme d'ailleurs que presque tous ces étudiants ont persévéré et obtenu le diplôme dans un

parcours régulier ou prolongé. Nous constatons donc que, même avec les difficultés supplémentaires liées à la migration régionale, la qualité de l'expérience, la qualité de la planification du projet, la motivation et la foi accordée aux finalités de la démarche étudiante permettent à la majorité des répondants de surmonter ces difficultés – parfois avec un courage remarquable – et de maintenir le cap sur leurs objectifs initiaux (Bourque, 2008 : 279).

Malheureusement, comme nous l'avons mentionné plus haut, les conclusions de cette recherche ne peuvent être généralisées à l'ensemble des migrants pour études pour deux principales raisons : d'une part, parce que l'échantillon de cette recherche, de nature qualitative et descriptive, ne comprend que huit étudiants et, d'autre part, puisque les répondants appartiennent tous au même programme d'études (Techniques de laboratoire).

Également, Sylvain Bourdon et ses collaborateurs (2007) se préoccupent de l'impact du départ familial pour un jeune étudiant. Selon eux, « le déménagement de chez les parents est souvent synonyme d'un élargissement spatial du réseau personnel, mais aussi de certaines pertes : c'est le moment où l'on change de quartier, de ville, de région, où on perd donc beaucoup d'amis d'enfance » (2007 : 18). Or, sachant que le réseau familial influence la persévérance scolaire (Roy, Mainguy et collab., 2005) et que le soutien social agit comme un facteur de protection sur la santé mentale et physique (Houle, 2005 : 23), que se passe-t-il lorsque l'étudiant doit s'éloigner de ce milieu? Réussit-il à trouver les ressources dont il a besoin pour persévérer dans ses études?

Enfin, lors de notre première recherche (Richard et Mareschal, 2009), les intervenants nous ont parlé des réalités vécues par les migrants pour études et ils ont évoqué quatre principaux besoins : les besoins organisationnels (gestion du temps, des tâches quotidiennes et des travaux scolaires); le besoin d'être informé, sécurisé et accompagné; les besoins financiers ainsi que le besoin de se refaire un réseau social et de s'intégrer. Tout comme Jacques Roy et ses collaborateurs (2003), la majorité des intervenants rencontrés soutient que les migrants pour études sont confrontés à une double adaptation et à des défis supplémentaires. À savoir si le fait de migrer a une influence positive ou négative sur la réussite de l'étudiant, les intervenants ont des positions plutôt

divergentes : certains estiment que l'impact est positif puisque l'étudiant se consacre entièrement à ses études lorsqu'il est loin de chez lui, alors que d'autres croient que les difficultés d'adaptation et l'éloignement ont des effets plutôt négatifs sur la réussite et la persévérance scolaires (Richard et Mareschal, 2009 : 92-93). Ces positions ne se basent toutefois pas sur des observations objectives et bien documentées de la situation. Il semble donc pertinent de mesurer l'impact réel de la migration sur la réussite et la persévérance scolaire.

Par ailleurs, notre recherche nous a permis de constater qu'il n'existe pas vraiment de pratiques d'accueil et d'intégration spécifiques pour les migrants pour études. Si plusieurs mesures sont prises pour faciliter la transition entre le secondaire et le collégial, les collèges offrent peu de services particuliers pour les étudiants qui doivent s'adapter à un nouveau milieu. Ainsi, les interventions se font de manière « un peu improvisée », comme le mentionne un intervenant rencontré (Richard et Mareschal, 2009 : 105) :

C'est vrai que ce n'est pas en termes de préparation. Ça va plutôt être en termes de réparation. [...] Quand je dis réparation, c'est qu'ils viennent me voir, parce que, tout à coup, ils se demandent s'ils sont à la bonne place, s'ils ont bien fait de déménager. Tout va mal, les notes baissent, etc. Là, on analyse la situation et on s'aperçoit que c'est un migrant.

1.4 Conclusion

Ce premier chapitre présentait l'état des lieux sur la migration des jeunes au Québec et, plus spécifiquement, sur la migration pour études ainsi que les liens entre la migration pour études et l'intégration aux études collégiales. Il mène au constat que le phénomène de migration est de plus en plus présent dans le parcours de vie des jeunes Québécois. D'ailleurs, l'un des principaux motifs de la migration des jeunes âgés de moins de 20 ans réside dans la migration pour études. Pour les jeunes collégiens, le défi est grand. En plus de vivre le passage du secondaire au collégial, ces migrants doivent s'adapter à un nouveau mode de vie. En effet, le fait de vivre à l'extérieur du foyer parental, de découvrir un nouvel environnement et de se refaire un nouveau réseau social est une expérience très significative pour un jeune adulte. Cette situation a d'ailleurs amené des

chercheurs à décrire leur processus d'intégration comme une double (Roy et collab., 2003) ou une triple (Bourque, 2008) adaptation. Or, face à cette réalité, peu de collègues ont mis sur pied des pratiques d'accueil et d'intégration particulières destinées aux migrants pour études. La réalité des migrants pour études serait-elle mal connue dans les collèges? Les migrants pour études ont-ils besoin de services plus appropriés à leur réalité? Afin de mieux comprendre cette situation, nous nous demandons comment la migration pour études peut influencer la réussite scolaire. C'est sur cette question que se penche précisément la présente recherche. Mais avant d'y répondre, nous nous attarderons, dans le prochain chapitre, à définir les concepts clés sur lesquels notre recherche porte : le migrant pour études et la réussite scolaire.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL

2.1 La migration pour études collégiales

Migration vient du latin *migratio*, le « passage d'un lieu à un autre » et de *migrare* « s'en aller ». Migrer signifie donc « se déplacer ».

Incontestablement, les migrations humaines et l'augmentation de la mobilité des individus sont l'une des caractéristiques des sociétés contemporaines, tant sur le plan international que régional (Simon, 1995). Pour certains auteurs (Gaudreault, Perron et Veillette, 2002 : 140), la migration des jeunes adultes québécois serait d'ailleurs « l'un des phénomènes les plus remarquables des 25 dernières années ».

Les phénomènes migratoires doivent être appréhendés en termes de « mobilité ». La migration n'est pas uniquement le fait de quitter un lieu de départ pour s'installer définitivement dans un point de chute. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les phénomènes migratoires sont plutôt multidirectionnels, plurilocaux et circulaires (Monsutti, 2005; Droz et Sottas, 1997; Potvin, 2000). Il s'avère donc nécessaire de considérer la migration « comme un processus dynamique et réversible et non comme un phénomène statique et définitif » (Garneau, 2003 : 94). La migration, c'est le « déplacement », le « changement », la « transition », le « passage ».

À l'échelle régionale, la migration peut être considérée comme « le changement de résidence d'individus qui se déplacent d'un lieu à un autre de la même région [soit la province de Québec] » (Côté et Potvin, 2004 : 34). À ce propos, Madeleine Gauthier et ses collaborateurs (2006 : 1) définissent la migration comme étant une « mobilité géographique hors du lieu d'origine impliquant une certaine durée » à une « distance suffisamment grande pour qu'il n'y ait pas de confusion entre la migration et le déménagement » (Gauthier, 2003 : 20).

Nous avons montré ailleurs (Richard et Mareschal, 2009 : 5-6) que les méthodes généralement utilisées pour décrire et expliquer la mobilité de la population québécoise ne sont pas applicables au phénomène de la migration pour études. À titre d'exemple, plusieurs recherches (Gauthier, 1997a et 2003; Girard, Thibault et André, 2002; Gauthier et collab. 2006; Lachance, 2010) utilisent le concept de « migration interrégionale » entre les 17 régions administratives de la province de Québec. Pour déterminer les mouvements migratoires, on utilise le code postal d'un individu. Si le code postal de l'année 1 diffère de celui de l'année 2 et si ces codes postaux se retrouvent dans deux régions administratives différentes, il y a donc migration. Toutefois, cette méthode ne permet pas de cerner toutes les formes possibles de migration. Avant nous, Madeleine Gauthier avait souligné la difficulté de travailler avec les régions administratives pour délimiter la migration des individus : « Ce caractère spécifique de la migration n'empêche pas qu'elle puisse se passer à l'intérieur des limites d'une région administrative, certaines étant suffisamment étendues pour que l'éloignement du lieu d'origine puisse être significatif » (2003 : 20). Voici l'exemple que nous avons déjà utilisé pour illustrer la difficulté de travailler avec le concept de « migration interrégionale » et les régions administratives pour décrire la migration pour études :

Par exemple, si l'on tient compte des frontières administratives pour déterminer le statut de migrant, une personne quittant Baie-Sainte-Catherine, dans la région de Charlevoix (région administrative 03), pour s'installer dans la ville de Québec (région administrative 03), c'est-à-dire à plus de 220 kilomètres de distance, ne sera pas considérée comme migrante. Selon le critère des régions administratives, l'inverse est tout aussi vrai. Par exemple, si une personne décide de quitter Lévis (région administrative 12) pour s'installer sur l'autre rive du fleuve Saint-Laurent, dans la ville de Québec, elle sera considérée comme migrante (Richard et Mareschal, 2009 : 5-6).

Force est de constater, à lumière des quelques éléments présentés dans les paragraphes précédents, que les contours du concept de « migration pour études » doivent être bien réfléchis et définis rigoureusement afin d'arriver à opérationnaliser le concept et à l'étudier. Pour ce faire, nous devons définir plus spécifiquement les caractéristiques du « migrant pour études collégiales ».

2.2 Le migrant pour études collégiales

Dans nos travaux antérieurs, nous avons été les premiers à définir concrètement la notion de migration pour études (Richard et Mareschal, 2009 : 119 à 121). Ainsi, nous entendons par migration pour études la sortie du lieu d'origine d'un jeune Québécois « à distance suffisamment grande pour qu'il n'y ait pas de confusion entre la migration et le déménagement » (Gauthier, 2003 : 20), c'est-à-dire à plus de 80 kilomètres de son lieu d'origine (Frenette, 2002). La migration de l'étudiant implique une séparation du noyau familial et du réseau social vers un nouveau milieu qui nécessite l'adaptation à un nouvel environnement (Beshiri, 2005) et la rupture avec une routine, un quotidien. En fait, pour être un migrant pour études, il ne faut pas habiter chez ses parents à temps plein durant l'année scolaire et avoir quitté sa région pour effectuer des études. Par exemple, un jeune qui aurait quitté sa ville d'origine pour travailler à Québec et qui décide, l'année suivante, de s'inscrire au cégep n'est pas considéré comme un migrant pour études selon notre définition. En plus d'avoir eu un an pour s'adapter à la ville, il a migré pour le travail et non pour les études⁷.

2.2.1 Opérationnalisation du concept de migrant pour études

La figure qui suit présente l'opérationnalisation du concept de migrant pour études en fonction des dimensions présentées ci-dessus.

Concept	Dimension	Indicateur
Migration Pour études	Localité de départ	→ À plus de 80 km du cégep
	Lieu de résidence	→ À l'extérieur du foyer parental
	Motif migratoire	→ Pour effectuer des études

Figure 2.1 - Opérationnalisation du concept de migration pour études

⁷ Pour des précisions supplémentaires sur la définition du migrant pour études apportées par la réalisation de la présente recherche, voir la section 6.1.6 en conclusion.

2.3 La réussite

La réussite relève d'abord et avant tout de cette capacité fondamentale qui consiste à pouvoir s'approprier son projet de vie et sa démarche d'apprentissage.

(CSE, 1995a : 96)

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que l'arrivée au collégial est une étape cruciale dans le cheminement de l'étudiant. Il est également généralement reconnu que le rendement observé à la première session est un bon indicateur du rendement ultérieur de l'étudiant et de sa persévérance dans ses études (Vezeau, Bouffard et Roy, 2007 : 28). En s'attardant de plus près à la réalité des migrants pour études, on s'aperçoit que ces derniers sont confrontés à des défis supplémentaires. En plus de la transition entre le secondaire et le collégial, les étudiants qui arrivent d'une autre région doivent apprendre à vivre de manière autonome dans un nouveau milieu et se refaire un nouveau réseau social. Ainsi, on peut se demander s'il n'est pas plus difficile pour un migrant de réussir ses études qu'un étudiant non migrant. Afin de cerner l'influence de la migration sur la réussite des cégépiens, nous nous sommes attardés à la définition du concept de réussite.

2.3.1 Indicateurs et prédicteur de la réussite scolaire

En nous inspirant des travaux de recherche sur la réussite et l'engagement scolaires (Lasnier, 1992 et 1995; Terrill et Ducharme, 1994; Tremblay et collab., 2006; Gingras et Terrill, 2006; Brault-Labbé et Dubé, 2008; Roy, Bouchard et Turcotte, 2008), nous avons établi trois indicateurs de réussite scolaire :

La moyenne des résultats. La moyenne des résultats représente la somme des notes obtenues à chacun des cours divisée par le nombre de cours. Elle peut être établie par session, par année ou pour toutes les études collégiales. Selon François Lasnier (1995), il est préférable d'utiliser la moyenne brute, c'est-à-dire la somme des notes brutes de tous les cours divisée par le nombre de cours suivis, plutôt que des moyennes pondérées ou

d'autres types de calcul (cote Z, cote R, etc.). Ronald Terrill et Robert Ducharme (1994 : 89) en arrivent également à la même conclusion :

Là aussi, nous aurions pu utiliser des mesures plus « sophistiquées » comme, par exemple, la cote Z, ou une moyenne pondérée à partir des écarts à la moyenne. Mais nous avons testé ces mesures et nous n'avons pas réussi à obtenir de meilleures corrélations qu'avec la moyenne brute.

Le nombre d'échecs et les « abandons ». Une note en dessous de 60 % est considérée comme un échec. Mais tous les résultats sous le seuil de 60 % représentent-ils réellement tous des échecs? Puisque les abandons ne sont plus comptabilisés au collégial et que la période de retrait ou d'abandon de cours est assez hâtive au début de la session, certains auteurs estiment qu'il faut établir la moyenne des notes de l'étudiant en tentant de rendre compte le plus justement possible de la réalité. Un étudiant qui décide de ne plus suivre un ou des cours tôt dans la session se retrouve avec de faibles notes dans son dossier, ce qui contribue à faire baisser la moyenne de ses notes et qui ne rend pas compte des réelles compétences de l'étudiant. Par conséquent, comme le suggère François Lasnier (1995), une note inférieure à 30 % n'est pas considérée dans le calcul de la moyenne, mais elle doit plutôt être comptabilisée comme un « faux abandon⁸ ».

La persévérance. La persévérance peut être mesurée par l'intention de terminer ou d'abandonner les études (Brault-Labbé et Dubé, 2008 : 733; Legendre, 2005 : 1032) ou par le désir de changer de programme (Tremblay et collab., 2006 : 109). Toutefois, dans des enquêtes de longue durée, les chercheurs qui désirent mesurer la persévérance vont prendre en considération la réinscription ou la non-réinscription de l'étudiant dans son programme (Terrill et Ducharme, 1994) ou, encore, dans un autre programme (Tremblay et collab., 2006). Malheureusement, considérant les limites temporelles de notre enquête, il ne nous a pas été possible d'effectuer une telle procédure.

⁸ Les travaux de François Lasnier et de ses collaborateurs (voir entre autres Lasnier et Bilodeau, 1985; Lasnier, 1992; Gagnon et collab., 1993) ont toujours tenu compte des abandons comme indicateur de la réussite, et ce, même s'ils ne sont plus comptabilisés dans le dossier scolaire des étudiants. Cette façon de mesurer la réussite scolaire traduit nettement mieux la réalité.

Mais au-delà de ces indicateurs de réussite, nous savons que les étudiants n'arrivent pas tous au collégial avec les mêmes compétences préalables. En effet,

[p]lusieurs recherches se sont employées à dresser le portrait des étudiants qui arrivent au collégial. Il en ressort clairement que la moyenne générale au secondaire est un puissant indicateur de la réussite au collégial et de la probabilité d'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) (Gingras et Terrill, 2006; CSE, 2008). Le temps consacré à l'étude au secondaire et la performance au collégial sont également intimement liés (Gingras et Terrill, 2006). Le secondaire joue donc un rôle important dans la préparation aux études collégiales, par les savoirs et les méthodes de travail qu'il inculque aux élèves (Boutin et Moffet, 2010 : 34).

D'ailleurs, comme le soutiennent Ronald Terrill et Robert Ducharme, « les corrélations entre les résultats du secondaire et du collégial sont telles qu'il devient pratiquement inutile d'essayer d'étudier l'influence d'un facteur donné sur le rendement au collégial sans tenir compte des résultats scolaires antérieurs » (1994 : 94). Voilà donc pourquoi la moyenne générale au secondaire est un important **prédicateur de réussite**.

Nonobstant l'importance de ces indicateurs et de ce prédicateur de réussite, le concept de réussite ne peut être uniquement réduit aux résultats scolaires. Afin de bien comprendre cette notion, il faut également l'aborder dans une perspective plus globale qui peut parfois déborder du cadre scolaire.

2.3.2 La réussite : au-delà du relevé de notes

Le Conseil supérieur de l'éducation situe le concept de réussite dans un champ beaucoup plus large que l'environnement scolaire. « Réussir, c'est aussi et même surtout pouvoir utiliser, réinvestir, voire prolonger les apprentissages scolaires dans un univers professionnel qui convient à la personne concernée » (1995b : 17). La notion de réussite serait donc relative à chaque étudiant. En ce sens, le Conseil considère que la réussite :

[...] se construit en référence à un ensemble de phénomènes qui représentent pour eux et elles autant de lieux d'apprentissages. C'est le cas, par exemple, de la vie amoureuse, de la vie en appartement, du travail rémunéré, autant de domaines ou de secteurs d'activités par rapport auxquels les jeunes sont en apprentissage, qu'ils souhaitent vivre en complémentarité et qui interfèrent dans leur vision de la réussite (1995b : 17).

Loin d'être uniquement rattachée aux résultats scolaires, la notion de réussite au collégial renvoie à l'ensemble des apprentissages dont a besoin le jeune adulte pour être un citoyen à part entière et se réaliser autant dans sa vie personnelle que professionnelle. En ce sens, la notion de réussite serait étroitement liée à celle d'intégration : c'est-à-dire que l'étudiant a acquis les outils nécessaires pour bien s'intégrer à la société dans laquelle il vit. En somme, si réussir, c'est être en mesure de s'adapter à de nouvelles situations et d'en tirer le maximum de bénéfices (apprendre à être autonome, gérer son horaire, travailler en équipe, etc.), alors nous pouvons considérer que la réussite d'un étudiant serait en bonne partie à l'image de son intégration collégiale.

Selon Claire Fortier, les étudiants eux-mêmes auraient tendance à concevoir la réussite dans une perspective qui dépasse le cadre scolaire. Ainsi, pour les étudiants, « la réussite scolaire ne signifie pas vraiment d'effectuer ses études dans le temps prescrit mais d'avoir de bons résultats tout en ayant le temps de vivre » (Fortier, 2003 : 55). Réussir serait-il synonyme d'équilibre de vie? Dans une étude portant sur l'engagement scolaire menée auprès d'étudiants universitaires, Anne Brault-Labbé et Lise Dubé ont constaté qu'un surengagement ou un sous-engagement académique a un impact sur l'ensemble de la vie de l'étudiant, ce qui crée un profond déséquilibre. Par exemple,

[...] il semble qu'un déséquilibre qui tend vers le pôle d'un *excès d'engagement* puisse aussi être nuisible pour le bien-être et la santé de l'étudiant. À cet effet, Astin (1999) mentionne qu'une implication très intense dans les tâches scolaires peut entraîner un isolement social qui peut non seulement engendrer un sentiment de solitude, mais également un retard au niveau du développement d'aptitudes utiles à l'intégration dans la vie adulte (idéologies politiques, esprit critique et autocritique, aptitudes hédonistes, etc.) (2008 : 730).

De même, Gilbert Longhi soutient que « c'est dans la complémentarité entre le temps scolaire et les temps familiaux ou de loisir que s'élabore la réussite éducative » (2009 : 548).

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, Valérie Houle a également démontré que les troubles d'adaptation peuvent avoir une influence sur la réussite. En référence aux trousseaux pédagogiques préparées par le Carrefour de la réussite au collégial⁹, elle distingue d'ailleurs les notions de *réussite scolaire* et de *réussite éducative* : « Le premier terme fait référence à la réussite des cours, alors que la réussite éducative signifie le "développement de référence comportements autant interpersonnels que sociaux, d'attitudes, de valeurs, et [...] la reconnaissance de ces éléments comme faisant partie de sa propre identité" » (Houle, 2005 : 22).

En somme, si la réussite a un impact sur l'ensemble de la vie d'un individu, on s'aperçoit que l'inverse est aussi vrai. Un déséquilibre dans la vie d'un étudiant, qu'il soit d'ordre social, psychologique, économique ou, encore, médical, peut rapidement affecter son rendement scolaire. Voilà pourquoi plusieurs chercheurs se sont attardés aux facteurs de réussite.

2.3.3 Les facteurs de réussite

Plusieurs chercheurs ont tenté de cibler les facteurs favorables et défavorables à la réussite. Au début des années 1990, Robert Ducharme a proposé une approche systémique pour comprendre les facteurs responsables de l'intégration, de la persévérance et de la réussite. Alors que l'approche fragmentaire se consacre à une seule variable à la fois, l'approche systémique présente « l'intégration et l'adaptation aux études collégiales comme le résultat d'une multitude de facteurs en interaction les uns avec les autres » (1990 : 68). Pour mieux comprendre le phénomène, l'auteur s'attarde autant aux facteurs internes qu'aux facteurs externes ayant une influence sur l'étudiant. À la suite des résultats de son étude, Robert Ducharme a dégagé cinq principaux facteurs

⁹ [En ligne] <http://www.lareussite.info/documentation/documentation-repcar/>

d'intégration, de persévérance et de réussite scolaire que nous résumons dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1 Facteurs d'intégration, de persévérance et de réussite scolaires (Ducharme, 1990 : 59 à 68)

1. Facteurs familiaux	- Les valeurs parentales - La scolarité et les diplômes des parents - Le statut économique - Les tensions familiales - Les charges et obligations familiales
2. Facteurs économiques et socioculturels	- Les cycles d'emploi - Le travail étudiant - Les groupes d'appartenance
3. Facteurs institutionnels et organisationnels	- Qualité de vie dans les établissements collégiaux - La qualité de la formation - L'organisation scolaire et le régime des études collégiales - Les valeurs et les modèles
4. Les facteurs personnels et motivationnels	- Les talents, les aptitudes et les habiletés - Les valeurs, les aspirations, les champs d'intérêt et les motivations - L'image de soi, les difficultés et les problèmes personnels
5. Les autres facteurs	- Le sexe - Le transport et le temps (Stewart, Merrill et Saluri, 1987) - Le secteur d'études et le programme

Quelques années plus tard, en ayant toujours en tête l'approche systémique, Roland Terrill et Robert Ducharme (1994) ont refait l'inventaire de l'ensemble des modèles explicatifs du rendement scolaire (Astin, Anderson, Tinto, Vignault, Larose et Roy, Janosz et Leblanc) afin d'en dégager les facteurs explicatifs de la réussite. À partir de cette revue de littérature, les auteurs ont fait ressortir huit facteurs ayant une influence positive sur le rendement scolaire des étudiants : les antécédents scolaires, les aptitudes intellectuelles, la situation familiale, la disposition envers les études et la motivation, les champs d'intérêt et la personnalité, l'emploi du temps, le temps consacré aux activités sociales, culturelles et sportives ainsi que le facteur sexe. Enfin, dix ans plus tard, Michèle Gingras et Ronald Terrill (2006) ont démontré que les facteurs influençant la réussite n'ont pas vraiment changé.

Plus récemment, plusieurs recherches nous ont permis de mieux comprendre les effets de certains facteurs socio-économiques sur la réussite. Tout d'abord, l'un des principaux facteurs mis de l'avant a trait au sexe des étudiants. Nous savons que les filles réussissent mieux et persévèrent davantage que les garçons tant au secondaire qu'au collégial. Les recherches (entre autres : Roy, Bouchard, Turcotte et collab., 2010; Roy, 2012; Tremblay et collab., 2006; Terrill et Ducharme, 1994) montrent que cette situation est davantage une « problématique de genre » (Roy, Bouchard, Turcotte et collab., 2010) qu'un phénomène biologique. Par exemple, en s'attardant plus particulièrement à la construction identitaire des garçons et des filles, Jacques Roy constate que :

[...] les garçons présentent certaines difficultés à se projeter dans l'avenir alors que les filles le feraient plus facilement, accordant davantage d'importance à des projets à plus long terme. De plus, l'attrait du « plaisir immédiat » prendrait plus souvent le pas chez les garçons dans un contexte qui, par ailleurs, commanderait plutôt de s'investir sur le plan scolaire. Les garçons se laisseraient plus facilement « tenter » par des activités ludiques au détriment de leurs études et seraient moins enclins que les filles à se sentir stressés relativement à leurs études (Roy, 2012 : 62).

Le sexe de la personne influence donc de façon significative la réussite et le parcours scolaires des cégépiens. Ainsi, concluent Jacques Roy et ses collaborateurs au terme de leur recherche, « [u]n modèle d'engagement de type conformiste chez les filles, les prédisposant davantage au monde scolaire. Un modèle d'affirmation de type ludique chez les garçons, favorisant l'autonomie personnelle et un rapport plus distancié (voire ludique) au regard du collègue et des études » (2010 : 162). Les différences entre les garçons et les filles sur la réussite au collégial doivent également être nuancées par d'autres facteurs, comme la moyenne générale au secondaire. François Lasnier (1992 : 37 à 39) a très bien montré¹⁰ que l'interaction entre le sexe des étudiants (garçon/fille) et la moyenne générale au secondaire (faible/moyen/fort) est due à la différence entre les filles et les garçons faibles seulement. « On constate donc que les filles faibles au secondaire réussissent au collégial à atteindre le niveau de celles qui étaient moyennes. Par contre, les garçons faibles restent faibles » (Lasnier, 1992 : 38).

¹⁰ Les résultats de la présente recherche vont dans le même sens que ceux de Lasnier (1992).

Ensuite, Gilles Tremblay et ses collaborateurs soutiennent que « parmi les principaux déterminants de la réussite, on retrouve notamment le statut socio-économique, l'âge d'entrée ou le retard scolaire, l'interruption dans les études, la discontinuité dans le cheminement et le changement de programme (Pelletier et collab., 2004) » (Tremblay et collab., 2006 : 9). De son côté, Philippe Ricard s'est penché sur les facteurs externes pouvant influencer la réussite des étudiants : origines sociales des parents et leur niveau de scolarité, conditions de vie des étudiants, autonomie financière et lieu de résidence (1998 : 5). Son étude a mis en évidence :

Une relation négative entre la fréquence des difficultés économiques des étudiants et étudiantes et plusieurs aspects de la réussite scolaire : des proportions plus élevées de notes faibles, d'échecs et de difficultés scolaires et personnelles ont pu être constatées chez les étudiants qui éprouvent des difficultés économiques fréquentes (1998 : iv).

Plus récemment, Carole Vezeau et Thérèse Bouffard se sont intéressées aux étudiants de première génération (EPG). Les auteures expliquent que la scolarité des parents a un impact sur la volonté des élèves à poursuivre des études supérieures : « [...] ceux dont les parents n'ont pas poursuivi d'études supérieures (cégep et plus) sont moins nombreux à faire une demande d'admission au collège (72,7 % vs 83,7 %) » (2010 : 4). Plus encore, les chercheuses ont remarqué que les EPG sont plus nombreux à avoir abandonné leurs études, alors qu'une plus faible proportion d'EPG termine son programme d'études dans les délais prévus (Vezeau et Bouffard, 2010 : 11). Il faut souligner qu'il n'y a pas de consensus clair entre les quelques analyses réalisées au Québec portant sur les EPG et sur leur rendement scolaire au collégial. Pour certains (Terrill et Ducharme, 1994; Gingras et Terrill, 2006; Veillette et collab., 2007), la scolarité des parents n'influence pas le rendement scolaire des collégiens, alors que d'autres (Vezeau et Bouffard, 2010) soutiennent que les étudiants de première génération obtiennent des résultats scolaires inférieurs à la moyenne. Une enquête de la Fédération des cégeps met également en lumière l'influence de la famille sur la réussite des cégépiens. L'auteur de cette enquête a

ainsi constaté que davantage d'étudiants¹¹ plus faibles sur le plan scolaire sont issus d'une famille dont les parents sont moins scolarisés, bénéficient moins de revenus, sont moins intéressés par les résultats scolaires de leur enfant, sont davantage sollicités pour subvenir aux dépenses liées aux études de leurs enfants (Ducharme, 2012 : 22).

D'autres chercheurs ont aussi remarqué que le réseau social joue un rôle important pour l'étudiant. Sylvain Bourdon et ses collaborateurs soutiennent, d'une part, que l'environnement social offre différentes formes de soutien : affectives (encouragement, conseil, discussions, décision, rétroaction), matérielles et financières, informationnelles et instrumentales (aide directe) essentielles au bon déroulement des études (2007 : 52 à 54). D'autre part, ces chercheurs rappellent l'influence des caractéristiques familiales sur le parcours scolaire des jeunes : « La poursuite des études postsecondaires est aussi toujours influencée par le fait que les parents sont titulaires ou non d'un grade universitaire (Butlin, 1999) » (Bourdon et collab., 2007 : 13). En ce sens, Gilbert Longhi soutient que le milieu social aurait également une influence sur la motivation de l'élève. Par exemple, « les enfants d'enseignants valorisent le plaisir d'apprendre plus que les enfants des autres milieux, moins intéressés par les occupations et les informations réutilisables dans le travail scolaire » (2009 : 388). Toutefois, ajoutent Sylvain Bourdon et ses collaborateurs :

Au-delà de la scolarité des parents, la documentation sur les élèves à risque (Schmidt et collab., 2003) rappelle aussi l'influence directe des changements familiaux : monoparentalité et conflits familiaux sont considérés comme des facteurs pouvant affecter la réussite scolaire et augmenter le risque d'abandon (2007 : 13).

L'organisation du temps et les occupations de l'étudiant jouent également un rôle considérable sur la réussite des collégiens. Nous savons que le nombre d'heures d'étude est l'un des principaux facteurs de réussite (entre autres : Terrill et Ducharme, 1994; Gingras et Terrill, 2006; Ricard, 1998). De surcroît, il semble que ce soit surtout au

¹¹ Soulignons ici que l'enquête inclut seulement les étudiants qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010.

secondaire que se développe cette habitude. À cet effet, l'enquête de la Fédération des cégeps fait ressortir un lien important entre la moyenne générale au secondaire (MGS) et le temps consacré à l'étude :

On trouve des variations importantes selon la moyenne générale au secondaire (MGS) : plus celle-ci est élevée, plus on consacre de temps à ses études. Les écarts sont grands entre les étudiants ayant les moyennes générales au secondaire les plus faibles et ceux ayant les moyennes générales au secondaire les plus élevées : les pourcentages d'étudiants qui consacrent cinq heures ou moins à leurs études (respectivement, 30 % et 13 %) et les pourcentages de ceux qui étudient seize heures ou plus (15 % et 37 %) le démontrent bien, avec un écart de quatre heures par semaine en moyenne, le même écart qu'au secondaire (Ducharme, 2012 : 25).

Outre le temps accordé aux travaux scolaires, on constate que le temps consacré à un travail rémunéré influence directement le nombre d'heures d'étude :

[...] les étudiants qui travaillent un grand nombre d'heures consacrent beaucoup moins de temps à leurs études que ceux qui travaillent un moins grand nombre d'heures. Fait intéressant à noter, toutefois, il indique aussi que le temps d'étude moyen par semaine est plus élevé chez ceux qui travaillent quelques heures par semaine que chez ceux qui ne travaillent pas du tout. Il s'agit là d'une observation qui revient dans la plupart des études que nous avons consultées sur le travail rémunéré (Terrill et Ducharme, 1994 : 58).

D'ailleurs, Jacques Roy, Josée Bouchard et Marie-Anne Turcotte ont démontré que :

[...] c'est à compter de 20 heures par semaine consacrées au travail rémunéré que celui-ci se pose en obstacle potentiel aux études. [...] Cependant, nous avons vu qu'en soi le travail n'est pas un ennemi des études. À dose équilibrée, il peut même s'avérer être un facteur d'engagement dans le parcours scolaire de l'étudiant (2008 : 105).

Enfin, en ce qui concerne les occupations des étudiants, les travaux de Jacques Roy ont récemment démontré que la pratique d'activités parascolaires des cégépiens a un effet positif sur les plans scolaire et personnel :

[...] les cégépiens engagés dans des activités parascolaires au sein de leur collège sont majoritairement d'avis que ces activités contribueraient à la réalisation personnelle et à l'estime de soi, deux composantes de l'identité. Les étudiants nous ont aussi mentionné que les activités parascolaires les aideraient à mieux s'intégrer au cégep et qu'elles auraient des effets positifs sur leurs études. Sur ce dernier point (par ailleurs, essentiel dans le contexte de cet ouvrage), les faits s'accorderaient avec leur perception : ils ont de meilleurs résultats scolaires et ils persévèrent davantage dans leur programme d'études, selon les résultats obtenus (2011 : 65).

En outre, lorsqu'on parle de réussite, il est également important de s'attarder à des facteurs intrinsèques tels que la motivation de l'étudiant¹². À ce sujet, Carole Vezeau s'est intéressée au système motivationnel de l'étudiant, considéré comme une ressource interne permettant à ce dernier de surmonter les difficultés et d'affronter avec succès les défis posés par l'adaptation à son milieu. Ses travaux permettent de constater que « l'adaptation des élèves à un nouveau milieu est reliée à divers facteurs individuels qui se mettent en place bien avant leur arrivée dans ce milieu » (2007 : 14). À partir de cette étude, Carole Vezeau a dégagé trois principaux éléments qui facilitent l'adaptation de l'étudiant à son nouveau milieu. Premièrement, la capacité de prévoir les difficultés et de considérer plusieurs solutions pour surmonter ces problèmes permet à l'étudiant de s'adapter plus rapidement à la réalité collégiale. Deuxièmement, un étudiant qui a des objectifs de carrière clairs et bien définis a plus de facilité à s'adapter. Troisièmement, l'auteure constate que le soutien social représente un élément déterminant dans le processus d'adaptation de l'étudiant. D'ailleurs, en faisant référence aux travaux de Simon Larose et de Roland Roy (1994), elle soutient que l'absence de ces trois conditions, c'est-à-dire la méconnaissance des exigences des études collégiales, les difficultés d'orientation et les modifications du réseau social, peut grandement nuire à l'intégration de l'étudiant.

¹² À ce propos, d'autres études québécoises (Blouin, 1985; Rouleau, 1985; Turcotte et collab., 1985; Lavoie, 1987, auteurs cités par Barbeau, 1991) associent les problèmes de motivation des étudiants à la persévérance scolaire. Ces auteurs affirment que les aspirations scolaires des étudiants sont un des plus importants indices de leur persévérance scolaire.

Finalement, qu'en est-il de du rôle des établissements collégiaux dans la réussite des étudiants? Pour Jacques Roy, Nicole Mainguy et leurs collaborateurs, il est essentiel « [...] de définir des interventions qui viseraient à renforcer le cégep comme “milieu de vie”, un milieu qui serait à la fois stimulant et convivial pour les étudiants. Cette façon de “penser” l'intervention nous apparaît d'autant plus nécessaire qu'elle rejoint différents prédicateurs directement associés à la réussite (bien se sentir au cégep, satisfaction des contacts avec les professeurs, considérer le cégep comme un milieu stimulant, se sentir bien adapté, etc.) » (2005 : 6-7). En ce qui concerne l'intégration au collégial, le Conseil supérieur de l'éducation soutient d'ailleurs qu'il s'agit d'une responsabilité réciproque entre le collège et l'étudiant :

Pour surmonter ces possibles obstacles à son intégration, le Conseil supérieur rappelle que l'étudiant a la responsabilité d'adopter des attitudes et des conduites propices à la réussite de son projet de formation, et le collège de créer les conditions propices de cet engagement (2010 : 100) [...] Ce n'est pas tout d'ouvrir la porte des collèges à ces étudiants, encore faut-il leur donner les moyens de réussir leur projet d'études collégiales (*Ibid.*, 106).

Ainsi, nombreux sont les facteurs susceptibles d'influencer la réussite d'un étudiant. Le jeune qui arrive au cégep doit donc être bien outillé pour surmonter les épreuves sur lesquelles il n'a pas toujours le plein contrôle. Réciproquement, les cégeps reconnaissent leur part de responsabilité dans la réussite des étudiants. Aussi se dotent-ils de plusieurs outils de dépistage des étudiants à risque (comme le questionnaire *Aide-nous à te connaître*), tout en encourageant les interventions pédagogiques qui favorisent la réussite (CSE, 2010). Toutefois, comme nous l'avons vu au premier chapitre, si plusieurs mesures sont prises pour faciliter la transition entre le secondaire et le collégial, peu de services, d'activités ou de mesures de soutien sont mis à la disposition de ceux qui étudient loin de chez eux.

Enfin, les collèges, quant à eux, ont-ils une responsabilité à l'égard des migrants pour études? Quelles sont les manifestations de l'engagement des établissements vis-à-vis les étudiants qui arrivent de l'extérieur? En fait, les recherches menées jusqu'à présent (Richard et Mareschal, 2009) montrent qu'il existe très peu d'activités et de services

offerts aux migrants pour études. Si plusieurs mesures sont prises pour faciliter la transition entre le secondaire et le collégial, peu de services sont mis à la disposition de ceux qui étudient loin de chez eux. Lors de notre première recherche (2009), plusieurs intervenants ont toutefois souligné qu'ils accordent une attention particulière aux étudiants venus de loin et qu'ils tentent de répondre le mieux possible à leurs besoins.

2.3.4 Opérationnalisation du concept de réussite

La figure suivante présente l'opérationnalisation du concept de réussite en fonction des trois dimensions présentées ci-dessous : les facteurs de réussite, l'indicateur de prédiction de la réussite ainsi que les indicateurs permettant de mesurer la réussite.

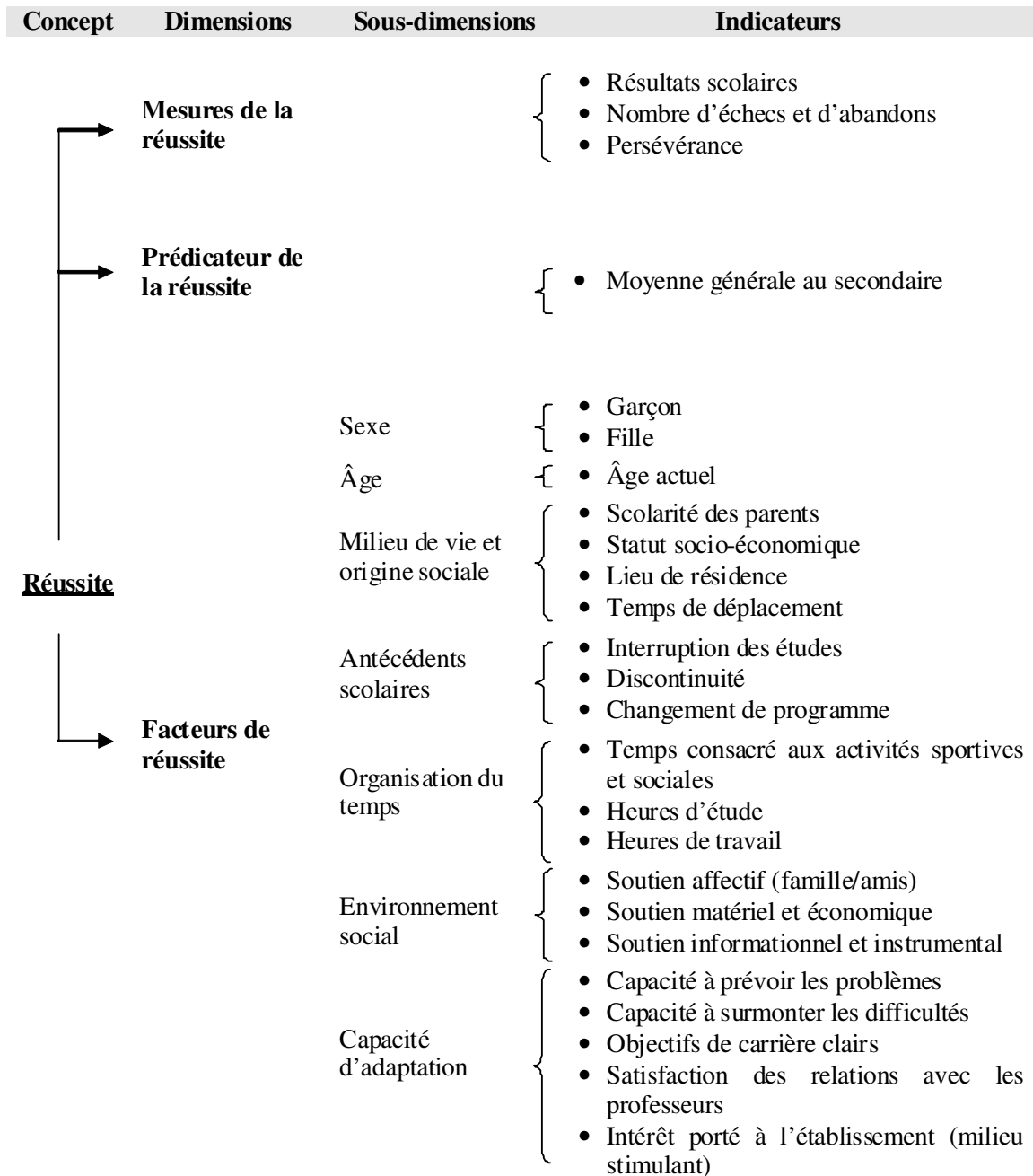


Figure 2.2 - Opérationnalisation du concept de réussite

2.4 Conclusion

Ce deuxième chapitre nous a permis de présenter le cadre conceptuel auquel fait référence notre recherche : la migration pour études et la réussite scolaire. D'abord, nous définissons principalement la migration pour études en fonction de la distance – c'est-à-

dire que l'étudiant doit provenir d'une ville située à plus de 80 kilomètres du cégep fréquenté. Nous savons également que le concept de migrant pour études peut être défini différemment d'un collège à l'autre selon certaines particularités telles que la situation géographique du cégep (Richard et Mareschal, 2009). Chaque cégep doit donc définir des balises claires afin de bien identifier les migrants pour études. Ensuite, la définition de trois indicateurs de réussite (moyenne des résultats, nombre d'échecs et nombre d'abandons) nous permettra, ultérieurement, de vérifier si le fait de migrer exerce une influence sur la réussite scolaire. Plus encore, l'identification de différents facteurs de réussite nous permettra de vérifier si l'influence de la migration pour études sur la réussite scolaire varie selon ces différents facteurs de réussite. Dans le prochain chapitre, nous verrons comment, à partir de l'opérationnalisation des concepts de réussite et de migration pour études, nous avons élaboré notre méthodologie de recherche ainsi que nos outils de collecte de données.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Cette mise en mots du cheminement scientifique représente un véritable défi. Il s'agit en effet de construire un texte qui donne une cohérence à une démarche complexe et qui peut sembler peu systématique à première vue. Cette tâche est d'autant plus ardue que le propre du travail scientifique est d'être fait de tâtonnements, d'incertitudes, de doutes et d'erreurs.
(Benelli, 2011 : 40)

3.1 Objectifs et question de recherche

Les deux premiers chapitres permettent d'identifier un problème de recherche concernant la migration pour études collégiales : il s'agit d'un phénomène important qui concerne approximativement 20 % de la population collégiale en milieu urbain, mais qui demeure méconnu et très peu documenté. Nous savons en effet peu de choses sur la situation des migrants pour études, sur les difficultés que ceux-ci rencontrent, sur les caractéristiques de leur intégration aux études collégiales et ignorons l'influence de leur mode de vie sur la réussite scolaire. Les recherches réalisées jusqu'à présent sur cette question (Roy et collab., 2003; Bourque, 2008; Richard et Mareschal, 2009) comportent des limites d'ordre méthodologique qui nous empêchent d'avoir une meilleure compréhension du phénomène.

Pour aborder ce problème de recherche, nous nous sommes laissé guider par la question de recherche suivante : **quelles sont les influences de la migration pour études sur le mode de vie, l'intégration et la réussite scolaire chez les étudiants au collégial?**

Pour y répondre, nos activités de recherche visent l'atteinte des objectifs généraux suivants :

- Mieux comprendre la migration pour études du point de vue des migrants.
- Identifier les influences de la migration pour études sur la réussite scolaire.

Plus particulièrement, nous visons à :

1. Documenter la migration pour études du point de vue des migrants pour études.
 - a. Identifier les raisons et les motivations de la migration pour études.
 - b. Dresser un portrait des principales difficultés d'intégration rencontrées.
 - c. Identifier les ressources (services en milieu scolaire, amis, familles, etc.) auxquelles les migrants pour études ont recours ou dont ils ont besoin.
 - d. Identifier les stratégies d'adaptation et d'intégration utilisées par les étudiants.
2. Mesurer l'influence de la migration pour études sur des indicateurs de réussite scolaire en fonction de différentes caractéristiques des étudiants (le sexe, le secteur d'études, l'année de formation, l'établissement d'enseignement, le fait de provenir directement du secondaire, etc.).

3.2 Approche méthodologique

Afin d'atteindre nos objectifs et de répondre à notre question de recherche, nous avons privilégié une approche méthodologique mixte, qualitative et quantitative. L'approche est divisée en trois volets, chacun constituant une collecte de données distincte. Depuis fort longtemps, plusieurs auteurs (Reichardt et Cook, 1979; Jick, 1983; Pires, 1987) considèrent que les méthodes qualitatives et quantitatives devraient coexister chaque fois que les circonstances d'une recherche le permettent. C'est en juxtaposant les deux méthodes qu'il est possible d'obtenir des résultats riches. Pour Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (2000), c'est le croisement de stratégies provenant des méthodes qualitative et quantitative qui enrichit la méthodologie et les résultats de recherche. En effet, « l'analyse qualitative, dans le champ des sciences humaines, complète l'analyse

quantitative, et *vice versa* [...]. Dans certains cas, l'une devient une manière de vérifier ce qui a été découvert avec l'autre » (Laflamme, 2007 : 142).

Pour répondre aux objectifs de sa recherche, nous savons que le chercheur doit planifier rigoureusement sa collecte de données. Malgré cette préparation, le « terrain » est souvent parsemé d'embûches et d'événements inattendus sur lesquels les chercheurs ont parfois peu de contrôle. La présente recherche a été marquée par des événements imprévus (la grève étudiante entre autres), des questionnements ambigus, des décisions difficiles et des rencontres parfois houleuses, mais heureusement très rares. Bien entendu, cela fait « partie du métier » de chercheur. Ce dernier doit savoir s'ajuster au contexte dans lequel se déroule la recherche, prendre des décisions judicieuses et appropriées à la situation, tout en gardant le cap sur le protocole établi au départ. Tout au long de ce chapitre, nous exposerons donc, en plus de notre démarche, les ajustements que nous avons dû effectuer en fonction des situations et des événements particuliers que nous avons rencontrés au cours de notre collecte de données.

3.3 Devis de recherche et hypothèses

Le développement de notre cadre conceptuel et l'approfondissement de la littérature concernant notre problématique de recherche nous ont permis d'identifier différentes hypothèses à vérifier concernant la problématique de la migration pour études. Mentionnons d'emblée que des descriptions détaillées de chacune des variables présentes dans les devis qui suivent se trouvent aux points 3.5.1.1 et 3.5.1.3 pour les variables indépendantes, au point 3.5.1.2 pour les variables intervenantes et aux points 3.5.1.3 et 3.6.1 pour les variables dépendantes.

Comme entrée en matière, la figure 3.1 illustre le devis de recherche général. Ce devis présente la variable indépendante, les variables dépendantes, les variables intervenantes, ainsi que leurs interactions possibles. La variable indépendante représente le sujet principal de notre recherche, soit le statut de l'étudiant : migrant pour études ou non migrant. Les variables dépendantes correspondent aux indicateurs de réussite présentés

au deuxième chapitre. Enfin, les variables intervenantes représentent les principaux facteurs de réussite identifiés dans la littérature et expliqués au deuxième chapitre.

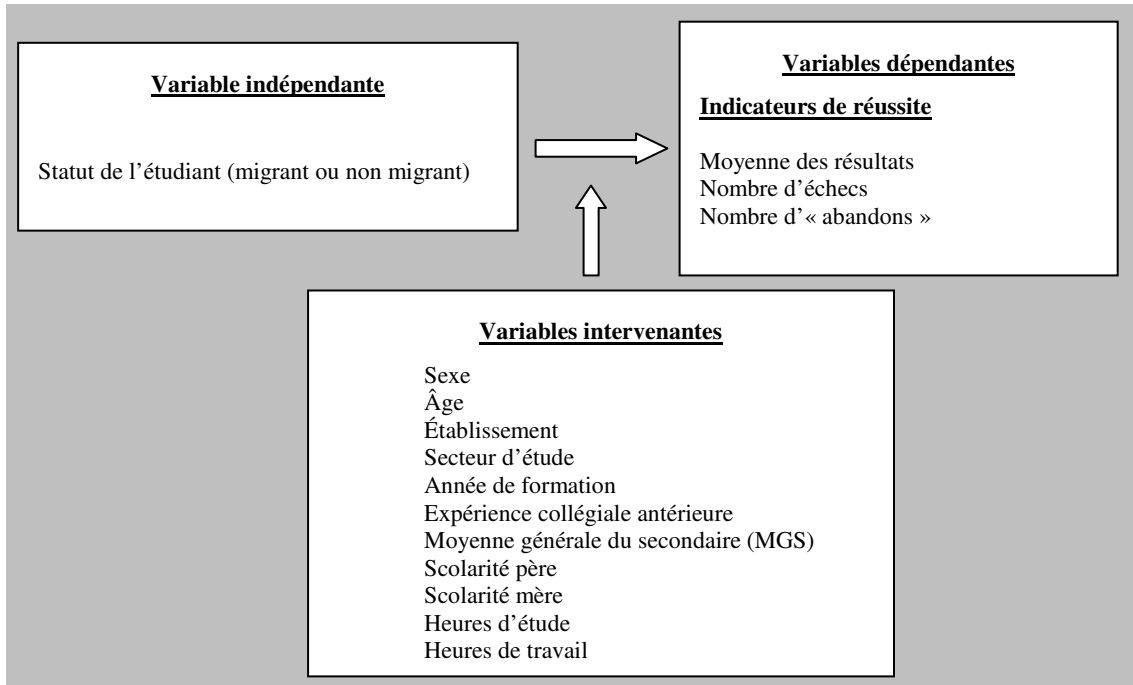


Figure 3.1 - Devis de recherche général

Les hypothèses qui sont associées au devis de recherche général se présentent comme suit :

- A1)** Le *Statut* de l'étudiant (migrant ou non migrant) influence sa réussite scolaire à la première session (*Moyenne 1, Échec 1, Abandon 1*) et cette influence varie selon le *Sexe*, l'*Âge* et l'*Expérience collégiale antérieure*.
- A2)** Le *Statut* de l'étudiant (migrant ou non migrant) influence sa réussite scolaire à la première session (*Moyenne 1, Échec 1, Abandon 1*) et cette influence varie selon sa *MGS (Moyenne générale du secondaire)*, la *Scolarité du père* et la *Scolarité de la mère*.
- A3)** Le *Statut* de l'étudiant (migrant ou non migrant) influence sa réussite scolaire (*Moyenne 2, Échec 2, Abandon 2*) et cette influence varie selon l'*Établissement*, le *Secteur d'étude* et l'*Année de formation*.

A4) Le *Statut* de l'étudiant (migrant ou non migrant) influence sa réussite scolaire (*Moyenne 2, Échec 2, Abandon 2*) et cette influence varie selon le nombre d'*Heures d'étude* et le nombre d'*Heures de travail*.

Nous avons également des hypothèses qui concernent seulement les migrants pour études. Évidemment, les variables indépendantes utilisées pour ces hypothèses réfèrent à des caractéristiques propres aux migrants pour études : la *Fréquence des retours* dans la région d'origine, la *Distance*, les *Difficultés liées à la migration* et la *Condition d'habitation*. Certaines de ces hypothèses examinent l'influence de ces variables sur les indicateurs de la réussite (hypothèses B1 et B2). La figure 3.2 illustre le devis associé à ces hypothèses :

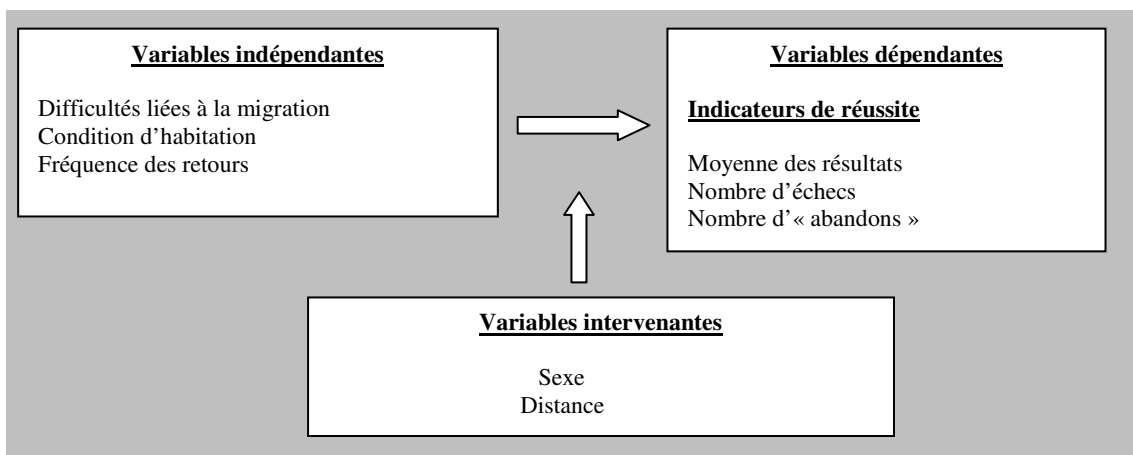


Figure 3.2 - Devis concernant les indicateurs de réussite chez les migrants pour études seulement

Deux hypothèses sont associées à ce devis et se présentent comme suit :

- B1)** Les *Difficultés liées à la migration* influencent la réussite scolaire (*Moyenne 2, Échec 2, Abandon 2*) et cette influence varie selon le *Sexe* et la *Distance*.
- B2)** La *Condition d'habitation* et la *Fréquence des retours* influencent la réussite scolaire (*Moyenne 2, Échec 2, Abandon 2*).

D'autres hypothèses propres aux migrants pour études vérifient l'influence de différentes variables sur le niveau de difficultés liées à la migration ressenties par les migrants pour

études (hypothèses C1, C2 et C3). La figure 3.3 illustre le devis associé à ces hypothèses :

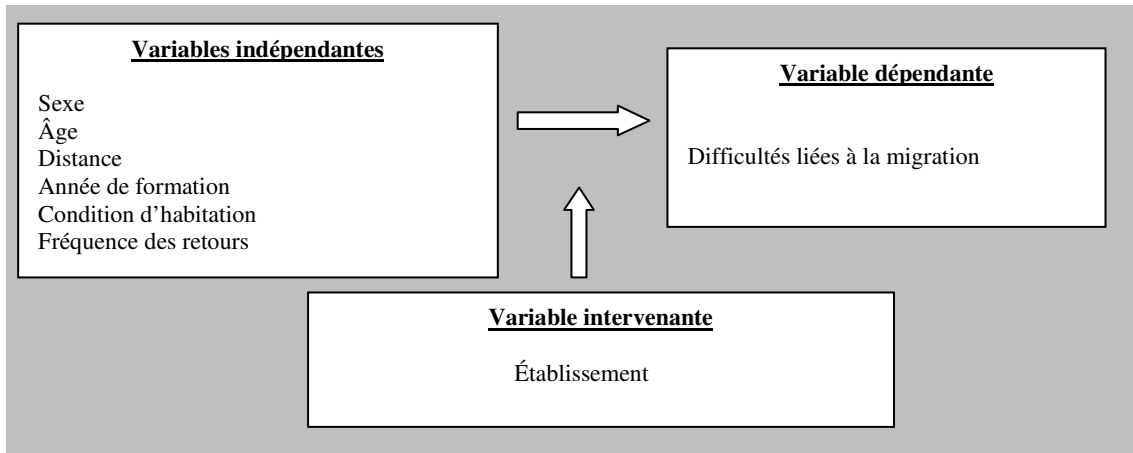


Figure 3.3 - Devis concernant les difficultés liées à la migration chez les migrants pour études seulement

Trois hypothèses sont associées à ce troisième devis et se présentent comme suit :

- C1)** Le *Sexe* et l'*Âge* du migrant pour études influencent le niveau de *Difficultés liées à la migration* et cette influence varie selon l'*Établissement* dans lequel il étudie.
- C2)** La *Distance* et l'*Année de formation* influencent le niveau de *Difficultés liées à la migration*.
- C3)** La *Condition d'habitation* et la *Fréquence des retours* influencent le niveau de *Difficultés liées à la migration*.

Afin d'atteindre ces objectifs, de répondre à la question de recherche et de vérifier nos hypothèses, nous privilégions, comme nous l'avons vu plus haut, une approche méthodologique mixte, qualitative et quantitative. La collecte de données est divisée en trois volets distincts et elle s'est déroulée dans quatre établissements d'enseignement collégial des régions de Montréal et de Québec pour les entretiens semi-dirigés (volet 1), et dans deux établissements de Québec pour le questionnaire d'enquête (volet 2) et la

cueillette des données d'ordre scolaire (volet 3)¹³. Tous les outils et procédures de collecte de données ont été prétestés au Campus Notre-Dame-de-Foy. Les paragraphes qui suivent exposent les détails de chacune de ces collectes de données.

Avant de décrire ces différentes collectes de données, il est important d'expliquer pourquoi notre recherche se « limite » à quatre établissements et à deux villes. D'une part, malgré les découvertes faites lors de notre recherche précédente (Richard et Mareschal, 2009), notre travail sur la migration pour études demeure encore exploratoire. Comme notre objectif consiste à comprendre en profondeur le phénomène de la migration pour études tel qu'il est **vécu par les étudiants**, notre approche méthodologique se veut en partie qualitative. Pour une question de logistique, il est impossible d'appliquer cette méthode à l'ensemble des cégeps de la province. D'autre part, nous avons pu constater, lors de notre précédente recherche, que le phénomène de migration pour études semble se présenter différemment d'un établissement à l'autre. Nous considérons qu'une comparaison est essentielle pour vérifier certaines généralités, tout en faisant ressortir des particularités propres aux environnements urbains différents ou à chacun des établissements participants (nos analyses à cet effet sont cependant limitées, voir la note en bas de page 13). Pour ce faire, nous avons choisi d'explorer le phénomène dans les villes où l'on retrouve le plus grand nombre de cégeps, soit Québec et Montréal, et par conséquent de nombreux migrants pour études. Ces deux villes nous permettent également d'observer comment se déroule, pour plusieurs étudiants, l'adaptation à la vie urbaine. Nous avons sélectionné deux cégeps par ville en fonction des programmes qui sont offerts (préuniversitaire et technique), de leur position géographique et de leur nombre d'étudiants.

¹³ En raison du mouvement étudiant du printemps 2012, seul le premier volet de la recherche s'est déroulé dans les quatre établissements. Par la nature de nos analyses quantitatives, nous avons pris la décision, pour des raisons évidentes de confidentialité, de ne pas identifier les établissements participants.

3.4 Première collecte de données : les entretiens semi-dirigés

Le premier volet de la recherche est qualitatif et il s'est déroulé dans quatre établissements (deux à Québec et deux à Montréal). Pour approfondir notre compréhension du phénomène de la migration pour études, nous avons choisi d'utiliser l'entretien semi-dirigé. Nous avons rencontré un total de 38 migrants pour études. Les entretiens, d'une durée moyenne d'une heure, se sont déroulés du 12 octobre au 10 décembre 2010. Tous les entretiens ont été enregistrés, avec le consentement des participants, sur support audio numérique. La transcription *verbatim* a été effectuée pour en faciliter le dépouillement, le traitement, la codification et l'analyse. Comme nous ne possédions pas de liste recensant les migrants pour études, une stratégie d'échantillonnage combinant la technique de volontaires et celle du choix raisonné a été élaborée pour constituer l'échantillon. Le recrutement des répondants s'est fait par une annonce adressée à tous les étudiants sur Omnivox. Des dizaines d'étudiants ont répondu à notre annonce. Nous avons sélectionné les répondants selon la diversité des particularités et des caractéristiques que nous recherchions : sexe, âge, secteur d'études, région d'origine, expérience de vie et antécédents scolaires. Comme ce type d'échantillonnage comporte des limites quant à la généralisation (Beaud, 1984; Satin et Shastry, 1993), le but n'est pas de généraliser les résultats du premier volet de la recherche, mais plutôt de « privilégier, autant qu'on puisse le faire, des unités typiques ou encore des personnes qui répondent au "type idéal" par rapport aux objectifs de la recherche » (Mayer et Ouellet, 1991 : 389). En d'autres termes, le but désiré par l'utilisation de ce type d'échantillon est de faire ressortir la diversité des particularités et des caractéristiques à l'intérieur d'une population.

Nous avons pris le soin de diversifier notre échantillon selon différentes caractéristiques : le programme d'études, le secteur d'études, le sexe, l'année de formation et l'âge. Ainsi, nous avons réalisé 13 entretiens avec des étudiants de première année, 14 avec des étudiants de deuxième année et 11 avec des étudiants de troisième année. Si 25 étudiants sont inscrits dans des programmes techniques, 13 le sont dans des programmes

préuniversitaires. Nous avons rencontré 17 garçons et 21 filles. Leur âge varie entre 17 et 28 ans. Le tableau 3.1 présente le profil de l'échantillon constitué.

Tableau 3.1 Profil de l'échantillon des entretiens semi-dirigés

		Première année	Deuxième année	Troisième année
Garçons (17)	Préuniversitaire (5)	3 (17-19-19 ans)	2 (23-19 ans)	-
	Technique (12)	3 (17-18-19 ans)	5 (18-22-24-18-18 ans)	4 (19-21-24-20 ans)
Filles (21)	Préuniversitaire (8)	3 (17-17-18 ans)	5 (18-18-18-18-18 ans)	-
	Technique (13)	4 (17-19-19-18 ans)	2 (24-28 ans)	7 (19-20-20-24-25- 22-22 ans)

Le développement du guide d'entretien a été inspiré par différentes sources. D'abord, nous nous sommes référés à notre recherche précédente (Richard et Mareschal, 2009) pour identifier les thèmes à aborder avec les migrants pour études. Ensuite, un relevé de la littérature sur le passage du secondaire au collégial et sur l'intégration aux études collégiales nous a permis de préciser ces thèmes. Enfin, nous nous sommes inspirés d'autres recherches menées sur le thème de la migration des jeunes au Québec (Garneau, 2000; Gauthier et collab., 2006) et sur les cégépiens en particulier (Bourque, 2006 et 2008).

Les thèmes abordés lors des entretiens semi-dirigés sont les suivants :

La prémigration : questions sur la préparation avant de migrer ainsi que sur les sources d'aide utilisées. Ces questions couvrent les objectifs 1a et 1c (voir section 3.1).

La migration : questions sur l'installation, sur les premières semaines au collégial et sur les difficultés rencontrées. Ces questions couvrent les objectifs 1b, 1c et 1d (voir section 3.1).

L'intégration : questions sur les différentes dimensions (institutionnelle, sociale, scolaire et vocationnelle) de l'intégration des étudiants aux études collégiales. Ces questions couvrent les objectifs 1b et 1d (voir section 3.1).

Les contacts avec le milieu d'origine : questions sur les liens et les contacts que les migrants entretiennent avec leur milieu d'origine. Les questions abordent les types de contacts (contacts directs, courriels, téléphone, Facebook), la fréquence des contacts ainsi que le thème de l'ennui. Ces questions couvrent les objectifs 1b et 1d (voir section 3.1).

Questions d'ouverture : questions qui portent sur les changements apportés dans la vie de l'étudiant à la suite de sa migration, sur les conseils que devrait suivre un éventuel étudiant migrant ainsi que sur les projets d'avenir. Ces questions couvrent les objectifs 1a, 1b, 1c, 1d (voir section 3.1).

Le guide d'entretien utilisé se trouve à l'annexe 1.

Cette collecte de données a permis, d'une part, de relever différentes perceptions et réalités sur le phénomène à l'étude et de décrire en profondeur les éléments identifiés par des migrants pour études (Fetterman, 1989; Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2003). À cette étape de l'enquête et selon l'état très exploratoire de ce domaine de recherche, l'entretien semi-dirigé s'est montré d'une importance incontestable, qui tient du fait que la perception relève plutôt du champ des opinions et plus particulièrement de la parole qui ne peut être révélée que par la rencontre et l'échange (Quivy et Van Campenhoudt, 1988 : 254). D'autre part, cette étape cherchait à préparer le deuxième volet de la collecte de données, c'est-à-dire un questionnaire auprès d'un échantillon plus vaste d'étudiants. Nous reproduisons ici la démarche effectuée par Madeleine Gauthier dans l'enquête nationale menée sur la migration des jeunes (pour une description complète de la méthode, voir Gauthier, 2004).

3.4.1 Validation et prétest du guide d'entretien

Le guide d'entretien a été validé par deux experts sur le thème de la recherche : Madeleine Gauthier de l'Institut national de la recherche scientifique et membre de l'Observatoire Jeunes et Société ainsi que Claude Julie Bourque, doctorante en Sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke et membre de l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives et du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. À la suite de leurs commentaires, nous avons effectué des ajustements au schéma d'entretien et réalisé quatre entretiens exploratoires auprès de migrants pour études du Campus Notre-Dame-de-Foy. Ces entretiens avaient pour objectifs de vérifier si les questions étaient comprises de la même manière par tous (et de la manière prévue par les chercheurs), de vérifier si l'ordre des questions était convenable, de voir si des questions étaient inutiles ou si d'autres pouvaient être ajoutées et de constater le temps moyen pour effectuer les entretiens.

3.4.2 Interprétation et analyse des entretiens

L'interprétation des données recueillies par les entretiens semi-dirigés a été effectuée par une technique d'analyse de contenu à partir du codage de catégories ouvertes, telle qu'elle est suggérée par Michael A. Huberman et Mathew B. Miles (1991). Le traitement et l'analyse cherchent à saisir les particularités et le détail des réflexions ainsi que des expériences personnelles de chacun des migrants pour études rencontrés au regard du phénomène à l'étude et d'en faire ressortir des catégories d'information. Il s'agit donc d'une analyse inductive essentiellement guidée par les objectifs de recherche s'appuyant prioritairement sur la lecture et la relecture détaillées des données brutes (Blais et Martineau, 2006). C'est un processus dynamique, intuitif et créatif (Basit, 2003) qui consiste, pour le chercheur, « à passer du spécifique vers le général; cela signifie qu'à partir de faits rapportés ou observés (expériences, événements, etc.), le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique pré-établi » (Blais et Martineau, 2006 : 4-5). Tel que le souligne David Thomas (2006), l'analyse inductive est tout indiquée pour l'analyse de données provenant de thèmes de

recherche pour lesquels il existe peu de modèles ou de théorie telle que la migration pour études des cégépiens.

Les thèmes qui ont guidé notre codification, interprétation et analyse des données sont énumérés dans la liste ci-dessous. Ils ont été déterminés à partir de nos lectures et des résultats d'une première recherche sur le phénomène de la migration pour études (Richard et Mareschal, 2009).

- Le profil sociodémographique des répondants
- Les motivations liées à la migration
- La préparation à la migration
- Les renseignements fournis par l'école secondaire de la région d'origine
- Les renseignements fournis par l'établissement collégial de destination
- Les difficultés liées à la migration
- Les stratégies d'adaptation, l'aide reçue et les ressources disponibles
- L'organisation et la situation financière
- L'influence de la migration sur la réussite
- Les types d'intégration (sociale, institutionnelle, scolaire et vocationnelle)
- Les contacts avec le milieu d'origine
- Les changements apportés par l'expérience migratoire
- Les conseils à donner en tant que migrant
- Les projets d'avenir

3.4.3 Aspects éthiques pour les entretiens

Notre position éthique en tant que chercheur s'inspire de la notion d'*intentionnalité éthique* proposée par Paul Ricœur (2007) et discutée par Nathalie Mondain et Paul Sabourin (2009). Au-delà des préoccupations concernant la confidentialité, le consentement éclairé, la protection de la vie privée et tout ce qui peut porter préjudice à une personne dans le cadre d'une « recherche avec des êtres humains », l'intentionnalité éthique permet, selon Paul Sabourin (2009), le passage d'une éthique *de* la recherche à une éthique *dans* la recherche. Cette position, qui conduit à un repositionnement du chercheur comme un acteur engagé et responsable de son travail et des effets de ce travail sur les personnes visées par la recherche et sur les autres chercheurs, dépasse le cadre souvent normatif des comités d'éthique de la recherche. C'est donc à partir de cette position et des réflexions de Denis Müller (1998), de Stéphane Martineau, d'Annie

Presseau (2006) et de Jean Crête (2003) que notre engagement éthique s'est concrétisé dans cette recherche.

Concrètement, comme il est de la responsabilité des chercheurs d'assurer la protection du bien-être (physique, social et psychologique) de la personne, le droit à la vie privée et à la dignité ainsi que les droits des personnes qui participent à une recherche (Crête, 2003), nous avons pris différentes dispositions conformes aux exigences de l'*Énoncé de politique des trois Conseils*¹⁴ tout au long de nos travaux pour qu'il en soit ainsi. Pour assurer la confidentialité des participants aux entretiens semi-dirigés, nous avons utilisé un code remplaçant le nom ou toute autre information permettant d'identifier un participant. Lors de la rédaction du rapport, nous avons retiré tous les renseignements personnels qui auraient pu permettre d'identifier un étudiant en particulier : région d'origine, lieu de travail, etc. Ainsi, il est impossible de lier un document avec un répondant en particulier. Pour l'obtention d'un consentement libre et éclairé, chaque participant a été informé par écrit de la nature et des objectifs de la recherche, des moyens utilisés pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat des répondants. Un formulaire de consentement a aussi été signé par chacun des participants.

Les étudiants âgés de moins de 18 ans (cinq étudiants) qui ont participé à un entretien semi-dirigé devaient, pour leur part, faire signer un formulaire de consentement par leurs parents. Dans les cinq cas, les chercheurs ont pris le temps d'appeler les parents des étudiants mineurs afin de leur expliquer clairement les objectifs de la recherche et les moyens utilisés pour assurer la confidentialité des données ainsi que l'anonymat des répondants.

Tous les formulaires utilisés lors de cette collecte de données se retrouvent à l'annexe 2.

¹⁴ Les trois Conseils sont : les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), le Conseil de la recherche en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) (1998).

Dans les établissements participant au premier volet de la recherche, un seul cégep possède un comité éthique de la recherche. Avant la réalisation des entretiens semi-dirigés à l'automne 2010, nous avons obtenu la certification éthique nécessaire auprès du comité éthique.

3.5 Deuxième collecte de données : le questionnaire d'enquête

Le deuxième volet de la recherche est quantitatif. Les étudiants des deux établissements participants¹⁵ ont été invités à répondre à un questionnaire à compléter « en ligne » sur la plate-forme *Survey Monkey*¹⁶.

Le développement du questionnaire a été inspiré par différentes sources pour choisir les thèmes à aborder, formuler les questions, élaborer les choix de réponses, identifier les liens à faire avec d'autres résultats de recherche, etc. D'abord, nous avons mis à profit la collecte de données de la première année de la présente recherche lors de laquelle nous avons réalisé 38 entretiens semi-dirigés avec des migrants pour études. Nous avons également les outils de notre première recherche effectuée sur le thème de la migration pour études (Richard et Mareschal, 2009). Enfin, d'autres recherches et enquêtes nous ont inspirés : Terril et Ducharme (1994), Ricard (1998), Gauthier et collab. (2006), Gingras et Terril (2006), Bourque (2006), Potvin (2006), Tremblay et collab. (2006), Roy, Bouchard et Turcotte (2008), FEUQ (2011).

Le questionnaire se divise en trois parties. La première répond à différentes préoccupations d'ordre méthodologique et éthique. En premier lieu, elle sert à obtenir le consentement du répondant à propos des données d'ordre scolaire qui constituent les variables dépendantes de notre devis de recherche (voir section 3.6). En deuxième lieu, elle nous permet de recueillir les renseignements à propos des variables intervenantes de

¹⁵ Rappelons qu'en raison des événements du printemps 2012, la collecte de données n'a pu être complétée dans deux établissements de la région de Montréal.

¹⁶ *Survey Monkey* a été choisi à la suite de la recommandation de Philippe Ricard, enseignant en Techniques de recherche sociale au Collège de Rosemont.

notre devis de recherche (âge, sexe, secteur de formation, scolarité des parents, etc.). En troisième lieu, elle sert à identifier le statut des étudiants : migrant (lieu d'origine de l'école secondaire à plus de 80 kilomètres de l'établissement d'appartenance, étudiants n'habitant pas à temps plein chez leurs parents) ou non migrant.

La deuxième partie du questionnaire s'adresse uniquement aux migrants pour études. Dans un préambule, le répondant est invité à valider son statut de migrant pour études. Les thèmes abordés dans cette deuxième partie sont les motivations liées à la migration, la préparation, le lieu d'habitation, les difficultés et les stratégies d'adaptation ainsi que les contacts avec le milieu d'origine.

La troisième partie s'adresse à tous les répondants (migrants et non migrants). Les thèmes abordés sont les activités parascolaires, la situation financière et l'endettement ainsi que les projets à la fin des études.

Une version Word du questionnaire utilisé dans un établissement de la région de Québec se trouve à l'annexe 3 avec les renvois de questions. Il est à noter que tous les répondants ne complétaient pas toutes les questions. Ils étaient redirigés selon leurs réponses et leur profil vers différentes questions. Sur la plate-forme *Survey Monkey*, ces renvois se font automatiquement par l'ajout de « branchements conditionnels », ce qui accélère le temps de lecture et de réponse pour les répondants et qui diminue grandement le risque d'oublier des questions ou de ne pas répondre aux bonnes questions.

3.5.1 Données recueillies par le questionnaire

Les pages qui suivent présentent les caractéristiques théoriques sur lesquelles s'est basé le développement conceptuel de nos variables indépendantes et intervenantes.

3.5.1.1 Variable indépendante

Notre deuxième objectif spécifique de recherche vise à vérifier si le fait d'être migrant pour études ou non influence la réussite scolaire de l'étudiant. Comme nous l'avons vu au deuxième chapitre, nous entendons par « migration pour études » la sortie du lieu d'origine d'un jeune d'origine québécoise « à distance suffisamment grande pour qu'il n'y ait pas de confusion entre la migration et le déménagement » (Gauthier, 2003 : 20), c'est-à-dire à plus de 80 kilomètres de son lieu d'origine (Frenette, 2002). La migration de l'étudiant implique une séparation du noyau familial et du réseau social vers un nouveau milieu qui nécessite l'adaptation à un nouvel environnement (Beshiri, 2005) et la rupture avec une routine, un quotidien. Pour être un migrant pour études, il ne faut pas habiter chez ses parents à temps plein durant l'année scolaire et avoir quitté sa région pour effectuer des études.

Dans le questionnaire, quelques questions ont servi à établir ce statut. D'abord, nous demandions aux répondants s'ils habitaient chez leurs parents durant la semaine (question 17, annexe 3). Un jeune qui répondait habiter chez ses parents durant la semaine ne pouvait pas être considéré comme un migrant pour études. Ensuite, ceux qui déclaraient habiter ailleurs que chez leurs parents durant la semaine étaient redirigés vers une section qui avait pour objectif d'établir dans quelle région ils avaient terminé leurs études secondaires (voir les questions 22 à 30 de l'annexe 3). Il est à noter que chaque questionnaire était ici différent, puisque la distance séparant la région d'origine et l'école secondaire de l'étudiant du cégep où il poursuivait ses études collégiales différait d'un établissement à l'autre. Enfin, dans le cas où le répondant était identifié comme migrant, une question (question 31, annexe 3) avait pour but de valider son statut. Cette procédure a d'ailleurs permis à 55 répondants de préciser pourquoi ils ne se considéraient pas

comme migrants pour études. Il s'agit généralement d'étudiants qui étaient déjà installés depuis un certain temps dans la ville d'accueil et pour lesquels les études ne constituaient pas la principale raison du déplacement au moment de la migration.

3.5.1.2 Variables intervenantes

Notre devis de recherche compte différentes variables intervenantes qui, selon nos hypothèses, peuvent exercer une influence sur les relations entre la variable indépendante et les variables dépendantes. Ces variables intervenantes sont détaillées dans les paragraphes qui suivent.

Sexe

Il s'agit évidemment du sexe de l'étudiant, soit masculin ou féminin. Ce renseignement est révélé par le répondant à la question 3 du questionnaire d'enquête (voir annexe 3).

Âge

Il s'agit de l'âge de l'étudiant au moment de l'enquête. Ce renseignement est révélé par le répondant à la question 4 du questionnaire d'enquête (voir annexe 3). Les répondants devaient cocher la catégorie correspondant à leur âge. Nous avons établi une catégorie plus large pour les étudiants plus âgés : « 24 ans et plus ». Afin de procéder aux analyses statistiques, nous avons subdivisé la variable intervenante *Âge* en trois catégories : « 17 et 18 ans », « 19 à 23 ans » et « 24 ans et plus ». Cette subdivision est basée sur des considérations logiques relatives à la problématique à l'étude. D'abord, une catégorie, les « 17 et 18 ans », qui englobe les étudiants qui expérimentaient la vie hors du foyer parental et l'entrée au collégial pour une première fois de leur vie. Ensuite, une deuxième catégorie, les « 19 à 23 ans », qui comprend les étudiants dont l'âge leur avait permis de vivre certaines expériences : une ou deux années d'études collégiales, des études collégiales antérieures, une première expérience hors du foyer parental, une expérience de travail, etc. Enfin, nous avons regroupé sous la même catégorie les étudiants de 24 ans

et plus, puisque ces derniers avaient des parcours de vie souvent différents de la masse des jeunes collégiens (expérience intensive sur le marché du travail, autonomie financière, parentalité, etc.). Ce « grand » regroupement est aussi dû au fait que les étudiants de 24 ans et plus représentent une minorité dans le milieu collégial (MELS, 2008).

Établissement

Il s'agit de l'établissement où l'étudiant était inscrit au moment de l'enquête. Nous avons établi ces données à partir de l'origine du questionnaire complété par l'étudiant. Rappelons que l'enquête par questionnaire s'est déroulée dans deux des quatre établissements prévus initialement en raison des événements du printemps 2012. Lors des analyses, nous distinguons les établissements en deux catégories : « Établissement A » et « Établissement B ».

Secteur d'études

Il s'agit du secteur d'études de l'étudiant : préuniversitaire, technique et accueil et intégration. Ce renseignement est révélé par le répondant à la question 5 du questionnaire d'enquête (voir annexe 3). Notons que les étudiants inscrits dans un programme menant à une attestation d'études collégiales (AEC), de même que ceux inscrits à la formation continue, n'ont pas été considérés dans la population à l'étude. Ils sont généralement plus âgés¹⁷ et ils présentent des parcours et des profils souvent atypiques. Par exemple, plusieurs d'entre eux peuvent avoir quitté leur milieu d'origine bien avant de s'inscrire au cégep, et ce, pour des motifs souvent étrangers à la poursuite des études. Aussi :

Plusieurs auteurs ont cherché ce qui distingue les étudiants inscrits au secteur régulier de ceux inscrits à la formation continue. Cette distinction s'articule principalement autour de la définition de la clientèle adulte. Selon Deguire et ses collaborateurs (1996), l'arrêt des études pendant au moins un an est le

¹⁷ En conclusion du rapport, nous apportons des précisions supplémentaires sur la question de l'âge.

premier critère à considérer. Ils précisent que les éléments suivants distinguent les étudiants effectuant un retour aux études des étudiants à l'enseignement régulier : « un objectif professionnel clairement défini, une expérience de vie, des contraintes de temps », etc. Ces auteurs relèvent également plusieurs ressemblances, comme la proportion d'un étudiant sur trois qui s'adapte avec difficulté au milieu collégial. Il demeure indéniable que la population des adultes en milieu collégial présente des besoins et des attentes qui lui sont propres (Houle, 2005 : 8).

Également, étant donné leur faible nombre, particulièrement chez les migrants pour études ($n = 35$), les étudiants inscrits dans un programme d'accueil et intégration n'ont pas été considérés lors des analyses statistiques.

Année de formation

Il s'agit de l'année d'études du programme dans lequel l'étudiant était inscrit au moment de l'enquête. Cette variable a été recodée à partir du renseignement révélé par le répondant à la question 7 du questionnaire d'enquête (voir annexe 3). Cette question concerne la session à laquelle l'étudiant était rendu dans le programme dans lequel il était inscrit. La première et la deuxième session ont été recodées comme « Année 1 », la troisième et quatrième session comme « Année 2 » et à partir de la cinquième session comme « Année 3 ».

Expérience collégiale antérieure

Il s'agit de l'expérience collégiale antérieure (le cas échéant) du répondant dans un établissement d'enseignement collégial autre que celui où il était inscrit au moment de l'enquête. Ce renseignement a d'abord été révélé par le répondant à la question 8 du questionnaire d'enquête (voir annexe 3) et il a été validé lors de la réception des données d'ordre scolaire (voir section 3.6). Comme nous avons reçu tous les résultats scolaires des répondants depuis le début de leurs études collégiales, il a été facile de vérifier la justesse des renseignements. Les réponses sont codifiées comme suit : « Avec expérience collégiale antérieure » ou « Sans expérience collégiale antérieure ». Nous avons trois données manquantes pour cette variable, ce qui représente 0,07 % de l'échantillon.

Moyenne générale du secondaire (MGS)

Il s'agit de la moyenne générale au secondaire inscrite au dossier de l'étudiant. Ce renseignement nous a été fourni par l'établissement participant à la suite du consentement de l'étudiant. Pour les analyses statistiques, nous avons subdivisé cette variable en quatre catégories : « Moins de 60 % », « 60 % à 72 % », « 72,1 % à 79 % » et « plus de 79 % ». Les trois dernières catégories ont été déterminées par la logique mathématique : une fois les répondants ayant une MGS de moins de 60 % soustraits de l'échantillon, nous avons divisé l'échantillon en trois catégories égales (MGS faible, MGS moyenne et MGS forte). Nous avons 82 données manquantes pour cette variable, ce qui représente 1,9 % de l'échantillon.

Scolarité du père

Il s'agit du plus haut niveau de scolarité complété par le père du répondant. Ce renseignement est révélé par le répondant à la question 16 du questionnaire d'enquête (voir annexe 3). Lors d'un prétest qualitatif, nous avons observé que certains étudiants hésitaient et n'étaient pas certains de la scolarité de leurs parents. Nous avons donc pris soin de permettre un choix de réponse « Je ne sais pas. Je ne suis pas sûr(e) ». Afin d'éviter que nos analyses soient effectuées avec des données plus ou moins exactes, nous avons préféré avoir des données manquantes. Nous avons pour cette question 237 données manquantes, ce qui représente 5,4 % de l'échantillon. Bien entendu, chaque fois que cette variable était incluse dans la vérification d'une hypothèse, nous n'avons pas tenu compte de ces 237 répondants. Pour des besoins relatifs aux analyses statistiques, cette variable a été subdivisée en trois catégories : « Primaire/Secondaire », « Collégial » et « Universitaire ». Nous avons donc regroupé les catégories « Primaire » et « Secondaire » du questionnaire d'enquête. Avant de procéder à ce regroupement, nous avons vérifié si ces deux sous-groupes étaient semblables. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse de la variance de ces deux sous-groupes sur nos variables dépendantes. Les analyses indiquaient qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux sous-groupes.

Scolarité de la mère

Il s'agit exactement des mêmes renseignements et procédures que pour la variable *Scolarité du père*. Seuls les nombres relatifs aux données manquantes diffèrent. Nous avons pour la variable *Scolarité de la mère* 169 données manquantes, ce qui représente 3,8 % de l'échantillon.

Il est important de noter que, pour la vérification des hypothèses, ces deux variables sont considérées dans le même modèle d'hypothèse. Ainsi, nous avons un total de 325 données manquantes : 81 données pour le père et la mère; 156 données pour le père et 88 données pour la mère. Cela représente 7,4 % de notre échantillon.

Heures d'étude

Il s'agit du nombre d'heures hebdomadaire que le répondant consacrait à étudier et à faire des travaux scolaires. Ce renseignement est révélé par le répondant à la question 11 du questionnaire d'enquête (voir annexe 3). Nous avons élaboré cinq catégories (« Entre 0 et 5 heures », « Entre 6 et 10 heures », « Entre 11 et 15 heures », « Entre 16 et 20 heures » et « 21 heures et plus ») selon la logique de pondération des cours au collégial (21 heures étant généralement le maximum de temps d'étude et de travail scolaire demandé à un étudiant inscrit dans un programme à temps complet) et des catégories proposées par Jacques Roy, Josée Bouchard et Marie-Anne Turcotte (2008 : 28). Pour des besoins relatifs aux analyses statistiques, cette variable a été subdivisée en quatre catégories : « Entre 0 et 5 heures », « Entre 6 et 10 heures », « Entre 11 et 15 heures » et « 16 heures et plus ». Nous avons donc regroupé les catégories « Entre 16 et 20 heures » et « 21 heures et plus » du questionnaire d'enquête. Avant de procéder à ce regroupement, nous avons vérifié si ces deux sous-groupes étaient semblables. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse de la variance de ces deux sous-groupes sur nos variables dépendantes. Les analyses indiquaient qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux sous-groupes.

Heures de travail

Il s'agit du nombre d'heures hebdomadaires que le répondant consacrait à un travail rémunéré. Ce renseignement est révélé par le répondant aux questions 54 et 55 du questionnaire d'enquête (voir annexe 3). Pour des besoins relatifs aux analyses statistiques, cette variable a été subdivisée en quatre catégories : « 0 heure », « 1 à 9 heures », « 10 à 19 heures » et « 20 heures et plus ». Pour construire ces catégories, nous nous sommes inspirés des résultats de recherche de Jacques Roy, Josée Bouchard et Marie-Anne Turcotte (2008) portant sur le travail rémunéré. Nous avons pour cette variable 21 données manquantes, ce qui représente 0,5 % de l'échantillon.

Condition d'habitation

Cette variable intervenante concerne uniquement les migrants pour études. Il s'agit de la condition d'habitation de l'étudiant migrant, soit seul, en colocation ou avec des personnes proches de lui. Ce renseignement est révélé par le répondant à la question 34 du questionnaire d'enquête (voir annexe 3). Pour des besoins relatifs aux analyses statistiques, cette variable a été subdivisée en trois catégories : « Seul », « Colocation » ou « Avec amoureux/membres de la famille » (dans ce dernier cas, il ne devait pas, bien entendu, s'agir des parents ou du domicile familial, mais plutôt de frère ou sœur, oncle, tante, cousin, cousine, etc., qui habitaient également la ville d'accueil). Nous avons pour cette variable 18 données manquantes, ce qui représente 1,9 % de l'échantillon des migrants pour études.

Distance

Cette variable intervenante concerne uniquement les migrants pour études. Il s'agit de la distance qui sépare le lieu d'habitation d'origine du migrant pour études à l'établissement d'enseignement collégial où il poursuivait ses études au moment de l'enquête. Le lieu d'origine a été révélé par le répondant à la question 32 du questionnaire d'enquête, où ce dernier était invité à indiquer le code postal de sa résidence dans sa

région d'origine (voir annexe 3). Ensuite, pour déterminer la distance, nous avons comparé le code postal fourni par le répondant avec celui du collège en utilisant la recherche d'itinéraire sur *Google Maps Canada*. Cela nous a permis de déterminer le kilométrage exact qui sépare le lieu d'origine du migrant pour études du cégep dans lequel il étudiait. Cette variable a été subdivisée en trois catégories : « Moins de 200 kilomètres », « 201 à 599 kilomètres » et « Plus de 600 kilomètres ».

Fréquence des retours

Cette variable intervenante concerne uniquement les migrants pour études. Il s'agit de la fréquence des retours du migrant pour études dans sa région d'origine. Ce renseignement est révélé par le répondant à la question 42 du questionnaire d'enquête (voir annexe 3). Pour des besoins relatifs aux analyses statistiques, cette variable a été subdivisée en trois catégories : « Toutes les semaines », « 1 ou 2 fois par mois », « Longs congés seulement ».

3.5.1.3 Les Difficultés liées à la migration : une variable indépendante et dépendante

Cette variable concerne encore une fois uniquement les migrants pour études. Elle représente les principales difficultés ressenties par les étudiants. Il s'agit d'une donnée établie par l'instrument de mesure inclus dans le questionnaire d'enquête à la question 37 (voir annexe 3). Pour les détails, quant aux caractéristiques métrologiques de cet instrument de mesure, voir la section 3.5.4 du présent chapitre. Lorsque la variable *Difficultés liées à la migration* est employée comme variable indépendante, les répondants ont été divisés en en trois groupes selon le score obtenu à la question 37, soit ressentant « peu de difficultés », « moyennement de difficultés » ou « beaucoup de difficultés ». Ces « groupes de comparaison » ont donc été formés *post facto* en fonction d'une classification proportionnelle. Lorsque la variable *Difficultés liées à la migration* est employée comme variable dépendante, il s'agit d'une variable continue selon le score total obtenu à la question 37.

3.5.2 Validation, prétest et préexpérimentation du questionnaire d'enquête

Le questionnaire a été soumis à trois évaluateurs pour validation : François Lasnier, consultant indépendant, expert en mesure et évaluation et en développement de questionnaire ainsi que Madeleine Gauthier (INRS) et Serge Côté (UQAR), membres du Groupe de recherche sur la migration des jeunes (GRMJ). Ces derniers ont été impliqués de manière intensive dans l'ensemble des travaux québécois portant sur la migration des jeunes Québécois au cours des quinze dernières années. À la suite des commentaires de ces trois évaluateurs, des modifications ont été apportées au questionnaire : formulation des questions, choix de réponses, ordre des questions, etc.

Une fois ces modifications apportées, nous avons effectué un prétest de nature qualitative auprès de douze étudiants du Campus Notre-Dame-de-Foy appartenant à la population à l'étude. Comme le questionnaire s'adressait aux migrants pour études et aux non-migrants (puisque nous désirions faire des comparaisons entre les deux groupes), nous avons rencontré six migrants et six non-migrants. Ils étaient inscrits pour huit d'entre eux dans un programme technique et les quatre autres étudiaient dans un programme préuniversitaire. Cinq étaient en première année, cinq en deuxième année et deux en troisième année. Ce prétest a en quelque sorte été la vérification du schème de référence qui nous a permis de vérifier la clarté et la compréhension des questions ainsi que des choix de réponses, de vérifier si l'ordre des questions était convenable, de voir si des questions étaient inutiles ou si d'autres pouvaient être ajoutées et, enfin, de constater le temps requis pour remplir le questionnaire (Ghiglione et Matalon, 1978 : 136). Nous avons également ciblé des questions sur lesquelles nous avons demandé aux répondants de s'exprimer. Ce travail nous a permis d'apporter des modifications sur certains choix de réponses ou questions pour en favoriser la compréhension et la précision. À la suite de cet exercice, nous avons également cru bon de réduire la longueur du questionnaire.

Avant de présenter les détails sur la préexpérimentation, nous devons fournir quelques précisions sur l'échantillonnage. Pour deux raisons, il nous était impossible d'effectuer un échantillonnage, nous avons donc dû procéder par un « appel à tous ». Premièrement,

les établissements d'enseignement collégial ne possèdent généralement pas de liste identifiant le lieu d'origine de l'étudiant qui nous aurait permis de distinguer les migrants pour études des non-migrants. Deuxièmement, nous avons pris soin de vérifier s'il nous était possible de créer nous-mêmes ces listes. Malheureusement, nous ne disposions pas des renseignements nécessaires pour y arriver avec la même précision dans chacun des établissements. Ainsi, pour élaborer une stratégie d'échantillonnage qui offre un degré de précision et un niveau de représentativité plus élevés, nous aurions dû savoir comment se répartit la population selon les caractéristiques recherchées (Colin et collab., 1995). Sur ce point, il nous était impossible de connaître le « statut migratoire » (migrant ou non migrant) de l'étudiant, puisque les établissements d'enseignement collégial ne possédaient pas ce type de données.

Du 1^{er} au 30 novembre 2011, nous avons procédé à une préexpérimentation du questionnaire et de la procédure de la recherche au Campus Notre-Dame-de-Foy. Ce prétest constituait une recherche en soi. Cinq messages ont été acheminés aux étudiants inscrits dans un programme menant à un D.E.C. par Col.NET, le système de gestion des données d'ordre scolaire et de communication interne avec les étudiants du Campus Notre-Dame-de-Foy. D'abord, une lettre d'information a été envoyée une semaine avant la collecte de données. Ce message faisait état de l'objectif principal de la recherche, des personnes responsables, de la procédure à suivre et des raisons d'y participer. Ensuite, le jour du début de la collecte de données, un message invitant les étudiants à répondre au questionnaire leur a été acheminé. En plus de fournir le lien sécurisé menant au questionnaire, ce message rappelait l'objectif principal de la recherche et brièvement les raisons d'y participer, tout en soulignant le caractère volontaire de la participation. Enfin, trois rappels ont été effectués à une semaine d'intervalle chacun. De plus, nous avons accompli un travail de terrain important en distribuant des feuillets pour expliquer la recherche aux étudiants dans des lieux stratégiques (cafétéria, café étudiant, résidences étudiantes, etc.) et en apposant des affiches un peu partout dans le collège. Au final, le taux de réponse au prétest a été de 52,8 %, c'est-à-dire 705 étudiants sur les 1335 qui ont reçu les messages. Nous avons toutefois dû rejeter 19 questionnaires puisque ceux-ci étaient incomplets. Ainsi, 686 questionnaires étaient valides pour l'analyse pour un taux

de réponse de 51,5 %. Avec ce taux de réponse satisfaisant pour ce type d'enquête, nous avons choisi de répéter les mêmes stratégies lors de l'expérimentation. Différents prix de participation (un ordinateur portable offert par la direction du Campus Notre-Dame-de-Foy, des bons d'achat et des abonnements dans les services du collège, des billets de spectacles, etc.) ont été tirés au sort afin d'inciter les étudiants à répondre au questionnaire et de faire augmenter le taux de réponse.

Selon les données recueillies, le temps moyen que prenaient les répondants pour remplir le questionnaire était de douze minutes. Le temps de réponse dépendait du profil du répondant (migrant ou non migrant) et de ses réponses à certaines questions.

Le prétest nous a aussi permis de réviser la formulation de quelques questions et de supprimer certaines questions, certains items ou choix de réponses. Durant la passation du prétest, nous finalisons l'approfondissement de notre cadre théorique et conceptuel. Ainsi, nous avons reformulé des questions afin d'inclure toutes les variables pertinentes à notre devis de recherche.

3.5.3 L'expérimentation

3.5.3.1 Population et échantillon

Pour l'expérimentation, la population à l'étude pour le questionnaire d'enquête était celle de l'ensemble des étudiants inscrits dans un programme de DEC dans les deux établissements participants à la session d'hiver 2012.

Rappelons une fois de plus que notre collecte de données devait se dérouler dans quatre établissements, mais qu'en raison des événements qui ont perturbé la session d'hiver 2012, nous avons été contraints de mener la collecte de données dans seulement deux établissements.

Au total, 8 497 étudiants ont reçu l'invitation à répondre au questionnaire. Il s'agit de tous les étudiants qui étaient inscrits au DEC dans les deux établissements participants. Pour les mêmes raisons exposées plus haut concernant la préexpérimentation, nous avons dû procéder par un « appel à tous », étant donné qu'il nous a été impossible d'effectuer le type d'échantillonnage que nous désirions. Puis, 4 441 questionnaires ont été remplis par les étudiants, mais nous avons dû en rejeter 32 parce qu'ils comptaient un nombre trop élevé de données manquantes. Ainsi, 4 409 questionnaires ont pu être compilés et utilisés pour les analyses statistiques, ce qui correspond à un taux de réponse de 51,9 %. Notons ici que les étudiants ayant fait leurs études secondaires à l'extérieur du Canada ont été mis de côté pour l'analyse des données statistiques. De ce fait, l'échantillon est composé de 1 018 migrants pour études et de 3 299 étudiants non migrants. Également, parce que trop peu nombreux et trop différents sur le plan de la réussite, nous avons aussi mis de côté les étudiants inscrits dans des programmes « Accueil et intégration » pour l'analyse des hypothèses. Somme toute, le nombre de questionnaires utilisés pour la vérification des hypothèses est de 4 033. Le tableau 3.2 montre le profil de l'échantillon constitué lors de l'enquête par questionnaire selon le sexe, le secteur d'études et l'année de formation.

Tableau 3.2 Profil de l'échantillon de l'enquête par questionnaire

Caractéristique		Migrants		Non-migrants		Total	
Sexe	Fille	726	73,8 %	1 986	65,1 %	2 712	67,2 %
	Garçon	257	26,2 %	1 064	34,9 %	1 321	32,8 %
	Total	983	100 %	3 050	100 %	4 033	100 %
Secteur d'études	Préu.	312	31,7 %	1 543	50,6 %	1 855	46,0 %
	Technique	671	68,3 %	1 507	49,4 %	2 178	54,0 %
	Total	983	100 %	3 050	100 %	4 033	100 %
Année	Première	468	47,6 %	1 512	49,6 %	1 980	49,1 %
	Deuxième	337	34,3 %	1 029	33,7 %	1 366	33,9 %
	Troisième	178	18,1 %	509	16,7 %	687	17,0 %
	Total	993	100 %	3 050	100 %	4 409	100 %

Des données sociodémographiques plus complètes sont présentées à la section 4.1.1 du chapitre suivant.

3.5.3.2 Déroutement de la collecte de données par questionnaire

La collecte de données s'est déroulée sur une période de cinq semaines (quatre semaines de cours et une semaine de relâche) du 20 février 2012 au 27 mars 2012. À la suite de l'expérience observée lors du prétest, nous avons procédé de la même manière pour la collecte de données principale. Cinq messages ont été acheminés aux étudiants par Omnivox. D'abord, une lettre d'information, envoyée une semaine avant la collecte de données, présentait l'objectif principal de la recherche, les personnes responsables, la procédure à suivre ainsi que les raisons d'y participer. Ensuite, le jour du début de la collecte de données, un message invitant les étudiants à répondre au questionnaire a été acheminé. En plus de fournir le lien sécurisé menant au questionnaire, ce message rappelait l'objectif principal de la recherche et brièvement les raisons d'y participer, tout en soulignant le caractère volontaire de la participation. Enfin, trois rappels ont été effectués à une semaine d'intervalle chacun. Des affiches ont été apposées dans les deux établissements et les chercheurs se sont régulièrement promenés dans les espaces publics (cafétéria, annonces en début de cours, etc.) pour expliquer la recherche aux étudiants et les inviter à y participer. Tout comme dans la préexpérimentation, différents prix de participation (un I Pad, des bons d'achat et des abonnements dans les services des collègues, des billets de spectacles, etc.) ont été tirés au sort afin d'inciter les étudiants à répondre au questionnaire et de faire augmenter le taux de réponse.

3.5.4 Élaboration d'un instrument de mesure : les difficultés liées à la migration

Cette section présente les caractéristiques d'un instrument de mesure élaboré pour mesurer les difficultés liées à la migration pour études. Les analyses statistiques ont été effectuées à l'aide du logiciel *SYSTAT*. Cet instrument de mesure est unidimensionnel. L'unidimensionnalité réfère à « la propriété d'un instrument qui mesure un attribut unique de l'objet mesuré » (Penta, Arnould et Decruynaere, 2005 : 54).

Le concept *Difficultés liées à la migration* est abordé dans la section du questionnaire destiné aux migrants pour études. Il est mesuré par 17 items sur une échelle d'intervalles

de type Likert. Il s'agit d'une échelle de difficulté à six degrés allant de « extrêmement facile » à « extrêmement difficile » (voir la question 37 du questionnaire d'enquête à l'annexe 3).

À la suite de l'analyse d'items, le coefficient *alpha* est de ,903. Le tableau 3.2 présente l'analyse de chacun des items de l'instrument : sa moyenne, l'écart-type, la corrélation item-total moins l'item ($r(i-t)-i$) et le coefficient *alpha* de l'instrument sans l'item concerné.

Tableau 3.2 Items, moyennes, écarts-types, corrélations item-total et variations du coefficient *alpha* sans l'item concerné pour chaque item du concept *Difficultés liées à la migration*

Item	Moyenne	Écart-type	$r(i-t)-i$	<i>alpha-i</i>
1- Vivre dans un nouveau milieu.	2,60	1,11	,73	,893
2- Trouver les services dont j'ai besoin (dentiste, médecin, etc.).	2,86	1,18	,46	,901
3- Vivre éloigné(e) de mes amis.	3,27	1,18	,55	,899
4- M'intégrer dans mon cégep.	2,71	1,08	,58	,897
5- Trouver une personne à qui je peux me confier.	2,84	1,28	,55	,899
6- Me sentir à l'aise où j'habite.	2,54	1,18	,59	,897
7- Comprendre et utiliser les réseaux de transport en commun.	3,02	1,36	,40	,904
8- Surmonter mon stress dû à mon nouvel environnement.	2,84	1,23	,68	,894
9- Vivre loin de ma famille.	3,45	1,35	,57	,898
10- Trouver les renseignements dont j'ai besoin sur la ville.	2,46	0,97	,61	,897
11- Me faire de nouveaux amis.	2,80	1,17	,57	,898
12- Vivre loin de ma région et de ses attraits.	3,26	1,30	,54	,899
13- M'adapter à une nouvelle ville.	2,66	1,12	,75	,892
14- Me sentir différent(e) des autres.	2,71	1,15	,53	,899
15- Me procurer le matériel dont j'ai besoin pour mon appartement/chambre ou résidence.	2,16	1,01	,47	,901
16- Trouver des activités (loisirs, sorties) à faire.	2,55	1,18	,56	,898
17- M'orienter dans la ville.	2,59	1,20	,54	,899

$n = 958$

$alpha = ,903$

À la suite de l'analyse factorielle en composante principale, suivie d'une rotation *oblimin* qui vise à regrouper les items en sous-facteurs corrélés entre eux, le concept *Difficultés liées à la migration* peut se définir par trois sous-concepts. Le tableau 3.3 présente le regroupement des items en sous-concepts (facteurs). Le premier sous-concept réfère aux *Difficultés socioaffectives*. Le deuxième sous-concept est relatif aux *Difficultés organisationnelles*. Enfin, le troisième sous-concept est lié aux *Difficultés liées à l'éloignement*.

Tableau 3.3 Regroupement des items du concept *Difficultés liées à la migration* selon les coefficients de saturation, en fonction des trois facteurs (rotation *oblimin*)

Item	Facteur	Facteur	Facteur
	1	2	3
1- Vivre dans un nouveau milieu.	,22	,19	,57
2- Trouver les services dont j'ai besoin (dentiste, médecin, etc.).	,02	,59	,04
3- Vivre éloigné(e) de mes amis.	,13	,12	,73
4- M'intégrer dans mon cégep.	,80	,07	,11
5- Trouver une personne à qui je peux me confier.	,78	,04	,02
6- Me sentir à l'aise où j'habite.	,32	,21	,31
7- Comprendre et utiliser les réseaux de transport en commun.	,17	,76	,02
8- Surmonter mon stress dû à mon nouvel environnement .	,17	,31	,45
9- Vivre loin de ma famille.	,09	,04	,89
10- Trouver les renseignements dont j'ai besoin sur la ville.	,04	,75	,05
11- Me faire de nouveaux amis.	,87	,01	,03
12- Vivre loin de ma région et de ses attraits.	,09	,05	,78
13- M'adapter à une nouvelle ville.	,12	,34	,55
14- Me sentir différent(e) des autres.	,40	,09	,27
15- Me procurer le matériel dont j'ai besoin pour mon appartement/chambre ou résidence.	,18	,53	,03
16- Trouver des activités (loisirs, sorties) à faire.	,36	,54	,09
17- M'orienter dans la ville.	,05	,67	,13

Facteur 1 - *Difficultés socioaffectives*

Facteur 2 - *Difficultés organisationnelles*

Facteur 3 - *Difficultés liées à l'éloignement*

3.5.5 Aspects éthiques pour le questionnaire

Pour assurer le bon déroulement de la recherche et protéger les intérêts des répondants au questionnaire, différentes mesures ont été prises.

Pour garantir la confidentialité des données lors de la collecte par questionnaire, nous avons utilisé le chiffrement SSL (Secure Sockets Layer) offert par *Survey Monkey* avec les comptes professionnels. Selon le site Internet de *Survey Monkey*, ce chiffrement sécurisé permet d'envoyer des adresses URL chiffrées, alors que le lien et les pages du sondage sont sécurisés par Verisign durant la transmission du compte jusqu'aux destinataires et vice-versa et que le téléchargement des données collectées s'effectue sur un canal sécurisé¹⁸ ». Aucune information nominale ni aucun renseignement qui permettrait d'identifier un répondant n'ont été transmis à qui que ce soit. De plus, en aucun cas les résultats individuels n'ont été traités individuellement.

Pour l'obtention d'un consentement libre et éclairé lors de la passation du questionnaire, nous rappelons que les répondants ont été avisés à deux reprises (message d'information envoyé une semaine avant le début de la collecte de données et le message d'invitation à participer à la collecte de données) de l'objectif principal et du thème de la recherche. Ces messages mentionnaient à l'étudiant le caractère volontaire de sa participation et indiquaient que les données recueillies par les chercheurs demeuraient confidentielles. Ces messages comprenaient également les coordonnées des chercheurs advenant le cas où une personne désire des renseignements supplémentaires. Le mot d'invitation incluait aussi les coordonnées d'une personne-ressource qui agissait en tant que répondant local de notre questionnaire. Au début du questionnaire, le répondant devait consentir à sa participation en cochant une case à cet effet. À tout moment, le répondant pouvait cesser de répondre au questionnaire.

¹⁸ [En ligne] <http://help.surveymonkey.com/articles/fr/kb/What-is-the-enhanced-security-option-SSL-encryption>

3.6 Troisième collecte de données : les données d'ordre scolaire

Pour vérifier l'influence de la migration pour études sur la réussite scolaire, les établissements participants nous ont remis les données d'ordre scolaire (résultats à chacun des cours pour toutes leurs sessions d'inscription) de chacun des étudiants ayant répondu au questionnaire. Rappelons qu'au début du questionnaire, les répondants devaient nous fournir leur consentement pour que nous puissions recevoir ces données (voir préambule à l'annexe 3). Nous avons identifié ces étudiants par le numéro qui est associé à leur dossier administratif (DA) qui leur était demandé au début du questionnaire. Les données scolaires ont ainsi pu être fusionnées aux données du questionnaire. Grâce à ces données, nous avons pu analyser l'influence de la migration pour études – ainsi que d'autres variables – sur la réussite.

3.6.1 Variables dépendantes (indicateurs de réussite)

Au deuxième chapitre, nous avons expliqué que la réussite scolaire se « mesure » généralement à l'aide des moyennes des notes, des échecs et abandons, mais également de la persévérance scolaire. Or, pour des raisons méthodologiques, il ne nous a malheureusement pas été possible d'analyser l'influence de la migration sur cette dernière variable. En effet, pour y arriver, nous aurions dû suivre une cohorte d'étudiants sur plusieurs années afin de vérifier si la migration a un effet sur la persévérance. Une telle entreprise pourrait toutefois être effectuée dans une recherche ultérieure.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons donc mesuré la réussite à l'aide de trois indicateurs : la moyenne des résultats, le nombre d'échecs (note entre 31 % et 60 %) et le nombre d'abandons (30 % et moins). Ces trois indicateurs, définis en détail au deuxième chapitre, représentent les trois variables dépendantes de notre recherche. De même, nous n'avons pas pu tenir compte des incomplets temporaires (IT) et permanents (IP).

Les prochains paragraphes expliquent comment les données recueillies ont été traitées et comment nos variables dépendantes ont été créées. Afin d'illustrer clairement ce que

nous avons fait, prenons l'exemple d'un étudiant qui, pour six cours, obtient les résultats suivant : 14, 55, 74, 76, 81, 89. À partir de cet exemple, nous expliquerons la manière dont nous avons traité la classification des notes.

3.6.1.1 La moyenne des résultats

Nous avons pris en considération la moyenne brute de l'ensemble des résultats de l'étudiant à une session d'étude dans le collège qu'il fréquentait au moment de la recherche. Toutefois, une note inférieure à 30 % n'est pas considérée dans le calcul de la moyenne, elle est comptabilisée comme « abandon » (voir section 2.3.1 au deuxième chapitre et la section 3.6.1.3 du présent chapitre). Ainsi, dans notre exemple, l'étudiant a une moyenne de 75 ($55 + 74 + 76 + 81 + 89 = 375 / 5 = 75$).

Nous avons utilisé deux moyennes des résultats selon les hypothèses que nous désirions vérifier. La première moyenne des résultats fait référence à la première session à laquelle l'étudiant était inscrit dans l'établissement où se déroulait la recherche. Pour plusieurs répondants, il s'agissait d'une première expérience d'études collégiales et, pour les migrants pour études, il s'agissait généralement d'une première session collégiale en vivant les réalités propres à la migration pour études. Avec cette moyenne, nous avons vérifié l'influence de variables intervenantes telles que le sexe, l'âge, l'expérience collégiale antérieure, la moyenne générale du secondaire, etc. La deuxième moyenne des résultats est liée à la session la plus récente complétée dans l'établissement où s'est déroulée la recherche, c'est-à-dire pour tous les étudiants lors de la session d'automne 2011. Avec cette moyenne, nous avons vérifié l'influence des variables intervenantes pour lesquelles il est important de se référer au moment présent telles que le nombre d'heures consacrées à l'étude ou au travail rémunéré, etc.

Il est essentiel de souligner ici que tous les résultats qui nous ont été transmis étaient bruts. Nous avons nous-mêmes calculé la moyenne des résultats pour chacune des sessions pour chacun des répondants.

3.6.1.2 Le nombre d'échecs

Une note entre 31 % et 59 % est considérée comme un échec. Dans notre exemple, l'étudiant a un échec (note à 55 %). Comme pour la moyenne, nous avons nous-mêmes dénombré le nombre d'échecs pour chacune des deux sessions de référence pour chacun des étudiants pour lesquels nous avons obtenu les résultats.

3.6.1.3 Le nombre d'abandons

Comme nous l'avons vu au deuxième chapitre (voir section 2.3.1), nous ne considérons pas que tous les résultats sous le seuil de 60 % représentent réellement des échecs. Puisque les abandons ne sont plus comptabilisés au collégial et que la période de retrait ou d'abandon de cours est assez hâtive au début de la session, nous avons décidé, afin de rendre compte le plus justement possible des réelles compétences de l'étudiant, de considérer une note de 30 % et moins comme un abandon et de ne pas l'inclure dans le calcul de la moyenne (Lasnier, 1995). Dans notre exemple ci-dessus, l'étudiant a un abandon (note à 14 %). Encore une fois, comme pour les moyennes et les échecs, nous avons nous-mêmes dénombré le nombre d'abandons pour chacune des deux sessions de référence pour chacun des étudiants pour lesquels nous avons obtenu les résultats.

3.6.2 Aspects éthiques pour les données d'ordre scolaire

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les étudiants étaient identifiés dans le questionnaire par leur numéro de DA. Ils devaient consentir à ce que nous puissions recevoir les données d'ordre scolaire les concernant. Par la suite, la direction de chaque établissement nous a remis les données d'ordre scolaire correspondant à chaque répondant. Aucune donnée nominale ne nous a été transmise par les établissements. Nous n'avons donc jamais eu accès aux noms des participants ni à toute autre information nous permettant d'identifier personnellement un étudiant. Inversement, les établissements n'ont pas eu accès à notre banque de données. Le transfert des données a été effectué par courriel. Les fichiers Excel contenant les données étaient protégés par un mot de passe.

Ce mot de passe était fourni aux chercheurs par téléphone. Ainsi, le transfert des données s'est fait de manière sécuritaire. Une fois les données d'ordre scolaire traitées, elles ont été fusionnées avec les données du questionnaire. À la fin de cette opération, les numéros de DA des étudiants ont été effacés du fichier. Tant et aussi longtemps qu'un numéro d'étudiant apparaissait dans nos banques de données, tant sur les questionnaires que sur les documents mentionnant des renseignements d'ordre scolaire, les chercheurs ont utilisé un mot de passe pour ouvrir le fichier contenant ces données. Toutes ces procédures nous ont permis d'assurer l'anonymat et la confidentialité des données fournies par les répondants et les établissements.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PAROLE AUX MIGRANTS POUR ÉTUDES

Ça m'a fait un peu peur au début de m'en aller pour Québec, mais je me rends compte finalement que ça m'a fait du bien. C'est le fun de prendre un peu de liberté. Puis, ça m'a vraiment redonné de la confiance en moi quand je suis arrivé à Québec et je me suis pris en main. Mais c'est épeurant au début. C'est sûr que ça fait peur.

Je pense que je ne pouvais pas rien faire de plus que d'accepter que j'étais très loin de chez moi.

Bien, c'est le passage de la campagne à la ville, d'un domaine d'études à un autre. Euh, c'est d'un entourage à un autre, c'est vraiment... du changement.

Ça prend du jus en maudit pour partir de même.

4.1 Qui sont les migrants pour études?

Au chapitre précédent, nous avons vu brièvement quelques caractéristiques sociodémographiques concernant la population et l'échantillon de la recherche (voir section 3.5.3.1). La présente section a pour objectif de dresser le portrait des migrants pour études à partir des données de l'échantillon. Selon les données recueillies, le portrait des migrants pour études est parfois comparé à celui des étudiants non migrants afin de mettre en évidence les particularités des migrants. Dans un premier temps, nous présentons les principales caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, secteur de formation, expérience collégiale antérieure, heures consacrées à un travail rémunéré hebdomadairement) des répondants. Dans un deuxième temps, puisque nous avons observé des distinctions importantes entre les migrants pour études et les étudiants non migrants sur le plan socio-économique, nous prenons l'espace nécessaire afin de

présenter les principales caractéristiques socio-économiques qui distinguent les migrants pour études.

4.1.1 Caractéristiques sociodémographiques

Le tableau 4.1 présente les principales caractéristiques sociodémographiques des migrants pour études et des étudiants non migrants recueillies par le questionnaire d'enquête. Il est à noter que les données présentées dans ce tableau sont différentes de celles du tableau 3.2 du chapitre précédent, puisque nous incluons ici les étudiants qui étaient inscrits dans des programmes « Accueil et intégration » afin de dresser un portrait plus complet des migrants pour études.

Tableau 4.1 Caractéristiques sociodémographiques des migrants pour études et des non-migrants selon le questionnaire d'enquête

Caractéristique sociodémographique		Migrants		Non-migrants		Total	
Sexe <i>p</i> = ,000	Fille	748	73,5 %	2 158	65,4 %	2 906	67,3 %
	Garçon	270	26,5 %	1 141	34,6 %	1 411	32,7 %
	Total	1 018	100 %	3 299	100 %	4317	100%
Âge <i>p</i> = ,000	17-18 ans	359	35,3 %	1 585	48,1 %	1 944	45,0 %
	19 à 23 ans	547	53,7 %	1 486	45,0 %	2 033	47,1 %
	24 ans et +	112	11,0 %	228	6,9 %	340	7,9 %
	Total	1 018	100 %	3 299	100 %	4 317	100%
Secteur d'études <i>p</i> = ,000	Préu.	312	30,7 %	1 543	46,8 %	1 855	43,0 %
	Technique	671	65,9 %	1 507	45,7 %	2 178	50,4 %
	Accueil	35	3,4 %	249	7,5 %	284	6,6 %
	Total	1 018	100 %	3 299	100 %	4 409	100%
Expérience collégiale antérieure <i>p</i> = ,000	Oui	450	44,2 %	701	21,3 %	1 151	26,7 %
	Non	567	55,8 %	2 596	78,7 %	3 163	73,3 %
	Total	1017	100 %	3 297	100 %	4 314	100 %
Heures de travail <i>p</i> = ,000	0 heure	418	41,9 %	738	22,4 %	1 156	26,9 %
	1 à 9 hrs	138	13,8 %	526	16,0 %	664	15,5 %
	10 à 19 hrs	313	31,4 %	1 546	46,9 %	1 859	43,3 %
	20 hrs et +	129	12,9 %	486	14,7 %	615	14,3 %
	Total	998	100 %	3 296	100 %	4 294	100 %
Distance	1 à 200 km	520	51,1 %	n/a		520	51,1 %
	201 à 599 km	387	38,0 %			387	38,0 %
	600 km et +	111	10,9 %			111	10,9 %
	Total	1 018	100 %			1 018	100 %

On peut d'abord observer sur ce tableau que les filles migrantes pour études sont proportionnellement plus nombreuses ($\chi^2 = 22,991$; $p = ,000$)¹⁸ que les garçons migrants pour études. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Madeleine Gauthier et de ses collaborateurs (2006) sur la migration des jeunes au Québec, mais sont différents de ceux que nous avons observés dans une première recherche sur le thème de la migration pour études réalisée dans le réseau collégial privé (Richard et Mareschal, 2009). Cette différence peut probablement s'expliquer par le fait que les différents secteurs d'enseignement et les établissements exercent un pouvoir d'attraction sur des profils d'étudiants différents. Cette observation nous amène déjà – et nous y reviendrons amplement au cinquième chapitre – à insister sur l'importance que les établissements d'enseignement doivent accorder au fait d'identifier et de bien connaître le profil des migrants pour études qu'ils attirent en leurs murs.

Ensuite, on peut constater que les migrants pour études sont plus âgés que les étudiants non migrants ($\chi^2 = 57,216$; $p = ,000$). Les migrants pour études sont d'ailleurs nettement plus nombreux ($\chi^2 = 209,930$; $p = ,000$) que les étudiants non migrants à posséder une expérience d'études collégiales antérieures, c'est-à-dire dans un autre établissement que celui dans lequel ils étaient inscrits au moment de la recherche. Cela révèle peut-être une stratégie chez les migrants pour études : entreprendre une formation collégiale dans sa région d'origine pendant un an avant d'entamer un processus migratoire. Malheureusement, nous n'avons pas de données pour vérifier cette explication.

¹⁸ Nous utilisons le Khi-carré de Pearson (χ^2) qui compare la distribution des fréquences observées (données recueillies) à celle des fréquences attendues d'une variable selon les fréquences d'une autre variable afin de déterminer s'il y a indépendance entre les deux variables. Un χ^2 non significatif indique que la distribution des fréquences observées n'est pas significativement différente de celle des fréquences attendues et qu'il y a indépendance entre les deux variables. Au contraire, un χ^2 significatif indique que la distribution des fréquences observées est significativement différente de celle des fréquences attendues. Il y a donc une association significative entre les deux variables ou, en d'autres mots, les fréquences d'une variable sont influencées par les fréquences de l'autre variable.

Également, on observe que les migrants pour études sont nettement surreprésentés dans les programmes techniques ($\chi^2 = 130,161$; $p = ,000$). Nous avons fait le même constat lors de notre première recherche (Richard et Mareschal, 2009) : les migrants pour études se déplacent pour un programme ou un profil d'études particulier. Nous y reviendrons plus loin.

De plus, nous pouvons noter que les migrants pour études sont moins nombreux à occuper un emploi rémunéré durant leurs études ($\chi^2 = 154,888$; $p = ,000$). Lorsqu'ils travaillent, seuls ceux qui consacrent entre 10 et 19 heures par semaine à un travail rémunéré sont moins nombreux que les étudiants non migrants. Pour les migrants pour études travaillant entre 1 et 9 heures et ceux travaillant 20 heures et plus, ils sont proportionnellement aussi nombreux que les étudiants non migrants. Nous reviendrons en détail sur les conditions socio-économiques des migrants pour études à la section 4.1.2.

Enfin, le tableau montre que la moitié (51,1 %) des migrants pour études provient d'une région située à moins de 200 kilomètres du cégep fréquenté; 38,0 % d'une région située entre 201 et 599 kilomètres et 10,9 % viennent d'une région plus éloignée, c'est-à-dire plus de 600 kilomètres.

4.1.2 Caractéristiques socio-économiques

La migration pour études implique d'importants engagements financiers. En plus d'assumer les coûts liés aux frais de scolarité et au matériel scolaire, à leurs dépenses personnelles et à leurs loisirs, nous verrons dans les prochaines pages que plusieurs migrants pour études doivent prévoir suffisamment de revenus pour répondre à leurs besoins essentiels. À la question 58 du questionnaire d'enquête (voir annexe 3), nous avons demandé aux étudiants d'indiquer, pour différents types de dépenses, s'ils paient seuls, si leurs parents paient pour eux ou encore, s'ils partagent ces frais avec leurs (ou un) parents. Le tableau 4.2 présente les résultats de cette question.

Tableau 4.2 Responsabilité du paiement des dépenses selon le statut

Type de dépense		Migrant	Non migrant
Loyer, pension, résidence ($\chi^2 = 504,707$; $p = ,000$)	Paie seul	46,0 %	16,7 %
	Parents paient seuls	39,3 %	77,2 %
	Frais partagés avec parents	14,7 %	6,1 %
Électricité, chauffage ($\chi^2 = 689,563$; $p = ,000$)	Paie seul	56,6 %	17,2 %
	Parents paient seuls	34,4 %	79,1 %
	Frais partagés avec parents	9,0 %	3,7 %
Téléphone fixe ($\chi^2 = 831,688$; $p = ,000$)	Paie seul	61,1 %	15,6 %
	Parents paient seuls	30,8 %	81,8 %
	Frais partagés avec parents	8,1 %	2,6 %
Épicerie ($\chi^2 = 574,969$; $p = ,000$)	Paie seul	52,6 %	18,5 %
	Parents paient seuls	25,8 %	66,6 %
	Frais partagés avec parents	21,6 %	14,9 %
Transport (autobus, frais voiture, etc.) ($\chi^2 = 75,250$; $p = ,000$)	Paie seul	73,3 %	58,0 %
	Parents paient seuls	13,6 %	23,0 %
	Frais partagés avec parents	13,1 %	19,0 %
Matériel et livres scolaires ($\chi^2 = 91,877$; $p = ,000$)	Paie seul	55,7 %	38,7 %
	Parents paient seuls	26,3 %	39,2 %
	Frais partagés avec parents	18,0 %	22,1 %
Frais de scolarité ($\chi^2 = 74,579$; $p = ,000$)	Paie seul	44,0 %	30,8 %
	Parents paient seuls	39,7 %	54,8 %
	Frais partagés avec parents	16,3 %	14,4 %
Loisirs/sorties ($\chi^2 = 11,920$; $p = ,003$)	Paie seul	88,9 %	85,3 %
	Parents paient seuls	4,0 %	3,9 %
	Frais partagés avec parents	7,1 %	10,8 %
Téléphone cellulaire ($\chi^2 = 7,224$; $p = ,027$)	Paie seul	73,3 %	74,6 %
	Parents paient seuls	21,2 %	18,1 %
	Frais partagés avec parents	5,5 %	7,3 %
Vêtements ($\chi^2 = 7,628$; $p = ,022$)	Paie seul	75,5 %	71,5 %
	Parents paient seuls	6,8 %	6,7 %
	Frais partagés avec parents	17,7 %	21,8 %

Les résultats indiquent une différence significative ($p < ,01$) entre les migrants pour études et les étudiants non migrants pour les huit premières dépenses. Toutefois, en ce qui concerne les « Loisirs/sorties », la différence est significative seulement entre les migrants pour études et les étudiants non migrants âgés de 17-18 ans (et non pour les 19-23 ans et les 24 ans et plus) (données non illustrées). Ainsi, à l'exception du « Téléphone cellulaire » et des « Vêtements », les migrants pour études sont proportionnellement plus nombreux (à un seuil de ,01) à assumer seuls leurs dépenses quotidiennes. Pour ces deux dernières dépenses, il nous apparaît normal, étant donné leur nature et le besoin d'autonomie des jeunes cégépiens, de ne pas observer de différence entre les migrants pour études et les étudiants non migrants. La majorité des étudiants à cet âge paient davantage seuls leurs biens de consommation.

De plus, étant donné que les migrants pour études n'habitent pas chez leurs parents, il apparaît logique qu'ils aient à assumer un plus grand nombre de dépenses. Toutefois, il est surprenant de voir comment les différences entre les migrants pour études et les étudiants non migrants sont importantes pour les dépenses concernant l'habitation (loyer, électricité, téléphone, épicerie). Les migrants pour études de notre recherche assument seuls dans des proportions nettement plus élevées ces dépenses, alors que les étudiants non migrants dépendent beaucoup plus de leurs parents. Pour ces dépenses concernant l'habitation, nous avons vérifié s'il y a des différences significatives selon les groupes d'âge entre migrants pour études et étudiants non migrants. Il n'y a en pas (données non illustrées). Le fardeau économique est le même, peu importe l'âge. C'est donc dire que les jeunes migrants pour études, même à 17-18 ans, ont à assumer très tôt des responsabilités économiques importantes. Et en ce qui concerne les frais que doit assumer l'ensemble des cégépiens (transport, frais de scolarité, matériel et livres scolaires), les migrants pour études consultés sont proportionnellement plus nombreux que les étudiants non migrants à assumer seuls cette responsabilité financière. En somme, les résultats montrent que **les migrants pour études, peu importe leur âge, assument des responsabilités financières beaucoup plus importantes que les étudiants non migrants.**

Afin de mieux comprendre leur situation, nous avons également interrogé les étudiants sur leurs principales sources de revenus (voir question 54 à l'annexe 3). Le tableau ci-dessous dresse un portrait des résultats obtenus.

Tableau 4.3 Sources de revenus des étudiants selon leur statut¹⁹

Source de revenus	Migrant	Non migrant	Total
	(n = 997)	(n = 3296)	(n = 4293)
	n % migrants	n % NM	n % total
Je travaille pendant mes études.	582 58,4 %	2 572 78,0 %	3 154 73,5 %
Je travaille l'été.	828 83,0 %	2 847 86,4 %	3 675 85,6 %
J'ai des économies accumulées.	392 39,3 %	1 511 45,8 %	1 903 44,3 %
Mes parents contribuent <u>en partie ou en totalité</u> à mes études.	620 62,2 %	2 027 61,5 %	2 647 61,7 %
J'ai des prêts et bourses (aide financière aux études).	476 47,7 %	616 18,7 %	1 092 25,4 %
J'ai reçu d'autre(s) bourse(s) que celle(s) du gouvernement.	55 5,5 %	132 4,0 %	187 4,4 %
J'ai une marge de crédit.	270 27,1 %	497 15,1 %	767 17,9 %
J'emprunte de l'argent à des membres de ma famille.	60 6,0 %	195 5,9 %	255 5,9 %
J'ai une carte de crédit dont je ne paie pas le solde chaque mois.	109 10,9 %	265 8,0 %	374 8,7 %
Mon conjoint(e) m'aide.	77 7,7 %	166 5,0 %	243 5,7 %
J'ai reçu des biens matériels de personnes de mon entourage.	328 32,9 %	418 12,7 %	746 17,4 %
Héritage.	2 2,0 %	1 0,03 %	3 0,07 %
Transferts gouvernementaux ²⁰ .	9 9,0 %	15 0,5 %	24 0,6 %

Sur ce tableau, nous pouvons voir qu'il y a proportionnellement autant de parents de migrants pour études que de parents d'étudiants non migrants qui contribuent en partie ou en totalité aux dépenses relatives aux études de leur enfant. Mais comme nous l'avons vu précédemment, l'engagement financier des migrants pour études est plus important que celui des étudiants non migrants. Les résultats ci-dessus montrent notamment que les migrants pour études sont plus nombreux à avoir recours à des systèmes d'endettement. De plus, il est possible d'observer des différences importantes entre les migrants pour études et les étudiants non migrants sur quatre aspects concernant leurs sources de

¹⁹ À cette question, les répondants pouvaient indiquer plusieurs choix de réponse.

²⁰ Ces deux derniers choix de réponse ne se trouvent pas dans le questionnaire. Ils ont été créés suite à la codification des réponses « autres » fournies par les répondants (voir question 54 à l'annexe 3).

revenus. Premièrement, les migrants pour études ont recours au système d'aide financière aux études dans une proportion nettement plus grande (47,7 %) que les étudiants non migrants (15,1 %) ²¹. Deuxièmement, ils ont davantage recours à une marge de crédit (27,1 %) que les étudiants non migrants (15,1 %). Troisièmement, les migrants pour études sont plus nombreux à avoir reçu des biens matériels de personnes de leur entourage (32,9 % contre 12,7 %). Ce constat nous laisse donc entrevoir que le réseau social du migrant pour études contribue en partie à sa préparation et à son installation dans un nouveau milieu. Nous y reviendrons plus loin à la section 4.3. Enfin, les migrants pour études sont proportionnellement moins nombreux (58,4 %) à travailler pendant leurs études que les étudiants non migrants (78,0 %). Plus encore, lorsqu'ils travaillent, ils le font pour des motifs différents de ceux des non-migrants (données non illustrées) : 34,5 % des migrants pour études travaillent pour payer leurs biens essentiels (logement, épicerie, factures, etc.) contre seulement 10,6 % pour les étudiants non migrants. Inversement, seulement 18,7 % des migrants pour études ont un travail rémunéré afin de payer leurs dépenses personnelles (sorties, biens de consommation, loisirs, etc.) contre 41,0 % pour les étudiants non-migrant (voir question 56 à l'annexe 3).

Étant donné que les migrants pour études ont une plus grande responsabilité financière que les étudiants non migrants, il n'est pas surprenant de constater une différence significative ($\chi^2 = 88,096$; $p = ,000$) dans leurs réponses lorsqu'on les interroge sur leur préoccupation pécuniaire. Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus à la question 57 (voir annexe 3) portant sur leurs préoccupations concernant l'argent nécessaire pour subvenir à leurs besoins.

²¹ À titre de comparaison, selon le rapport statistique de l'année 2009-2010 de l'Aide financière aux études (2012 : 25), à l'automne 2009, 20,9 % des étudiants inscrits à temps plein aux études collégiales ont bénéficié du programme de prêts. Nos données indiquent donc que les migrants pour études participent davantage au programme d'aide financière aux études.

Tableau 4.4 Préoccupations sur la situation financière selon le statut

Préoccupation	Migrant (n = 964)	Non migrant (n = 3 249)	Total (n = 4 213)
	n % migrants	n % non-migrants	n % total
Aucunement (je suis confiant(e), l'argent n'est pas un problème pour moi).	186 19,3%	1 045 32,2%	1 231 29,2%
Un peu préoccupé(e) (en ne faisant pas de folies, j'arrive à répondre à tous mes besoins).	392 40,7%	1 290 39,7%	1 682 39,9%
Moyennement préoccupé(e) (je dois faire quelques sacrifices pour arriver).	263 27,3%	699 21,5%	962 22,8%
Très préoccupé(e) (je ne suis pas certain(e) d'avoir assez d'argent pour passer mon année).	123 12,8%	215 6,6%	338 8,0%

Ainsi, les migrants pour études sont proportionnellement plus nombreux que les étudiants non migrants à se sentir très préoccupés ou moyennement préoccupés par leur situation financière. Inversement, les étudiants non migrants sont plus nombreux à n'avoir aucune préoccupation financière.

En ce qui concerne le niveau d'endettement des étudiants, les résultats du questionnaire (voir question 59, annexe 3) montrent qu'il y a une différence significative ($\chi^2 = 352,145$; $p = ,000$) entre les migrants pour études et les étudiants non migrants. Dans le tableau ci-dessous, on peut voir que les étudiants non migrants sont plus nombreux que les migrants pour études à prévoir terminer leurs études sans dette d'études. Inversement, les migrants pour études sont plus nombreux que les étudiants non migrants à prévoir terminer leurs études avec une dette supérieure à 5 000 \$.

Tableau 4.5 Évaluation de la dette à la fin des études selon le statut

Dette à la fin des études	Migrant (n = 995)	Non migrant (n = 3 288)	Total (n = 4 283)
	n % migrants	n % non-migrants	n % total
Je n'aurai aucune dette	316 31,8 %	1 977 60,1 %	2 293 53,5 %
Entre 1 \$ et 5 000 \$	179 18,0 %	618 18,8 %	797 18,6 %
Entre 5 001 \$ et 10 000 \$	216 21,7 %	313 9,5 %	529 12,4 %
Entre 10 001 \$ et 15 000 \$	143 14,4 %	173 5,3 %	316 7,4 %
Entre 15 001 \$ et 20 000 \$	74 7,4 %	118 3,6 %	192 4,5 %
20 001 \$ et plus	67 6,7 %	89 2,7 %	156 3,6 %

Enfin, si les migrants pour études sont quotidiennement plus préoccupés par leur situation financière, nous n'avons pas constaté de différence significative ($\chi^2 = 3,282; p = ,657$) entre les migrants pour études et les étudiants non migrants en ce qui concerne leur préoccupation quant au remboursement de leur dette d'études.

Tableau 4.6 Préoccupation sur le remboursement de la dette à la fin des études selon le statut

Préoccupation sur le remboursement	Migrant (n = 679)	Non migrant (n = 1 307)	Total (n = 1 986)
	n % migrants	n % non-migrants	n % total
Nullement	117 17,2 %	238 18,2 %	355 17,9 %
Très peu	107 15,6 %	209 16,0 %	316 15,9 %
Peu	81 11,9 %	171 13,1 %	252 12,7 %
Légèrement	155 22,8 %	286 21,9 %	441 22,2 %
Assez	133 19,6 %	268 20,5 %	401 20,2 %
Beaucoup	86 12,7 %	135 10,3 %	221 11,1 %

Bien que les migrants pour études anticipent être plus endettés à la fin de leurs études, le remboursement de cette dette ne semble pas constituer un stress supplémentaire. Est-ce parce qu'ils concentrent leurs préoccupations sur leur situation du moment? Sont-ils plus confiants à propos de l'avenir? Ces questions demeurent pour l'instant sans réponse.

En somme, la migration pour études entraîne un plus lourd fardeau économique sur les épaules des jeunes migrants : ils ont des préoccupations supplémentaires, en plus d'hypothéquer davantage leur avenir financier. Malgré cette situation financière qui désavantage les migrants pour études, il n'en demeure pas moins que des milliers de jeunes Québécois décident chaque année de migrer pour entreprendre ou poursuivre des études collégiales. Pourquoi le font-ils? Nous les avons, bien entendu, interrogés sur le sujet.

4.2 Pourquoi partir? Les motivations de la migration pour études

Pour bien comprendre ce qui motive les jeunes à quitter leur milieu d'origine, nous avons d'abord posé la question aux migrants pour études lors des entretiens semi-dirigés. Par la suite, nous leur avons demandé d'identifier les raisons qui expliquent leurs motivations à étudier dans une autre région dans le questionnaire (voir question 33, annexe 3). Le tableau 4.7 présente les résultats à cette question.

Tableau 4.7 Motivations liées à la migration pour études²²

Motivation	% des migrants
Pour un programme ou un profil d'études particulier.	62,2 %
Pour vivre une nouvelle expérience.	45,9 %
L'attrait pour la région de Québec/Montréal.	40,9 %
Pour acquérir de l'autonomie / de la maturité.	38,9 %
Pour la réputation du collège ou de ton programme d'études.	31,8 %
Parce que tu as des amis ou de la famille dans la région de Québec/Montréal.	16,8 %
Pour améliorer tes perspectives professionnelles futures.	16,5 %
Pour suivre quelqu'un (membre famille, ami(e), blonde, chum).	15,9 %
Pour t'éloigner de ta « gang de jeunesse ».	11,7 %
Parce qu'il n'y a pas de cégep dans ta région.	10,6 %
Pour réduire le temps de déplacement pour aller au cégep.	7,8 %
Pour vivre près de gens ou dans un milieu social qui te ressemblent.	7,0 %
Pour jouer dans une équipe sportive du collège.	4,5 %
En raison de problèmes familiaux/conjugaux.	4,0 %
Tu as fait d'autres demandes, mais ton collège est le seul cégep qui t'a accepté(e).	2,0 %
Pour suivre les conseils de tes parents ou professeurs.	1,5 %

D'emblée, nous devons souligner que les raisons de migrer pour effectuer ses études collégiales sont nombreuses et rarement uniques. En effet, dans les entrevues comme dans l'enquête par questionnaire, rares sont les migrants pour études à ne mentionner qu'une seule motivation. Leurs propos sont d'ailleurs révélateurs à cet effet. Ils évoquent

²² À cette question, les répondants pouvaient indiquer plusieurs choix de réponse. Donc, la somme des pourcentages dépasse 100 %. Le nombre de répondants qui ont complété la question est de 997.

souvent dans la même phrase plusieurs motivations. Les prochains paragraphes détaillent ces motivations.

Premièrement, 62,2 % des migrants pour études mentionnent **un programme ou un profil d'études particulier** comme motivation à quitter leur région : « C'est vraiment juste par rapport à mon programme, je me suis dit : "C'est ça que je veux faire dans la vie, c'est là qu'y faut que j'aïlle, la concession, c'est la distance." Puis c'est pour ça que j'ai choisi de venir ici. » Parmi ceux-ci, certains auraient préféré rester dans leur localité, étudier le moins loin possible de leur domicile : « Tu sais, je serais resté encore chez mes parents si j'avais eu le choix. Mais je voulais vraiment faire ce programme-là, puis il se donnait juste à Montréal²³. » À l'inverse, d'autres y voient plutôt l'occasion de découvrir une nouvelle ville, une véritable chance qui se présente à eux : « Bien, c'est vraiment parce qu'il n'y avait pas mon programme dans ma région, mais j'avais tout le temps eu l'idée d'aller à Québec parce que je trouvais que c'était une super belle ville. »

Deuxièmement, 45,9 % des migrants pour études cherchent à **vivre une nouvelle expérience**. Ils ressentent un besoin d'aventure et désirent découvrir un nouveau milieu, changer d'environnement et connaître de nouvelles personnes. Ce sentiment peut être plus intense pour ceux qui proviennent de villes peu peuplées :

[Dans ma région], tout le monde se connaît vraiment depuis le préscolaire, puis voir de nouvelles personnes, ça fait du bien. Dans le fond, le changement, c'est se faire de nouveaux amis. Connaître de nouvelles personnes.

Troisièmement, 40,9 % des répondants évoquent leur **attirance pour la ville de destination**. D'ailleurs, le programme, sans constituer un « prétexte » ou une « excuse » pour migrer, est souvent accompagné d'un désir de changement et de faire l'expérience de la vie urbaine. « Bien, c'est sûr que je m'en allais [dans un programme spécifique] qui

²³ Rappelons ici que bien que la collecte de données par questionnaire ne s'est déroulée que dans deux établissements de la région de Québec pour les raisons évoquées au chapitre précédent, les entretiens semi-dirigés ont quant à eux été réalisés à Québec et à Montréal. C'est pourquoi certains extraits font référence à la métropole québécoise.

ne se donne pas dans ma région, mais j'avais tout le temps eu l'idée d'aller à Québec parce que je trouvais que c'était une super belle ville. » Ils trouvent le lieu d'accueil attirant pour sa diversité ou parce qu'ils y voient davantage de possibilités que dans la région d'origine : « Ça va être à Québec, je veux dire, les bars, il va avoir plus de monde. Parce que tu sais, les bars sont plus accessibles. Je me suis dit, ma vie sociale va être le *fun*, je vais rencontrer plein de nouvelles personnes. »

Moi, ce qui m'attirait surtout à Montréal, c'est la grande ville. Je connaissais juste les régions. Puis je voulais voir Montréal, la grande ville. Mon beau-père m'avait fait visiter Montréal l'été d'avant, puis j'avais vraiment aimé ça. Le métro puis tout ça, c'était quelque chose d'attirant.

Pour certains, la ville répond mieux à leurs intérêts personnels : « À Montréal, je peux vivre un plurilinguisme beaucoup plus couramment, plus que si j'habite à Trois-Rivières ou à Québec ou à Rivière-du-Loup. » D'autres associent la ville au progrès, ils y recherchent une vie plus « moderne » : « Je me suis dit que Montréal, c'est une ville bien développée, puis il y a le métro, le transport en commun est bien développé ici. Comparer à ma région, c'est extraordinaire. »

Quatrièmement, 38,9 % des migrants pour études déclarent avoir le désir d'**acquérir de l'autonomie et de la maturité**. Pour eux, notamment pour les plus jeunes, c'est une façon de relever un défi, de se prouver qu'ils sont capables. Bref, la migration représente une sorte de rite de passage vers l'âge adulte :

À 17 ans, j'avais besoin de sortir de chez mes parents. Ça faisait déjà une couple d'années que je travaillais, je m'étais mis de l'argent de côté. C'était le besoin d'être chez moi, dans mes affaires, de me prouver, mais surtout de prouver à mes parents que j'étais capable de subvenir à mes propres besoins, puis que j'étais rendu assez vieux et assez mature pour couper le cordon un peu.

Cinquièmement, 31,8 % des migrants pour études mentionnent **la réputation du collège** ou de leur programme d'études comme source de motivation. Les jeunes choisissent de migrer parce que le cégep convoité répondra à leurs besoins ou, à l'inverse, à cause de la mauvaise réputation de l'établissement qui se trouve dans leur milieu d'origine.

Bien, quand j'ai regardé un petit peu le programme, j'ai étudié le cégep en même temps parce que je ne voulais pas aller dans un endroit qui ne valait vraiment pas la peine. Si le cégep n'a pas une bonne réputation, le programme va-t-il en avoir une? Puis le cégep, j'étais venu aux portes ouvertes, j'ai été élève d'un jour. C'était vraiment attrayant. J'aimais l'ambiance du cégep.

En fait, le cégep [nom de l'établissement], c'est le premier cégep que j'ai regardé. J'en avais déjà entendu parler de réputation, je savais que c'était un peu central, un peu artistique, puis j'en avais entendu des bonnes choses.

Enfin, bien qu'elles soient moins souvent identifiées, il est intéressant d'énumérer les autres motivations évoquées par les migrants pour études : parce qu'ils ont de la famille ou des amis dans la région de destination (16,8 %), pour améliorer leurs perspectives professionnelles futures (16,5 %), pour suivre quelqu'un (membre de la famille, ami, amie, amoureux, amoureuse) (15,9 %), pour s'éloigner de leur « gang de jeunesse » (11,7 %), parce qu'il n'y a pas de cégep dans la région d'origine (10,6 %), pour réduire le temps de déplacement pour se rendre au cégep (7,8 %), pour vivre près de gens ou dans un milieu social qui leur ressemblent (7,0 %), pour jouer dans une équipe sportive de l'établissement (4,5 %), en raison de problèmes familiaux ou conjugaux (4,0 %) et, finalement, parce qu'après plusieurs demandes, l'établissement de destination est le seul à avoir accepté leur demande (2,0%).

En somme, le choix de migrer est souvent associé à plusieurs motivations qui vont parfois bien au-delà du cadre scolaire : vivre une nouvelle expérience, découvrir une ville, etc. Il faut toutefois retenir que le programme demeure la principale motivation à migrer pour ces jeunes.

4.2.1 La décision de partir : les parents ont-ils une influence?

Nous nous sommes également attardés au rôle des parents dans le processus de décision. Qu'en pense-t-il? Ont-ils une influence sur la décision de migrer ou non? Lors des entrevues, la majorité des migrants pour études affirme que leurs parents étaient favorables à leur départ pour leurs études collégiales. Bien que ces derniers fassent part

de certaines inquiétudes ou réticences à leurs enfants, les migrants pour études se sentent généralement appuyés par leurs parents.

C'est sûr qu'au début, Montréal, c'est gros. Mais mes parents sont du genre à réfléchir, ils m'ont dit « On va y penser ». Puis quelque temps après, ils ont dit : « Oui, on est d'accord. On pense vraiment que c'est le temps pour toi de devenir indépendante, puis de partir dans la vie. » En fait, ils ne m'ont pas dit non ou oui, mais ils m'ont dit de faire comme je le sentais. C'est sûr qu'au début, j'étais un peu indécise. Donc je me suis dit : « Je vais envoyer ma demande, si je suis prise, c'est parce que c'est ma place. Sinon, je vais rester à [région d'origine]. » Mais mes parents étaient complètement d'accord.

De manière générale, les migrants pour études n'ont pas l'impression que leurs parents tentent d'influencer leur décision, que ce soit positivement ou négativement²⁴, malgré certaines réticences :

Ils n'étaient pas en faveur de mon départ à Québec. Ils auraient préféré que j'aille à Rimouski, ce qui était beaucoup plus proche. J'aurais pu revenir chez moi quasiment toutes les fins de semaine. Mais là, c'est beaucoup plus loin, ça veut dire moins de contacts avec eux autres. Ils n'étaient pas vraiment d'accord, mais vu que c'était là que je voulais aller, ils n'ont rien dit là-dessus.

Bien, ma mère ne s'attendait pas à ce que je quitte. Elle pensait que j'allais rester en région. Ça lui faisait de la peine parce que c'était son premier enfant qui quittait la région. Puis elle m'a appuyée, elle m'appuyait à 100 % dans ma décision.

Ainsi, aux dires des migrants pour études, bien que leur départ amène parfois des inquiétudes et de la tristesse chez leurs parents, ces derniers, tout en respectant le choix de leur enfant, prennent le soin de s'assurer que celui-ci fait un choix réfléchi. Les migrants pour études rencontrés ont la ferme conviction que la décision finale leur appartient. Pour plusieurs d'entre eux, les parents auraient donc plutôt un rôle d'accompagnateur que de « décideur » dans ce processus migratoire.

²⁴ Les données recueillies ne nous permettent pas de vérifier si des jeunes interrompent leur projet de migration pour études sous l'influence de leurs parents.

Mes parents m'ont vraiment supportée là-dedans. J'ai eu beaucoup d'aide, beaucoup de *feedback* de leur part aussi. Donc, ils m'ont vraiment suivie là-dedans et ça l'a bien été. Ils trouvaient aussi que c'était vraiment un bon choix de carrière. Ils m'ont aidée financièrement et pour d'autres aspects aussi.

Somme toute, les migrants pour études nous disent, en général, que leurs parents sont là pour les écouter, les conseiller et les soutenir dans la prise de décision. Et comme nous allons le voir dans la prochaine section, les parents ne sont jamais loin de leurs enfants pour les aider à se préparer, à s'installer et à faire leurs premiers pas dans leur nouveau milieu de vie.

4.3 Regard sur le parcours migratoire : de la préparation à l'installation

4.3.1 *Ce qu'il faut prévoir avant de partir...*

C'est gros, à 17 ans, quand tu dis : « Je pars avec ma vie. »

Le fait de quitter sa région d'origine pour étudier à l'extérieur exige une bonne préparation. Avant de lever l'ancre vers de nouveaux horizons, le migrant pour études doit planifier son départ et s'assurer d'avoir les outils nécessaires pour arriver à bon port. À la lumière des entretiens semi-dirigés et du questionnaire d'enquête, nous présenterons ici les sources de renseignements consultées, l'aide reçue et les moyens utilisés par les migrants pour études pour préparer leur départ. Ces analyses nous ont également permis d'identifier quatre formes de préparation que nous allons d'abord exposer : organisationnelle, matérielle, financière et psychologique.

Premièrement, la **préparation organisationnelle** peut se diviser en trois volets : scolaire, résidentiel et logistique. Tout d'abord, le migrant pour études doit voir, comme tous les autres étudiants s'inscrivant au collégial, au volet « scolaire » et se poser plusieurs questions : *quel programme vais-je choisir? Quel cégep offre ce programme?* Pour le migrant pour études, il s'ajoute toutefois quelques questions supplémentaires : *ai-je des préférences pour une ville en particulier?* (si plusieurs options s'offrent à lui selon le

programme convoité) *Où vais-je habiter? Vais-je habiter seul ou en colocation?* Une fois que les choix de la ville de destination et du cégep sont faits et que la demande d'inscription est acceptée, le volet résidentiel prend l'avant-scène et peut devenir un aspect stressant pour certains. Ainsi, le migrant pour études a généralement des délais très courts pour se trouver un endroit où se loger, dans une ville dont il connaît peu les quartiers et les services. Notons que les parents sont parfois tout aussi démunis que leur enfant à ce propos. La recherche de logement demande beaucoup d'énergie, et ce n'est pas toujours facile lorsqu'on habite à l'extérieur de la ville. Pour les étudiants qui n'habitent pas trop loin de la ville de destination, quelques escapades peuvent suffire pour trouver un logis à leur goût. Les membres de la famille ou les amis qui résident dans la ville d'accueil peuvent également être sollicités pour aider les migrants pour études à dénicher un logement. Mais pour ceux qui sont seuls ou qui vivent en région éloignée, les résidences peuvent alors apparaître comme l'avenue qui s'impose d'elle-même²⁵.

Le site Internet du collège m'a guidé vers les résidences. Parce que, sinon, j'aurais probablement eu plus de problèmes à me trouver quelque chose. Surtout que j'étais loin quand j'ai pris cette décision. Il fallait quelque chose qui soit facile et qui ne soit pas de trouble. Je ne voulais pas vraiment me chercher des colocataires, je ne voulais pas vraiment me chercher un appartement.

Pour sa part, le choix de vie en appartement exige un peu plus d'organisation. Tout d'abord, il faut chercher un logement abordable qui réponde bien aux besoins. De surcroît, il faut s'assurer que l'appartement se situe dans un quartier où l'accès aux services essentiels est facile : « Lorsque je cherchais un appartement, je me posais plusieurs questions : est-ce que je suis proche d'une buanderie, est-ce que je suis proche d'une épicerie, est-ce que je suis proche de l'école, est-ce que je peux facilement me rendre à tel ou tel point avec un autobus? »

²⁵ Pour plus de détails sur les avantages et les désavantages de la vie en résidences, voir la section 4.8 : « Passer au suivant : les migrants pour études conseillent les futurs migrants ».

Les migrants pour études qui font le choix de la vie en appartement doivent également envisager un partage du lieu d'habitation. Comme le montrent les données tirées du questionnaire d'enquête aux tableaux ci-dessous, les choix que font les migrants dépendent de leur sexe et de leur âge.

Tableau 4.8 Conditions d'habitation des migrants pour études selon le sexe

Condition d'habitation	File (n = 733)	Garçon (n = 267)	Total (n = 1 000)
	n % filles	n % garçons	n % total
Seul(e)	87 11,9 %	15 5,6 %	102 10,2 %
Avec un ou des colocataires	446 60,8 %	176 65,9 %	622 62,2 %
Avec ton amoureux(se)	138 18,8 %	51 19,1 %	189 18,9 %
Avec un ou des membres de ta famille	62 8,5 %	25 9,4 %	87 8,7 %

Tableau 4.9 Conditions d'habitation des migrants pour études selon l'âge

Condition d'habitation	17-18 ans (n = 351)	19 à 23 ans (n = 538)	24 ans et plus (n = 111)	Total (n = 1 000)
	n % 17-18 ans	n % 19 à 23 ans	n % 24 ans et plus	n % total
Seul(e)	27 7,7 %	57 10,6 %	18 16,2 %	102 10,2 %
Avec un ou des colocataires	251 71,5 %	336 62,4 %	35 31,5 %	622 62,2 %
Avec ton amoureux (se)	30 8,5 %	108 20,1 %	51 45,9 %	189 18,9 %
Avec un ou des membres de ta famille	43 12,3 %	37 6,9 %	7 6,3 %	87 8,7 %

On observe ici que seulement 10,2 % des migrants pour études ont déclaré habiter seuls. Par conséquent, beaucoup d'entre eux partagent leur espace de vie (89,2 %). Le choix le plus populaire est la colocation (62,2 %), suivie de la cohabitation avec son amoureux ou son amoureux (18,9 %) ou avec un ou des membres de sa famille (8,7 %). Dans les entrevues, deux principales raisons sont évoquées pour expliquer le choix de la cohabitation : réduire les frais de logement et éviter l'isolement. Il faut toutefois souligner que ces tendances vont quelque peu différer en fonction du sexe et de l'âge. On peut observer, au tableau 4.8, qu'il y a une proportion légèrement plus élevée de filles que de

garçons qui préfèrent vivre seules ($\chi^2 = 8,499$; $p = ,037$). En contrepartie, les garçons se tournent plus vers la cohabitation avec des colocataires²⁶. Toutefois, les différences les plus marquantes concernent l'âge ($\chi^2 = 98,997$; $p = ,000$). Par exemple, 71,5 % des étudiants de 17-18 ans habitent en colocation contre seulement 8,5 % avec leur partenaire de vie. Inversement, seulement 31,5 % des étudiants de 24 ans et plus habitent en colocation, alors que 45,9 % d'entre eux partagent leur espace de vie avec leur amoureux ou leur amoureuse. Donc, plus on vieillit, plus on délaisse la cohabitation avec des colocataires. Bien entendu, il est normal qu'en vieillissant les étudiants habitent de plus en plus avec leur amoureux ou leur amoureuse et qu'ils délaissent la colocation, peu importe qu'ils soient migrants pour études ou non-migrants. Toutefois, nous n'avons pas de données sur les étudiants non migrants pour effectuer des comparaisons.

Une fois les volets scolaire et habitation réglés, il est presque temps de partir et d'organiser la logistique du déménagement et de l'installation. Plusieurs migrants pour études prennent alors le temps nécessaire pour planifier leur départ, organiser leur déménagement, contacter les futurs colocataires (s'il y a lieu), s'informer sur les possibilités de retour en région (services offerts, personnes avec qui voyager) ainsi que les différents services et attraits qu'offrent la ville d'accueil : « J'ai identifié où j'allais habiter, le cégep, les épiceries. J'ai pris en note les chemins de métro, d'autobus et les horaires. Je ne voulais pas arriver ici le premier matin sans savoir où je m'en allais. » D'autres ont plutôt tendance à se préparer à la dernière minute et à se débrouiller une fois sur place.

Deuxièmement, la **préparation matérielle** commence, pour la majorité des migrants pour études, à partir du moment où ils décident de migrer et qu'ils reçoivent leur lettre d'acceptation du cégep (ce qui peut parfois arriver à la dernière minute). Ils commencent alors à amasser le matériel nécessaire (meubles, literie, fourniture de cuisine, etc.) et

²⁶ Nos observations sur la condition d'habitation et les différences garçons/filles sont semblables à celles de Madeleine Gauthier et ses collaborateurs (2006).

même à faire leurs boîtes. Pour ceux qui n'ont pas de cégep dans leur région d'origine, cette préparation peut se faire plusieurs mois, voire parfois plusieurs années d'avance.

Je me sentais bien préparée. Parce que, pour nous, c'est une réalité. On le sait depuis qu'on est petits qu'on va partir de chez nous. En général, les parents font attention pour nous préparer, nous donner de plus en plus de responsabilités lorsque nous sommes enfants. Comme moi, j'étais encore au primaire, puis je savais cuisiner toute seule.

Cette préparation implique de prévoir, de planifier et de se procurer le matériel nécessaire :

J'avais tout acheté, toute ma vaisselle, j'avais de la place pour ranger mon linge, tout. Mais il y a des trucs qui sont restés dans ma chambre que j'aurais aimé avoir ici. Par exemple, avant je n'écoutais pas beaucoup la télévision, je me disais que je ne l'écouterais pas non plus ici. Mais les habitudes changent. Je viens de m'acheter une télévision. J'avais hâte de l'avoir.

Bien entendu, comme ce dernier extrait l'évoque, la préparation matérielle nécessite également une bonne préparation financière.

Troisièmement, la **préparation financière** est incontournable dans un projet d'une telle ampleur. Si une bonne proportion des parents assume une partie des frais d'études, des comptes, du logement, des dépenses personnelles, rares sont les parents qui défraient en totalité les besoins de leurs enfants. Par conséquent, comme nous l'avons vu à la section 4.1.2, de nombreux migrants pour études doivent assumer une bonne partie de leurs dépenses. Bien que quelques-uns comptent sur un travail rémunéré pendant les études, la plupart des migrants doivent bien planifier leur budget dès le départ avec les sources de revenus qu'ils détiennent :

C'est sûr que t'as toujours peur de ne pas arriver. Parce que tu n'as pas un salaire qui rentre chaque mois. Tu ne peux pas dire : « C'est correct, à cette date-ci, j'ai un salaire qui rentre. » Parce que, moi, j'ai reçu des bourses. J'ai cet argent-là et rien d'autre. Je n'ai pas d'autre argent qui va entrer. Donc, ça descend toujours dans mon compte. C'est quand même stressant.

Les économies accumulées et les emplois d'été permettent également aux migrants pour études de se mettre un petit pécule de côté en prévision de la migration. Certains vont même faire des heures supplémentaires jusqu'à la dernière minute avant la rentrée scolaire pour y arriver.

Je pense que ça l'a été une erreur de ma part, j'aurais aimé arriver à Montréal une semaine avant. Mais l'argent, on en a tous besoin.

J'aurais aimé arriver plus tôt à Montréal. J'aurais eu moins de stress, j'aurais pris le temps de relaxer, surtout que j'ai travaillé tout l'été. Je ressens encore la fatigue, le stress. J'aurais aimé m'installer, sortir un peu, parce que quand les études commencent, tu n'as plus le temps d'aller visiter la ville.

Quatrièmement, la migration implique une certaine **préparation psychologique**. L'adaptation à un nouveau milieu demande des efforts importants et provoque un certain stress chez l'individu. Pour relever ce défi, les migrants pour études doivent aussi se préparer mentalement à vivre dans un nouvel environnement loin de leurs proches et de leurs repères habituels, ce qui provoque souvent des réactions émotives avant le départ :

La journée avant de partir, c'était un peu triste. Je n'avais jamais vraiment quitté la maison. Tous mes amis étaient à la maison. J'ai dit « bye » à mes amis : « Je vais vous revoir quand? Dans trois mois, dans...? » Fait que cette journée-là, je ne sautais pas de joie partout. J'avais hâte de partir, mais c'était... c'était stressant.

Le fait de penser aux aspects positifs de la migration semble aider certains jeunes à surmonter leur stress :

Je me suis préparée, peut-être un peu mentalement, en me disant : « Je vais pouvoir faire telle affaire, aller dans tel resto, à La Ronde, faire plein d'activités. » Puis, je pensais à ma vie en appartement, je ne connaissais pas la personne avec qui j'allais être en appartement.

Nous avons constaté que le soutien du réseau social semble grandement aider à la préparation psychologique. En plus de réduire le niveau de stress, l'aide reçue permet aux migrants pour études de se préparer adéquatement et d'avoir le soutien nécessaire tout au

long du processus migratoire. Nous verrons d'ailleurs plus loin, aux sections 4.4.1 et 4.5.4, que le réseau social du milieu d'origine joue un rôle central en ce qui a trait à l'adaptation des migrants pour études.

4.3.2 De l'aide pour se préparer?

Chacune des formes de préparation implique une recherche de renseignements. Le tableau suivant montre les principales sources de renseignements qui ont permis aux migrants pour études de préparer leur départ selon les réponses obtenues au questionnaire d'enquête.

Tableau 4.10 Sources de renseignements consultés par les migrants pour études²⁷

Source de renseignements	% des migrants (n = 989)
Les parents ou des membres de ta famille	58,9 %
Des amis ou des personnes qui connaissent la ville de destination	45,1 %
Le site Internet du cégep	42,5 %
Des renseignements reçus sur place en arrivant au cégep	18,7 %
D'autres sites Internet	14,2 %
Le personnel de l'école secondaire	10,8 %

On observe que trois sources de renseignements se démarquent : la famille, les amis ou les connaissances et le site Internet du cégep. Ces résultats montrent que le réseau social offre un soutien non négligeable à ceux qui s'apprêtent à partir. D'aucuns ne seront pas surpris d'observer qu'au XXI^e siècle, l'un des premiers réflexes d'une personne qui recherche des renseignements est de consulter les sites Internet les plus susceptibles de l'informer. Ainsi, pour 42,5 % des migrants pour études de notre échantillon, les renseignements trouvés sur le site Web du cégep de destination les ont aidés dans leur préparation. Ce taux est-il élevé ou bas? Nos données ne nous permettent pas d'en juger. Il faut toutefois retenir que, pour les migrants pour études consultés, **le site Internet de l'établissement semble représenter une ressource essentielle que les établissements**

²⁷ À cette question, les répondants pouvaient indiquer plusieurs choix de réponse. Donc, la somme des pourcentages dépasse 100 %.

d'enseignement ne peuvent négliger. En ce qui concerne les rôles que peuvent jouer les différents établissements scolaires pour aider les migrants pour études dans leur préparation, on constate que les renseignements reçus sur place en arrivant au cégep ainsi que le personnel des écoles secondaires sont peu identifiés par les répondants. Est-ce parce que ces ressources sont limitées ou inexistantes? Lors des entretiens semi-dirigés, nous avons demandé aux migrants pour études si leur école secondaire ou leur cégep avaient effectué des démarches ou fourni des renseignements pour les aider à se préparer à migrer. La très grande majorité (88,9 % pour l'école secondaire et 100 % pour le cégep) répond négativement. Dans le cas des écoles secondaires, les migrants pour études qui affirment avoir reçu de l'aide ou des renseignements pour se préparer à migrer viennent de régions « où beaucoup de jeunes partent ». Pour les nombreux autres (rappelons que la migration pour études touche un cégépien sur cinq), ils doivent essentiellement compter sur les membres de leur famille (58,9 %) et les amis (45,1 %). En somme, force est de constater que la préparation à la migration pour études relève davantage de ressources informelles (réseau social) que formelles (établissements scolaires). Pour ceux qui s'apprêtent à partir et qui connaissent des amis ou d'autres personnes qui peuvent fournir des renseignements ou qui ont déjà fait l'expérience de la migration, ces ressources peuvent probablement suffire. Mais pour ceux qui n'ont pas accès à un tel réseau, la préparation peut s'avérer plus difficile. Le cégep aurait donc un rôle à jouer pour aider la préparation et l'installation : « Le cégep aurait pu favoriser ça : donner plus d'informations à ceux qui viennent des régions éloignées. »

Malgré tout, sur les 38 migrants pour études rencontrés lors des entretiens semi-dirigés, 31 estiment qu'ils étaient bien préparés pour la migration pour études...

4.3.3 S'installer en terrain « connu »?

Nous avons constaté que les membres de la famille des migrants pour études sont très impliqués dans chacune des étapes et des formes de préparation. Cette implication est d'ailleurs constante jusqu'au jour « J », celui du déménagement.

Le déménagement, en plus de provoquer de l'excitation et du stress, demande une bonne organisation et le soutien de l'entourage. D'ailleurs, les migrants pour études sont généralement accompagnés par leurs parents lors de cette journée.

Dans ma région, tous les parents font pas mal tous la même chose : ils prennent des congés au début du mois d'août pour que leur jeune ait le temps de s'installer, puis ils montent à Québec pour traîner des boîtes.

Selon plusieurs migrants pour études, l'idéal est d'arriver quelques jours avant de commencer les cours pour prendre le temps de s'installer, de visiter les lieux, de découvrir le cégep et de planifier la rentrée : rendez-vous avec un aide pédagogique individuel (API), participation à la journée d'accueil, etc. Comme nous l'avons mentionné plus haut, certains arrivent toutefois à la dernière minute (une ou deux journées avant) parce qu'ils travaillent beaucoup pendant l'été et veulent accumuler le plus d'argent possible ou encore, parce qu'ils ne veulent pas rester seuls trop longtemps avant le début des cours.

Les données du questionnaire d'enquête montrent que la majorité (64,4 %) (données non illustrées – voir question 38 à l'annexe 3) des migrants pour études connaissent déjà la ville d'accueil avant de s'y établir, soit parce qu'ils y étaient venus visiter de la famille ou des amis, parce qu'ils y avaient déjà effectué des visites touristiques. Pour eux, il est alors plus facile de s'orienter dans la ville dès le départ et de s'adapter au nouveau rythme de vie. Par ailleurs, au moment de leur arrivée, 35,6 % des migrants pour études consultés affirment qu'ils connaissaient peu ou pas du tout la ville lorsqu'ils sont venus s'y établir. Également, 18,4 % connaissaient peu la ville, y étant venus pour un événement spécial (spectacle, événement culturel, etc.), alors que 6,3 % ne connaissaient pas la ville, mais qu'ils fréquentent des gens (colocataires, amis) qui la connaissent bien. Enfin, 10,9 % ne connaissaient rien de la ville d'accueil (données non illustrées – voir question 38 à l'annexe 3). De plus, si les étudiants ne connaissaient pas toujours bien la ville d'accueil, peu se sont retrouvés complètement seuls pour la découvrir. Le tableau ci-dessous présente différentes situations relatives au réseau social du migrant pour études dans la ville d'accueil lors de l'arrivée.

Tableau 4.11 Réseau social dans la ville d'accueil lors de l'arrivée²⁸

Situation	% des migrants (n = 993)
Je suis venu(e) avec un ou des amis.	33,3 %
Je suis venu(e) seul(e), mais je savais que d'autres personnes de ma région se trouvaient ici.	29,1 %
Je suis arrivé(e) avec mon amoureux ou monoureuse.	16,7 %
Je suis venu(e) seul(e), mais j'ai de la famille dans la région.	19,1 %
Je suis venu(e) seul(e), mais je venais rejoindre un ami ou un membre de ma famille déjà installé dans la ville (autre cégep, université, marché du travail, etc.).	14,5 %
Je suis venu(e) seul(e) et je ne connaissais personne dans la région.	11,6 %

On observe que, sur l'ensemble des migrants pour études ayant répondu au questionnaire, seulement 11,6 % d'entre eux affirment être venus seuls et ne connaître personne dans leur région d'accueil. Lorsque l'on croise les réponses de ces derniers avec celles de ceux qui déclarent (10,9 %) ne rien connaître de leur ville d'accueil (voir question 38 à l'annexe 3), on constate que **seulement 4,3 % des migrants pour études se sont avancés seuls dans leur projet de migration dans une ville totalement inconnue.**

4.3.4 L'arrivée dans la ville d'accueil

Tout d'abord, nos entretiens avec les migrants pour études révèlent que le processus de séparation d'avec le milieu d'origine et les premiers moments passés dans la ville d'accueil sont marqués par une importante charge émotive : stress, angoisse, anxiété... En plus de quitter leur famille et leurs amis proches, les jeunes appréhendent la solitude et craignent souvent l'inconnu, voire la peur d'être oubliés. Avant même de quitter leur région, les migrants pour études peuvent craindre la solitude et l'isolement :

²⁸ À cette question, les répondants pouvaient indiquer plusieurs choix de réponse (sauf s'ils indiquaient le dernier énoncé : « Je suis venu(e) seul(e) et je ne connaissais personne dans la région ». C'est pourquoi nous présentons uniquement les proportions.

Les premières journées, j'ai trouvé ça dur un peu. Le matin même du déménagement, je me suis levée en pleurant puis j'ai dit à ma mère : « Ça ne me tente pas d'y aller à Montréal. Je veux rien savoir. » (*Rires*) Elle a dit : « Hey, tu vas y aller! » Je me disais « Qu'est-ce c'est je vais faire toute seule? » Tu sais, les premières journées, la première semaine, ça l'a été « *rough* ».

En ce sens, les migrants pour études décrivent généralement les premiers moments de leur arrivée comme un « grand vide » :

La première semaine, j'avais envie de retourner chez moi. Je trouvais ça long en résidence. On n'avait pas de devoir, pas d'étude. Moi, je suis habitué à la campagne d'être occupé à l'extérieur : j'ai un motocross, j'ai un quatre-roues, j'ai tout. Puis, tous mes amis sont là. Puis, là, j'étais enfermé dans une chambre, je ne connaissais personne, je n'avais rien à faire.

Pour plusieurs jeunes, le moment de stress le plus intense est vécu au moment de la rupture physique d'avec les membres de la famille ou les amis :

Après le départ de mes parents, je suis restée toute seule. J'ai eu la chienne la première nuit que j'ai passée sans ma famille à Montréal.

Je plaçais mes affaires avec mon amie. J'étais content, c'était mon chez-moi. Quand mon amie est partie, j'ai fermé la porte, puis je me suis dit : « OK, là, je suis tout seul. Je n'ai pas mon amie à côté. » Je n'avais personne, puis... le choc est là. Je suis tout seul. Le stress embarquait de plus en plus. Je *textais* mes amis. Je voulais qu'ils me supportent parce que, tu sais, d'une certaine manière, t'es vraiment laissé tout seul.

Ainsi, le sentiment de solitude vécu dans les premiers instants représente une grande difficulté. Il importe toutefois de mentionner que plusieurs migrants pour études se souviennent d'avoir également vécu des émotions très positives à leur arrivée, telles que de l'excitation, de la fierté et une certaine curiosité. « J'ai connu du monde à la rentrée, c'était vraiment le *fun*. Tu voyais que tout le monde était heureux de venir ici, puis ça me donnait un *boost*. Je me disais, je n'ai pas travaillé pour rien, je suis rendue dans le cégep que je veux. »

En somme, nous avons vu dans cette section que le parcours migratoire exige une bonne préparation et qu'il fait vivre aux migrants pour études des émotions parfois très intenses. Loin de se limiter au « remplissage » de quelques boîtes, c'est en bonne partie à l'apprentissage de la vie adulte auquel se préparent ces jeunes. Comme nous l'avons évoqué dans la problématique de recherche, les études collégiales s'apparentent à un rite de passage à la vie adulte pour les jeunes Québécois. Pour les migrants pour études, l'expérience migratoire semble les propulser encore plus rapidement vers cette vie adulte. Et tout au long de cette transition, comme dans tout rite de passage (Kottak, 1998), le jeune migrant pour études sera généralement aidé, soutenu et conseillé par ses parents jusqu'à son installation dans la ville d'accueil, où commence une nouvelle vie qui exige de devenir de plus en plus autonome.

4.4 Les dimensions de l'intégration aux études collégiales et la migration pour études

L'intégration aux études collégiales, c'est le processus d'incorporation d'une nouvelle personne – ici une étudiante ou un étudiant – au sein d'une collectivité – ici la communauté collégiale (inspiré de Legendre, 2005, p. 784). Cet angle d'analyse de la transition met au cœur l'étudiant et son collègue, qui, dans une responsabilité partagée, entament un processus d'intégration sur quatre plans : institutionnel, intellectuel, social et vocationnel.
(Tremblay et collab., 2006) (CSE, 2010 : 26)

Dans la problématique de la recherche développée au premier chapitre, nous avons présenté les quatre dimensions de l'intégration des étudiants aux études collégiales : institutionnelle, sociale, scolaire et vocationnelle inspirées par les travaux de Simon Larose et Roland Roy (1992), et de Gilles Tremblay et ses collaborateurs (2006) (voir également Bernard Rivière (1995) sur l'indécision vocationnelle). Nous avons exploré chacune de ces dimensions lors des entretiens semi-dirigés. Bien que nous ne puissions pas comparer, pour des raisons méthodologiques, ces dimensions de l'intégration au collégial des migrants pour études et des étudiants non migrants, nous faisons ici ressortir

les particularités de la migration associées à chacune de ces dimensions à la lumière des propos recueillis lors des entretiens semi-dirigés. Rappelons brièvement que la notion d'intégration réfère au développement pour l'ensemble des membres d'une société ou d'un groupe donné d'un sentiment d'appartenance, d'une homogénéité suffisante pour la vie en commun (Schnapper, 2007 : 34). Dans l'univers collégial, une bonne intégration suppose que l'étudiant adhère à un ensemble de normes et de valeurs préconisées par l'établissement fréquenté, qu'il ajuste son comportement en conséquence et qu'il est en relation avec les autres étudiants et les membres du personnel (Tinto, 1987). En situation de migration, l'intégration aux études collégiales se caractérise donc par un processus d'adaptation particulier (adaptation à un nouveau milieu scolaire, adaptation à la vie hors du foyer parental, adaptation et découverte de la vie urbaine, adaptation à un réseau social en mouvance) marqué par certaines difficultés (liées à l'éloignement, organisationnelles, socioaffectives). La figure 4.1 illustre comment s'articule le processus d'intégration des migrants pour études à travers les formes d'adaptation et les difficultés que rencontrent ces jeunes.

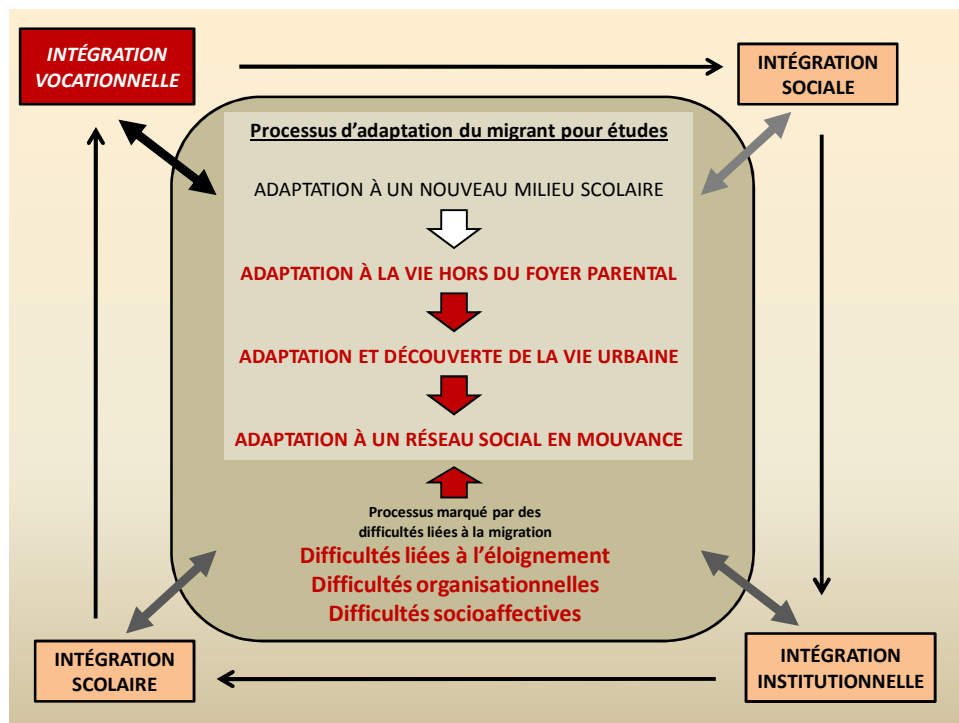


Figure 4.1 - Intégration aux études collégiales, processus d'adaptation et difficultés liées à la migration pour études

4.4.1 Intégration sociale

Selon Simon Larose et Roland Roy (1992 : 16), l'« intégration sociale signifie que l'élève appartient à un réseau qui répond à certains de ses besoins et avec lequel il partage des intérêts communs ». Tous les étudiants qui arrivent au collégial ont en quelque sorte à se refaire un réseau social dans le cégep fréquenté. Mais comparativement aux étudiants non migrants, les migrants pour études de notre recherche ont peu de contacts directs avec leur réseau d'origine à l'extérieur du cégep : « Moi, je pars de loin. Je ne connais personne. Ce n'est pas juste l'école qui est dure, c'est aussi après l'école qui est dur. » Ainsi, bien que certains étudiants migrent avec des amis ou qu'ils connaissent déjà des personnes installées dans le lieu d'accueil, une bonne partie de leur réseau social est à reconstruire dans le nouveau milieu d'études.

Dans la problématique de recherche, nous avons expliqué, principalement à travers les travaux de Yao Assogba, Lucie Fréchette et Danielle Desmarais, comment le réseau social devient le pivot central du processus d'intégration des migrants qui, rappelons-le, se définit à travers les « rapports dynamiques du migrant à son milieu d'origine ainsi qu'à son milieu d'accueil » (2000 : 1). Selon ces chercheurs, l'intégration s'exprime à travers les liens que tisse l'individu avec les gens de son milieu d'accueil : « On parlera alors d'intégration lorsque le migrant se reconnaît et/ou est reconnu comme membre d'un nouveau groupe ou de façon plus large du nouveau milieu de vie, et inversement » (2000 : 7). Les résultats de nos travaux convergent dans le même sens : le défi est donc de recréer des liens.

Tout d'abord, comme nous l'avons déjà évoqué, les premiers moments passés dans le lieu d'accueil sont empreints de grandes émotions pour les migrants pour études. D'un côté, ils se séparent de leur famille et de leurs amis et, d'un autre côté, ils se retrouvent seuls dans un univers parfois méconnu. La transition est ainsi souvent décrite, par les migrants pour études, comme un « grand vide » : un moment marqué par la solitude, l'incertitude et le stress que provoque cette transition.

Évidemment, pour contrer le « choc » de l'arrivée, les migrants pour études ont souvent le réflexe d'aller vers les autres, de créer de nouveaux liens : « Comme j'étais dépaycée, j'allais voir le monde, justement pour m'intégrer. » Malheureusement, lorsqu'on vient de loin – voire de très loin –, il n'est pas toujours facile de faire sa place. Plusieurs migrants pour études, dont les réseaux sont à reconstruire et en « pleine mouvance » (nous y reviendrons plus loin), sont confrontés aux réseaux de leurs pairs qui sont bien établis : « C'est plus dur de se faire des amis au cégep parce que les gens ont déjà tous leurs amis. Même s'ils viennent d'ailleurs, la plupart du temps, ils retournent chez eux la fin de semaine. Donc, c'est plus long de créer une relation plus forte. »

Toutefois, pour les migrants pour études qui connaissent déjà la ville ou qui migrent avec une autre personne (ami, conjoint), les premiers jours sont beaucoup moins stressants. De la même manière, ceux qui connaissent des gens dans la ville d'accueil reçoivent des renseignements essentiels et savent qu'ils ont quelqu'un sur qui compter en cas de besoin, ce qui facilite grandement leur intégration.

Je pense que si je n'avais pas connu personne, ça m'aurait vraiment plus stressée. J'avais comme une base, il y avait mon coloc, je le connaissais. J'avoue que s'il n'avait pas été là, ça l'aurait été plus dur de m'adapter puis d'apprendre à vivre à Montréal.

Mes deux amis que je connaissais m'ont beaucoup aidée. Bien, il y en a une qui vient au cégep ici, heureusement. On n'est pas dans le même programme, fait qu'on ne se voit pas dans nos cours, mais au moins, quand j'étais vraiment perdue, toute seule au début, bien, ça me faisait quelqu'un à voir.

Inversement, la solitude vécue par certains migrants pour études peut, dans certains cas, affecter les autres formes d'intégration :

Si tu ne te trouves pas d'amis au début, c'est triste. Quand t'es triste, faire des devoirs et faire des trucs que tu ne trouves pas nécessairement amusants, bien, ça te tente moins. Alors, tu te forces moins dans tes études.

Les entretiens avec les migrants pour études montrent d'ailleurs que c'est principalement à travers la création d'un nouveau réseau social et la participation à différentes activités

(travaux scolaires, activités parascolaires, événements spéciaux) que ceux-ci parviennent à contrer l'ennui et les difficultés d'intégration.

C'était le soir, le problème. Mais, là, le soir, je joue au hockey et je me suis fait plein d'amis dans mon programme d'études. Je connais pas mal de monde à la résidence aussi. Puis, je m'entraîne tous les soirs au cégep, puis là, bien, je parle au monde.

L'intégration sociale des migrants pour études varie ainsi selon leur réseau de contacts, l'aide qu'ils arrivent à dénicher et les ressources auxquelles ils ont accès dès le départ. La majorité parvient donc à nouer des liens assez rapidement. Pour plusieurs, le véritable sentiment d'appartenance à leur nouveau milieu passe d'ailleurs par l'intégration sociale : « Mais le fait que quelqu'un va prendre le temps de t'appeler : "Y a une *game* de hockey, viens donc l'écouter chez nous." Se faire inviter, c'est à partir de ce moment-là que je me sens à la maison, que je me sens bien dans la ville. »

En résumé, l'intégration sociale se situe au cœur de l'intégration aux études collégiales des migrants pour études. Elle est en interrelation et elle contribue grandement aux différentes adaptations auxquelles ces derniers sont confrontés. Elle permet également de diminuer leur niveau de stress et représente une source d'attachement au nouveau milieu. L'importance que les jeunes accordent à leur vie sociale fait donc en sorte que cette dimension influence, comme nous le verrons plus loin, les autres dimensions de l'intégration.

4.4.2 Intégration institutionnelle

Nous avons vu que l'intégration institutionnelle « suppose que l'élève connaît bien son collègue, y compris les services offerts, et qu'il le fréquente avec enthousiasme. L'élève bien intégré à ce niveau éprouvera un fort sentiment d'appartenance et investira facilement du temps pour explorer son milieu » (Larose et Roy, 1992 : 16).

Pour tous les étudiants, l'établissement fréquenté joue un rôle central dans leur intégration aux études collégiales. Chez les migrants pour études, le cégep représente

souvent l'un des principaux moyens d'ancrage dans leur nouveau milieu de vie. L'établissement joue alors un rôle encore plus important. Mais comment les migrants pour études s'intègrent-ils à ce nouveau contexte qu'est l'univers collégial? Arrivent-ils à s'y retrouver? Connaissent-ils les ressources et les services offerts? L'expérience de la migration peut-elle avoir un effet sur le sentiment d'appartenance et l'attachement au cégep?

La première étape de l'intégration institutionnelle, pour les migrants pour études, comme pour les étudiants non migrants, consiste à s'orienter dans le cégep : repérer leurs locaux de classes, les lieux d'échange et les services mis à leur disposition. Or, à l'exception du site Internet, ceux qui arrivent de loin peuvent difficilement se préparer avant leur départ. Pour faciliter leur intégration, certains migrants pour études vont ainsi arriver quelques jours à l'avance ou, plus rarement, quelques semaines. Ils peuvent ainsi prendre le temps de s'installer, de visiter les lieux, mais aussi d'explorer le cégep, d'identifier quelques services (au cégep et à l'extérieur) et peut-être de planifier quelques rendez-vous (API, etc.). Des migrants pour études nous disent également avoir fait plusieurs allers-retours depuis leur lieu d'origine avec leurs amis ou leurs parents pendant leurs journées de congé pour découvrir les alentours. Toutefois, ce type de démarche n'est pas le fait de la majorité qui arrive généralement deux ou trois jours avant la rentrée.

De plus, comparativement aux autres étudiants, le processus d'intégration des migrants pour études dépasse le cadre scolaire. En effet, ces derniers doivent également apprendre à s'orienter dans la ville, à se « reconnaître » dans ce milieu et à trouver où se situent les services et les commerces dont ils ont besoin dans le quartier habité ou près du cégep. Pour ceux qui arrivent de milieux moins densément peuplés, les premiers contacts peuvent être tout aussi déstabilisants que fascinants. Le fait de s'intégrer à un nouvel environnement peut représenter une épreuve importante, mais constitue également une invitation à la découverte et à l'appropriation d'un nouveau territoire :

Quand tu ne connais pas la grande ville, t'es toujours portée à aller explorer. Moi, je venais d'une très petite région. Toutes les écoles sont sur la même rue. T'as une *Main Street* avec tous les magasins. Alors, t'arrives ici, il y a un magasin à gauche, il y a un magasin à droite, il y a 36 dépanneurs dans le

même quartier... Tu te dis : « C'est quoi ça? » C'est sûr que, moi, j'ai exploré, j'ai beaucoup marché, je suis souvent allée voir le centre-ville, les rues Bishop, Sainte-Catherine et tout ça. C'était tout nouveau pour moi, les distractions, les sorties, les lumières des magasins.

Pour les migrants pour études qui s'établissent en résidence, l'intégration institutionnelle s'avère quelque peu différente : ils vivent à proximité du collège, ils partagent leur milieu de vie avec d'autres étudiants et ils bénéficient généralement d'un accueil particulier. Ils peuvent également poser des questions et demander conseil aux animateurs sociocommunautaires, dont le rôle est spécifiquement de soutenir et d'orienter les étudiants qui habitent en résidence.

Par ailleurs, nous avons remarqué que les migrants pour études s'intègrent au cégep et développent un sentiment d'appartenance surtout envers leur programme d'études : « Bien, la technique, c'est vraiment le *fun* comme ambiance. On a notre corridor dans le sous-sol puis c'est notre petite gang. » Ils aiment leurs professeurs et y font des rencontres intéressantes :

Les profs, c'est une particularité, je les ai trouvés extrêmement compétents. Évidemment, pour enseigner dans ma technique, les profs doivent avoir de l'expérience dans le domaine. Puis, je les ai trouvés très, très bons. Le reste du personnel du cégep, je ne le sais pas. Je les ai probablement rencontrés...

Je me sens bien intégrée dans mon programme, mais peut-être pas au collège. Puis, je ne sais pas si c'est parce que je n'ai pas pris l'initiative, mais je ne sais pas comment je pourrais m'intégrer au collège. Si j'étais dans une équipe sportive, peut-être, ou si je faisais la radio étudiante. Je ne sais pas. Mais je ne m'implique pas tant que ça dans la vie étudiante. Donc non, je ne me sens pas nécessairement intégrée au collège...

Ainsi, on remarque que c'est surtout l'intégration sociale auprès de leurs pairs qui préoccupe les migrants pour études et à travers laquelle ils « évaluent » leur propre intégration au sein de l'établissement collégial : « En fait, je m'en fous un peu d'être bien intégré ou non. Moi, je suis ici pour moi. Mais c'est sûr, je voulais faire des rencontres. Et puis, j'en ai fait des belles rencontres. Bien, je pense que je suis bien intégré, oui. »

4.4.3 Intégration scolaire

Nous avons vu au premier chapitre que l'intégration scolaire « implique que l'élève est capable de répondre aux attentes qu'ont ses professeurs et ses pairs à l'égard des tâches scolaires qu'il doit réaliser [...] L'élève bien ajusté au plan scolaire comprendra les exigences du milieu, aura les habiletés pour y répondre et trouvera utile de satisfaire ces exigences » (Larose et Roy, 1992 : 16). Nous avons également précisé que le passage du secondaire au collégial peut être associé à un rite de passage pour les jeunes Québécois qui font le choix d'entreprendre des études supérieures.

Considérant cette situation, on peut supposer que le fait de migrer pour poursuivre des études puisse bouleverser davantage le passage du secondaire au cégep et, par conséquent, la réussite scolaire de ces jeunes. Or, il n'en est rien. D'une part, l'analyse des entrevues montre que les difficultés d'ordre scolaire rencontrées par les migrants pour études ne semblent pas différentes de celles que vivent les étudiants non migrants. Spontanément, les étudiants vont évoquer certaines difficultés, mais très peu font des liens avec leur expérience migratoire. Sur l'ensemble des étudiants interviewés, aucun étudiant n'a mentionné que le fait de migrer avait eu une influence directe sur ses résultats scolaires. Les principales doléances exprimées sont les mêmes que celles évoquées par tous les étudiants : des cours et des enseignants plus exigeants, une charge de travail plus élevée qu'au secondaire, une organisation scolaire différente, des cours obligatoires peu stimulants et de longues heures de cours. D'autre part, les données du questionnaire d'enquête nous ont permis de constater que le fait de migrer n'a pas d'effet sur les principaux facteurs de réussite scolaire. Par exemple, malgré leurs nombreuses responsabilités quotidiennes, les migrants pour études consacrent approximativement le même temps chaque semaine à l'étude et aux travaux scolaires que les étudiants non migrants ($\chi^2 = 3,208$; $p = ,361$). De plus, étant donné la distance qui les sépare de leur réseau social, on pourrait supposer que les migrants se sentent moins soutenus dans leurs études par leur environnement familial. Or, les résultats du questionnaire d'enquête nous présentent un portrait plutôt inverse. Nous avons questionné tous les étudiants à savoir s'ils se sentent encouragés dans leurs études par leurs parents, s'ils pensent que leurs

parents s'intéressent à leurs résultats et, finalement, s'ils parlent de leurs études avec leurs parents. Dans des proportions équivalentes, les migrants pour études considèrent que leurs parents les encouragent à poursuivre leurs études et qu'ils s'intéressent à leurs résultats scolaires. Qui plus est, en ce qui concerne le fait de parler de leurs études avec leurs parents, **une proportion significativement plus grande de migrants pour études (64,4 % pour les migrants contre 51,7 % pour les étudiants non migrants; ($\chi^2 = 62,234$; $p = ,000$) affirme parler souvent de leurs études avec leurs parents.** Ainsi, bien que nos données ne nous fournissent pas de renseignements précis sur la fréquence des discussions de même que sur le niveau d'intérêt des parents, ces résultats laissent croire que les migrants pour études se sentent suffisamment soutenus par leurs parents malgré l'éloignement. Qu'est-ce qui distingue les migrants pour études des autres étudiants en ce qui concerne l'intégration scolaire? Sans entrer dans les détails, puisque nous y reviendrons à la section 4.5.2, il s'ajoute à l'intégration scolaire que vivent tous les étudiants des ajustements organisationnels que doivent faire les migrants pour études afin de trouver un équilibre :

C'est peut-être plus difficile à la première session, le temps de s'habituer. On a peut-être moins de temps à passer dans nos livres, on passe plus de temps à gérer notre appartement, notre espace. Trouver du temps pour faire l'épicerie, pour faire la bouffe, puis, c'est surtout équilibrer le temps études et le temps responsabilités. C'est de trouver un équilibre.

Enfin, malgré ces défis supplémentaires, on constate que les migrants pour études consultés réussissent aussi bien, sinon mieux que les étudiants non migrants (nous approfondirons cette question au prochain chapitre). Selon nos analyses des propos des migrants pour études quant à leur expérience, cette situation pourrait s'expliquer en partie par leur intégration vocationnelle; dimension sur laquelle le processus migratoire semble exercer une influence particulière.

4.4.4 Intégration vocationnelle

*J'aime mon programme.
Tout ça, pour ça, oui. C'est une passion!*

Au premier chapitre, nous avons vu que l'intégration vocationnelle « prend la forme d'un but clair, d'aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles et personnelles, et de sa propre actualisation qui favorisent l'investissement de l'élève dans ses études » (Tremblay et collab., 2006 : 12). Également, au début du présent chapitre, nous avons montré que les étudiants migrent principalement pour un domaine ou un programme particulier (voir section 4.2). Dès le départ, le projet de migration est associé à des aspirations professionnelles et personnelles assez précises. Selon nous, l'intégration vocationnelle fait donc partie intégrante du parcours scolaire de ces étudiants, et ce, avant même de quitter leur région d'origine.

J'aurais pu faire mon cégep dans ma région, mais ça n'aurait pas été un programme qui m'aurait intéressé. J'aurais pu prendre Sciences humaines pour m'en aller en psychologie, mais ça ne m'intéressait pas de faire des cours trop généraux. Je voulais faire quelque chose qui m'intéressait vraiment.

La majorité des migrants pour études rencontrés ont d'ailleurs effectué une sérieuse réflexion sur leur orientation professionnelle avant de procéder à leur demande d'inscription. Pour certains, il valait d'ailleurs mieux attendre plutôt que de partir sur un « coup de tête ».

Je ne me sentais pas prête de partir comme ça, après le secondaire cinq parce que je ne savais pas ce que je voulais faire dans la vie. Puis tant qu'à partir, venir faire un cours, puis revenir après chez moi... D'abord, c'est coûteux, puis c'est un peu une perte de temps, si on veut. Donc, je suis restée dans ma région pour faire mes préalables. Après ça, j'étais un peu plus décidée sur ce que je voulais faire. [...] Je ne voulais pas avoir à changer en cours de route, plusieurs fois. Quoique j'aurais pu le faire quand même.

Ainsi, cette réflexion préalable facilite sans aucun doute leur intégration vocationnelle. D'ailleurs, les migrants pour études sont proportionnellement légèrement plus nombreux

que les étudiants non migrants ($\chi^2 = 3,756 ; p = ,053$) à être inscrits dans un programme de premier choix; ce qui démontre, encore une fois, qu'on migre pour étudier dans un programme précis.

Outre leur programme d'études, quelques migrants pour études estiment que leur expérience dans une grande ville leur est également bénéfique sur les plans personnel et professionnel.

Je suis content d'avoir fait mon programme à Montréal, parce que cela m'a confronté à des réalités qui n'existent pas dans ma ville : plus d'une religion, plusieurs langues et cultures. C'est quelque chose que Montréal m'a permis de vivre et qui est très utile dans mon domaine d'études. [...] Avoir étudié dans ma région, j'aurais appris comment on le fait en théorie. Montréal m'a permis de le pratiquer.

Bien entendu, il arrive que des migrants pour études ne se plaisent pas dans le programme choisi. Certains vont ainsi devoir se réorienter en cours de route, tout en tentant d'y voir les aspects qui sont bénéfiques : « [...] que j'aie pris une mauvaise ou une bonne décision, je vais vivre avec. Puis ça va faire de quoi de plus dans mon bagage ». Malgré cela, les données du questionnaire d'enquête montrent que les migrants pour études sont proportionnellement moins nombreux à interrompre leurs études que les étudiants non migrants (voir question 12 à l'annexe 3, ($\chi^2 = 9,108 ; p = ,003$). Cela illustre une fois de plus que l'intégration vocationnelle des migrants pour études est plus solide, plus réfléchie.

En somme, l'intégration aux études collégiales des migrants pour études apparaît se vivre différemment des autres étudiants en raison de l'éloignement, mais surtout, comme nous le verrons dans les paragraphes qui suivent, à cause du processus d'adaptation qu'ils vivent dès leur arrivée. Dans la prochaine section, nous décrirons plus en détail les formes et les particularités de l'adaptation des migrants pour études.

4.5 Processus d'adaptation des migrants pour études

J'ai découvert une partie de moi que je ne connaissais pas vraiment.

Nous avons expliqué ailleurs (Richard et Mareschal, 2009 : 21-22) comment les concepts d'intégration et d'adaptation sont liés pour les migrants pour études :

Selon Raymond Boudon, le concept d'adaptation va également de pair avec celui d'intégration sociale. « L'adaptation décrit les mécanismes par lesquels un individu se rend apte à appartenir à un groupe. L'intégration, ceux par lesquels le groupe admet un nouveau membre. L'adaptation insiste sur les changements chez l'individu, qui sont la condition de l'intégration » (Boudon, 2006). Aussi les processus d'adaptation sont-ils mis en œuvre chaque fois qu'une situation comporte un ou plusieurs éléments nouveaux, inconnus ou simplement non familiers (Tamisier, 1999 : 17).

Bien que ces concepts soient en étroite relation dans la situation des migrants pour études, ils sont distincts. L'intégration renvoie à l'idée d'un sentiment d'appartenance envers le nouveau milieu, au partage de règles et de valeurs pour vivre ensemble. L'erreur serait de croire que l'intégration aux études collégiales constitue un tout homogène et linéaire. Un migrant pour études peut être bien intégré sur les plans scolaire, vocationnel, sans pourtant l'être sur les dimensions sociale et institutionnelle. Pour sa part, l'adaptation renvoie à l'idée du processus ou des mécanismes mis en œuvre pour qu'un individu s'accommode aux conditions et aux circonstances du nouveau milieu qui l'entoure. L'adaptation désigne donc l'acquisition des aptitudes et les ajustements nécessaires pour vivre dans un environnement donné. Elle devient ainsi condition de l'intégration.

Un nouvel environnement oblige donc l'individu à changer certaines habitudes, à modifier son rythme de vie et, par conséquent, à changer lui-même. Chez les jeunes cégépiens, la migration pour études correspond généralement à une première expérience en dehors du foyer parental. Cet éloignement les force à développer de nouvelles compétences et à faire preuve d'autonomie dans plusieurs sphères de leur vie : s'installer

dans un nouveau lieu, trouver les ressources financières nécessaires, refaire son réseau social, etc. En ce sens, les résultats de nos travaux montrent que le processus d'adaptation des migrants pour études est multidimensionnel et vécu différemment selon le milieu d'origine, l'environnement familial et la situation socio-économique de l'étudiant. Afin de mieux illustrer ce phénomène, nous allons d'abord exposer nos résultats à la lumière des trois dimensions de l'adaptation des migrants pour études identifiées par Claude Julie Bourque (2008) (régime collégial, première expérience hors du foyer parental, environnement urbain), puis proposer une quatrième dimension qui concerne le réseau social des migrants pour études.

4.5.1 S'adapter à un nouveau milieu scolaire

Comme nous l'avons vu plus haut, les migrants pour études, tout comme l'ensemble des cégépiens nouvellement inscrits, doivent s'adapter à un nouveau régime scolaire : augmentation des exigences (études supérieures) et de la charge de travail, modification de l'horaire de cours et du calendrier scolaire, changement d'environnement physique (plus gros établissement d'enseignement, augmentation du nombre d'étudiants), plus de liberté et d'autonomie conférées à l'étudiant, etc. Au premier chapitre, nous avons exposé les différentes raisons pour lesquelles la transition entre le secondaire et le collégial est parfois vécue difficilement par les étudiants. De prime abord, d'aucuns pourraient croire que le passage du secondaire au cégep se fait plus difficilement pour les migrants pour études en raison des défis liés à l'adaptation à un nouveau milieu ainsi qu'à l'éloignement de leur réseau social et du foyer parental et, bien entendu, de ses nombreuses commodités :

Je pense que c'est ça l'adaptation dans le fond. C'est d'arranger mon horaire pour chaque cours et mon temps d'étude par rapport aux choses que je dois faire à la maison. Je pense que c'est ça qui a été le plus dur. C'était d'établir un horaire, de planifier le temps pour préparer les repas et faire les autres tâches.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'intégration scolaire des migrants pour études n'est pas différente de celle des autres étudiants. Nous avons aussi constaté que les défis

rencontrés par les migrants pour études, en ce qui concerne l'adaptation scolaire, sont davantage d'ordre organisationnel et touche à des sphères qui dépassent le cadre scolaire. Les ajustements que ces jeunes doivent apporter pour bien s'adapter à un nouveau milieu scolaire sont ainsi plus orientés vers l'organisation du temps et les tâches quotidiennes : « Tu sais, le temps que je prends pour faire le souper, l'heure que je prends, là, elle n'est pas récupérable. Je veux dire, je ne la prends pas pour faire autre chose, pour étudier. » Pour les migrants pour études, la première session représente donc un défi de taille.

Ces situations vécues rejoignent les constats de Jacques Roy et de Claude-Julie Bourque, présentés au premier chapitre, à propos de la double ou de la triple adaptation que vivent les migrants pour études. Le véritable enjeu de l'intégration scolaire concerne donc leur capacité d'organisation : « Quant à moi, tout se joue autour de mon organisation. En fait, je me dis qu'une personne qui n'a pas besoin de s'organiser parce qu'elle n'a pas des tâches, des responsabilités comme ça, elle n'en a pas de problème! »

4.5.2 Vivre en dehors du foyer parental

*J'ai quand même une adaptation à faire.
Puis cette adaptation, il faut que je la fasse
en même temps que mes études.
C'est ça qui est difficile.*

*C'est là que tu te rends compte que ta mère
faisait vraiment beaucoup de choses à la
maison.*

L'une des principales distinctions entre les migrants pour études et les étudiants non migrants se situe dans l'apprentissage de la vie en dehors du foyer parental, notamment en ce qui concerne l'organisation du temps et des tâches quotidiennes, ainsi que la gestion d'un budget. Pour un jeune migrant pour études, l'un des plus grands défis consiste à s'organiser au quotidien loin du soutien de ses parents.

4.5.2.1 Apprendre à s'organiser seul au quotidien

Juste ça, apprendre à s'organiser, c'est comme un cours. C'est un apprentissage à faire. Puis, tout ça ensemble, ça fait beaucoup.

Nous avons observé que plusieurs migrants pour études sont confrontés à des défis d'ordre organisationnel. En plus de devoir prévoir suffisamment de temps pour réaliser leurs travaux scolaires, ils doivent assumer eux-mêmes – et souvent pour la première fois de leur vie – plusieurs responsabilités de la vie quotidienne (tâches ménagères, préparation des repas, épicerie, paiement des comptes, etc.). Pour arriver à bien répartir le temps entre les tâches quotidiennes et leurs travaux scolaires, il faut apprendre à s'organiser. Et cela peut représenter un défi de taille lors de la première session :

La différence avec les autres cégépiens, c'est que, moi, quand j'arrive chez moi, il n'y a rien de prêt sur la table. Il faut que je pense à faire mon épicerie, il faut que je fasse mon lavage. Donc, c'est sûr que les deux ou trois premières semaines, c'est plus difficile.

Petit à petit, les migrants pour études se refont une routine et un nouveau rythme de vie. Pour y arriver, plusieurs d'entre eux bénéficient de l'appui de leurs parents malgré la distance qui les sépare : « Nos parents, ils sont quand même très présents. Aussitôt qu'on les appelle pour une recette, pour n'importe quoi, ils sont tout le temps prêts à nous répondre. Mais c'est sûr qu'ils ne peuvent pas nous dépanner directement. » Plusieurs migrants pour études sont d'ailleurs régulièrement en contact avec leurs parents; ils s'informent, leur racontent leur journée, posent des questions et demandent quelques conseils. Malgré l'éloignement, les parents jouent donc un rôle important dans l'adaptation de leur enfant à ce nouveau milieu.

De surcroît, l'établissement de nouveaux repères et le développement d'une nouvelle routine amènent les migrants pour études à développer un sentiment d'appartenance et à s'ancrer dans leur nouvel espace de vie : « À force d'être ici, je me sens quasiment comme chez moi. Je me sens vraiment dans ma ville. Ce n'est plus l'inconnu, c'est une

habitude, une routine. » Peu à peu, les craintes et les inquiétudes de départ laissent place à l'autonomie et au sens des responsabilités :

Je suis beaucoup plus mature qu'avant. À Montréal, je suis laissé à moi-même, mais je suis organisé et responsable. Ce que j'étais peut-être moins chez ma mère. Puis, je règle mes problèmes tout seul. S'il m'arrive quelque chose, je n'ai pas ma mère. Je fais mes affaires tout seul et je suis bien là-dedans. S'il m'arrive une *bad luck* [malchance], je suis vraiment plus responsable. Tout est pour le mieux.

Ainsi, bien que les migrants pour études communiquent fréquemment avec leurs parents et comptent sur eux en cas de pépins, l'éloignement propulse plusieurs d'entre eux rapidement vers l'obligation de devenir autonome et de développer le sens des responsabilités.

4.5.2.2 Apprendre à gérer son budget

Au début du présent chapitre, nous avons dressé un portrait de la situation financière des migrants pour études. Cette analyse montre que les migrants pour études ont davantage de responsabilités financières que les étudiants non migrants. Qui plus est, ils sont proportionnellement plus nombreux à assumer seuls les coûts de plusieurs dépenses. L'adaptation à leur nouvelle situation financière représente donc un certain stress pour eux. D'un autre côté, les entretiens semi-dirigés montrent que les migrants pour études recherchent cette autonomie financière, symbole de leur indépendance.

Au début, ça l'a été les meilleures semaines, parce que je m'installais, je défaisais mes boîtes, je me sentais chez moi. Après 18 ans chez tes parents, tu te sens soulagé et libéré. Même si tu dépends encore de quelqu'un, je veux dire du gouvernement à cause des prêts et bourses, ce ne sont plus tes parents qui paient pour toi. J'ai même aimé payer mon premier loyer. C'était 500 \$ de moins dans mon compte, mais ça me prouvait que j'étais vraiment à ma place. Après ça, j'étais tanné de payer... Mais la première fois, c'était plaisant.

Malgré ce désir d'autonomie, on constate que les parents représentent encore un appui essentiel pour certains :

Mes parents vont m'envoyer de l'argent pour des choses que je n'avais pas prévues, comme des bottes d'hiver, un manteau, des choses comme ça. Puis, la nourriture, ça coûte plus cher que ce que je pensais. Alors, là, il faut qu'ils m'en donnent plus.

En approfondissant la discussion, on s'aperçoit ainsi que les parents ne sont jamais bien loin derrière leurs enfants; plusieurs contribuent d'ailleurs financièrement aux dépenses quotidiennes en plus d'assurer une certaine sécurité « au cas où... ». Ce soutien a donc pour effet de diminuer le stress vécu par les migrants pour études : « Je pensais avoir planifié, mais j'aurais pu mieux planifier. Mais ce n'est pas si grave. Je ne me sens pas insécurisé parce que mes parents me disent qu'ils peuvent me prêter de l'argent si je suis vraiment mal pris. » Or, cette quête d'autonomie provoque parfois un dilemme entre le désir d'indépendance et le besoin du soutien parental : « Tu sais, j'ai le support de mes parents. Si j'avais besoin d'eux, ils seraient là. Mais j'ai un peu d'orgueil pour ça, je veux m'arranger avec mes affaires. »

Entre ce désir d'autonomie et la réalité financière à laquelle ils sont confrontés, comment les migrants pour études s'adaptent-ils? D'aucuns pourraient croire qu'ils travaillent davantage pour répondre à leurs besoins. Or, comme nous l'avons vu à la section 4.1.1, les migrants pour études sont proportionnellement moins nombreux (58,4 %) à travailler pendant leurs études que les étudiants non migrants (78,0 %). À ce sujet, les entrevues montrent qu'il n'est pas toujours facile, pour un étudiant en provenance de l'extérieur, de se trouver un emploi dans une nouvelle ville. Par ailleurs, nous avons constaté que le travail salarié peut en quelque sorte perturber ou ralentir l'adaptation au nouveau milieu. Par exemple, pour ceux qui travaillent dans leur région d'origine, cet engagement les contraints à voyager chaque semaine entre leur ville d'origine et la ville d'études. Ils sont moins présents dans leur milieu d'accueil, moins actifs et, par conséquent, y développent moins un sentiment d'appartenance. Dans le cas des retours hebdomadaires, le nouveau milieu n'est alors associé qu'aux études. À l'inverse, pour ceux qui travaillent dans la ville d'accueil, le manque de temps et de moyens financiers rend les retours dans la région d'origine plus compliqués : « Je travaille toujours les fins de semaine. Je n'ai pas les moyens de prendre un congé. J'aimerais ça y aller, mais je ne peux pas me le

permettre. » Ainsi, à travers les contraintes qu'il amène, le travail salarié oblige ou limite certains déplacements, ce qui n'est pas sans affecter le développement de nouvelles relations ou, encore, la persistance des liens à distance.

En somme, la migration pour études oblige les jeunes à s'organiser par eux-mêmes. Bien que les parents représentent toujours un soutien essentiel, les migrants pour études doivent développer leur autonomie. Nous avons constaté à la section 4.1.2 que le chemin qu'ils doivent emprunter pour y arriver est caractérisé par un niveau d'endettement plus élevé à la fin des études, l'obligation de travailler pour payer leurs biens essentiels et une préoccupation plus grande à propos de leur situation financière.

4.5.3 Découvrir et s'adapter à la vie urbaine.

La migration pour études exige, dans plusieurs situations, une adaptation à la vie urbaine. Ce défi est d'autant plus marqué chez les jeunes migrants pour études qui proviennent de régions plus éloignées des centres urbains. Pour eux, les premiers temps passés en ville prennent souvent l'aspect d'une adaptation fonctionnelle à différents services : transports en commun, épiceries et autres services. Plusieurs émotions sont alors vécues pendant cette phase d'ajustement : « Ce n'est pas rien de prendre l'autobus toute seule. T'es là, puis tu tiens ton sac sur toi, t'as peur de te le faire voler, tu ne sais pas... moi, j'appelais ma mère quasiment tous les jours. » Pour certains, il s'agit d'un véritable choc urbain : « Ça m'a frappé la vitesse à laquelle ça va en ville, la tension, les gens stressés, pressés... le bruit perpétuel. Je n'avais jamais vécu ça. J'ai toujours vécu dans une ville de moins de 2 000 habitants. »

Mais, au-delà du brouhaha urbain, les étudiants consultés soutiennent que la migration leur a permis de découvrir les particularités socioculturelles de la ville et de s'y ouvrir. D'ailleurs, le contact avec la vie urbaine est l'occasion, pour plusieurs, de se départir de certains préjugés véhiculés dans leur milieu d'origine : « Mes amis me disaient que c'était un endroit plein de drogue, qu'il y avait des prostituées... » Pour certains, il s'agit d'aller au-delà des appréhensions de leurs parents :

Ma mère avait peur que je me retrouve dans une grande ville, qu'il y ait des violeurs à côté de la porte. Elle avait peur que je me promène dans la rue, puis que je me fasse kidnapper. En région, on connaît tout le monde, donc tu n'as pas cette crainte-là.

Pour d'autres, la ville est l'endroit idéal pour explorer et affirmer son identité, et ce, particulièrement lorsqu'il est question d'homosexualité :

Le fait que je sois gai, j'avais plus de liberté pour faire mon *coming out*. [...] C'est un élément important qui me motivait à venir à Montréal. Tu ne peux pas vraiment en parler dans ma région. Je vivais dans un petit village, les gens se connaissent tous et ils sont très conservateurs. Je n'étais pas à l'aise là-dedans.

Comme nous l'avons vu plus haut en abordant la question de l'intégration vocationnelle des migrants pour études (voir section 4.4.4), d'un point de vue de leurs aspirations professionnelles, plusieurs migrants pour études reconnaissent que leur expérience en ville leur a permis d'approfondir et d'enrichir leur formation. D'ailleurs, pour ces étudiants en provenance d'une région du Québec où la population est majoritairement blanche, francophone et judéo-chrétienne, l'arrivée dans une ville cosmopolite comme Montréal peut parfois provoquer un choc culturel :

C'est sûr que les premières semaines, j'étais surprise parce qu'il y avait beaucoup d'ethnies, énormément de gens de couleur au cégep... Je me sentais comme un Noir au Lac-Saint-Jean. J'étais une Blanche à Montréal. C'est sûr que je me suis sentie un peu mal à l'aise, mais je me suis vite habituée.

Par ailleurs, il importe de souligner que tous les migrants pour études ne vont pas s'adapter également au mode de vie urbain. Si leur présence dans une grande ville représente une expérience sans précédent, tous les migrants pour études ne s'amourachent pas nécessairement de leur ville d'accueil : « Montréal, c'est dégueulasse comme ville. Il y a ce côté-là que je déteste un peu. Je sais que je ne ferai pas ma vie ici. Parce que ça bouge trop, il y a trop de monde, ça pue dans le métro... »

Plusieurs d'entre eux demeurent attachés à leur région et s'ennuient de leur petit coin de pays qu'ils n'échangeraient pour rien au monde :

Au début, je disais que je n'aimais pas Montréal. Mais récemment, j'ai réalisé que ce n'est pas que je n'aimais pas Montréal, c'est que je n'aime pas l'éloignement. Parce que Montréal, c'est quand même plaisant. Il y a une belle vie de quartier, il y a une énergie. Mais il y a moins le côté village tranquille. Par exemple, je n'ai plus ma petite marche sur le bord de l'eau. Ça, ça me manque beaucoup.

En somme, pour ces jeunes adultes, la ville représente un espace de découverte, d'apprentissage et de quête identitaire. Plus qu'une adaptation, cette nouvelle réalité urbaine transforme leur rythme de vie ainsi que leur représentation du monde. L'espace urbain devient alors un espace d'exploration de l'altérité et d'affirmation de sa propre identité. En ce sens, l'entrée au cégep constitue un tournant dans la vie de ces migrants pour études : c'est le moment de s'ouvrir à la diversité, de prendre conscience de qui l'on est mais, surtout, d'où l'on vient. Et tout au long de cette expérience, nous avons constaté que le réseau social joue un rôle crucial pour ces jeunes.

4.5.4 Entretenir un réseau social en mouvance

Ça aide à savoir qui sont tes vrais amis.

À la lumière de nos résultats de recherche, nous proposons une quatrième forme d'adaptation aux trois identifiées par Claude Julie Bourque (2008) et que nous venons de commenter. Il s'agit de la transformation du réseau social. Plus encore, avec la création d'un nouveau réseau social, nous avons observé que les jeunes doivent s'adapter à un « réseau social en mouvance », c'est-à-dire à un réseau mobile, plurilocal, multidirectionnel et, avec l'utilisation sans cesse grandissante et intensive des médias sociaux, déterritorialisé. Dans la création de ce nouveau réseau social, nous pouvons observer deux pôles importants. Le premier pôle consiste à tisser de nouveaux liens au sein du cégep et de la ville d'accueil. Les pages qui précèdent montrent amplement que tout ce qui touche aux aspects sociaux s'avère primordial pour les migrants pour études, que ce soit dans les motivations à migrer, les défis liés à l'arrivée dans la ville d'accueil

ou la dimension sociale de l'intégration aux études collégiales. Particulièrement à cet âge, les amis se révèlent être d'une importance capitale. Les migrants pour études cherchent donc rapidement à se créer un nouveau réseau social dans le milieu d'accueil. Toutefois, comme nous l'avons vu à la section 4.4.1, les migrants pour études sont confrontés aux réseaux de leurs pairs qui sont bien établis (« les autres ont déjà tous leurs amis »). D'ailleurs, les données recueillies à la question 47 du questionnaire d'enquête (voir annexe 3) – concernant les situations et les lieux où les migrants pour études ont rencontré les amis qu'ils fréquentent le plus – sont très révélatrices comme le montre le tableau 4.12 à la page suivante.

Tableau 4.12 Situations et lieux où ont été rencontrés les amis les plus souvent fréquentés dans la ville d'accueil²⁹

Les amis les plus souvent fréquentés ont été rencontrés...	Migrants (n = 999)	Non-migrants (n = 3297)	Total (n = 4396)
	n % migrants	n % NM	n % total
Dans mon programme d'études.	726 72,7 %	1 723 52,3 %	2 449 55,7 %
Au collège.	408 40,8 %	1 397 42,4 %	1 805 41,1 %
Dans un autre cégep/université.	91 0,9 %	215 6,5 %	306 6,7 %
Lors d'activités sportives ou socioculturelles.	151 15,1 %	612 18,6 %	763 17,4 %
Lors de sorties/loisirs.	188 18,8 %	664 20,1 %	852 19,4 %
À mon lieu de travail.	256 25,6 %	978 29,7 %	1 234 28,1 %
Ce sont des ami(e)s d'enfance (école secondaire).	341 34,1 %	2 401 72,8 %	2 742 62,4 %
Aux résidences/colocation.	188 18,8 %	112 3,4 %	300 6,8 %
Je n'ai pas d'ami à [ville où se trouve le cégep].	31 3,1 %	50 1,5 %	81 1,8 %
Expériences antérieures.	4 0,4 %	10 0,3 %	14 0,3 %

²⁹ À cette question, les répondants pouvaient indiquer plusieurs choix de réponse. Donc, la somme des pourcentages dépasse 100 %.

On peut notamment observer que le programme d'études, bien qu'important pour les étudiants non migrants (52,3 %), représente un espace privilégié par les migrants pour études (72,7 %) pour développer de nouvelles amitiés. Inversement, les étudiants non migrants demeurent plus attachés à leurs amis d'enfance (72,8 %) que les migrants pour études (34,1 %). Au regard de ce premier pôle, on constate que la réalité sociale dans le milieu collégial est bien différente pour les migrants pour études.

Le deuxième pôle concerne le réseau social du milieu d'origine que les migrants pour études doivent continuer à entretenir en même temps qu'ils développent de nouveaux liens dans le milieu d'accueil sans trop négliger l'un et l'autre de ces réseaux. À l'instar des travaux de Yao Assogba, Lucie Fréchette et Danielle Desmarais (2000), nos données montrent que le milieu d'origine joue un rôle primordial dans l'adaptation des migrants pour études dans leur nouveau milieu. Comment expliquer cela?

Tout d'abord, la famille et les amis d'enfance représentent un point d'appui, un repère sécurisant qui contribuent à faciliter l'insertion à un nouvel environnement. Par exemple, parmi un ensemble d'éléments susceptibles d'aider les migrants pour études à s'adapter à leur nouvel environnement (voir la question 41, à l'annexe 3), ces derniers identifient principalement ceux qui sont relatifs au milieu d'origine et au soutien par les proches : « Se sentir soutenu par ses proches », « Pouvoir communiquer à distance avec ses proches par Internet ou par téléphone », « Avoir la possibilité de retourner fréquemment dans sa région d'origine ». Il est à noter que ces éléments sont plus significatifs et utiles que « Se faire de nouveaux amis » et « Étudier dans un programme stimulant et motivant » (principale motivation à migrer). Le contact avec le milieu d'origine est donc crucial pour les migrants pour études. Pour maintenir de saines relations, les migrants pour études doivent donc entretenir plusieurs réseaux sociaux dans différents lieux : leur région d'origine, leur ville d'accueil et parfois même la ville d'accueil de leurs amis d'enfance partis étudier ailleurs... En somme, de par son caractère plurilocal, déterritorialisé et mobile, le réseau social des migrants pour études se retrouve ainsi en

pleine mouvance. Mais pour conserver des liens significatifs, cette situation force les migrants pour études à se déplacer et à communiquer à distance.

4.5.4.1 Retourner chez soi

La meilleure manière de conserver des liens est de se retrouver ensemble pour discuter et faire des activités. Les migrants pour études désirent généralement retourner dans leur région d'origine les fins de semaine ou pendant les congés. Le tableau 4.13 montre la fréquence des retours des migrants pour études qui ont répondu au questionnaire d'enquête.

Tableau 4.13 Fréquence des retours³⁰ dans la région d'origine

Fréquence des retours	<i>n</i>	%
Toutes les semaines.	334	33,9 %
Une ou deux fois par mois.	216	22,0 %
Lors de longs congés.	276	28,0 %
Noël et vacances d'été.	117	11,9 %
Vacances d'été seulement.	3	0,3 %
Pour des raisons exceptionnelles.	38	3,9 %
Total	984	100 %

Nous pouvons observer que plus de la moitié des migrants pour études retournent assez régulièrement dans leur région, c'est-à-dire à toutes les semaines (33,9 %) et au moins une ou deux fois par mois (22,0 %). Puis, nous avons demandé aux migrants pour études si, depuis le début de leurs études, la fréquence des retours avait changé. Pour la majorité (62,9 %) (données non illustrées), la fréquence est restée la même. Plusieurs (31,9 %) ont toutefois affirmé y aller de moins en moins souvent, alors que très peu (5,2 %) retournent dans leur région d'origine de plus en plus souvent. De plus, les données du questionnaire d'enquête montrent que près de la moitié des migrants pour études (49,2 %) (données non illustrées) considèrent que leurs retours en région sont peu fréquents. Comment se fait-il

³⁰ Rappelons que pour des besoins relatifs aux analyses statistiques des hypothèses au chapitre suivant, cette variable a été subdivisée en trois catégories : « Toutes les semaines », « 1 ou 2 fois par mois », « Longs congés seulement ». Pour plus de détails, voir la section 3.5.1.2 du chapitre 3.

que les migrants pour études ne retournent pas dans leur région aussi souvent qu'ils en ont probablement envie?

À partir des entretiens semi-dirigés, nous avons remarqué que la fréquence des retours dépend de plusieurs facteurs. Premièrement, il y a, bien entendu, le critère de **distance**. Plus la région d'origine du migrant pour études est éloignée du cégep, moins sont fréquents les retours – et inversement :

C'est le fait que ça soit loin. Je n'ai pas d'auto, donc il faut que je me trouve des *lifts*, que j'organise mes déplacements. Mais si j'étais plus proche? Sûrement que j'y retournerais plus souvent. Et quand j'y allais en autobus, c'était encore plus long, c'était 11 heures de route.

Moi, j'y retourne à toutes les fins de semaines. Ce n'est pas assez loin pour rester à la résidence. Puis, la résidence se vide la fin de semaine. Il n'y a rien à faire.

C'est d'ailleurs ce que nous avons observé en croisant les données provenant du questionnaire d'enquête concernant la distance qui sépare les migrants pour études de leur région à la question sur l'évaluation qu'ils font de la fréquence de leurs retours. Nous constatons que 76,9 % des migrants pour études qui sont à 600 kilomètres et plus de leur région et 64,5 % qui sont entre 201 et 599 kilomètres estiment que leurs retours sont trop peu fréquents (données non illustrées).

Deuxièmement, plusieurs migrants pour études affirment qu'ils ne disposent pas toujours des **moyens** pour retourner dans leur région. D'une part, les déplacements sont parfois dispendieux et les moyens de transport ne sont pas toujours facilement accessibles, particulièrement pour ceux qui proviennent de régions du Québec très éloignées des grands centres urbains : « Ça coûte vraiment cher. Les billets d'avion, ça peut coûter 600 \$, 700 \$. On n'a pas trop l'argent pour ça. » D'autre part, pour ceux et celles qui ont un travail salarié, le retour en région représente une perte de revenu :

Je travaille toujours les fins de semaine, je n'ai pas les moyens de prendre un congé pour une fin de semaine au complet. Donc, je n'y vais jamais. C'est

plate, j'aimerais ça, mais je ne peux pas prendre congé, je ne peux pas me le permettre.

Troisièmement, en s'intégrant à leur nouvelle ville et à l'environnement collégial, les migrants pour études développent de nouvelles relations et s'investissent dans des activités, ce qui les rend **moins disponibles** pour retourner dans leur région.

J'y retournais plus l'année passée que maintenant. Parce que, là, mon réseau social est plus développé ici. J'ai plus de choses à faire, j'ai plus d'amis, j'ai plus d'activités tout court. Tandis que l'année passée, j'en avais moins, surtout au début de l'année. Donc, je ne savais pas quoi faire de mes fins de semaine toute seule. Alors, je repartais chez nous.

À cela s'ajoute le temps consacré à l'étude, aux les travaux scolaires et parfois à un travail rémunéré. Le retour en région implique donc une bonne planification :

Quand je retourne dans ma région, j'essaie tout le temps de faire mes devoirs avant, le plus que je peux pour en avoir moins à faire là-bas, pour être plus présent pour ma mère. Donc, j'y vais aux trois semaines à peu près.

Enfin, les entretiens semi-dirigés laissent entrevoir que plusieurs migrants pour études développent avec le temps un sentiment d'appartenance envers leur ville d'accueil. Ainsi, en plus d'être une occasion de retrouvailles, les retours en régions peuvent également être associés aux vacances ; un moment qu'ils prennent pour décrocher de leur quotidien et se détendre loin de « chez soi » :

J'ai fait ma place ici [à Québec], je me sens chez moi ici. Alors maintenant, quand je descends chez mes parents, je descends en vacances. [...] J'ai des amis qui sont restés [dans ma région], il y en a d'autres qui étudient à Sherbrooke, à Montréal, dans des universités. Puis, dans le fond, nos congés sont presque en même temps. Alors, on se voit dans ce temps-là.

4.5.4.2 Conserver des liens à distance

Au début, j'ai trouvé ça difficile parce que j'ai perdu mon accès à Facebook. Puis, j'ai cassé mon cellulaire une semaine après. Là, je n'existais plus.

Si plusieurs migrants pour études ne retournent pas dans leur région aussi souvent qu'ils aimeraient, la plupart d'entre eux s'efforcent de rester en contact avec leurs proches. Le monde contemporain offre d'ailleurs plusieurs outils pour communiquer à distance. Dès lors, les migrants pour études utilisent différents moyens (Facebook, Skype, courriels, téléphone, messages texte, etc.) pour échanger avec leurs proches et garder le contact « même s'ils sont loin ». Plus précisément, ils semblent particulièrement se rattacher à leurs parents. Malgré la distance, ils conservent des contacts fréquents et continus. Ils sont d'ailleurs 29,2 % à leur parler tous les jours et 22,5 % (données non illustrées - voir question 45 à l'annexe 3) à le faire au moins une fois par semaine :

Mes parents m'ont beaucoup appuyée. Je les appelais tous les jours. Je pouvais leur parler pendant une heure. Ça m'a beaucoup aidée parce que mes parents ont toujours été là pour moi, puis ils m'encourageaient. Mon père est venu me rendre visite, par surprise, pendant une semaine. Ça, c'est vraiment plaisant.

Grâce à ces technologies, qui sont souvent perçues comme des objets de « première nécessité », les migrants pour études peuvent conserver un contact continu avec leurs amis et leur famille malgré la distance qui les sépare :

On utilise notre cellulaire, tout le monde a un cellulaire depuis qu'on est au cégep. On se *texte* ou on se parle sur MSN, puis c'est pas mal ça. Si on a de quoi à organiser, on va sur Facebook. [...] Bien, c'est le seul moyen que j'ai pour les contacter : Facebook ou MSN. Mais ils ne sont pas tout le temps là, alors je les *texte*. Ça, c'est un des moyens que j'ai pour leur parler.

J'utilise Facebook pour avoir des nouvelles de mes amis. Je lis souvent des nouvelles qu'ils laissent sur leur babillard pour justement me renseigner sur eux. Quand ça ne va pas, ceux qui ont des cellulaires, ils me *textent* pour que je les aide. Il y a toujours un lien encore qu'on garde, même si je reste loin.

4.5.4.3 Loin des yeux, près du cœur!

En dépit de tous ces modes de communication, les migrants pour études n'entretiennent pas des contacts avec tous leurs amis d'enfance ou avec toute leur « *gang* » du secondaire. Les entretiens semi-dirigés avec les migrants pour études révèlent toutefois que si le réseau social dans le milieu d'origine tend à se restreindre, les liens qui perdurent deviennent plus significatifs avec le temps. Ces jeunes semblent accorder une grande importance aux liens avec les membres de leur famille :

C'est là que je me rends compte que pour rester proche de ma famille en étant loin, il faut que je garde du temps pour parler avec eux. On dirait qu'avec ça, je peux quand même garder contact avec le monde de [ma région]. C'est là que je me rends compte aussi de ceux qui étaient mes bons amis, puis mes moins bons amis.

Certains migrants pour études rencontrés reconnaissent même que la relation avec leurs parents s'est améliorée depuis leur départ :

Je parle avec mes parents quand même assez souvent, puis quand on se parle, on se dit pas mal de choses, on se dit pas mal les nouvelles. Mais quand ça ne va pas super bien avec tes parents et que tu vis dans la même maison qu'eux autres, la situation fait juste tout le temps empirer. C'est contradictoire, mais plus tu prends une distance, plus tu te rapproches de tes parents. Fait que c'est sûr que, moi, depuis que je suis partie, j'ai plus de facilité à parler avec mes parents. [...] C'est parce que tu n'es plus leur enfant sous leur toit. Mais quelqu'un qui est responsable et qui a des responsabilités, qui est mature, qui est capable d'habiter toute seule, qui est un peu plus à leur niveau que leur enfant qui fait la vaisselle et qui mange leur bouffe.

La migration pour études transforme donc certains rapports sociaux et exige de nombreux ajustements. Pour conserver des liens significatifs, les migrants pour études doivent se débrouiller avec les déplacements et les moyens de communication disponibles. Puis, petit à petit, le réseau social de la région d'origine fait place à de nouvelles rencontres. Les migrants pour études vont ainsi développer un double réseau social avec lequel ils doivent composer. Le nouveau réseau social est donc souvent bien différent de leur réseau d'origine construit pendant leur enfance et leur adolescence :

Ce que je trouve compliqué, c'est qu'avec mes amis de Québec, je peux parler de certaines affaires dont je ne peux pas parler avec ceux de ma région parce qu'ils ne comprennent pas. Tandis que c'est l'inverse ici. C'est ça qui est plus dur, c'est de m'adapter aux deux.

De plus, en nouant des liens dans un nouveau milieu, les migrants pour études prennent racine dans leur ville d'accueil tout en demeurant attachés à leur région d'origine.

Je suis retournée une semaine dans ma région, puis c'était bizarre. [...] C'est comme si tu partais en vacances, mais pas vraiment en vacances. En fait, je m'ennuyais de mes amis que j'ai ici [à Montréal]. Puis en même temps, j'étais vraiment contente de revoir mes amis de ma région. C'est comme une contradiction.

Cette situation oblige les migrants pour études à négocier et à gérer des réseaux sociaux dans des milieux différents. Généralement, la gestion de ces réseaux se fait bien, mais plusieurs craignent de négliger des amis de part et d'autre. Ces réseaux se croisent parfois, mais pas tout le temps, et diffèrent souvent l'un de l'autre. Ils sont caractérisés par les « bons vieux amis » d'un côté, qui nous connaissent depuis toujours et à qui on peut tout confier, et par les nouvelles connaissances de l'autre côté, qui permettent l'émancipation et l'expression de nouvelles facettes de l'identité. Cela n'est pas sans provoquer, chez certains, des sentiments ambivalents : « Ce qui est bizarre, c'est que tu as l'impression que tout le monde connaît toute ta vie. Mais dans le fond, non, ils ne te connaissent pas tant que ça. Ils en savent chacun un bout. »

Ainsi, la création d'un double réseau les amène à vivre des relations à distance et à se déplacer constamment. Comme nous l'avons évoqué plus haut, on peut qualifier le réseau social des migrants pour études de mobile, plurilocal, multidirectionnel et, avec l'utilisation sans cesse grandissante et intensive des médias sociaux, de déterritorialisé. Également, en prenant racine dans leur ville d'accueil, les migrants pour études développent un sentiment d'appartenance. En parallèle, ils demeurent très attachés à leur région d'origine. Ils se retrouvent ainsi habités par deux univers distincts, mais captivants : « Je trouve que je suis chanceux de pouvoir retourner dans ma région tous les six mois, puis d'avoir le meilleur de Montréal, puis le meilleur de ma région. »

En somme, la migration pour études oblige les jeunes à s'adapter rapidement à un mode de vie différent ainsi qu'à une nouvelle réalité sociale. À la lumière des données recueillies auprès des migrants pour études, on constate que ceux-ci vivent une quadruple adaptation. En plus de devoir s'ajuster à un nouveau milieu scolaire, comme l'ensemble des cégépiens, les migrants pour études doivent apprendre à vivre en dehors du foyer parental et, pour plusieurs, s'adapter à la vie en milieu urbain. Nos données viennent donc confirmer les trois formes d'adaptation proposées par Claude-Julie Bourque, mais elles font également ressortir une quatrième forme : l'adaptation à un réseau social en mouvance. Cette dernière forme d'adaptation met en évidence toute l'importance que prennent la famille et les amis dans le processus migratoire de ces jeunes adultes. Enfin, de tels changements sont souvent accompagnés de certaines difficultés, ce qui pousse les migrants pour études à développer différentes stratégies d'adaptation.

4.6 Difficultés liées à la migration et stratégies d'adaptation

À partir des observations recueillies auprès des intervenants lors de notre première recherche sur la migration pour études et des entretiens semi-dirigés réalisés avec les migrants pour études, nous avons pu identifier plusieurs difficultés associées à la migration qui interviennent tout au long du processus d'adaptation. Nous avons regroupé ces difficultés en trois grandes catégories : les difficultés liées à l'éloignement, les difficultés organisationnelles et les difficultés socioaffectives. Nous décrirons ici chacune de ces difficultés et présenterons quelques stratégies d'adaptation auxquelles ont recours les migrants pour études.

4.6.1 Les difficultés liées à l'éloignement

Premièrement, les migrants pour études évoquent plusieurs exemples de **difficultés** qui peuvent être **associées à l'éloignement** de leur réseau social et de leur milieu d'origine. Les migrants pour études doivent s'adapter à un nouveau milieu, vivre loin de leur famille, de leurs amis d'enfance, de leurs repères habituels, etc. : « Ici, à Montréal, ce n'est pas pareil. Je ne connais personne. Ma famille n'est pas là, je suis tout seul. » Le

fait de se séparer des gens qu'on aime pendant une période relativement longue, lorsqu'on n'a jamais quitté son nid familial et sa région, peut entraîner plusieurs émotions et appréhensions : tristesse, ennui, stress, crainte d'être oublié, etc. Ces émotions peuvent être de courte ou de longue durée, cela dépend de chacun. Nos données indiquent (voir hypothèse C2 au cinquième chapitre) que les difficultés liées à l'éloignement ne semblent pas s'estomper avec le temps. Elles sont toutefois mieux gérées par les migrants pour études au fil de leur processus d'adaptation et de leur intégration aux études collégiales.

Pour y arriver, les étudiants développent plusieurs stratégies. Tout d'abord, ils accordent une grande importance aux communications à distance. Comme nous l'avons vu plus haut, les migrants pour études ont fréquemment recours à plusieurs moyens de communication : Facebook, Skype, courriels, téléphone, messages texte, etc. Les contacts avec le milieu d'origine deviennent un enjeu de premier plan dans l'intégration du migrant aux études collégiales : ils contribuent à l'adaptation des jeunes et leur permettent de surmonter les difficultés liées à la migration.

Pour certains, le retour dans leur ville d'origine semble également atténuer les difficultés liées à l'éloignement : « J'aime vraiment ça, retourner chez moi. Ça me rend toujours heureuse. » Enfin, plutôt que de « s'apitoyer sur leur sort », les migrants pour études s'attardent généralement aux aspects positifs de leur expérience. En dépit de l'éloignement, ils ont envie de profiter de tout ce que la ville peut leur offrir :

C'est enivrant la ville parce qu'il y a tellement à faire tout d'un coup. Parce que chez moi, il n'y a pas de bar, il n'y a pas de cinéma, il n'y a pas d'équipe sportive, il n'y a pas d'activités. Puis, là, j'arrive ici où on peut tout faire. Je peux aller manger dans un resto différent tous les soirs, je peux aller au bar tous les soirs. [...] Après avoir détesté la ville au début, parce que je trouvais que c'était loin de chez nous, je me suis comme enivrée de tout ce que la ville pouvait me donner pour essayer de me désennuyer.

4.6.2 Les difficultés organisationnelles

Deuxièmement, les migrants pour études nous ont fait part de certaines difficultés organisationnelles. Comme nous l'avons déjà souligné, les étudiants qui arrivent de

l'extérieur doivent assumer eux-mêmes – et souvent pour la première fois de leur vie – plusieurs responsabilités de la vie quotidienne (tâches ménagères, préparation des repas, épicerie, paiement des comptes, etc.).

En plus de s'adapter à un nouvel établissement scolaire, les migrants pour études doivent apprendre à s'orienter dans une ville méconnue, et souvent plus grande que celle d'où ils viennent, ainsi qu'à un nouveau système de transport en commun : « Ce que je trouve difficile, par exemple, c'est de me rendre quelque part. Je me perds constamment. Et après trois mois, ça m'énerve. » Cette nouvelle organisation, qui représente un apprentissage en soi, demande également aux migrants pour études de modifier leurs repères et de trouver par eux-mêmes les services et ressources dont ils ont besoin :

C'est un peu un manque de soutien. En n'ayant pas les gens qui sont les plus proches de moi, bien, des fois, quand j'ai besoin d'aide ou de soutien, c'est plus difficile. Aussi, je n'ai pas accès à mon médecin de famille ou à d'autres services dont j'ai besoin, des fois, rapidement.

Pour surmonter leurs difficultés organisationnelles, les migrants pour études demandent parfois conseil à leurs parents. Comme nous l'avons vu plus haut, malgré la distance, les parents ne sont jamais loin et, selon leurs enfants, ils sont toujours prêts à aider en cas de besoin. De plus, pour s'orienter facilement et sauver du temps, plusieurs migrants pour études louent un appartement à proximité du cégep, tout près des services dont ils ont besoin :

Je me suis refait une routine. Je voulais savoir où étaient les services : l'épicerie, la Caisse puis tout ça. J'habite sur une rue où il y a tous ces services. J'habite tout près de l'école aussi, fait que je ne prends pas l'autobus. Tout ça mis ensemble, ça m'a aidé.

Enfin, en ce qui concerne les difficultés organisationnelles, comme nous l'avons vu plus haut à la section 4.5.2, la clef du succès réside souvent dans la discipline et la bonne gestion du temps. Les migrants pour études doivent ainsi apprendre à trouver un équilibre entre leurs travaux scolaires, leurs tâches quotidiennes et leurs loisirs.

4.6.3 Les difficultés socioaffectives

Troisièmement, les migrants pour études mentionnent des difficultés que nous avons identifiées comme des difficultés socioaffectives. Ce constat n'est pas surprenant étant donné que les liens socioaffectifs de base, tels que les amis et la famille, sont considérés comme une priorité dans l'échelle de valeurs des jeunes, et ce, malgré un certain processus de distanciation de la famille lié à une quête d'autonomie (Roy, 2005 : 178). Certains migrants pour études peuvent alors craindre la solitude et l'isolement. Ils doivent s'intégrer dans un tout nouveau milieu, se faire de nouveaux amis, se sentir à l'aise, trouver le soutien nécessaire pour se confier ou partager des émotions. Lors des premières semaines, il arrive qu'ils ne connaissent personne dans leurs cours ou, encore, qu'ils n'ont personne avec qui manger à la cafétéria :

Au début, je trouvais ça plate mes cours parce que je ne connaissais pas personne. Ce n'est pas que les cours étaient plates, mais quand tu as des pauses toutes les heures et que tu ne connais pas les 35 personnes qui sont autour de toi, c'est long...

Bien entendu, lorsqu'on entame un nouveau programme dans un nouvel établissement d'enseignement, tous les étudiants peuvent se sentir seuls. Mais, pour les migrants pour études, l'isolement se poursuit même en dehors des heures de cours :

Au début, tout le monde était en petites gangs, puis il y avait tout le temps une espèce de distance. Alors, je me promenais toute seule dans le corridor, puis je dînais toute seule, puis j'appelais mon copain en pleurant. C'était vraiment terrible. (*Rires*)

Ce que j'ai trouvé difficile, c'était de ne pas avoir d'amis, de ne pas avoir de contact avec les gens, de pouvoir sortir : « Après l'école, on va-tu prendre un café? On va-tu prendre une bière? » Il n'y avait pas de moments comme ça. C'est ça que je trouvais le plus dur, de ne pas avoir de vie sociale.

Au bout de quelques semaines, les migrants pour études parviennent généralement à se recréer un réseau social. Plusieurs d'entre eux n'arriveront toutefois pas à tisser des liens qui leur semblent aussi forts que ceux qu'ils avaient développés dans leur milieu d'origine.

Mais c'est sûr que je me suis fait des nouveaux amis ici à Québec, mais ce n'est pas comme ceux que j'ai dans ma région. Il y a des liens qui se sont faits avec certains amis d'enfance qui ne changeront jamais. C'est ça qui me manque, de les voir pour leur parler, pour... Admettons que j'ai un petit quelque chose, de ne pas les voir pour leur en parler, ça me manque beaucoup.

Comme nous l'avons vu plus haut, les difficultés socioaffectives peuvent aussi être associées au fait de se sentir différents des autres à cause de leur lieu d'origine, de leur accent, de leur mode de vie, etc.

Quand je suis arrivée ici, on me disait que j'avais un accent. Ça m'insultait de me faire dire que je ne parlais pas bien. C'est l'accent de mes grands-parents que j'ai, puis, pour moi, mes grands-parents, c'est mon patrimoine.

Ça fait la même chose dans les classes. Aussitôt que je parle, tout le monde me regarde à cause de mon accent. Quand je pose une question au professeur, tout le monde me regarde. C'est... un sentiment étrange...

Par ailleurs, les entretiens semi-dirigés montrent que les difficultés socioaffectives semblent être moins fortement ressenties chez les migrants pour études qui connaissent des personnes dans le milieu d'accueil auxquelles ils peuvent se confier, avec qui ils peuvent discuter, poser des questions, ou encore, partager leur expérience :

Bien, j'imagine, ça l'a été facilitant pour nous étant donné qu'on avait un appartement ensemble. [...] Déjà là, je n'ai pas eu besoin de chercher un appartement tout seul. C'était un genre de réconfort de savoir que quelqu'un vivait la même réalité que moi.

Mais peu importe leur situation, plusieurs migrants pour études se rattachent spontanément à leur réseau d'origine et, plus particulièrement, à leur famille pour faire face aux difficultés rencontrées. Encore une fois, cette stratégie montre que le réseau d'origine joue un rôle central dans le processus d'adaptation des étudiants à leur nouveau milieu. Comme le souligne Yao Assogba, Lucie Fréchette et Danielle Desmarais (2000), le réseau social représente un véritable pivot au cours de cette transition.

Pour contrer l'isolement en dehors des heures de cours, certains migrants pour études participent aussi à des activités sociales ou sportives. Cela leur permet de combler les « temps morts » et de faire de nouvelles rencontres. Il ne faut toutefois pas conclure que les migrants pour études participent davantage à des activités parascolaires. Nos données montrent qu'ils ne sont pas proportionnellement plus nombreux que les étudiants non migrants à participer à ce type d'activités à l'intérieur dans leur cégep ($\chi^2 = 2,241$; $p = ,134$; voir question 48 à l'annexe 3) et même proportionnellement moins nombreux à le faire à l'extérieur de leur cégep ($\chi^2 = 25,887$; $p = ,000$; voir question 51 à l'annexe 3). Toutefois, lorsque l'on compare les migrants pour études entre eux, on constate que les garçons qui participent à des activités parascolaires, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de leur cégep, y consacrent plus de temps que les filles (χ^2 à l'intérieur du cégep = 12,763; $p = ,005$ et χ^2 extérieur du cégep = 28,606; $p = ,000$; voir les questions 49 et 52 à l'annexe 3). Or, comme nous le verrons au cinquième chapitre (voir l'hypothèse C1), les garçons vivent moins de difficultés liées à la migration pour études que les filles. Les activités parascolaires représentent-elles un moyen d'atténuer ces difficultés? Malheureusement, les données recueillies ne nous permettent pas de répondre à cette question. Dans une étude portant sur la pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial, Jacques Roy a toutefois démontré que les étudiants qui pratiquent ce genre d'activités sont mieux adaptés et intégrés au milieu collégial (Roy, 2011). Cette étude nous amène donc à supposer que les activités parascolaires pourraient représenter, pour certains migrants (et plus particulièrement les garçons) une stratégie d'adaptation.

Mais comme nous l'avons vu plus haut, c'est par le programme d'études que les migrants pour études consultés se font de nouveaux amis (voir tableau 4.12) et ce sont surtout les activités de programme qui contribuent à briser l'isolement :

Ça l'a bien été parce qu'on a fait des activités avec le monde de mon programme. Ils savaient que je ne venais pas d'ici, alors ils m'ont dit : « On va aller au Eaton, on va aller à telle place, on va sortir... ». Les gens sont *cool*, ils ne m'ont pas laissé tout seul.

Enfin, pour ceux qui vivent de plus grandes difficultés, la solution est de demander de l'aide auprès d'intervenants de leur cégep :

Je me suis ramassée chez le psychologue. J'étais vraiment tannée. À la moitié de la session, j'en avais ma claque parce que j'étais toute seule. La moindre petite chose me faisait pleurer, c'était fou. J'étais vraiment hyper sensible.

Bien, j'ai frôlé le *burnout*, l'année passée. [...] Puis à un moment donné, j'ai été voir l'API [Aide pédagogie individuelle], puis je lui ai posé plein de questions. [...] Les professionnels du cégep sont là pour t'aider, pour essayer que tu réussisses le mieux possible. Alors, je ne me suis pas gênée, j'ai été chercher de l'aide. Je me suis dit : « Ils ne viendront pas te chercher chez vous. Si tu te *moves* pas, ils ne le feront pas pour toi. »

En somme, la migration pour études, à travers le processus d'adaptation que nous avons illustré à la figure 4.1, engendre inévitablement une transformation des rapports que les migrants pour études entretiennent avec leur milieu d'origine. Les difficultés rencontrées et les stratégies utilisées pour relever ces multiples défis les amènent également à se découvrir eux-mêmes. À l'instar de Gauthier (1997b et 2003), on constate que la mobilité est partie intégrante du rythme de vie des jeunes migrants pour études, mais aussi de leur quête identitaire. Pour eux, ces déplacements s'inscrivent dans un processus de socialisation, voire un rite de passage à la vie d'adulte au moment d'entreprendre des études supérieures (Tardif et collab., 2009). La rupture spatiale avec leur famille et leur milieu d'origine les confrontent aux préoccupations et responsabilités de la vie d'adulte et, donc, au développement de l'autonomie. Bien que leurs parents ne soient jamais bien loin derrière eux, les migrants pour études démontrent constamment leur envie de voler de leurs propres ailes.

4.7 La migration pour études, qu'est-ce que ça change?

J'ai eu beaucoup de commentaires de gens [de] ma famille qui m'ont dit : « T'es partie, t'étais une petite fille, puis t'es revenue, t'étais une femme. » Ça, ça m'a vraiment frappée.

Nous avons demandé aux migrants pour études ce que le fait de venir étudier à Montréal ou à Québec avait changé dans leur vie. Comparativement aux autres questions posées, les répondants réagissaient souvent d'une manière plus expressive et émotive pour répondre, en s'exclamant ainsi : « Euh... *my god!* », « Mon doux... », « Ah! Mon Dieu ». Pour d'autres, la question surprenait : « Ouf... », « Euh... Ben... », « Je ne sais pas, je... ». Un peu comme si cette question les amenait soudainement à prendre conscience de ce que la migration leur avait apporté ou changé dans leur vie. Leur réaction spontanée suggère fortement que le fait de migrer n'est pas une expérience banale.

Mais qu'est-ce que la migration a changé exactement dans leur vie? De manière générale, la grande majorité des migrants pour études soutient que la migration représente avant tout une **expérience de vie**. Elle les a poussés à sortir de leur quotidien et de leur zone de confort pour s'adapter à un nouvel environnement et à un nouveau rythme de vie. Pour plusieurs, la migration leur a aussi appris à vivre avec la réalité de l'**éloignement**. Vivre éloigné de ses proches, c'est apprendre à apprivoiser l'ennui, à établir des contacts à distance et à organiser des déplacements selon les moyens disponibles. Également, les migrants pour études ont dû faire des efforts pour rencontrer de nouvelles personnes. Cela a eu pour effet qu'ils se sont créé **un nouveau réseau social** : « La chose qui a le plus changé dans ma vie, c'est que je me suis fait d'excellents amis. »

Ensuite, certains des migrants pour études rencontrés font ressortir quelques aspects négatifs de la migration sur leur vie. D'une part, comme la migration implique des dépenses supplémentaires (logement, transport, épicerie, etc.), les migrants pour études constatent qu'ils sont **plus endettés** que s'ils avaient fait des études dans leur région

d'origine. Nous avons toutefois pu remarquer, comme l'a exprimé un répondant, que la majorité des jeunes ne semblent pas regretter leur expérience de migration : « Maintenant, je sais que mon endettement, c'est pour une bonne raison. » D'autre part, les migrants pour études estiment qu'ils ont moins de temps pour eux et qu'ils sont plus stressés à cause de leurs nombreuses responsabilités : « Si j'étais resté chez mes parents, j'aurais probablement eu moins de stress d'appartement, pas eu de stress de trouver un nouveau travail, de m'organiser avec le transport en commun et tout ça. [...] Je pense que de ne pas avoir de temps pour moi, je l'ai vraiment ressenti ».

Malgré ces quelques désagréments, plusieurs changements associés au projet de migration pour études sont surtout positifs. Premièrement, les migrants pour études soutiennent que la migration leur a permis de **découvrir et de s'ouvrir aux particularités de la vie urbaine** : diversité sociale, attraits, activités culturelles, commodités, etc.

Quand je suis arrivée ici, pour moi, un Noir, c'était un gars qui faisait des dommages, qui prenait de la drogue. Puis, il y avait des Noirs en résidence, alors je me suis dit : « Ah mon dieu, ça va être incroyable. » Puis finalement, j'ai appris à mieux connaître les gens et je suis devenue amie avec plusieurs nationalités sans porter de jugements.

Deuxièmement, certains migrants pour études mentionnent que la migration les a poussés à **s'engager davantage dans leurs études** pour différentes raisons : le programme choisi les motive, les milieux scolaires et urbains les stimulent et, surtout, les « bons » amis ne sont plus là pour les distraire.

Le fait d'être loin de mes amis, c'est sûr que je suis moins distraite. J'associe vraiment Montréal à l'étude. Quand je suis ici, je n'ai pas beaucoup de distractions. Dans ma région, c'est sûr que mes études auraient pris le bord probablement un peu plus. L'éloignement, c'est comme positif pour mes notes scolaires.

Troisièmement, plusieurs migrants pour études affirment que le programme **répond davantage à leurs besoins et à leurs ambitions** que s'ils avaient effectué leurs études

dans leur région. Pour eux, le projet de migration pour études leur permet d'atteindre plus facilement leurs objectifs de carrière et de leur offrir de belles ouvertures d'emploi. « Bien, premièrement, je vais pouvoir avoir une carrière. Parce que si j'étais restée dans ma région, j'aurais pu avoir une carrière, en médecine par exemple, mais pas dans la médecine que j'aurais voulue. »

Quatrièmement, plusieurs migrants pour études considèrent que leur déplacement les a amenés à **développer leur personnalité, leur autonomie et leur estime personnelle**. À travers cette expérience, l'étudiant apprend à se connaître, il développe certains traits de personnalité ou en renforce d'autres, acquiert de nouvelles aptitudes, forge son caractère et découvre des forces qu'il ne connaissait pas. Bref, il est fier de lui et il s'affirme davantage : « Parce que dans ma région, les gens me connaissaient puis ils me voyaient d'une certaine manière. Donc, je me comportais de cette manière. Mais, ici, je me retrouve avec moi, donc, je deviens vraiment qui je suis. » La migration permet également aux migrants de développer leur sens des responsabilités, de devenir plus autonomes.

Je ne regrette aucunement d'être venue ici. Parce que je me sens déjà grandie de mon expérience. Chez moi, ma mère était tout le temps derrière moi, je ne pouvais pas faire le moindre pas sans qu'elle fasse un commentaire. Tandis qu'ici, je fais mes propres choix. Si je fais une erreur, c'est de ma faute, puis je m'organise avec mes troubles. C'est ce que j'aime beaucoup. J'apprends de mes propres erreurs, puis je grandis par moi-même.

Cinquièmement, le fait de quitter leur région entraîne parfois une **prise de conscience** par rapport à leur **choix de vie à long terme**. Le contact avec la ville, ou simplement le changement de milieu, les amène à réfléchir et à se remettre en question. Alors que cette expérience éveille chez certains le désir de vivre en ville, pour d'autres, ce séjour loin de chez eux renforce leur envie de retourner vivre dans leur région ou, du moins, loin des grands centres urbains : « Ça m'a permis aussi de connaître la ville, la vie urbaine, de confirmer que je ne veux jamais vivre à Montréal. »

En somme, les changements évoqués par les migrants pour études, qu'ils soient positifs ou négatifs, montrent que l'expérience migratoire a créé tout un bouleversement dans leur vie.

Bien, ça l'a tout changé, ou presque. (*Ton rieur*) Pour moi, c'était partir de chez nous... C'est sûr, ça l'a changé mon mode de vie, ça l'a changé mes amis. L'école où j'allais, c'était une petite école de deux cents personnes, dix salles de classe et à peu près trente finissants. Fait que ça l'a changé de volume. Partir du petit village de 2 000 personnes à la grande ville, c'est quelque chose... [...] En plus, pour une adolescente, presque adulte, ça change tout un rythme de vie.

Si certains de ces changements sont vécus plus difficilement – tels l'endettement, le manque de temps et l'ennui –, la majorité des migrants pour études reconnaissent que ce projet leur a été très bénéfique tant sur le plan personnel que scolaire.

C'est sûr que c'est quelque chose, ce n'est pas facile comme situation. Arriver en ville quand tu ne connais rien. Tu vas au métro, il y a la musique du métro. Tu sais, la musique de l'ouverture des portes, c'est spécial. C'est toutes sortes d'affaires, c'est vraiment quelque chose à vivre. On n'a même pas l'autobus dans ma ville. Donc, c'est vraiment quelque chose de tout nouveau. Pour moi, ce sont toutes ces affaires-là, les péripéties qui me sont arrivées, les épreuves de vie, je trouve que ça m'a rendue juste une femme plus forte. Puis, aujourd'hui, je suis à l'école, j'ai des bonnes notes puis ça va bien.

4.8 Passer au suivant : les migrants pour études conseillent les futurs migrants

Dans le fond, fais attention à toi.

Nous avons demandé aux migrants pour études de fournir quelques conseils destinés aux futurs migrants. À la lumière de son expérience, chacun a apporté ses suggestions afin de faciliter le processus migratoire et l'adaptation de ceux qui s'apprêtent à quitter leur petit coin de pays. Nous avons dégagé onze principaux conseils de ces entretiens que nous présentons par ordre d'importance.

« Go » – foncer et aller de l'avant

C'est le meilleur « move » que j'ai fait de ma vie.

Près de la moitié des répondants suggèrent aux futurs migrants pour études de mettre leurs craintes de côté pour se lancer dans leur projet. Selon eux, il est important de surmonter ses peurs et de se mêler aux autres. C'est une expérience dont il faut « profiter » au maximum. Plusieurs répondants rappellent les difficultés auxquelles sont confrontés les migrants pour études de première année et expliquent qu'il faut beaucoup de courage pour faire le « saut » dans l'inconnu : « Ce n'est pas facile de se dire : je vais rester ici puis je vais m'arranger, ce n'est pas facile de se déniaiser. Ça prend du jus en maudit pour partir de même. » Dans ce projet, le migrant pour études se retrouve souvent le seul maître à bord pour décider de la voie à suivre :

Il faut arrêter de se fier à quelqu'un. [...] Il ne faut pas être gêné et faire sa place. Parce que si tu ne fais pas ta place, il n'y a pas personne qui va la faire à ta place. Personne ne va te prendre la main pour aller voir les autres. C'est toi qui dois prendre l'initiative.

Les migrants pour études rencontrés invitent également les autres à la persévérance : « Ne pas lâcher même si ça nous passe par la tête. Il faut y aller, il faut foncer. » Plus qu'un projet d'études, c'est un véritable projet de vie dans lequel le jeune migrant s'engage : « Moi, je dirais *go*, tu vas te découvrir, tu vas découvrir ce que tu vauX, qui tu es, et ce que tu veux. Si tu restes chez toi, tu ne sauras pas de quoi toi, juste toi, t'es capable. »

Une bonne préparation financière

Faire attention à ton argent. Bien, savoir que tu vas avoir assez d'argent, que tu vas avoir des gens pour t'aider.

Comme nous l'avons déjà mentionné, un projet d'une telle ampleur implique des sommes d'argent importantes pour un jeune adulte. Bien que plusieurs parents s'engagent à soutenir leurs enfants, les migrants pour études doivent généralement faire preuve d'une

certaine autonomie financière. Comment faut-il s'y prendre, lorsqu'on a tout juste 18 ou 19 ans pour payer son appartement, son épicerie et son matériel scolaire? Le budget permettra-t-il de faire quelques sorties avec des amis et de participer à des activités? Tout d'abord, les migrants pour études consultés suggèrent évidemment de faire une bonne planification financière avant de s'inscrire au cégep et d'en discuter avec ses parents.

Il faut vraiment bien évaluer les coûts : ai-je les moyens de le faire? Vais-je pouvoir m'organiser? Parce que c'est quand même un gros stress. Il faut se préparer mentalement : je m'en vais au cégep, il va falloir que je travaille plus, il va falloir que je prévois mon budget. [...] C'est sûr qu'il faut s'arranger avec ses parents pour établir les balises.

Ensuite, les migrants pour études proposent de mettre de l'argent de côté avant même de migrer : « La principale chose que j'ai regrettée, c'est de pas avoir accumulé plus d'argent avant. » Il faut savoir économiser sans tout dépenser à l'avance. Car, une fois au cégep, il n'est pas toujours facile de trouver le temps de travailler afin de répondre adéquatement à tous les besoins : « J'ai trouvé ça difficile de travailler avec la charge des cours. » « Si tu pars puis que t'as seulement 200 \$ dans ton compte, puis que tu as une *job* à temps partiel, oublie ça, tu ne seras jamais capable. »

Et, une fois sur place, il faut aussi savoir respecter son budget sans faire de folies : « Des fois, j'ai fait des dépenses, pas inutiles, mais presque, des grosses dépenses sans vraiment m'en soucier. Maintenant, je réalise le poids que ça a de dépenser un 400 \$ comme ça pour une "patente". C'est un mois de loyer. Tu réalises ça, un peu à la dure. » Or, les occasions qui incitent à la dépense sont souvent nombreuses : « Les choses coûtent cher, mais l'environnement est stimulant. Il y a beaucoup d'activités, il y a beaucoup de partys organisés, puis des associations, puis des soirées... Mais c'est dispendieux. »

Aller vers les autres

Ça va aller beaucoup, beaucoup mieux si tu prends de l'initiative.

Pour réussir à s'intégrer à leur nouvel environnement, les migrants pour études conseillent aux nouveaux venus de se créer rapidement un nouveau réseau social. Pour ce faire, il ne faut pas hésiter à aller vers les autres, à participer aux activités sociales, à s'impliquer dans des associations ou à s'inscrire à des activités socioculturelles ou sportives :

Je leur dirais de s'ouvrir, de ne pas avoir peur de s'impliquer dans les comités. Parce que, moi, c'est vraiment de cette manière-là que j'ai rencontré des gens. Si je pouvais rencontrer une classe de secondaire 5 qui s'appête à partir, je leur dirais de s'ouvrir, puis de ne pas avoir peur d'aller vers les gens. Essaie de t'impliquer, de développer de bonnes amitiés. Pour moi, ça l'a été le point tournant de ma vie à Montréal.

De plus, en cas de difficulté, il ne faut pas hésiter à poser des questions et à demander de l'aide.

Il faut bien s'informer, puis quand tu veux de l'aide, va le chercher. Ne reste pas dans ton petit coin tout seul. Parce qu'il y en a qui le font, qui ne sortent pas de chez eux. C'est la pire affaire à faire de ne pas s'informer et de ne pas poser de question.

Choisir son lieu d'habitation

Quand on a déménagé ensemble, mon ami et moi, on se disait : « Autant qu'on est loin, autant que c'est important d'être bien chez nous, dans l'endroit où on habite ».

Les migrants pour études rencontrés conseillent aux futurs migrants d'accorder une grande importance au choix du lieu d'habitation. Où habiter? Avec qui? Faut-il vivre en appartement ou en résidence? Selon eux, il est important de tenir compte des avantages et

des désavantages associés à ces choix. Par exemple, la vie en colocation peut grandement aider à briser l'isolement. D'un autre côté, une mésentente entre colocataires peut rendre la vie très difficile.

Je pense que je me serais donné comme conseil de me trouver un appartement avec des amis ou des colocataires que j'aurais choisis. Je pense que ça, c'est quelque chose qui facilite vraiment l'adaptation. C'est plus dur quand t'es avec du monde, entre parenthèses, pas rapport, ou du monde au hasard. [...] Peut-être les résidences au début, mais essayer de se trouver des gens pour aller en appartement. Sinon à la deuxième session ou, au pire, pour la deuxième année.

Il faut essayer de se trouver, comme moi, une chambre à louer. Parce que mon ami est venu à Montréal, il s'est installé avec un colocataire qui vient de le lâcher. Donc, là, il est vraiment dans le trouble. C'est une situation qui peut arriver à n'importe qui. Donc, ce serait de trouver soit un appartement seul ou une chambre à louer.

De la même manière, la vie en résidence peut être un choix simple et sécuritaire. Mais vivre avec des dizaines d'autres étudiants, que l'on ne connaît pas au départ, peut s'avérer un défi de taille.

Bien se préparer, tout dépendant si la personne s'en va dans un milieu sécurisé et facile comme une résidence, où c'est plus *easy*. Si la personne s'en va dans un petit appartement, une chambre, peu importe, bien, c'est plus de préparation. Puis tu sais, cherche bien, pose des questions, c'est de s'informer, savoir où est-ce que tu t'en vas.

Sauf si c'est vraiment de quoi qui te fait *triper*, ne pas aller en résidence. Parce que je trouve que ça coûte cher pour rien. Ça dépend si t'as les moyens. Mais tu sais comme moi, 450 \$ pour une toute petite chambre avec 6 autres colocataires, je trouvais ça exagéré.

Malgré les divergences de points de vue, la majorité des migrants pour études s'entendent pour dire qu'il vaut mieux choisir son lieu d'habitation à proximité du collège et des services essentiels : « Lorsque je cherchais un appartement, je me posais plusieurs questions : est-ce que je suis proche d'une buanderie, est-ce que je suis proche d'une épicerie, est-ce que je suis proche de l'école, est-ce que je peux facilement me rendre à tel ou tel point en autobus? » « Dépendant de l'aide qu'il va avoir autour de lui, il devrait se

trouver un travail pas loin du collège, se trouver un appartement pas loin du collège, ça va éviter beaucoup de complications... pouvoir aller vite chez lui, étudier le midi ou autre. »

Aller à la découverte de son nouveau milieu de vie

Une fois le lieu d'habitation trouvé, les migrants pour études suggèrent aux nouveaux de découvrir la ville et ses alentours. Si possible, il vaut mieux arriver dans la ville quelque temps avant de commencer les cours : « Si tu ne connais pas la ville, tu ne connais pas le cégep, c'est trop. Il faut que tu te prépares d'avance, puis une fois que ça commence, c'est moins pire, t'es habitué déjà. T'es déjà un petit peu adapté à l'endroit... T'as des repères, tu connais les rues, tu connais les points de services... » Bref, « il faut s'approprier la ville au maximum ».

Prendre la « bonne décision »

Par ailleurs, les migrants pour études proposent, avant même de migrer, de prendre une décision bien réfléchie. La migration doit être associée à un objectif précis, un projet à soi. Cela signifie, entre autres, de bien se préparer et d'éviter de partir sur un « coup de tête ».

C'est sûr que c'est attrayant de quitter sa région, mais il faut bien réfléchir. Souvent, on a un idéal quand on est adolescent. En processus de devenir un adulte, tu te dis : « Ah, je vais refaire ma vie, je veux bâtir ma vie. » Puis, là, t'as plein de projets puis tu te dis : « Ah, ça va être super. » Puis finalement, il faut être réaliste, il faut se mettre dans la tête que ce n'est pas certain que ça va bien aller, ça va être sûrement très difficile par moment.

Parmi les éléments de réflexion, le choix du programme se trouve généralement en avant-plan.

Bien, d'être sûr de son programme. Par exemple, ma colocataire, des fois, ça la décourage parce qu'elle n'aime pas tous ses cours. Ça peut être n'importe où, mais vu que t'es parti, si tu n'aimes pas ton programme, ça peut te

décourager. Puis là tu te dis : « Pourquoi je suis à Montréal? » et des affaires de même. Cela n'a pas de lien avec ton départ, mais tu fais le lien.

Les migrants pour études rappellent au nouveau venu, lorsque celui-ci est rendu sur place, de ne pas perdre son objectif de vue, c'est-à-dire la principale motivation de départ du lieu d'origine : « Tu sais, il faut tout le temps que tu te rappelles pourquoi t'es venu étudier à cette place-là. » Enfin, selon les répondants, c'est en « prenant la bonne décision » que l'on trouve la motivation et l'énergie nécessaire pour s'adapter à un nouveau milieu.

Je suis vraiment contente, j'aime l'expérience que je vis. Je ne changerais rien. C'est sûr que quand je retourne dans ma région, des fois, c'est triste de repartir. Mais j'ai toujours hâte de revenir à Québec. J'aime tellement mon programme. C'est peut-être ça aussi qui m'aide : j'aime ma technique.

Éviter les attentes idéalisées

S'il est important de prendre le temps de bien réfléchir avant de quitter sa région pour poursuivre des études dans une nouvelle ville, les migrants pour études suggèrent toutefois de ne pas se créer d'attentes, souvent fondées sur une vision « idéaliste » de l'expérience à venir : « Ne faites pas comme moi. Je me disais : "Montréal, c'est des belles licornes, puis des fleurs, puis ça va être super cool." Attendez-vous à ce que ce soit quand même difficile, mais ça va vous rendre plus fort. » Le fait d'éviter les attentes idéalistes permet également d'atténuer le choc de l'arrivée, souvent associé à l'ennui et à la solitude, et de surmonter les nombreux défis qui attendent les migrants pour études.

Entretenir les contacts avec le milieu d'origine

Par ailleurs, les répondants recommandent aux futurs migrants pour études de garder le contact avec les personnes chères de leur lieu d'origine en communiquant fréquemment avec elles, ou encore, en organisant des retours en région. Pour y arriver, ceux-ci suggèrent de « regarder les services, les options et les opportunités de covoiturage qui s'offrent. »

Certains migrants pour études suggèrent également de partir le moins loin possible de son lieu d'origine afin de faciliter les contacts et les retours. « Je pense que ça ne sert à rien d'aller trop loin si ce qu'on veut avoir se donne proche. Si t'as la possibilité de le faire près de chez toi, fais-le là. » Migrer sur une plus courte distance permet également aux migrants pour études de continuer de profiter de plusieurs services dont ils bénéficient dans leur région : dentiste, médecin, etc. De plus, pour ceux ou celles qui désirent travailler à temps partiel, le fait de ne pas trop s'éloigner facilite les déplacements et les allers-retours entre la région d'origine et la ville d'accueil³¹.

Se détacher du lieu d'origine

Mais il faut toutefois faire attention. Garder le contact et rester relativement proche de son lieu d'origine ne devraient pas nuire à l'intégration dans la nouvelle ville. Les migrants pour études conseillent ainsi aux nouveaux migrants de se détacher du lieu d'origine sans craindre le rejet et l'oubli.

Ne pas partir avec l'idée que tes amis ou autres personnes vont arrêter de te parler. Parce que, moi, j'avais peur que tout le monde m'oublie. C'est vraiment de partir avec aucune attente de l'endroit où tu t'en vas, puis aucune attente envers tes amis qui t'attendent.

Selon les migrants pour études rencontrés, il est important de profiter de chaque moment qui passe et de « vraiment embarquer dans le bain ». Sans oublier les personnes importantes, la migration pour études permet souvent aux migrants d'identifier les amis avec lesquels ils ont le plus d'affinité ou d'attachement. Pour plusieurs, c'est l'occasion de voir qui sont leurs « vrais amis ». Par ailleurs, la migration pour études ouvre la porte à une foule d'expériences et de nouvelles rencontres. Il faut savoir tirer profit de toutes les possibilités.

³¹ Il est important de préciser que les migrants pour études qui effectuent des allers-retours fréquents entre leur milieu d'origine et la ville d'accueil ressentent davantage de difficultés liées à la migration. (Voir l'hypothèse C3 au cinquième chapitre)

Se donner du temps

Et pour arriver à s'adapter à son nouveau milieu et à s'intégrer à l'environnement social, il faut savoir se donner du temps. Pour ce faire, les migrants pour études insistent sur le fait de ne pas lâcher dès la première difficulté, il faut persévérer.

Bien, c'est d'essayer de vivre vraiment au jour le jour, d'aller étape par étape, de ne pas sauter d'étapes. Puis, après une semaine, ne pas en venir à la conclusion : « C'est trop dur, faut que je retourne chez nous. » C'est vraiment de vivre chaque étape, d'y aller tranquillement, de se laisser intégrer, de ne pas brusquer les choses. C'est vraiment d'être patient, puis d'attendre que les choses se placent.

Être à son affaire

Enfin, comme dernier conseil, mais non le moindre, les migrants pour études insistent sur le fait d'être à son affaire. Il faut savoir bien s'organiser et gérer son temps pour arriver à tout faire. Bref, il faut savoir profiter de l'expérience collégiale sans exagération : « Il ne faut pas tomber dans les folies du fait que tu déménages puis que tes parents ne sont plus là. » Pour certains, ce conseil se résume d'ailleurs par « ne pas trop sortir dans les bars ». Dès le départ, le migrant pour études devra ainsi apprendre à répartir judicieusement son temps entre ses travaux scolaires, ses tâches quotidiennes (lavage, ménage, épicerie, etc.) et ses activités de loisir. Pour plusieurs, il s'agit là d'un des plus grands défis de la migration pour études. C'est pourquoi il est important de « garder le cap »!

4.9 Et après le cégep, qu'est-ce qu'on fait?

On est vraiment indécis... On se laisse porter par le courant. (Ton rieur)

Nous avons conclu les entretiens semi-dirigés avec les migrants pour études en les interrogeant sur leurs projets : quels sont leurs plans à la fin de leur programme d'étude? Ont-ils l'intention de retourner dans leur région d'origine? Par la suite, ces questions ont été reprises dans le questionnaire. Voici un résumé des résultats obtenus.

Tout d'abord, les données obtenues au questionnaire (voir question 61 à l'annexe 3) d'enquête font ressortir certaines différences entre les migrants pour études et les étudiants non migrants :

Tableau 4.14 Projets à la fin des études selon le statut de l'étudiant³²

Projet	Migrant (n = 995)	Non migrant (n = 3 283)
	n % migrants	n % NM
Je n'envisage pas de terminer mon programme d'études actuel.	45 4,5 %	108 3,3 %
Je vais poursuivre des études et/ou me réorienter.	538 54,1 %	2 253 68,6 %
Je vais travailler dans mon domaine d'études, commencer ma carrière.	525 52,8 %	1 308 39,8 %
Je vais travailler, mais pas dans mon domaine d'études.	28 2,8 %	126 3,8 %
Je vais voyager.	189 19,0 %	751 22,9 %
Autres.	47 4,7 %	136 4,1 %

Comparativement aux étudiants non migrants, les migrants pour études prévoient davantage commencer leur carrière professionnelle (39,6 % contre 51,6 %), alors qu'ils sont moins nombreux à envisager de poursuivre leurs études et/ou de se réorienter (68,3 % contre 52,8 %). Cette différence peut s'expliquer par le fait que les migrants pour études sont proportionnellement plus nombreux ($\chi^2 = 130,161$; $p = ,000$) dans les domaines techniques et moins présents dans les domaines d'études préuniversitaires.

Toutefois, en regardant de plus près les entretiens semi-dirigés, on s'aperçoit que, pour les migrants pour études, le chemin à suivre est loin d'être tracé d'avance. En effet, leurs projets sont marqués par la multiplicité des possibilités, l'incertitude, l'indécision et, surtout, par la conviction que de nombreuses portes s'ouvrent à eux.

Je n'ai pas de projets précis. Évidemment, il faut que j'aille à l'université, parce que je suis dans un programme préuniversitaire. Mais en quoi? Je n'en

³² À cette question, les répondants pouvaient indiquer plus d'une réponse. Ainsi, un étudiant pouvait envisager de poursuivre des études et d'entamer sa carrière professionnelle. Donc, la somme des pourcentages dépasse 100 %.

ai aucune idée. Où? Je n'en ai aucune idée. Moi, s'il faut que j'aille à Montréal, je vais aller à Montréal. S'il faut que j'aille à Ottawa, je vais aller à Ottawa. Puis, s'il faut que j'aille en Europe, je vais aller en Europe. Je n'ai pas d'idée précise. Puis, je pense peut-être arrêter les études un an pour voyager, mais je ne sais pas...

De la même manière, lorsqu'ils sont interrogés sur un éventuel retour dans leur région d'origine (voir question 46, annexe 3), 44,2 % (données non illustrées) des migrants pour études sont incertains quant à leur retour. Pour plusieurs, c'est la nécessité d'acquérir de l'expérience et de développer leur carrière professionnelle qui les retient en ville :

Je n'en ai aucune idée. Bien, c'est parce que ma colocataire dit : « Ah, ça va être plate si tu pars. » Mais je ne déciderai pas en fonction de ça. Mais je suis en train de penser que ça serait le *fun* de rester à Montréal, de prendre mon expérience ici. Par exemple, si je travaille pour un gros studio, bien ça paraîtrait bien dans mon CV.

Mon but ultime, ça serait de travailler dans ma région en télétravail. Mais ça risque d'être difficile pour une couple d'années parce que, souvent, pour avoir un poste comme ça, il faut que tu sois dans une entreprise puis qu'ils aient confiance en toi. Ça demande de la sécurité d'emploi avant. Je vais essayer de prendre de l'expérience puis possiblement plus tard, à 30 ans et plus, je vais retourner dans ma région.

Bien que leur avenir soit imprécis, quelques-uns affirment toutefois avoir l'intention de retourner vivre dans leur région d'origine à la fin de leurs études (22,7 %) (données non illustrées) : « Ça me trotte tout le temps dans la tête, c'est sûr. Après le DEC, je retourne dans ma ville. » Certains migrants pour études ont même choisi un domaine en fonction de leurs possibilités d'emploi en région :

L'emploi, c'est vraiment une barrière pour le retour en région. Il y a beaucoup de jeunes qui aimeraient revenir, mais il n'y a pas d'emplois. Alors, ils sont obligés de rester à l'extérieur. [...] C'est pour ça que j'ai choisi ce programme-là.

Inversement, d'autres souhaitent s'établir dans la ville où ils ont fait leurs études (21,5 %) ou, encore, ailleurs au Québec (11,6 %) (données non illustrées) – un peu comme si leur projet migratoire leur avait ouvert la voie à d'autres migrations possibles : « Ça m'avait

fait du bien de partir de ma ville pour aller à Québec. Je me dis, ça va peut-être me faire du bien de partir de Québec à Montréal. »

En somme, la migration pour études permet aux jeunes de prendre conscience de plusieurs réalités et d'explorer différentes possibilités d'avenir. Même si leurs projets futurs ne sont pas encore clairement définis, on remarque que leur avenir professionnel se situe généralement au cœur de leurs préoccupations. Le désir de « se laisser des portes ouvertes » rend possible l'exploration de différents lieux avant de déterminer un point d'ancrage. De ce fait, leurs rapports aux territoires sont multiples et en constantes transformations. Toutefois, bien que temporaire pour plusieurs, ces témoignages montrent que la migration pour études transforme de manière permanente la vie de ces jeunes.

4.10 Que retenir de ces rencontres?

Dans ce chapitre, nous avons dressé un portrait de la situation, du parcours et de l'expérience des migrants pour études consultés. Que faut-il retenir de ces témoignages et des ces données statistiques? D'abord, les migrants pour études se distinguent par leur profil sociodémographique et socio-économique. Ils sont plus âgés que la moyenne des étudiants, plus présents dans les domaines techniques et l'on compte une proportion plus élevée de filles que de garçons. En ce qui concerne l'ensemble de leurs dépenses (logement, biens de première nécessité, sorties, loisirs, vêtements, etc.), il ne fait aucun doute que les migrants pour études ont plus de responsabilités financières et qu'ils assument un plus lourd fardeau économique que les étudiants non migrants. Cette situation entraîne une plus grande préoccupation financière au quotidien et, bien entendu, un endettement plus important à la fin de leurs études. En ce qui a trait aux raisons qui poussent des milliers de jeunes à migrer chaque année, le programme d'études représente la principale source de motivation, mais le désir de découvrir de nouveaux horizons et d'acquérir une expérience de vie les incite également à quitter leur région. Bien que ce déplacement représente un changement important dans leur vie, la ville d'accueil n'est pas un lieu si méconnu pour les migrants pour études. La majorité y est déjà venue ou connaît des gens qui y sont établis. Les parents semblent également très impliqués dans la

préparation (organisationnelle, matérielle, financière et psychologique) à la migration et ils sont souvent présents au moment du déménagement. La majorité des migrants pour études communiquent d'ailleurs fréquemment avec leurs parents et s'efforcent de rester en contact avec leurs « vrais » amis d'enfance. Toutefois, le bât blesse en ce qui concerne le soutien offert par les différents établissements scolaires (écoles secondaires ou cégeps) pour aider les migrants pour études dans leur préparation. Également, force est de constater que les cégeps n'ont pas vraiment de structures d'accueil ni de services particuliers pour ces jeunes qui arrivent de loin. En ce qui a trait à leur intégration aux études collégiales, les migrants pour études se distinguent de l'ensemble des étudiants sur plusieurs aspects et, plus particulièrement, sur le plan de l'intégration vocationnelle : leurs choix apparaissent clairs, précis et très réfléchis. C'est comme si la migration pour études « obligeait » les jeunes qui y sont confrontés à mieux cerner leurs aspirations et ambitions professionnelles, ce qui se répercute, par conséquent, dans un choix de programme et de carrière bien défini. La migration pour études amène également de multiples adaptations. En plus de confirmer les trois formes proposées par Claude-Julie Bourque (2008), à savoir l'adaptation à un nouveau régime scolaire, l'adaptation hors du foyer parental et l'adaptation à la vie urbaine, nous en avons identifié une quatrième forme : l'adaptation à un réseau social en mouvance. Cette situation est principalement due au caractère plurilocal, multidirectionnel et déterritorialisé du réseau social des migrants pour études. Les différentes difficultés (liées à l'éloignement, organisationnelles et socioaffectives) que rencontrent les migrants pour études tout au long de leur parcours ainsi que les stratégies utilisées pour relever ces multiples défis les poussent probablement davantage à développer leur autonomie et à prendre conscience de leurs forces. La migration pour études est sans contredit une expérience qui transforme la vie de ces jeunes. Elle laisse entre autres des traces indélébiles sur les traits de caractère et les aptitudes de ces adultes en devenir. D'ailleurs, selon les principaux intéressés, leur expérience migratoire les amènerait à s'engager davantage dans leur projet de formation, à prendre confiance en eux, à devenir plus autonomes et matures ainsi qu'à faire plusieurs découvertes. Le principal conseil qu'ils suggèrent aux futurs migrants pour études est d'ailleurs empreint de l'idée de se découvrir, de se surpasser et de s'accomplir : « *Go* » - *foncer et aller de l'avant*. Loin d'avoir tout leur chemin tracé d'avance, ces jeunes ont

tout à découvrir, et la migration semble leur ouvrir la voie à de nouvelles expériences. À l'aube de la vingtaine, ils ont la vie devant eux!

Cette synthèse témoigne d'une chose : la migration pour études semble comporter plus d'aspects positifs que négatifs. Mais est-ce le cas sur la réussite des études? C'est ce que nous allons découvrir au prochain chapitre.

CINQUIÈME CHAPITRE

VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Ce chapitre est divisé en trois parties. D'abord, une première série de quatre hypothèses nous permettra de vérifier si le fait de migrer pour les études collégiales exerce une influence sur la réussite des migrants pour études comparativement aux étudiants non migrants et de constater si d'autres variables interviennent dans cette relation. Pour y arriver, nous considérons trois indicateurs de réussite : la moyenne des cours, le nombre d'échecs et le nombre d'« abandons » (voir la section 3.6 du chapitre méthodologie pour une description de ces variables). Selon la nature de l'hypothèse, nous utilisons l'une ou l'autre de ces sessions comme référence : la première session (*Moyenne 1, Échec 1, Abandon 1*) à laquelle l'étudiant était inscrit dans l'établissement où se déroulait l'enquête (Établissement A ou Établissement B) ou la session touchée par l'enquête, c'est-à-dire la session d'automne 2011 (*Moyenne 2, Échec 2, Abandon 2*). Ensuite, deux hypothèses concernent la réussite chez les migrants pour études seulement. Nous vérifions si certaines variables propres aux migrants pour études (les *Difficultés liées à la migration*, la *Distance*, la *Fréquence des retours* dans la région d'origine) exercent une influence sur leur réussite. Enfin, trois hypothèses s'intéressent à l'influence de différentes variables sur les difficultés vécues par les migrants pour études.

Une brève discussion des résultats suit chacune des neuf hypothèses présentées. Sur un thème aussi nouveau que la migration pour études chez les cégépiens, l'objectif de ces discussions est d'apporter un éclairage supplémentaire sur nos résultats afin d'ouvrir la voie, nous l'espérons, à de futures recherches. Ainsi, au lieu de proposer des interprétations tranchées, nous préférons proposer par endroits des pistes explicatives inspirées de recherches antérieures et de notre expérience dans le milieu collégial.

5.1 Hypothèses relatives au *Statut* de l'étudiant : migrants pour études comparés aux étudiants non migrants

5.1 Hypothèses relatives au *Statut* de l'étudiant : migrants pour études comparés aux étudiants non migrants

5.1.1 Hypothèse A1

La première hypothèse se formule comme suit et peut être schématisée telle qu'illustrée à la figure 5.1 :

Le *Statut* de l'étudiant (migrant ou non migrant) influence sa réussite scolaire à la première session (*Moyenne 1*, *Échec 1*, *Abandon 1*) et cette influence varie selon le *Sexe*, l'*Âge* et l'*Expérience collégiale antérieure*.

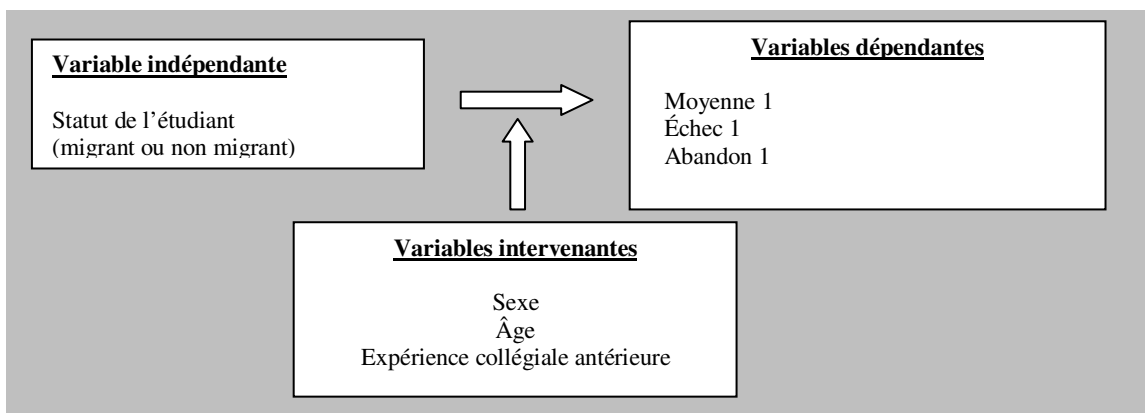


Figure 5.1 - Schéma de l'hypothèse A1

Nous utilisons dans ce modèle d'hypothèse les variables dépendantes *Moyenne 1*, *Échec 1* et *Abandon 1*³³ comme indicateurs de la réussite, puisque nous désirons vérifier l'influence du *Statut* de l'étudiant (migrant ou non migrant) sur ces indicateurs de réussite à la première session pour laquelle l'étudiant était inscrit dans l'établissement où se déroule l'enquête.

³³ Il n'est pas inutile de rappeler ici les caractéristiques de cette variable. Dans notre recherche, un « abandon » est un résultat inférieur à 30 % et ces résultats sont traités distinctement des échecs (note entre 30 % et 59 %). Puisque les abandons ne sont plus comptabilisés au collégial et que la période de retrait ou d'abandon de cours est assez hâtive au début de la session, nous estimons qu'il est important d'en tenir compte. Un étudiant qui décide de ne plus suivre un ou des cours tôt dans la session se retrouve avec de faibles notes dans son dossier, ce qui contribue à faire baisser la moyenne de ses notes, ce qui ne rend pas compte des réelles compétences de l'étudiant. Rappelons également que nous avons établi la moyenne des notes de l'étudiant en tentant de rendre compte le plus justement possible de la réalité et que nous avons exclu les « abandons » de ce calcul (voir la section 2.3 du chapitre 2 et la section 3.6 du chapitre 3 à cet effet).

Nous vérifions d'abord globalement l'importance de la variable indépendante et des variables intervenantes, ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de l'ensemble des variables dépendantes associées à la réussite. Pour cette opération, nous utilisons le test multivarié (MANOVA) *Lambda de Wilks*. Le tableau 5.1 présente les résultats des tests *F* multivariés (*Lambda de Wilks*) pour chacune des variables indépendantes et de leurs interactions. On peut constater que les tests *F* multivariés sont significatifs pour les variables intervenantes *Sexe* ($p = ,000$) et *Expérience collégiale antérieure* ($p = ,000$), mais que le test *F* n'est pas significatif pour la variable indépendante *Statut* ($p = ,070$). Il est également possible d'observer une interaction entre les variables intervenantes *Âge* et *Expérience collégiale antérieure* ($p = ,000$). De plus, il n'y a aucune interaction en ce qui concerne la variable indépendante *Statut*. On peut alors considérer pour l'instant que les résultats pour la variable indépendante sont les mêmes, quel que soit le niveau des variables intervenantes *Sexe*, *Âge* et *Expérience collégiale antérieure*.

Tableau 5.1 Résultats des tests multivariés pour la variable indépendante et les variables intervenantes (*Statut*, *Sexe*, *Âge*, *Expérience collégiale antérieure*) et leurs interactions sur les variables dépendantes (*Moyenne 1*, *Échec 1*, *Abandon 1*)

Variables	<i>Lambda de Wilks</i>	<i>dl</i>	<i>F</i>	Signification
Statut	,998	3	2,36	,070
Sexe	,994	3	7,06	,000
Âge	,998	6	1,47	,185
Expérience collégiale	,993	3	8,81	,000
Statut * Sexe	,998	3	2,12	,096
Statut * Âge	,999	6	,61	,722
Statut * Expérience collégiale	,999	3	1,17	,319
Sexe * Âge	,998	6	1,18	,313
Sexe * Expérience collégiale	,999	3	,79	,502
Âge * Expérience collégiale	,995	6	3,18	,004
Statut*Sexe * Âge	,999	6	,93	,473
Statut * Sexe * Expérience collégiale	,998	3	2,34	,071
Statut * Âge * Expérience collégiale	1,000	6	,27	,951
Sexe * Âge * Expérience collégiale	,998	6	1,03	,404
Statut * Sexe * Âge * Expérience collégiale	1,000	6	,28	,947

Ensuite, nous nous intéressons aux résultats significatifs concernant la variable indépendante *Statut*, variable principale de notre recherche. Donc, bien que le test multivarié ne soit pas significatif ($p = ,07$), nous approfondissons nos analyses pour la variable indépendante *Statut*. Pour cette opération, nous utilisons le test F univarié (ANOVA). Le tableau 5.2 présente ces résultats³⁴.

Tableau 5.2 Résultats de la variable indépendante *Statut* pour les variables dépendantes (*Moyenne 1, Échec 1, Abandon 1*)

Variable	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Moyenne 1	523,98	1	523,98	6,52	,011
Échec 1	3,77	1	3,77	5,25	,022
Abandon 1	0,32	1	0,32	1,23	,267

On peut noter que le test F univarié n'est pas significatif pour la variable dépendante *Abandon 1* ($F_{(1, 3\ 807)} = 1,23$; $p = ,27$), ce qui signifie que, en tenant compte des variances, les moyennes du nombre d'abandons entre les migrants pour études et les étudiants non migrants ne sont pas suffisamment différentes pour être significatives. Les tests F sont significatifs sur les variables dépendantes *Moyenne 1* et *Échec 1*. Les tableaux 5.3 et 5.4 présentent les moyennes et les écarts-types pour la variable indépendante *Statut* pour chacun des deux tests univariés significatifs.

Tableau 5.3 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable indépendante *Statut* pour la variable dépendante *Moyenne 1*

<i>Statut</i>	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Migrant	920	77,03	8,36
Non migrant	2 913	75,10	9,39
Total	3 833	75,56	9,19

³⁴ Il est à noter que pour chacun des tests univariés, les résultats sont issus des calculs à partir du modèle de l'hypothèse, c'est-à-dire que le résultat pour une variable indépendante prend en compte les effets des autres variables indépendantes et de leurs interactions, et non simplement de la variable indépendante.

Tableau 5.4 Nombre de sujets, moyennes et écart-types de la variable indépendante *Statut* pour la variable dépendante *Échec 1*

<i>Statut</i>	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Migrant	925	0,31	0,69
Non migrant	2 924	0,46	0,90
Total	3 849	0,43	0,86

Ainsi, on peut observer que les migrants pour études obtiennent la moyenne des résultats la plus élevée et la moyenne du nombre d'échecs la plus basse. Nous reviendrons en détail sur des explications possibles sur l'influence de la variable indépendante *Statut* à la conclusion de l'hypothèse A1.

Également, bien que le test multivarié ne soit pas significatif pour l'interaction des variables *Statut* et *Sexe* ($p = ,09$), dont les résultats sont présentés au tableau 5.1, on peut noter le test F univarié de cette interaction est significatif sur la variable dépendante *Abandon 1* ($F_{(1, 3\ 807)} = 3,93$; $p = ,04$) tel que le présente le tableau 5.5.

Tableau 5.5 Résultats de l'interaction entre les variables *Statut* et *Sexe* pour les variables dépendantes (*Moyenne 1, Échec 1, Abandon 1*)

Variable	Somme des carrés	<i>dl</i>	Moyenne des carrés	F	Signification
Moyenne 1	17,45	1	17,45	,22	,641
Échec 1	0,55	1	0,55	,76	,383
Abandon 1	1,01	1	1,01	3,93	,047

La figure 5.2 illustre cette interaction entre les variables *Statut* et *Sexe* sur la variable dépendante *Abandon 1*.

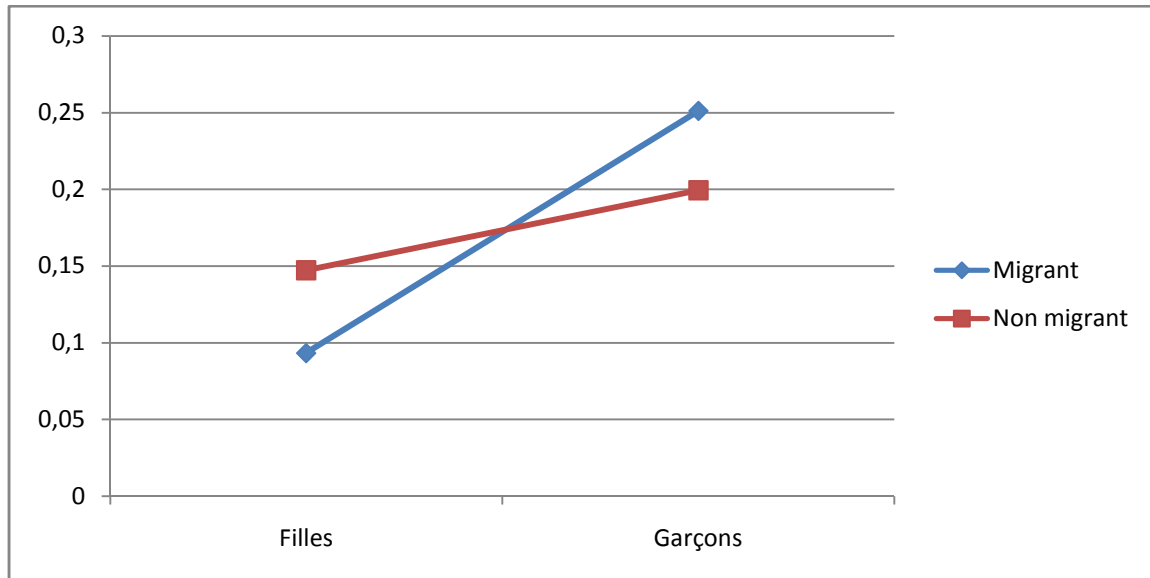


Figure 5.2 - Interaction entre les variables *Statut* et *Sexe* sur la variable *Abandon 1*.

La différence significative de l'interaction entre les variables *Sexe* et le *Statut* est principalement due au fait que les garçons migrants ont nettement plus d'abandons que les autres sous-groupes, et particulièrement plus que les filles migrantes. Ainsi, la différence sur la moyenne des abandons est plus grande entre les migrantes et les migrants qu'entre les non-migrantes et les non-migrants. Comment peut-on expliquer cette situation? Au regard des études portant sur la réussite chez les garçons et chez les filles (Tremblay et collab., 2006; Pelletier et collab., 2004), on pourrait croire que les garçons sont peut-être moins bien organisés que les filles et qu'en situation de migration, la liberté qu'ils acquièrent les écarte de leur objectif de départ. De la même manière, on pourrait supposer que les garçons accordent moins d'importance que les filles à la préparation et à la planification de leur migration ainsi qu'à l'intégration à un nouveau milieu. De même, les migrantes ont peut-être plus de facilité à planifier leurs tâches quotidiennes et à s'organiser pour accorder le temps nécessaire à leurs travaux scolaires. À cet effet, il a déjà été démontré que les filles « font un usage plus fréquent que les garçons des stratégies de contrôle telles que la planification, l'organisation et la structuration qui permettent de maîtriser leur processus d'apprentissage » (Pelletier et collab., 2004 : 12). Mais dans ce cas, pourquoi la migration n'a-t-elle pas d'influence significative sur la moyenne des échecs et sur la moyenne des résultats selon le sexe des répondants?

Ce constat nous amène à croire que l'abandon de cours est un acte délibéré et stratégique chez les garçons migrants. Ils « sacrifient » un cours plutôt que de prendre le risque d'en échouer plusieurs, ou peut-être encore, de devoir abandonner leurs activités parascolaires. En effet, selon Gilles Tremblay et ses collaborateurs (2006), les garçons ont souvent tendance à favoriser les activités hors classe pour renforcer leur identité masculine et éviter le jugement de leurs pairs. Contrairement aux migrantes, les migrants ont peut-être plus de difficultés à mettre leurs sorties et activités parascolaires de côté pour accorder le temps nécessaire à l'étude et aux tâches quotidiennes. En ce sens, les résultats du questionnaire d'enquête montrent que les garçons migrants participent davantage à des activités parascolaires à l'extérieur du cégep, mais à peu près de la même manière pour les activités dans le collège (voir les questions 47 à 53 à l'annexe 3). Qui plus est, lorsque ceux-ci participent à des activités, que ce soit à l'extérieur ou à l'intérieur du cadre collégial, les garçons investissent plus de temps que les filles.

Comme nous l'avons observé au tableau 5.1, d'autres résultats concernant des variables intervenantes sont significatifs. Même s'ils ne sont pas en interaction avec la variable indépendante *Statut*, il convient de présenter ces résultats puisqu'ils font partie du modèle d'analyse. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'interaction entre les variables intervenantes *Âge* et *Expérience collégiale antérieure*³⁵. Le tableau 5.6 présente les résultats pour les tests univariés relatifs à cette interaction pour les variables dépendantes associées à la réussite (*Moyenne 1*, *Échec 1*, *Abandon 1*).

³⁵ Comme nous présentons les résultats relatifs à une interaction concernant la variable intervenante *Expérience collégiale antérieure*, nous n'aborderons pas, bien que le test multivarié soit significatif sur cette variable intervenante, les résultats des tests univariés. Lorsqu'il y a interaction entre deux variables indépendantes ou intervenantes, on doit toujours présenter seulement l'interaction, et ce, même si une des variables a une influence significative. C'est l'interaction qui donne la plus grande précision, qui donne la meilleure idée de la réalité.

Tableau 5.6 Résultats de l'interaction entre les variables intervenantes *Âge* et *Expérience collégiale antérieure* pour les variables dépendantes (*Moyenne 1*, *Échec 1*, *Abandon 1*)

Variable	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Moyenne 1	1 257,83	2	628,917	7,82	,000
Échec 1	3,62	2	1,809	2,52	,081
Abandon 1	0,83	2	0,414	1,62	,199

On peut noter que le test *F* univarié de cette interaction est seulement significatif sur la variable dépendante *Moyenne 1* ($F_{(2, 3\ 807)} = 7,82; p = ,00$). La figure 5.3 illustre cette interaction.

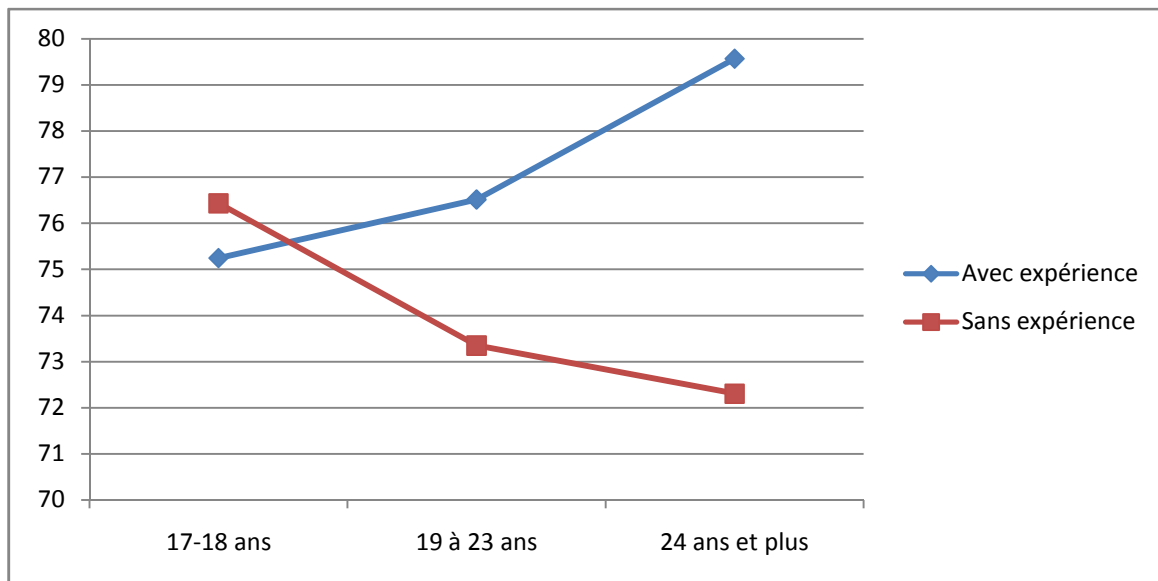


Figure 5.3 - Interaction entre les variables *Âge* et *Expérience collégiale* sur la variable *Moyenne 1*

Nous pouvons observer que, peu importe l'expérience collégiale antérieure, les étudiants âgés de 17-18 ans obtiennent une moyenne des résultats semblable, alors que plus les étudiants vieillissent, plus l'expérience collégiale antérieure vient les distinguer sur la moyenne de leurs résultats. L'âge plus avancé, ajouté à l'expérience, semble jouer un rôle très positif sur la moyenne, puisque ce sous-groupe obtient nettement la meilleure moyenne en comparaison aux autres sous-groupes. On peut supposer qu'il s'agit, pour les étudiants plus âgés sans expérience collégiale antérieure, d'un retour aux études après une expérimentation du marché du travail ou l'interruption des études pour des raisons

personnelles. Ces derniers sont confrontés à un nouvel environnement auquel ils ne se sont jamais adaptés auparavant, ce qui a une influence sur la moyenne de leurs résultats.

Dans un deuxième temps, bien que la variable intervenante *Sexe* ait été discutée plus haut lors de la présentation des résultats de l'interaction significative entre la variable indépendante *Statut* et la variable intervenante *Sexe* et que l'influence de cette dernière variable soit très bien expliquée dans d'autres recherches sur la réussite au collégiale, il nous semble tout de même important de vous présenter les résultats obtenus selon le modèle de l'hypothèse A1.

Le tableau 5.7 présente les résultats pour les tests univariés relatifs à la variable *Sexe* pour les variables dépendantes associées à la réussite. Bien que le test multivarié soit significatif pour la variable intervenante *Sexe*, on peut noter que le test *F* univarié est significatif seulement sur les variables dépendantes *Moyenne 1* ($F_{(1, 3\ 807)} = 14,24$; $p = ,00$) et *Abandon 1* ($F_{(1, 3\ 807)} = 6,68$; $p = ,01$). Il est intéressant ici de constater que la variable *Sexe* n'est pas significative sur la variable dépendante *Échec 1*. Nous y reviendrons plus bas.

Tableau 5.7 Résultats de la variable intervenante *Sexe* pour les variables dépendantes (*Moyenne 1, Échec 1, Abandon 1*)

Variable	Somme des carrés	<i>dl</i>	Moyenne des carrés	<i>F</i>	Signification
Moyenne 1	1 144,43	1	1 144,43	14,24	,000
Échec 1	0,52	1	0,52	,72	,397
Abandon 1	1,71	1	1,71	6,68	,010

Les tableaux 5.8 et 5.9 présentent les moyennes et les écarts-types de la variable intervenante *Sexe* pour chacun des deux tests univariés significatifs (*Moyenne 1* et *Abandon 1*).

Tableau 5.8 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Sexe* pour la variable dépendante *Moyenne 1*

Sexe	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Fille	2 578	76,26	9,02
Garçon	1 255	74,11	9,36
Total	3 833	75,56	9,19

Tableau 5.9 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Sexe* pour la variable dépendante *Abandon 1*

Sexe	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Fille	2 587	0,13	0,54
Garçon	1 262	0,21	0,74
Total	3 849	0,16	0,61

On note que, pour les deux variables dépendantes, ce sont les filles qui obtiennent la moyenne des résultats la plus élevée et la moyenne du nombre d'abandons la plus basse. Sans entrer dans les détails de ce vaste champ qu'est la recherche sur la réussite scolaire des garçons et des filles (voir entre autres : CSE, 1999; Tremblay et collab., 2006; Roy, Bouchard, Turcotte et collab., 2010), nous pouvons constater que nos résultats vont dans le même sens que les recherches antérieures sur le sujet : les filles ont généralement (sauf dans notre recherche par rapport aux échecs) un meilleur rendement scolaire que les garçons.

Conclusion de l'hypothèse A1

Considérant ces données et observations, nous concluons que l'hypothèse A1 est vérifiée en partie. D'abord, les tests *F* multivariés sont significatifs pour la variable indépendante *Statut* (seulement sur les variables dépendantes *Moyenne 1* et *Échec 1*) et pour les variables intervenantes *Sexe* et *Expérience collégiale antérieure*. Bien que la variable intervenante *Âge* ne soit pas significative, il est possible d'observer une interaction entre cette variable et la variable intervenante *Expérience collégiale antérieure*. De plus, nous avons observé une seule interaction significative entre la variable indépendante *Statut* et la variable intervenante *Sexe* sur la variable dépendante *Abandon 1*. Nous pouvons donc conclure que la variable indépendante *Statut* influence la moyenne des résultats et la moyenne des échecs, et ce, peu importe l'*Âge*, l'*Expérience collégiale antérieure* et le

Sexe, sauf, pour cette dernière variable intervenante, pour laquelle il y a une interaction significative avec la variable indépendante *Statut* sur la variable dépendante *Abandon 1*.

Que devons-nous retenir? D'abord, à leur première session dans l'établissement où ils étudient, les migrants pour études ont une moyenne des résultats plus élevée et une moyenne du nombre d'échecs plus basse que les étudiants non migrants. Ils réussissent donc mieux. Dans un premier temps, nous attribuons cette meilleure réussite à l'intégration vocationnelle, c'est-à-dire un but clair, des aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles (Tremblay et collab., 2006 : 12) qui nous apparaissent très bien définies chez les migrants pour études. Nous avons vu au chapitre précédent que 60,9 % des migrants pour études mentionnent un programme ou un profil d'études particulier comme motivation à quitter leur région. Les études constituent d'ailleurs la priorité des migrants pour études. Il est donc loisible de croire que les migrants pour études, contrairement à l'ensemble des cégépiens (CSE, 1995a³⁶), ont fait un choix d'orientation clair et qu'ils investissent les efforts nécessaires à leur réussite. Dans un deuxième temps, comme le relatent Gilles Tremblay et ses collaborateurs ainsi que d'autres auteurs (Coulon, 1997; Larose et Roy, 1993 et 1994; Rivière, 1995; Tinto, 1987), l'adéquation entre les aspirations professionnelles de l'étudiant et ses études, donc une meilleure intégration vocationnelle, a un impact important sur son engagement dans ses études. De plus, les nombreux défis que doivent relever les migrants pour études tout au long de leur cheminement nous amènent à supposer que la migration favorise l'engagement scolaire, c'est-à-dire que les migrants pour études expriment la volonté de réussir et qu'ils posent les gestes nécessaires pour y arriver. En effet, les efforts pour s'adapter, les difficultés qu'ils rencontrent et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour les surmonter les incitent probablement à « garder le cap » sur un objectif central : la réussite. Bref, les résultats de cette recherche nous laissent croire que la nature même du projet migratoire contribue à l'engagement et à la réussite scolaires. Ensuite, les variables intervenantes *Âge* et *Expérience collégiale antérieure* n'entrent pas en interaction avec la

³⁶ Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1995a), 75 % des cégépiens n'ont pas fait un choix d'orientation très clair (Tremblay et collab., 2006 : 12).

variable indépendante *Statut*. Ainsi, peu importe l'âge auquel les étudiants migrent et peu importe qu'ils aient ou non de l'expérience collégiale, ce qui semble d'abord et avant tout être primordial, c'est un choix d'orientation et des aspirations scolaires et professionnelles clairement définis. Enfin, les résultats de l'hypothèse A1 laissent entrevoir la finesse qu'apporte la variable dépendante *Abandon*. Au lieu de considérer tous les résultats en dessous de 60 % comme des échecs, il semble pertinent de créer une nouvelle variable pour raffiner nos analyses sur la réussite (voir Lasnier, 1995). Ainsi, nous avons pu voir une différence entre les garçons migrants et les filles migrantes sur cet indicateur de la réussite. Les filles abandonnent nettement moins de cours que les garçons. De plus, sur les tests univariés de la variable intervenante *Sexe*, nous avons pu constater qu'il y avait des différences entre les garçons et les filles sur la variable dépendante *Abandon 1*, mais pas sur la variable dépendante *Échec 1*. Le recours à cette variable dans d'autres recherches sur la réussite pourrait apporter un éclairage supplémentaire des comportements différents des garçons et des filles.

5.1.2 Hypothèse A2

La deuxième hypothèse se formule comme suit et peut être schématisée comme elle est illustrée à la figure 5.4 :

Le *Statut* de l'étudiant (migrant ou non migrant) influence sa réussite scolaire à la première session (*Moyenne 1*, *Échec 1*, *Abandon 1*) et cette influence varie selon sa MGS (*Moyenne générale du secondaire*), la *Scolarité du père* et la *Scolarité de la mère*.

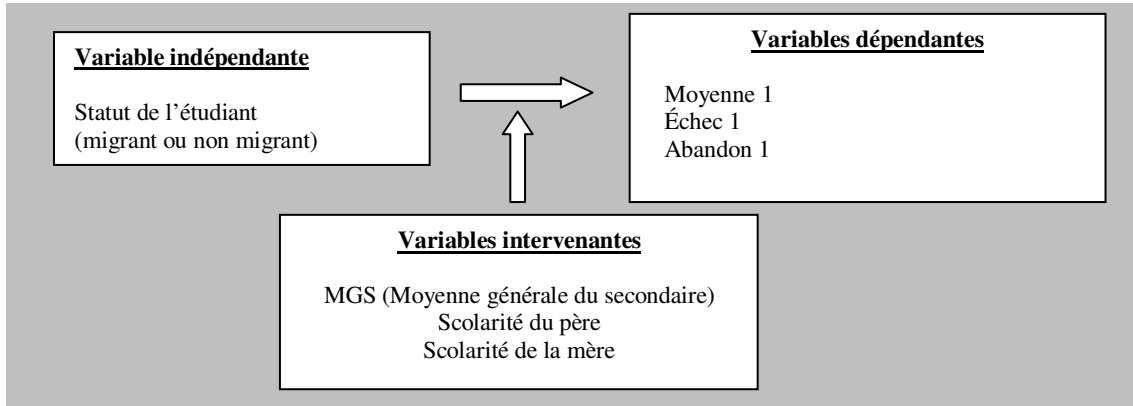


Figure 5.4 - Schéma de l'hypothèse A2

Nous utilisons également dans ce modèle d'hypothèse les variables dépendantes *Moyenne 1*, *Échec 1* et *Abandon 1* comme indicateurs de la réussite, puisque nous désirons vérifier l'influence du *Statut* de l'étudiant (migrant ou non migrant) sur ces indicateurs de réussite à la première session à laquelle l'étudiant était inscrit dans l'établissement où se déroule l'enquête selon différentes variables intervenantes qui, cette fois-ci, font écho aux antécédents scolaires de l'étudiant (sa *Moyenne générale au secondaire*³⁷) ou à des caractéristiques scolaires extrinsèques (le niveau de *Scolarité* de ses parents).

Premièrement, nous vérifions globalement l'importance de la variable indépendante et des variables intervenantes, ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de l'ensemble des variables dépendantes associées à la réussite à la première session. Nous utilisons le test multivarié (MANOVA) *Lambda de Wilks*. Le

³⁷ Nous rappelons ici que la moyenne générale au secondaire (MGS) est le prédicteur de réussite le plus significatif en ce qui concerne la réussite et la persévérance des cégépiens à la première session (Terrill et Ducharme, 1994; Paradis, 2000).

tableau 5.10 présente les résultats des tests F multivariés (*Lambda de Wilks*) pour la variable indépendante et les variables intervenantes ainsi que de leurs interactions.

Tableau 5.10 Résultats des tests multivariés pour les variables et leurs interactions relatives à l'hypothèse A2

Variabiles	<i>Lambda de Wilks</i>	<i>dl</i>	<i>F</i>	Signification
Statut	,991	3	10,47	,000
Scolarité père	,996	6	2,10	,050
Scolarité mère	,999	6	,70	,652
MGS	,879	9	75,38	,000
Statut * Scolarité père	,998	6	1,18	,313
Statut * Scolarité mère	,998	6	1,27	,266
Statut * MGS	,989	9	4,45	,000
Scolarité père * Scolarité mère	,997	12	,83	,625
Scolarité père * MGS	,996	18	,88	,605
Scolarité mère * MGS	,994	18	1,28	,190
Statut* Scolarité père * Scolarité mère	,996	12	1,06	,394
Statut* Scolarité père *MGS	,997	18	,59	,913
Statut* Scolarité mère * MGS	,996	18	,75	,757
Scolarité père * Scolarité mère *MGS	,993	36	1,05	,394
Statut* Scolarité père * Scolarité mère * MGS	,996	36	,54	,966

L'analyse des tests multivariés montre que la variable *Statut* est significative, de même que deux des variables intervenantes : *Scolarité du père* et *Moyenne générale au secondaire (MGS)*. Contrairement au modèle de l'hypothèse A1, la variable indépendante *Statut* est ici significative sur le test multivarié puisque les variables intervenantes sont différentes. Il est normal que le niveau de signification soit différent, puisque l'influence de la variable indépendante et des variables intervenantes est expliquée autrement. Soulignons d'emblée qu'en dépit du fait que le test multivarié soit significatif pour la variable indépendante *Statut*, on peut noter que les tests F univariés sont significatifs seulement sur les variables dépendantes *Moyenne 1* et *Échec 1* comme dans le modèle de la première hypothèse (voir le tableau 5.2). Nous ne nous attarderons donc pas sur ces résultats puisqu'ils ont été analysés précédemment. Il est également possible d'observer une interaction significative entre la variable indépendante *Statut* et la variable intervenante *MGS*. Toutefois, il n'y a pas d'interaction entre la variable indépendante et les deux autres variables intervenantes.

Le tableau 5.11 présente les résultats pour les tests univariés relatifs à l'interaction entre la variable indépendante *Statut* et la variable intervenante *MGS* pour les variables dépendantes associées à la réussite (*Moyenne 1*, *Échec 1*, *Abandon 1*).

Tableau 5.11 Résultats de l'interaction entre les variables *Statut* et *MGS* pour les variables dépendantes (*Moyenne 1*, *Échec 1*, *Abandon 1*)

Variable	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Moyenne 1	2 150,29	3	716,76	11,77	,000
Échec 1	11,33	3	3,78	5,85	,001
Abandon 1	3,57	3	1,19	4,62	,003

On peut y observer une interaction significative sur chacune des variables dépendantes associées à la réussite à la première session : *Moyenne 1* ($F_{(3, 3\,576)} = 11,77$; $p = ,000$), *Échec 1* ($F_{(3, 3\,576)} = 5,85$; $p = ,001$), et *Abandon 1* ($F_{(3, 3\,576)} = 4,62$; $p = ,003$). Les figures 5.5, 5.6 et 5.7 illustrent ces interactions. Rappelons ici que la variable intervenante *MGS* est subdivisée en quatre catégories : moins de 60 %, 60 % à 72 %, 72,1 % à 79 % et plus de 79 %.

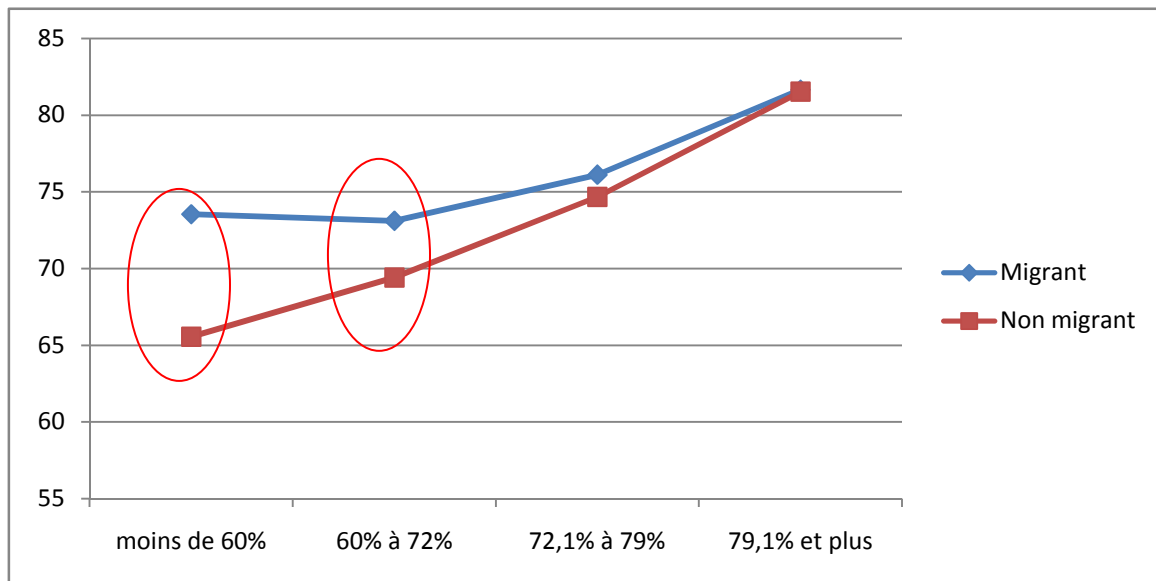


Figure 5.5 - Interaction entre les variables *Statut* et *MGS* sur la variable *Moyenne 1*

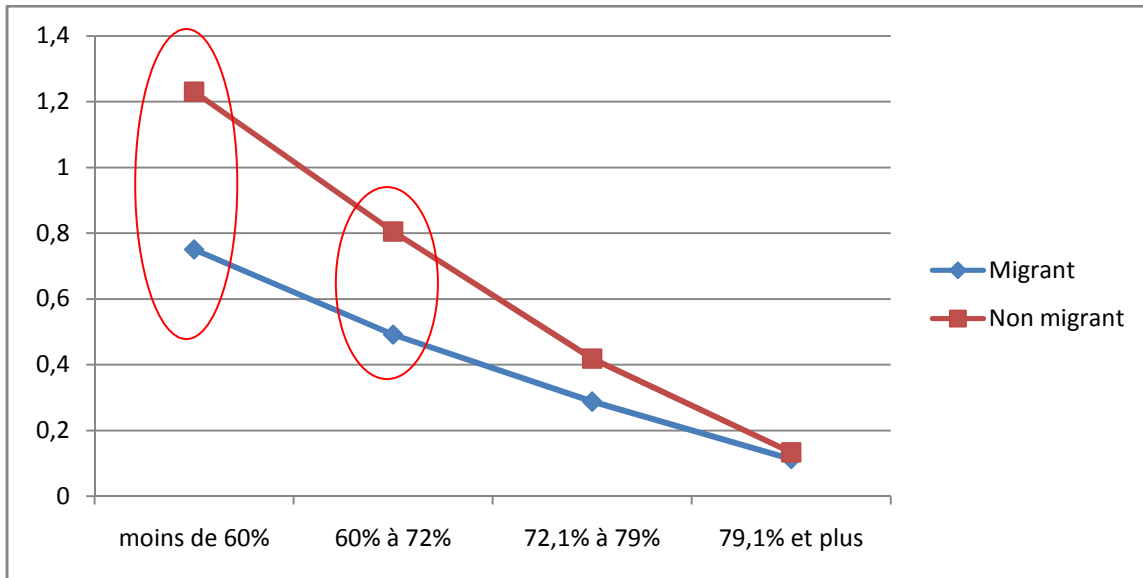


Figure 5.6 - Interaction entre les variables *Statut* et *MGS* sur la variable *Échec 1*

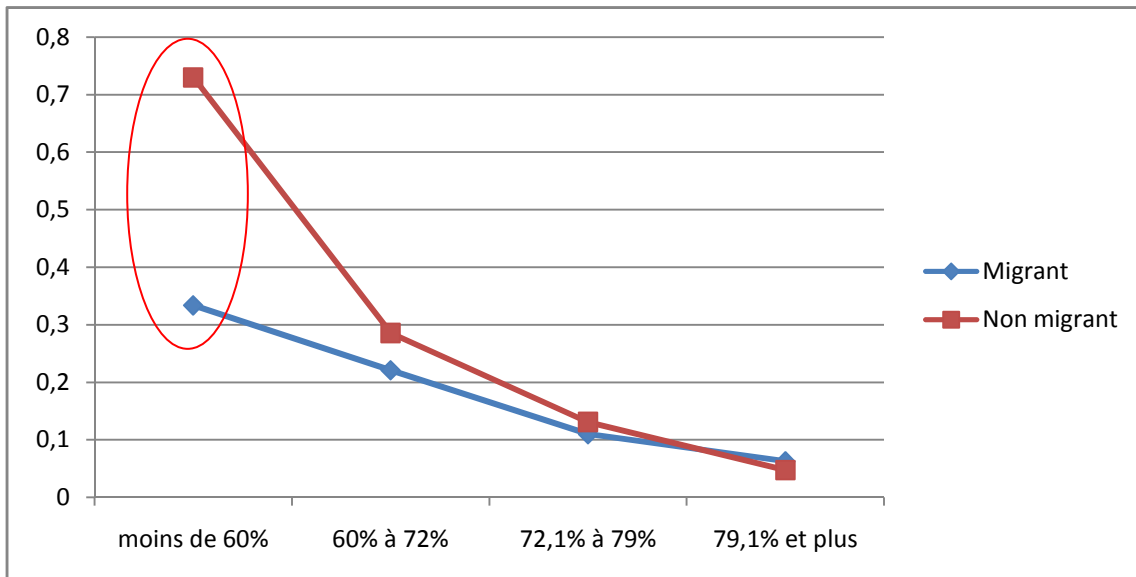


Figure 5.7 - Interaction entre les variables *Statut* et *MGS* sur la variable *Abandon 1*

D'emblée, nous pouvons constater que nos résultats sont identiques à ceux d'autres recherches (particulièrement Terrill et Ducharme, 1994, ainsi que Gingras et Terrill, 2006) concernant la *MGS* : plus un étudiant a une *MGS* élevée, meilleure sera sa réussite à sa première session au collégial³⁸. D'abord, nous pouvons observer qu'à *MGS* égales,

³⁸ Sans présenter le détail de tous les tests, mentionnons que nous avons pris soin de vérifier les tests *a posteriori* (Sheffe). Ils sont tous significatifs pour la variable *MGS* à un seuil d'erreurs de ,01. Cela signifie que chacun des sous-groupes est différent des autres sous-groupes par rapport à sa moyenne.

les migrants pour études obtiennent de meilleures moyennes des résultats et de plus faibles moyennes des échecs et des abandons. Rappelons que les variables dépendantes (*Moyenne 1*, *Échec 1* et *Abandon 1*) sont reliées à la première session dans l'établissement où se déroulait l'enquête, donc, pour plusieurs étudiants, à leur première session au collégial. Ensuite, bien que l'analyse de variance permette de vérifier s'il y a des différences entre les moyennes, elle ne donne toutefois pas la possibilité de déterminer où ces différences se situent. Nous recourrons donc ici à l'analyse de contraste pour comparer les différents sous-groupes impliqués, ce qui permet de déterminer la nature exacte de chacune des interactions. Ces analyses sont utiles pour identifier les sous-groupes significativement différents. Ceux-ci sont marqués par les ellipses rouges sur chacune des figures. On observe donc que ce sont les étudiants les plus faibles (moins de 60 % et 60 % à 72 %) sur la *MGS* qui se distinguent; les migrants pour études étant toujours les plus forts. Ces résultats nous amènent donc à reconnaître que, pour les étudiants les plus faibles au secondaire qui désirent migrer pour la poursuite de leurs études collégiales, leurs antécédents scolaires ne devraient pas constituer un frein. Bien au contraire! Est-ce à dire que la migration favorise la réussite? Certainement pas! Il faut plutôt examiner ce qu'il y a en amont de la migration comme piste d'explication.

Premièrement, nous avons suggéré comme piste explicative à l'hypothèse A1 que les migrants pour études semblent se distinguer par leur intégration vocationnelle et leur engagement scolaire. On peut supposer que les étudiants qui avaient une faible *MGS* manquaient probablement de motivation au secondaire ou ne voyaient pas l'intérêt d'investir des efforts dans leurs études. Or, la migration les oblige à réfléchir à leurs aspirations professionnelle et personnelle et à clarifier leur objectif de carrière. La décision de partir favoriserait ainsi l'investissement dans leurs études et, donc, la réussite. Leur motivation et la stimulation que leur apporte leur programme d'études viendraient donc, d'une part, les distinguer significativement des étudiants non migrants avec une *MGS* semblable et, d'autre part, atténuer l'écart entre les plus faibles et les « moyens ». Deuxièmement, il faut considérer la préparation qu'implique la migration pour études. Comparativement à l'étudiant non migrant, le migrant pour études a dû relever bien des défis avant le premier jour de classe. En plus de clarifier son choix de carrière, le migrant

a planifié son budget – ce qui implique de mettre de l'argent de côté et de négocier avec ses parents – cherché un logement, trouvé le matériel nécessaire et organisé son déménagement. Ainsi, la nature même du projet migratoire semble avoir une influence sur deux facteurs de réussite importants, soit la motivation et la capacité d'adaptation. Et pour ces étudiants qui ont traversé ces épreuves – les autres n'ayant tout simplement pas migré –, il va sans dire que la réussite de leur projet prend une grande importance. Pour ces jeunes en quête d'autonomie, c'est l'occasion de prouver aux autres qu'ils en sont capables, peu importe leurs antécédents scolaires, et ce, peut-être pour la première fois de leur vie!

Enfin, le dernier résultat significatif du test multivarié que nous analysons concerne la variable intervenante *Scolarité du père*. Le tableau 5.12 présente les résultats pour les tests univariés relatifs à la variable *Scolarité du père* pour les variables dépendantes associées à la réussite de la première session (*Moyenne 1, Échec 1, Abandon 1*).

Tableau 5.12 **Résultats de la variable *Scolarité du père* pour les variables dépendantes (*Moyenne 1, Échec 1, Abandon 1*)**

Variable	Somme des carrés	<i>dl</i>	Moyenne des carrés	<i>F</i>	Signification
Moyenne 1	135,00	2	67,50	1,13	,324
Échec 1	0,63	2	0,31	,51	,602
Abandon 1	2,49	2	1,25	5,38	,005

On peut observer que le test *F* univarié n'est pas significatif pour les variables dépendantes *Moyenne 1* ($F_{(2, 3\ 576)} = 1,13; p = ,32$) et *Échec 1* ($F_{(3, 3\ 576)} = ,51; p = ,60$), ce qui signifie que, tenant compte des variances, les moyennes entre les sous-groupes relatifs à la *Scolarité du père* (Primaire/Secondaire, Collégial, Universitaire) ne sont pas suffisamment différentes pour être significatives. Le test *F* univarié est significatif seulement pour la variable *Abandon 1*. Le tableau 5.13 présente les moyennes et les écarts-types pour la variable intervenante *Scolarité du père* pour ce test univarié significatif.

Tableau 5.13 Nombre de sujets, moyenne et écart-type de la variable *Scolarité du père* pour la variable dépendante *Abandon 1*

<i>Scolarité du père</i>	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Primaire/Secondaire	1 494	0,17	0,65
Collégial	915	0,11	0,50
Universitaire	1 252	0,19	0,66
Total	3 661	0,16	0,62

Notons que les tests *a posteriori* *Sheffe* montrent que, pour la variable *Abandon 1*, il y a une différence significative entre les étudiants dont le père possède une scolarité de niveau collégial et ceux dont le père possède une scolarité de niveau universitaire (*Sheffe*, $p = ,01$), mais qu'il n'y a pas de différence entre les étudiants dont le père possède une scolarité primaire/secondaire comparativement à ceux qui ont une scolarité collégiale (*Sheffe*, $p = ,13$) et ceux dont le père possède une scolarité de niveau primaire/secondaire versus une scolarité universitaire (*Sheffe*, $p = ,58$).

Nous avons vu au deuxième chapitre qu'il n'y a pas de consensus clair entre les quelques analyses réalisées au Québec portant sur les étudiants de première génération (jeunes provenant de familles où aucun des parents n'a atteint un niveau de scolarité supérieur au secondaire) et sur leur rendement scolaire au collégial. Pour certains (Terril et Ducharme, 1994; Gingras et Terrill, 2006; Veillette et collab., 2007), la scolarité des parents n'influence pas le rendement scolaire des collégiens, alors que d'autres (Vezeau et Bouffard, 2010) soutiennent que les étudiants de première génération obtiennent des résultats scolaires inférieurs à la moyenne. Pour notre part, nous avons choisi de vérifier l'influence de la scolarité de chacun des parents, puisque des travaux sur la migration pour études réalisés en Europe et aux États-Unis indiquent des différences entre le père et la mère selon différentes caractéristiques socio-économiques (Siegfried et Getz, 2006; Lupi et Ordine, 2008).

Toutefois, à la lumière de nos données, force est de reconnaître que l'influence de la scolarité du père représente un résultat marginal qui n'entre pas en interaction avec la variable indépendante *Statut*, qui ne concerne qu'une seule variable dépendante et dont les tests *a posteriori* *Sheffe* ne sont pas tous significatifs. Comme nos répondants dont le père n'a pas atteint un niveau de scolarité supérieur au secondaire ne se distinguent pas

de ceux dont le père a une scolarité collégiale ou universitaire, nous pouvons croire que ceux qui atteignent alors le collégial seraient ceux qui présentent des caractéristiques favorables à la réussite : grande motivation, bon soutien parental, bonne capacité d'adaptation, bonne gestion du temps, etc. Malheureusement, les données recueillies ne nous permettent pas de pousser l'analyse plus loin. Pour comprendre ces résultats, il faudrait donc entamer une nouvelle recherche.

Conclusion de l'hypothèse A2

Considérant ces données et observations, nous concluons que l'hypothèse A2 est vérifiée en partie. D'abord, les tests F multivariés sont significatifs pour la variable indépendante *Statut* (toujours sur les variables dépendantes *Moyenne 1* et *Échec 1*) et pour les variables intervenantes *MGS* et *Scolarité du père*, mais pas sur la *Scolarité de la mère*. De plus, nous avons observé une interaction significative entre la variable indépendante *Statut* et la variable intervenante *MGS* sur les trois variables dépendantes. Toutefois, bien que le test F univarié de la variable intervenante *Scolarité du père* soit significatif sur la variable dépendante *Abandon 1*, il n'y a pas d'interaction significative entre la variable indépendante *Statut* et la variable intervenante *Scolarité du père*. Nous pouvons donc conclure que la variable indépendante influence la moyenne des résultats, la moyenne des échecs et la moyenne des abandons selon la *MGS*, mais peu importe la *Scolarité du père* et la *Scolarité de la mère*.

Que doit-on retenir? D'abord, qu'à *MGS* égales, les migrants pour études obtiennent de meilleures moyennes des résultats ainsi que de plus faibles moyennes des échecs et des abandons que les étudiants non migrants. Plus précisément, ce sont les étudiants dont la *MGS* est plus faible (moins de 60 % et 60 % à 72 %) qui se distinguent. Ces résultats nous amènent donc à reconnaître que, pour les étudiants les plus faibles au secondaire qui désirent migrer pour la poursuite de leurs études collégiales, leurs antécédents scolaires ne devraient pas constituer un frein. Ce résultat vient appuyer notre analyse de l'hypothèse A1 sur le fait que les migrants pour études semblent se distinguer par leur intégration vocationnelle et leur engagement. Nous pouvons supposer que les migrants

pour études qui avaient une faible *MGS* manquaient probablement de motivation au secondaire ou ne voyaient pas l'intérêt d'investir des efforts dans leurs études. Or, la migration pour études les oblige à réfléchir à leurs aspirations professionnelle et personnelle et à clarifier leur objectif de carrière. La décision de partir favoriserait ainsi l'investissement dans leurs études et, donc, la réussite. Leur motivation et la stimulation que leur apporte leur programme d'études viendraient donc, d'une part, les distinguer significativement des étudiants non migrants avec une *MGS* semblable et, d'autre part, atténuer l'écart entre les plus faibles et les « moyens ».

5.1.3 Hypothèse A3

La troisième hypothèse se formule comme suit et peut être schématisée telle qu'illustrée à la figure 5.8 :

Le *Statut* de l'étudiant (migrant ou non migrant) influence sa réussite scolaire (*Moyenne 2*, *Échec 2*, *Abandon 2*) et cette influence varie selon l'*Établissement*, le *Secteur d'études* et l'*Année de formation*.

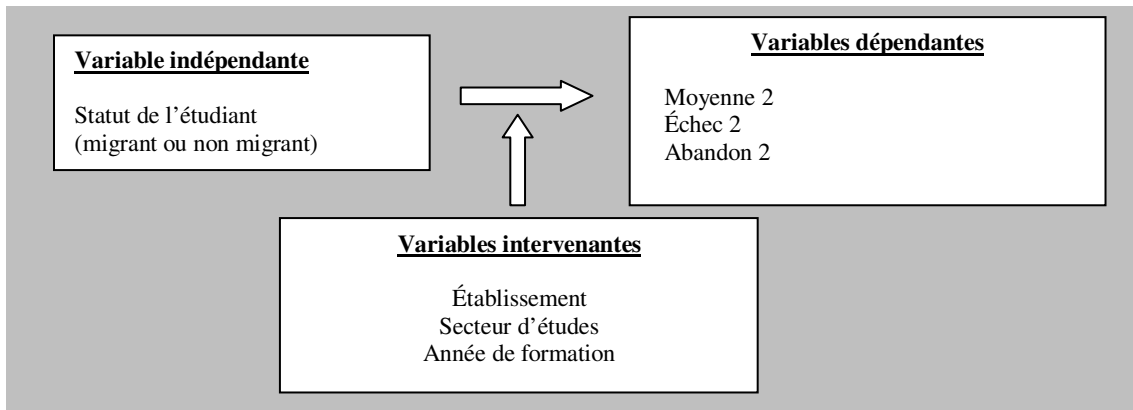


Figure 5.8 - Schéma de l'hypothèse A3

Nous utilisons dans ce modèle d'hypothèse les variables dépendantes *Moyenne 2*, *Échec 2* et *Abandon 2* comme indicateurs de la réussite. Ces variables dépendantes réfèrent à la session touchée par l'enquête, c'est-à-dire la session d'automne 2011. Pour vérifier l'influence de certaines variables intervenantes (l'*Année de formation* en est un bon exemple), il est plus logique d'utiliser cette session comme moment de référence. Rappelons également l'avertissement fait au troisième chapitre (voir la section 3.5.1.2) concernant la variable intervenante *Secteur* : pour toutes les analyses, nous considérons uniquement les étudiants inscrits dans des programmes préuniversitaires ou techniques. Nous avons donc exclu les étudiants inscrits dans le programme « Accueil et intégration ».

Nous vérifions toujours globalement l'importance de la variable indépendante et des variables intervenantes, ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de l'ensemble des variables dépendantes associées à la réussite par le test multivarié (MANOVA) *Lambda de Wilks*. Le tableau 5.14 présente les

résultats des tests F multivariés (*Lambda de Wilks*) pour la variable indépendante et les variables intervenantes ainsi que leurs interactions.

Tableau 5.14 Résultats des tests multivariés pour les variables et leurs interactions relatives à l'hypothèse A3

Variabiles	<i>Lambda de Wilks</i>	<i>dl</i>	<i>F</i>	Signification
Statut	,998	3	2,60	,051
Établissement	,985	3	18,56	,000
Secteur d'étude	,998	3	3,03	,028
Année de formation	,990	6	6,28	,000
Statut * Établissement	,998	3	2,37	,068
Statut * Secteur d'études	,999	3	,92	,430
Statut * Année de formation	,999	6	,43	,859
Établissement * Secteur d'études	,993	3	9,39	,000
Établissement * Année de formation	,991	6	5,35	,000
Secteur d'études * Année de formation	,999	6	,79	,579
Statut * Établissement * Secteur d'études	,999	3	1,54	,202
Statut * Établissement * Année de formation	,998	6	1,51	,171
Statut * Secteur d'études * Année de formation	,998	6	1,30	,253
Établissement * Secteur d'études * Année de formation	,993	6	4,41	,000
Statut * Établissement * Secteur d'études * Année de formation	,997	6	1,69	,120

Bien que cela ne soit pas sur la même session de référence, on peut constater que le test F multivarié de la variable indépendante *Statut* déjà testée aux hypothèses A1 et A2 demeure significatif et que les trois variables intervenantes sont également significatives. De plus, on peut observer trois interactions significatives entre 1) les variables intervenantes *Établissement* et *Secteur d'études*; 2) les variables intervenantes *Établissement* et *Année de formation* et 3) les variables intervenantes *Établissement*, *Secteur d'études* et *Année de formation*. Toutefois, ces interactions ne concernent pas la variable indépendante *Statut*.

Dans un premier temps, nous nous intéressons aux résultats significatifs concernant la variable intervenante *Statut*. Le tableau 5.15 présente les résultats pour les tests univariés relatifs à la variable *Statut* pour les variables dépendantes associées à la réussite (*Moyenne 2*, *Échec 2* et *Abandon 2*). Bien que le test multivarié soit significatif pour la

variable intervenante *Statut*, on peut noter que le test F univarié est significatif dans ce modèle d'hypothèse seulement sur la variable dépendante *Moyenne 2* ($F_{(1, 3731)} = 6,55$; $p = ,01$).

Tableau 5.15 Résultats de la variable *Statut* pour les variables dépendantes (*Moyenne 2, Échec 2, Abandon 2*)

Variable	Somme des carrés	<i>dl</i>	Moyenne des carrés	F	Signification
Moyenne 2	476,90	1	476,90	6,55	,011
Échec 2	0,90	1	0,90	1,89	,169
Abandon 2	0,001	1	0,001	0,01	,947

Le tableau 5.16 présente les moyennes et les écarts-types pour la variable intervenante *Statut* pour ce test univarié significatif. Nous pouvons encore observer que les migrants pour études obtiennent une moyenne des résultats plus élevée que les étudiants non migrants. Donc, peu importe la session de référence, les migrants pour études demeurent plus forts que les étudiants non migrants sur la moyenne des résultats.

Tableau 5.16 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Statut* pour la variable dépendante *Moyenne 2*

<i>Statut</i>	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Migrant	906	77,71	7,97
Non migrant	2 849	76,54	8,80
Total	3 755	76,83	8,62

Également, bien que le test multivarié ne soit pas significatif pour l'interaction des variables *Statut* et *Établissement* (voir tableau 5.14), on peut noter que le test F univarié de cette interaction est significatif sur la variable dépendante *Abandon 2* ($F_{(1, 3731)} = 3,74$; $p = ,05$) tel que le présente le tableau 5.17.

Tableau 5.17 Résultats de l'interaction entre les variables *Statut* et *Établissement* pour les variables dépendantes

Variable	Somme des carrés	<i>dl</i>	Moyenne des carrés	F	Signification
Moyenne 2	12,50	1	12,50	0,17	,679
Échec 2	0,28	1	0,28	0,60	,440
Abandon 2	0,65	1	0,65	3,74	,053

La figure 5.9 illustre cette interaction entre les variables *Statut* et *Établissement* sur la variable dépendante *Abandon 2*.

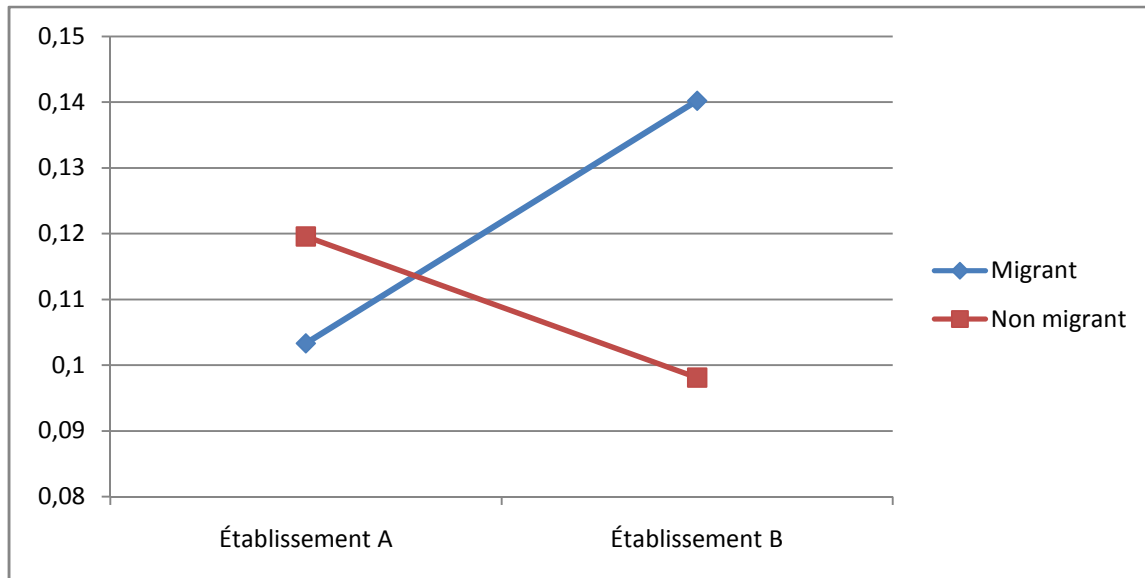


Figure 5.9 - Interaction entre les variables *Statut* et *Établissement* sur la variable *Abandon 2*

On peut y observer une différence notable entre l'établissement A et l'établissement B quant à la moyenne des abandons chez les migrants pour études, alors que cette différence est moins marquée chez les étudiants non migrants. De plus, la différence entre les migrants pour études et les étudiants non migrants est inversée dans chacun des établissements. Les données recueillies ne nous permettent pas d'expliquer la « cause » de ce phénomène. À la lumière de nos connaissances sur le sujet et de notre expérience dans le milieu collégial, nous croyons qu'il faut chercher des explications sur le profil des migrants pour études que les établissements attirent en leurs murs. Nous avons ainsi comparé certaines caractéristiques des migrants pour études de chacun des établissements. Par exemple, l'établissement B compte une proportion significative ($\text{khi}^2 = 8,702$; $p = ,003$) plus grande de migrants pour études de sexe masculin, alors que l'établissement A compte une proportion également significative ($\text{khi}^2 = 45,205$; $p = ,000$) plus grande de migrants pour études provenant de régions plus éloignées. Nous n'affirmons pas que ces caractéristiques expliquent à elles seules l'interaction, elles sont décrites à titre d'exemple. Elles soulignent plutôt l'importance d'un enjeu de premier plan dans la problématique de la migration pour études : **chaque établissement devrait**

prendre les moyens pour comprendre localement le phénomène de la migration pour études. Quel est le profil des migrants pour études? Quelles difficultés rencontrent-ils? Quels sont leurs besoins? Quels services sont disponibles pour les soutenir? Quels sont ceux qui devraient être mis en place?

Ces résultats exposés, il nous reste à présenter, dans un deuxième temps, les différentes interactions significatives entre les variables intervenantes présentées au tableau 5.18. Il s'agit d'interactions entre les variables *Établissement* et *Secteur d'études* et les variables *Établissement* et *Année de formation*. Même si ces résultats ne concernent pas la variable indépendante *Statut*, il convient de présenter brièvement ces résultats puisqu'ils font partie du modèle d'analyse.

Les tableaux 5.18 et 5.19 montrent les résultats pour les tests univariés relatifs à ces interactions pour les variables dépendantes associées à la réussite (*Moyenne 2*, *Échec 2*, *Abandon 2*).

Tableau 5.18 Résultats de l'interaction entre les variables *Établissement* et *Secteur d'études* pour les variables dépendantes (*Moyenne 2*, *Échec 2*, *Abandon 2*)

Variable	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Moyenne 2	1 392,21	1	1 392,21	19,11	,000
Échec 2	0,20	1	0,20	0,43	,514
Abandon 2	0,61	1	0,61	3,51	,061

Tableau 5.19 Résultats de l'interaction entre les variables *Établissement* et *Année de formation* pour les variables dépendantes (*Moyenne 2*, *Échec 2*, *Abandon 2*)

Variable	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Moyenne 2	2 109,66	2	1 054,82	14,48	,000
Échec 2	5,08	2	2,54	5,36	,005
Abandon 2	0,82	2	0,41	2,35	,095

Par l'analyse des tests *F* univariés, il est possible d'observer une interaction significative entre les variables intervenantes *Établissement* et *Secteur d'études* sur la variable dépendante *Moyenne 2* ($F_{(1, 3731)} = 19,11$; $p = ,00$) ainsi que deux interactions entre les

variables intervenantes *Établissement* et *Année de formation* sur les variables dépendantes *Moyenne 2* ($F_{(2, 3\ 731)} = 14,48; p = ,00$) et *Échec 2* ($F_{(2, 3\ 731)} = 5,36; p = ,00$). Les figures 5.10, 5.11 et 5.12 illustrent ces interactions.

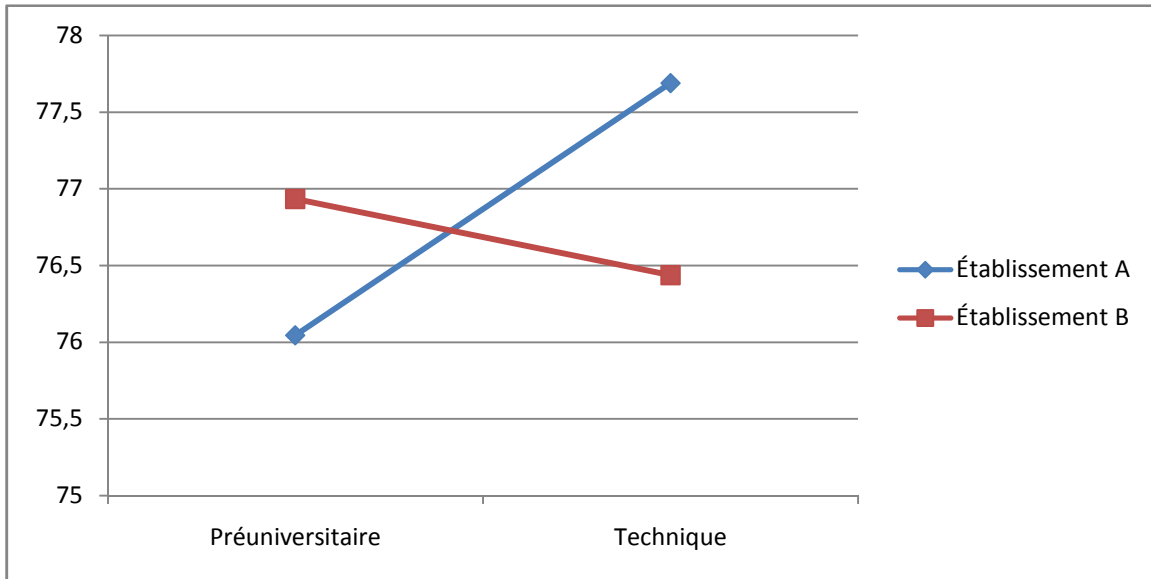


Figure 5.10 - Interaction entre les variables *Établissement* et *Secteur* sur la variable *Moyenne 2*

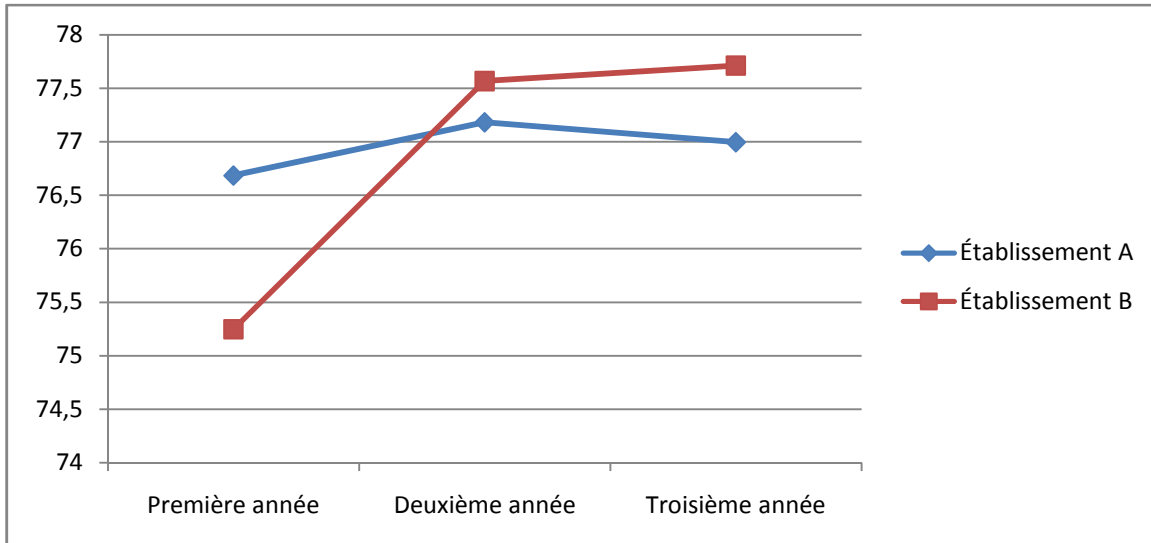


Figure 5.11 - Interaction entre les variables *Établissement* et *Année de formation* sur la variable *Moyenne 2*

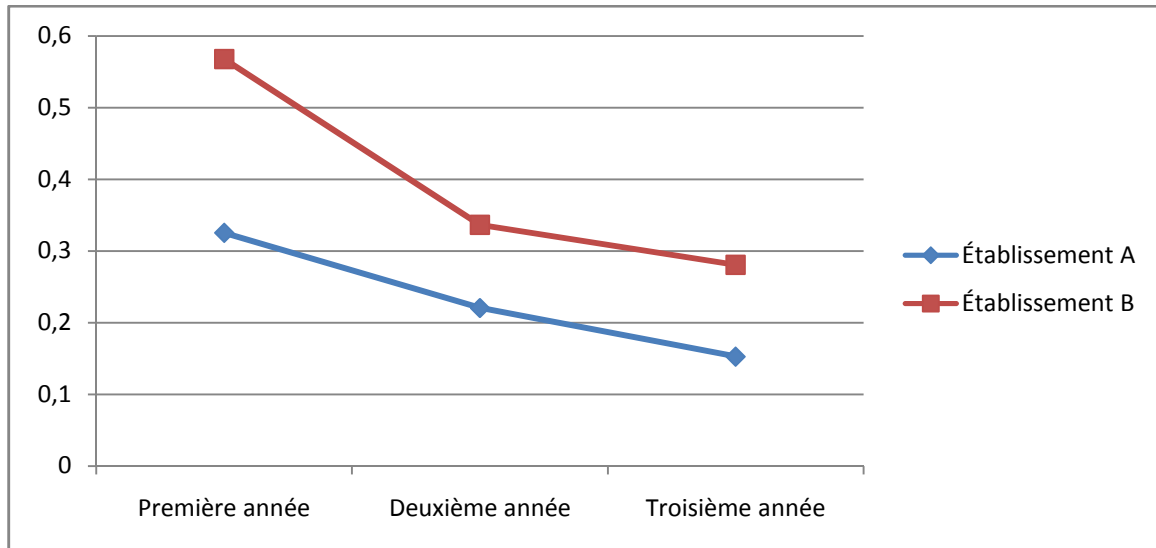


Figure 5.12 - Interaction entre les variables *Établissement* et *Année de formation* sur la variable *Échec 2*.

Comme ces résultats ne concernent pas la variable indépendante *Statut* et que l'objectif de notre recherche n'est pas de comparer les établissements participants sur le plan de la réussite, nous nous contenterons ici de souligner, à la lumière des résultats qu'illustrent les figures 5.10, 5.11 et 5.12, qu'il existe incontestablement des différences sur de nombreux aspects dans les différents cégeps de la province. Nous réitérons l'importance de comprendre localement le phénomène de la migration pour études afin de bien soutenir les étudiants qui en font l'expérience.

Conclusion de l'hypothèse A3

Considérant ces données et observations, nous concluons que l'hypothèse A3 est vérifiée en partie. D'abord, les tests *F* multivariés sont significatifs pour la variable indépendante *Statut* (seulement sur la variable dépendante *Moyenne 2*) et pour les trois variables intervenantes. De plus, nous n'avons observé qu'une seule interaction significative entre la variable indépendante *Statut* et la variable intervenante *Établissement* sur la variable dépendante *Abandon 2*. Nous pouvons donc conclure que la variable indépendante influence la moyenne des résultats, et ce, peu importe les variables intervenantes *Secteur d'études*, *l'Année de formation* et *l'Établissement*, sauf pour cette dernière variable : il y a une interaction significative pour la variable dépendante *Abandon 2*.

Que retenir? D'abord, peu importe la session de référence analysée (dans le cas de ce modèle d'hypothèse, la session automne 2011, et non la première session d'études dans l'établissement comme dans les modèles d'hypothèses précédents), les migrants pour études demeurent plus forts que les étudiants non migrants sur la moyenne des résultats. Ensuite, bien que les variables intervenantes *Secteur d'études* et *Année de formation* exercent une influence sur la réussite des étudiants, elles n'entrent pas en interaction avec la variable indépendante *Statut*. Donc, peu importe les variables intervenantes *Secteur d'études* ou *l'Année de formation*, il n'y a pas de différence entre les migrants pour études et les étudiants non migrants. Toutefois, la variable *Établissement*, puisqu'elle est en interaction avec la variable indépendante *Statut*, exerce une influence sur l'un des indicateurs de réussite (la variable dépendante *Abandon 2*). Donc, ce qui se passe dans un établissement entre en interaction avec le *Statut* de l'étudiant. Nous estimons donc qu'il est essentiel de bien comprendre la réalité de la migration pour études dans chacun des établissements en s'attardant, entre autres, aux caractéristiques propres aux migrants pour études appartenant à un cégep donné : sexe, secteur d'études, lieu d'origine, distance parcourue, etc.

5.1.4 Hypothèse A4

La quatrième hypothèse se formule comme suit et peut être schématisée telle qu'illustrée à la figure 5.13 :

Le *Statut* de l'étudiant (migrant ou non migrant) influence sa réussite scolaire (*Moyenne 2*, *Échec 2*, *Abandon 2*) et cette influence varie selon le nombre d'*Heures d'étude* et le nombre d'*Heures de travail*.

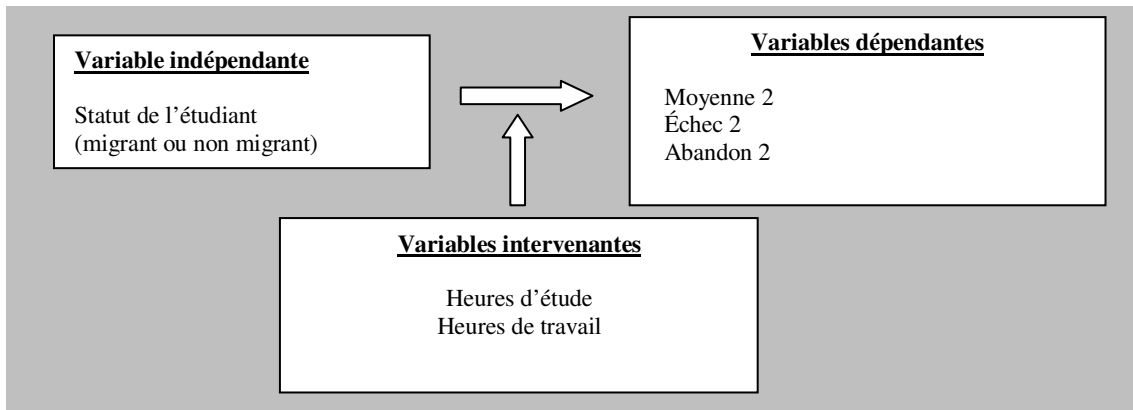


Figure 5.13 - Schéma de l'hypothèse A4

Nous utilisons également dans ce modèle d'hypothèse les variables dépendantes *Moyenne 2*, *Échec 2* et *Abandon 2* (session touchée par l'enquête, c'est-à-dire la session d'automne 2011) comme indicateurs de la réussite, puisque nous désirons vérifier l'influence de différentes variables intervenantes (*Heures d'étude* et *Heures de travail*) pour lesquelles il est plus logique d'utiliser cette session comme moment de référence (c'est moins loin dans le temps). Également, considérant les caractéristiques des variables intervenantes du modèle de l'hypothèse A4, il est à noter que nous avons tenu compte seulement des étudiants inscrits à temps complet pour les analyses, c'est-à-dire les étudiants inscrits à quatre cours et plus.

Le tableau 5.20 présente les résultats des tests *F* multivariés (*Lambda de Wilks*) pour la variable indépendante et les variables intervenantes et leurs interactions pour le modèle de l'hypothèse A4. On peut observer que le test *F* multivarié de la variable indépendante *Statut*, celle-ci déjà testée aux hypothèses précédentes, demeure significatif et que seule la variable intervenante *Heures d'étude* est significative. De plus, il n'y a aucune

interaction significative. On peut alors considérer pour l'instant que les résultats pour la variable indépendante *Statut* sont les mêmes, quel que soit le niveau des variables intervenantes.

Tableau 5.20 Résultats des tests multivariés pour les variables et leurs interactions relatives à l'hypothèse A4

Variabiles	<i>Lambda de Wilks</i>	<i>dl</i>	<i>F</i>	Signification
Statut	,997	3	3,63	,012
Heures d'étude	,973	9	10,83	,000
Heures de travail	,996	9	1,67	,090
Statut * Heures d'étude	,997	9	1,10	,362
Statut * Heures de travail	,998	9	,96	,469
Heures d'étude * Heures de travail	,995	27	,70	,870
Statut * Heures d'étude * Heures de travail	,991	27	1,19	,224

Intéressons-nous d'abord aux résultats concernant la variable indépendante *Statut*. Le tableau 5.21, qui présente les résultats pour les tests univariés relatifs à la variable *Statut* pour les variables dépendantes associées à la réussite (*Moyenne 2*, *Échec 2* et *Abandon 2*) montre ici que la variable indépendante *Statut* est significative sur deux des trois variables dépendantes : *Moyenne 2* ($F_{(1, 3\ 542)} = 9,14; p = ,003$) et *Échec 2* ($F_{(1, 3\ 542)} = 9,09; p = ,003$). Selon le modèle de l'hypothèse précédente (A3), la variable *Statut* était uniquement significative sur la variable dépendante *Moyenne 2* (voir le tableau 5.15)³⁹.

Tableau 5.21 Résultats de la variable indépendante *Statut* pour les variables dépendantes (*Moyenne 2*, *Échec 2*, *Abandon 2*)

Variable	Somme des carrés	<i>dl</i>	Moyenne des carrés	<i>F</i>	Signification
Moyenne 2	635,68	1	635,68	9,14	,003
Échec 2	4,548	1	4,548	9,09	,003
Abandon 2	0,18	1	0,18	0,99	,320

³⁹ Rappelons la remarque de la note de bas de page 34 voulant que, pour chacun des tests univariés, les résultats sont issus des calculs à partir du modèle de l'hypothèse, c'est-à-dire que le résultat pour une variable indépendante prend en compte les effets des autres variables intervenantes et de leurs interactions, et non simplement de la variable indépendante. Il est donc normal que le niveau de signification soit différent, puisque la variabilité de la variable indépendante et des variables intervenantes est expliquée autrement.

Quant aux tableaux 5.22 et 5.23, ils présentent les moyennes et les écarts-types pour la variable indépendante *Statut* pour chacun des deux tests univariés significatifs, c'est-à-dire sur les variables dépendantes *Moyenne 2* et *Échec 2*. Notons qu'il est normal que les résultats diffèrent légèrement de ceux présentés à l'hypothèse A3, puisque pour le modèle de l'hypothèse A4 nous considérons uniquement les étudiants inscrits à temps complet.

Tableau 5.22 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable indépendante *Statut* pour la variable dépendante *Moyenne 2*

<i>Statut</i>	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Migrant	853	77,75	7,88
Non migrant	2 734	76,59	8,77
Total	3 587	76,87	8,58

Tableau 5.23 Nombre de sujets, moyenne et écart-type de la variable indépendante *Statut* pour la variable dépendante *Échec 2*

<i>Statut</i>	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Migrant	856	0,25	0,62
Non migrant	2 737	0,34	0,73
Total	3 593	0,32	0,71

Ainsi, on peut observer que les migrants pour études obtiennent la moyenne des résultats la plus élevée et la moyenne du nombre d'échecs la plus basse. Comme nous l'avons mentionné plus haut, peu importe la session de référence utilisée dans nos analyses, les migrants pour études ont toujours les moyennes des résultats les plus élevées et les moyennes des échecs et des abandons les plus faibles.

Également, bien que le test multivarié ne soit pas significatif pour l'interaction des variables *Statut* et *Heures de travail* ($p = ,47$), nous approfondissons nos analyses pour la variable indépendante *Statut*. On peut noter le test *F* univarié de cette interaction est significatif pour la variable dépendante *Moyenne 2* ($F_{(3, 3\ 542)} = 2,44; p = ,05$). Le tableau 5.24 présente ces résultats.

Tableau 5.24 Résultats de l'interaction entre les variables *Statut* et *Heures de travail* pour les variables dépendantes (*Moyenne 2*, *Échec 2*, *Abandon 2*)

Variable	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Moyenne 2	508,45	3	169,48	2,44	,059
Échec 2	0,84	3	0,28	0,56	,642
Abandon 2	0,48	3	0,16	,90	,442

La figure 5.14 illustre cette interaction entre les variables *Statut* et *Heures de travail* sur la variable dépendante *Moyenne 2*.

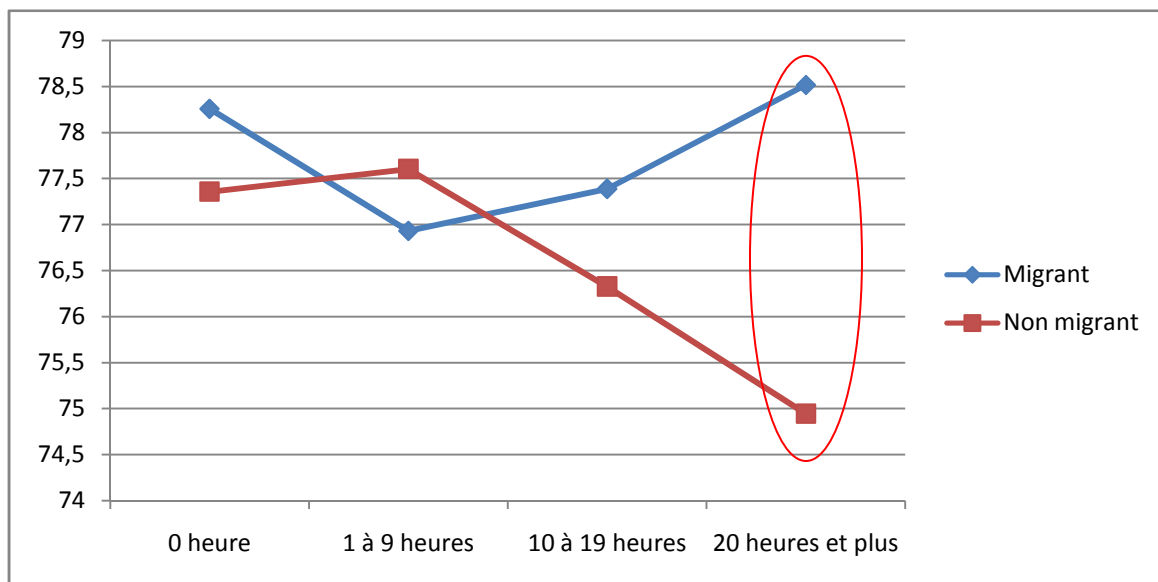


Figure 5.14 - Interaction entre les variables *Statut* et *Heures de travail* sur la variable *Moyenne 2*

L'interaction permet d'observer une tendance inverse entre les migrants pour études et les étudiants non migrants. Toutefois, l'analyse de contraste, qui permet de comparer les différents sous-groupes, indique que seulement deux sous-groupes sont significativement différents entre les migrants pour études et les étudiants non migrants. Ils sont marqués par l'ellipse rouge sur la figure. On observe donc que ce sont seulement les étudiants qui travaillent 20 heures et plus qui se distinguent. Ici, ce sont les migrants pour études qui travaillent 20 heures et plus qui obtiennent une moyenne des résultats plus élevée que les étudiants non migrants travaillant 20 heures et plus. De surcroît, il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des résultats des migrants pour études qui travaillent 20 heures et plus et ceux qui ne travaillent pas ainsi que ceux qui travaillent entre 1 et 9

heures ou entre 10 et 19 heures par semaine. Alors que le fait de consacrer plus de 20 heures par semaine à un travail rémunéré constitue un obstacle potentiel pour la réussite des études pour l'ensemble des étudiants (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008), les migrants pour études se distinguent nettement des autres dans cette situation. Comment expliquer cette situation? Comme nous l'avons présenté dans le précédent chapitre (voir section 4.1.2), les migrants pour études ne travaillent pas pour les mêmes motifs que les étudiants non migrants. Les migrants pour études sont plus nombreux à travailler pour payer leurs biens essentiels (logement, épicerie, factures, etc.), alors que les étudiants non migrants travaillent davantage pour payer leurs dépenses personnelles (sorties, biens de consommation, loisirs, etc.). Cette situation nous laisse croire, encore une fois, que les migrants pour études accordent généralement la priorité à leurs études. Le travail, loin d'être une fin en soi, sert à répondre à un besoin dans le but d'atteindre un seul objectif : la diplomation. Au regard des hypothèses précédentes, on pourrait aussi supposer que leur capacité d'adaptation et d'organisation leur permet de travailler plusieurs heures, tout en consacrant le temps nécessaire à leurs travaux scolaires. Par ailleurs, étant donné que les migrants pour études sont éloignés de leur réseau social, on pourrait également croire qu'ils ont plus de temps à consacrer au travail et à l'étude. Malheureusement, nous ne détenons pas de renseignement sur le lieu de travail des répondants de notre recherche ni, donc, sur la proportion de migrants pour études qui occupent un emploi dans leur milieu d'origine, tout près de leur réseau social.

Enfin, bien que la variable intervenante *Heures d'étude* ne soit pas en interaction avec la variable indépendante *Statut*, il apparaît important de présenter les résultats de cette variable de premier plan dans les recherches sur la réussite au collégiale. Le tableau 5.25 présente les résultats pour les tests univariés relatifs à la variable *Heures d'étude* pour les variables dépendantes associées à la réussite.

Tableau 5.25 Résultats de la variable *Heures d'étude* pour les variables dépendantes (*Moyenne 2, Échec 2, Abandon 2*)

Variable	Somme des carrés	<i>dl</i>	Moyenne des carrés	<i>F</i>	Signification
Moyenne 2	5 878,43	3	1 959,48	28,18	,000
Échec 2	7,66	3	2,55	5,11	,002
Abandon 2	2,82	3	0,94	5,29	,001

On peut y observer que tous les tests *F* univariés sont significatifs pour la variable intervenante *Heures d'étude*. Donc, pour toutes les variables dépendantes, il y a au moins un sous-groupe différent des autres sous-groupes. Regardons en détail ces résultats à l'aide des tableaux 5.26, 5.27 et 5.28 qui présentent les moyennes et les écarts-types pour cette variable sur chacun des tests univariés significatifs présentés au tableau 5.25.

Tableau 5.26 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Heures d'étude* pour la variable dépendante *Moyenne 2*

Heures d'étude	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Entre 0 et 5 heures	631	74,46	8,61
Entre 6 et 10 heures	1 256	75,85	8,55
Entre 11 et 15 heures	920	77,28	8,30
16 heures et plus	780	79,95	7,97
Total	3 587	76,87	8,58

Comme le montre le tableau 5.26, plus les étudiants investissent du temps dans leurs études, plus ils ont une moyenne élevée de leurs résultats scolaires. Également, tous les tests *a posteriori* (*Sheffe*) sont significatifs pour la variable *Heures d'étude* à un seuil d'erreurs de ,009. Cela signifie que chacun des sous-groupes est différent des autres sous-groupes par rapport à sa moyenne.

Les résultats ne sont pas aussi clairs pour les variables dépendantes *Échec 2* et *Abandon 2*. Comme le montrent les tableaux 5.27 et 5.28, plus le nombre d'heures d'étude est élevé, plus sont basses les moyennes du nombre d'échecs et d'abandons. Toutefois, les tests indiquent qu'il n'y a pas de différence significative à un seuil d'erreur de ,05 entre tous les sous-groupes. Pour la variable *Échec 2*, il n'y a pas de différence entre 0 et 5 heures d'étude et 6 et 10 heures d'étude (*Sheffe*, $p = ,40$) ainsi qu'entre 6 et 10 heures d'étude et 11 et 15 heures d'étude (*Sheffe*, $p = ,25$). Pour la variable *Abandon 2*, il n'y a pas de différence entre 6 et 10 heures d'étude et 11 et 15 heures d'étude (*Sheffe*, $p = ,26$)

ainsi qu'entre 11 et 15 heures et 16 heures et plus (*Sheffe*, $p = ,34$). Comme l'objectif premier de notre recherche n'est pas d'expliquer les caractéristiques relatives au temps consacré à l'étude et aux travaux scolaires, il nous apparaît difficile de proposer une interprétation sûre et logique sur ces résultats. Nous pouvons toutefois constater que plus un étudiant investit du temps d'étude, plus il a de meilleurs résultats et moins il a d'échecs et d'abandons à son dossier.

Tableau 5.27 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Heures d'étude* pour la variable dépendante *Échec 2*

Heures d'étude	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Entre 0 et 5 heures	632	0,42	0,77
Entre 6 et 10 heures	1 259	0,36	0,74
Entre 11 et 15 heures	921	0,30	0,74
16 heures et plus	781	0,20	0,55
Total	3 593	0,32	0,71

Tableau 5.28 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Heures d'étude* pour la variable dépendante *Abandon 2*

Heures d'étude	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Entre 0 et 5 heures	632	0,21	0,66
Entre 6 et 10 heures	1 259	0,13	0,51
Entre 11 et 15 heures	921	0,09	0,44
16 heures et plus	781	0,05	0,29
Total	3 593	0,12	0,49

Conclusion de l'hypothèse A4

Considérant ces données et observations, nous concluons que l'hypothèse A4 est vérifiée presque en totalité. D'abord, les tests *F* multivariés sont significatifs pour la variable indépendante *Statut* (seulement sur les variables dépendantes *Moyenne 2* et *Échec 2*) et pour la variable intervenante *Heures d'étude*. De plus, nous n'avons observé qu'une seule interaction significative entre la variable indépendante *Statut* et la variable intervenante *Heures de travail* sur la variable dépendante *Moyenne 2*. Nous pouvons donc conclure que la variable indépendante influence la moyenne des résultats, et ce, selon le nombre d'*Heures de travail*, mais peu importe le nombre d'*Heures d'étude* puisqu'il n'y a pas d'interaction entre le *Statut* et le nombre d'*Heures d'étude*.

Que faut-il retenir? D'abord, au risque de se répéter, peu importe la session de référence analysée, les migrants pour études réussissent mieux que les étudiants non migrants sur la moyenne des résultats et sur la moyenne du nombre de cours échoués. Nous ne saurons trop insister, d'une part, sur l'importance de l'intégration vocationnelle, c'est-à-dire un but clair, des aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles qui nous apparaissent bien définies chez les migrants pour études et, d'autre part, sur l'engagement scolaire qui nous laisse croire que les études constituent une priorité pour les migrants pour études et qu'ils investissent les efforts nécessaires à leur réussite. Ensuite, bien qu'il n'y ait pas d'interaction entre la variable indépendante *Statut* et la variable intervenante *Heures d'étude*, les tests univariés de cette dernière permettent de constater, à l'instar de bien d'autres recherches, que plus un étudiant investit du temps dans l'étude et le travail scolaires, plus ses résultats scolaires augmentent, moins il a d'échecs et moins il abandonne des cours. Enfin, en ce qui concerne l'influence du travail rémunéré pendant les études sur la moyenne des résultats selon le *Statut* de l'étudiant, deux constats s'imposent. D'abord, il est possible d'observer que l'influence du travail rémunéré pendant les études est totalement inverse selon le fait que l'étudiant ait migré ou non (voir la figure 5.14). Ensuite, on peut constater une différence significative entre les étudiants non migrants et les migrants pour études travaillant 20 heures et plus par semaine, ce dernier sous-groupe ayant la moyenne des résultats la plus élevée. Cela peut s'expliquer par le fait que les migrants pour études consultés occupent un emploi pour des raisons différentes – ils travaillent davantage pour subvenir à leurs besoins essentiels –, qu'ils semblent accorder une plus grande priorité aux études et qu'ils possèdent probablement de meilleures capacités d'organisation et d'adaptation.

5.2 Hypothèses sur les migrants pour études : les variables influençant leur réussite

5.2.1 Hypothèse B1

La première hypothèse de cette section se formule comme suit et peut être schématisée telle qu'illustrée à la figure 5.15 :

Les *Difficultés liées à la migration* influencent la réussite scolaire (*Moyenne 2*, *Échec 2*, *Abandon 2*) et cette influence varie selon le *Sexe* et la *Distance*.

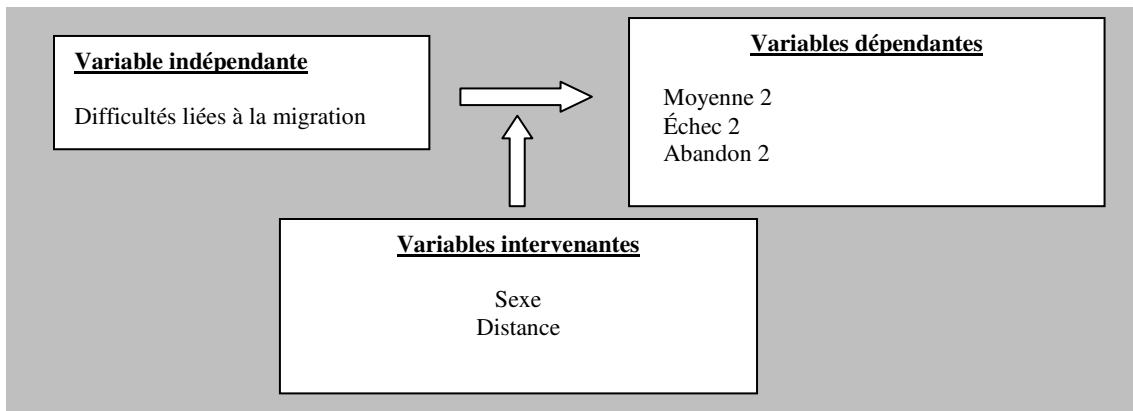


Figure 5.15 - Schéma de l'hypothèse B1

Pour les deux prochaines hypothèses, il y a un changement important : nous considérons seulement les migrants pour études dans nos analyses. Nous désirons vérifier si certaines variables propres aux migrants pour études (les *Difficultés liées à la migration*, la *Distance*, la *Fréquence des retours* dans la région d'origine, etc.) exercent une influence sur la réussite. Nous continuons à utiliser les variables dépendantes *Moyenne 2*, *Échec 2* et *Abandon 2* comme indicateurs de la réussite, puisqu'il est plus logique de référer à la session d'automne 2011 selon la nature de la variable indépendante. À propos des variables indépendante et intervenante du modèle de l'hypothèse B1, nous rappelons que la variable *Difficultés liées à la migration* fait référence au niveau de difficultés liées à la migration ressenties par les migrants pour études et que cette mesure constitue un concept unidimensionnel dont nous avons déjà présenté les qualités métriques. Utilisée comme variable indépendante, la variable *Difficultés liées à la migration* est trichotomisée en sous-groupes égaux selon le score obtenu de chacun des répondants : « peu de difficultés », « moyennement de difficultés » et « beaucoup de difficultés ».

Pour la variable intervenante *Distance*, il s'agit de la distance qui séparait l'établissement collégial dans lequel étudiait le répondant à son lieu de résidence dans sa région d'origine selon les renseignements qu'il a fournis dans le questionnaire. La variable est divisée en trois catégories : 200 kilomètres et moins, 201 à 599 kilomètres et 600 kilomètres et plus. Pour plus de détails sur ces variables, voir les sections 3.5.1.2 et 3.5.1.3 du troisième chapitre.

Nous vérifions toujours globalement l'importance de la variable indépendante et des variables intervenantes, ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de l'ensemble des variables dépendantes associées à la réussite (*Moyenne 2*, *Échec 2* et *Abandon 2*). Pour cette opération, nous utilisons le test multivarié (MANOVA) *Lambda de Wilks*. Le tableau 5.29 présente les résultats des tests *F* multivariés (*Lambda de Wilks*) pour chacune des variables indépendantes et de leurs interactions. On peut constater que le test *F* multivarié n'est pas significatif pour la variable indépendante *Difficultés liées à la migration*. Toutefois, les deux variables intervenantes (*Sexe* et *Distance*) sont significatives et il est possible d'observer une interaction entre ces deux variables.

Tableau 5.29 Résultats des tests multivariés pour les variables et leurs interactions relatives à l'hypothèse B1

Variables	<i>Lambda de Wilks</i>	<i>dl</i>	<i>F</i>	Signification
Difficultés migration	,995	6	,66	,684
Sexe	,974	3	7,63	,000
Distance	,982	6	2,68	,013
Difficultés migration * Sexe	,995	6	,76	,600
Difficultés migration * Distance	,982	12	1,30	,212
Sexe * Distance	,982	6	2,63	,015
Difficultés migration * Sexe * Distance	,979	12	1,54	,104

Même si le test multivarié n'est pas significatif sur la variable indépendante *Difficultés liées à la migration*, nous avons approfondi nos analyses pour cette variable puisqu'elle est la principale variable du modèle de l'hypothèse. Ces analyses nous ont permis de noter, bien que le test multivarié ne soit également pas significatif pour l'interaction des variables *Difficultés liées à la migration*, *Sexe* et *Distance*, que le test *F* univarié de cette

interaction est significatif sur la variable dépendante *Abandon 2* ($F_{(4, 868)} = 2,30; p = ,05$) tel que le présente le tableau 5.30. Comme il s'agit ici d'une triple interaction, nous nous concentrerons uniquement sur l'analyse de ce résultat pour l'hypothèse B1.

Tableau 5.30 Résultats de l'interaction entre les variables *Difficultés liées à la migration, Sexe et Distance* pour les variables dépendantes

Variable	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Moyenne 2	222,79	4	55,70	0,89	,467
Échec 2	0,61	4	0,15	0,41	,805
Abandon 2	1,16	4	0,29	2,30	,057

La figure 5.16 illustre cette interaction entre les variables *Sexe, Difficultés liées à la migration* et *Distance* sur la variable dépendante *Abandon 2*.

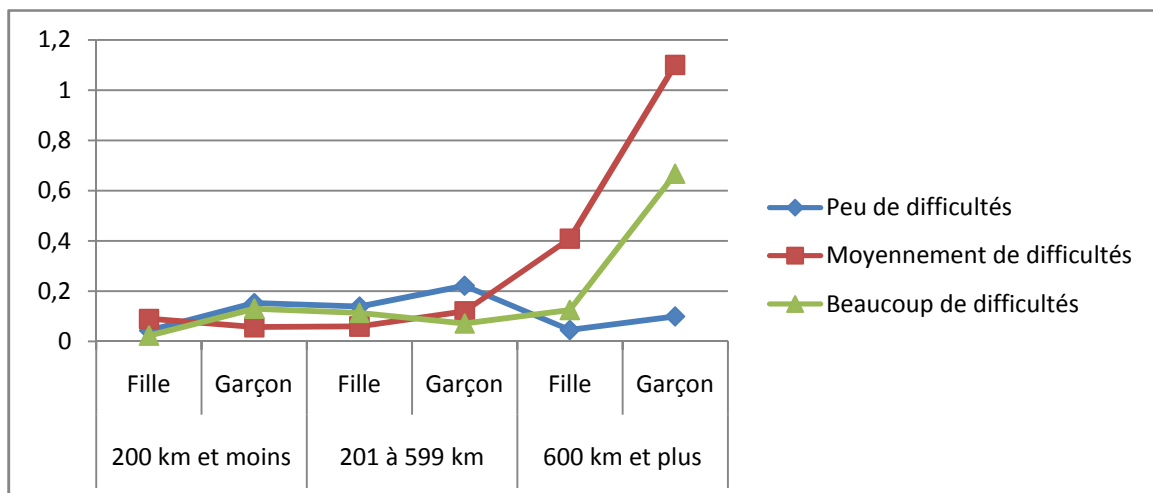


Figure 5.16 - Interaction entre les variables *Sexe, Difficultés liées à la migration* et *Distance* sur la variable dépendante *Abandon 2*

La figure montre que le niveau de *Difficultés liées à la migration* et le *Sexe* ont une influence sur la variable dépendante *Abandon 2* pour les migrants pour études qui proviennent d'une région située à plus de 600 kilomètres du cégep. Ainsi, les garçons qui viennent de loin abandonnent davantage de cours lorsqu'ils vivent moyennement ou beaucoup de difficultés liées à la migration. Nous savons que les garçons ont tendance à privilégier les activités hors classe et le développement de leur réseau social au cégep, comparativement aux filles qui accordent souvent la priorité à leurs études (Tremblay et collab., 2006 : 12). Dès lors, on pourrait croire que les garçons migrants, lorsqu'ils vivent

des difficultés, et ce, d'autant plus lorsqu'ils sont très éloignés de leur réseau social, vont s'éloigner de leur objectif de départ. Comme nous l'avons évoqué à l'hypothèse A1, l'abandon de cours chez les garçons pourrait représenter un certain « lâcher-prise » sur leur parcours scolaire – sans que cela n'affecte pour autant la moyenne de leurs résultats et le nombre d'échecs – et pourrait être une stratégie d'adaptation : laisser tomber un cours pour consacrer plus de temps au nouveau réseau social et aux activités parascolaires, et ce, dans le but de surmonter les difficultés et de favoriser la réussite.

Conclusion de l'hypothèse B1

Considérant ces données et observations, nous concluons que l'hypothèse B1 est vérifiée presque en totalité. Bien que les tests *F* multivariés ne soient pas significatifs pour la variable indépendante *Difficultés liées à la migration*, il est possible d'observer une interaction significative entre la variable indépendante et les deux variables intervenantes *Sexe* et *Distance*, mais seulement sur une des trois variables dépendantes (*Abandon 2*).

Que faut-il retenir? Seuls les migrants pour études de sexe masculin qui vivent moyennement ou beaucoup de difficultés liées à la migration pour études ont eu une moyenne d'abandon de cours significativement plus élevée que les autres migrants pour études. Au regard de nos analyses antérieures, notamment à l'hypothèse A1, nous y voyons là une stratégie d'adaptation pour surmonter ces difficultés : laisser tomber un cours ou deux pour consacrer plus de temps au réseau social et aux activités parascolaires.

5.2.2 Hypothèse B2

La deuxième hypothèse de cette section se formule comme suit et peut être schématisée telle qu'illustrée à la figure 5.17 :

La *Condition d'habitation* et la *Fréquence des retours* influencent la réussite scolaire (*Moyenne 2*, *Échec 2*, *Abandon 2*)

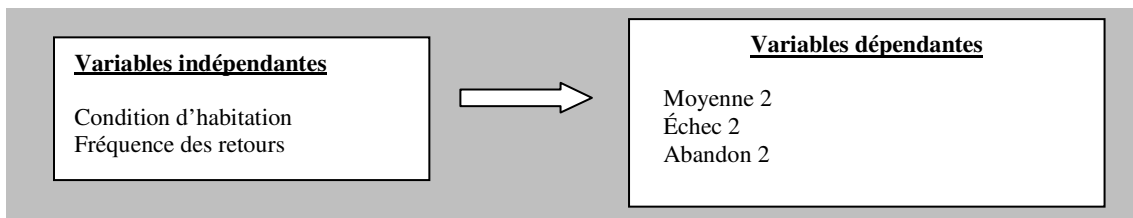


Figure 5.17 - Schéma de l'hypothèse B2

Nous continuons à utiliser les variables dépendantes *Moyenne 2*, *Échec 2* et *Abandon 2* comme indicateurs de la réussite, puisqu'il est plus logique de référer à la session d'automne 2011 selon la nature de nos variables indépendantes. À propos de ces deux dernières variables, rappelons que la variable *Fréquence des retours* réfère aux retours des migrants pour études dans leur région d'origine. Elle est subdivisée en trois catégories : « Toutes les semaines », « 1 ou 2 fois par mois », « Longs congés seulement » (voir la section 3.5.1.2 du troisième chapitre pour plus de détails). La variable *Condition d'habitation* réfère au fait que le migrant pour études habite seul, en colocation ou avec des personnes proches de lui. Elle est subdivisée en trois catégories : « Seul », « Colocation » ou « Avec amoureux/membres de la famille » (dans ce dernier cas, il ne doit pas s'agir, bien entendu, des parents ou du domicile familial, mais plutôt de frère ou sœur, oncle, tante, cousin, cousine, etc.) (voir la section 3.5.1.2 du troisième chapitre pour plus de détails).

Nous vérifions globalement l'importance des variables indépendantes ainsi que de leurs interactions par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de l'ensemble des variables dépendantes associées à la réussite. Pour cette opération, nous utilisons toujours le test multivarié (MANOVA) *Lambda de Wilks*. Le tableau 5.31 présente les résultats des tests *F* multivariés (*Lambda de Wilks*) pour chacune des variables indépendantes et

de leurs interactions. On peut constater qu'aucun test F multivarié n'est significatif pour l'une ou l'autre des variables indépendantes. De plus, il n'y a aucune interaction entre les variables. Nous pouvons donc affirmer que cette hypothèse est infirmée.

Tableau 5.31 Résultats des tests multivariés pour les variables et leurs interactions relatives à l'hypothèse B2

Variables	<i>Lambda de Wilks</i>	<i>dl</i>	<i>F</i>	Signification
Condition d'habitation	,996	6	,53	,785
Fréquence retours	,997	6	,40	,878
Condition d'habitation * Fréquence retours	,992	12	,60	,848

Conclusion de l'hypothèse B2

Considérant ces données et observations, nous concluons que l'hypothèse B2 est infirmée. Le fait de vivre seul, en colocation ou avec des proches et la fréquence des retours dans la région d'origine n'influencent pas la réussite des migrants pour études.

5.3 Hypothèse sur les migrants pour études : les difficultés vécues

5.3.1 Hypothèse C1

La première hypothèse de cette troisième série d'hypothèses se formule comme suit et peut être schématisée telle qu'illustrée à la figure 5.18 :

Le *Sexe* et l'*Âge* du migrant pour études influencent le niveau de *Difficultés liées à la migration* et cette influence varie selon l'*Établissement* dans lequel il étudie.

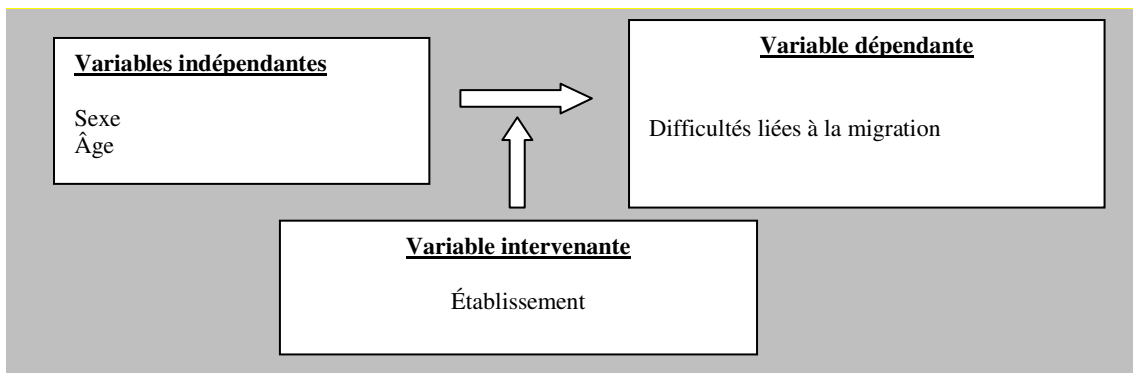


Figure 5.18 - Schéma de l'hypothèse C1

Cette série de trois hypothèses s'intéresse à l'influence de différentes variables sur les difficultés vécues par les migrants pour études. Ici, la variable *Difficultés liées à la migration* est utilisée comme variable dépendante (comme variable continue et non pas trichotomisée comme dans le modèle de l'hypothèse B1) (pour plus de détails, voir la section 3.5.1.3 au troisième chapitre). Bien entendu, seuls les migrants pour études sont considérés pour ces analyses.

Nous vérifions d'abord globalement l'importance des variables indépendantes et de la variable intervenante, ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de la variable dépendante *Difficultés liées à la migration*. Pour cette opération, comme nous n'avons qu'une seule variable dépendante, nous effectuons une analyse des variances (ANOVA). Le tableau 5.32 présente les résultats des tests *F* (ANOVA) pour chacune des variables indépendantes (*Sexe* et *Âge*) et de la variable intervenante *Établissement* ainsi que de leurs interactions.

Tableau 5.32 Résultats de l'analyse des variances (ANOVA) du modèle associé à l'hypothèse C1 pour la variable dépendante *Difficultés liées à la migration*

Variabes	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Sexe	2 803,68	1	2 803,68	18,78	,000
Âge	937,80	2	468,900	3,14	,044
Établissement	149,52	1	149,52	1,00	,317
Sexe * Âge	748,19	2	374,10	2,51	,082
Sexe * Établissement	772,10	1	772,10	5,17	,023
Âge * Établissement	174,35	2	87,17	,58	,558
Sexe * Âge * Établissement	814,00	2	407,00	2,73	,066
Erreur	141 233,88	946	149,296		
Total	2297424	958			

Notons que les deux variables indépendantes sont significatives, mais que la variable intervenante *Établissement* n'est pas significative ($F_{(1, 946)} = 1,00$; $p = ,32$). Donc, pour la variable dépendante *Difficultés liées à la migration*, il y a au moins une distinction selon le *Sexe* des migrants pour études et selon leur *Âge*. De plus, nous pouvons noter une interaction significative entre la variable indépendante *Sexe* et la variable intervenante *Établissement* ($F_{(1, 946)} = 5,17$; $p = ,02$).

Dans un premier temps, examinons l'interaction entre la variable indépendante *Sexe* et la variable intervenante *Établissement* qui permettra une analyse détaillée des relations entre les variables. La figure 5.19 illustre cette interaction.

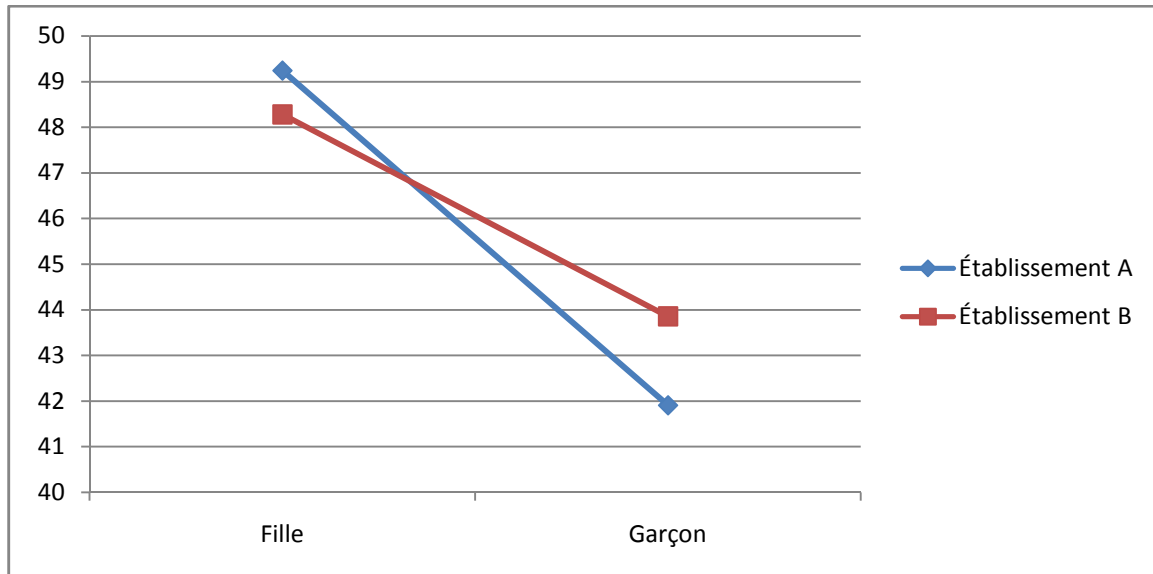


Figure 5.19 - Interaction entre les variables *Sexe* et *Établissement* sur la variable dépendante *Difficultés liées à la migration*

La figure 5.19 montre clairement que les filles ressentent davantage de difficultés liées à la migration que les garçons. Serait-il possible que ces derniers vivent moins de stress lorsqu'ils arrivent dans un nouveau milieu? Les filles se sentent-elles plus isolées? Sont-elles plus gênées d'aller vers les autres? Qui plus est, on remarque que cet écart est beaucoup plus marqué dans l'établissement A que dans l'établissement B. Se pourrait-il que la taille de l'établissement ait une influence sur les difficultés ressenties? La situation géographique de l'établissement de même que le quartier environnant ont-ils une influence? Encore une fois, notre mandat n'est pas « d'évaluer » les structures d'accueil de chaque établissement. Toutefois, nous voyons dans ces résultats l'importance de comprendre localement le phénomène de migration pour études en fonction des caractéristiques propres à chaque établissement.

Dans un deuxième temps, le tableau 5.33 présente les moyennes et les écarts-types pour la variable intervenante *Âge*. Pour ce test univarié significatif, nous effectuons un test *a posteriori* de *Sheffe* afin d'identifier quels sont les sous-groupes (17-18 ans; 19 à 23 ans; 24 ans et plus) qui diffèrent significativement des autres. Les tests *a posteriori* montrent que pour la variable *Difficultés liées à la migration*, il n'y a pas de différence significative entre les 17-18 ans et les 19 à 23 ans (*Sheffe*, $p = 1,000$). Toutefois, la différence est significative entre les 17-18 ans et les 24 ans et plus (*Sheffe*, $p = ,007$) et

entre les 19 à 23 ans et les 24 ans et plus (*Sheffe*, $p = ,004$). On peut expliquer cette variation par le fait que les étudiants âgés de 24 ans et plus ont, pour la plupart, déjà eu une expérience en dehors de foyer parental. On peut supposer que leur expérience de vie leur donne un avantage sur leur capacité d'adaptation et leur sens de l'organisation, ce qui vient atténuer l'effet des multiples formes d'adaptation vécues par les migrants pour études et, par conséquent, les difficultés ressenties. Mais il ne faut pas en conclure pour autant que les plus « vieux » ne vivent pas de difficultés liées à la migration pour études. En fait, il faut simplement retenir que les étudiants plus âgés ressentent moins les difficultés que les autres migrants pour études.

Tableau 5.33 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Âge* pour la variable dépendante *Difficultés liées à la migration*

<i>Âge</i>	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
17-18 ans	332	47,81	12,75
19 à 23 ans	518	47,83	12,32
24 ans et plus	108	43,39	13,01
Total	958	47,32	12,62

Conclusion de l'hypothèse C1

Considérant ces données et observations, nous concluons que l'hypothèse C1 est vérifiée presque en totalité. Les deux variables indépendantes (*Sexe* et *Âge*) du modèle de l'hypothèse sont significatives sur la variable dépendante *Difficultés liées à la migration*. De plus, il est possible d'observer une interaction significative entre la variable indépendante *Sexe* et la variable intervenante *Établissement* sur la variable dépendante. On peut donc conclure que le *Sexe* du migrant pour études exerce une influence sur le niveau de *Difficultés ressenties liées à la migration* et que cette influence varie selon l'*Établissement* dans lequel il étudie (mais les filles ressentent toujours plus de difficultés liées à la migration). Également, l'*Âge* du migrant exerce une influence sur le niveau de *Difficultés ressenties liées à la migration*, mais peu importe l'*Établissement*.

Que faut-il retenir? D'abord, en ce qui concerne la variable indépendante *Âge*, seuls les étudiants âgés de 24 ans et plus se distinguent des autres. Ils ressentent moins de *Difficultés liées à la migration*. Cela ne veut pas dire qu'ils ne vivent pas de difficultés, mais

que leurs expériences de vie viennent atténuer les difficultés qui peuvent marquer les multiples formes d'adaptation vécues par les migrants pour études.

Ensuite, l'interaction entre la variable indépendante *Sexe* et la variable intervenante *Établissement* vient encore souligner, comme dans le modèle de l'hypothèse A3, l'importance de comprendre localement le phénomène de migration pour études en fonction des caractéristiques propres à chaque établissement.

5.3.2 Hypothèse C2

La deuxième hypothèse de cette troisième série d'hypothèses se formule comme suit et peut être schématisée telle qu'illustrée à la figure 5.20 :

La *Distance* et l'*Année de formation* influencent le niveau de *Difficultés liées à la migration*.

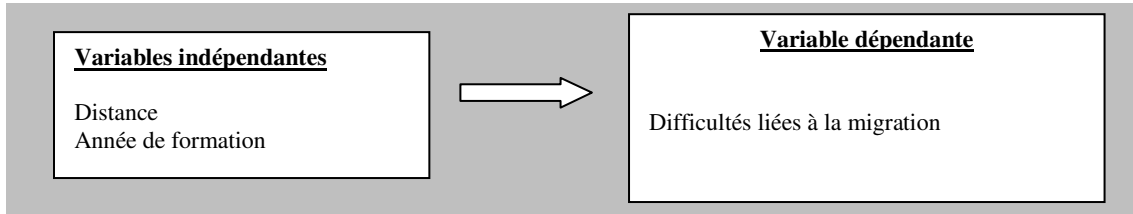


Figure 5.20 - Schéma de l'hypothèse C2

Pour cette hypothèse, nous vérifions également l'importance des variables indépendantes, ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de la variable dépendante *Difficultés liées à la migration*. Pour cette opération, nous effectuons une analyse des variances (ANOVA). Le tableau 5.34 présente les résultats des tests *F* (ANOVA) pour chacune des variables ainsi que de leurs interactions. On peut constater qu'aucun test *F* univarié n'est significatif pour l'une ou l'autre des variables indépendantes. De plus, il n'y a aucune interaction entre les variables.

Tableau 5.34 Résultats de l'analyse des variances (ANOVA) du modèle associé à l'hypothèse C2 pour la variable dépendante Difficultés liées à la migration

Variabes	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Distance	181,67	2	90,84	,57	,565
Année de formation	339,32	2	169,66	1,07	,344
Distance * Année de formation	468,48	4	117,12	,74	,567
Erreur	150815,08	949	158,92		
Total	2297424	958			

Conclusion de l'hypothèse C2

Considérant ces données et observations, nous concluons que l'hypothèse C2 est infirmée. La *Distance* qui sépare les migrants pour études de leur lieu d'origine et l'*Année de formation* n'influencent pas le niveau de difficultés ressenties par ceux-ci. Pour la variable *Année de formation*, c'est un constat fort intéressant : tout se passe comme si les difficultés ne s'atténaient pas avec le temps. Cependant, les propos des migrants pour études recueillis lors des entretiens semi-dirigés suggèrent qu'il y a des différences entre la première année et la deuxième, ainsi que la troisième année. Pourquoi l'enquête par questionnaire ne permet-elle pas d'identifier de différence selon l'*Année de formation*? Peut-être que lorsqu'ils ont répondu au questionnaire, les migrants pour études ont fait référence à ce qu'ils ont ressenti de manière générale depuis le début de leur processus migratoire pour évaluer le niveau de difficulté de chacun des items qui leur étaient présentés. Malheureusement, dans l'état actuel de nos travaux, nous ne disposons pas des données pour vérifier cette idée. Pour mieux comprendre l'influence de la variable *Année de formation*, il faudrait effectuer une étude longitudinale avec le même groupe de migrants pour études et mesurer chaque année les difficultés liées à la migration ressenties afin de valider notre conclusion.

5.3.3 Hypothèse C3

La dernière hypothèse de cette troisième série d'hypothèses se formule comme suit et peut être schématisée telle qu'illustrée à la figure 5.21 :

La *Condition d'habitation* et la *Fréquence des retours* influencent le niveau de *Difficultés liées à la migration*.

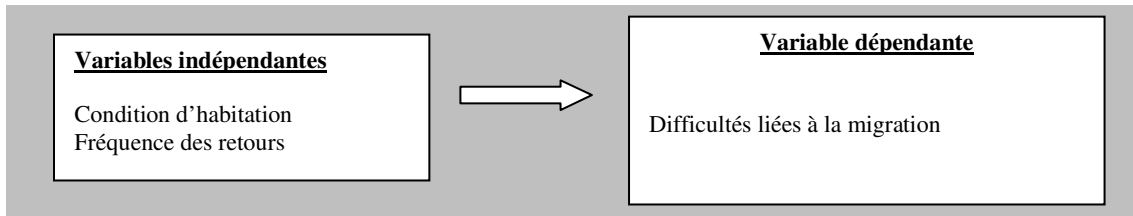


Figure 5.21 - Schéma de l'hypothèse C3

Nous vérifions toujours l'importance des variables indépendantes, ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de la variable dépendante *Difficultés liées à la migration*. Pour cette opération, nous effectuons toujours une analyse des variances (ANOVA). Le tableau 5.35 présente les résultats des tests F (ANOVA) pour chacune des variables ainsi que de leurs interactions.

Tableau 5.35 Résultats de l'analyse des variances (ANOVA) du modèle associé à l'hypothèse C3 pour la variable dépendante *Difficultés liées à la migration*

Variables	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Condition d'habitation	601,57	2	300,79	1,91	,149
Fréquence retours	1366,54	2	683,27	4,34	,013
Condition d'habitation * Fréquence retours	472,21	4	118,05	0,75	,558
Erreur	147568,74	937	157,49		
Total	2268516	946			

Notons que seulement la variable indépendante *Fréquence des retours* est significative ($F_{(2, 937)} = 4,34; p = ,01$). De plus, il n'y a pas d'interaction significative entre les variables indépendantes. Donc, pour la variable dépendante *Difficultés liées à la migration*, il y a au moins un sous-groupe (« Toutes les semaines », « 1-2 fois par mois », « Longs congés seulement ») différent des autres sous-groupes pour la variable

Fréquence des retours. Nous avons effectué un test *a posteriori* de *Sheffe* afin d'identifier quels sont les sous-groupes qui diffèrent significativement des autres. Les tests *a posteriori* montrent que, pour la variable *Difficultés liées à la migration*, il n'y a pas de différence significative entre les retours 1-2 fois par mois et les retours lors de longs congés seulement (*Sheffe*, $p = ,988$). Toutefois, la différence est significative entre les retours toutes les semaines et les retours 1-2 fois par mois (*Sheffe*, $p = ,008$) ainsi qu'entre les retours toutes les semaines et les retours lors de longs congés seulement (*Sheffe*, $p = ,002$). Comme l'indiquent les données du tableau 5.36, les étudiants qui effectuent des retours toutes les semaines éprouvent plus de *Difficultés liées à la migration*. Mais pourquoi les retours fréquents affectent-ils les étudiants? Quelle est la cause de ces difficultés ressenties? D'abord, les propos recueillis dans les entrevues montrent que les retours en région exigent une bonne organisation. En plus de planifier leurs déplacements (temps, coût, moyens choisis, etc...), les jeunes doivent prévoir le temps nécessaire pendant la semaine pour effectuer les travaux scolaires (s'ils ne pensent pas avoir le temps de les faire pendant la fin de semaine) et pour voir aux tâches quotidiennes (ménage, épicerie, etc.). Lorsqu'on retourne dans sa région toutes les semaines, il est également plus difficile de nouer des liens significatifs avec des étudiants qui vivent dans la ville d'accueil. Assis constamment entre deux chaises, l'ancrage dans un nouveau milieu peut alors se faire plus difficilement. Voilà peut-être pourquoi les migrants pour études qui retournent hebdomadairement dans leur région d'origine ressentent davantage de difficultés liées à la migration.

Tableau 5.36 **Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Fréquence des retours* pour la variable dépendante *Difficultés liées à la migration***

Fréquence des retours	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Toutes les semaines	324	49,53	11,80
1-2 fois / mois	209	46,05	13,20
Longs congés seulement	413	46,21	12,79
Total	946	47,31	12,64

Conclusion de l'hypothèse C3

Considérant ces données et observations, nous concluons que l'hypothèse C3 est en partie vérifiée. Seule la variable indépendante *Fréquence des retours* est significative sur la variable dépendante *Difficultés liées à la migration*, mais seulement pour les migrants pour études retournant hebdomadairement dans leur région. De plus, il n'y a pas d'interaction entre les variables indépendantes. On peut donc conclure que la *Fréquence des retours* exerce une influence sur les *Difficultés liées à la migration*.

Que faut-il retenir? D'abord, il est intéressant de constater que la *Condition d'habitation*, c'est-à-dire le fait d'habiter « Seul », en « Colocation » ou « Avec amoureux/membres de la famille » (dans ce dernier cas, il ne doit pas s'agir, bien entendu, des parents ou du domicile familial, mais plutôt de frère ou sœur, oncle, tante, cousin, cousine, etc.), n'exerce pas d'influence sur la variable *Difficultés liées à la migration*. Ensuite, en ce qui concerne la variable *Fréquence des retours*, il est étonnant de constater que ce sont les migrants pour études qui effectuent des retours hebdomadaires qui ressentent le plus de *Difficultés liées à la migration*. Nous avons posé l'hypothèse que cette variable exerçait une influence sur les difficultés, mais nous nous attendions à constater que les migrants pour études qui retournent rarement dans leur région ressentiraient plus de difficultés. Nous croyons que deux phénomènes expliquent le fait que ce sont les migrants pour études qui retournent dans leur région toutes les semaines qui vivent le plus de difficultés. Dans un premier temps, la planification des déplacements (temps, coût, logistique) peut s'avérer préoccupante pour plusieurs et occasionner du stress et de l'épuisement. Dans un deuxième temps, ces migrants pour études, se retrouvant en quelque sorte assis entre deux chaises, ont peut-être plus de difficultés à nouer des liens significatifs avec des étudiants qui vivent dans la ville d'accueil. En conséquence, ils gèrent peut-être plus difficilement l'ennui, en plus de ne pas arriver à prendre ancrage dans leur « nouveau » milieu de vie. Ainsi, la ville d'accueil demeurera probablement pour eux qu'un simple lieu de passage.

5.4 Conclusion sur les hypothèses : principaux résultats à retenir

Dans ce chapitre, nous avons vérifié une série de neuf hypothèses divisée en trois parties : une comparaison entre les migrants pour études et les étudiants non migrants sur le plan de la réussite, un approfondissement de l'influence de certaines variables propres aux migrants pour études sur la réussite et une vérification de l'influence de différentes variables sur les difficultés liées à la migration pour études. Afin que les modèles d'hypothèses soient les plus représentatifs possible de la réalité, nous avons intégré différentes variables intervenantes à chacune des hypothèses. Cette méthode nous a également permis de faire ressortir des détails importants concernant les effets de ces différentes variables sur la réussite des migrants pour études, au lieu de nous contenter de quelques variables indépendantes principales.

La première série d'hypothèses montre que les migrants pour études réussissent généralement mieux que les étudiants non migrants : les migrants pour études ont une moyenne des résultats plus élevée et une moyenne du nombre d'échecs plus basse. Les migrants pour études se distinguent également des autres étudiants lorsqu'on les compare sur la base de leur moyenne générale du secondaire (MGS). Plus précisément, ce sont les étudiants dont la MGS est plus faible (moins de 60 % et 60 % à 72 %) qui se distinguent; c'est-à-dire que les migrants pour études qui ont une MGS faible réussissent nettement mieux à la première session que les étudiants non migrants qui ont une MGS équivalente. Comment expliquer ces résultats? Étant donné que les migrants pour études semblent se distinguer sur le plan de leur intégration vocationnelle aux études collégiales (voir le quatrième chapitre), c'est-à-dire qu'ils ont un but clair et des aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles bien définies, on peut supposer que cette meilleure intégration vocationnelle a un impact important sur leur engagement scolaire, qu'ils accordent la priorité à leurs études et qu'ils investissent les efforts nécessaires à leur réussite. Ils expriment la volonté de réussir et posent les gestes nécessaires pour y arriver. Les efforts consentis pour s'adapter à leur nouvel environnement, les difficultés qu'ils rencontrent et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour surmonter celles-ci incitent probablement les migrants pour études à « garder le cap » sur un objectif central :

la réussite. Par conséquent, ils réussissent mieux. Les analyses montrent également que le statut (migrant ou non migrant) accentue les écarts entre les garçons et les filles en ce qui concerne les abandons (note de 30 % et moins). Les migrantes abandonnent moins de cours que les non-migrantes, alors que les migrants abandonnent davantage de cours que les non-migrants. Par conséquent, les garçons migrants ont nettement plus d'abandons que les autres sous-groupes, et particulièrement plus que les filles migrantes. Peut-être s'agit-il là d'une stratégie d'adaptation propre aux garçons en situation de migration. En ce qui concerne l'influence du travail rémunéré sur la réussite, les données révèlent que les migrants pour études se distinguent encore une fois des non-migrants. Alors que le fait de consacrer plus de 20 heures par semaine à un travail rémunéré constitue un obstacle potentiel pour la réussite chez l'ensemble des étudiants (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008), cette variable ne semble pas avoir d'effet sur la réussite des migrants pour études. Cela peut s'expliquer par le fait que les migrants pour études occupent un emploi pour des raisons différentes (voir le quatrième chapitre), qu'ils semblent accorder une grande importance à leurs études et qu'ils possèdent probablement de meilleures capacités d'organisation et d'adaptation. Enfin, les caractéristiques de l'établissement – voire des étudiants qui fréquentent l'établissement – semblent exercer une influence sur la réussite des migrants pour études. Ces variations entre les établissements montrent l'importance de comprendre localement le phénomène de la migration pour études.

La deuxième série d'hypothèses, qui prenait uniquement en compte les migrants pour études, nous a permis de vérifier l'influence de certaines variables propres à la migration (difficultés liées à la migration, distance, condition d'habitation et fréquence des retours). Nous avons constaté que les garçons qui viennent d'une région située à plus de 600 kilomètres de leur lieu d'études abandonnent davantage de cours lorsqu'ils vivent moyennement ou beaucoup de difficultés liées à la migration. Au regard de nos analyses antérieures, notamment à l'hypothèse A1, nous y voyons peut-être là une stratégie d'adaptation pour surmonter ces difficultés : laisser tomber un cours ou deux pour consacrer plus de temps au réseau social et aux activités parascolaires.

La troisième série d'hypothèses, qui concerne encore une fois uniquement les migrants pour études, avait pour objectif de vérifier l'influence de différentes variables sur les

difficultés vécues par les migrants pour études. On constate d'abord que les filles vivent plus de difficultés liées à la migration que les garçons. Qui plus est, cette différence entre les garçons et les filles est accentuée selon l'établissement fréquenté. Ce résultat souligne encore une fois l'importance de comprendre localement le phénomène de migration pour études en fonction des caractéristiques propres à chaque établissement. Les étudiants âgés de 24 ans et plus, quant à eux, ressentent moins de difficultés liées à la migration. Enfin, on observe que ce sont les étudiants qui effectuent des retours toutes les semaines qui éprouvent plus de difficultés liées à la migration. Ces derniers, constamment « assis entre deux chaises », n'arrivent probablement pas à s'intégrer à leur nouveau milieu aussi bien que les autres.

SIXIÈME CHAPITRE

CONCLUSION

Je suis vraiment contente, j'aime l'expérience que je vis. Je ne changerais rien. C'est sûr que, des fois, quand je vais dans ma région, je trouve ça triste de revenir ici après. Mais j'ai hâte de revenir en même temps. J'aime tellement mon programme. C'est peut-être ça aussi qui fait la différence. J'aime ma technique, alors j'ai envie de revenir à Montréal.

Mais j'aurais aimé ça que le cégep nous donne plus d'informations pour se débrouiller dans la vie. Quand t'arrives, tu ne connais rien, tu ne sais pas où chercher l'aide... J'aurais peut-être aimé ça avoir plus d'aide à ce niveau-là.

Les objectifs de cette recherche visaient à mieux comprendre le phénomène de la migration pour études collégiales du point de vue des collégiens qui en font l'expérience et de vérifier l'influence de la migration sur la réussite scolaire. Les deux premiers chapitres du rapport nous ont amenés à cerner certains enjeux associés à la migration pour études à la lumière des écrits sur la migration chez les jeunes Québécois. Nous avons notamment constaté que le thème de la migration pour études collégiales est méconnu et très peu documenté. Une recension des écrits nous a également permis de définir les principaux indicateurs de réussite scolaire (moyenne des résultats, nombre d'échecs et nombre d'abandons) et de documenter différents facteurs de réussite (le sexe, le temps d'études, le nombre d'heures de travail, le soutien familial, la situation économique, etc.), notamment en ce qui concerne l'intégration aux études collégiales.

Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons privilégié une approche méthodologique mixte, qualitative et quantitative, divisée en trois collectes de données. Premièrement, nous avons réalisé 38 entretiens semi-dirigés avec des migrants pour études de quatre cégeps des villes de Québec et de Montréal. À travers ces entretiens, nous avons exploré le sens que les migrants pour études accordent à leur expérience. Ces entretiens nous ont

également permis de décrire en profondeur leur vécu et ils nous ont fourni une compréhension approfondie du phénomène à l'étude, notamment en ce qui concerne les motivations associées à la migration, la préparation au départ, l'arrivée et l'installation dans la ville d'accueil, les difficultés rencontrées, les formes d'adaptation liées à la migration pour études ainsi que le processus d'intégration aux études collégiales. Les deuxième et troisième collectes de données ont fait appel aux méthodologies quantitatives. À l'aide d'une enquête par questionnaire réalisée dans deux cégeps de la Ville de Québec, à laquelle 4 409 étudiants ont participé (taux de participation de 51,9 %), nous avons pu documenter différents aspects de la réalité des migrants pour études (situation socio-économique, motivations à migrer, lieu d'habitation, temps consacré à l'étude, travail rémunéré, vie sociale, activités parascolaires, etc.) et les comparer à ceux de la réalité des étudiants non migrants. La collecte des données d'ordre scolaire nous a permis de vérifier l'influence du statut de l'étudiant, c'est-à-dire migrant ou non migrant, sur trois indicateurs de réussite scolaire (moyenne des résultats, nombre d'échecs et nombre d'abandons) selon différentes variables intervenantes.

Cette recherche est la première au Québec à aborder en profondeur le thème de la migration pour études chez les cégépiens. Elle tente de brosser un large portrait du phénomène, tout en s'attardant spécifiquement à différents aspects. Il ne fait aucun doute que les données recueillies ainsi que leur analyse nous ont amenés à plusieurs constats et découvertes qui permettent de mieux comprendre ce que vivent les migrants pour études. Que devons-nous principalement retenir de l'analyse des données recueillies? Quelles sont les limites de cette recherche? Quelles sont les avenues à explorer pour la poursuite des travaux sur la migration pour études? Les paragraphes qui suivent répondent à ces questions.

6.1 Que retenir?

6.1.1 Quelques particularités sociodémographiques et une réalité socio-économique nettement différente

Dans notre recherche, les migrants pour études se distinguent des étudiants non migrants sur quelques caractéristiques sociodémographiques. Les filles migrantes sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons migrants. Les migrants pour études sont aussi nettement plus âgés que les étudiants non migrants et sont proportionnellement plus nombreux à posséder une expérience d'études collégiales antérieures, c'est-à-dire dans un autre établissement que celui dans lequel ils étaient inscrits au moment de la recherche. Également, on observe que les migrants pour études sont nettement surreprésentés dans les programmes techniques.

L'une des différences marquantes entre les migrants pour études et les étudiants non migrants de notre échantillon concerne leur situation socio-économique. Il ne fait aucun doute que la migration pour études implique d'importants engagements financiers. En plus d'assumer les coûts liés aux frais de scolarité et au matériel scolaire, à leurs dépenses personnelles et à leurs loisirs, les migrants pour études doivent prévoir suffisamment de revenus pour répondre à leurs besoins essentiels. Comment s'y prennent-ils? En travaillant davantage? Non. En fait, les migrants pour études sont proportionnellement moins nombreux que l'ensemble des étudiants à occuper un emploi rémunéré durant leurs études. Mais s'ils travaillent moins, comment font-ils pour subvenir à leurs besoins et couvrir l'ensemble de leurs dépenses (logement, biens de première nécessité, sorties, loisirs, vêtements, etc.)? Leurs parents les aident-ils davantage? Non. Au contraire, pour l'ensemble de leurs dépenses (loyer, matériel scolaire, sorties, etc.), les migrants pour études en assument seuls les coûts, et ce, peu importe leur âge, dans des proportions nettement plus élevées que les étudiants non migrants. En somme, les migrants pour études assument des responsabilités financières beaucoup plus importantes que les étudiants non migrants. Où trouvent-ils l'argent nécessaire alors? En fait, les migrants pour études ont recours au système d'aide financière aux études dans une proportion nettement plus grande que les étudiants non migrants, ils sont plus nombreux à utiliser

une marge de crédit et reçoivent davantage de l'aide sous la forme de biens matériels de personnes de leur entourage. Enfin, étant donné que les migrants pour études ont une plus grande responsabilité financière que les étudiants non migrants, il n'est pas surprenant de constater une différence significative dans leurs réponses lorsqu'on les interroge sur leur préoccupation pécuniaire : les migrants pour études sont proportionnellement plus nombreux que les étudiants non migrants à se dire très préoccupés par leur situation financière et moins nombreux à se dire aucunement préoccupés.

6.1.2 Une bonne intégration vocationnelle, un engagement scolaire solide et de meilleures performances scolaires

Les entretiens semi-dirigés nous ont permis de discuter et d'approfondir les particularités des quatre dimensions de l'intégration aux études collégiales (institutionnelle, sociale, scolaire et vocationnelle) chez les migrants pour études (Larose et Roy, 1992; Tremblay et collab., 2006; CSE, 2010). Nos analyses suggèrent que les migrants pour études se distinguent sur plusieurs aspects de leur intégration aux études collégiales et, plus particulièrement, sur le plan de l'intégration vocationnelle : leurs choix apparaissent clairs, très précis et bien réfléchis. C'est comme si la migration pour études amenait les jeunes qui y sont confrontés à mieux cerner leurs aspirations et ambitions professionnelles, ce qui se répercute, par conséquent, dans un choix de programme et de carrière mieux défini. En effet, nous avons constaté que la principale motivation évoquée pour justifier la migration concerne un programme ou un profil d'études particulier. Les études constituent la priorité des migrants pour études. Dès le départ, le projet de migration est associé à des aspirations professionnelles et personnelles assez précises. L'intégration vocationnelle fait donc partie intégrante du parcours scolaire de ces étudiants, et ce, avant même de quitter leur région d'origine. La majorité des étudiants rencontrés ont d'ailleurs effectué une sérieuse réflexion sur leur orientation professionnelle avant de procéder à leur demande d'inscription. De plus, les données du questionnaire d'enquête montrent que les migrants pour études sont proportionnellement moins nombreux à interrompre leurs études que les étudiants non migrants. Cela laisse également croire que l'intégration vocationnelle des migrants pour études est plus solide, plus réfléchie, mieux consolidée. Également, l'analyse des motivations associées à la

migration montre que ce projet n'est pas seulement associé au cadre scolaire. L'envie de vivre une nouvelle expérience et le désir d'acquérir une plus grande autonomie les motivent-ils davantage à réussir? La migration pour études vient-elle marquer davantage le passage à la vie adulte? Bien que nous ne puissions répondre clairement à ces questions, nous pensons qu'il faut peut-être y voir là certaines pistes explicatives de la réussite des migrants pour études. De plus, comme le relatent Gilles Tremblay et ses collaborateurs ainsi que d'autres auteurs (Coulon, 1997; Larose et Roy, 1993 et 1994; Rivière, 1995; Tinto, 1987), l'adéquation entre les aspirations professionnelles de l'étudiant et ses études a un impact important sur son engagement dans ses études. Les nombreux défis que doivent relever les migrants pour études tout au long de leur cheminement nous amènent également à supposer que la migration favorise l'engagement scolaire, c'est-à-dire qu'ils expriment clairement la volonté de réussir et posent les gestes nécessaires pour y arriver. En effet, les efforts consentis pour réaliser les multiples adaptations auxquelles ils sont confrontés, les difficultés qu'ils rencontrent et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour surmonter celles-ci incitent probablement les migrants pour études à « garder le cap » sur un objectif central : la réussite. Bref, les résultats de cette recherche nous laissent croire que la nature même du projet migratoire contribue à l'engagement et à la réussite scolaire.

Et c'est effectivement le cas chez les migrants pour études consultés. L'analyse des données d'ordre scolaire recueillies montre que les migrants pour études réussissent généralement mieux que les étudiants non migrants : les migrants pour études ont une moyenne des résultats plus élevée et une moyenne du nombre d'échecs plus basse. Ces résultats rejoignent les observations de Claude-Julie Bourque (2006, 2008) qui mentionne que la migration ne semble pas avoir de conséquences négatives sur la réussite scolaire. Les migrants pour études se distinguent également des étudiants non migrants lorsqu'on les compare sur la base de leur moyenne générale du secondaire (MGS). Plus précisément, ce sont les étudiants dont la MGS est plus faible (moins de 60 % et de 60 % à 72 %) qui se distinguent; c'est-à-dire que les migrants pour études qui ont une MGS faible réussissent nettement mieux à la première session que les non-migrants qui ont une MGS équivalente. Ainsi, pour les étudiants les plus faibles au secondaire qui désirent

migrer pour la poursuite de leurs études collégiales, leurs antécédents scolaires ne devraient pas constituer un frein.

6.1.2.1 L'influence du travail rémunéré sur la réussite

Notre recherche met en lumière des résultats étonnants en ce qui concerne l'influence du travail rémunéré sur la réussite scolaire. Alors que le fait de consacrer plus de 20 heures par semaine à un travail rémunéré constitue un obstacle potentiel pour la réussite chez l'ensemble des étudiants (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008), cette variable ne semble pas avoir d'effet sur la réussite des migrants pour études. Nos résultats permettent d'observer que les migrants pour études qui travaillent 20 heures et plus obtiennent une moyenne des résultats nettement plus élevée que les étudiants non migrants travaillant 20 heures et plus. Qui plus est, ces migrants pour études réussissent aussi bien que ceux qui travaillent seulement quelques heures par semaine ou, encore, pas du tout. Cela peut s'expliquer par le fait que les migrants pour études occupent un emploi pour des raisons différentes – ils travaillent davantage pour subvenir à leurs besoins essentiels (logement, épicerie, factures, etc.) –, qu'ils semblent accorder une plus grande priorité aux études et qu'ils possèdent probablement de meilleures capacités d'organisation et d'adaptation qui leur permettent de travailler plusieurs heures, tout en consacrant le temps nécessaire à leurs travaux scolaires.

6.1.3 De multiples adaptations à réaliser

Une intégration vocationnelle bien définie ainsi que de meilleures performances scolaires ne signifient pas que tout est facile pour les migrants pour études. Au contraire, ils ont de nombreux défis à relever et de multiples adaptations à réaliser pour bien s'intégrer au « monde » que représente l'enseignement collégial.

Tout comme l'ensemble des nouveaux cégépiens, les migrants pour études doivent s'adapter à un nouveau régime scolaire : augmentation des exigences (études supérieures) et de la charge de travail, modification de l'horaire de cours et du calendrier scolaire,

changement d'environnement physique (plus gros établissement d'enseignement, augmentation du nombre d'étudiants), plus de liberté et d'autonomie conférées à l'étudiant, etc.

Pour les migrants pour études, le véritable enjeu de cette adaptation scolaire concerne leur capacité d'organisation qui dépasse le cadre scolaire : il s'agit de l'apprentissage de la vie en dehors du foyer parental. Les migrants pour études doivent assumer eux-mêmes – et souvent pour la première fois de leur vie – plusieurs responsabilités de la vie quotidienne (tâches ménagères, préparation des repas, épicerie, paiement des comptes, etc.) et apprendre à concilier ces tâches avec le temps nécessaire à consacrer aux travaux scolaires.

Pour plusieurs jeunes qui proviennent de régions éloignées des grands centres urbains, la migration pour études exige une adaptation à la vie urbaine. Pour eux, les premiers temps passés en ville prennent souvent l'aspect d'une adaptation fonctionnelle à différents services : transports en commun, épiceries et autres services. Ils vivent plusieurs émotions pendant cette phase d'ajustement. Pour certains, il s'agit d'un véritable choc culturel. Mais la ville permet à plusieurs de découvrir et de s'ouvrir à d'autres réalités socioculturelles, de se départir de certains préjugés, d'explorer et d'affirmer leur identité, et de confirmer et consolider certaines ambitions personnelles et professionnelles. Pour ces jeunes adultes, la ville représente un espace de découverte, d'apprentissage et de quête identitaire. Plus qu'une adaptation, la réalité urbaine transforme le rythme de vie des migrants pour études ainsi que leur représentation du monde. L'espace urbain devient alors un espace d'exploration de l'altérité et d'affirmation de leur propre identité. En ce sens, l'entrée au cégep constitue un tournant dans la vie des migrants pour études : c'est le moment de s'ouvrir à la diversité, de prendre conscience de qui l'on est, mais surtout, d'où l'on vient.

Cette recherche a également mis en évidence une forme particulière d'adaptation que doivent réaliser les migrants pour études : l'adaptation à un « réseau social en mouvance », c'est-à-dire à un réseau mobile, plurilocal, multidirectionnel et, avec

l'utilisation sans cesse grandissante et intensive des médias sociaux, déterritorialisé. Ce réseau social est essentiellement constitué de deux pôles importants. Le premier pôle concerne les nouveaux liens tissés au sein du cégep et de la ville d'accueil. À 17 ou 18 ans, les amis se révèlent être d'une importance capitale dans la vie sociale des jeunes. Les migrants pour études vont donc rapidement chercher à se créer un nouveau réseau social dans le milieu d'accueil. Le deuxième pôle concerne le réseau social du milieu d'origine que les migrants pour études doivent continuer à entretenir en même temps qu'ils développent de nouveaux liens dans le milieu d'accueil sans trop négliger l'un et l'autre de ces réseaux. Pour maintenir de saines relations, les migrants pour études doivent donc entretenir plusieurs réseaux sociaux dans différents lieux : leur région d'origine, leur ville d'accueil et parfois même la ville d'accueil de leurs amis d'enfance partis étudier ailleurs...

6.1.4 Des difficultés liées à la migration

À travers ces multiples adaptations, les migrants pour études vivent, bien entendu, différentes difficultés. Les entretiens semi-dirigés nous ont permis d'identifier les principales difficultés vécues par les migrants pour études. Ces difficultés peuvent être liées à l'éloignement, de nature organisationnelle et socioaffective. À partir de ces trois ensembles, nous avons développé un instrument de mesure permettant d'évaluer le niveau de difficulté ressenti pour chacune de ces catégories chez les migrants pour études. Notons que les qualités métrologiques de cet instrument de mesure sont appréciables, notamment le coefficient *alpha* de Cronbach (consistance interne, c'est-à-dire l'unidimensionnalité de l'instrument) qui est de ,903⁴⁰.

Les difficultés liées à l'éloignement sont associées au fait de vivre loin du réseau social et du milieu d'origine. En se déplaçant pour la poursuite de leurs études collégiales, les migrants pour études doivent s'adapter à un nouveau milieu, vivre loin et séparés de leur

⁴⁰ Au-delà d'un simple calcul du coefficient *alpha*, nous avons également procédé à une analyse d'items dont la procédure est présentée au troisième chapitre. À titre de rappel, soulignons que nous avons analysé, pour chacun des items, la moyenne, l'écart-type, les corrélations inter-items, la corrélation item-total, une analyse factorielle en composante principale et la variation du coefficient *alpha*.

famille et souvent de leurs meilleurs amis, etc. Cette situation peut amener les migrants pour études, particulièrement ceux qui n'ont jamais quitté le nid familial et leur région, à ressentir diverses émotions et appréhensions : tristesse, ennui, stress, crainte d'être oublié, etc. Ces émotions habitent intensivement les migrants pour études lors des premières semaines de la session. Elles peuvent être de courte ou de longue durée, cela dépend de chacun. Les résultats de la présente recherche et ceux d'autres analyses (Richard, 2013) indiquent que les difficultés liées à l'éloignement ne semblent pas s'estomper avec le temps.

Les migrants pour études peuvent également rencontrer certaines difficultés organisationnelles. En plus de s'adapter à un nouvel établissement scolaire, et pour la majorité à un nouvel ordre d'enseignement, les migrants pour études doivent apprendre à s'orienter dans une ville méconnue – souvent plus grande que celle d'où ils viennent – ainsi qu'à un nouveau système de transport en commun et à un nouveau milieu de vie. Également, ils doivent trouver les services dont ils ont besoin et auxquels ils avaient accès dans leur région : dentiste, médecin, loisirs, banque, etc. À cela s'ajoutent plusieurs responsabilités de la vie quotidienne : tâches ménagères, préparation des repas, épicerie, paiement des comptes, etc. Ainsi, les migrants pour études doivent apprendre à trouver un équilibre entre leurs travaux scolaires, leurs tâches quotidiennes et leurs loisirs.

Les migrants pour études vivent également des difficultés socioaffectives. Ils doivent s'intégrer dans un tout nouveau milieu, se faire de nouveaux amis, tisser de véritables liens significatifs, se sentir à l'aise, trouver des personnes auxquelles ils peuvent se confier et partager leurs émotions. Éloignés de leur milieu, il n'est pas rare que ces jeunes se sentent seuls et isolés. Bien que ces difficultés puissent apparaître dès les premières semaines, elles semblent s'accroître avec le temps (Richard, 2013) et peuvent perdurer, lorsqu'elles se manifestent, tout au long des études.

Les données de la recherche montrent que les filles vivent plus de difficultés liées à la migration que les garçons. Qui plus est, cette différence entre les garçons et les filles peut être plus ou moins accentuée selon l'établissement fréquenté. Les étudiants âgés de 24

ans et plus, quant à eux, ressentent moins de difficultés liées à la migration. On observe que ce sont les étudiants qui effectuent des retours toutes les semaines qui éprouvent plus de difficultés liées à la migration. Ces derniers, constamment assis « entre deux chaises », n'arrivent probablement pas à s'intégrer à leur nouveau milieu aussi bien que les autres. Enfin, à l'exception des garçons qui vivent « moyennement » ou « beaucoup de difficultés » et qui proviennent de régions situées à plus de 600 kilomètres de leur lieu d'étude, les difficultés liées à la migration pour études n'exercent pas d'influence sur les indicateurs de réussite.

6.1.5 Une mesure plus « juste » de la réussite scolaire

Le recours à une variable dépendante particulière comptabilisant les abandons (note inférieure à 30 %) des étudiants s'est avéré pertinent dans le cadre de cette recherche. Rappelons toutefois que les abandons n'ont pas été considérés dans le calcul de la moyenne des résultats (variable dépendante *Moyenne*). Nous nous inspirons ici des travaux de François Lasnier et de ses collaborateurs (Lasnier et Bilodeau, 1985; Lasnier, 1992; Gagnon et collab., 1993; Lasnier, 1995) qui ont toujours tenu compte des abandons comme indicateur de la réussite, et ce, même s'ils ne sont plus comptabilisés dans le dossier scolaire des étudiants. Cette façon de mesurer la réussite scolaire traduit nettement mieux la réalité. En effet, toutes les notes sous le seuil de 60 % ne représentent pas nécessairement de « réels » échecs, c'est-à-dire un résultat qui témoigne des réelles compétences de l'étudiant et de ses performances scolaires au cours d'une session. Puisque les abandons ne sont plus comptabilisés au collégial et que la période de retrait ou d'abandon de cours est assez hâtive au début de la session, il est nécessaire d'établir la moyenne des notes de l'étudiant en tentant de rendre compte le plus justement possible de la réalité. Un étudiant qui décide de ne plus suivre un ou des cours tôt dans la session se retrouve avec de faibles notes dans son dossier; ce qui contribue à faire baisser la moyenne de ses notes et ne rend ainsi pas compte de la réalité du dossier de l'étudiant. L'étudiant peut avoir abandonné un cours pour se concentrer sur les autres. Les résultats de nos hypothèses témoignent de la finesse qu'apporte la variable la variable dépendante *Abandon*. Le recours à cette variable dans d'autres recherches sur la réussite serait donc

essentiel, selon nous. De plus, il serait également pertinent de revoir ce seuil de 30 %. Est-ce à 20%, 30%, 35% ou 40% qu'un cours est « abandonné »? D'autres recherches sur cet aspect spécifique pourraient recourir à l'examen des cahiers de notes des étudiants ayant des résultats inférieurs à 40 % pour établir plus précisément le seuil de ces abandons.

6.1.6 Migrant pour études : un concept mieux défini

Cette recherche nous a également permis de préciser le concept de migrant pour études en ce qui concerne l'âge des migrants pour études. Nous avons constaté que, lorsqu'ils sont plus âgés, les migrants pour études ont des parcours de vie généralement différents de ceux de la masse des jeunes cégépiens. Il peut s'agir d'expériences intensives sur le marché du travail, d'une autonomie financière acquise depuis quelques années ou de diverses expériences de vie : cohabitation, parentalité, séjour à l'étranger, etc. De ce fait, leur adaptation à un nouveau milieu se vit différemment. Ils ressentent également moins de difficultés que les plus jeunes migrants pour études (voir hypothèse C1). Différentes sources nourrissent également nos réflexions. D'abord, la recherche PAREA de Sylvie Bessette (1999) sur la cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement nous amène ici à réfléchir sur la notion d'étudiant adulte, ce dernier possédant des caractéristiques particulières qui le distinguent de l'étudiant traditionnel. L'auteure souligne qu'il n'est pas facile de préciser ce que l'on entend par « adulte » dans le monde de l'éducation et que les « définitions varient selon les niveaux académiques, les établissements d'enseignement et les organismes publics ou parapublics » (Bessette, 1999 : 10). D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (1992) précise « [qu'e]ntre les types en quelque sorte purs du jeune et de l'adulte, existe toute une gamme de profils, dont on ne sait finalement plus trop s'ils appartiennent au monde des jeunes ou à celui des adultes ». Sylvie Bessette, en se référant à Carole Deguire et à ses collaborateurs (1996) ainsi qu'au système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial, établit donc que les étudiants entrent dans la catégorie adulte à 23 ans. Ensuite, il est possible d'observer, selon les statistiques sur l'éducation du MELS (2008 : 96), que 92,5 % des étudiants « à temps plein et à temps partiel des établissements d'enseignement collégial des réseaux

d'enseignement public et privé » sont âgés de moins de 25 ans. De plus, les données des études de Philippe Ricard (1998) et de Madeleine Gauthier et ses collaborateurs (2006) nous apprennent qu'à partir de 24-25 ans, rares sont les jeunes étudiants qui n'ont pas quitté le foyer familial. Ces derniers ont probablement acquis une expérience de vie et une autonomie financière qui les distinguent de la majorité des étudiants du collégial.

Ainsi, en nous appuyant sur différentes sources, sur nos entretiens semi-dirigés et sur les résultats du questionnaire d'enquête, force est de constater que le fait d'être âgé de 24 ans et plus représente une caractéristique atypique qui ne devrait pas faire partie de la définition du concept « migrant pour études ». Alors, nous entendons par « **migration pour études collégiales** » la sortie du lieu d'origine d'un jeune âgé de moins de 24 ans, ayant terminé ses études secondaires au Québec, qui se déplace pour entreprendre ou poursuivre des études collégiales dans un cégep situé à plus de 80 kilomètres de son lieu d'origine. La migration de l'étudiant implique une séparation du noyau familial et du réseau social vers un nouveau milieu qui nécessite l'adaptation à un nouvel environnement et la rupture avec une routine, un quotidien. En fait, pour être un migrant pour études, il ne faut pas habiter chez ses parents à temps plein durant l'année scolaire et avoir quitté sa région pour effectuer des études.

6.2 Quelques recommandations supplémentaires

Nous savons que la transition entre le secondaire et le cégep et l'intégration aux études collégiales demandent un effort d'adaptation pour tous les cégépiens, et ce, particulièrement lors de la première session. La migration pour études se caractérise, quant à elle, par une quadruple adaptation (à un nouveau régime scolaire, à la vie hors du foyer parental, à un milieu urbain et à un réseau social en mouvance). De plus, ces adaptations sont marquées par des difficultés qui affectent, à leur tour, les différentes dimensions (institutionnelle, sociale, scolaire et vocationnelle) de l'intégration aux études collégiales. La présente recherche confirme le constat que nous avons fait lors d'une première recherche sur la migration pour études (Richard et Mareschal, 2009), c'est-à-

dire que les cégeps n'offrent que très peu de services d'accueil et d'intégration pour les migrants pour études. Cette situation nous amène à réitérer les trois recommandations effectuées à la suite de notre première recherche (Richard et Mareschal, 2010) : 1) agir tôt et préparer l'arrivée des migrants pour études; 2) faciliter l'accueil et l'intégration des migrants pour études et 3) ne pas stigmatiser ni infantiliser les migrants pour études.

Pour compléter ces recommandations, nous tenons ici à souligner quelques interventions importantes :

D'abord, **il est essentiel que les collègues identifient les migrants pour études**⁴¹ et dresse un portrait de ceux-ci selon leur établissement. Comment pourrait-on bien intervenir auprès d'eux si l'on ne connaît pas bien leur réalité? Nos travaux montrent que la réalité des migrants pour études peut varier d'un établissement à l'autre. Il est donc essentiel de connaître les caractéristiques des migrants pour études et d'adapter les activités d'accueil, les mesures de soutien et les interventions en fonction de leurs particularités ainsi que de la situation géographique du collègue.

Ensuite, chaque collègue devrait **désigner une personne « porteuse » du dossier de la migration pour études**. Cette personne pourrait d'abord entamer des démarches avec la direction pour identifier les migrants pour études et dresser un portrait de leurs principales caractéristiques (lieu d'origine, sexe, âge, programme d'études, etc.). Ensuite,

⁴¹ Éric Richard a réalisé une évaluation d'implantation d'une mesure de soutien destinée aux migrants pour études au Campus Notre-Dame-de-Foy à l'automne 2012 (Richard, 2013). Lors de cette évaluation, celui-ci a validé une procédure d'identification des migrants pour études. Pour identifier les migrants pour études, il s'agit d'établir la distance qui sépare le lieu où l'étudiant a terminé ses études secondaires de l'établissement où il poursuit ses études collégiales. Il faut créer une liste des écoles secondaires publiques et privées, des centres de formation professionnelle, des écoles gouvernementales, etc., qui se situent dans un rayon de 80 kilomètres d'un établissement d'enseignement collégial. Selon le code de l'organisme de l'établissement des dernières études secondaires, le statut (migrant ou non migrant) de l'étudiant peut être déterminé. Tous les étudiants provenant de ces établissements sont considérés comme des étudiants non migrants, les autres sont alors *de facto* migrants pour études.

celle-ci pourrait réaliser un **guide d'accueil à l'intention des migrants pour études**⁴², en faire la promotion (entente avec le service des admissions, présentation lors des journées portes ouvertes et d'accueil, etc.) et voir régulièrement à sa mise à jour. Sans devoir répondre à tous les besoins des migrants pour études, cet intervenant pourrait servir de pôle entre les migrants pour études et les personnes-ressources du collège.

Par ailleurs, nous avons observé que le site Internet de l'établissement représente une source de renseignements essentielle pour les migrants pour études que les établissements d'enseignement ne peuvent négliger. Pour la majorité des migrants pour études, le premier contact avec l'établissement se fait via le site Internet. Afin de faciliter le processus migratoire (préparation, installation, organisation au quotidien) des migrants pour études, **nous recommandons également aux cégeps de créer une section, sur leur site Internet, à l'intention des migrants pour études**⁴³. En ce sens, nous avons remarqué que les collèges ont généralement une section consacrée aux étudiants étrangers – dans laquelle les migrants pour études ne se retrouvent pas –, mais rien à l'intention des jeunes Québécois qui proviennent de l'extérieur de la région où se situe le cégep.

Enfin, nous rappelons que les activités d'accueil sont essentielles pour briser l'isolement dès les premières semaines et pour informer les migrants pour études des principaux services qui leur sont offerts. Selon les migrants pour études, ce sont particulièrement les activités organisées par leur programme d'études qui leur permettraient de répondre à ces objectifs.

⁴² Julie Mareschal (2013) a élaboré un guide d'accueil pour les migrants pour études au Cégep Garneau (<http://www.cegepgarneau.ca/>). Le guide d'accueil pour les migrants pour études aborde des thèmes propres à la réalité de la migration pour études : préparation au départ (choix de programme, matériel nécessaire, recherche de logement, etc.), le financement, le budget, l'installation à la ville de Québec, les soins de santé ainsi que les déplacements à l'intérieur et à l'extérieur de cette ville. En plus de recenser les services pouvant être utiles aux migrants pour études au Cégep Garneau et dans la ville d'accueil, ce guide offre plusieurs trucs pour permettre aux migrants pour études de s'adapter à leur nouvel environnement. Enfin, bien qu'il soit principalement destiné aux migrants pour études, ce guide peut également être utile à leurs parents afin de répondre à leurs questions et à certaines préoccupations, de même qu'aux principaux intervenants du cégep (psychologue, travailleur social, vie étudiante, professeur, etc.).

⁴³ Le terme « migrant pour études » est un concept scientifique et peut porter à confusion (étudiants étrangers). Nous suggérons donc fortement d'utiliser des expressions comme « étudiants hors région » ou « étudiants provenant de l'extérieur de la région de Québec (Montréal ou autres) » pour communiquer avec ces jeunes et leurs parents.

6.3 Limites méthodologiques et retour sur la démarche

Bien que toutes les activités de préparation, de collecte et d'analyse des données aient été menées rigoureusement, notre recherche comporte certaines limites sur le plan méthodologique.

D'abord, en raison des événements qui ont bouleversé l'enseignement supérieur au printemps 2012, nous avons été contraints d'annuler l'enquête par questionnaire dans deux des quatre établissements participants. Ainsi, toutes les analyses quantitatives portent uniquement sur deux établissements de la ville de Québec. Nos résultats indiquent des différences entre les deux établissements participants. Il y a fort à parier qu'il existe également des différences entre les établissements de différentes villes. Il serait donc souhaitable de reprendre la procédure décrite dans ce rapport et d'effectuer une collecte de données dans des cégeps de la région de Montréal afin d'observer quelles différences caractérisent l'expérience des migrants pour études dans la métropole québécoise.

Notre démarche méthodologique ne comporte pas de plan d'échantillonnage. Bien qu'un taux de réponse de 51,9 % au questionnaire d'enquête soit satisfaisant, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un échantillon de volontaires et que ce type de stratégie d'échantillonnage comporte certaines limites : l'écart entre les caractéristiques des volontaires et celles de la population en général peut donner lieu à différents biais (Satin et Shastry, 1993 : 39). Il faut donc se montrer prudent dans la généralisation des résultats. Nous avons été dans l'obligation de procéder de cette manière, puisqu'il était impossible de constituer un échantillon probabiliste représentatif selon la caractéristique la plus importante de notre recherche : le statut migrant ou non migrant de l'étudiant. Une procédure développée dans une autre recherche (Richard, 2013) permettra éventuellement de remédier à cette lacune dans les travaux de recherche sur la migration pour études.

Enfin, depuis le début de nos travaux, une réalité méthodologique subsiste : il y a un segment de la population des migrants pour études qui nous échappe. Il s'agit des migrants pour études qui abandonnent leurs études en cours de route. Ces jeunes existent. Pour preuve : les migrants pour études rencontrés lors des entretiens semi-dirigés ont

souvent fait mention d'amis ou de connaissances pour lesquels l'expérience de la migration a été plus difficile et s'est soldée par un échec. En fait, les migrants pour études que nous avons rencontrés et sondés sont probablement à l'intérieur de cette population les mieux organisés et les plus résilients. Mais comme nous l'avons vu, la migration pour études s'accompagne d'une importante charge émotive et exige de nombreux efforts d'adaptation. Il est alors loisible de croire que, devant ces nombreux défis, certains peuvent avoir envie de reculer ou, encore, d'abandonner leur projet en cours de route. D'ailleurs, Yao Assogba, Lucie Fréchette et Danielle Desmarais (2000), qui ont étudié les particularités du réseau social chez les jeunes migrants au Québec, affirment qu'une intégration difficile vécue par un jeune à son lieu d'accueil peut entraîner le décrochage scolaire et l'abandon des études. Nous croyons que nos résultats de recherche pourraient être différents si nos échantillons avaient pu inclure ce profil de migrants pour études.

6.4 D'autres recherches sur la migration pour études

Outre les limites évoquées, la section précédente témoigne d'un fait important : beaucoup de recherches demeurent à être effectuées sur le thème de la migration pour études. Les paragraphes qui suivent proposent quelques avenues qui nous semblent intéressantes à explorer.

Bien entendu, une recherche s'avère pertinente auprès des migrants pour études qui abandonnent leur projet d'étude. Nous ne savons rien sur ces autres migrants pour études qui décident d'abandonner ou d'interrompre leurs études après quelques semaines ou à la fin d'une première session. Quelle est la proportion des abandons chez les migrants pour études? Est-elle supérieure, inférieure ou équivalente à celle de l'ensemble de la population collégiale? Qu'est-ce qui amène ces migrants pour études à ne pas poursuivre leurs études dans l'établissement dans lequel ils se sont inscrits? Leur décision est-elle en partie liée à des raisons concernant la migration pour études? Le cas échéant, qu'est-ce qui pourrait être mis en œuvre pour éviter leur abandon et mieux les soutenir? Quels sont les acteurs les plus susceptibles de soutenir ces migrants pour études (écoles secondaires, organismes dans la région d'origine, famille, établissement collégial de destination)? Des réponses à ces questions et les actions concrètes qui en découleraient pourraient

certainement faire la différence pour ces jeunes qui se sentent peut-être freinés dans leurs ambitions et dans leurs rêves. D'ailleurs, il n'est pas inutile de rappeler que le principal conseil que donnent les migrants pour études à de futurs migrants est d'aller de l'avant, c'est-à-dire de mettre leurs craintes de côté pour se lancer dans le projet d'études convoité, et ce, même si « ça prend du jus en maudit pour partir de même ». Ce conseil démontre tout le défi que représente la migration pour études et, indirectement, le découragement que peuvent parfois ressentir ces jeunes. En ce sens, il apparaît donc nécessaire de documenter cet aspect encore méconnu de la problématique de la migration pour études collégiales.

Nos analyses mettent en évidence l'importance de l'intégration vocationnelle dans le parcours et la réussite scolaire des migrants pour études. D'une part, il serait intéressant de documenter et de mieux comprendre cette dimension de l'intégration aux études collégiales : choix du programme d'études, réflexions sur les aspirations personnelles, scolaires, professionnelles, etc. D'autre part, la question de l'intégration vocationnelle soulève celle de l'engagement académique (Pirrot et De Ketele, 2000; Bélanger et collab., 2005; CSE, 2008) chez les cégépiens. Les migrants pour études sont-ils plus engagés dans leur projet d'études? Des instruments de mesure existent déjà (Barbeau, 1994), alors que d'autres pourraient être aussi être développés pour nous permettre d'explorer cette question.

Nos données montrent que les migrants pour études réalisent de meilleures performances scolaires que les étudiants non migrants. Comme cette recherche s'est déroulée dans seulement deux établissements et qu'aucun échantillonnage probabiliste n'a été effectué, il serait souhaitable de vérifier encore plus rigoureusement ces résultats. À l'aide de la procédure d'identification des migrants pour études décrite par Éric Richard (2013), des indicateurs de réussite utilisés dans la présente recherche et de l'utilisation de données secondaires relatives aux résultats scolaires des étudiants, une analyse de l'influence de la migration pour études sur la réussite scolaire pourrait être réalisée dans plusieurs établissements.

Les mouvements migratoires intraprovinciaux mériteraient également d'être documentés. Quelles sont les trajectoires empruntées par les migrants pour études? Une meilleure compréhension des mouvements migratoires des cégépiens pourrait-elle influencer l'offre de programmes dans certaines régions du Québec? Il serait ainsi fort pertinent d'explorer la dynamique de la migration pour études dans les cégeps situés à l'extérieur des grands centres urbains. La population de plusieurs régions étant en décroissance, la « survie » de certains établissements dépend, entre autres, de l'inscription de ces migrants pour études. À ce sujet, certains voudraient que le taux de fréquentation des cégeps en région devienne un enjeu national, comme le laisse entendre le directeur général du cégep de la Gaspésie et des Îles, Roland Auger : « On fait beaucoup d'efforts pour encourager la mobilité internationale des étudiants [...]. Il est temps de favoriser la mobilité nationale » (Grégoire, 2011 : 55). Aussi ces cégeps tentent-ils de développer des programmes attrayants pour attirer le plus grand nombre possible d'étudiants. Mais comment se vit la migration pour études en région? La proportion de migrants pour études et d'étudiants non migrants est-elle la même? Certains citadins peuvent-ils ressentir un choc « rural »? Et que font ces collègues pour accueillir et intégrer les migrants pour études? Ont-ils des pratiques différentes des cégeps de Québec et Montréal? Voilà donc un autre beau défi pour la recherche au collégial! En ce sens, nous tenons à rappeler que la question de la mobilité des jeunes migrants pour études amène également celle de leurs rapports aux territoires d'origine et d'accueil. La migration pour études engendre inévitablement une transformation des rapports que les jeunes entretiennent aux territoires. À l'image de leur réseau social en mouvance évoqué dans la présente recherche, leurs rapports aux territoires sont multiples et en constante transformation. Il ne fait aucun doute que leurs passage, absence ou présence dans ces lieux contribuent, d'une part, à modifier la morphologie des territoires (Leblanc et Molgat, 2004) et, d'autre part, exercent une influence permanente sur leur personnalité, leur sentiment d'appartenance et leur vision du monde. Ainsi, comme le souligne si bien Camil Girard, Lucie Fréchette et Stéphanie Garneau, « l'itinéraire du migrant est un itinéraire qui le convie à changer lui-même » (2002 : 13).

ÉPILOGUE

Et qu'est-il arrivé à Martine? Malgré sa faible moyenne générale au secondaire, elle réussit ses études et, arrivée à la dernière session de son programme, tout semble indiquer qu'elle terminera dans les délais prévus. Au cours de son « aventure » migratoire, Martine a appris à concilier, non pas sans difficultés, les responsabilités et les tâches qu'implique la vie en appartement avec ses travaux scolaires et ses activités sociales. Elle s'est aussi adaptée au mode de vie urbain bien qu'elle s'ennuie souvent de l'Abitibi. Elle a réussi à demeurer proche de ses meilleurs amis du secondaire, bien qu'elle ait perdu contact avec plusieurs personnes. À Montréal, elle a développé de nouveaux liens d'amitié. Ces personnes sont très différentes des amis qu'elle a en Abitibi, mais elle partage avec eux des champs d'intérêt, des valeurs et des activités qui lui ressemblent beaucoup. Les parents de Martine, quant à eux, sont très fiers de leur fille. Malgré leurs appréhensions face à la « grande ville » et leurs inquiétudes quant aux difficultés scolaires de Martine, ils sont très heureux de ne pas avoir tenté de la dissuader de s'engager dans un tel projet. Ils ont été présents aux moments opportuns pour l'écouter, l'encourager et l'aider, mais ils constatent que c'est elle qui a fait « son petit bonhomme de chemin ». La petite fille qu'ils ont vu partir de l'Abitibi est maintenant devenue une femme responsable! Sur le plan financier, Martine a une dette d'études plus importante que l'ensemble des étudiants, ce qui la préoccupe un peu, bien qu'elle estime que ça en valait le « coût ». Et comment voit-elle la suite de sa vie? En fait, Martine est indécise face à son avenir. Elle adore Montréal. Elle y voit plein de possibilités pour un début de carrière en graphisme. Elle y a aussi tous ses « nouveaux » amis auxquels elle est très attachée. Parmi ceux-ci, plusieurs repartiront malheureusement dans leur région, qui n'est pas la sienne. Va-t-elle réussir à garder le contact avec eux? Va-t-elle retourner s'installer un jour dans son Abitibi natal? Où fera-t-elle son nid? Pour l'instant, ces questions demeurent sans réponse. Mais c'est sans importance. Avec son DEC en poche, à l'aube de la vingtaine, Martine sait qu'elle a la vie devant elle.

ANNEXE 1 : Guide d'entretien semi-dirigé

Préambule

Présentation de la recherche (thème et contexte)

Nous réalisons une recherche portant sur le phénomène de migration pour études, c'est-à-dire les cégépiens qui quittent leur région pour poursuivre leurs études. Cette recherche, subventionnée par le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), a pour principaux objectifs 1) de mieux comprendre la migration pour études du point de vue de ceux qui la vivent et d'en vérifier l'influence sur la réussite et la persévérance scolaires et 2) de décrire les pratiques d'accueil et d'accompagnement mises en place pour soutenir les migrants pour études.

Règles d'éthique (explication, formulaire, etc.)

Afin de respecter les règles d'éthique, nous te demandons de lire et de signer notre formulaire de consentement. Nous tenons à te mentionner que l'entrevue demeure anonyme et confidentielle. Dans la publication de nos résultats, il sera impossible de lier une entrevue, un commentaire avec un participant en particulier. Les chercheurs s'engagent également à ne divulguer aucune information nominale ni aucun renseignement qui permette d'identifier un participant. De plus, en aucun cas les résultats individuels ne seront communiqués à qui que ce soit. Tu es libre de refuser de répondre à nos questions et de te désister du processus en tout temps.

DONNÉES SOCIOLOGIQUES

1. Sexe
2. Âge actuel
3. Âge au déménagement (*au moment de la migration*)
4. Programme d'études – changement de programme?
5. Session (*1 à 6*)
6. Lieu d'origine (*ville, code postal ou région administrative*)

LA PRÉMIGRATION

7. D'abord, j'aimerais savoir une chose : aurais-tu pu demeurer dans ta région pour poursuivre tes études? Si oui, pour quelles raisons as-tu choisi de la quitter?
8. Y a-t-il autre chose qui t'a motivé à prendre cette décision?
9. Tes parents ont-ils tenté d'influencer ta décision? Ou quelqu'un d'autre?
10. Qu'est-ce que tes parents en pensaient?

11. Comment as-tu préparé ton départ?
 - a) Connais-tu déjà la ville... (*lieu d'étude*)?
 - b) Quels renseignements as-tu pris sur la ville et le cégep? Où les as-tu trouvés?
 - c) Es-tu venu visiter (*lieu d'études*) avant de t'installer?
 - d) Le cégep t'a-t-il fourni des renseignements? De l'aide?
 - e) As-tu obtenu de l'aide ou des renseignements à... (*lieu d'origine*) (école secondaire, service d'orientation, ou autre service, etc.)
 - f) Aurais-tu pu te préparer autrement? Comment? – Te sentais-tu bien préparé?

LA MIGRATION

12. Comment s'est passée ton installation à... (*lieu d'études*)? Pourrais-tu me raconter comment s'est déroulée la première journée pour toi? (*logistique – sentiments*)
 - a) Es-tu venu seul? (parents, amis, parenté, etc.). Connais-tu des gens déjà établis dans la région?
 - b) Où habites-tu présentement? Avec qui? Est-ce la même situation que lorsque tu es arrivé au début? Si changement, pourquoi?
 - c) Comment as-tu trouvé les deux ou trois premières semaines? Et la première session dans son ensemble? (*pour 2^e et 3^e année*)?
 - d) Qu'as-tu trouvé le plus difficile au début? Comment as-tu réagi?
13. Quels sont les problèmes ou difficultés que tu as rencontrés ou que tu rencontres? Qu'as-tu fait pour régler ces problèmes et ces difficultés?
14. Financièrement, comment t'organises-tu? (travail, prêt, bourse, aide des parents, etc.)

L'INTÉGRATION

15. Te sens-tu bien adapté au (*nom du collège*) et à (*lieu d'études*)? Pourquoi?
16. Au collège, arrives-tu à te retrouver facilement? (services, ressources, aide, etc.)? Et dans la ville?
17. Comment trouves-tu le personnel (enseignant, professionnel, administration, etc.) du cégep (attitude, ouverture, réponses aux questions)?
18. Peux-tu me parler un peu de ta vie sociale?
 - a) Qui sont tes amis, les gens que tu fréquentes? Comment as-tu noué des liens? Un réseau ici et là-bas?
 - b) Entretiens-tu une relation amoureuse? Comment ça se passe? Où vit cette personne?
 - c) Participes-tu à des activités parascolaires (sportives, artistiques, communautaires, associatives, etc.)?
 - d) Comment occupes-tu tes soirées? Tes fins de semaine? Tes temps libres?
19. Si c'était à refaire, choisirais-tu le même programme et le même cégep?
20. De manière générale, comment trouves-tu ton expérience des études collégiales?
21. Sur le plan scolaire, comment ça se passe? As-tu des difficultés? Comment trouves-tu tes cours? Comment trouves-tu la charge de travail?
22. D'après toi, le fait de migrer (de déménager) à (*lieu d'études*) peut-il avoir une influence (positive ou négative) sur ta réussite scolaire?

CONTACTS AVEC LE MILIEU D'ORIGINE

23. À quelle fréquence retournes-tu à (*lieu d'origine*)?
24. À quelle fréquence parles-tu avec tes parents? Tes amis? Viennent-ils te visiter?
25. Comment entretiens-tu des liens avec eux? (contacts directs, courriels, téléphone, webcam, Facebook)?
26. Est-ce que tu t'ennuies à (*lieu d'études*)?

CONCLUSION

27. Qu'est-ce que le fait de venir étudier à (*lieu d'études*) a changé dans ta vie?
 - a) Si tu avais pu ou choisi d'étudier à (*lieu d'origine*), y aurait-il eu une différence (endettement, temps, stress, autonomie, isolement, liberté, etc.)?
 - b) Si un étudiant devait changer de ville comme tu l'as fait, quels conseils lui donnerais-tu?
28. Quels sont tes plans à la fin de tes études collégiales? (évaluation du retour possible)

Merci pour ton temps et ta généreuse collaboration!

Voici mon courriel si tu as besoin de communiquer avec l'équipe de recherche. Serais-tu intéressé à être informé des résultats de l'enquête (*prendre son courriel*)?

ANNEXE 2 : Formulaires de consentement de la première collecte de données

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - ÉTUDIANTS

Titre du projet de recherche : *Les défis d'étudier loin de chez soi : regards sur le parcours et l'intégration de migrants pour études*

La nature et les procédés de la recherche se définissent comme suit :

1. Cette recherche a pour objectifs généraux : 1) mieux comprendre la migration pour études du point de vue des migrants et d'en vérifier l'influence sur la réussite et la persévérance scolaires; 2) décrire les pratiques d'accueil et d'accompagnement mises en place pour soutenir les étudiants migrants. Ce projet est financé par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).
2. L'étude prend la forme d'une entrevue de 45 à 60 minutes enregistrée sur magnétophone.
3. Chaque participante ou participant peut se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice.
4. La participation à cette recherche fournira aux participantes et aux participants une occasion de contribuer à une meilleure compréhension du phénomène de la migration pour études.
5. La confidentialité la plus complète est assurée aux participantes et participants. Pour ce faire, les mesures suivantes sont prévues :
 - Le chercheur s'engage à ne divulguer aucune information nominale ou renseignement qui permettrait d'identifier une participante ou un participant.
 - En aucun cas, les résultats individuels des participantes et des participants ne seront communiqués à qui que ce soit.
 - Un code remplaçant le nom des participantes et des participants sera utilisé sur les divers documents de la recherche; seuls les chercheurs auront accès à la liste des noms et des codes.
 - Les enregistrements audio seront identifiés par un code et conservés sur l'ordinateur des chercheurs et l'accès à ces documents sera restreint. Un code d'accès sera obligatoire pour ouvrir le document.
6. Un résumé des résultats de la recherche sera envoyé aux participantes et aux participants qui en manifesteront le désir.
7. Toutes questions concernant le projet pourront être adressées aux responsables de la recherche, dont les coordonnées apparaissent au verso de cette page.

8. Toute plainte ou critique pourra être adressée à la Direction des études du Campus Notre-Dame-de-Foy ou du Collège François Xavier-Garneau :

Campus Notre-Dame-de-Foy
5000, Clément-Lockquell
Saint-Augustin-de-Desmaures
(Québec) G3A 1B3
1 800 463-8041, poste 137

Collège François-Xavier Garneau
1660, boulevard de l'Entente
Québec (Québec)
G1S 4S3
418 688-8310, poste 2229

Je, soussigné ou soussignée _____, consens librement à participer à la recherche intitulée : *Les défis d'étudier loin de chez soi : regards sur le parcours et l'intégration de migrants pour études.*

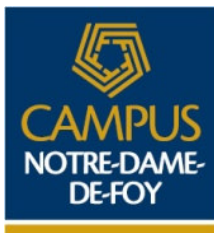
Répondant(e) : _____ Date : _____

Chercheur : _____ Date : _____

Responsables de la recherche :

Éric Richard
Campus Notre-Dame-de-Foy
5000, Clément-Lockquell
Saint-Augustin-de-Desmaures
(Québec) G3A 1B3
richarde@cndf.qc.ca

Julie Mareschal
Collège François-Xavier Garneau
1660, boulevard de l'Entente
Québec (Québec)
G1S 4S3
jmareschal@cegep-fxg.qc.ca



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DESTINÉ AUX PARENTS D'UN ÉTUDIANT MINEUR

Titre du projet de recherche : *Les défis d'étudier loin de chez soi : regards sur le parcours et l'intégration de migrants pour études*

La nature et les procédés de la recherche se définissent comme suit :

1. Cette recherche a pour objectifs généraux : 1) de mieux comprendre la migration pour études du point de vue des migrants et d'en vérifier l'influence sur la réussite et la persévérance scolaires; 2) de décrire les pratiques d'accueil et d'accompagnement mises en place pour soutenir les migrants pour études. Ce projet est financé par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).
2. L'étude prend la forme d'une entrevue de 45 à 60 minutes enregistrée sur magnétophone.
3. Chaque participante ou participant peut se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice.
4. La participation à cette recherche fournira aux participantes et aux participants une occasion de contribuer à une meilleure compréhension du phénomène de la migration pour études.
5. La confidentialité la plus complète est assurée aux participantes et participants. Pour ce faire, les mesures suivantes sont prévues :
 - Le chercheur s'engage à ne divulguer aucune information nominale ou un renseignement qui permettrait d'identifier une participante ou un participant.
 - En aucun cas, les résultats individuels des participantes et des participants ne seront communiqués à qui que ce soit.
 - Un code remplaçant le nom des participantes et des participants sera utilisé sur les divers documents de la recherche; seuls les chercheurs auront accès à la liste des noms et des codes.
 - Les enregistrements audio seront identifiés par un code et conservés sur l'ordinateur professionnel des chercheurs et l'accès à ces documents sera restreint. Un code d'accès sera obligatoire pour ouvrir le document.
6. Un court résumé des résultats de la recherche sera envoyé aux participantes et aux participants qui en manifesteront le désir.
7. Toutes questions concernant le projet pourront être adressées aux responsables de la recherche, dont les coordonnées apparaissent au verso de cette page.

8. Toute plainte ou critique pourra être adressée à la Direction des études du Campus Notre-Dame-de-Foy ou du Collège François Xavier-Garneau :

Campus Notre-Dame-de-Foy
5000, Clément-Lockquell
Saint-Augustin-de-Desmaures
(Québec) G3A 1B3
1 800 463-8041, poste 137

Collège François-Xavier Garneau
1660, boulevard de l'Entente
Québec (Québec)
G1S 4S3
418 688-8310, poste 2229

Je, soussigné ou soussignée _____, déclare être le parent ou le tuteur légal de _____ étudiant (e) au _____ et je consens à ce qu'il (ou elle) participe à la recherche intitulée : *Les défis d'étudier loin de chez soi : regards sur le parcours et l'intégration de migrants pour études.*

Parent : _____ Date : _____

Chercheur : _____ Date : _____

Responsables de la recherche :

Éric Richard
Campus Notre-Dame-de-Foy
5000, Clément-Lockquell
Saint-Augustin-de-Desmaures
(Québec) G3A 1B3
richarde@cndf.qc.ca

Julie Mareschal
Collège François-Xavier Garneau
1660, boulevard de l'Entente
Québec (Québec)
G1S 4S3
jmareschal@cegep-fxg.qc.ca



ANNEXE 3 : Questionnaire d'enquête

Q1 – Préambule

Pour réaliser notre recherche, nous avons besoin de quelques renseignements sur ton parcours scolaire (résultats de tes cours au collégial et ta moyenne générale du secondaire). Pour participer, tu dois consentir à ce que la direction du [nom du cégep] fournisse ces renseignements. Sache que ceux-ci demeureront confidentiels et anonymes.

Tout au long du questionnaire, réponds aux questions en cochant la réponse de ton choix dans la case correspondante.

- J'accepte
- Je refuse. Malheureusement, tu ne peux pas participer à cette recherche, nous te remercions quand même pour ton intérêt. --> **Lien vers sortie du questionnaire**

Q2 - Inscris ton numéro de demande d'admission (exemple: 200811110)

Q3 - Tu es...

- Un homme
- Une femme

Q4- Quel âge as-tu?

- 17 ans et moins
- 18 ans
- 19 ans
- 20 ans
- 21 ans
- 22 ans
- 23 ans
- 24 ans

Q5 - Dans quel type de programmes es-tu inscrit(e)?

- Formation préuniversitaire
- Formation technique
- Accueil et intégration, session de transition

Q6 – Lorsque tu as fait ta demande d'inscription au [nom du cégep], ce programme était ton...

- Premier choix
- Deuxième choix
- Troisième choix
- Je ne me rappelle plus

Q7 - À quelle session es-tu rendu(e) dans ton programme actuel?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Q8 – As-tu déjà étudié dans un autre cégep que le [nom du cégep]?

- Oui
- Non

Q9 - L'année avant ton inscription au [nom du cégep], tu étais...

- À l'école secondaire (D.E.S.)
- Au secondaire professionnel (D.E.P.)
- À l'école aux adultes
- Dans un autre cégep
- À l'université
- En emploi
- Autre (précise brièvement) _____

Q10 - Depuis le début de tes études au [nom du cégep], ton horaire comprend...

- Moins de cours à ton horaire parce que tu as déjà complété des cours dans un autre programme ou un autre cégep.
- Moins de cours. Tu prévois donc allonger ton programme d'une ou deux sessions.
- Plus de cours pour terminer plus rapidement ton programme.
- Le nombre de cours nécessaires pour terminer ton programme selon les délais prévus.

Q11 - Combien d'heures consacres-tu par semaine à étudier et à faire tes travaux?

- Entre 0 et 5 heures
- Entre 6 et 10 heures
- Entre 11 et 15 heures
- Entre 16 et 20 heures
- 21 heures et plus

Q12 - Depuis que tu es inscrit(e) au [nom du cégep], as-tu interrompu tes études pendant au moins une session?

- Oui
- Non ---» redirection vers Q14

Q13 - Quelle est la principale raison de cette interruption?

- Le programme ne me convenait pas/Réorientation
- Trop de difficultés dans mes études
- Besoin de gagner de l'argent
- Manque d'intérêt/de motivation pour mes études
- Pour voyager
- Désir d'expérimenter le marché du travail
- Avoir plus de temps pour moi
- Problème de santé (maladie, blessure, fatigue)
- Autre (précise brièvement) _____

Q14- As-tu l'intention d'interrompre tes études pour une session ou plus d'ici la fin de ton DEC?

- Oui
- Non ---» redirection vers Q16

Q15- Quelle est la principale raison de cette interruption?

- Le programme ne me convient pas / Réorientation
- Trop de difficultés dans mes études
- Besoin de gagner de l'argent
- Manque d'intérêt pour mes études
- Pour voyager
- Désir d'expérimenter le marché du travail
- Avoir plus de temps pour moi
- Problème de santé (maladie, blessure, fatigue)
- Autre (précise si tu le peux) _____

VOICI MAINTENANT QUELQUES QUESTIONS SUR TON ENVIRONNEMENT FAMILIAL

Q16- Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par tes parents?

	Primaire	Secondaire (DEP, DES)	Collégial/Formation technique (DEC, AEC)	Université	Je ne sais pas Je ne suis pas sûr(e)
Père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q17- Où habites-tu présentement durant la semaine?

- En résidence
- En chambre
- Chez l'un ou deux de tes parents ---» (termine jusqu'à Q21 et redirigé vers Q47) (non-migrant)
- En appartement (seul(e) ou en colocation)
- Chez des membres de ma famille (grands-parents, tante, oncle, etc.)

Q18- Durant l'été, habites-tu chez tes parents?

- Oui
- Non

Q19- Considères-tu que tes parents t'encouragent à poursuivre tes études?

- Pas du tout
- Un peu
- Passablement
- Beaucoup
- Ne s'applique pas

Q20- Considères-tu que tes parents s'intéressent à tes résultats scolaires?

- Pas du tout
- Un peu
- Passablement
- Beaucoup
- Ne s'applique pas

Q21- Parles-tu avec tes parents de tes études?

- Jamais
- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Ne s'applique pas

Q22 - Dans quelle région se trouve l'école où tu as complété tes études secondaires?

- Je n'ai pas fait mes études secondaires au Québec ---» redirection vers Q23
- Bas-Saint-Laurent ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Saguenay-Lac-Saint-Jean ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Capitale-Nationale (région de la Ville de Québec) / Charlevoix / Portneuf ---» redirection vers Q24
- Mauricie ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Estrie ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Montréal ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Outaouais ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Abitibi-Témiscamingue ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Côte-Nord ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Nord-du-Québec ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Chaudière-Appalaches / Lévis ---» redirection vers Q26
- Laval ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Lanaudière ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Laurentides ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Montérégie ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Centre du Québec (Drummondville, Victoriaville, Bécancour, etc.) ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)

Q23 - Où se trouve cette école?

- Dans une autre province canadienne ---» redirection vers Q31 (migrant interprovincial)
- Ailleurs dans le monde ---» redirection vers Q31 (migrant international)

Q24 - S'agit-il d'une école privée?

- Oui ---» redirection vers Q23
- Non ---» Q25

Q25- Dans quelle commission scolaire se trouve cette école?

- Commission scolaire de Charlevoix ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Commission scolaire de la Capitale ---» redirection vers Q47 (non-migrant)
- Commission scolaire de Portneuf ---» redirection vers Q47 (non-migrant)
- Commission scolaire des Découvreurs ---» redirection vers Q47 (non-migrant)
- Commission scolaire des Premières Seigneuries ---» redirection vers Q47 (non-migrant)

Q26 - S'agit-il d'une école privée?

- Oui ---» Q27
- Non ---» redirection vers Q28

Q27 - S'agit-il de l'école Jésus-Marie à Beauceville?

- Oui ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Non ---» redirection vers Q47 (non-migrant)

Q28 - Dans quelle commission scolaire se trouve cette école?

- Commission scolaire des Appalaches ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)
- Commission scolaire de la Beauce-Etchemin ---» redirection vers Q29
- Commission scolaire de la Côte-du-Sud ---» redirection vers Q30
- Commission scolaire des Navigateurs ---» redirection vers Q47 (non-migrant)

Q29. S'agit-il de la Polyvalente Benoît-Vachon ou du Centre de formation des Bâtisseurs de Sainte-Marie?

- Oui ---» redirection vers Q47 (non-migrant)
- Non ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)

30. S'agit-il de l'une de ces écoles : École secondaire de Saint-Anselme ou École secondaire de Saint-Charles?

- Oui ---» redirection vers Q47 (non-migrant)
- Non ---» redirection vers Q31 (migrant pour études)

Q31 - Tes réponses aux questions précédentes t'identifient comme un migrant pour études, c'est-à-dire que :

- Tu n'habites pas présentement à temps plein chez tes parents.
- Tu es venu(e) dans la région de la Ville de Québec dans le but de poursuivre tes études collégiales.
- Tu es originaire d'une localité située à l'extérieur de la région de la Ville de Québec.

Est-ce bien le cas?

- Oui
 - Non. (Explique-nous brièvement pourquoi) (Le répondant complète Q32 et est redirigé vers Q47)
-

Q32 - Peux-tu inscrire le code postal de ta résidence dans ta région d'origine (si tu ne connais pas le code postal, inscris le nom de la localité).

MOTIVATIONS

Q33 - Parmi les raisons suivantes, peux-tu indiquer celles qui expliquent tes motivations à venir étudier dans la région de Québec (tu peux cocher UNE ou PLUSIEURS réponses)?

- Parce qu'il n'y a pas de cégep dans ta région
- Pour un programme ou un profil d'études particulier
- Pour la réputation du collège [nom du cégep] ou de ton programme d'études
- Pour améliorer tes perspectives professionnelles futures
- Pour jouer dans une équipe sportive du collège [nom du cégep]
- Pour suivre quelqu'un (membre famille, ami(e), blonde, chum)
- Parce que tu as des amis ou de la famille dans la région de la Ville de Québec
- L'attrait pour la région de la Ville de Québec
- Pour t'éloigner de ta « gang de jeunesse »
- En raison de problèmes familiaux/conjugaux
- Pour vivre près de gens ou dans un milieu social qui te ressemble
- Pour acquérir de l'autonomie/de la maturité
- Pour vivre une nouvelle expérience
- Tu as fait d'autres demandes, mais le collège [nom du cégep] est le seul cégep qui t'a accepté(e)
- Pour suivre les conseils de tes parents ou professeurs
- Pour réduire le temps de déplacement pour aller au cégep

Q34 - LIEU D'HABITATION

Présentement, tu habites :

- Seul(e)
- Avec un ou des colocataires
- Avec mon amoureux (se)
- Avec un ou des membres de ma famille

Q35 - Quel est ton niveau de satisfaction de l'endroit où tu habites présentement?

- Nullement satisfait
- Très peu satisfait
- Peu satisfait
- Légèrement satisfait
- Assez satisfait
- Très satisfait

Q36 - Depuis que tu es arrivé(e) pour étudier au collège [nom du cégep], as-tu déménagé? Quel énoncé correspond le mieux à ta situation?

- Non, j'habite toujours au même endroit.
- Oui, j'habitais en résidence ou en chambre et maintenant j'habite en appartement.
- Oui, j'habitais en appartement et maintenant j'habite en résidence ou en chambre.
- Oui, j'ai déménagé d'un appartement à un autre.
- Oui, autre changement (merci de préciser brièvement).

Q37- DIFFICULTÉS

Les situations suivantes peuvent être vécues par les migrants pour études. Indique le niveau de difficulté que tu éprouves PRÉSENTEMENT pour chacune de ces difficultés. Coche la case qui correspond le mieux à ton choix de réponse selon l'échelle suivante :

- 1-Extrêmement facile
- 2-Très facile
- 3-Facile
- 4-Difficile
- 5-Très difficile
- 6-Extrêmement difficile

	Extrêmement facile	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile	Extrêmement difficile
1- Vivre dans un nouveau milieu.	1	2	3	4	5	6
2- Trouver les services dont j'ai besoin (dentiste, médecin, etc.).	1	2	3	4	5	6
3- Vivre éloigné(e) de mes amis.	1	2	3	4	5	6
4- M'intégrer dans mon cégep.	1	2	3	4	5	6
5- Trouver une personne à qui je peux me confier.	1	2	3	4	5	6
6- Me sentir à l'aise où j'habite.	1	2	3	4	5	6
7- Comprendre et utiliser les réseaux de transport en commun.	1	2	3	4	5	6
8- Surmonter mon stress dû à mon nouvel environnement.	1	2	3	4	5	6
9- Vivre loin de ma famille.	1	2	3	4	5	6
10- Trouver les renseignements dont j'ai besoin sur la ville.	1	2	3	4	5	6
11- Me faire de nouveaux amis.	1	2	3	4	5	6
12- Vivre loin de ma région et de ses attraits.	1	2	3	4	5	6
13- M'adapter à une nouvelle ville.	1	2	3	4	5	6
14- Me sentir différent(e) des autres.	1	2	3	4	5	6
15- Me procurer le matériel dont j'ai besoin pour mon appartement / chambre ou résidence.	1	2	3	4	5	6
16- Trouver des activités (loisirs, sorties) à faire.	1	2	3	4	5	6
17- M'orienter dans la ville.	1	2	3	4	5	6

Q38 - Avant de venir étudier au collège [nom du cégep], connaissais-tu la ville de Québec et ses alentours? Quel énoncé correspond le mieux à ta situation?

- Oui, je venais souvent pour visiter de la famille, des amis, faire du magasinage ou des activités de loisir.
- Oui, pour des visites touristiques à l'occasion avec des amis ou de la famille (vacances, etc.).
- Peu, je suis déjà venu(e) pour un événement spécial (spectacle, événement culturel, etc.).
- Non, mais je fréquente des gens (colocataires, amis, etc.) qui connaissent bien la ville.
- Non, je ne suis jamais venu(e), je ne connaissais rien de cette ville.

Q39 - Lorsque tu es venu(e) étudier dans la région de Québec, connaissais-tu déjà des gens? Quels énoncés correspondent à ta situation? (Tu peux cocher UNE ou PLUSIEURS réponses).

- Je suis venu(e) avec un ou des amis.
- Je suis venu(e) seul(e), mais je savais que d'autres personnes de ma région se trouvaient ici.
- Je suis arrivé(e) avec mon amoureux ou mon amour.
- Je suis venu(e) seul(e), mais j'ai de la famille dans la région.
- Je suis venu(e) seul(e), mais je venais rejoindre un ami ou un membre de ma famille déjà installé dans la ville (autre cégep, université, marché du travail, etc.).
- Je suis venu(e) seul(e) et je ne connaissais personne dans la région.

Q40 - Quelles ont été les sources de renseignements qui t'ont permis de préparer ton départ pour Québec? (Tu peux cocher UNE ou PLUSIEURS réponses).

- Le site Internet du collège [nom du cégep]
- Le site Internet de la ville de Québec
- D'autres sites Internet
- Le personnel de ton école secondaire
- Tes parents ou des membres de ta famille
- Tes amis ou des personnes qui connaissent la ville de Québec
- Des renseignements reçus sur place en arrivant au collège [nom du cégep]
- Autre (merci de préciser) _____

41. TU AS COMPLÉTÉ PRÈS DE 75% DU SONDAGE, NE LÂCHE PAS!

ADAPTATION

Q36 - Voici des éléments qui t'ont peut-être permis de t'adapter à Québec et au collège [nom du cégep]. Peux-tu indiquer le niveau d'utilité qu'ont eu ces éléments pour t'aider à t'adapter? Coche la case correspondant le mieux à ta réponse pour chaque élément selon l'échelle suivante :

- 1-Aucunement utile**
- 2-Très peu utile**
- 3-Peu utile**
- 4-Légèrement utile**
- 5-Assez utile**
- 6-Très utile**

	Aucunement utile	Très peu utile	Peu utile	Légèrement utile	Assez utile	Très utile
1. Me faire de nouveaux amis.	1	2	3	4	5	6
2. Consulter une personne-ressource dans le collège (API, psychologue, travailleur social, etc.).	1	2	3	4	5	6
3. Profiter de certains services offerts au cégep pour les étudiants venant de l'extérieur (visite de la ville, apprendre à faire son budget, banque alimentaire, etc.).	1	2	3	4	5	6
4. Participer à des activités sportives ou socioculturelles.	1	2	3	4	5	6
5. Avoir des activités personnelles (passe-temps, projets personnels, etc.).	1	2	3	4	5	6

6. Participer à des activités organisées par mon programme d'études.	1	2	3	4	5	6
7. Apprendre à connaître la ville, ses attraits et ses services.	1	2	3	4	5	6
8. Avoir la possibilité de retourner fréquemment dans ma région d'origine.	1	2	3	4	5	6
9. Pouvoir communiquer à distance avec mes proches (familles ou amis) par téléphone.	1	2	3	4	5	6
10. Pouvoir communiquer à distance avec mes proches (familles ou amis) via Internet.	1	2	3	4	5	6
11. Avoir au moins un (e) ami (e) ou un membre de la famille dans la région de Québec.	1	2	3	4	5	6
12. Être inscrit(e) dans un programme stimulant et motivant.	1	2	3	4	5	6
13. La possibilité de modifier ou d'adapter mon horaire selon mes besoins (travail, retour en région, etc.).	1	2	3	4	5	6
14. Recevoir la visite de ma famille ou d'amis provenant de ma région d'origine.	1	2	3	4	5	6
15. Me sentir soutenu(e) par mes proches.	1	2	3	4	5	6
16. Vivre avec d'autres personnes.	1	2	3	4	5	6

Q42 - CONTACTS AVEC LE MILIEU D'ORIGINE

En moyenne, quelle est la fréquence de tes retours dans ta région d'origine?

- Toutes les semaines
- Une ou deux fois par mois
- Lors de longs congés seulement (ex. Action de grâce, Pâques, relâche, Noël, vacances)
- À Noël et aux vacances d'été seulement
- Vacances d'été seulement
- Retour pour des raisons exceptionnelles seulement

Q43 - Depuis le début de tes études, la fréquence de tes retours dans ta région d'origine a-t-elle changé?

- Oui, j'y vais de plus en plus souvent.
- Oui, j'y vais de moins en moins souvent.
- Non, la fréquence est demeurée sensiblement la même depuis le début de mes études.

Q44 - Tu considères la fréquence de tes retours dans ta région d'origine :

- Peu fréquente
- Assez fréquente
- Trop fréquente

Q45 - Voici une liste de personnes qui peuvent se trouver dans ta région d'origine et avec lesquelles tu gardes contact.

Pour chacune d'elle, identifie la fréquence des contacts. (Si ces personnes ne se trouvent pas dans ta région d'origine ou si tu n'as pas de contact, indique «Ne s'applique pas»).

	Tous les jours	2 fois et plus par semaine	1 fois par semaine	1 à 3 fois par mois	2 à 3 fois par session	Ne s'applique pas
Mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frères/sœurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amoureux(se)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q46 - À la fin de tes études, as-tu l'intention de retourner vivre dans ta région d'origine?

- Oui, c'est vraiment ce que je souhaite
- Je ne sais pas, peut-être
- Non, je veux m'installer dans la région de Québec
- Non, je veux m'installer ailleurs au Québec

Q47 - Voici maintenant quelques questions sur ta VIE SOCIALE et tes ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

Comment as-tu rencontré les amis que tu fréquentes le plus à Québec en ce moment? (Tu peux cocher UNE ou PLUSIEURS réponses).

- Dans mon programme d'études.
- Au collège [nom du cégep].
- Dans un autre cégep/université.
- Lors d'activités sportives ou socioculturelles.
- Lors de sorties/loisirs.
- À mon lieu de travail.
- Ce sont des ami(e)s d'enfance (école secondaire).
- Aux résidences/colocation.
- Je n'ai pas d'ami à Québec.
- Autre (merci de préciser brièvement) _____

Q48 - Présentement, participes-tu à des activités parascolaires organisées DANS ton collège?

- Oui ---» **Q49**
- Non ---» **redirection vers Q50**

Q49 - En moyenne, combien d'heures par semaine consacres-tu à ces activités parascolaires organisées DANS ton collège?

- Entre 1 et 3 heures
- Entre 4 et 6 heures
- Entre 7 et 10 heures
- Plus de 10 heures

Q50 - Quelle est la principale raison pour laquelle tu ne participes pas à une activité parascolaire organisée DANS ton collège?

- Manque d'intérêt.
- Manque de moyens financiers.
- Manque de temps.
- Activité désirée non disponible.
- Autre (merci de préciser brièvement).

Q51 - Présentement, participes-tu à des activités sociales, sportives ou communautaires à L'EXTÉRIEUR de ton collège?

- Oui ---» **Q52**
- Non ---» **redirection vers Q53**

Q52 - En moyenne, combien d'heures par semaine consacres-tu à ces activités organisées à l'EXTÉRIEUR de ton collège?

- Entre 1 et 3 heures
- Entre 4 et 6 heures
- Entre 7 et 10 heures
- Plus de 10 heures

Q53 - Quelle est la principale raison pour laquelle tu ne participes pas à une activité organisée à l'EXTÉRIEUR de ton collège?

- Manque d'intérêt.
- Manque de moyens financiers.
- Manque de temps.
- Activité désirée non disponible.
- Autre (merci de préciser brièvement).

Q54 - IL NE TE RESTE QUE QUELQUES QUESTIONS!!!

SITUATION FINANCIÈRE

Indique toutes les sources de revenus et d'aides financières qui concernent ta situation (coche UNE ou PLUSIEURS réponses).

- Je travaille pendant mes études. ---» **redirection vers Q55 (si le répondant ne coche pas cette réponse, il est redirigé vers Q56.)**
- Je travaille l'été.
- J'ai des économies accumulées.
- Mes parents contribuent en partie ou en totalité à mes dépenses.
- J'ai des prêts et bourses (aide financière aux études).
- J'ai reçu d'autre(s) bourse(s) que celle(s) du gouvernement.
- J'ai une marge de crédit.
- J'emprunte de l'argent à des membres de ma famille.
- J'ai une carte de crédit dont je ne paie pas le solde chaque mois.
- Mon conjoint(e) m'aide.
- J'ai reçu des biens matériels de personnes de mon entourage (meubles, voiture, ordinateur, etc.).
- Autre (merci de préciser brièvement).

Q55 - Tu as dit que tu travailles pendant tes études. Combien d'heures par semaine travailles-tu?

- Entre 1 et 4 heures
- Entre 5 et 9 heures
- Entre 10 et 14 heures
- Entre 15 et 19 heures
- Entre 20 et 24 heures
- 25 heures et plus

Q56 - Quelle est la raison économique la plus importante pour laquelle tu travailles pendant tes études?

- Pour payer mes biens essentiels (logement, épicerie, factures).
- Pour payer mes dépenses personnelles (sorties, biens de consommation, loisirs).
- Pour payer mes frais scolaires et/ou mon matériel scolaire.
- Pour toutes ces raisons.
- Autre (merci de préciser brièvement) _____

Q57 - En ce moment, as-tu des inquiétudes concernant l'argent dont tu as besoin pour subvenir à tes besoins? Quel énoncé correspond le mieux à ta situation?

- Aucunement (je suis confiant(e), l'argent n'est pas un problème pour moi).
- Un peu préoccupé(e) (en ne faisant pas de folie, j'arrive à répondre à mes besoins).
- Moyennement préoccupé(e) (je dois faire quelques sacrifices pour arriver).
- Très préoccupé(e) (je ne suis pas certain(e) d'avoir assez d'argent pour passer mon année).

Q58 - Pour chacune des dépenses suivantes, indique si tu paies seul(e), si tes parents (ou un parent) paient seuls ou si tu partages les frais avec tes (ou un) parents.

	Je paie seul(e) (ou avec colocataire(s))	Mes parents paient seuls	Je partage les frais avec mes parents
Loyer, pension, résidence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Électricité, chauffage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Téléphone fixe (de maison)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Téléphone cellulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transport (autobus, frais voiture, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Épicerie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Loisirs/sorties	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vêtements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matériel et livres scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frais de scolarité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q59 - Si l'on prend en considération l'ensemble de tes emprunts (aide financière aux études, institution financière et prêt personnel), à la FIN de tes études collégiales, tu prévois être endetté(e) :

- Je n'aurai aucune dette ---> redirection vers Q61
- entre 1 \$ et 5 000 \$
- entre 5 001 \$ et 10 000 \$
- entre 10 001 \$ et 15 000\$
- entre 15 001 \$ et 20 000 \$
- 20 001 \$ et plus

Q60 – Présentement, es-tu préoccupé(e) par le remboursement de cette dette?

- Nullement
- Très peu
- Peu
- Légèrement
- Assez
- Beaucoup

61. DERNIÈRE QUESTION!!!

Quels sont tes plans à la fin de te ton programme d'études actuel? (Coche UNE ou PLUSIEURS réponses)

- Je n'envisage pas de terminer mon programme d'études actuel.
- Je vais poursuivre des études et/ou me réorienter
- Je vais travailler dans mon domaine d'études, commencer ma carrière professionnelle.
- Je vais travailler, mais pas dans mon domaine d'études.
- Je vais voyager.
- Autre (merci de préciser brièvement) _____

BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon, Catherine, 2009, « Présentation de l'ouvrage *Mobilités étudiantes sud-nord trajectoires scolaires de Marocains en France et d'insertion professionnelle au Maroc* », *Formation emploi*, 105-janvier/mars : 83-87.
- Aide financière aux études, 2012, Statistiques. *Rapport 2009-2010. Aide financière aux études*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Alm, James et John V. Winters, 2009, « Distance et Intrastate College Student Migration », *Economics of Education Review*, 28 : 728-738.
- Antoniades, Éléonore, Chéhadé, Mona et Denyse Lemay, 2000, *La réussite en français des allophones du collégial*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.
- Archambault, Guy et Rachel Aubé, 1996, *Le Suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Georges, Cégep Beauce-Appalaches.
- Assogba, Yao, Fréchette, Lucie et Caroline Gagnon, 2003, *Dynamiques des trajectoires migratoires intra-régionales des jeunes en Outaouais. Une enquête qualitative*. Gatineau, Centre d'étude et de recherche en intervention sociale (CÉRIS).
- Assogba, Yao, Fréchette, Lucie et Danielle Desmarais, 2000, *Le mouvement migratoire des jeunes au Québec. Le réseau social, pivot du processus d'intégration*. Cahier du Géris, série Recherches, n° 12. Hull, Université du Québec à Hull.
- [En ligne] <https://depot.erudit.org/id/002086dd>
- Astin, Alexander W., 1999, « Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education », *Journal of College Student Development*, 40-5 : 518-530.
- Aubé, Rachel, 2002, *Caractéristiques et besoins des étudiants de la cohorte 2001*. Saint-Georges, Collège Beauce-Appalaches.
- Barbeau, Denise, 1991, « Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires », *Pédagogie collégiale*, 5-1 : 17-22.
- Barbeau, Denise, 1994, *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.
- Barrette, Christian, Gaudet, Édith et Denyse Lemay, 1988, *Interculturalisme et pratiques pédagogiques : design*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne et Collège Ahuntsic.
- Baryla, Edward A. Jr. et Douglas Dottenveich, 2001, « Student Migration: Do Significant Factors Vary by Region? », *Education Economics*, 9 : 269-280.
- Basit, Tehmina N., 2003, « Manual or Electronic? The Role of Coding in Qualitative Data Analysis », *Educational Research*, 45-2 : 143-154.

- Beaud, Jean-Pierre, 1984, « Les techniques d'échantillonnage » : 175-200, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.
- Beaudin, Maurice et Éric Forgues, 2005, *La migration des jeunes francophones en milieu rural*. Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Bélanger, Marie-France et collab., 2005, *L'engagement dans les études : une réalité plurielle*. Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke.
- Belkhodja, Chedly, 2011, « Introduction », *Diversité canadienne*, 8-5 : 3-10.
- Benelli, Natalie, 2011, « Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction *a posteriori* », *Recherches qualitatives*, Hors Série-11 : 40-50.
- Bérubé, Marie, Deschênes, Jean-Claude et Jean-Charles Juhel, 1985, *Guide pédagogique : le handicap visuel postsecondaire*. Sainte-Foy, Collège de Sainte-Foy.
- Beshiri, Roland, 2005, « L'emploi lié au tourisme dans les régions rurales du Canada », *Bulletin d'analyse – Régions rurales et petites villes du Canada*, 5-8 : 1-17.
- Bessette, Sylvie, 1999, *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier : étude des pratiques pédagogiques avec ces groupes*. Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke.
- Bherer, Donald, 1987, *La présence des autochtones au cégep de Sept-Îles*. Sept-Îles, Cégep de Sept-Îles, Service de la recherche et du développement.
- Blais, Mireille et Stéphane Martineau, 2006, « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, 26-2 : 1-18.
- Blouin, Yves, 1985, *La réussite en mathématiques au collégial : le talent n'explique pas tout*. Rapport de recherche PROSIP. Sillery, Cégep François-Xavier-Garneau.
- Boudon, Raymond, 2006, « Adaptation sociale », *Encyclopaedia Universalis*.
 [En ligne] <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/adaptation-adaptation-sociale/> (Consulté le 28 août 2008.)
- Boudreault, Richard, 1988, *L'éducation des adultes chez les autochtones et la reconnaissance des acquis : rapport de recherche*. Sept-Îles, Cégep de Sept-Îles, Comité d'accueil et de référence.
- Bourdon, Sylvain et collab., 2007, *Famille, réseaux et persévérance au collégial Phase 1*. Rapport de recherche. Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA). Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Bourque, Claude Julie, 2006, *Le travail ou l'université? Le projet postcollégial et les représentations socioprofessionnelles des apprentis techniciens du secteur chimie, biologie*. Mémoire de maîtrise. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Bourque, Claude Julie, 2008, « Saut de l'ange : l'expérience de la migration urbaine dans le discours des collégiens québécois » : 271-284 in M. Gauthier et P. Leblanc (dir.),

Regard sur... Jeunes et dynamiques territoriales. Tome 1 : Migrations. Québec, Les Éditions de l'IQRC et Les Presses de l'Université Laval.

- Boutin, Nicole et Jean-Denis Moffet, 2010, « La transition entre le secondaire et le collégial : une question d'articulation, d'arrimage et d'intégration » : 33-41 in Association québécoise de pédagogie collégiale, « Savoirs pratiques : un tandem gagnant » *Les Actes du 30^e colloque annuel*. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Braut-Labbé, Anne et Lise Dubé, 2008, « Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants », *Revue des sciences de l'éducation*, 34-3 : 729-751.
- Bray, Nathaniel J., Braxton, John M. et Anna S. Sullivan, 1999, « The Influence of Stress-Related Coping Strategies on College Student Departure Decisions », *Journal of college Student Development*, 40-6 : 645-657.
- Butlin, George, 1999, « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, 5-3 : 9-35.
- Chenard, Pierre, Francoeur, Éric et Pierre Doray, 2007, *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*. Montréal, Centre universitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Colin, Michèle et collab., 1995, *Initiation aux méthodes quantitatives dans les sciences humaines*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- Conseil supérieur de l'éducation, 1992, *Les nouvelles populations des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation, 1995a, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation, 1995b, « Les conditions de réussite au collégial », *Pédagogie collégiale*, 9-2 : 16-18.
- Conseil supérieur de l'éducation, 1999, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation, 2008, *Au collégial – l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège (version abrégée)*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation, 2010, *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Côté, Serge et Dominique Potvin, 2001, « Les multiples visages de la migration des jeunes en Gaspésie et dans trois régions de l'Est » : 43-60, in D. Lafontaine (dir.), *Choix publics et prospective territoriale. Horizon 2025. La Gaspésie : futurs anticipés*. Rimouski, UQAR-GRIDEQ.

- Côté, Serge et Dominique Potvin, 2004, « La migration interrégionale des jeunes au Québec : des parcours différenciés selon le lieu d'origine » : 33-80, in P. Leblanc et M. Molgat (dir.), *La migration des jeunes. Aux frontières de l'espace et du temps*. Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC et Les Presses de l'Université Laval.
- Coulon, Alain, 1997, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, Presses universitaires de France.
- Crête, Jean, 2003, « L'éthique en recherche sociale » : 243-265, in Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.
- Daugherty, Timothy K. et Eric J. Lane, 1999, « A Longitudinal Study of Academic and Social Predictors of College Attrition », *Social Behavior and Personality*, 27-4 : 355-361.
- Deguire, Carole et collab., 1996, *Intégration des adultes aux études à temps plein*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Collège de Rosemont.
- Delagrave, Jacques, 1998, « L'intégration des autochtones aux études à l'an IV du nouveau collégial » : 9D69, in Association québécoise de pédagogie collégiale, « Comment se réaliser dans le cégep d'aujourd'hui? », *Les Actes du 18^e Colloque annuel*. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Delagrave, Jacques et Sonia Bernier, 1991, « Accueil et intégration des étudiants autochtones au Collège de Sept-Îles » : 614.1-614.9, in Association québécoise de pédagogie collégiale, « Étudier au collégial une réalité diversifiée », *Les Actes du 11^e Colloque annuel*. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Désautels, Pierre et Renée Désautels, 1989, « L'arrimage secondaire-collégial », *Pédagogie collégiale*, 2-3 : 5-6.
- Deschenaux, Frédéric, Claude Laflamme et collab., 2005, *La participation, la mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes estriennes et estriens*.
[En ligne] <http://www.forumjeunesseestrie.qc.ca/fichiers/Rapport-FJE.pdf>
- Deschenaux, Frédéric et Marc Molgat, 2003, « De l'exode à la migration. Pourquoi les jeunes quittent-ils leur région » : 753-759, in M. Venne (dir.), *L'annuaire du Québec 2004*. Québec, Fides.
- Deschenaux, Frédéric, 2007, « La mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés », *Éducation et francophonie*, XXXV-1 : 140-160.
- Desjardins, Benoit et Myriam Simard, 2008, *Motifs de migration, besoins et insertion des jeunes néo-ruraux dans Brome-Missisquoi ainsi qu'une synthèse comparative avec les jeunes néo-Arthabaskiens*. Rapport de recherche. Montréal, INRS-UCS.
- Dionne, Bernard, Masson, Normand et André Bélanger, 1988, « Le choc du passage du secondaire au collégial : « The First Year Experience propose des solutions », *Pédagogie collégiale*, 2-2 : 24-26.
- Droz, Yvan et Beat Sottas, 1997, « Partir ou rester ? Partir et rester. Migrations des Kikuyu au Kenya », *L'Homme*, 142 : 69-88.

- Ducharme, Robert, 1990, *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants (problématique et intervention)*. Montréal, Fédération des cégeps.
- Ducharme, Robert, 2012, *La voie de la réussite, la voix des étudiants. Rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010*. Montréal, Fédération des cégeps.
- Elizov, Henriette, 1990, « Le monde selon les étudiants du collégial », *Pédagogie collégiale*, 3-3 : 13-14.
- Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), 2011, *L'endettement étudiant, état des lieux, déterminant et impact*. Montréal, FEUQ.
- Fetterman, David M., 1989, *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, Sage Publications.
- Fichten, Catherine S., Barile, Maria et Chantal Robillard, 2000, *L'accessibilité au cégep pour tous = Access to College for all*. Montréal, Réseau de recherche Adaptech.
- Fortier, Claire, 2003, *Les yeux grands fermés. Le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique*. Notes de recherche. Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Fortin, Andrée, 1993, « Nouveaux réseaux : les espaces de la sociabilité », *Revue internationale d'action communautaire*, 29-69 : 131-140.
- Fréchette, Lucie et Yao Assogba, 2006, *Une région qui voit ses jeunes partir et espère leur retour. Le cas de la MRC Vallée-de-la-Gatineau*. Gatineau, CÉRIS et GRMJ.
- Frenette, Marc, 2002, *Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*. Ottawa, Statistique Canada.
- Gagnon, Claude et collab., 1993, *Résultats Plus : instrument de diagnostic des difficultés d'apprentissage*. Rapport de recherche PAREA. Thetford Mines, Collège de la Région de l'amiante.
- Galland, Olivier, 2002, *Les jeunes*. Paris, la Découverte.
- Garneau, Stéphanie, 2000, *La mobilité géographique des jeunes au Québec : Identité et sentiment d'appartenance au territoire*. Mémoire de maîtrise en sociologie. Sainte-Foy, Université Laval.
- Garneau, Stéphanie, 2003, « La mobilité géographique des jeunes au Québec : la signification du territoire », *Recherches sociographiques*, 44-1 : 93-112.
- Gaudet, Édith, Lafortune, Louise et Carole Potvin, 1997, *Pour une pédagogie interculturelle : des stratégies d'enseignement*. Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.
- Gaudreault, Marco, Perron, Michel et Suzanne Veillette, 2002, « La migration régionale : mieux comprendre le désir d'enracinement des élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean », *Cahiers québécois de démographie*, 31-1 : 123-150.
- Gauthier, Madeleine (dir.), 1997a, *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier à aujourd'hui*. Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC et Les Presses de l'Université Laval.

- Gauthier, Madeleine, 1997b, « La migration et le passage à la vie adulte des jeunes d'aujourd'hui » : 105-130, in M. Gauthier (dir.), *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*. Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC et Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, Madeleine, 2001, « Jeunes et migration : une dimension non négligeable du processus d'insertion sociale et professionnelle au Québec » : 215-227, in L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*. La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- Gauthier, Madeleine, 2003, « Les jeunes québécois : des “nomades”? », *Recherches sociographiques*, 44-1 : 19-34.
- Gauthier, Madeleine, 2004, « À la recherche du “sens” de la migration des jeunes Québécois » : 5-32, in P. Leblanc et M. Molgat (dir.), *La migration des jeunes. Aux frontières de l'espace et du temps*. Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC et Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, Madeleine et Johanne Bujold, 1995, *Les jeunes et le départ des régions : revue des travaux*. Québec, IQRC.
- Gauthier, Madeleine et Claude Laflamme (dir.), 2009, *Regard sur... Jeunes et dynamiques territoriales. Tome 2 : Ancrage de l'identité et lieux de participation*. Québec, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC.
- Gauthier, Madeleine et Patrice LeBlanc (dir.), 2008, *Regards sur... Jeunes et dynamiques territoriales. Tome 1 : Migrations*. Québec, Les Presses de l'Université de Laval et Les Éditions de l'IQRC.
- Gauthier, Madeleine, Molgat, Marc et Serge Côté, 2001, *La migration des jeunes au Québec : résultats d'un sondage auprès des 20-34 ans du Québec*. Montréal, INRS Urbanisation, Culture et Société.
- Gauthier, Madeleine, Parenteau, Philippe et Serge Côté, 2006a, *La migration des jeunes de la Capitale-Nationale. Résultats d'un sondage 2004-2005 auprès des 20-34 ans du Québec*. Québec, INRS Urbanisation, Culture et Société.
- Gauthier, Madeleine, Parenteau, Philippe et Serge Côté, 2006b, *La migration des jeunes de Chaudière-Appalaches. Résultats d'un sondage 2004-2005 auprès des 20-34 ans du Québec*. Québec, INRS Urbanisation, Culture et Société.
- Gauthier, Madeleine et collab., 2006, *La migration des jeunes au Québec. Rapport national d'un sondage 2004-2005 auprès des 20-34 ans du Québec*. Montréal, Institut national de la recherche scientifique. Urbanisation, Culture et Société.
- Ghiglione, R. et B. Matalon, 1978, *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*. Paris, Armand Colin.
- Gilbert, Suzanne, 2007, *Insertion professionnelle et migration des jeunes de la région de Charlevoix*. Mémoire de maîtrise en sociologie. Québec, Université Laval.
- Gingras, Michèle et Ronald Terrill, 2006, *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*. Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM).

- Girard, Camil, Fréchette, Lucie et Stéphanie Garneau, 2002, *La migration des jeunes Québécois d'une région à l'autre. Éléments de construction identitaire*. Gatineau, Université du Québec en Outaouais, Centre d'étude et de recherche en intervention sociale (CÉRIS).
- Girard, Camil et collab., 2006, *La migration des jeunes au Saguenay–Lac-Saint-Jean. Résultats d'un sondage 2004-2005 auprès des 20-34 ans du Québec*. Québec, INRS Urbanisation, Culture et Société.
- Girard, Chantal, Thibault, Normand et Dominique André, 2002, *La migration interrégionale au Québec au cours des périodes 1991-1996 et 1996-2001*. Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Grégoire, Isabelle, 2011, « Des cégeps qui changent la vie », *L'actualité*, 36-18 : 54-56.
- Houle, Valérie, 2005, *Repérage en milieu collégial des étudiants et étudiantes à risque de développer des problèmes d'adaptation : description, analyse et faisabilité*. Québec, Direction régionale de santé publique, Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale.
- Huberman, Michael A. et Mathew B. Miles, 1991, *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Hunter Mary S. and James S. Gahagan, 2003, « It Takes a Year. The Transition to College Doesn't Happen in Just a Few Weeks », *About Campus*, September–October : 31-32.
- Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 1998 (avec les modifications de 2000, 2002 et 2005), *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa, Secrétariat interagences en éthique de la recherche.
- Jean, Pauline, 1991, *Guide pédagogique pour l'enseignement post-secondaire aux étudiantes et étudiants autochtones*. Sept-Îles, Cégep de Sept-Îles.
- Jick, Todd D., 1983, « Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action »: 135-149, in J. Van Maanen (dir.), *Qualitative Methodology*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Jobin-Lawler, Alexandre et Matthieu Boutet-Lanouette, 2011, *La mobilité étudiante internationale dans les collèges privés québécois : quels effets pour les étudiants?* Rapport de recherche PREP. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Jobin-Lawler, Alexandre et Matthieu Boutet-Lanouette, 2012, *Étude sur l'intérêt et l'engagement des étudiants des collèges privés québécois dans des projets de mobilité internationale*. Rapport de recherche PREP. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Jorgensen, Shirley, Fichten, Catherine S. et Alice Havel, 2007, *Diplômés de niveau collégial ayant des incapacités*. Montréal, Réseau de recherche Adapttech.

- Junor, Sean et Alex Usher, 2008, *Student Mobility & Credit Transfer. A National and Global Survey*. Virginia Beach, Educational Policy Institute.
- Karsenti, Thierry et Lorraine Savoie-Zajc, 2000, *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Kottak, Conrad Philipp, 1998, *Peuples du monde. Introduction à l'anthropologie culturelle*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Lachance, Jean-François, 2010, *Faits saillants de la migration interrégionale en 2008-2009*. Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Laflamme, Simon, 2007, « Analyses qualitatives et quantitatives : deux visions, une même science », *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 3-1 : 141-149.
- Lapierre, Louise et Sylvie Loslier, 2003, *Identité immigrante et apprentissage en contexte collégial*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Cégep de Saint-Laurent.
- Lapointe, Marie-Claude, Lequin, Marie et Gilles Pronovost, 2002, *L'exode des jeunes dans la MRC de Bécancour et la MRC de Nicolet-Yamaska*. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Larose, Michel, 1985, *L'intégration des personnes handicapées au Collège de la Gaspésie*. Gaspé, Collège de la Gaspésie et des Îles, Services de recherche et de développement.
- Larose, Simon et Roland Roy, 1990, « L'aide à l'apprentissage : du dépistage à l'intervention », *Pédagogie collégiale*, 3-3 : 17-24.
- Larose, Simon et Roland Roy, 1992, *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, Simon et Roland Roy, 1993, *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, Simon et Roland Roy, 1994, *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Lasnier, François, 1992, *L'évaluation des groupes stables*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Lasnier, François, 1995, « La mesure de la réussite scolaire » : 48-52, in Association pour la recherche au collégial, *Actes du 7^e colloque de l'Association de la recherche au collégial*. Sherbrooke, Association pour la recherche au collégial.
- Lasnier, François et Denis Bilodeau, 1985, *Impact de la pratique des activités physiques au collégial et dans la vie adulte*. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Lavoie, Hélène, 1987, *Les échecs et les abandons au collégial*. Document d'analyse. Québec, DGEC, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

- Leblanc, Patrice, 2006, « Les mythes de "l'exode des jeunes" » : 164-173, in M. Venne et A. Robitaille (dir.), *L'annuaire du Québec 2006*. Montréal, Fides.
- Leblanc, Patrice et Marc Molgat (dir.), 2004, *La migration des jeunes. Aux frontières de l'espace et du temps*. Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC et Les Presses de l'Université Laval.
- Leblanc, Patrice, Gauthier, Madeleine et David-H. Mercier, 2002, *La migration des jeunes de milieu rural*. Québec, INRS Urbanisation, Culture et Société.
- Leblanc, Patrice, et collab., 2006, *La migration des jeunes de l'Abitibi-Témiscamingue. Résultats d'un sondage 2004-2005 auprès des 20-34 ans du Québec*. Québec, INRS Urbanisation, Culture et Société.
- Legendre, Renald, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
- Lemay, Denyse, 1990, *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones*. Québec, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Lemay, Denyse, 1993, *La Formation interculturelle*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.
- Longhi, Gilbert, 2009, *Dictionnaire de l'Éducation*. Paris, Vuibert.
- Loslier, Sylvie, 1994, *La romance des relations interculturelles*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Collège Édouard-Montpetit.
- Lupi, Claudio et Patrizia Ordine, 2008, *Family Income and Students' Mobility*. Economics & Statistics Discussion Paper N° 47/08. Campobasso, Université de Molise.
- Magnan, Marie-Odile, Gauthier, Madeleine et Serge Côté, 2006, *La migration des jeunes au Québec : résultats d'un sondage auprès des anglophones de 20-34 ans*. Québec, INRS Urbanisation, Culture et Société.
- Mak, James et James E. T. Moncur, 2003, « Interstate Migration of College Freshmen », *The Annals of Regional Science*, 37 : 603–612.
- Marchand, Lise, 1994, *Répertoire des pratiques d'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants au collégial*. Montréal, Fédération des cégeps.
- Mareschal, Julie, 2013, *Guide d'accueil et d'intégration à l'intention des étudiants hors-région*. Québec, Cégep Garneau. [En ligne] <http://www.cegepgarneau.ca/>
- Martineau, Stéphane et Annie Presseau, 2006, « Les recherches qualitatives ont remis à l'ordre du jour la dimension éthique du projet de connaissance comme partie intégrante de la recherche; qu'en est-il exactement? », Communication présentée au colloque *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : Les 10 questions de l'heure*, 74^e congrès de l'ACFAS, Université McGill, 16 mai.
- Mauffette, Paule, 1992, *Histoire de vivre ensemble, semblables et différents*. Montréal, Collège Ahuntsic.
- Mayer, Robert et Francine Ouellet, 1991, *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Gaëtan Morin.

- McCloud, Alyssa R., 2009, *Migration Patterns of College Students in New Jersey: A Synthesis of the Data and Literature*. Thèse de doctorat. South Orange, New Jersey, Seton Hall University.
- Milern, Jeffrey F. et Joseph B Berger, 1997, « A Modified Model of College Student Persistence: Exploring the Relationship Between Astin's Theory of Involvement and Tinto's Theory of Student Departure », *Journal of college student development*, 38-4 : 387-400.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Molgat, Marc, 1999, *Les difficultés de l'insertion résidentielle et la détérioration des conditions de logement des jeunes ménages au Québec*. Québec, Gouvernement du Québec, Société d'habitation du Québec.
- Molgat, Marc, 2002, *L'insertion résidentielle des jeunes migrants au Québec*. Collection Rapport de recherche. Ottawa, Société canadienne d'hypothèques et de logement.
- Molgat, Marc et Madeleine Gauthier, 1999, « Vivre hors famille au moment de l'insertion professionnelle », *Apprentissage et socialisation*, 19-1 : 71-85.
- Monaghan, Denis et Nathalie Chaloux, 2004, *Évaluation d'un programme d'aide à la réussite*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Mondain, Nathalie et Paul Sabourin, 2009, « Présentation : de l'éthique de la recherche à l'éthique dans la recherche », *Cahiers de recherche sociologique*, 48 : 5-12.
- Monsutti, Alessandro, 2005, « En suivant les réseaux de Kaboul à New York. Quelques réflexions méthodologiques sur la recherche ethnographique parmi les migrants », *Ethnologies*, 26-1 : 33-54.
- Moquay, Patrick, 1997, « Le sentiment d'appartenance territoriale » : 243-256, in M. Gauthier (dir.), *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- Moquay, Patrick, 2001, « Mobilité, territoire et politique : sentiments d'appartenance territoriaux et pratiques citoyennes chez les jeunes Québécois » : 270-294, in C. Sorbets et J.-P. Augustin (dir.), *Valeurs de sociétés : préférences politiques et références culturelles au Canada*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- Müller, Denis, 1998, *Les éthiques de responsabilité dans un monde fragile*. Saint-Laurent, Fides.
- Nguyen, Mai N. et collab., 2006, « Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés », *Pédagogie collégiale*, 19-4 : 20-26.
- Paquet-Blouin, Marie-Ève, 2003, *Enquête Santé-Cégep Trois-Rivières : La santé mentale et les comportements de dépendances des étudiantes et des étudiants du cégep de Trois-Rivières*. Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières, Service de psychologie.

- Paradis, Josée, 2000, « Les élèves en échec après une première session au collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'interventions », *Pédagogie collégiale*, 14-1 : 18-23.
- Pelletier, Michelle et collab., 2004, *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Penta, Massimo, Arnould, Carlyne et Céline Decruynaere, 2005, *Développer et interpréter une échelle de mesure : applications du modèle de Rasch*. Sprimont, Mardaga.
- Pires, Alvaro, 1987, « Deux thèses erronées sur les lettres et les chiffres », *Cahiers de recherche sociologique*, 5-2 : 87-106.
- Pirot, Laurence et Jean-Marie DeKetele, 2000, « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des sciences de l'éducation*, 26-2 : 367-394.
- Potvin, Dominique, 2000, « Les départs pour les grandes villes ne sont pas irréversibles. Les jeunes reviennent aussi dans leur région d'origine » : 74-78, in M. Gauthier et collab. (dir.), *Être jeune en l'an 2000*. Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC et Les Presses de l'Université Laval.
- Potvin, Dominique, 2006, *Les jeunes adultes migrants de retour, un potentiel pour le développement de leur région d'origine*. Thèse de doctorat. Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Poupart, Jean, 1997, « L'entretien de type qualitatif : Considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques » : 173-209, in J. Poupart et collab. (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Éditions Gaëtan Morin.
- Quivy, Raymond et Luc Van Campenhoudt, 1988, *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod.
- Ratelle, Catherine F. et collab., 2005, « Perceptions of Parental Involvement and Support as Predictors of College Students' Persistence in a Science Curriculum », *Journal of Family Psychology*, 19-2 : 286-293.
- Reichardt, Charles S. et Thomas D. Cook, 1979, « Beyond Qualitative Versus Quantitative Methods » : 7-33, in T. D. Cook et C. S. H Reichardt (dir.), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Ricard, Philippe, 1998, *Les conditions socio-économiques des étudiants et des étudiantes des cégeps du Québec*. Montréal, La fédération des cégeps.
- Richard, Éric, 2013, *De la connaissance à la pratique : soutenir les migrants pour études. Évaluation d'implantation et de pertinence d'une mesure de soutien*. Rapport de recherche PREP. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Richard, Éric et Julie Mareschal, 2009, *La migration pour études collégiales : regards d'intervenants sur l'accueil et l'intégration des nouveaux étudiants*. Rapport de recherche PREP. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.

- Richard, Éric et Julie Mareschal, 2010, « Les collégiens et la migration pour études », *Pédagogie collégiale*, 23-4 : 32-37.
- Richard, Suzanne, Boily, Claire et Patrice Leblanc, 2003, *Recherche participative et exploratoire sur la migration des jeunes dans la région de Lanaudière*. Québec, INRS Urbanisation, Culture et Société.
- Ricoeur, Paul, 2007, « Éthique », *Encyclopædia Universalis.*, [En ligne] <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/ethique> (Consulté le 18 mars 2012.)
- Rivière, Bernard, 1995, *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Collège de Rosemont.
- Rivière, Bernard, Sauvé, Louis et Josée Jacques, 1997, *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite, Tome I*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Collège de Rosemont.
- Rouleau, Dominique, 1985, *Étude du phénomène d'échecs et d'abandons en chimie générale*. Rapport d'enquête PROSIP. Lévis, Cégep de Lévis-Lauzon.
- Roy, Jacques, 2005, « Pour une pédagogie qui tient compte de la réalité et de la culture des jeunes » : 177-185 in Association québécoise de pédagogie collégiale, « Les cégeps : pour savoir agir » *Les Actes du 25^e colloque annuel*. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Roy, Jacques, 2011, *Quête identitaire et réussite scolaire. Une étude de cas – La pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial*. Québec, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC.
- Roy, Jacques, 2012, « La construction identitaire des garçons et la réussite au cégep », *Service social*, 58-1 : 55-67.
- Roy, Jacques, Nicole Mainguy et collab., 2005, *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*. Rapport synthèse et paramètres d'intervention PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, Équipe Masculinités et Société et Observatoire Jeunes et Société.
- Roy, Jacques, Bouchard, Josée et Marie-Anne Turcotte, 2008, *Étude sur le travail rémunéré en milieu scolaire. Les conditions entre le travail et les études chez les collégiens : un paradigme en évolution*. Rapport de recherche PAREA. Québec, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.
- Roy, Jacques, Bouchard, Josée, Marie-Anne Turcotte et collab., 2010, *Valeurs des collégiens et réussite scolaire. Filles et garçons au collège : des univers parallèles? Étude sur la problématique des genres et la réussite scolaire en milieu collégial*. Rapport de recherche PAREA. Québec, Cégep de Sainte-Foy.
- Roy, Jacques et collab., 2003, *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Sabourin, Paul, 2009, « Une éthique de la connaissance sociologique? », *Cahiers de recherche sociologique*, 48 : 65-91.
- Satin, Alvin et Wilma Shastry, 1993, *L'échantillonnage : un guide non mathématique*. Ottawa, Statistique Canada, Division des méthodes.

- Savoie-Zajc, Lorraine, 2003, « L'entrevue semi-dirigée » : 293-316, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Schmidt, Sylvine et collab., 2003, *Recension des écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions éducatives efficaces*. Rapport de recherche. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Schnapper, Dominique, 2007, *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris, Gallimard.
- Séguin, Danielle, 2011, *Étudiants internationaux. Parcours et réussite*. Rapport de recherche PAREA. Salaberry-de-Valleyfield, Collège de Valleyfield.
- Service interculturel collégial, 1999, *Une Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : un atout pour le collégial*. Montréal, Service interculturel collégial.
- Service interculturel collégial, 2000, *État de la situation de l'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle dans les collèges*. Montréal, Service interculturel collégial.
- Siegfried, John J et Malcolm Getz, 2006, « Where do the children of professors attend college? », *Economics of Education Review*, 25-2 : 201-210.
- Simon, Gildas, 1995, *Géodynamiques des migrations internationales dans le monde*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Stewart, Sylvia, Merrill, Martha et Diana Saluri, 1987, « Students Who Commute » : 162-182 in L. Noel et collab. (dir.), *Increasing Student Retention*. San Francisco-London, Jossey-Bass Publishers.
- Tamisier, Jean-Christophe, 1999, *Grand dictionnaire de la psychologie*. Montréal, Larousse-Bordas.
- Tapp, Jean-François, 2007, *L'établissement des jeunes au Bas-Saint-Laurent : une étude comparative des représentations des intervenants et des jeunes*. Mémoire de maîtrise en développement régional. Rimouski, UQAR.
- Tardif, Hélène et collab., 2009, *Représentations des nouveaux enseignants à l'égard de la réforme au collégial et de ses exigences*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Tchoryk-Pelletier, Peggy, 1989, *L'adaptation des minorités ethniques*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Cégep de Saint-Laurent.
- Terrill, Ronald et Robert Ducharme, 1994, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. SRAM, Montréal.
- Thomas, David R., 2006, « A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data », *American Journal of Evaluation*, 27-2 : 237-246.
- Tinto, Vincent, 1987, *Leaving College*. Chicago, University of Chicago.
- Tinto, Vincent, 1988, « Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving », *The Journal of Higher Education*, 59-4 : 438-455.
- Tremblay, Gilles, 1999, *Perspectives longitudinales concernant la relation du père, la formation de l'identité et les comportements perturbateurs chez des garçons*

- montréalais de milieux défavorisés*. Thèse de doctorat. Faculté de médecine. Montréal, Université de Montréal.
- Tremblay, Gilles et collab., 2006, *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. Québec, CRI-VIFF.
- Turcotte, André, et collab., 1985, *L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage*. Montréal, Fédération des cégeps.
- Veillette, Suzanne et collab., 2007, *Parcours scolaires au secondaire et au collégial. Enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois*. Rapport de recherche PAREA. Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.
- Vezeau, Carole et Thérèse Bouffard, 2010, *Avoir des parents qui n'ont pas fréquenté le cégep : Un défi supplémentaire pour l'adaptation aux études supérieures?* Article de vulgarisation PAREA. Joliette, Cégep Régional de Lanaudière à Joliette.
- Vezeau, Carole, 2007, *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégiale*. Rapport de recherche PAREA. Joliette, Cégep Régional de Lanaudière à Joliette.
- Vezeau, Carole, Bouffard, Thérèse et Mathieu Roy, 2007, « Anticipations envers les études collégiales », *Pédagogie collégiale*, 21-1 : 28-34.
- WICHE, 2005, *Student Migration: Relief Valve for State Enrollment and Demographic Pressures*. Boulder, Western Interstate Commission for Higher Education. [En ligne] http://www.wiche.edu/info/publications/PI-Student_Migration.pdf
- Wintre, Maxine G. et collab., 2006, « Re-Evaluating the University Attrition Statistic: A Longitudinal Follow-Up Study », *Journal of Adolescent Research*, 21-2 : 111-132.