



Quand partir est trop difficile : l'abandon d'un projet d'études en situation de migration

Éric Richard

**Recherche subventionnée par
le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques**

**Campus Notre-Dame-de-Foy
2014**

Dans le présent document, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2014

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2014

ISBN : 978-2-920956-25-4



© **Tous droits réservés.**

La reproduction de ce document est interdite sans l'autorisation écrite des auteurs.

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

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

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

Direction des études
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

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, Recherche et Science dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ).

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	I
RÉSUMÉ	III
REMERCIEMENTS	V
1. INTRODUCTION	1
2. PROBLÉMATIQUE ET CADRE DE RÉFÉRENCE	3
2.1 Problématique de l'abandon des études	3
2.2 La migration pour études collégiales	6
2.2.1 Définition	6
2.2.2 Un processus d'adaptation multidimensionnel	8
2.2.3 Des difficultés liées à la migration	11
2.2.3.1 <i>Difficultés liées à l'éloignement</i>	11
2.2.3.2 <i>Difficultés liées à l'organisation</i>	12
2.2.3.3 <i>Difficultés liées à la dimension socioaffective</i>	12
2.2.4 Se préparer à migrer	14
2.2.5 La migration pour études collégiales : des apparences de rite de passage	16
2.3 Les concepts importants	19
2.3.1 Le concept d'abandon scolaire : une définition	20
2.3.1.1 <i>Les facteurs d'abandon scolaire</i>	23
2.3.1.2 <i>Les facteurs d'abandon chez les migrants pour études</i>	27
2.3.2 L'intégration aux études collégiales	28
2.4 Questions et objectifs de recherche	31
2.4.1 Questions de recherche	32
2.4.2 Objectifs de recherche	33
3. MÉTHODOLOGIE	34
3.1 Approche méthodologique	34
3.2 Établissements participants	34
3.3 Définition de la population à l'étude	35
3.4 Une collecte de données en trois phases	37
3.4.1 Première collecte de données : listes d'inscription des collèves	37
3.4.1.1 <i>Identification des migrants pour études</i>	38
3.4.2 Deuxième collecte de données : entretiens téléphoniques	40
3.4.3 Troisième collecte de données : entretiens semi-dirigés	43
3.4.3.1 <i>Élaboration du guide d'entretien</i>	45
3.5 Traitement et analyse des données	46
3.6 Aspects éthiques	47

4. RÉSULTATS	50
4.1 « Abandons » chez les migrants pour études : des chiffres	50
4.2 « Abandons » chez les migrants pour études : au-delà des chiffres, les raisons	53
4.2.1 Des raisons qui n'ont pas trait à la migration pour études	54
4.2.2 Des raisons liées à la migration pour études	55
4.2.2.1 <i>Profil des répondants dont les raisons invoquées sont liées à la migration</i>	55
4.2.2.2 <i>Profil des jeunes rencontrés lors des neuf entretiens semi-dirigés</i>	58
4.2.2.3 Des raisons multiples	64
4.2.2.4 Les raisons invoquées	65
4.3 Soutenir les migrants pour études	81
4.4 Comment se sentent-ils par rapport à leur décision?	85
5. DISCUSSION	89
5.1 L'« abandon » chez les migrants pour études	89
5.2 Les raisons invoquées pour expliquer l'« abandon du projet d'études »	92
5.2.1 La variable économique	92
5.2.2 L'indécision vocationnelle	94
5.2.3 L'importance de la préparation et des difficultés de la migration pour études	96
5.2.3.1 <i>Les difficultés liées à la migration pour études</i>	100
5.3 Comment soutenir les migrants pour études?	103
6. CONCLUSION	108
6.1 « Je n'abandonne pas, je prends un autre chemin »	109
6.2 La migration pour études collégiales : l'importance de la préparation	110
6.3 Apports et limites de cette recherche	112
ANNEXE 1 : lettre d'invitation et d'information	115
ANNEXE 2 : guide entretien téléphonique	116
ANNEXE 3 : formulaires de consentement	118
ANNEXE 4 : guide d'entretien semi-dirigé	122
ANNEXE 5 : conditions encadrant l'autorisation de la CAI	124
BIBLIOGRAPHIE	125

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse à l'« abandon » d'un projet d'études collégiales chez les migrants pour études, c'est-à-dire les étudiants inscrits dans un collège situé à plus de 80 kilomètres de leur région d'origine. Le corpus de données recueillies est d'abord composé des listes d'inscription d'étudiants de neuf collèges membres de l'Association des collèges privés du Québec. L'analyse de ces listes a permis de vérifier si les migrants pour études « abandonnent » dans des proportions supérieures, inférieures ou équivalentes à celles des étudiants non migrants. Par la suite, l'analyse de 29 entretiens téléphoniques et semi-dirigés réalisés avec des migrants pour études qui ont « abandonné » leur projet d'études a aidé à identifier des raisons liées à la migration pour études pour expliquer l'« abandon ». Sur le plan quantitatif, les résultats indiquent que les migrants pour études « abandonnent » leur projet d'études dans des proportions semblables à celles des étudiants non migrants. La migration pour études ne semble donc pas amener davantage d'étudiants vers l'« abandon » ou l'interruption des études collégiales. Les propos recueillis lors des entretiens révèlent toutefois que plusieurs raisons liées à la migration pour études expliquent l'« abandon » du projet d'études en situation de migration : aspect économique, éloignement, manque de préparation, déplacements, sentiments d'isolement et de solitude, difficultés liées au lieu de résidence, stress de l'inconnu. Les analyses des entretiens suggèrent que l'indécision vocationnelle joue un rôle important dans la décision d'« abandonner » le projet d'études en situation de migration. Également, ces analyses montrent que les migrants pour études ont une tendance à agir à la dernière minute et à négliger leur préparation (financière, organisationnelle et psychologique) pour la migration. Enfin, les propos recueillis permettent de constater que plusieurs raisons invoquées par les répondants pour expliquer l'« abandon » de leur projet d'études sont associées aux trois ensembles de difficultés (liées à l'éloignement, organisationnelles et socioaffectives) de la migration pour études documentés dans des travaux précédents. Il semblerait donc important de travailler sur les sources de motivation (bien cerner ce qui motive la migration et comprendre les enjeux liés à un tel projet) pour favoriser une meilleure préparation, atténuer les différentes difficultés et prévenir les conséquences de l'« abandon des études » en situation de migration.

REMERCIEMENTS

Je désire d'abord remercier très sincèrement Sylvie De Saedeleer, consultante en recherche, qui a participé de manière importante à cette recherche dans le développement du cadre conceptuel sur l'abandon des études par ses lectures et commentaires sur les différentes versions du manuscrit. Sylvie, merci pour ta patience et pour ta rigueur.

Je tiens à souligner la généreuse contribution de Julie Mareschal, professeure au Cégep Garneau. Merci pour tes judicieux conseils tout au long de la recherche ainsi que pour tes commentaires éclairants sur ce manuscrit. Ta maîtrise et ta compréhension de la problématique de la migration pour études collégiales te rendent absolument indispensable.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à M^{me} Marie Gravel pour la révision linguistique du manuscrit et à M^{me} Denise Gamache pour la transcription des entretiens. Mesdames, merci pour votre efficacité et votre professionnalisme.

Je remercie toutes les personnes des établissements membres de l'Association des collèges privés du Québec qui m'ont transmis les renseignements nécessaires à la collecte des données, ainsi que toutes les personnes qui ont donné de leur temps pour que cette recherche puisse être réalisée.

Je remercie l'Association des collèges privés du Québec d'avoir permis la réalisation de cette recherche, ainsi que le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science pour sa subvention.

Enfin, je veux remercier du fond du cœur tous les jeunes avec lesquels j'ai pu discuter au cours de cette recherche, ceux que j'ai rencontrés (merci pour votre accueil!) ainsi que leurs parents. Je vous remercie de m'avoir fait confiance, de m'avoir raconté votre parcours, de m'avoir confié vos sentiments, de m'avoir expliqué ce que je ne comprenais pas. Décidément, plus on prend le temps de les écouter, plus on réalise que les jeunes sont inspirants. Merci!

1. INTRODUCTION

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 ne 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*.

Ça prend du jus en maudit pour partir de même.

(Extraits d'entretiens avec des migrants pour études tirés de Richard et Mareschal, 2013a : 117 et 159)

Le fait de quitter le foyer familial pour un jeune, pour la première fois et souvent seul, n'est pas une expérience banale. Depuis quelques années, des travaux de recherche sont réalisés sur la problématique de la migration pour études collégiales, c'est-à-dire sur l'expérience et les difficultés vécues par des jeunes âgés de 23 ans et moins qui, généralement après leurs études secondaires, partent étudier dans un collège situé à plus de 80 kilomètres de leur lieu d'origine (Bourque, 2008; Richard et Mareschal, 2009 et 2013a; Richard, 2013). À travers ces travaux de recherche, des dizaines de témoignages et d'expériences ont été recueillis par des entretiens semi-dirigés, des centaines d'étudiants ont répondu à des questionnaires et des échanges avec une vingtaine d'intervenants du milieu collégial ont permis de documenter et d'approfondir la connaissance de ce phénomène.

Afin de compléter les connaissances acquises jusqu'à maintenant sur le sujet, la présente recherche s'est intéressée à la situation et aux difficultés vécues par ces jeunes qui partent étudier, ou qui envisagent de le faire, dans un collège situé à plus de 80 kilomètres de leur lieu d'origine, mais qui ont renoncé à leur projet d'études en situation de migration. L'objectif général de la recherche est donc de comprendre ce qui pousse des migrants

pour études à « abandonner » un projet d'études collégiales alors qu'ils s'étaient déjà inscrits dans un établissement.

Outre l'introduction, qui est la première section, ce rapport est divisé en six parties. D'abord, la seconde section présente la problématique et le cadre de référence qui ont guidé la collecte et l'analyse des données. Cette section se termine avec la présentation des questions et des objectifs de recherche. Puis, la troisième section décrit les aspects méthodologiques de la recherche : approche méthodologique adoptée, établissements d'enseignement participants, définition de la population à l'étude ainsi qu'une description détaillée de la collecte de données qui s'est réalisée en trois phases à la fois successives et interdépendantes. La quatrième section du rapport procède à la présentation des résultats. Dans un premier temps y sont présentés des résultats quantitatifs qui permettent de comparer l'ampleur du phénomène de l'« abandon » d'un projet d'études en comparant les taux de désinscription de migrants pour études et ceux d'étudiants non migrants à partir des données recueillies dans neuf collèges privés membres de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ). Dans un deuxième temps y sont décrits les résultats qualitatifs qui permettent de mieux comprendre les raisons invoquées par des étudiants qui ont renoncé à leur projet d'études dans le collège situé à plus de 80 kilomètres de leur domicile. La cinquième section présente une discussion des principaux résultats articulée autour des objectifs de la recherche. Enfin, en guise de conclusion, la sixième section aborde les principaux éléments à retenir de cette recherche axés sur trois thèmes : l'« abandon », l'importance de la préparation pour la migration pour études et les principales limites et apports de la recherche.

2. PROBLÉMATIQUE ET CADRE DE RÉFÉRENCE

2.1 Problématique de l'abandon des études

La réussite et la persévérance scolaires représentent des défis de taille pour le bon fonctionnement et le développement des sociétés contemporaines. Entre autres, l'abandon des études avant l'obtention d'un diplôme entraîne des coûts importants pour l'individu et la collectivité. Sur le plan individuel, l'abandon des études réduit les chances de devenir un travailleur qualifié apte à répondre aux exigences du monde du travail (Barr-Telford et collab., 2003, cité par Sauvé et collab., 2006 : 805), les décrocheurs sont plus nombreux à recevoir des prestations d'assurance-emploi, ils changent plus souvent d'emploi et gagnent de moins bons salaires (Archambault et Janosz, 2009). À cela peuvent s'ajouter une vie professionnelle marquée par l'instabilité, de moins bonnes conditions de travail, de faibles possibilités de promotion (Charest, 1997; Rousseau et Langlois, 2003), des difficultés d'insertion en emploi (Trottier, Vultur et Gauthier, 2003) ainsi qu'une baisse de l'estime de soi (Blouin, 1985). Sur le plan collectif, il s'agit de pertes économiques relativement aux ressources et à l'énergie déployées pour soutenir des étudiants (Sauvé et Viau, 2003), une perte de productivité et de compétitivité (Grayson et Grayson, 2003). Ultimement, l'abandon des études est fortement susceptible d'avoir une incidence sur l'épanouissement personnel des individus (Vultur, 2009).

À l'ordre collégial, les données observées en 2009-2010 (MELS, 2011) rendent compte de la situation : sur 100 jeunes Québécois, 61 poursuivent des études à l'enseignement collégial régulier; de ceux-ci, 64 % terminent leurs études et obtiennent un diplôme. Cela signifie qu'un peu plus du tiers des étudiants inscrits au collégial abandonnent leurs études. Il faut toutefois se montrer prudent dans l'interprétation des données quantitatives : les interruptions temporaires sont fréquentes et le retour aux études, après une interruption, est relativement élevé (MELS, 2004 : 9). De plus, comme le parcours scolaire des étudiants est souvent plus ou moins continu ou linéaire (Perron, 2009), il s'avère difficile de suivre le cheminement d'un étudiant, à moins d'opter pour une enquête longitudinale (Perron, Auclair et Veillette, 2009).

Sachant que bon nombre des abandons des études surviennent souvent durant ou juste après la première année au collégial (Fédération des cégeps, 1999; Grayson et Grayson, 2003), que de nombreux facteurs influencent l'intégration et la réussite scolaire (Ducharme, 1990; Terrill et Ducharme, 1994; Gingras et Terrill, 2006), des recherches (entre autres Barbeau, 1994; Rivière, 1996; Roy, Bouchard, Turcotte et collab., 2012) ont été menées au fil des années dans le milieu collégial pour comprendre le phénomène de l'abandon, pour cerner les facteurs de réussite et de persévérance, les raisons et les motivations qui amènent des jeunes à abandonner leurs études et pour proposer des pistes de solution et d'intervention.

En ce qui concerne la migration pour études collégiales, c'est-à-dire le déplacement d'un étudiant à plus de 80 kilomètres de son lieu d'origine pour poursuivre des études, des travaux récents montrent qu'un tel déplacement n'est ni simple ni facile. En plus des défis économiques et organisationnels qu'ils rencontrent (Richard et Mareschal, 2013a), les migrants pour études sont confrontés à l'éloignement de leur milieu d'origine à un âge (pour la majorité à environ 17 ou 18 ans) où le soutien de la famille et des amis est essentiel et à un moment où les réseaux d'amis et de relations sont exposés, pour reprendre l'expression de Bourdon et ses collaborateurs (2010), à des « recompositions massives et intenses ». La période du passage aux études collégiales est généralement considérée comme une période de transition importante dans la vie des jeunes Québécois sur les plans personnel, social et professionnel. Il n'est donc pas surprenant que la migration pour études s'accompagne d'une importante charge émotionnelle. Bien que nous ayons déjà montré (Richard et Mareschal, 2013a) que la migration pour études ne semblait pas avoir d'effet négatif sur la réussite scolaire¹, il n'en demeure pas moins que cette expérience peut s'avérer éprouvante pour de jeunes adultes en devenir. Il est alors loisible de croire que certains jeunes peuvent avoir envie, en cours de route, de prendre une distance de leur projet d'études ou de l'abandonner. D'ailleurs, Assogba, Fréchette et Desmarais (2000), qui ont étudié les particularités du réseau social chez les jeunes

¹ Il est à noter que les résultats de recherche actuellement disponibles sur la réussite scolaire des migrants pour études comportent des limites méthodologiques (voir Richard et Mareschal, 2013a).

migrants au Québec, affirment qu'une intégration difficilement vécue par un jeune dans son lieu de destination peut entraîner le décrochage scolaire et l'abandon des études.

Les travaux de recherche réalisés sur la migration pour études collégiales ont porté sur des migrants qui étaient encore présents dans les établissements d'enseignement collégiaux. Les chercheurs se sont penchés sur les situations vécues par les jeunes cégépiens : préparation, motivations, adaptation au milieu de destination, intégration aux études collégiales, difficultés vécues, situation socio-économique, réussite scolaire, liens avec le lieu d'origine, etc. (Bourque, 2008; Richard et Mareschal, 2009 et 2013a; Richard, 2013)

Dans ce contexte, force a été de constater une limite importante à ces études. Il y avait un segment de la population des migrants pour études qui échappait aux enquêtes : les migrants pour études qui n'étaient plus dans les collèges. Que savons-nous sur ces migrants pour études qui décident d'« abandonner », d'interrompre leurs études après quelques semaines? Quelle est la proportion des « abandons » chez les migrants pour études? Cette proportion est-elle supérieure, inférieure ou équivalente à celle des étudiants non migrants? 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 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 des propositions d'actions concrètes en découlant pourraient faire la différence pour ces jeunes qui se sentent certainement freinés dans leur projet d'études, puisqu'ils ont fait les démarches nécessaires pour s'inscrire dans un collège. En effet, selon Coulon (2005), la connaissance des caractéristiques des étudiants est essentielle pour l'élaboration et la réalisation de mesures de soutien et de stratégies favorisant la persévérance aux études. Afin de répondre aux questions précédentes et de mieux comprendre pourquoi certains étudiants modifient leur parcours migratoire, il nous

apparaît essentiel de permettre à ceux-ci de sortir « de l'ombre ». C'est pourquoi la présente recherche s'intéresse à eux et leur donne la parole.

2.2 La migration pour études collégiales

Cette section présente le cadre de référence de la migration pour études collégiales. Il est à noter que différents aspects ont été présentés dans un récent rapport de recherche (Richard et Mareschal, 2013a). Nous ne reprenons ici que les éléments centraux pour contextualiser l'actuelle recherche. D'abord, nous présentons une définition du concept de migration pour études. Ensuite, nous décrivons les formes d'adaptation que peuvent vivre les migrants pour études collégiales. Nous poursuivons cette section en décrivant les différentes difficultés déjà connues que peuvent rencontrer les migrants pour études ainsi que les différentes formes de préparation à réaliser afin d'être prêt pour la migration pour études. Enfin, nous concluons la section en campant l'expérience des migrants pour études dans une perspective anthropologique en utilisant la notion de rite de passage.

2.2.1 Définition

Dans leurs travaux, Richard et Mareschal (2013a : 239) définissent la migration pour études collégiales comme :

[...] 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 collège 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.

L'une des caractéristiques des migrants pour études est leur âge. Le champ de recherche de la migration pour études s'intéresse principalement aux jeunes âgés de 23 ans et moins. Cet intérêt s'appuie sur l'observation suivante : plus âgés, les migrants pour études ont

des parcours scolaires et de vie généralement différents de ceux de la majorité des cégépiens. Par conséquent, leur adaptation à un nouveau milieu et à l'ordre collégial se vit différemment. De plus, les migrants pour études âgés de 24 ans et plus ressentiraient moins de difficultés liées à la migration (voir la section 2.2.3). Ainsi, en nous appuyant sur différentes sources concernant les étudiants adultes (CSÉ, 1992; Deguire et collab., 1996; Bessette, 1999), sur les statistiques des effectifs étudiants (MELS, 2008) et des lieux de résidence des étudiants (Ricard, 1998; Gauthier et collab., 2006), nous avons établi (Richard et Mareschal, 2013a : 238-239) à 23 ans l'âge maximal auquel un cégépien peut être considéré comme migrant pour études.

Une autre caractéristique des migrants pour études est le lieu où ils ont terminé leurs études secondaires. Afin de ne pas confondre ces derniers avec les étudiants internationaux ou les immigrants récemment arrivés au Québec, il importe dans notre recherche que le migrant pour études ait terminé ses études secondaires au Québec.

La distance qui sépare le lieu de résidence d'origine de l'étudiant et celui de son collège constitue une caractéristique importante du concept de migration pour études collégiales. Le critère de « distance » a été privilégié au détriment de celui de « temps de déplacement » dans la foulée des travaux d'Andres et Looker (2001) ainsi que de ceux de Frenette (2002) sur l'accessibilité aux études supérieures selon la distance à parcourir pour les étudiants. Frenette utilise un seuil de distance pour différencier les étudiants qui doivent parcourir une distance raisonnable leur permettant de faire la navette quotidiennement de ceux qui vivent à une trop grande distance :

Le seuil choisi pour la présente étude est tel qu'il serait fort difficile, voire impossible, pour la grande majorité des élèves *d'être en mesure* de faire la navette quotidiennement. Ce seuil est établi à 80 km en ligne droite, ce qui correspond à une distance réelle à parcourir de plus de 80 km (Frenette, 2002 : 6).

Une dernière caractéristique concerne la nécessité de vivre un processus d'adaptation. Le point de chute des migrants pour études doit représenter un lieu nouveau qui nécessite l'adaptation à un nouvel environnement et la rupture avec une routine, un quotidien. La

migration est alors associée à l'idée d'un déplacement « lointain », d'une installation « durable » et à un lieu de destination impliquant un « changement de résidence » (Hardouin, Moro et Leray, 2013 : 24). Ces éléments font écho à la distance de 80 kilomètres : « [à] Statistique Canada, un voyage de 80 km ou plus sert à désigner tout endroit à l'extérieur de son environnement habituel » (Beshiri, 2005 : 4).

Précisons qu'un migrant pour études collégiales peut en être ou pas à sa première inscription dans un établissement d'enseignement collégial. Par exemple, il peut avoir quitté sa région après ses études secondaires ou avoir commencé une formation dans un collège de sa région avant de migrer.

2.2.2 Un processus d'adaptation multidimensionnel

Le fait de quitter sa famille et son milieu d'origine pour entreprendre des études supérieures lorsqu'on a entre 17 et 23 ans n'est pas une expérience banale et oblige les jeunes migrants pour études à s'adapter à un nouvel environnement, à changer plusieurs habitudes et à modifier leur rythme de vie. Comme le souligne Girard, Fréchette et Garneau (2002 : 13) « [l']itinéraire du migrant est un itinéraire qui le convie à changer lui-même ». Les migrants pour études vivent plusieurs événements à travers un processus d'adaptation multidimensionnel. Succinctement, voici une description de ce processus.

Selon Roy et ses collaborateurs (2003), qui effleurent brièvement le phénomène de la migration pour études dans une recherche portant sur les logiques sociales qui conditionnent la réussite, l'intégration des migrants pour études représente une 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 » (p. 80). En effet, il est largement reconnu que le passage entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial, parfois qualifié de « choc de la transition » ou de « parcours du combattant » pour reprendre l'expression de Coulon (2005), constitue une période transitoire majeure qui implique des changements multiples dans l'environnement social et pédagogique, dans l'encadrement et le degré d'autonomie laissé à l'étudiant, dans les exigences et la

charge de travail ainsi que dans la construction d'un nouveau réseau social (voir entre autres : 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; Vézeau, 2007). Il faut néanmoins avoir en tête que certains jeunes vont faire l'expérience de la migration pour études après avoir fait une année d'études collégiales dans leur région d'origine. Par conséquent, les effets de cette double adaptation peuvent alors être moindres chez ces jeunes.

Dans une enquête portant sur la migration urbaine, Bourque (2008) s'intéresse au processus d'adaptation des cégépiens. Selon cette auteure, les migrants pour études sont confrontés à un triple processus d'adaptation, c'est-à-dire à une adaptation « à la structure et à la pédagogie du régime collégial [le choc de la transition mentionné ci-haut], à un environnement urbain différent de leur milieu d'origine et à une première expérience de vie hors du foyer familial » (p. 272). Pour eux, les premiers temps passés en ville prennent souvent l'aspect d'une adaptation fonctionnelle à différents services : transports en commun, épiceries, professionnels de la santé, etc. Ces premiers contacts intenses avec la ville permettent à plusieurs découvrir leur nouvel environnement et de s'ouvrir aux particularités socioculturelles des milieux urbains. Pour plusieurs, la ville est également l'endroit idéal pour explorer et affirmer différentes facettes de leur identité personnelle (notamment pour les jeunes gais et lesbiennes) ou professionnelle.

Également, la migration pour études, chez les jeunes cégépiens, correspond généralement à une première expérience en dehors du foyer parental et, pour eux, l'un des plus grands défis consiste à s'organiser au quotidien sans le soutien de leurs parents. Sur ce plan, les défis sont principalement d'ordre organisationnel et économique. Dans un premier temps, en plus de devoir prévoir suffisamment de temps pour réaliser leurs travaux scolaires, 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.). Pour arriver à bien planifier le temps d'étude, leur nouvelle vie sociale et les tâches quotidiennes, ils doivent apprendre à s'organiser, à modifier leurs habitudes et leurs repères, à prendre un nouveau rythme de

vie et à se refaire une routine. Cela peut incontestablement représenter un défi de taille lors de la première session. Dans un deuxième temps, la migration pour études implique inévitablement la gestion d'un budget et, dans bien des cas, la recherche de ressources financières. Sur ce plan, les parents représentent un appui essentiel pour plusieurs, alors que d'autres recherchent une autonomie financière, symbole de leur indépendance. Dans la majorité des cas, le passage à l'âge adulte des jeunes, le développement et l'acquisition de leur autonomie s'effectuent sur la base du soutien matériel et affectif des parents. Quant aux ressources financières, les recherches précédentes ont montré que ces étudiants travaillaient moins, dépendaient davantage des prêts et bourses, utilisaient davantage leur marge de crédit et finissaient leurs études plus endettés que les autres cégépiens (voir Richard et Mareschal, 2013a : 97-104).

Dans ces travaux (Richard et Mareschal, 2013a), nous avons aussi constaté que les relations sociales et les rapports aux territoires des migrants, que ce soient ceux d'origine ou de destination, sont affectés par la migration pour études. Comme nous l'avons brièvement mentionné plus haut, l'équipe de Bourdon et ses collaborateurs (2010) a observé, dans une enquête sur les réseaux sociaux et la persévérance scolaire au collégial technique, que les réseaux sociaux des jeunes « sont l'objet de recompositions massives et intenses » (p. 11) lors des premiers mois d'études collégiales. Quant à eux, Richard et Mareschal observent que les migrants pour études doivent en plus s'adapter à « un réseau social en mouvance ». Qualifiés de mobiles, plurilocaux, multidirectionnels et, avec l'utilisation sans cesse grandissante et intensive des médias sociaux, déterritorialisés (p. 139), les réseaux des migrants sont principalement marqués par deux pôles. Le premier pôle se situe dans la ville de destination. Les migrants tissent de nouveaux liens au sein de leur cégep, de leur environnement d'habitation et culturel, de leur milieu de travail, etc. Le deuxième pôle du réseau se situe dans le milieu d'origine. Les migrants pour études doivent entretenir les relations qui faisaient, autrefois, partie de leur environnement. Avec la migration, les migrants développent de nouveaux liens dans le milieu de destination sans trop négliger leurs réseaux sociaux d'origine. Si le réseau social du milieu d'origine tend quelque peu à se restreindre avec le temps, les liens qui perdurent semblent devenir plus intenses et importants. Également, pour conserver des liens

significatifs, les migrants doivent compter sur les infrastructures de transport et les moyens de communication disponibles (Larsen, Urry et Axhausen, 2006). Cette situation amène les migrants pour études à devoir négocier et gérer des réseaux sociaux dans des milieux différents. La « gestion » de ces réseaux semble bien se faire, mais plusieurs migrants pour études craignent de négliger des amis de part et d'autre. Ils désirent retourner dans leur région pour y voir leur famille et leurs amis, mais ils estiment très important de s'investir dans les nouvelles relations dans le lieu de destination afin de faciliter leur intégration. De plus, certains migrants pour études se déplacent également un peu partout au Québec où des amis sont éparpillés, partis étudier ou travailler. Leur réseau social se retrouve parfois dispersé aux quatre coins du Québec.

2.2.3 Des difficultés liées à la migration

Bien entendu, à travers ces différentes adaptations, les migrants pour études sont confrontés à certaines difficultés qui peuvent les amener à vivre de multiples émotions, craintes, situations stressantes ou événements déstabilisants. Les travaux de recherche ont jusqu'à maintenant permis de documenter trois ensembles de difficultés : l'éloignement, l'organisation et la dimension socioaffective.

2.2.3.1 Difficultés liées à l'éloignement

Comme nous l'avons vu lors de la description des formes d'adaptation, en se déplaçant pour entreprendre ou pour poursuivre leurs études collégiales, les migrants pour études doivent s'adapter à un nouveau milieu, vivre loin de leur famille et parfois de leurs amis, des repères habituels, etc. Ces situations peuvent provoquer diverses émotions et appréhensions : tristesse, ennui, stress, crainte d'être oublié, etc. Ces difficultés liées à l'éloignement semblent plus présentes chez les jeunes qui n'ont jamais quitté le nid familial ou leur région. Ces difficultés habitent les migrants pour études de manière plus intensive lors des premières semaines de la session, mais les données indiquent qu'elles ne s'estompent jamais complètement avec le temps (Richard et Mareschal, 2013a; Richard, 2013). De toute évidence, les migrants pour études arrivent à mieux gérer

l'éloignement au fil des semaines et des sessions : ils apprennent à *vivre avec*. Pour vivre plus facilement leur adaptation, les migrants ont fréquemment recours aux communications à distance : Facebook, Skype, courriels, téléphone, messages texte, etc., sont ainsi mis à contribution. Bien que cela puisse paraître paradoxal, les migrants pour études estiment que les contacts avec le milieu d'origine et les retours fréquents contribuent à leur adaptation dans leur nouveau milieu.

2.2.3.2 Difficultés liées à l'organisation

Les migrants pour études peuvent également rencontrer certaines difficultés d'ordre organisationnel. Ils doivent apprendre à s'orienter dans une ville méconnue souvent plus grande et diversifiée que leur ville d'origine. Ils ont à s'approprier un nouveau système de transport en commun, de nouveaux itinéraires, un nouveau rythme de déplacement. Également, ils doivent trouver, souvent par eux-mêmes et parfois dans l'urgence, les services dont ils ont besoin et auxquels ils avaient accès dans leur région : dentiste, médecin, opticien, loisirs, services bancaires, etc. À cela s'ajoutent, 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.). Le défi est, pour certains, très grand et il peut provoquer des émotions fortes (craintes, angoisse, stress, etc.). Ces jeunes doivent ainsi apprendre à trouver un équilibre de vie entre les travaux scolaires, les tâches quotidiennes, les loisirs, les activités sociales. La clé du succès réside souvent dans la discipline et la bonne gestion du temps. De plus, le soutien et les conseils des parents sont généralement très appréciés. Également, un guide d'accueil destiné aux migrants pour études peut aider les jeunes migrants à bien préparer leur départ et contribuer à les soutenir sur le plan organisationnel tout au long de leurs études (Mareschal, 2013).

2.2.3.3 Difficultés liées à la dimension socioaffective

Les migrants pour études vivent aussi des difficultés socioaffectives, comme l'isolement et la solitude. Plus profondes et complexes, ces difficultés renvoient aux dimensions de

l'intégration aux études collégiales (notamment aux dimensions sociales et institutionnelles – voir Larose et Roy, 1992; CSÉ, 2010) et à des aspects identitaires (se sentir appartenir à un lieu, se sentir adapté, se sentir accepté par les autres). Ils doivent s'intégrer dans un tout nouveau milieu, se faire de nouveaux amis, tisser de véritables liens, se sentir à l'aise, trouver des personnes auxquelles ils peuvent se confier et partager leurs émotions. Bien que ces difficultés puissent apparaître dès les premières semaines, elles peuvent s'accroître avec le temps pour certains (Richard, 2013) et perdurer tout au long des études. Pour faire face aux difficultés socioaffectives, plusieurs migrants se rattachent spontanément à leur réseau social d'origine et, plus particulièrement, à leur famille pour partager leur expérience et être soutenu. Le réseau d'origine joue souvent un rôle central dans le processus d'adaptation au nouveau milieu et il est un véritable pivot au cours de cette transition (Assogba, Fréchette et Desmarais, 2000). Les contacts fréquents et réguliers sont alors très importants. Dans le milieu d'accueil, c'est généralement à travers le programme d'études que les migrants pour études se font de nouveaux amis et ce sont surtout les activités de programme qui contribuent à briser leur isolement et leur solitude. Le réseau de destination peut alors jouer un rôle central dans le processus d'adaptation de ces étudiants et, pour ceux qui vivent de plus grandes difficultés sur le plan socioaffectif, ce sont parfois les professeurs, les intervenants et les professionnels du collège qui peuvent incarner des figures de soutien importantes.

Pour terminer cette section sur ces trois ensembles de difficultés liées à la migration, soulignons que nos précédents travaux (Richard et Mareschal, 2013a) 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 n'est pas la même selon l'établissement fréquenté². Ce résultat suggère qu'il est nécessaire de comprendre le phénomène de migration pour études en fonction des caractéristiques propres à chaque établissement. Aussi, les chercheurs observent que ce sont les étudiants effectuant des retours dans leur région toutes les semaines qui éprouvent plus de difficultés liées à la migration. Ces derniers, constamment assis « entre deux chaises », n'arrivent probablement pas à

² Les analyses comparaient seulement deux établissements.

s'intégrer à leur nouveau milieu aussi bien que les autres³ (Richard et Mareschal, 2013a : 215-224).

2.2.4 Se préparer à migrer

À partir de l'expérience migratoire de 38 jeunes migrants pour études collégiales, nous avons précédemment décrit (Richard et Mareschal, 2013a : 109-115) quatre formes de préparation que doivent réaliser les migrants : organisationnelle, matérielle, financière et psychologique.

D'abord, la **préparation organisationnelle** peut se diviser en trois volets : scolaire, résidentiel et logistique. Dans un premier temps, le migrant pour études doit voir, comme tous les autres étudiants s'inscrivant au collégial, au volet « scolaire » : choix de programme et de collège. Pour le migrant pour études, il s'ajoute toutefois quelques dimensions supplémentaires : choix d'une ville, le cas échéant, lieu d'habitation, type d'habitation (résidence, appartement, seul, en colocation). Dans un deuxième temps, une fois que les choix du collège et de la ville de destination sont effectués et que la demande d'inscription est acceptée, le volet résidentiel prend l'avant-scène et peut devenir un aspect stressant pour certains migrants pour études. Les délais peuvent parfois être très courts pour trouver un endroit où loger, dans une ville dont les quartiers et les services leur sont parfois inconnus. La recherche de logement demande beaucoup de temps et d'énergie, particulièrement lorsque le migrant vient d'une localité située à des centaines de kilomètres de la ville de destination. Il est à noter que les parents sont parfois tout aussi démunis que leur enfant à ce propos. Le fait de bien choisir son lieu d'habitation est d'ailleurs l'un des principaux aspects soulignés par les migrants pour études lorsqu'on leur demande de fournir quelques conseils destinés aux futurs migrants (Richard et Mareschal, 2013a : 161-163). Enfin, le volet logistique concerne la planification du

³ Bien que cela semble contredire ce qui a été dit à la fin de la section 2.2.3.1, soit que les migrants pour études estiment que les contacts avec le milieu d'origine et les retours fréquents contribuent à leur adaptation dans leur nouveau milieu, il n'en est rien. En effet, les migrants peuvent considérer que les contacts et retours fréquents contribuent à favoriser leur adaptation dans le lieu de destination, il n'en demeure pas moins que les retours hebdomadaires peuvent également les amener à vivre plus de difficultés liées à la migration pour études.

départ, l'organisation du déménagement, les renseignements sur les possibilités de retour en région (services offerts, personnes avec qui voyager) ainsi que sur les différents services et attraits qu'offre la ville de destination : épicerie, transport en commun, buanderie, services de santé, services financiers, travail à temps partiel, etc.

En ce qui concerne la **préparation matérielle**, celle-ci commence, pour la majorité des migrants pour études, dès qu'ils décident de migrer (parfois quelques années avant la migration) et qu'ils reçoivent leur lettre d'acceptation du cégep (ce qui peut parfois arriver à la dernière minute). Il faut alors amasser le matériel nécessaire : meubles, literie, fourniture de cuisine, etc. La préparation matérielle nécessite forcément une bonne préparation financière.

Dans cette optique, la **préparation financière** est incontournable dans un projet de migration pour études. Même si une bonne proportion des parents assume une partie des frais d'études, des comptes, du logement, des dépenses personnelles, rares sont ceux qui défraient en totalité les besoins de leurs enfants, selon les données recueillies par Richard et Mareschal (2013a). Par conséquent, de nombreux migrants pour études doivent assumer une bonne partie de leurs dépenses. À cet effet, les résultats de recherche précédents (Richard et Mareschal, 2013a : 97-101) sur les caractéristiques socio-économiques des migrants pour études montrent que ceux-ci, peu importe leur âge, même à 17 ou 18 ans, assument des responsabilités financières beaucoup plus importantes que celles des étudiants non migrants. Comment s'y prennent-ils pour bien se préparer et arriver à joindre les deux bouts? Les futurs migrants pour études doivent être bien préparés, les économies accumulées et les emplois d'été leur permettant de se mettre un petit pécule de côté en prévision de la migration. Par la suite, ils sont financièrement soutenus par le travail rémunéré et les prêts et bourses⁴.

⁴ Notons ici que les migrants pour études sont proportionnellement moins nombreux (58,4 %) à travailler pendant leurs études que les étudiants non migrants (78,0 %), mais qu'ils ont recours au système d'aide financière aux études dans une proportion nettement plus grande (47,7 %) que les étudiants non migrants (15,1 %) (Richard et Mareschal, 2013a : 100-101).

Enfin, la migration pour études implique une certaine **préparation psychologique**. L'adaptation à un nouveau milieu et les défis amenés par la migration demandent des efforts importants et provoquent un certain stress chez plusieurs jeunes qui en font l'expérience. Les migrants pour études doivent se préparer mentalement à vivre dans un nouvel environnement loin de leurs proches et de leurs repères habituels. Richard et Mareschal ont constaté que le soutien du réseau social semble grandement aider à la préparation psychologique : discuter, anticiper, réfléchir, prévoir. Il ne faut pas que l'étudiant se prépare sur un coup de tête, mais qu'il réfléchisse pour prendre les bonnes décisions.

2.2.5 La migration pour études collégiales : des apparences de rite de passage

Il y a une véritable tâche à accomplir pour devenir un adulte accompli. Dans les sociétés traditionnelles divisées en groupes d'âge, des rites de passage favorisent la transition au monde adulte. Ces rituels donnent lieu à des épreuves corporelles et morales particulièrement douloureuses.

(Jeffrey, 2004 : 222)

Devant les différentes adaptations et difficultés que recèle la migration pour études collégiales d'étudiants de 23 ans et moins, d'aucuns pourraient s'attendre (voir Richard et Mareschal, 2009) à ce que l'expérience migratoire ait un effet négatif sur les résultats scolaires de ces derniers. Toutefois, comme nous l'avons brièvement évoqué à la section 2.1, les résultats de recherche indiquent plutôt le contraire (Richard et Mareschal, 2014). De manière générale, les migrants pour études présentent de meilleures performances scolaires : ils ont une moyenne des résultats plus élevée ainsi qu'une moyenne du nombre d'échecs plus basse que celles des étudiants non migrants. Plus encore, les témoignages que nous avons recueillis auprès des migrants pour études (Richard et Mareschal, 2013a) montrent que l'expérience migratoire, les difficultés rencontrées et les défis liés à l'adaptation incitent les étudiants à surmonter leur timidité, à s'affirmer et à renforcer leur estime personnelle. La mobilité géographique peut ainsi

avoir un effet bénéfique pour ces jeunes en dépit des différentes « épreuves » qu'ils doivent surmonter. Dans un autre article, Richard et Mareschal (2013b) expliquent cette situation à la lumière de la notion de rite de passage.

Il y a plus d'un siècle, l'ethnologue et folkloriste Arnold Van Gennep (1981 [1909]) a montré que les rites de passage avaient pour fonction de marquer socialement les étapes importantes de la vie. Les rites de passage soulignent le franchissement symbolique d'un seuil, chez un individu, d'un statut à un autre. Selon le dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, l'expression « rite de passage » a été employée pour la première fois par Van Gennep, pour qui « tout individu passe par plusieurs statuts au cours de sa vie et les transitions sont fréquemment marquées par des rites diversement élaborés selon les sociétés » (Bonté et Izard, 1991 : 633). La vie humaine est ainsi faite de ruptures, de changements, de recommencements, de passages. Les analyses anthropologiques montrent que les rites de passage sont plus ou moins complexes et d'une durée variable d'une société à l'autre (Goguel d'Allondans, 2002). Il est à noter, selon Jeffrey, que la notion de rite de passage doit toutefois être aujourd'hui « utilisée avec circonspection tellement le monde moderne s'est distancié des traditions » (2005 : 45-46). Par ses analyses et en s'appuyant sur le terme latin *limen*, qui signifie « seuil », Van Gennep propose trois séquences ordonnées qui structurent les rites de passage : la **séparation** (rites préliminaires), la **transition** (rites liminaires ou rites de marge) et l'**agrégation** (rites postliminaires).

Chez les migrants pour études, la **période de la séparation** correspond à la période de préparation du départ pour le nouveau milieu, à la séparation du groupe familial. Cette période qui préside au départ du jeune peut être plus ou moins longue, selon l'importance accordée à la préparation. Pour les migrants pour études, cette période commence bien avant la réception de la réponse quant à l'acceptation au programme d'inscription dans le collège convoité. En fait, la période de la séparation débute lorsque le jeune entreprend une réflexion sur la possibilité de migrer pour entreprendre ou poursuivre des études collégiales. Il tente de voir toutes les possibilités offertes, il pèse parfois le pour et le contre, il en discute avec ses parents. La période de la séparation est observable, d'une

part, par ce que le jeune et sa famille mettent concrètement en œuvre pour préparer la migration et, d'autre part, par les représentations que se font les jeunes migrants et leur entourage à propos de la future situation : motivations professionnelles, rêve d'une formation, imagination d'un nouveau monde à découvrir (monde qui fascine et qui peut faire peur), anticipation d'épanouissement personnel. Petit à petit, le jeune prépare son départ et la séparation d'avec sa famille.

Chez Van Gennep, la notion de rite de passage exige un déplacement et implique un processus de transition et de transformation. Cette phase comporte des « dangers » et des ruptures à faire. Pour les migrants pour études, la **période de la transition** débute à l'arrivée dans le milieu de destination. Pour certains jeunes, elle est particulièrement éprouvante. Premièrement, ils se voient séparés physiquement de leur quotidien habituel et ils « perdent », du moins physiquement, contact avec leur entourage. Ils quittent leur famille, leurs amis et leurs points de repère usuels pour se retrouver souvent seuls dans un monde presque inconnu. Dès lors, ils doivent développer leur force de caractère pour surmonter les difficultés qu'ils éprouvent. Deuxièmement, les migrants pour études doivent remodeler certains aspects (liens sociaux, emploi du temps, organisation, etc.) de leur vie à partir d'autres réalités. Cette phase ouvre le chemin d'un avenir incertain où rien n'est assuré à l'avance. Ils ont à montrer qu'ils possèdent les qualités nécessaires pour vivre de manière autonome. Ainsi, selon Richard et Mareschal (2013b), le projet de migration pour études peut prendre la forme d'un véritable rite de passage à l'âge adulte. Sur ce point, Jeffrey (2009) mentionne d'ailleurs que la séquence de la transition est plus longue et plus importante que celles de la séparation et de l'agrégation. Durant cette période de transition, il est important que le rite soit associé à des « épreuves » ou à des « défis » « difficiles » et à des émotions très intenses. Il ne faut pas croire que tous les passages à l'âge adulte engagent des sentiments négatifs, des épreuves dangereuses et qu'ils doivent déclencher une crise personnelle. Essentiellement, ces « défis » obligent en quelque sorte le jeune (l'initié) à faire preuve de « courage » et de détermination, à prendre des initiatives personnelles, à se surpasser. L'initié doit ainsi montrer sa force de caractère et sa capacité à surmonter « seul » (terme signifiant dans le cas du migrant pour

études : séparé du groupe familial) différentes épreuves consacrant le passage à l'âge adulte.

En fin de compte, l'aboutissement du rite exige la reconnaissance (**phase de l'agrégation**) par autrui du nouveau statut. Selon Jeffrey (2005), « [l]'épreuve initie au passage à la vie adulte lorsque des aînés, des passeurs, accordent une reconnaissance à un jeune. L'acte de reconnaissance d'un adulte, en fait, peut être notamment un geste ou une parole de compréhension, d'accueil, de réconfort ou de soutien » (p. 54). Toujours selon Jeffrey (2005 : 48), en ce qui a trait au passage à l'âge adulte, celui-ci se mérite et « il doit être reconnu ». Dans le cas des migrants pour études, comme en témoigne une jeune fille (Richard et Mareschal, 2013b : 101), il semble que ce soit essentiellement le milieu d'origine, et plus particulièrement la famille, qui joue ce rôle d'agrégation : « 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. »

2.3 Les concepts importants

Après avoir dressé un état des connaissances sur les migrants pour études collégiales, nous allons maintenant porter notre attention sur la définition des concepts qui guident la présente recherche. Dans un premier temps, nous abordons le concept d'abandon et présentons les principaux facteurs associés à l'abandon scolaire en prenant soin de souligner ceux qui peuvent caractériser la migration pour études telle que nous la définissons. Dans un deuxième temps, nous présentons brièvement les différentes dimensions de l'intégration aux études collégiales, tout en mettant leurs interactions en évidence. Le processus d'adaptation multidimensionnel ainsi que les difficultés liées à la migration pour études marquant l'expérience des migrants pour études sont également exposés. Enfin, cette section se termine avec les questions et les objectifs de la recherche.

2.3.1 Le concept d'abandon scolaire : une définition

Pour le langage familier, le *Petit Robert*⁵ définit l'abandon comme l'action de renoncer à une chose, de laisser quelque chose. Il précise qu'au Canada, l'abandon scolaire est défini comme l'arrêt de la fréquentation de l'école avant la fin de la période de l'obligation scolaire (voir aussi « décrochage »). Ainsi, le *Petit Robert* précise que le décrochage scolaire est défini comme l'absentéisme répété d'un jeune soumis à l'obligation scolaire ou l'interruption de la scolarité.

Dans les écrits scientifiques, le phénomène de l'abandon scolaire est particulièrement étudié à l'ordre secondaire. Toutefois, l'utilisation de la notion est également courante pour l'ordre postsecondaire, que ce soit à l'ordre collégial ou universitaire. Pour Robertson et Collerette (2005), l'expression « abandon scolaire » signifie que l'élève a quitté l'école de façon définitive sans avoir obtenu de diplôme, alors que l'expression « décrochage » signifie que l'élève a quitté momentanément l'école pour, souvent, se réinscrire à l'éducation des adultes. Dans des publications gouvernementales, le ministère de l'Éducation définit les décrocheurs comme « des personnes qui n'ont pas de diplôme du secondaire et qui ne fréquentent pas l'école » (Ducharme, 2003 : 2), alors que le terme « décrochage » définit la situation d'un élève qui quitte ses études au cours d'une année, mais qui se réinscrit l'année suivante (MEQ, 1991, cité dans Vultur, 2009 : 56). Notons que, dans un autre document, le MELS (2004 : 3) a retenu la définition suivante de l'abandon : « personne qui ne s'est pas réinscrite pendant au moins une année scolaire ».

Pour le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (Bouchard, 2001), l'abandon scolaire est l'expression utilisée pour signifier « l'interruption d'un cycle académique avant l'obtention d'un diplôme secondaire, collégial ou universitaire. Le concept est alors compris comme un processus s'échelonnant sur plusieurs années, parsemé de difficultés

⁵ *Petit Robert* sur le web. URL (4 octobre 2013) : http://pr.bvdep.com/version-1/login_.asp

(ou d'épreuves) diverses (scolaires, personnelles, familiales, financières, etc.) amenant progressivement le jeune à quitter l'école » (p. 2)⁶.

Par ailleurs, il faut distinguer les abandons volontaires (prendre la décision de quitter son programme d'études) et involontaires (être contraint à quitter son programme d'études à la suite d'une décision institutionnelle) (Grayson et Grayson, 2003; SAMI-Persévérance, 2007), l'abandon hâtif (survenant dans le premier mois d'études et pour lequel l'étudiant reçoit un remboursement partiel de ses frais de scolarité) et l'« annulation » (l'annulation de l'inscription avant le début d'un cours) (Powell, 2006, cité dans SAMI-Persévérance, 2007).

Également, afin d'éviter toute confusion, il convient de distinguer l'abandon d'une session de l'abandon d'un ou de plusieurs cours. En effet, un étudiant inscrit dans un programme collégial qui abandonne l'ensemble de ses cours à une session donnée, avant la date limite prévue à cette fin, est automatiquement désinscrit. Il devra faire une nouvelle demande d'admission lorsqu'il désirera reprendre ses études. Précisons que les collégiens peuvent signaler à l'administration d'un collège qu'ils abandonnent un ou plusieurs cours avant la date d'abandon autorisée, soit le dernier jour ouvrable avant le 20 septembre pour la session d'automne et le dernier jour ouvrable avant le 15 février pour la session d'hiver⁷. Par contre, un étudiant qui « abandonne » un ou plusieurs cours verra la mention « EC » (échec) figurer sur son relevé de notes (et ce, même si le cours est repris et réussi), et cet échec sera considéré dans le calcul de sa cote R (la mention « abandon » n'existe plus au collégial).

⁶ Selon Grayson et Grayson (2003 : 45), « [i]l est très évident que c'est en première année que les étudiants sont les plus susceptibles de quitter les établissements postsecondaires. Par la suite, la probabilité de la diminution des effectifs dans une année donnée est moindre. Fait significatif : un nombre important d'étudiants qui quittent les établissements postsecondaires y reviennent plus tard ». Par ailleurs, « en général, les étudiants qui croient qu'ils ne reviendront pas ne reviennent effectivement pas » (p. 45).

⁷ Selon l'article 29 du *Règlement sur le régime des études collégiales*, le « ministre détermine, en fonction de la durée de la session, la date limite avant laquelle l'étudiant doit avoir signifié l'abandon d'un cours pour éviter qu'un échec ne soit porté à son bulletin ». Bien qu'elles soient toujours les mêmes, l'article ne précise pas les dates afin de laisser au ministre la possibilité de les modifier selon des situations particulières (le printemps 2012, à titre d'exemple). Les dates apparaissent chaque année dans les annexes budgétaires (C013 pour le réseau public et 025 pour le réseau privé) (voir MELS, 2012 : 24).

Dans la présente recherche, nous considérons, dans un premier temps, l'abandon comme l'action de se désinscrire avant la date d'abandon de cours autorisé, c'est-à-dire le dernier jour ouvrable avant le 20 septembre pour la session d'automne. Il s'agit donc là d'un abandon volontaire hâtif ou d'une annulation (selon Powell, 2006, cité dans SAMI-Persévérance, 2007), d'un désistement, qui peut être associé à un arrêt du projet d'études postsecondaires de manière permanente ou temporaire. Dans un deuxième temps, nous considérons l'abandon comme le fait de ne pas se réinscrire à la session d'hiver.

Il est important de préciser ici un aspect central de cette recherche sur la migration pour études. Celle-ci s'inscrit dans la vaste problématique de l'« abandon » des études. Il est toutefois apparu au cours de la collecte et de l'analyse des données que cet « abandon » n'est pas de la même nature pour tous les migrants rencontrés. Certains disent abandonner complètement les études collégiales, alors que d'autres déclarent plutôt abandonner un projet d'études collégiales dans un contexte de migration. Certains vont interrompre leurs études pour une session et ensuite « prendre un autre chemin », tandis que d'autres vont poursuivre temporairement leur formation dans le cheminement Tremplin DEC avant de trouver « leur voie ». Toutefois, les raisons qui les ont amenés à « abandonner » leur projet d'études sont généralement les mêmes. La lecture de ce rapport vous permettra d'observer un « glissement » dans nos propos du concept d'« abandon » vers celui d'« abandon du projet d'études ». Le premier concept est important, puisqu'il a guidé nos réflexions depuis les tâtonnements initiaux du projet de recherche. Le deuxième concept s'avère pertinent pour rendre compte de la situation réelle de plusieurs jeunes rencontrés : ces derniers sont toujours aux études, mais dans un autre programme d'études dans un établissement d'enseignement situé près de leur milieu d'origine. Afin de ne pas oublier cette précision, **nous utilisons les guillemets (« ») lorsque nous utilisons le concept d'« abandon » pour relater l'expérience de nos répondants.**

2.3.1.1 Les facteurs d'abandon scolaire

La problématique de l'abandon scolaire (ou du décrochage) est grandement abordée dans les écrits. Bien qu'un certain courant de pensée semble d'abord avoir attribué la seule responsabilité de l'abandon à l'étudiant, la communauté scientifique s'entend maintenant pour dire que cette situation est la conséquence d'événements multiples (Sauvé et collab., 2006 : 794) et qu'elle peut être considérée comme un problème sociétal complexe dont l'étudiant, sa famille, son entourage, l'école, le système scolaire, le marché du travail et la société y ont une part de responsabilité (Duckenfield, Hamby et Smink, 1990; Sherman et Sherman, 1991; Janosz, Fallu et Deniger, 2000). D'ailleurs, Fortin et ses collaborateurs (1999) mentionnent qu'il faut voir ce phénomène comme un long processus interactif entre l'étudiant et l'environnement dans lequel ce dernier évolue. En ce sens, plusieurs chercheurs s'inspirent de la perspective d'analyse de Tinto (1987,1993), pour qui l'abandon scolaire est le résultat de l'interaction entre l'environnement et les caractéristiques de l'individu. Ainsi, comme le soulignent Roy, Bouchard, Turcotte et leurs collaborateurs (2012 : 11), les « facteurs associés à l'abandon scolaire composent un éventail fort varié et ils ont tendance à se potentialiser entre eux ».

L'abandon scolaire peut être perçu comme une solution mûrement réfléchie de l'étudiant, celle-ci basée sur des faits et des expériences. L'interruption des études est alors perçue comme une conséquence et une réponse rationnelles fondées sur les attentes des étudiants et analysées en fonction de coûts et de bénéfices (Morissette, 1984). Ainsi, selon Morissette (1984), l'abandon est l'aboutissement d'une chaîne de causalité. La décision d'un étudiant de quitter l'école fait, avant tout, partie d'un processus de résolution de problèmes personnel et scolaire. L'abandon de l'école apparaît comme la seule solution logique pour faire cesser une suite d'événements difficiles.

Dans les écrits, il est possible de trouver de nombreuses catégorisations des facteurs de risque d'abandon. À titre d'exemple, nous pouvons citer celles de Morissette (1984), de

Bissonnette (2003), du Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (2002), de Sauvé et ses collaborateurs (2006), de R² (2013)⁸, etc.

Ces auteurs proposent des catégorisations qui se ressemblent beaucoup. Elles sont généralement composées de quatre à six catégories de facteurs à l'intérieur desquelles s'articule un certain nombre de « déterminants » ou d'« indicateurs ». À titre d'exemple, nous présentons ici une figure tirée de Caron et Tita (2013 : 5) qui illustre les facteurs et les déterminants retenus par les experts de l'équipe Réunir Réussir (R², 2013 : 9). Les facteurs proposés par R² sont regroupés en quatre catégories : les facteurs personnels, les facteurs familiaux, les facteurs scolaires et les facteurs sociaux (reliés au milieu de vie, à la communauté).

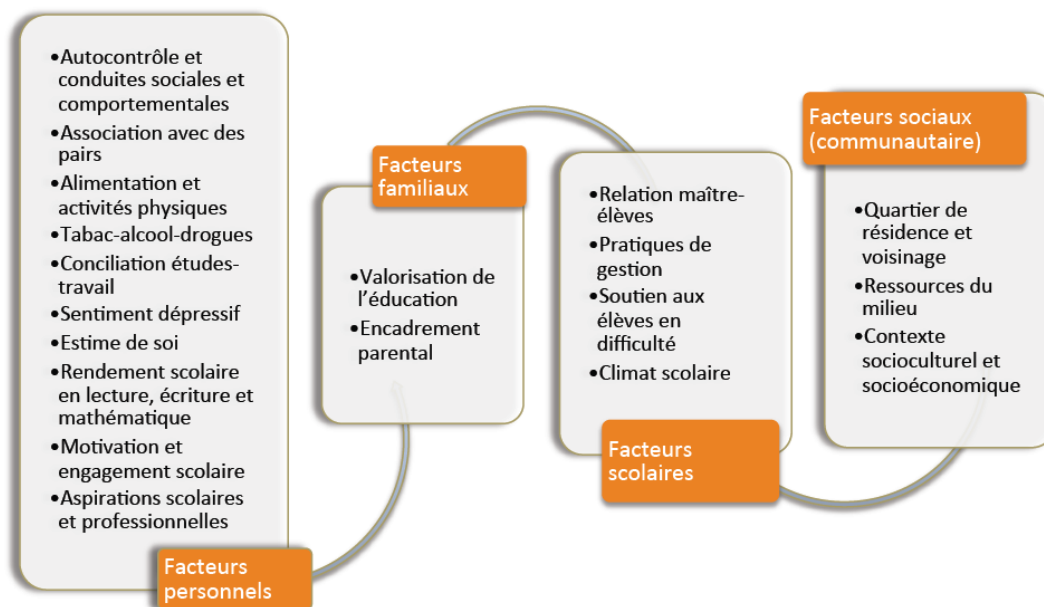


Figure 2.1 – Déterminants de la persévérance scolaire (Caron et Tita, 2013 : 5)

Dans une démarche visant l'élaboration d'un cadre théorique et l'élaboration d'outils d'aide et de soutien à la persévérance, Sauvé et ses collaborateurs (2006 : 795) ont retenu, en s'inspirant des catégorisations de Bissonnette (2003), six catégories de facteurs de

⁸ L'équipe Réunir Réussir est un organisme à but non lucratif réunissant des experts autour des questions des facteurs de risque du décrochage, d'abandon des études et de la persévérance scolaire.

risque d'abandon scolaire : facteurs personnels, facteurs d'apprentissage, facteurs interpersonnels, facteurs familiaux, facteurs institutionnels et facteurs environnementaux. Le tableau 2.1 (il s'agit d'une reproduction de celui de Sauvé et ses collaborateurs, 2006 : 793 et 794) présente les différentes catégories et la façon dont chacun des facteurs influence l'abandon ou la persévérance selon la recension effectuée par les auteurs.

TABLEAU 2.1 Les facteurs d'abandon et de persévérance aux études

CATÉGORIES	FACTEURS	ABANDON	PERSÉVÉRANCE
Personnel	Sexe de l'étudiant	- Étudiants de sexe masculin	- Être de sexe féminin
	Âge	- Étudiants âgés = moins d'aptitudes avec les nouvelles technologies - Retour aux études	- Être âgé entre 18 et 24 ans
	État psychologique	- Manque de confiance - Détresse psychologique - Problèmes de transition et d'adaptation - Faible estime de soi	- Sentiment de satisfaction avec la vie - Estime de soi élevée - Sentiment de bien-être psychologique
	Type de motivation	- Priorités de l'étudiant = travail - Manque de motivation - Ennui aux études - Incertitude par rapport au choix d'études	- Priorité de l'étudiant = études - Motivation - Avoir un projet professionnel, une vision de son avenir
Apprentissage	Niveau académique	- Faibles résultats académiques = démotivation - Carence dans les habiletés académiques	- Performance académique - Avoir performé au secondaire
	Connaissances de base	- Manque de connaissances de base = difficulté à répondre aux critères de l'établissement - Manque de compétences	- Bagage de connaissances appropriées avant l'entrée aux études
	Formation préalable	- Lacunes dans la formation préalable - Approche de surface	- Approche en profondeur - Réapprentissage
	Stratégies d'apprentissage	- Difficulté à planifier et à gérer la tâche - Manque de compétences en lecture et en écriture	- Autoefficacité académique - Capacité d'autorégulation - Manière d'apprendre de l'étudiant - Utilisation de stratégies efficaces en lecture et en écriture
	Stratégies de gestion	- Mauvaise gestion du temps - Faible capacité de planification et de gestion des tâches - Surcharge de travail	- Bonne planification
Interpersonnel	Intégration académique et sociale	- Lenteur à établir un réseau d'amis - Lenteur à s'ajuster au nouvel environnement	- Qualité du groupe de pairs
	Relations avec les autres étudiants et le personnel	- Peu de communication établie avec son réseau social - Insatisfaction dans les relations interpersonnelles - Isolement social - Manque de contacts avec les autres	- Bons contacts avec les autres - Encouragement des amis et de la famille
Familial	Vie familiale	- Avoir des enfants à charge - Manque de soutien	- Ne pas avoir d'enfants - Soutien de la famille
	Statut	- Absence de soutien des parents - Manque d'implication parentale - Premier de la famille à faire des études postsecondaires - Problèmes familiaux	- Approbation des parents - Parents ayant fréquenté un établissement postsecondaire
Institutionnel	Taille de l'établissement	- Nombre élevé d'étudiants admis dans l'établissement - Lourdeur et rigidité de l'appareil administratif	- Intégration sociale
	Caractéristiques de l'établissement	- Attentes irréalistes de l'établissement - Stratégies inappropriées de rétention aux études	- Buts et niveau d'engagement de l'établissement - Mesures de soutien et programme d'intervention
Environnemental	Aide financière	- Aide financière insuffisante - Sous-estimation du coût des études	- Aide financière suffisante lors de la première année d'étude
	Emploi	- Emploi de plus de 15 heures par semaine	- Emploi à temps partiel
	Distance de l'établissement par rapport à la maison	- Distance considérable entre la maison et l'établissement d'enseignement	- Habiter sur le campus

Comme le soulignent plusieurs auteurs (voir Sauvé et ses collab., 2006), c'est le cumul de plusieurs facteurs de risque qui augmente la probabilité qu'un jeune abandonne ses études. Ces facteurs s'entrecroisent, se teintent mutuellement et influencent le cheminement et les décisions des jeunes. Dans cette optique, deux observations importantes se dégagent des éléments qui viennent d'être présentés. D'une part, les typologies de décrocheurs permettent de cerner des clientèles à risque relativement bien identifiées. D'autre part, les facteurs de risque ne sont pas des prédictors absolus; ils indiquent surtout quels sont les étudiants les plus vulnérables lorsque le milieu scolaire ne leur offre pas un cadre de vie adéquat. Ainsi, comme le souligne Ménard (2010), les facteurs qui nuisent à la persévérance scolaire des étudiants diffèrent selon les parcours empruntés.

2.3.1.2 Les facteurs d'abandon chez les migrants pour études

Selon l'état actuel de nos connaissances, rares sont les recherches qui abordent, même superficiellement, l'abandon des études chez des migrants pour études. La catégorisation présentée par Sauvé et ses collaborateurs (2006) fait mention de la « distance de l'établissement par rapport à la maison » comme facteur d'abandon et de persévérance aux études. À cela peuvent s'ajouter quelques observations effectuées dans un document ministériel présentant les résultats d'une enquête sur l'abandon des études à la formation collégiale technique. D'abord, le document (MELS, 2004 : 17) souligne que :

Au moment de l'abandon des études, un peu plus de la moitié des sortantes et des sortants non diplômés habitaient chez leurs parents, près du tiers en appartement avec un ou des colocataires ou avec un conjoint et avec ou sans enfants, alors qu'un peu plus d'une personne sur dix vivait seule en appartement. Parmi les personnes qui n'habitaient pas chez leurs parents, près des deux tiers vivaient à 50 km ou plus du domicile parental. Environ la moitié des répondantes et des répondants disent que la situation relative à leur habitation n'a eu aucun effet sur leurs études, 37 % croient qu'elle les a aidés et 14 % disent que leur situation a nui à leurs études.

Bien que cette enquête ne concerne pas spécifiquement les migrants pour études et que le critère de distance (50 kilomètres dans le document du MELS) ne correspond pas à celui

que nous utilisons pour définir les migrants pour études collégiales (80 kilomètres), il n'en demeure pas moins que, selon ces résultats, une certaine proportion de répondants estime que l'éloignement du domicile parental ait pu nuire à leurs études. De plus, d'autres résultats présentés dans le document permettent de constater que les « personnes qui n'habitent pas chez leurs parents sont plus nombreuses (20 %) que celles qui y habitent (8 %) à dire que leur lieu d'habitation a nui à leurs études » (MELS, 2004 : 18). Toutefois, la « distance du domicile parental n'explique pas l'influence plus ou moins nuisible du mode d'habitation sur leurs études » (MELS, 2004 : 18).

Ces quelques fragments de résultats montrent que la distance ne semble pas jouer un rôle clair dans l'abandon des études, mais que, parallèlement, tout reste à faire pour mieux comprendre les effets de la migration pour études ou de l'éloignement et de la décohabitation sur l'abandon des études au collégial.

2.3.2 L'intégration aux études collégiales

Depuis quelques décennies déjà, les chercheurs ont eu recours à différentes théories pour expliquer l'abandon des études au postsecondaire. Elles ont différentes approches : psychologique, sociale, économique, organisationnelle, interactionnelle (voir Sauvé et collab., 2006 : 788). Plusieurs recherches s'inspirent notamment de la perspective d'analyse de Tinto (1987, 1993). Le modèle de Tinto postule que plusieurs facteurs ont une incidence sur le comportement de l'étudiant, que ces facteurs entrent en interaction avec les caractéristiques individuelles de l'étudiant et que cette interaction influence la décision quant à la poursuite ou l'arrêt des études. Le modèle de Tinto (1987 : 95-99) présente trois étapes du parcours scolaire des étudiants : la séparation, la transition et l'intégration. Ces trois étapes du parcours scolaire ne sont pas sans rappeler celles du rite de passage de Van Gennep décrites plus haut et associées avec la migration pour études (voir section 2.2.5). D'ailleurs, pour développer son modèle théorique, Tinto (1987 : 91 et 93-94) s'est notamment inspiré de Van Gennep :

We begin our development of a theory of student departure by turning to the field of social anthropology and studies of the process of establishing membership in traditional societies. Specifically, we turn to the work of Arnold Van Gennep and his study of the rites of passage... [...] ... our interest in the notion of rites of passage is that it provides us with a way of thinking about the longitudinal process of student persistence in college and, by extension, about the time-dependant process of student departure.

Le modèle de Tinto explique l'abandon par le jeu d'une double intégration au nouvel établissement : l'intégration scolaire et l'intégration sociale. Ce modèle a l'avantage et l'intérêt pour les collèges d'accorder une attention particulière aux processus observés à l'intérieur même des établissements d'enseignement. Dans le réseau collégial québécois, les chercheurs ont maintes fois eu recours à ce modèle dans leurs travaux et aux différents types d'intégration que vivent les cégépiens : institutionnelle, sociale, scolaire et vocationnelle. Les travaux au collégial démontrent l'incidence de l'intégration sociale et scolaire à la première session et dès les premières semaines de cours. En s'inspirant des travaux de Larose et Roy (1992) et de ceux de Tremblay et ses collaborateurs (2006), Richard et Mareschal (2013a : 121) ont proposé un modèle qui expose les interactions entre les dimensions de l'intégration aux études collégiales, les formes d'adaptation et les difficultés liées à la migration pour études (figure 2.2).

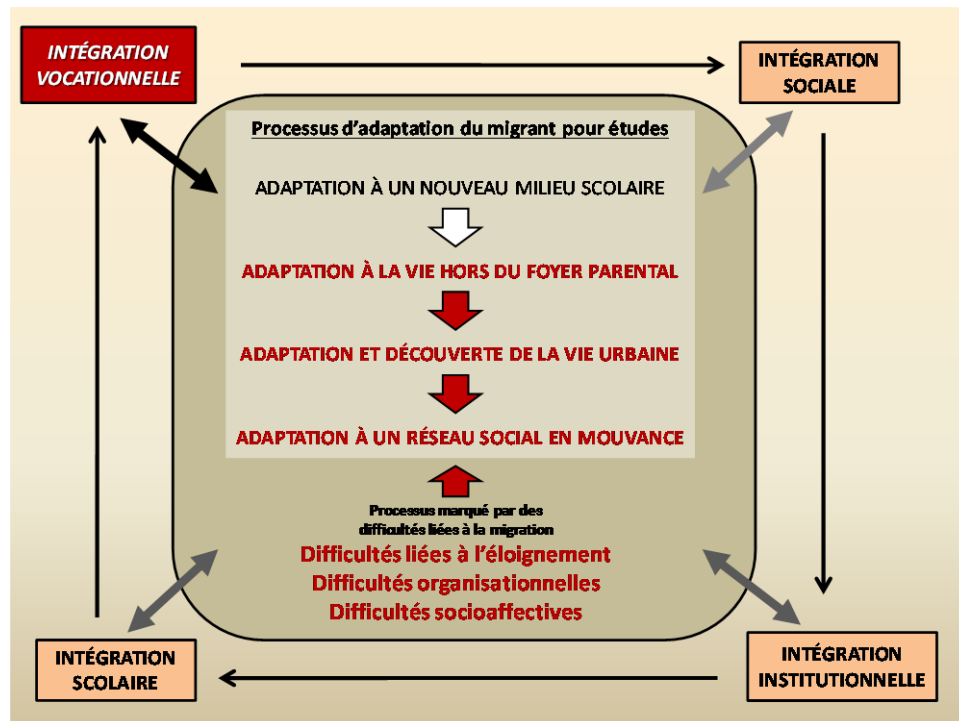


Figure 2.2 - Intégration aux études collégiales, processus d'adaptation et difficultés liées à la migration pour études

Sans entrer dans une description détaillée effectuée ailleurs (voir Richard et Mareschal, 2013a : 120-130), cette figure montre qu'en situation de migration, les dimensions de l'intégration aux études collégiales (sociale, institutionnelle, scolaire, vocationnelle) se caractérisent 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). Dans le cas particulier des migrants pour études, il paraît pertinent d'être attentif aux interactions entre ces différents éléments pour comprendre ce qui peut influencer la décision d'« abandonner un projet d'études ».

Dans ce modèle, Richard et Mareschal ont mis en évidence l'importance de l'intégration vocationnelle chez les migrants pour études. Pour Tremblay et ses collaborateurs, 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). Richard et Mareschal ont constaté que les migrants pour études se distinguent par leur intégration

vocationnelle. Dès le départ, le projet de migration est associé à des aspirations professionnelles et personnelles 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 migrants pour études rencontrés par les chercheurs avaient d'ailleurs effectué une sérieuse réflexion sur leur orientation professionnelle avant de procéder à leur demande d'inscription. Leurs choix apparaissaient clairs, précis et très 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 plus précis. Pour Richard et Mareschal (2013a), c'est d'ailleurs cette meilleure intégration vocationnelle qui expliquerait les bonnes performances scolaires des migrants pour études évoquées aux sections 2.1 et 2.2.5. À cet effet, les chercheurs croient que pour les migrants pour études :

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. (p. 232)

2.4 Questions et objectifs de recherche

L'état des connaissances actuel nous permet de bien cerner les épreuves rencontrées et surmontées par les étudiants âgés de 23 ans et moins qui, après leurs études secondaires, partent étudier dans un collège situé à plus de 80 kilomètres de leur lieu d'origine. Toutefois, force est de constater que les travaux jusque-là menés comportent une limite importante : un segment de la population échappe aux enquêtes. Ainsi, les migrants pour études qui ont participé aux recherches antérieures étaient présents dans les établissements d'enseignement. Bien qu'ils rencontrent certaines difficultés liées à la migration, ils

poursuivent leurs études, avec plus ou moins de problèmes. De fait, on peut supposer que les étudiants ayant participé aux recherches sont bien organisés et résilients pour affronter les défis que peut provoquer la migration pour études collégiales.

La présente recherche s'intéresse à une population jusque-là non étudiée, celle des migrants pour études collégiales qui ont fait une demande d'inscription dans un collège, qui y ont été admis, mais qui « abandonnent leur projet d'études » avant la date d'abandon autorisée ou au cours de la session d'automne. Les travaux menés à ce jour n'ont pas permis de rencontrer les migrants pour études correspondant à ce profil, et c'est concernant cette catégorie de jeunes que nous souhaitons faire avancer les connaissances.

2.4.1 Questions de recherche

Nous savons très peu de choses sur les migrants pour études qui décident d'« abandonner » leur projet d'études avant même l'entrée au collège ou après quelques semaines de fréquentation scolaire. Différentes questions ont guidé notre travail et l'élaboration de nos objectifs de recherche :

1. Quelle est la proportion des « abandons » chez les migrants pour études?
2. De ces abandons, la proportion des migrants pour études est-elle supérieure, inférieure ou équivalente à celle des étudiants non migrants?
3. Quelles sont les raisons déclarées par les répondants qui expliquent leur décision d'abandonner leur projet d'études? Parmi ces raisons, quelles sont celles qui concernent la migration pour études?
4. Selon les répondants, quels sont les acteurs ou organismes les plus susceptibles de soutenir les migrants pour études (écoles secondaires, organismes dans la région d'origine, famille, établissement collégial de destination)?
5. Selon les répondants, qu'est-ce qui pourrait être mis en œuvre (actions ou ressources) pour les soutenir?

Ce sont des réponses à ces questions que ce rapport de recherche tentera d'apporter.

2.4.2 Objectifs de recherche

Afin de répondre à ces diverses questions, la recherche poursuit l'objectif général suivant :

Comprendre ce qui pousse des migrants pour études à « abandonner » un projet d'études collégiales.

Plus particulièrement :

1. Comparer le taux d'« abandon » des migrants pour études et celui des étudiants non migrants dans les établissements participants.
2. Apporter des connaissances sur les caractéristiques (âge, sexe, distance entre le lieu d'origine et le collège, etc.) des migrants pour études ayant « abandonné » leur projet d'études.
3. Identifier les raisons qui incitent les migrants pour études à ne pas entreprendre leurs études dans l'établissement dans lequel ils se sont inscrits.
4. Identifier des acteurs ou des organismes susceptibles de soutenir ces migrants pour études (écoles secondaires, organismes dans la région d'origine, famille, établissement collégial de destination).
5. Identifier des actions et des ressources pouvant soutenir les migrants pour études à cette étape de leur cheminement.

3. MÉTHODOLOGIE

Les pages qui suivent présentent l'approche méthodologique adoptée, le contexte de la recherche, les établissements participants, la population à l'étude et la collecte de données qui s'est déroulée en trois phases. Chacune de ces phases est décrite dans l'ordre chronologique du déroulement de la recherche, puisque les données recueillies à une phase influençaient la collecte de données subséquente.

3.1 Approche méthodologique

Comme l'objectif principal consiste à comprendre ce qui pousse des migrants pour études à « abandonner » un projet d'études collégiales, le travail proposé ici est principalement de nature qualitative. Il ne s'agit donc pas de dégager des lois statistiques, mais plutôt de généraliser analytiquement (Guba et Lincoln, 1994), de saisir le sens et les explications que les migrants pour études qui ont « abandonné » attribuent à leur expérience. L'approche qualitative a l'avantage de donner préséance à l'expérience subjective des répondants et de favoriser une compréhension approfondie du phénomène à l'étude. Notre démarche se veut également exploratoire parce qu'elle touche, malgré l'état avancé des connaissances de la vaste problématique de l'abandon des études, à un aspect de ce phénomène qui demeure peu étudié : les raisons de l'« abandon » liées à la migration pour études.

Il est à noter que certaines données recueillies ont donné lieu à des analyses et à des traitements quantitatifs.

3.2 Établissements participants

Cette recherche a été menée dans le réseau de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ). Différentes raisons ont motivé ce choix. D'abord, comme le chercheur travaille au Campus Notre-Dame-de-Foy depuis 13 ans, il a développé au fil des années un réseau de contacts et des relations de confiance avec des collègues dans plusieurs établissements

membres de l'ACPQ. Ce réseau professionnel a facilité les différentes démarches, activités et opérations méthodologiques. Ensuite, la taille (les effectifs étudiants) des établissements membres de l'ACPQ se révèle être un avantage méthodologique, notamment en ce qui concerne les données à traiter et les prises de contact avec les répondants potentiels. Les détails méthodologiques présentés dans les prochaines pages montrent qu'il aurait été quelque peu laborieux de réaliser cette recherche dans des établissements qui comptent plusieurs milliers d'étudiants. Enfin, plusieurs directions d'établissement ont manifesté leur intérêt à participer à la recherche. Plusieurs d'entre elles, qui ont régulièrement participé aux travaux de recherche sur la migration pour études (Richard et Mareschal, 2009; Richard, 2013) et qui sont déjà ouvertes à la réalité vécue par les migrants pour études, voient dans les résultats de la présente recherche un outil qui consolidera leur compréhension, leurs initiatives et leurs actions à l'égard du phénomène de la migration pour études.

Plus précisément, neuf établissements de l'ACPQ ont participé à la recherche. Pour des raisons relatives aux ententes prises avec les directions des établissements, nous ne pouvons pas identifier les établissements participants. Mentionnons néanmoins que les régions de Montréal et de la Capitale-Nationale regroupent huit établissements et que le neuvième provient de l'une des autres régions administratives (Mauricie, Centre-du-Québec, Estrie, Outaouais) où se trouvent les autres collèges membres de l'ACPQ.

3.3 Définition de la population à l'étude

Rappelons que, dans cette recherche, l'abandon scolaire est considéré, dans un premier temps, comme l'action de se désinscrire avant la date d'abandon de cours autorisé, c'est-à-dire le dernier jour ouvrable avant le 20 septembre pour la session d'automne. Il s'agit donc là d'un abandon volontaire hâtif ou d'une annulation (selon Powell, 2006, cité dans SAMI-Persévérance, 2007), d'un désistement, qui peut être associé à un arrêt du projet d'études postsecondaires de manière permanente ou temporaire. Les étudiants présents sur les listes fournies (voir section 3.4.1) par les collèges participants du mois de juin et du mois d'août, mais absents sur celle de septembre étaient considérés comme des étudiants

ayant « abandonné ». Dans un deuxième temps, l'abandon est considéré comme le fait de ne pas se réinscrire à la session d'hiver. Dans ce cas, il peut s'agir d'une interruption des études, d'un changement de collège. Pour ce deuxième type d'« abandon », les étudiants ne devaient pas avoir commencé les cours à la session d'hiver. Ces migrants pour études ont « abandonné » leur projet d'études au cours de la session d'automne, mais après la date officielle d'abandon de cours. Ces étudiants sont présents sur les listes fournies par les collèges participants au mois de septembre, mais absents sur celle fournie au mois de février (voir section 3.4.1). Ils sont donc considérés comme des étudiants ayant « abandonné ». Dans les deux cas de figure, les étudiants appartiennent à la même cohorte, celle de l'automne 2013 et ils ont « abandonné » un projet d'études en situation de migration. Comme nous l'avons mentionné à la fin de la section 2.3.1, l'« abandon » n'est pas de la même nature pour tous les jeunes migrants rencontrés. Certains ont annulé leur inscription dans le collège situé à plus de 80 kilomètres de leur région d'origine pour s'inscrire dans un collège plus près de leur domicile et plusieurs ont arrêté les études durant une session pour ensuite « prendre un autre chemin », alors que d'autres vont poursuivre temporairement dans le cheminement Tremplin DEC avant de trouver « leur voie ». **Une caractéristique lie tous les migrants appartenant à la population pour études : ils ont tous « abandonné » un projet d'études en situation de migration.**

N'ont pas été considérés comme migrants appartenant à la population à l'étude les étudiants qui en étaient à leur deuxième inscription dans la ville de destination. À titre d'exemple, cela pouvait être le cas d'un étudiant qui était inscrit dans un collège privé ou public de Montréal deux ans plus tôt et qui était inscrit dans l'un des collèges montréalais participant à la présente recherche.

Précisons ici que l'une des caractéristiques de la population à l'étude est le *moment de l'abandon*. Cette variable a été subdivisée en trois catégories : 1) avant le début des cours de la session d'automne (les étudiants présents sur les listes du mois de juin, mais pas sur celles du mois d'août) ; 2) entre le début des cours et le 19 septembre (les étudiants présents sur les listes du mois d'août, mais pas sur celles du mois de septembre) et 3) au cours de la session d'automne (les étudiants présents sur les listes du mois de septembre,

mais pas sur celles du mois de février). Dans la description des données, à moins de précisions contraires, nous faisons référence aux deux premières catégories comme les étudiants identifiés au 19 septembre et à la troisième catégorie comme les étudiants identifiés après le 19 septembre.

3.4 Une collecte de données en trois phases

3.4.1 Première collecte de données : listes d'inscription des collèges

Dans un premier temps, il fallait identifier les étudiants appartenant à la population à l'étude. Pour y arriver, les établissements participants ont fourni quatre listes d'étudiants nouvellement inscrits dans leur établissement à l'automne 2013 :

1. une liste en juin (à la suite des inscriptions du printemps);
2. une liste en août au cours de la première semaine de cours (pour inclure toutes les admissions effectuées durant l'été et qui se poursuivent parfois durant la première semaine de cours);
3. une liste après le 19 septembre (date limite d'abandon de cours pour la session d'automne 2013);
4. afin de faire le suivi des abandons avant la session d'hiver, les établissements nous ont fait parvenir une quatrième liste après le 14 février (date limite d'abandon de cours pour la session d'hiver 2014)⁹.

Globalement, sept des neuf collèges sollicités ont fourni les trois premières listes demandées, mais un des neuf collèges n'a pas pu produire la liste prévue au mois de juin pour des raisons administratives. Pour cet établissement, il a donc été impossible de déterminer les migrants pour études appartenant à la population à l'étude entre le mois de juin et le mois d'août. Par ailleurs, un autre des neuf collèges a fourni la liste du mois de juin, mais celle-ci ne respectait pas les critères que nous avons établis. La situation a été

⁹ Il est à noter que nous avons vérifié auprès des étudiants identifiés et alors contactés s'ils appartenaient à la population à l'étude, c'est-à-dire s'ils avaient bien « abandonné » leur projet d'études au cours de la session d'automne et s'ils n'avaient pas entrepris les cours à la session d'hiver.

corrigée et les listes subséquentes ont été produites conformément aux exigences de la méthodologie de la recherche. Donc, également pour ce collège, il a été impossible de déterminer les migrants pour études appartenant à la population à l'étude entre juin et août.

Pour identifier les « abandons » durant la session d'automne, huit collèges nous ont fait parvenir la quatrième liste après le 14 février (date limite d'abandon autorisé). Pour des raisons administratives, un collège a été incapable de produire la liste demandée. Pour cet établissement, nous avons toutefois été en mesure d'échanger avec la personne responsable des inscriptions et de vérifier si les migrants pour études identifiés à la session d'automne 2013 étaient toujours présents à l'hiver 2014. Toutefois, pour cet établissement, il nous a été impossible d'établir des données descriptives (voir section 4.1) permettant de comparer les « abandons » entre les migrants pour études et les étudiants non migrants pour la session d'hiver.

3.4.1.1 Identification des migrants pour études à partir des listes des établissements

Les renseignements nécessaires pour identifier les migrants pour études étaient au nombre de quatre :

- le numéro de demande d'admission de l'étudiant. Ce renseignement est nécessaire pour comparer les listes entre elles et pour identifier les étudiants appartenant à la population à l'étude;
- la date de naissance. Selon la définition du migrant pour études, les étudiants âgés de 24 ans et plus au 30 septembre 2013 n'ont pas été retenus pour la recherche;
- le code d'établissement du dernier établissement d'enseignement secondaire, professionnel ou d'éducation aux adultes fréquenté par l'étudiant. Ce code permet de déterminer la distance qui sépare l'établissement secondaire et l'établissement collégial;

- le code d'un établissement d'enseignement collégial (le cas échéant). Si un étudiant a déjà fréquenté un établissement d'enseignement collégial dans la même région que l'établissement participant à la recherche, il n'est pas considéré comme appartenant à la population à l'étude.

La procédure adoptée pour identifier les migrants pour études, développée dans une expérimentation antérieure (Richard, 2013), consiste à établir la distance qui sépare l'établissement où l'étudiant a terminé ses études secondaires de l'établissement où il s'est inscrit pour entreprendre un programme d'études collégiales. Seuls les étudiants dont la distance est égale ou supérieure à 80 kilomètres ont été retenus.

Une fois les migrants pour études identifiés sur chacune des quatre listes, ces dernières ont été comparées entre elles. Les individus appartenant à la population à l'étude sont les suivants : les migrants pour études présents sur les listes du mois de juin et du mois d'août, mais absents sur la liste du mois de septembre ainsi que les migrants pour études présents sur la liste du mois de septembre 2013, mais absents sur celle du mois de février 2014.

Le dépouillement des listes fournies par les collèges a permis d'établir que les neuf établissements participants comptaient, au 19 septembre 2013, 2 608 étudiants et que 391 d'entre eux étaient des migrants pour études, soit 15,0 % des étudiants inscrits. La comparaison des trois premières listes permet d'identifier que 56 migrants pour études appartenaient à la population à l'étude à l'automne 2013. Toutefois, nous avons retiré de cette liste un étudiant, car ce dernier avait effectué des demandes d'admission dans deux collèges privés différents de la même ville. Ainsi, nous avons pu poursuivre la collecte de données à l'automne à partir d'un échantillon de 55 répondants potentiels. Ceux-ci étaient inscrits dans six collèges. La comparaison de la liste de septembre avec celle du mois de février a permis d'identifier 33 migrants pour études appartenant à la population à l'étude.

Ainsi, au total, 88 migrants pour études ont été identifiés comme appartenant à la population à l'étude par le dépouillement des listes fournies par les établissements.

La section 4.1 présente en détail les données recueillies lors de cette première collecte de données.

3.4.2 Deuxième collecte de données : entretiens téléphoniques

Les 88 migrants appartenant à la population à l'étude identifiés à la première collecte de données devaient être contactés pour être invités à participer à la recherche. Les établissements ont fourni leurs noms, adresses postales et numéros de téléphone.

Dans un premier temps, une lettre d'invitation et d'information a été acheminée par courrier postal aux 88 répondants potentiels (voir la lettre à l'annexe 1). Les lettres ont été postées le 30 septembre 2013 pour les répondants de la liste de septembre et le 28 février 2014 pour ceux de la liste de février. Dans un deuxième temps, le chercheur a effectué un suivi téléphonique pour vérifier si les personnes correspondaient bien au profil des participants recherchés, afin de les questionner sur les raisons de leur « abandon » et de les inviter à prendre part à un entretien semi-dirigé¹⁰ (voir l'annexe 2 pour le questionnaire utilisé lors des entretiens téléphoniques). Les entretiens téléphoniques ont été réalisés aux mois d'octobre 2013 et de mars 2014. En plus des données recueillies par le questionnaire utilisé lors des entretiens téléphoniques, un journal de bord a été tenu par le chercheur pour consigner des notes sur chacun des répondants. Ce journal de bord est constitué de notes descriptives qui rapportent les commentaires et les réponses des répondants, souvent de manière *verbatim*. Ces notes ont été ajoutées au matériel d'analyse et elles ont souvent été utilisées dans la section de la présentation des résultats afin d'illustrer les réponses des répondants aux entretiens téléphoniques. Ce choix méthodologique s'appuie sur les réflexions et pratiques d'autres chercheurs qui utilisent des approches qualitatives (Laperrière, 1992; Baribeau, 2005).

¹⁰ À cause de l'échéancier prévu (un an) dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques qui a subventionné cette recherche, nous avons invité seulement les répondants identifiés à l'automne à participer à un entretien semi-dirigé. Plus de détails sont fournis à la section 3.4.3.

Mentionnons qu'il a été impossible d'échanger avec les 88 migrants pour études identifiés à partir des listes fournies par les collègues.

- Quatre lettres (deux envoyées au mois de septembre et deux en février) nous sont revenues avec les mentions « déménagé » ou « mauvaise adresse ».
- Dix étudiants (quatre ciblés au mois de septembre et six en février) n'ont pu être joints par téléphone, car le numéro fourni par l'établissement n'était pas en service.

Donc, 14 des 88 (15,9 %) étudiants avaient des coordonnées inexistantes. Il est à noter que la proportion est nettement plus élevée pour les étudiants ciblés au mois de février (24,2 %) que pour ceux du mois de septembre (10,9 %).

- Dix étudiants (six ciblés au mois de septembre et quatre en février) n'ont jamais pu être joints malgré cinq tentatives d'appel et trois messages laissés (11,4 %).

En somme, c'est plus du quart (24) des 88 migrants pour études identifiés comme appartenant à la population à l'étude qui n'ont jamais pu être joints (soit, 27,3 %). Cette proportion n'a rien d'étonnant dans ce contexte de recherche. Comme nous en avons fait l'hypothèse lors de nos premiers travaux (Richard et Mareschal, 2009), plusieurs migrants pour études modifient leurs coordonnées d'origine dans leur dossier scolaire au profit de leurs nouvelles coordonnées. Une fois qu'ils quittent le lieu de destination ou qu'ils déménagent, il s'avère difficile de les retracer.

Des 64 (88 - 24) répondants potentiels restants, les entretiens téléphoniques ont permis de déterminer que cinq personnes identifiées à la première collecte de données ne faisaient pas partie de la population à l'étude (5,6 %).

- Une personne avait migré avec ses parents.
- Deux étaient originaires de la région où elles prévoyaient s'inscrire pour poursuivre leurs études collégiales. Elles avaient quitté la région depuis seulement deux ans et avaient terminé leurs études secondaires dans une autre région.

- Deux autres personnes étaient originaires de la ville où est situé le collège privé dans lequel elles s'étaient inscrites, mais elles avaient réalisé leurs études secondaires comme pensionnaires dans une école privée située dans une autre ville. Ainsi, ces deux étudiants avaient été identifiés comme migrants pour études, mais sans l'être réellement. Mentionnons que ce cas de figure est rare dans l'ensemble des cas observés dans nos travaux, mais peu étonnants dans le réseau des collèges privés.

Enfin, une personne nous a signifié son désintérêt à participer à la recherche.

Ainsi, sur 88 étudiants identifiés après l'analyse des listes fournies par les collèges, un total de 30 étudiants ont dû être retranchés à cause de coordonnées postales (4) ou téléphoniques (10) inexactes, de l'impossibilité de les joindre (10), d'une erreur d'identification (5) et d'un refus de participer (1). À cette étape, le nombre de migrants pour études appartenant à la population à l'étude avec lesquels nous avons pu obtenir des données par les entretiens téléphoniques s'établissait donc à 58.

De ces 58 migrants pour études retenus, après le court entretien téléphonique, 10 (7 ciblés au mois de septembre et 3 au mois de février) ont dû être retirés de notre liste, car ils étaient toujours aux études dans la ville de destination¹¹. Ils étaient inscrits dans un autre établissement pour lesquels nous n'avions pas les données. Ils étaient donc toujours aux études et en situation de migration.

Nous avons donc obtenu des données, par entretien téléphonique, avec 48 répondants (31 à l'automne 2013 et 17 à la l'hiver 2014) qui ont « abandonné » leur projet d'études dans le collège où ils s'étaient inscrits, situé à plus de 80 kilomètres de leur domicile. Ce détail méthodologique souligne bien l'importance de la prudence dont les chercheurs doivent faire preuve dans l'analyse des données quantitatives relatives à l'abandon des études.

¹¹ En ce qui concerne les étudiants ciblés au mois de septembre, ceux-ci avaient fait plus d'une demande d'admission dans différents collèges de plusieurs régions. À titre d'exemple, l'un d'entre eux avait fait une demande d'admission dans l'un des collèges participants et dans un collège public. Il avait été accepté dans le collège public et avait annulé son inscription dans le collège privé. En ce qui concerne la session d'hiver, les trois migrants ont changé d'établissement d'enseignement dans la ville d'accueil.

Comme nous l'avons souligné à la section 2.1, il est parfois difficile de suivre le parcours d'un étudiant, à moins d'opter pour une enquête longitudinale et de questionner directement les étudiants.

3.4.3 Troisième collecte de données : entretiens semi-dirigés

Puisque l'objectif est de comprendre en profondeur le vécu de différentes personnes, l'entretien semi-dirigé s'avère l'outil le plus approprié. Il permet d'identifier différentes perceptions sur une même question, de relever le sens que les personnes accordent à leur expérience et de décrire en profondeur leur vécu (Fetterman, 1989; Savoie-Zajc, 2010). Pour Poupart (1997 : 175), « le recours aux entretiens demeure, en dépit de leurs limites, l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites (les comportements ne parlant pas d'eux-mêmes), la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation, les acteurs étant vus comme les mieux placés pour en parler ». D'ailleurs, malgré le recours à des guides lors des entretiens téléphoniques et semi-dirigés, nous nous sommes laissé entraîner par les réponses des répondants, appliquant une approche très ouverte. Cette approche est inspirée de la métaphore du « bâton rigide » et du « bâton lâche » (voir Laplantine [1996] à propos de Devereux [1980]). L'approche « bâton rigide » suppose un protocole d'enquête programmé, contrôlé et maîtrisé, celle du « bâton lâche » implique que le chercheur se laisse davantage porter par des détours, des dérives et l'inattendu. Voici ce qu'en dit Jodelet (2003 : 149) :

Selon la manière dont on tient ce bâton, la démarcation entre le sujet et l'objet sera différente. Avec une tenue ferme, le bâton fait moins partie de l'objet que du sujet, et inversement avec une tenue molle. Faites l'expérience vous-même en tâtant le sol avec une canne : tenue rigidement, celle-ci vous communiquera moins d'information sur les aspérités du terrain que si vous la laissez souplement en épouser les sinuosités. « Ces deux façons de tenir le bâton constituent un paradigme de toute expérience et observation en science du comportement » (Devereux, 1980 : 390) et donnent lieu à des connaissances différentes de l'objet : connaissance distante le concernant ou familiarité avec lui.

Neuf entretiens semi-dirigés ont été réalisés. Les répondants ont été sélectionnés selon une stratégie d'échantillonnage par choix raisonné (Mayer et Ouellet, 1991) parmi les répondants des entretiens téléphoniques. Comme nous l'avons mentionné à la note de bas de page 10, les entretiens semi-dirigés ont tous été réalisés à la session d'automne 2013. L'échantillon a donc été constitué parmi les 31 répondants correspondant aux caractéristiques de la population à l'étude avec lesquels nous avons échangé lors des entretiens téléphoniques à l'automne 2013. Ce type d'échantillon est orienté vers un objectif (Chein, 1977) et il consiste à « 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); c'est-à-dire « l'acteur social compétent » (Savoie-Zajc, 2007 : 103). Donc, les « unités » formant l'échantillon de répondants n'ont pas été tirées au sort, mais elles ont été intentionnellement choisies selon certaines caractéristiques, selon un certain but recherché et selon les objectifs de la recherche. Ces 9 répondants ont été sélectionnés selon la diversité des régions d'origine (grands centres urbains, régions semi-urbaines, régions éloignées), les régions des collèges dans lesquels ils étaient inscrits (4 des 9 collèges sont représentés), de leur âge (de 17 à 23 ans) et de leur sexe (selon les proportions garçons/filles établies à partir des listes recueillies). Il faut aussi considérer les déplacements nécessaires un peu partout au Québec pour réaliser cette collecte de données, dont les principales contraintes ont été le temps consacré aux déplacements et les ressources financières limitées. Comme le travail réalisé à cette étape visait à donner préséance à l'expérience subjective des répondants et à favoriser une compréhension du phénomène à l'étude, le but n'était donc pas de constituer un échantillon parfaitement représentatif des migrants qui « abandonnent » leur projet d'études.

Les neuf entretiens, d'une durée variant entre 30 et 45 minutes, ont été réalisés entre le 11 et le 28 octobre 2013. Si sept entretiens ont été effectués au domicile de la personne, deux autres, pour des raisons relatives à la distance, ont été réalisés par téléphone¹². Les

¹² Attention, il ne faut pas confondre ces deux entretiens semi-dirigés réalisés par téléphone et les entretiens téléphoniques réalisés à la deuxième collecte de données. Les entretiens téléphoniques de la deuxième collecte de données sont beaucoup plus courts et approfondissent moins le thème à l'étude et l'expérience des jeunes migrants. Pour leur part, les entretiens semi-dirigés réalisés par téléphone sont comparables à

répondants étaient inscrits dans quatre collèges différents. Les entretiens ont tous été enregistrés avec le consentement des répondants (voir annexe 3 pour le formulaire de consentement utilisé). La transcription *verbatim* a été effectuée pour en faciliter l'analyse.

3.4.3.1 Élaboration du guide d'entretien

L'élaboration du guide d'entretien a été inspirée par les résultats de nos travaux précédents (Richard et Mareschal, 2009 et 2013a). Le guide d'entretien a été commenté par Julie Mareschal, spécialiste sur la problématique de la recherche. Les thèmes autour desquels il a été élaboré ont pour buts de permettre de mieux comprendre le parcours des jeunes migrants ayant décidé d'« abandonner », de discuter des raisons et des motivations qui peuvent expliquer ce choix, d'approfondir ce qu'ils ont mis en œuvre pour préparer leur départ, ce qu'ils ont ressenti au cours de ce processus de préparation/migration et, enfin, ce qu'ils pensent des moyens mis en œuvre pour les soutenir. Plus particulièrement, les thèmes abordés lors des entretiens semi-dirigés sont :

- le cheminement scolaire de l'étudiant;
- le contexte et les motivations de l'annulation de l'inscription;
- la préparation et les anticipations par rapport au projet migratoire;
- l'arrivée au collège et dans la ville de destination (pour ceux qui ont entamé la session);
- les difficultés rencontrées (pour ceux qui ont entamé la session);
- les moyens pour pallier les difficultés de la migration;
- l'occupation au moment de l'entretien et les projets d'avenir.

Le guide d'entretien utilisé se trouve à l'annexe 4.

ceux réalisés en face à-face, à l'exception que nous ne pouvons pas observer les réactions non verbales des répondants.

3.5 Traitement et analyse des données

Le traitement et l'analyse des données de la première collecte de données (listes d'inscription recueillies auprès des collèges) sont quantitatifs et essentiellement descriptifs. Ce traitement et cette analyse permettent de comparer le taux d'« abandon » des migrants pour études à celui des étudiants non migrants dans les établissements participants. Au-delà de la simple description, nous avons effectué quelques analyses statistiques pour déterminer s'il y a indépendance entre certaines variables. Nous utilisons le Khi-carré de Pearson (Khi^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 Khi^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 Khi^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.

Considérant l'aspect interprétatif de cette recherche, il nous apparaît « impossible de bien décrire un phénomène [...] sans tenir compte de l'idée que s'en font ceux qui y participent; or on n'observe pas les idées, on les comprend intuitivement et on ne les décrit pas, on les interprète » (Sperber, 1982 : 15). Ainsi, pour les deuxième et troisième collectes de données (les entretiens téléphoniques et les entretiens semi-dirigés), étant donné la nature exploratoire et inductive de la recherche, notre analyse a été effectuée selon une approche qualitative. Le matériel analysé est composé de chacun des journaux de bord tenus lors de la deuxième collecte de données et des transcriptions des entretiens semi-dirigés de la troisième collecte de données. Notre analyse cherchait à saisir les particularités et le détail des réflexions et des expériences personnelles de chacun des jeunes rencontrés. Même si nous nous sommes en partie appuyé sur différents cadres conceptuels (facteurs d'abandon des études, difficultés liées à la migration, l'intégration aux études collégiales), nous avons délibérément opté pour une codification à partir de catégories ouvertes, telle qu'elle est

suggérée par Michael A. Huberman et Mathew B. Miles (2003). De plus, avec l'approche adoptée, nous n'avons pas systématiquement questionné nos répondants sur toutes les catégories et tous les facteurs d'abandon scolaire décrits au tableau 2.1 (page 26). Nous désirions que nos répondants identifient spontanément les facteurs qui, à leurs yeux, ont contribué à leur décision d'« abandonner » leur projet d'études en situation de migration.

Le matériel a fait l'objet d'un codage à l'aide de catégories issues des principaux thèmes abordés lors des entretiens téléphoniques et semi-dirigés : le cheminement scolaire, les raisons de l'« abandon », les raisons spécifiquement liées à la migration, les actions les plus susceptibles de soutenir les migrants pour études, les perceptions de ces derniers au regard de leur expérience. Il s'agit donc d'une analyse inductive essentiellement guidée par les objectifs de recherche, et 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 préétabli » (Blais et Martineau, 2006 : 4-5).

3.6 Aspects éthiques

Bien que le Campus Notre-Dame-de-Foy (et aucun des établissements participants) ne possède pas de comité d'éthique de la recherche, la recherche qui y est effectuée est toujours rigoureusement menée sur le plan éthique et elle est conforme aux exigences et aux principes éthiques de la recherche avec des êtres humains qui s'appuient sur *l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (EPTC 2, 2010).

Premièrement, afin d'avoir accès aux données nécessaires à la première et à la deuxième collecte de données, nous avons obtenu l'autorisation de la Commission d'accès à l'information (CAI) du Québec. En vertu de l'article 125 de la *Loi sur l'accès aux*

*documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*¹³, nous avons été autorisés à recevoir les renseignements mentionnés à la section 3.4.1.1 afin d'identifier les migrants pour études dans les neuf établissements participants. Plusieurs conditions encadrant cette autorisation ont été scrupuleusement respectées. Pour la liste complète, voir l'annexe 5.

Deuxièmement, en ce qui concerne les entretiens téléphoniques, lors de la prise de contact, nous demandions d'abord si la personne avait bien reçu la lettre d'information acheminée par courrier postal et vérifions son intérêt à participer à la recherche. Ensuite, nous réitérions l'objet de l'appel et des objectifs de la recherche. Également, par l'utilisation du guide d'entretien téléphonique, nous étions en mesure de constater, d'une part, si la personne appartenait bien à la population à l'étude et, d'autre part, de vérifier son intérêt à poursuivre avec un entretien semi-dirigé. De plus, pour la deuxième collecte de données, nous avons prévu un nombre limité de tentatives d'appel et de prises de contact auprès des participants pressentis, des membres de leur famille ou de leurs colocataires. Les limites étaient de cinq tentatives d'appel et de trois prises de contact. Par exemple, si nous n'avions pas de réponse lors de l'appel et que nous ne pouvions pas laisser un message sur une boîte vocale, il s'agissait d'une tentative d'appel. Si, par contre, nous pouvions laisser un message sur une boîte vocale ou auprès d'un colocataire ou d'un membre de la famille, il s'agissait d'une prise de contact. Pour les personnes âgées de moins de 18 ans, les démarches du chercheur ont également été effectuées auprès des parents ou du tuteur légal.

Troisièmement, pour les entretiens semi-dirigés, 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, 2010), nous avons pris différentes dispositions pour qu'il en soit ainsi. Pour assurer la confidentialité des participants aux entretiens lors du traitement des données, nous avons utilisé un pseudonyme remplaçant le nom du répondant. Lors de la rédaction du rapport, nous avons retiré tous les renseignements

¹³ L.R.Q., c. A2.1.

personnels qui auraient permis d'identifier un étudiant en particulier : région d'origine, lieu de travail, etc. 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. Pour les deux entretiens semi-dirigés réalisés par téléphone (voir la section 3.4.3 et la note en bas de page 12), le formulaire a été retourné au chercheur avant de procéder à la réalisation de l'entretien. Les étudiants âgés de moins de 18 ans (deux étudiants) qui ont participé à un entretien semi-dirigé devaient faire signer un formulaire de consentement par leurs parents (les modèles de formulaires de consentement utilisés se trouvent à l'annexe 3). Dans les deux cas, le chercheur a pris le temps de communiquer avec les parents 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.

4. RÉSULTATS

La présentation des résultats est divisée en deux parties. Premièrement, nous présentons des résultats quantitatifs de l'analyse des listes fournies par les neuf collèges participants. Cette première partie permet de répondre aux deux premiers objectifs spécifiques de la recherche : 1) comparer le taux d'« abandon » des migrants pour études et celui des étudiants non migrants dans les établissements participants et 2) apporter des connaissances sur les caractéristiques (âge, sexe, distance entre le lieu d'origine et le collège, etc.) des migrants pour études ayant « abandonné » leur projet d'études. Deuxièmement sont décrits les résultats qualitatifs provenant de l'analyse des entretiens téléphoniques et semi-dirigés. Ces résultats permettent, d'une part, d'identifier et de mieux comprendre les raisons de l'« abandon » du projet d'études invoquées par les répondants qui sont liées à la migration pour études. D'autre part, ils permettent d'identifier les acteurs et les ressources susceptibles de soutenir les migrants pour études à partir du point de vue de ces derniers. Plus particulièrement, cette deuxième partie permet de répondre aux objectifs 3 à 5 de la recherche : 3) identifier les raisons qui incitent les migrants pour études à ne pas entreprendre leurs études dans l'établissement dans lequel ils se sont inscrits; 4) identifier des acteurs ou des organismes susceptibles de soutenir ces migrants pour études (écoles secondaires, organismes dans la région d'origine, famille, établissement collégial de destination) et 5) identifier des actions et des ressources pouvant soutenir les migrants pour études à cette étape de leur cheminement.

4.1 « Abandons »¹⁴ chez les migrants pour études : des chiffres

Le tableau 4.1 présente la proportion de migrants pour études au 19 septembre 2013, la proportion d'« abandons » chez les migrants pour études et chez les étudiants non migrants au 19 septembre et après le 19 septembre (identifiés avec la quatrième liste, soit celle du 14 février) pour chacun des établissements participants. Rappelons que le dépouillement des données des listes fournies par les collèges permet d'établir que les

¹⁴ Rappelons que nous utilisons les guillemets afin de nuancer le sens attribué au concept d'abandon. Pour plus de détails, voir les sections 2.3.1 et 3.3.

neuf établissements participants comptaient 2 608 étudiants au 19 septembre et que 391 d'entre eux (15,0 %) étaient des migrants pour études. La comparaison des différentes listes (voir section 3.4.1) permet d'identifier que 56 migrants pour études ont « abandonné » leur projet d'études avant le 19 septembre. Toutefois, l'un d'eux avait effectué des demandes d'admission dans deux collèges différents de la même ville. Le nombre réel de migrants pour études appartenant à la population à l'étude est donc de 55. Ceux-ci étaient inscrits dans six collèges différents. Donc, pour trois des neuf collèges, il n'y a pas eu d'« abandon » chez les migrants pour études. Après le 19 septembre, selon les mêmes critères, 33 migrants pour études ont été identifiés. Ils étaient inscrits dans sept établissements. C'est donc **un total de 88 migrants pour études qui ont été identifiés comme appartenant à la population à l'étude par le dépouillement des listes fournies par les établissements.**

TABLEAU 4.1 Migration pour études et proportion des « abandons »¹⁵

Établissement	Proportion de migrants	Au 19 septembre		Après le 19 septembre	
		Proportion d'« abandons » des migrants	Proportion d'« abandons » des non-migrants	Proportion d'« abandons » des migrants	Proportion d'« abandons » des non-migrants
Établissement 1	0,4 %	50,0 %	9,8 %	0,0 %	n. d.
Établissement 2	0,6 %	0,0 %	5,1 %	0,0 %	22,0 %
Établissement 3	10,0 %	0,0 %	5,3 %	16,7 %	20,4 %
Établissement 4	10,3 %	5,5 %	3,4 %	3,8 %	4,8 %
Établissement 5	13,4 %	0,0 %	4,7 %	18,2 %	6,8 %
Établissement 6	15,1 %	17,6 %	19,5 %	10,5 %	10,3 %
Établissement 7	15,0 %	5,0 %	13,6 %	5,3 %	13,0 %
Établissement 8	25,9 %	17,1 %	9,9 %	3,4 %	6,0 %
Établissement 9	34,0 %	13,3 %	15,3 %	11,4 %	11,0 %
Total	<i>n</i> %	391/2 608 15,0 %	56 (55)/446 12,5 %	267/2 484 10,7 %	33/391 n.d. 10,3 %

On observe d'abord que la proportion de migrants pour études varie considérablement d'un établissement à l'autre (de 0,4 % à 34,0 %), la proportion moyenne des établissements étant de 15,0 %. Le nombre de migrants pour études (données non illustrées) par établissement varie de 1 à 214. Ces nombres et proportions sont

¹⁵ Conformément aux attentes prises avec les directions des établissements participants, nous n'identifions pas les noms des établissements. De plus, nous ne fournissons pas de données sur le nombre d'étudiants, ce qui permettrait aisément d'identifier certains établissements.

comparables à ceux d'autres travaux sur la migration pour études collégiales (Richard et Mareschal, 2009 et 2013a).

Le tableau 4.1 permet de constater que les disparités entre les établissements sont importantes. La première concerne la proportion de migrants pour études. Même si les données en ce qui concerne le nombre brut d'étudiants par établissement ne sont pas illustrées, nous pouvons tout de même mentionner que le nombre de migrants pour études qu'un établissement accueille n'est pas lié aux effectifs étudiants : des établissements comptant entre 100 et 125 nouvelles inscriptions ont des taux de migrants pour études de 15 % et plus, alors que des établissements avec beaucoup d'étudiants peuvent avoir des taux inférieurs à 10 %. Ainsi, il semble que le nombre de migrants pour études qu'un établissement peut attirer est plus lié au type de programmes que celui-ci offre et à sa situation géographique qu'à l'importance de ses effectifs étudiants.

La deuxième disparité concerne les différences entre les taux d'« abandon » chez les migrants pour études et ceux chez les étudiants non migrants. D'abord, il faut noter qu'aucune différence entre les proportions d'« abandons » n'est significative pour tous les établissements. Ensuite, pour l'établissement 1, même si cette proportion est de 50 % pour les migrants pour études et de 9,8 % pour les étudiants non migrants, il faut mettre en contexte que ces observations quantitatives reposent sur la situation de quelques individus seulement (proportion de 0,4 % de migrants pour études). Par exemple, afin d'illustrer notre propos, même si cet établissement attirait 1 000 nouveaux étudiants par année, l'analyse porterait sur 4 étudiants seulement. Pour cet établissement, nous ne pouvons pas conclure que l'« abandon » des migrants pour études est plus important que celui des étudiants non migrants.

Enfin, en ce qui concerne les proportions totales d'« abandons » chez les migrants pour études et celles chez les étudiants non migrants, elles sont très semblables : 12,5 % chez les migrants pour études et 10,7 % chez les étudiants non migrants avant le 19 septembre, et 8,4 % chez les migrants pour études et 10,3 % chez les étudiants non migrants après le 19 septembre. Le résultat d'un test de Khi-carré (Khi^2), sur les données des « abandons »

avant le 19 septembre, montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les migrants pour études et les étudiants non migrants ($\chi^2 = 0,968; p = ,325$)¹⁶. Le résultat du test de Khi-carré est également non significatif pour les données sur les « abandons » après le 19 septembre ($\chi^2 = 0,915; p = ,339$)¹⁷.

Selon ces données et la définition adoptée dans cette recherche, la migration pour études n'incite pas davantage d'étudiants à l'« abandon » des études. Nous discuterons ce résultat à la section 5.1.

4.2 « Abandons » chez les migrants pour études : au-delà des chiffres, les raisons

À la lumière des données recueillies sur les listes d'inscription de neuf collèges et présentées à la section précédente, nous constatons que le taux d'« abandon » n'apparaît pas significativement plus important chez les migrants pour études que chez les étudiants non migrants.

Au-delà de ces statistiques, nous savons que certains jeunes vivent des défis lorsqu'ils sont confrontés à la migration pour études. Nous avons voulu approfondir la question en collectant des données auprès de 48¹⁸ migrants pour études collégiales qui ont « abandonné » leur projet d'études dans un collège situé à plus de 80 kilomètres de leur domicile.

¹⁶ Nous avons également fait un test de Khi-carré sans considérer les établissements 1 et 2, puisqu'ils comptent une très faible proportion de migrants pour études. Le résultat demeure non significatif.

¹⁷ Comme nous n'avons pas les données complètes pour l'établissement 1, le test pour les données après le 19 septembre a été effectué avec les données provenant de 8 collèges.

¹⁸ Rappelons les renseignements fournis à la section 3.4.2, soit que sur les 88 étudiants identifiés comme appartenant à la population à l'étude à partir des listes fournies par les collèges, un total de 30 étudiants ont dû être retranchés à cause de coordonnées inexactes (14), de l'impossibilité de les joindre (10), d'une erreur d'identification (5) et d'un refus de participer (1). À ces 30 s'ajoutent 10 autres étudiants qui ont été exclus de la population à l'étude, car ils étaient toujours aux études dans la ville d'accueil.

4.2.1 Des raisons qui n'ont pas trait à la migration pour études

Ce qui nous intéresse maintenant est de comprendre comment la migration pour études a pu influencer la décision de ces jeunes quant à l'« abandon » de leur projet d'études.

Les 48 entretiens (39 téléphoniques et 9 semi-dirigés) que nous avons réalisés mettent en lumière que, pour 19 étudiants (39,6 %), les raisons invoquées n'apparaissent pas liées à la migration pour études.

- D'abord, pour 8 étudiants (3 ciblés au 19 septembre et 5 ciblés après le 19 septembre), il s'agit essentiellement d'une question d'orientation scolaire : ils ont décidé de changer de domaine d'études ou ils remettent en cause l'utilité de la poursuite des études pour l'atteinte de leurs objectifs professionnels. D'ailleurs, 3 de ces 8 étudiants sont actuellement inscrits aux études collégiales ou professionnelles dans leur région d'origine. Donc, ces 3 étudiants ont abandonné un projet d'études en situation de migration, mais pas les études.
- Ensuite, pour 8 autres étudiants (7 ciblés au 19 septembre et 1 ciblé après le 19 septembre), la raison première invoquée de leur abandon concerne leur état de santé (5 étudiants) ou des problèmes personnels (rupture amoureuse, problèmes judiciaires) (3 étudiants). Étant donné la nature de leur problème, aucun de ces jeunes n'est inscrit aux études pour l'année 2013-2014.
- Enfin, pour 3 étudiants (les 3 ciblés au 19 septembre), l'abandon est dû aux exigences d'admission au collégial (cours préalables). Ces 3 étudiants sont inscrits aux études dans leur région d'origine à l'automne 2013¹⁹.

¹⁹ Pour certains auteurs, cela ne constitue pas un abandon. Selon Grayson et Grayson (2003), il faut distinguer les abandons volontaires (prendre la décision de quitter son programme d'études) et involontaires (être contraint à quitter son programme d'études à la suite d'une décision institutionnelle). D'ailleurs, ces 3 jeunes sont inscrits aux études : 2 à l'éducation aux adultes et 1 dans le programme collégial Tremplin DEC.

Selon les propos recueillis auprès de ces 19 jeunes, si les problèmes personnels, les exigences administratives ou les questionnements quant à l'orientation scolaire et professionnelle ne s'étaient pas posés, ces derniers auraient tous persévéré dans leur projet d'études et, donc, de migration. Ainsi, pour 39,6 % (19 sur 48) des répondants, les raisons invoquées pour expliquer l'« abandon » de leur projet d'études ne concernent pas la situation de migration.

4.2.2 Des raisons liées à la migration pour études

Intéressons-nous maintenant aux raisons invoquées pour expliquer l'« abandon » des études qui sont liées à la migration pour études des 29 répondants (60,4 % des 48 répondants potentiels) restants.

Mais qui sont ces jeunes rencontrés? Avant de procéder à la présentation et description des données, il nous paraît important de dresser le profil de ces répondants.

4.2.2.1 Profil des répondants dont les raisons invoquées sont liées à la migration

Le tableau 4.2 présente le profil des 29 répondants avec lesquels nous avons échangé lors des entretiens téléphoniques et semi-dirigés. Il s'agit de 18 garçons et de 11 filles. Ils sont, pour la majorité (26 sur 29), âgés de moins de 21 ans. Ils étaient pour la plupart (25 sur 29) inscrits dans un programme technique. Alors que 8 d'entre eux sont originaires d'une région située entre 80 et 199 kilomètres du collège où ils étaient inscrits, 19 proviennent d'une région située entre 200 et 599 kilomètres et 2 d'une région située à plus de 600 kilomètres. Il est important de mentionner que 18 d'entre eux sont demeurés aux études à temps plein dans leur région (données non illustrées). Donc, il apparaît qu'ils n'ont pas « abandonné les études », mais qu'ils ont plutôt « abandonné leur projet d'études » en contexte de migration.

TABLEAU 4.2 Profil des répondants dont les raisons de l'« abandon » sont liées à la migration pour études

Caractéristiques sociodémographiques		Garçons	Filles	Total
Âge	17 ans	4	5	9
	18 ans	4	1	5
	19 ans	5	2	7
	20 ans	4	1	5
	21 ans	1	-	1
	22 ans	-	1	1
	23 ans	-	1	1
	Total	18	11	29
Secteur	Préuniversitaire	2	2	4
	Technique	16	9	25
	Total	18	11	29
Distance	Entre 80 et 200 kilomètres	4	4	8
	201 à 599 kilomètres	14	5	19
	600 kilomètres et plus	-	2	2
	Total	18	11	29

Ajoutons à ces caractéristiques qu'au moment de la collecte de données, ces 29 jeunes vivaient tous dans leur région d'origine : soit ils ne l'avaient jamais quittée, soit ils y étaient retournés après un bref séjour, allant de quelques jours jusqu'à 15 semaines (pour les étudiants identifiés après le 29 septembre qui n'apparaissaient plus sur les listes fournies en février) dans la ville de destination.

Également, le moment de l'« abandon » est situé avant le début des cours pour 7 d'entre eux, entre le début des cours et le 19 septembre pour 11 (ces 18 étudiants ont été identifiés au 19 septembre) et après le 19 septembre pour 11 autres (ils ont été identifiés avec la liste fournie au 14 février).

Comme le montre le tableau 4.3, 17 de ces 29 étudiants ont commencé les cours à la session d'automne. Ces 17 jeunes ont donc physiquement quitté leur région d'origine. Le tableau permet aussi de constater que le fait d'avoir suivi des cours à la session d'automne est évidemment lié au moment de l'« abandon ».

TABLEAU 4.3 Étudiants ayant suivi des cours selon le moment de l'abandon

	Moment de l'abandon			Total
	Avant le début des cours	Au 19 septembre	Après le 19 septembre	
Ont commencé les cours	0	6	11	17
N'ont pas commencé les cours	7	5	0	12
Total	7	11	11	29

Nous avons également comparé le profil des étudiants de l'échantillon présenté au tableau 4.2 à celui de l'ensemble des migrants pour études identifiés à partir des listes fournies par les collèges participants (tableau 4.1). Cette comparaison a pour but de vérifier si les *migrants pour études ayant « abandonné » leur projet d'études et dont les raisons invoquées concernent la migration* ont des caractéristiques différentes des migrants qui n'ont pas « abandonné », ceux-ci additionnés aux migrants qui ont « abandonné », mais dont les raisons invoquées ne sont pas liées à la migration.

Les profils ont été comparés par un test de Khi-carré selon trois critères : le sexe, l'âge et la distance²⁰. La lecture du tableau 4.4 permet de constater que les garçons sont proportionnellement plus nombreux à « abandonner » que les filles ($\text{Khi}^2 = 4,741$; $p = ,029$) dans la première catégorie. Nous discuterons ce résultat à la section 5.1.

TABLEAU 4.4 Migrants pour études et « abandon » selon si les raisons sont liées ou non à la migration et selon le sexe

	« Abandon » et raisons liées à la migration pour études		Non-abandon et raisons non liées à la migration pour études	
	n	%	n	%
Garçons	18	62,1 %	149	41,3 %
Filles	11	37,9 %	212	58,7 %
Total	29	100 %	361	100 %

Aucune différence significative n'est observable selon l'âge²¹ des répondants ($\text{khi}^2 = 3,551$; $p = ,314$) ou la distance séparant la région d'origine au collège d'inscription ($\text{khi}^2 = 1,147$; $p = ,564$).

²⁰ Nous n'avons pas effectué de test de Khi-carré selon le secteur, étant donné que la proportion de cellules, dont le n théorique est inférieur à 5, est de 25 % ou plus.

²¹ Pour ce test, les répondants âgés de 20 ans et plus ont été regroupés dans une même catégorie, puisque les effectifs des migrants pour études, âgés de 21, 22 et 23 ans, et dont les raisons de l'abandon sont liées à la migration, sont petits.

4.2.2.2 Profil des jeunes rencontrés lors des neuf entretiens semi-dirigés

Dans les sections qui suivent, nous utilisons amplement des extraits des propos de nos 29 répondants (9 entretiens semi-dirigés et 20 entretiens téléphoniques) pour illustrer leurs points de vue et mieux comprendre les explications et significations qu'ils attribuent à leur expérience. Ces extraits sont toujours présentés entre guillemets (« ») dans le corps du texte ou mis en retrait du texte sans guillemets. Très souvent, ils sont attribués à leurs auteurs, en mentionnant leur âge ainsi que le type d'entretien (téléphonique ou semi-dirigé) par lequel les commentaires ont été recueillis. Lorsqu'il s'agit de courtes expressions, elles sont citées entre guillemets, mais ne sont pas associées à un répondant en particulier afin d'alléger le texte et de faciliter la lecture.

De ces 29 entretiens, de nombreux extraits proviennent des 9 entretiens semi-dirigés qui ont été enregistrés, ces derniers ayant permis d'approfondir davantage plusieurs thèmes et questions de la recherche. Avant de procéder à la description, à l'analyse et à la discussion des données, il nous paraît important de présenter ces 9 migrants pour études. Toutefois, il nous semble peu pertinent de dresser un profil sociodémographique d'un si petit échantillon. Nous considérons plus approprié de camper ici le profil de chacune des personnes rencontrées.

Dans un effort de synthèse, les prochaines pages présentent les portraits des jeunes rencontrés selon différentes caractéristiques sociodémographiques en relevant chaque fois des détails sur leurs cheminements scolaire et migratoire. Étant donné l'intérêt particulier pour les difficultés liées à la migration pour études, nous avons insisté sur cette dimension dans l'élaboration des portraits. Comme plusieurs extraits d'entretiens seront utilisés dans le prochain chapitre, et qu'ils peuvent parfois gagner à être attribués correctement à leurs auteurs, nous désirons faire de ces courts profils un « outil de référence ». C'est pourquoi ces portraits sont présentés en ordre alphabétique en utilisant, bien entendu, des pseudonymes.

Agathe

Agathe est originaire d'une région située à moins de 200 kilomètres du collège privé où elle était inscrite. Elle est âgée de 23 ans. À cause d'un accident, elle a dû interrompre ses études pour quelques années. Son inscription au collège et le projet migratoire constituent un retour aux études. Elle aimerait poursuivre des études dans un programme technique qui se donne dans deux collèges, les deux situés à environ 200 kilomètres de son domicile. Elle a annulé son inscription avant le début des cours. Elle avait prévu les coûts (logement, transport, coût de la vie en milieu urbain) liés à la migration pour études et savait qu'elle aurait de la difficulté « à joindre les deux bouts ». Agathe estime vivre une situation de précarité économique inconciliable avec les exigences financières de la migration pour études. Son témoignage est parfois très touchant : « Tout est plus cher à [ville de destination] : les appartements, le coût de la vie, les sorties. Moi, je n'ai pas la chance d'avoir des parents riches et qui vont me payer mes études. [...] Je ne connais personne à [ville de destination], j'ai un déficit d'attention, je n'ai pas d'argent, je n'ai pas de parents qui ont de l'argent. Je n'ai rien qui m'aide pour tout ça. [...] Mais c'est sûr que c'est avant tout l'argent. Pis, je suis déçue parce que je sens que je n'ai pas l'enthousiasme ou le plaisir que les autres peuvent vivre. Je trouve ça plate, parce qu'on dirait que, moi, je ne peux pas atteindre mes rêves ». Agathe poursuit, malgré tout, des études (DEP) dans sa région dans un domaine connexe à ses champs d'intérêt. Elle a effectué des démarches et une préparation assez organisées et rigoureuses, et ce, même si en faisant sa demande d'admission, elle se doutait qu'elle « ne pourrait pas y aller » à cause de ses difficultés financières. Elle a fait une recherche active pour un appartement et s'est déplacée pour aller visiter le collège.

Émile

Émile est âgé de 18 ans et il est originaire d'une région située à 250 kilomètres de l'établissement dans lequel il s'était inscrit. Il est actuellement inscrit à temps plein dans un cégep de sa région. Au printemps, alors qu'il terminait ses études secondaires, Émile avait fait deux demandes d'inscription : une dans le collège privé situé à 250 kilomètres de chez lui et une autre dans le collège public de sa région. Il a annulé sa demande dans le collège privé après le début des cours au mois d'août et il ne s'est jamais présenté en classe ni dans la ville de destination. Il était inscrit dans un programme de sciences humaines. La situation d'Émile se distingue du fait que ce sont surtout ses parents qui désiraient qu'il migre. La famille projetait déménager dans la ville où se trouve le collège privé, puisque que la sœur aînée d'Émile y poursuit des études universitaires. Ce projet a toutefois été annulé, puisque les parents d'Émile risquaient de déménager à l'étranger au cours de l'année suivante. Ses parents auraient ainsi préféré qu'Émile se retrouve près de sa sœur aînée pour être « mieux encadré ». Émile a également un frère aîné qui demeure toujours dans sa région d'origine. Depuis le moment où il a déposé sa demande d'admission auprès du collège privé, Émile savait qu'il ne migrerait pas. Même s'il ne connaît pas le lieu de destination, pour lui, ce lieu est synonyme « d'insécurité et d'inconnu ». Outre sa sœur, il n'y connaît personne. Au contraire, dans sa région, il

connaît les ressources disponibles, il a ses amis et ses activités sportives qui l'ont aidé « à grossir son réseau social et à s'intégrer au cégep ». Les propos d'Émile évoquent souvent les questions du stress lié à l'inconnu et à l'intégration dans le lieu de destination. Émile appréhendait également les allers-retours hebdomadaires pour revenir dans sa région afin d'entretenir les liens avec ses amis. En définitive, Émile estime qu'il n'était pas prêt pour la migration.

Félix

Félix est âgé de 19 ans et vient d'une région située à 230 kilomètres du collège dans lequel il était inscrit. Félix a terminé ses études secondaires à l'éducation aux adultes et a par la suite obtenu un diplôme d'études professionnelles (DEP) dans sa région. Il a réussi à s'inscrire à la dernière minute dans un cégep dans sa région d'origine (à quelques kilomètres de sa résidence) dans le programme Tremplin DEC. Il a fréquenté le collège privé dans lequel il était initialement inscrit pendant une semaine. Dès la deuxième journée dans la ville de destination et au collège, il a « vu que ça ne marchait pas ». Il s'est informé auprès du cégep de sa région pour vérifier s'il pouvait encore s'inscrire pour faire ses cours de formation générale. Félix ne connaît personne dans la région de destination, mais il avait prévu partir avec deux amis. Au cours de l'été précédant le début de la session, l'un d'eux a changé d'idée. Selon Félix, toute la situation aurait été fort différente si cet ami était parti avec lui. Avec son autre ami, la relation s'est détériorée et « chacun s'est organisé avec ses affaires ». Peu attiré par la ville de destination, Félix n'était jamais allé voir le collège et ses alentours avant d'arriver pour le début de la session : il ne savait pas « de quoi ça avait l'air ». Les difficultés soulevées par Félix sont nombreuses et aucune d'elle ne peut prétendre être « la » principale raison de l'abandon. Il faut d'abord mettre en contexte que Félix hésitait entre deux établissements qui offrent le même programme. Celui situé à 230 kilomètres de chez lui et un autre situé à moins de 80 kilomètres. Ce deuxième établissement est, aux yeux de Félix, un meilleur établissement pour le programme qu'il désire suivre. Toutefois, pour des raisons qu'il s'explique mal (il estime avoir été mal informé sur les conditions d'admission dans le deuxième établissement), il n'y avait pas fait de demande d'admission. Les coûts liés à la migration ont été mentionnés. Félix insiste notamment sur le fait qu'un collège privé coûte plus cher. Mais il y a également les frais d'hébergement et l'essence consommée hebdomadairement pour revenir dans sa région. L'argent ne semble toutefois pas être un frein définitif. Si l'année prochaine ça ne fonctionne pas dans l'établissement situé plus près de chez lui, il garde le collège privé en « back up ». Il estime ainsi qu'il va avoir « sauvé un an ». Félix mentionne aussi sa « copine », qui a « joué un peu dans la balance », la solitude, l'éloignement de ses amis, les difficultés à conserver son travail étudiant dans sa région et les difficultés liées à son adaptation dans son nouveau lieu de résidence dans lequel il ne se sentait vraiment pas à l'aise. L'idée de ne pas se sentir à l'aise, de ne pas « se sentir à sa place » est souvent présente dans le discours de Félix.

Laurent

Laurent est âgé de 17 ans et vient d'une région située à 250 kilomètres de l'établissement dans lequel il s'était inscrit. Pour reprendre ses termes, il vient d'une ville « plus grosse ». Son grand-père paternel et l'un de ses oncles demeurent dans le lieu de destination que Félix estime quand même bien connaître. L'année précédente, il terminait ses études secondaires. « L'été a passé très vite », et le départ pour le lieu de destination lui est « arrivé dessus comme un train ». Il est demeuré une semaine au collège dans la ville de destination. Laurent avait fait deux demandes d'inscription : l'une dans un collège de sa région et l'autre dans le collège où il a annulé son inscription. À l'automne 2013, il s'est donc inscrit à temps plein dans un programme d'études collégiales dans un cégep près de chez lui; un cégep où il « n'est pas dépaysé » et où il ne se sent pas « mal à l'aise ». Une difficulté qui revient régulièrement dans le discours de Laurent est l'aspect organisationnel lié aux déplacements : dans la ville de destination, il considère le transport en commun peu développé pour les retours hebdomadaires dans sa région. Ne possédant pas de permis de conduire ni de voiture, Laurent estime que tout ça est très compliqué. En plus, son horaire de cours l'obligeait à arriver le dimanche soir et à partir le vendredi après-midi. Laurent ne connaissait personne au collège de destination. L'éloignement de sa famille et de ses amis, la solitude, l'ennui et un sentiment d'isolement ont été des difficultés vécues lors de la première semaine. Les considérations pécuniaires n'ont eu aucune influence sur Laurent. Il vient d'une famille aisée et il possède un compte d'épargne/études « avec pas mal d'argent ».

Laurie

Laurie, âgée de 19 ans, est originaire d'une région située à près de 700 kilomètres du collège où elle s'était inscrite. Laurie en était à sa « deuxième tentative » de migration, les deux dans la même ville de destination. À la première tentative, elle a fait « un genre de dépression » qui l'a amenée à tout lâcher parce que « c'était trop » et qu'elle était « perdue ». Lors des deux tentatives, la préparation semble avoir été précipitée et caractérisée par des choix faits « sur des coups de tête », notamment en ce qui concerne le lieu de résidence. Les difficultés soulevées par Laurie sont la solitude et l'ennui, principalement à propos de son copain qui semble avoir été au cœur de la décision d'abandonner son projet d'études dans le collège de destination. Le fait d'être seule en appartement a aussi contribué aux sentiments d'ennui et de solitude. Enfin, le programme d'études ne convenait pas. Toutefois, si son copain « avait été là, c'aurait été moins pire ». Laurie est arrivée quelques semaines avant le début des cours, et son copain est demeuré deux semaines avec elle. Quand il est parti, les difficultés ont débuté. Elle avait des amies de sa région, elle s'est fait de nouveaux amis et s'est trouvé un emploi à temps partiel. Mais le fait d'être loin de son copain et celui de vivre seule étaient difficiles. Il valait mieux tout lâcher que de « revenir en miettes comme la première fois ». Laurie n'est présentement pas inscrite aux études, mais elle a des projets très clairs concernant un retour aux études l'an prochain.

Luc

Luc est âgé de 19 ans et il était inscrit dans un cégep situé à 190 kilomètres de son domicile. Luc a déjà une expérience d'études collégiales dans le cégep de sa région. Il y était inscrit dans le programme *Accueil et intégration*. Lorsqu'il a fait sa demande d'admission dans le collège privé situé à 190 kilomètres, il hésitait entre une formation visant l'obtention d'un diplôme d'études collégiales en formation technique offerte par ce collège et une formation visant l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) offerte dans sa région. C'est pendant l'été par le biais d'un emploi que son choix s'est précisé pour la formation professionnelle. Il a annulé son inscription au collège au cours de l'été et, au moment de l'entretien, prévoyait bientôt s'inscrire au DEP. Par conséquent, il ne s'est jamais présenté au collège pour le début des cours. Outre cette question d'orientation, Luc a parlé des contraintes financières liées à la migration et l'éloignement des attraits de sa région. Il n'appréhendait pas son départ et il avait « quand même hâte ». Il prévoyait s'installer avec des amis déjà présents dans la ville de destination. À l'automne 2013, il n'est donc pas aux études et travaille à temps plein. Il dit ne pas regretter sa décision et il sait qu'il a « fait le bon choix ».

Nicolas

Nicolas est âgé de 18 ans et est originaire d'une région située à 230 kilomètres du collège où il s'était inscrit. Il avait effectué deux demandes d'admission pour le même programme d'études : l'une dans sa région où il a été refusé et l'autre dans le collège situé à 230 kilomètres de chez lui où il a été accepté. Il a annulé son inscription au début de la session et il ne s'est jamais présenté au collège ni dans la ville de destination. Pour la session d'automne 2013, il a réussi à s'inscrire dans un cégep près de chez lui dans le programme Tremplin DEC. Les raisons expliquant l'abandon de son projet d'études sont nombreuses. D'abord, il y a la question monétaire. D'une part, un collège privé coûte plus cher et à cela s'ajoutent les frais liés à la migration (appartement, comptes, essence, etc.). Nicolas mentionne aussi que l'une des raisons importantes est d'ordre familial. L'un des membres de sa famille est malade et il ne veut pas trop s'en éloigner. L'éloignement de ses amis et le fait qu'il savait que sa copine aurait coupé les ponts s'il avait quitté sa région sont des raisons « qui ont aussi pesé dans la balance ». Nicolas connaissait d'autres étudiants dans le collège où il s'était inscrit à 230 kilomètres de sa région. Enfin, il appréhendait le fait de vivre seul en appartement. Il ne s'était pas préparé pour trouver un endroit où habiter. À la dernière minute, les résidences du collège étaient complètes, il ne savait pas où se trouver un appartement et il aurait dû habiter seul. Comme il n'était « pas plus motivé que ça » à migrer, il n'avait fait aucune préparation, aucune prise de renseignement et aucune visite. Bien qu'il ne regrette pas son choix d'avoir abandonné son projet d'études, Nicolas estime que cette décision risque de lui nuire pour intégrer le milieu professionnel convoité.

Sarah

Sarah vient d'une région située à plus de 1 000 kilomètres du collège privé où elle était inscrite. Elle est âgée de 17 ans et, l'année précédente, terminait ses études secondaires. Elle a annulé son inscription au cours de la première semaine de cours et elle ne s'est jamais présentée au collège. Elle est actuellement inscrite dans un cégep de sa région dans le programme Tremplin DEC. Il s'agit pour elle d'une année de préparation pour s'adapter au collégial puisqu'elle compte refaire une demande d'admission au collège privé où elle s'était inscrite. Elle est très intéressée par le programme de formation technique offert par ce collège. La décision d'annuler son inscription est, en bonne partie, une décision familiale. Originaire d'une région éloignée des grands centres urbains de la province, le frère de Sarah a migré l'année précédente pour ses études universitaires. La migration de Sarah entraînait des coûts importants pour la famille pour l'année à venir et comme la décision de migrer avait été prise rapidement, presque sur un « coup de tête », il a été convenu d'attendre une autre année. Malgré le fait que Sarah sait qu'elle devrait migrer pour la poursuite de ses études, puisque le cégep de sa région propose « peu de programmes d'études », elle ne s'était pas tellement préparée pour partir. Le manque de préparation a beaucoup pesé dans la balance pour décider de ne pas migrer. À cela s'ajoute, pour une jeune fille de 17 ans, la difficulté de quitter ses parents, puisque les retours sont difficiles lorsqu'on est séparé par plus de 1 000 kilomètres. Sarah mentionne également le stress lié à l'éloignement et l'adaptation à un « nouvel univers ». Pour elle, migrer est « commencer une nouvelle vie ». De plus, Sarah quittait sa région seule et ne connaissait que quelques personnes dans la ville de destination. Elle avait commencé à se préparer, mais, comme tout était « fait à la dernière minute », plusieurs éléments organisationnels de la préparation (trouver un médecin, se procurer du matériel, comprendre le système de transport, trouver un endroit où se loger) n'étaient pas finalisés au mois d'août. Sous bien des aspects, Sarah estime qu'elle n'était pas « pas prête du tout à partir ».

Yann

Yann est âgé de 19 ans et il s'était inscrit dans un collège situé à 350 kilomètres de son lieu de résidence. Il avait fait une demande d'admission dans deux établissements. L'un situé à moins de 60 kilomètres de sa ville et l'autre situé à 350 kilomètres. Les places étant limitées dans le programme d'études convoité, il était sur une liste d'attente pour le collège situé près de chez lui. Il a appris quelques jours avant le début des cours qu'il était accepté dans l'établissement le plus près de sa résidence. Yann s'était préparé à aller étudier au collège situé à 350 kilomètres : recherche d'un endroit pour se loger, achat de matériel (literie, accessoire de cuisine) et recherche d'un emploi à temps partiel. Yann appréhendait trois aspects liés à la migration. D'abord, le fait d'être loin de sa copine revient souvent dans ses propos : « l'amour à distance, ça fonctionne mal ». Ensuite, la question financière. Un collège privé coûte plus cher que le cégep public près de chez lui, mais aussi les frais liés à la migration. Enfin, la distance de 350 kilomètres ne se parcourt pas aisément. S'il arrive quelque chose, il ne peut pas rapidement revenir chez lui. En étudiant dans un établissement près de chez lui, il « rentre tous les soirs à la maison ».

4.2.2.3 Des raisons multiples

Nous avons vu à la section 2.3 que l'abandon des études s'explique rarement par une seule raison. Il en va de même pour chacun de nos répondants qui expliquent la plupart du temps leur « abandon », peu importe la forme qu'il prend, par diverses raisons qui s'influencent mutuellement. Le nombre de raisons invoquées par chacun des jeunes avec lesquels nous avons discuté varie entre un et huit, la moyenne et la médiane étant de trois (la moyenne est légèrement plus élevée chez les filles). Le tableau 4.5 présente le nombre de répondants selon le nombre de raisons mentionnées.

TABEAU 4.5 Nombre de répondants selon le nombre de raisons mentionnées

Nombre de raison(s)	<i>n</i>		% total
	Garçons	Fille(s)	
Une raison	3	1	13,8 %
Deux raisons	3	3	20,7 %
Trois raisons	5	3	27,6 %
Quatre raisons	3	-	10,3 %
Cinq raisons	4	1	17,2 %
Six raisons	-	2	6,9 %
Huit raisons	-	1	3,4 %
Total		29	100 %

La moyenne légèrement plus élevée du nombre de raisons invoquées par les filles est attribuable au fait que les trois répondants qui ont mentionné le plus grand nombre de raisons sont de sexe féminin. Étant donnée la petitesse de notre échantillon, nous ne saurions tirer une conclusion sérieuse et valide à cet effet.

Au regard de cette remarque, mentionnons qu'à travers nos analyses, nous avons tenu compte de différentes caractéristiques (sexe, âge, secteur d'études, distance, moment de l'abandon et le fait d'avoir ou non commencé les cours à la session d'automne – voir les tableaux 4.2 et 4.3) afin d'expliquer et de nuancer l'influence des raisons mentionnées pour expliquer l'« abandon » du projet d'études dans un contexte de migration. Nous regarderons maintenant dans les prochaines pages comment chacune de ces raisons a exercé une influence sur la décision de nos répondants sans toutefois systématiquement faire de distinctions selon le sexe, l'âge, la distance, le secteur d'études, le moment de

l'« abandon » ou le fait d'avoir ou non commencé les cours. Seules les différences marquantes seront soulignées.

4.2.2.4 Les raisons invoquées

Ouf! C'est dur de dire ce qui m'a passé par la tête à ce moment-là, mais je sais que la seule chose que j'avais à faire, c'est de revenir chez nous.

(Scott, 18 ans, entretien téléphonique)

Quelles raisons ont amené ces 29 jeunes à « abandonner » leur projet d'études en contexte de migration? L'analyse des entretiens nous a permis d'identifier onze éléments de réponse. Le tableau 4.6 présente les raisons invoquées selon le nombre de répondants et selon le fait qu'ils ont commencé leurs cours ou pas à la session d'automne.

TABLEAU 4.6 Raisons liées à la migration pour études invoquées pour expliquer l'« abandon » du projet d'études, selon le fait que les étudiants ont commencé ou non les cours à la session d'automne

Raisons...	N'ont pas commencé		Ont commencé		Total	
	n = 12	%	n = 17	%	N = 29	%
I. ...économiques	11	91,7 %	7	41,7 %	18	62,1 %
II. ...liées à l'éloignement	4	33,3 %	12	70,6 %	16	55,2 %
III. ...liées à l'indécision vocationnelle	3	25,0 %	10	58,8 %	13	44,8 %
IV. ...liées aux déplacements	3	25,0 %	6	35,3 %	9	31,3 %
V. ...liées à un manque de préparation	2	16,7 %	6	35,3 %	8	27,6 %
VI. ...liées à un sentiment d'isolement/solitude	-	—	8	47,1 %	8	27,6 %
VII. ...liées à des difficultés d'adaptation	-	—	7	41,7 %	7	24,1 %
VIII. ...liées au lieu de résidence	1	8,3 %	5	29,4 %	6	20,7 %
IX. ...liées à la peur/au stress de l'inconnu	4	33,3 %	2	11,8 %	5	17,2 %
X. ...liées à des difficultés scolaires	1	8,3 %	4	23,5 %	5	17,2 %
XI. ...liées à des problèmes personnels	-	—	2	11,8 %	2	6,9 %

Un premier coup d'œil général au tableau permet de constater que trois raisons sont davantage invoquées par les étudiants qui n'ont pas commencé les cours, ces derniers ayant pour la majorité annulé leur inscription au cours de l'été et n'ayant jamais mis les pieds dans la ville et au collège de destination. Il s'agit des raisons économiques et des raisons liées à la peur et au stress de l'inconnu

Les répondants qui ont commencé leurs cours ont invoqué d'autres raisons intimement liées aux difficultés de la migration pour études (voir section 2.2.3). Il s'agit des raisons liées à l'éloignement (difficultés liées à l'éloignement), des raisons liées aux déplacements, à la préparation/planification, au lieu de résidence (difficultés organisationnelles) et au sentiment d'isolement, solitude et aux difficultés d'adaptation (difficultés socioaffectives).

Rappelons que 18 de ces 29 étudiants étaient aux études à temps plein dans leur région au moment de la collecte des données. Donc, il apparaît qu'ils n'ont pas « abandonné » les études, mais qu'ils ont plutôt « abandonné leur projet d'études » en contexte de migration.

I. Raisons économiques

*Y a pas juste ça, mais c'est sûr que l'argent, c'est toujours un stress quand tu pars de loin.
(Laurie, 19 ans, entretien semi-dirigé)*

Les raisons économiques sont celles qui sont les plus souvent mentionnées par nos 29 répondants. Elles ont été invoquées par 18 d'entre eux (62,1 %), dont 11 qui n'ont pas commencé les cours à la session d'automne (voir tableau 4.6). Il faut aussi souligner que sur les 18 répondants ayant mentionné les raisons économiques, seulement 6 ne sont pas aux études, dont 3 qui expliquent leur abandon principalement par l'indécision vocationnelle, un élément sur lequel nous revenons plus loin.

Il faut d'abord mettre un élément important en perspective. Cette recherche s'est déroulée dans des établissements d'enseignement privés où les coûts d'inscription sont plus élevés que ceux des établissements publics. Tous les répondants ayant invoqué des raisons économiques ont souligné cet aspect propre aux collèges privés : « Ça coûte plus cher ». La même recherche menée dans des établissements d'enseignement publics apporterait

probablement des résultats différents²². Bien entendu, loin de nous l'idée de banaliser l'influence des exigences financières dans le processus de décision des étudiants quant à la poursuite ou à l'abandon des études. Les enjeux financiers sont d'ailleurs un élément important dans le discours des migrants pour études rencontrés par Richard et Mareschal (2013a).

Les données recueillies montrent que la question économique ne concerne pas seulement le fait d'avoir les moyens financiers nécessaires pour poursuivre des études, mais qu'elle évoque plutôt les exigences financières et les coûts supplémentaires (déplacements, hébergement, ameublement, matériel, services publics, alimentation) qu'occasionne la migration pour études. Nous avons vu au tableau 4.5 (page 64) que 4 répondants n'ont mentionné qu'une seule raison pour expliquer l'« abandon de leur projet » d'études, une raison d'ordre économique. Ces répondants ont tous mentionné le contexte des collèges privés qui sont plus chers, mais ont aussi évoqué les différents coûts occasionnés par la migration pour études : logement, dépenses supplémentaires (électricité, assurances), déplacements (billets d'autobus, frais pour l'entretien d'une voiture, coût de l'essence), endettement plus grand à la fin des études. Il est à noter que ces 4 répondants ne se sont pas présentés aux cours au début de la session d'automne. C'est donc en « pensant à leur affaire », en « voyant tout ce qui s'en venait », qu'ils ont pris la décision de ne pas migrer et d'« abandonner » leur projet d'études.

Le tableau 4.6 montre également que sur les 29 répondants, 12 ne se sont pas présentés au début de la session d'automne. De ces 12 jeunes, 11 (91,7 %) ont mentionné des raisons d'ordre économique (pour une moyenne de deux raisons par répondant, données non illustrées).

Sur les 17 étudiants qui ont commencé leurs cours à la session d'automne (dont 11 ont « abandonné » après le 21 septembre), seulement 7 (41,1 %) ont invoqué la variable économique (pour une moyenne de quatre raisons par répondants, données non illustrées).

²² *A posteriori*, puisque plusieurs jeunes rencontrés avaient effectué des demandes d'admission dans deux collèges, nous réalisons qu'il aurait été pertinent de les questionner sur leur premier choix de collège. Ce renseignement aurait peut-être amené certaines nuances. Malheureusement, nous n'avons pas ces données.

Les données recueillies ne nous permettent pas de déterminer si ces jeunes viennent de familles mieux nanties sur le plan financier. Elles indiquent néanmoins que, pour certains, c'est « quand on commence à compter qu'on s'aperçoit que ça peut coûter cher » et qu'ils renoncent à leurs projets sans l'avoir amorcé. Pour ceux qui ont entrepris leurs études à l'automne et amorcé la migration, il est possible de voir que le « cocktail » de raisons invoquées pour expliquer l'« abandon » semble plus complexe, et ce, même si les explications d'ordre économique sont identiques.

Une autre observation digne d'être soulignée concerne le sexe des répondants. Sur les 18 répondants ayant mentionné des raisons économiques, 9 sont des filles, ce qui représente une raison mentionnée par 81,8 % des filles (9/11). Cette proportion est de 50,0 % chez les garçons (9/18). Outre la fréquence de mention de cette raison, l'analyse des propos des répondants n'apporte aucune distinction entre les garçons et les filles. Les filles craignent-elles davantage l'endettement? Sont-elles plus prévoyantes, organisées ou inquiètes sur le plan financier? Malheureusement, les données recueillies ne permettent pas de répondre à ces questions.

II. Raisons liées à l'éloignement

Les raisons liées à l'éloignement ont été invoquées par 16 des 29 répondants. Sur ces 16 répondants, 4 ont « abandonné » avant d'entreprendre les cours à la session d'automne. C'est l'éloignement anticipé qu'ils craignaient :

Ici [dans sa région], j'ai ma blonde, mes parents, et j'ai aussi ma grand-mère qui est malade. Je ne voulais pas être trop loin. [...] Je travaille. J'aurais pu trouver un autre emploi à [ville de destination], mais ici, c'est moins compliqué. C'est ici que j'ai toutes mes affaires. Je me suis dit que pour l'instant, il valait mieux ne pas partir. (Nicolas, 18 ans, entretien semi-dirigé)

S'il arrive quelque chose, ça prend du temps à revenir. Je ne voulais pas trop m'éloigner. (Yann, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Pour les 12 répondants qui ont vécu les premiers moments de la migration, l'éloignement a été un facteur marquant et semble représenter une raison importante pour expliquer leur décision :

Les premiers jours avant que l'école commence, j'appelais ma mère une demi-heure chaque heure pour brailler, pour lui demander de m'acheter un billet pour retourner ou lui demander de s'en venir. [...] Si j'avais été à [ville de destination] en [programme d'études désiré], en appartement avec mon *chum*, avec mes parents à deux coins de rue, j'aurais probablement pu rester là toute la vie. [...] Mais c'est le fait d'être loin, de m'ennuyer... non, je n'étais pas capable. (Laurie, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Moi, ma blonde m'a laissé juste avant le début des cours. Ça n'a pas aidé. J'ai continué la session, mais j'avais besoin d'être proche de mes parents et, surtout, de mon frère qui est un modèle et quelqu'un d'important pour moi. À la relâche, quand je suis retourné chez moi, je me suis dit que la meilleure solution, c'était d'être près de mes proches. (Antoine, 20 ans, entretien téléphonique)

À la relâche d'automne, quand je suis retourné chez moi, j'étais heureux. Je ne voulais pas retourner au [nom du collège]. J'y suis retourné avec mon père pour prendre mes affaires et signer des papiers pour dire que je partais. (Scott, 18 ans, entretien téléphonique)

De ces derniers extraits, deux remarques s'imposent. Premièrement, les raisons liées à l'éloignement pour expliquer l'« abandon » ne viennent jamais seules. C'est souvent l'accumulation de « plusieurs petites choses » qui accentuent les difficultés de l'éloignement. Deuxièmement, la mi-session semble être un moment charnière où l'éloignement peut exercer une influence sur la décision de ces répondants. Si l'on considère seulement les 11 étudiants qui ont « abandonné » après le 21 septembre (voir tableau 4.3), 7 d'entre eux ont mentionné l'éloignement comme raison et 5 de ces 7 répondants ont parlé de la mi-session comme d'un moment décisif. Lorsque l'étudiant retourne dans sa région et que différents problèmes et questionnements s'entremêlent quant au désir ou à la possibilité de poursuivre ses études et de terminer la session, il lui semble difficile de repartir après une semaine passée près de sa famille et de ses amis « dans son univers ». Malheureusement, pour ces 11 répondants qui ont « abandonné » au cours de la session d'automne, c'est-à-dire après le 21 septembre, nous ne disposons pas

de données quant à la fréquence des retours de ces jeunes dans leur région. Ces renseignements auraient peut-être apporté un éclairage particulier.

III. Raisons liées à l'indécision vocationnelle²³

Les questionnements et l'indécision quant à l'orientation scolaire et professionnelle sont présents dans le discours de 13 répondants (44,8 %). L'expérience de Luc, qui semble tout de même avoir trouvé sa « voie », représente bien cette indécision vocationnelle par rapport au projet d'études envisagé :

Je voulais m'en aller vers un DEP en électricité, quelque chose du genre. Mais, là, j'ai vu le DEC en [domaine d'études] au [nom du collège] qui est assez rare. Mais, là, pendant l'été, j'ai travaillé chez [nom entreprise] à la maintenance, pis j'ai tripé sur la *job* avec les électriciens. [...] C'est là que je me suis dit que [domaine d'études du DEC] je vais plus mettre ça comme passe-temps, puis je vais m'en aller en électricité... en tout cas... je pense. (Luc, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Les données recueillies révèlent également que parmi les 13 répondants qui ont mentionné l'indécision vocationnelle, 10 ont commencé les cours à la session d'automne, dont quelques-uns pendant plusieurs semaines. C'est donc en cours de route qu'ils se sont aperçus que le domaine d'études dans lequel ils étudiaient n'était pas pour eux :

Pis, là, j'ai vu que ce programme, ce n'était pas pour moi. Je me suis inscrite en sciences humaines à l'hiver dans ma région. Je ne resterai pas à [ville de destination] pour des sciences humaines. Ça coûterait trop cher, pis ça ne vaudrait pas la peine d'être loin de mes parents. (Camille, 17 ans, entretien téléphonique)

Ce commentaire amène deux remarques à propos de l'indécision vocationnelle chez nos répondants, dont les raisons invoquées sont liées à des aspects concernant la migration pour études. D'abord, pour ces 13 répondants, l'indécision vocationnelle est toujours expliquée en la reliant à d'autres raisons : économiques (8 répondants), liées à

²³ Nous empruntons la notion d'indécision vocationnelle à Bernard Rivière dans ses travaux sur le décrochage au collégial. L'indécision vocationnelle concerne les étudiants dont « les objectifs de carrière sont imprécis ou carrément inexistantes » (Rivière, 1996 : 61).

l'éloignement (7 répondants), liées au manque de préparation (5 répondants), liées aux déplacements (4 répondants), liées à des difficultés d'adaptation (4 répondants), liées au lieu de résidence (2 répondants), liées à des difficultés scolaires (2 répondants) et liées à un sentiment d'isolement (2 répondants). Pour 9 de ces 13 répondants (69,2 %), « si ça n'avait pas été de ça [les défis posés par la migration pour études] », ils seraient demeurés aux études pour compléter ce qu'ils avaient entrepris, et ce, même s'ils n'étaient pas inscrits dans un programme répondant à leurs désirs et aspirations :

Ce n'est pas ce que je pensais, mais ce n'était pas si pire comme programme. J'aurais dû continuer. C'est sûr que, là, j'ai un paquet d'échecs à mon dossier. [...] Mais l'ennui, le fait d'être loin et la fatigue [causée par les déplacements – huit heures de route aux deux semaines], c'était trop. [...] Il faut croire qu'il fallait que je passe par là pour savoir ce que je voulais, pour savoir qui j'étais. (Julie-Anne, 20 ans, entretien téléphonique)

Ensuite, de ces 13 répondants, 8 ont mentionné les raisons d'ordre économique. Il est évident que les frais supplémentaires occasionnés par la migration apparaissent encore plus importants et surtout inutiles si le programme d'études ne correspond pas aux aspirations professionnelles.

Nous laissons le mot de la fin concernant l'indécision vocationnelle à Laurie qui considère que l'un des maux du système d'éducation au Québec trouve sa source dans les lacunes en orientation :

Moi, si je pouvais faire un *speech* au ministère de l'Éducation, je dirais que la *job* il faut la commencer avant [la fin des études secondaires]. Nous orienter, nous montrer c'est quoi nos options. Je pense que ça aiderait au monde qui partent, qui reviennent, qui annulent, qui abandonnent, qui se cherchent. Moi, je pense que depuis le secondaire 1, on devrait avoir des cours d'orientation. Voir un métier par semaine, de secondaire 1 à secondaire 5; parce que c'est vraiment dur de faire un choix quand on n'a même pas idée de la moitié des métiers. Là, on a une opportunité de stage en secondaire 4, puis une en secondaire 5. On a une journée d'observation, puis tu peux juste choisir un métier. Jamais que j'ai eu des gens qui sont venus dans ma classe nous parler de leur *job*, du salaire, de leurs études, du temps que ça prend. Je pense que c'est un gros, gros, gros manque dans notre système. [...] Tu sais, en allant au cégep [le collège privé dans lequel elle était inscrite], je me suis rendu compte que j'étais perdue... puis, au début, je n'aimais pas ça être perdue, mais je me

suis rendu compte que je n'étais pas la seule perdue. On était une méchante gang. Puis, il y en a qui chialent que le cégep, ça ne sert à rien... Bien, si, en secondaire 5, on devait choisir un programme à l'université, on ne serait pas plus avancés. (Laurie, 19 ans, entretien semi-dirigé)

IV. Raisons liées aux déplacements entre la ville de destination et la localité d'origine

Les déplacements fréquents, voire hebdomadaires pour plusieurs²⁴, entre la ville de destination et leur localité d'origine représentent une situation qui peut engendrer de la fatigue, du stress et de nombreux soucis organisationnels. Sur ce point, 9 répondants ont invoqué les raisons liées aux déplacements. Leurs propos peuvent se résumer autour de trois dimensions. Premièrement, comme nous l'avons mentionné plus haut, ces déplacements occasionnent des coûts supplémentaires parfois assez importants : « Ça finit par coûter cher ».

Deuxièmement, le fait de faire des allers-retours hebdomadaires exige d'y consacrer du temps :

Moi, c'est le temps. Je revenais toutes les semaines et ça me prenait huit heures. C'est long et c'était fatigant. Se déplacer toutes les semaines, ça gruge du temps pour faire les travaux. (Kevin, 17 ans, entretien téléphonique)

Troisièmement, en plus du temps, les déplacements exigent aussi une organisation et une planification qui ne sont pas toujours compatibles avec les horaires de cours ou d'autobus :

Bien, c'est parce que j'habite loin, ça devenait un petit peu compliqué de revenir toutes les fins de semaine, de prévoir tout ça. [...] Puis, en même temps, y avait des raisons que ma famille s'ennuyait un peu de moi, et moi aussi, je m'ennuyais. [...] Je me sentais souvent seul. Je me suis fait des amis, mais c'est pas toujours évident. Pis eux, ils ne restaient pas nécessairement en résidence. [...] Mais c'est quand même le côté logistique que je trouvais compliqué. Je n'avais pas un horaire de cours trop flexible non plus. Tu sais, le vendredi, je finissais à 4 heures. Pis je retournais le dimanche. Si j'avais eu

²⁴ Selon les données recueillies antérieurement (Richard et Mareschal, 2013a), le tiers des migrants pour études effectue des allers-retours hebdomadaires.

mon vendredi de congé, peut-être que je serais resté. Ça aurait peut-être été moins pire parce que je serais parti le jeudi soir. [...] C'était compliqué d'aller au terminus d'autobus, faire la route c'est long et prendre l'autobus de ville en arrivant chez nous. Ça me prenait presque cinq heures, ce qui prend deux heures et demie en auto. [...] Si le [nom du collègue] avait été à côté de chez moi, c'est sûr que je serais resté là parce que c'est ça [étudier dans un programme donné] que je veux faire. (Laurent, 17 ans, entretien semi-dirigé)

Ainsi, les coûts et l'organisation des déplacements entre la région de destination où se trouve le collège et la région d'origine viennent parfois « peser dans la balance » quand vient le temps d'évaluer les avantages et les inconvénients à propos de l'arrêt ou de la poursuite d'un projet d'études en contexte de migration. Selon nos répondants, ajoutés « à tout le reste », les déplacements constituent une raison supplémentaire pour expliquer leur décision.

V. Raisons liées au manque de préparation

Aller étudier à [lieu de destination], c'est vraiment pas ça à quoi je m'attendais. Ce n'est pas ce que j'avais imaginé. [...] Me préparer, dans quel sens? (...) Je me suis préparé dans la semaine avant de partir. (Laurent, 17 ans, entretien semi-dirigé)

C'est quand même des choix qui peuvent impliquer beaucoup de choses, beaucoup de problèmes. (Agathe, 23 ans, entretien semi-dirigé)

Il faut savoir comment se préparer. Il faut que tu saches ce que tu as besoin, parce qu'une fois arrivé là-bas, t'as pas vraiment le temps de te tourner de bord. Il faut que tu sois présent à tes cours et tout va vite. (Sarah, 17 ans, entretien semi-dirigé)

L'analyse des données laisse entrevoir que le manque de préparation est un élément qui est souvent soulevé par nos répondants, et ce, même si seulement 8 d'entre eux l'ont explicitement identifié comme une raison d'« abandon ». Au-delà des explications concernant l'« abandon », le manque de préparation est très présent dans le discours de

nos répondants lorsqu'ils élaborent sur ce qu'ils changeraient à leur expérience, sur les difficultés rencontrées, sur ce qu'ils ont fait ou pas fait pour se préparer et comment ils ont vécu leur brève expérience migratoire. Plusieurs expressions clés reviennent dans leurs propos : « coup de tête », « sans réfléchir », « sans trop y penser », « à la dernière minute » ou « trop vite ».

Le thème du manque de préparation a plus été approfondi lors des entretiens semi-dirigés. Ce qui ressort des propos des 9 répondants est un manque évident de préparation et une tendance à se préparer à la dernière minute. À preuve, seule 1 répondante a effectué des démarches et une préparation qui semblent organisées et rigoureuses. Il s'agit d'Agathe. Rappelons que c'est la répondante la plus âgée (23 ans) de notre échantillon, et que ses préoccupations et conditions économiques ont grandement influencé sa décision d'« abandonner » son projet d'études en situation de migration. En faisant sa demande d'admission, elle se doutait qu'elle « ne pourrait pas y aller » à cause de ses difficultés financières. Néanmoins, elle a fait une recherche active pour un appartement et elle est la seule qui se soit déplacée pour aller visiter le collège (elle vient d'une région située à moins de 200 kilomètres).

Pour sa part, Laurie, qui en était à sa deuxième tentative de migration, dit s'être préparée sur le plan organisationnel, mais elle estime qu'elle n'a peut-être pas assez réfléchi :

[...] je n'aurais pas pris un appartement toute seule. Ça, je l'ai vraiment fait sur un coup de tête parce que j'haïs ça être toute seule. C'est un coup de tête. J'ai décidé de m'inscrire à [collège de destination] deux jours avant que les inscriptions finissent. J'ai fait mes papiers en une journée, j'ai tout envoyé et j'ai été acceptée. Deux semaines plus tard, à Pâques, j'ai loué un appartement. (Laurie, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Ce manque de réflexion est également soulevé par Laurent. Âgé de 17 ans, Laurent était à l'école secondaire l'année précédant sa migration. Tout s'est déroulé très rapidement :

J'ai pas assez réfléchi à ça pendant l'été. Ça m'est arrivé comme un train, un train qui te rentre dedans. Tout est allé vite... je m'en vais à [ville de

destination]... ça m'est arrivé dessus, puis là... c'est ça... Je n'étais carrément pas prêt. (Laurent, 17 ans, entretien semi-dirigé)

C'est également le cas pour Sarah, pour qui tout le discours s'articule autour de l'importance de la préparation. Selon ses propos, elle ne s'était pas assez préparée et elle a décidé de reporter le projet de migration d'une année. Ce qui est intéressant dans le cas de Sarah, c'est qu'elle « sait qu'elle doit un jour partir » de sa région, puisqu'elle est originaire d'une région très éloignée des grands centres urbains de la province où l'offre de programmes d'études collégiales est restreinte. Malgré cela, elle ne s'était pas assez préparée :

Ça s'est décidé un peu sur un coup de tête. Je ne savais pas trop ce que je voulais faire. Quand le représentant du collège est venu à mon école, ç'a été une décision qui s'est prise un peu vite dans ma tête. Fait qu'on [Sarah et ses parents] n'avait pas eu le temps de parler de ce que ça serait pour moi là-bas [...] Je réalise que c'est quelque chose de gros à planifier. Je réalise que je n'étais pas prête du tout à partir. Il y avait des choses que je n'avais pas regardées, que je n'avais pas fait et c'était très important que je les fasse. [...] Et je pense que ça les [ses parents] rassurait beaucoup parce qu'on n'avait pas vraiment eu le temps de parler de mon départ. (Sarah, 17 ans, entretien semi-dirigé)

Enfin, les 5 autres répondants ont beaucoup de difficulté à dire ce qu'ils ont fait pour préparer leur migration. Il est intéressant de souligner que les 6 garçons de l'échantillon n'ont à peu près rien fait sur le plan de la préparation, alors que les filles ont effectué des démarches et ont davantage réfléchi à la situation. Voici quelques extraits recueillis auprès des garçons :

J'ai visité le site Internet du [nom du collège] et leur page à propos de la ville [nom du lieu]. Sinon, c'est tout. Je n'ai pas fait des recherches poussées. (Émile, 18 ans, entretien semi-dirigé)

Je ne m'étais pas préparé. Je m'en allais pas trop préparé. Je m'en allais là comme ça... faire mon cégep le plus rapidement possible, puis m'en aller de là. Fait que c'est sûr que ça n'a pas aidé. [...] Je me disais que j'allais être correct, c'est juste deux ans. Mais finalement, deux ans, je me suis rendu compte que c'était peut-être plus long que je pensais. (Félix, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Euh... j'ai regardé... j'ai regardé brièvement... les annonces qui étaient sur le site, les appartements hors campus. J'ai regardé ça un peu. Sinon, rien. [...] Comme démarche que j'ai faite pour aller là-bas? Il n'y a rien qui me vient en tête. (Nicolas, 18 ans, entretien semi-dirigé)

La lecture de ces extraits permet tout de même d'entrevoir une certaine préparation sur le plan organisationnel, mais sans plus. Aussi, un seul de nos répondants a mentionné que son expérience migratoire mériterait une meilleure planification financière et qu'il fallait mieux planifier les aspects financiers avant de se lancer dans le projet de migration. Les aspects économiques sont souvent mentionnés pour expliquer l'« abandon » du projet études, mais ils semblent occultés quand il s'agit de la préparation.

VI. Raisons liées au sentiment d'isolement et de solitude

Le sentiment d'isolement ou de solitude est invoqué par 8 répondants dont 7 ont commencé les cours à la session d'automne. Notons que 4 d'entre eux ont « abandonné » leur projet d'études après le 21 septembre, c'est donc dire qu'ils ont persévéré plus longtemps au cours de la session d'automne. Cette raison semble intimement liée aux difficultés d'ordre socioaffectif de la migration pour études décrites à la section 2.2.3.3. Avec le temps, ces difficultés expliquent l'« abandon » en contexte de migration :

Je m'ennuyais puis je n'aimais pas ça. Ça me perturbait tout le temps de vivre toute seule. Puis... en revenant ici [dans sa région], ç'a l'a recommencé à bien aller. (Laurie, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Ç'a m'a fait un petit pincement de voir que je m'en allais là-bas pratiquement tout seul [...] Ah, [je me sentais] complètement débalancé. Complètement seul. Isolé. Le 1^{er} soir, c'était correct. Ç'a été dur le 2^e soir. Je n'étais même pas capable de me retenir de pleurer, j'avais de la misère à m'exprimer au téléphone avec mes parents, fait que, là, j'ai vu que ça ne marchait pas. (Félix, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Et même lorsqu'on arrive facilement à se faire des amis, les conditions d'habitation et les difficultés éprouvées pour se déplacer (ne pas avoir de voiture ou ne pas connaître le

réseau de transport en commun), qui découlent de la migration, peuvent exercer une influence :

Me faire de nouveaux amis, ce n'était pas trop difficile. Dans mes cours, je me suis fait des amis. Mais tu sais, ils n'étaient pas en résidence, puis ils ont des autos. Eux, quand ils ont fini leurs cours, ils s'en vont chez eux. [...] Le soir, j'étais tout le temps tout seul, je ne savais pas quoi faire. Je trouvais ça trop dur. (Laurent, 17 ans, entretien semi-dirigé)

VII. Raisons liées à des difficultés d'adaptation

Les difficultés d'adaptation, selon l'expression utilisée par les répondants, ont été mentionnées par 7 d'entre eux, qui ont tous entrepris les cours à la session d'automne. Les difficultés d'adaptation renvoient principalement au fait de se « sentir à l'aise », de se « sentir bien » dans le milieu de destination, de s'y « sentir à sa place ». Voici comment 3 répondants s'expriment à propos des difficultés d'adaptation :

Je n'étais pas bien. Je ne sais pas comment l'expliquer. C'est comme ne pas se sentir à sa place. Ça ne marchait pas avec moi. (Félix, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Je me sentais dépaysé. Je ne savais pas quoi faire, qui aller voir. C'est de m'adapter peut-être. Je ne me sentais pas bien. [...] Là, je suis inscrit au [cégep de sa région] et je ne suis vraiment pas dépaysé. Dans toutes mes pauses, j'ai toujours quelqu'un avec qui être, j'ai retrouvé mes amis du secondaire. Fait que je ne suis vraiment pas dépaysé. Puis, je me sens bien en général. (Laurent, 17 ans, entretien semi-dirigé)

Tout est différent à [ville de destination], c'est plus gros, ce n'est pas pareil avec les gens. Les mentalités sont différentes. Tout le temps que j'ai été à [ville de destination], je me sentais bizarre. C'est sûr que la raison numéro 1, c'est le programme. Mais c'est sûr aussi que le fait que je ne me sente pas bien, que je ne me sente pas intégrée, ça l'a vraiment pas aidé. (Alexandra, 17 ans, entretien téléphonique)

Selon les propos de quelques jeunes rencontrés, il semblerait qu'avec le temps l'adaptation pourrait se faire. C'est d'ailleurs ce que Laurent a souligné : « C'est sûr que

si je m'étais donné du temps, je me serais bien adapté. Mais il y avait tout le reste qui a joué. » (Laurent, 17 ans, entretien semi-dirigé)

Le temps est un facteur d'adaptation, mais la préparation psychologique peut également venir aider les jeunes. Laurie, qui peut s'inspirer de l'expérience de son frère plus âgé qui a déjà migré, a entamé une réflexion sur l'adaptation au nouveau milieu :

C'est nouveau et c'est quelque chose de gros. Je regarde mon frère et je me dis qu'il faut que tu sois prêt avant de partir. Un coup que t'es rendu là-bas, si ça va mal, il faut que t'essaies de trouver un moyen pour que ça aille bien, il faut que tu t'adaptes. Il faut que tu te prépares à ça. [...] ...C'est de l'adaptation et c'est difficile. Il faut être prêt à partir, à partir à l'aventure et à se créer quasiment une nouvelle vie. (Laurie, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Enfin, l'événement, quasi anecdotique relaté par Félix souligne l'importance de tous les petits détails dans le processus d'adaptation, surtout lors des premiers moments :

On a eu de la misère avec l'Internet au début. Puis ça, ç'a n'a pas été facile. Parce que, moi, j'aime bien faire des *FaceTime* ou ces affaires-là avec ma famille, mes amis, ma blonde. Fait que déjà là, les trois premiers jours, ç'a été un petit coup. [...] Ç'a *shaké* un peu... Je ne m'attendais pas à ne pas avoir Internet. Ça n'a pas aidé à ce que j'aime les résidences. (Félix, 19 ans, entretien semi-dirigé)

VIII. Raisons liées au lieu de résidence

Même si nos répondants sont peu nombreux (seulement 6) à avoir mentionné des raisons liées au lieu de résidence, cette raison occupe tout de même une place centrale dans leurs discours :

J'ai acheté plein de choses : des draps, un petit frigo, de la vaisselle. Mais je suis allé voir à la dernière minute pour les appartements, pis j'ai rien trouvé de pas pire. Je ne pensais pas que c'était dur comme ça. [...] Je préférais rester pogné avec tout ce que j'avais acheté que d'aller n'importe où. Pis ça l'a juste fait confirmer ma décision avec tout le reste [autres raisons mentionnées par le répondant]. (Yann, 19 ans, entretien semi-dirigé)

C'était correct les résidences, mais j'aurais dû faire un autre choix ou aller voir avant d'arriver. Je ne me sentais pas à l'aise du tout, fait que ça n'a pas aidé à tout le reste. Les résidences, ce n'est pas pour moi. (Marc-André, 17 ans, entretien téléphonique)

C'était la première fois que je partais de chez moi et je ne connaissais personne. Je ne voulais pas aller en résidence, mais les appartements à un bon prix sont loin du cégep. J'étais loin de tout, je n'étais pas bien. J'étais mal organisée. Je n'ai pas tripé. [...] Tout était fait sur un coup de tête, dernière minute. (Julie-Anne, 20 ans, entretien téléphonique)

C'est sûr que de ne pas être chez moi, de ne pas me réveiller le matin chez moi, de ne pas être dans mes affaires, ç'a été un peu dur. Surtout que les chambres aux résidences étudiantes, c'était un petit peu petit. Je ne me sentais pas bien dans cette chambre-là. Pis je n'aimais pas l'ambiance générale, je n'étais pas bien. (Laurent, 17 ans, entretien semi-dirigé)

Ensuite, quand que je suis arrivé aux résidences, je vais t'avouer que je n'ai pas tripé plus que ça. Ça m'a fait un peu hésiter. Puis, ce sont ces hésitations-là qui m'ont fait faire les démarches pour voir si c'était possible de faire mes cours de base dans ma région. [...] ...le monde n'était pas trop sorteux, tout le monde restait dans sa chambre. Je me sentais isolé ben raide. En tout cas, je n'ai pas tripé. Peut-être que c'est le fait de vivre en résidence, peut-être que c'est pas pour moi. [...] Si je dois revenir à [ville de destination], je risque de me prendre un appartement avec des amis. (Félix, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Il est facile de percevoir dans les propos rapportés par les répondants que l'importance du choix du lieu de résidence et des conséquences que celui-ci peut entraîner sont intimement liées à la question du manque de préparation abordée plus haut. Le fait de dénicher un endroit où vivre et de s'y sentir bien exige du temps et une bonne préparation²⁵.

IX. Raisons liées à la peur et au stress de l'inconnu

Le stress de l'inconnu est mentionné par 6 répondants, dont 4 n'ont pas commencé les cours et un autre a « abandonné » après une semaine de cours (voir tableau 4.6, page 65). Il s'agit donc essentiellement d'une raison invoquée comme forme d'appréhension de la

²⁵ Il est à noter que les extraits d'entretien font tous mention des résidences étudiantes. Nous reviendrons sur le choix du lieu d'habitation, des avantages et des inconvénients entre les résidences et la vie en appartement à la section 5.2.3.

migration et non pas comme une difficulté rencontrée. Dans la moitié des cas, elle est associée au manque de préparation.

C'est plus de l'insécurité par rapport à l'inconnu. [...] C'est le fait d'aller dans l'inconnu. Parce qu'en fait, je ne me sentais pas confortable d'aller à [ville de destination]. Je ne connais personne là-bas. (Émile, 18 ans, entretien semi-dirigé)

Au fond, partir, c'est complètement un nouvel univers. C'est sûr que tu pars avec tes choses, ton linge, tes bagages, mais, quand même, ton univers change. T'as plus ton environnement à toi, il faut tout recommencer là-bas. [...] J'avais hâte, c'est sûr. Mais, là, je vois que c'est gros. Ça fait peur. [...] Selon ce que j'anticipais, ça ne me dérange pas d'attendre une autre année avant de partir. Ça va me permettre de mieux me préparer. (Sarah, 17 ans, entretien semi-dirigé)

Je ne connaissais à peu près rien de l'endroit. C'est comme un peu ghetto dans ma tête, il y a des gens de toutes les sortes. Ça me faisait peur. (Agathe, 23 ans, entretien semi-dirigé)

Je n'étais pas prête à vivre tout ça. C'est trop en même temps, trop de choses à voir de nouveau. Avant de partir, j'étais stressée. C'est tout le côté nouveau que je ne connaissais pas. [...] Je ne me suis pas préparée autant que j'aurais dû. (Joannie, 22 ans, entretien téléphonique)

X. Raisons liées à des difficultés scolaires

Seulement 5 répondants ont mentionné des raisons liées à des difficultés scolaires. Ces répondants disent avoir toujours eu « un peu de difficulté à l'école » et que le fait d'être en situation de migration « n'aidait pas à se concentrer et à mettre le temps qu'il faut ». De plus, 2 ont mentionné la « haute marche » qu'il y avait entre le secondaire et l'enseignement collégial, le manque de préparation scolaire et l'absence de bonnes méthodes de travail.

XI. Raisons liées à des « problèmes personnels »

Nous avons vu au début de la section 4.2.1 que sur l'ensemble des jeunes avec lesquels nous avons initialement collecté des données, 3 répondants ont invoqué des problèmes personnels pour expliquer leur « abandon ». Dans notre échantillon de 29 répondants dont les raisons mentionnées sont liées à des aspects de la migration pour études, 2 répondants nous ont parlé de « problèmes personnels ». Il s'agit pour l'un d'eux de problèmes sentimentaux et, pour l'autre, de problèmes comportementaux qui lui ont valu des avertissements de la part de la direction du collège. Force est de constater que rares sont les jeunes qui invoquent des raisons personnelles pour expliquer l'« abandon des études » ou l'« abandon de leur projet d'études ». Dans le cas de la migration pour études, il ne fait aucun doute, selon nos répondants, que le contexte de la migration est venu en « ajouter une couche » :

J'ai eu des problèmes avec du monde. C'était mon comportement. J'ai eu des avertissements du collège. Je n'étais pas prêt et pas organisé du tout. Gérer tout ça, c'était lourd. Pis le programme, ça ne convenait pas. Peut-être que je vais y retourner, mais mieux préparé. Je n'avais pas vu ce que ça pouvait être de partir de même. (André, 18 ans, entretien téléphonique)

C'est sûr que tout part des problèmes avec ma blonde. Mais le fait d'être loin, le fait de gérer les choses de l'appartement, ça n'aidait pas. Je n'arrivais pas à trouver ma place à [ville de destination]. Tout ça, ça l'a ajouté une couche. (Antoine, 20 ans, entretien téléphonique)

4.3 Soutenir les migrants pour études

Ce qui aurait pu m'aider? [...] Je ne le sais pas. Pour vrai, je ne le sais pas. Non. Je... je ne pourrais pas vous dire. (Félix, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Selon les répondants, qu'est-ce qui pourrait les soutenir? La réponse à cette question permettrait d'atteindre les objectifs 4 et 5 de la recherche. Malheureusement, rares sont les éléments de réponse qui permettraient de construire un discours nouveau à partir des propos recueillis. Bien évidemment, plusieurs jeunes ont mentionné qu'ils devaient mieux

se préparer. Ils ont toutefois de la difficulté à identifier des personnes, des ressources, des moyens qui auraient pu les soutenir dans leur préparation ou qui pourraient éventuellement venir en aide à d'autres jeunes qui vivent la migration pour études. Plusieurs d'entre eux s'attribuent l'entière responsabilité de ce qui leur arrive : « Il n'y a pas grand-chose à faire, c'est juste moi. Ce n'est pas le collège qui avait des problèmes, c'est moi. C'est moi qui n'allais pas bien. C'est juste moi qui pouvais régler ça. » (Louis, 17 ans, entretien téléphonique)

Le thème des personnes et des ressources susceptibles de soutenir les migrants pour études a été plus approfondi dans les entretiens semi-dirigés. Nous accordons donc ici une attention particulière aux données recueillies auprès de ces neuf répondants. D'abord, force est de constater qu'aucun de ces répondants n'a mentionné s'être tourné vers son collège pour obtenir du soutien. Ainsi, comme nous le verrons dans les prochains paragraphes, bien que les collèges semblent entreprendre peu de démarches auprès des migrants pour études lors de leur inscription ou de leur arrivée, les migrants eux-mêmes ne semblent pas effectuer de démarches « pour aller chercher de l'information ou de l'aide ».

Nous avons demandé aux répondants si leur collège avait effectué des démarches ou fourni des renseignements pour les aider à se préparer à migrer. Ils ont tous répondu par la négative.

Les extraits qui suivent illustrent le manque de soutien constaté par nos répondants. Les deux premiers extraits sont tirés des propos de la même répondante (Sarah qui vient d'une région située à plus de 1 000 kilomètres du collège dans lequel elle était inscrite). Le premier concerne son école secondaire et le deuxième le collège dans lequel elle était inscrite. Le troisième extrait provient des propos d'une autre répondante et concerne également l'établissement collégial :

Il n'y a pas grand-chose pour nous aider puis pour nous conseiller. Qu'est-ce qu'on peut faire? Il pourrait peut-être y avoir un cours pour nous aider pour le départ. Mais là, ce qui se passe, c'est plus des démarches personnelles, c'est

plus nous autres qui le faisons que l'école. [...] C'est sûr que tu peux aller voir le conseiller d'orientation, mais, lui, il peut te conseiller pour te dire quel cégep est le mieux ou qu'est-ce qui s'offre dans les écoles. Il est là pour te donner les bons papiers. [...] Mais vraiment pour le déménagement, puis changer de milieu, s'adapter, ça ne se passe pas vraiment dans les écoles. (Sarah, 17 ans, entretien semi-dirigé)

Quand cette personne-là [représentant du collègue] est venue à notre école pour nous présenter le collègue, j'ai posé quelques questions. Mais la personne connaît son collègue, elle connaît ce qui s'offre à son collègue. Mais pour l'appartement, l'organisation, ce qui est proche [les services], si j'ai besoin de telle chose, elle ne pouvait pas nécessairement me répondre. [...] Mais dans le fond, ce n'est pas de ses affaires. (Sarah, 17 ans, entretien semi-dirigé)

Ils m'ont juste envoyé une lettre pour dire que j'étais acceptée. Fait que j'ai appelé, j'ai dit que je voulais faire une visite parce que je trouvais ça étrange d'arriver quelque part sans raison, que je voulais rencontrer quelqu'un puis y parler. Je voulais voir, visiter. Ils m'ont répondu : « Euh... OK ». (Agathe, 23 ans, entretien semi-dirigé)

Ces extraits témoignent des lacunes dans les différents établissements quant à l'accueil et l'intégration des migrants pour études.

Bien entendu, pour les aider, les répondants mentionnent le soutien, généralement inconditionnel, de leurs parents ou d'autres membres de la famille dans les moments difficiles. Les parents demeurent présents dans la vie des jeunes en dépit de la distance. Ils ne sont « jamais loin ». Comme nous l'avons mentionné plus haut, les réflexions, les discussions se font souvent en compagnie des parents.

Nous avons néanmoins recueilli quelques suggestions auprès de nos répondants lorsque nous leur avons demandé ce qui les aurait aidés à persévérer dans leur projet d'études. Ces suggestions, rapportées selon des expériences souvent très différentes et singulières, sont essentiellement d'ordre matériel et organisationnel, mais certaines d'entre elles pourraient sûrement contribuer à atténuer des sentiments d'isolement, de solitude ou d'éloignement. Il semble avoir été difficile pour nos répondants rencontrés lors des entretiens semi-dirigés (rappelons que les neuf entretiens semi-dirigés ont été réalisés à la session d'automne) de nommer et de proposer des actions ou personnes qui auraient pu

les soutenir pour deux raisons. D'une part, plusieurs d'entre eux ne semblaient pas avoir eu le temps de prendre le recul nécessaire par rapport à leur expérience pour « comprendre ce qui s'était passé » et pour identifier ce qui aurait pu les aider. D'autre part, comme nous l'avons vu à la section précédente, nos répondants n'ont pas vraiment effectué une préparation avant de partir de leur milieu d'origine. S'attribuant généralement l'entière responsabilité de ce qui leur est arrivé et n'ayant à peu près rien fait pour se préparer, ils éprouvent de la difficulté à identifier ce qui aurait pu les aider. Néanmoins, voici quelques éléments apportés par les répondants :

- Fournir plus de renseignements (sur la ville de destination, lieux où se loger, les moyens de transport, les services au collège ou à proximité, etc.) aux migrants pour études pour les soutenir dans leur préparation (Agathe, Sarah, Émile, Nicolas).
- Mettre en place un système de soutien par les pairs, de jumelage avec des « migrants pour études d'expérience » (Nicolas, Laurie).
- Adapter l'horaire de cours des migrants pour études qui retournent dans leur région hebdomadairement pour permettre de plus longues fins de semaine (Laurent, Laurie).
- Offrir des cours préparatoires dans les écoles secondaires (Laurie).
- Organiser des services de transport pour se rendre à l'épicerie, au terminus d'autobus interurbain (Laurent).
- Offrir aux migrants qui proviennent de régions éloignées une organisation souple et abordable sur le plan de l'hébergement pour venir visiter le collège (étudiant d'un jour) en compagnie des parents. Les collèges pourraient prévoir une entente avec des écoles secondaires. Lorsque les étudiants proviennent de régions éloignées, ils doivent parfois manquer trois ou quatre jours d'école pour aller visiter le collège, ses résidences et ses installations (Sarah).
- Développer des ententes avec des commerçants pour des tarifs préférentiels. Il peut s'agir, par exemple, d'une épicerie qui offre 10 % de rabais aux étudiants qui habitent aux résidences d'un collège (Agathe, Laurie).
- Élaborer un système de sous-location des appartements pour l'été (Agathe, Laurie).
- Dans le contexte des collèges privés, proposer des coûts d'inscription moins élevés pour les migrants pour études (Laurie).

4.4 Comment se sentent-ils par rapport à leur décision?

Je veux toujours étudier en [titre d'un programme] et devenir [nom d'un métier]. Quand j'ai signé la feuille de départ, j'étais un peu triste. Je suis encore en train de me demander si j'ai fait le bon choix. (Scott, 18 ans, entretien téléphonique)

Même si je suis comme en attente, là, je ne regrette pas une seconde. Je sais que j'ai fait le bon choix. (Luc, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Même si cette question ne répond pas à un objectif de recherche spécifique, nous avons perçu des positions particulières chez chacun de nos répondants et celles-ci méritent d'être présentées et brièvement discutées.

La position de chacun des répondants à cette question se situe à des endroits très différents sur un continuum allant de « J'aurais dû persévérer, je n'ai pas fait le bon choix » à « Je sais que j'ai fait le bon choix ». Plus précisément, trois constats se dégagent des neuf entretiens semi-dirigés à l'intérieur desquels ce thème a été davantage approfondi.

Premièrement, ce qui est frappant dans les propos des répondants, c'est de constater que la décision d'« abandonner » n'est jamais prise sur un coup de tête, spontanément ou « sur le coin d'une table » (contrairement à la décision de migrer ou de se préparer en vue de la migration). Cette décision est réfléchie, soupesée et souvent discutée avec les parents :

Au début, c'était très stressant parce que je ne savais pas trop si je prenais la bonne décision. Je me posais tellement de questions que je ne savais plus pourquoi je le faisais. Mais à l'idée de rester là, ça ne marchait pas. Y avait trop de choses. C'est comme ça que j'ai pris la décision. Au début, ce n'était pas facile pour vrai. J'y pensais beaucoup, mais le choix était fait. C'était annuler tout. [...] Mes parents avaient peur au début que j'abandonne tout. Ça m'a fait douter beaucoup. Mais après que je leur aie expliqué tous les points puis qu'ils ont vu vraiment qu'est-ce que je faisais, ils ont trouvé que c'était

numéro un. Puis, comme je n'étais pas bien là-bas, il valait mieux changer les plans. (Félix, 19 ans, entretien semi-dirigé)

L'idée de changer les plans renvoie à deux idées : revenir dans sa région et revoir la stratégie pour la poursuite des études. Nous avons vu au début de la section 4.2.2.1 que 18 des 29 jeunes avec lesquels nous avons collecté des données sont demeurés aux études à temps plein dans leur région. Ils n'ont donc pas « abandonné » les études, mais plutôt leur « projet d'études en contexte de migration ». Poursuivons avec les propos de Félix :

C'est sûr que ça m'angoissait énormément de quitter comme ça, on dirait que j'avais l'impression d'abandonner. En fait, ce n'est pas le cas parce que je continue, je fais mes cours de base. Puis l'an prochain, on verra. [...] En fait, c'est d'y avoir pensé pendant un bon petit bout que, là, je suis capable de me raisonner, puis de voir vraiment pourquoi j'ai pris la décision, puis de voir que je n'abandonne pas. Je prends juste un autre chemin. (Félix, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Deuxièmement, cette idée de prendre un autre chemin nous mène à une autre observation. L'« abandon » du projet d'études initial est rarement considéré comme un échec. Au contraire, les répondants y voient toujours un aspect positif. Au cours du processus, ils y découvrent de nouveaux champs d'intérêt, de nouvelles opportunités. Cette observation a également été effectuée par Rivière (1996 : 154). Voici les propos de deux répondants qui montrent bien que l'« abandon du projet d'études » a permis d'ouvrir de nouveaux horizons, de découvrir d'autres possibles :

Je suis en réflexion. Parce que, là, je commence à m'intéresser un peu à la politique. Y a un projet dans mon collège et on s'en va faire une simulation à l'Assemblée nationale au mois de janvier. Ça m'a permis de découvrir cet intérêt. Il commence à avoir une flexibilité, des ouvertures. Puis, cette simulation, ça va peut-être m'aider un peu à me décider. (Laurent, 17 ans, entretien semi-dirigé)

Mais, là, il y a des portes qui s'ouvrent à moi. Fait que ça m'a donné un petit *boost*. Je me suis trouvé une job [dans un domaine connexe au champ d'études envisagé], les opportunités aussi de rentrer dans [un domaine de travail]. Il y a une couple de portes qui se sont ouvertes. [...] Je n'aurais pas fait ce choix-là si je n'avais pas vu une porte au bout qui aurait pu s'ouvrir en

backup. Tout était pensé dans un court laps de temps, mais tout était pensé.
(Félix, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Troisièmement, aucun des répondants ne nous a dit que cet « abandon » constituait un arrêt définitif des études. Qu'ils soient aux études dans leur région ou non, leur situation est perçue, certes, comme une libération de plusieurs difficultés, mais également comme un arrêt provisoire, une occasion d'avoir le temps de réfléchir, de se resituer, de mieux se préparer pour atteindre éventuellement leurs objectifs professionnels. Ces observations vont dans le même sens que celles de Rivière (1996 : 145), c'est-à-dire que plusieurs jeunes y voient aussi des aspects positifs pour leur développement personnel. C'est d'ailleurs la position de Laurie :

C'est une aventure. Puis, il faut que t'essaies. Probablement que je vais être plus prête... plus tard. J'imagine... Je sais que je vais réussir. En ce moment, au moins, j'ai une plus grande maturité que les filles de 19 ans qui étaient avec moi au secondaire, puis qui ne sont jamais sorties de [nom du lieu d'origine], puis qui ont toujours habité chez papa et maman. (Laurie, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Bien entendu, il y a des aspects qui peuvent venir entacher la situation. Notamment, quelques répondants ont mentionné que leur décision allait entraîner un retard dans la progression de leurs études :

Donc, c'était un gros côté négatif que je n'aie pas à [lieu de destination]. J'étais un peu déçu parce que ça me retarde d'un an. Mais, par exemple, un côté positif, c'est que je vais avoir allégé mes sessions pour l'an prochain [il fait ses cours de base dans le programme Tremplin-DEC dans sa région]. (Nicolas, 18 ans, entretien semi-dirigé)

Le fait d'alléger les sessions ultérieures est d'ailleurs une stratégie envisagée par plusieurs. Ainsi, « l'année supplémentaire n'est pas totalement perdue » :

Au fond, c'est de faire des cours de base qui seront crédités quand je m'en irai à l'extérieur. Au fond, bien, ça va me faire des sessions moins lourdes quand je vais commencer. Ce sera plus facile de m'adapter parce que j'aurai moins de cours à faire. (Sarah, 17 ans, entretien semi-dirigé)

Pour certains répondants, ce délai supplémentaire peut donc servir à mieux se préparer pour migrer l'année suivante à la suite d'une prise de conscience des défis liés à la migration. Nous terminons cette section avec les propos de Sarah qui résumant très bien ce que nous avons présenté à la section 4.2.2.4 sur la préparation et soulignent l'importance à accorder à la préparation que nous discuterons davantage à la section suivante.

C'est sûr qu'au début, ça me faisait de la peine parce que c'est un cours qui m'intéressait beaucoup et l'année que je passe ici, ça me rajoute ça dans mon cheminement scolaire. Mais bon, plus ça va et plus je trouve que c'est quand même une bonne décision. Au début, j'avais l'impression de perdre mon temps. Sauf que je me dis, c'est un an qui n'est pas tout à fait perdu. Ça va être moins difficile quand que je vais m'en aller. Ça va être moins d'adaptation parce que je vais avoir des cours en moins. Je vais avoir plus de temps pour moi, pour faire mes devoirs, pour visiter et pour faire en sorte que je sois bien là-bas. Puis, c'est un an que ça me donne de plus à me découvrir et pour me préparer. Au fond, c'est une année préparatoire. C'est des petites choses banales, mais ce serait juste trouver de la vaisselle, de trouver mes affaires pour partir. (Sarah, 17 ans, entretien semi-dirigé)

5. DISCUSSION

La discussion des résultats est divisée en trois parties. La première concerne les résultats obtenus à partir des listes fournies par les collèges pour évaluer l'ampleur de l'« abandon » chez les migrants (objectifs 1 et 2). La deuxième aborde les différentes raisons invoquées par nos répondants pour expliquer l'abandon de leur projet d'études (objectif 3). Enfin, la troisième partie s'intéresse aux acteurs et aux ressources qui peuvent soutenir les migrants pour études (objectifs 4 et 5).

5.1 L'« abandon » chez les migrants pour études

Dans cette recherche, l'abandon est considéré, dans un premier temps, comme l'action de se désinscrire avant la date d'abandon de cours autorisé, c'est-à-dire le dernier jour ouvrable avant le 20 septembre pour la session d'automne. Il s'agit donc là d'un abandon volontaire hâtif ou d'une annulation (selon Powell, 2006, cité dans SAMI-Persévérance, 2007), d'un désistement, qui peut être associé à un arrêt du projet d'études postsecondaires de manière permanente ou temporaire. Dans un deuxième temps, l'abandon est considéré comme le fait de ne pas se réinscrire à la session d'hiver.

Les étudiants présents sur les listes fournies par les établissements participants du mois de juin et du mois d'août, mais absents sur celle de septembre ou celle de février étaient considérés comme des étudiants ayant abandonné leur projet d'études. Cette méthode comporte une limite importante : l'étudiant identifié peut être aux études dans un autre collège. En fait, les données révèlent que plusieurs situations sont possibles : certains disent avoir abandonné les études collégiales, plusieurs disent marquer une pause dans leur cheminement scolaire et d'autres sont aux études dans un autre établissement. Ainsi, puisque certains étudiants n'ont pas réellement abandonné leurs études, mais plutôt un projet d'études en situation de migration, nous avons utilisé les guillemets (« ») lorsque nous utilisons le concept d'« abandon » pour relater l'expérience de nos répondants.

Sur le plan quantitatif, les résultats présentés à la section 4.1 montrent que les migrants pour études « abandonnent » leur projet d'études dans des proportions semblables à celles des étudiants non migrants. Les proportions totales d'« abandons » chez les migrants pour études et chez les étudiants non migrants sont très semblables : 12,5 % chez les migrants pour études et 10,7 % chez les étudiants non migrants avant le 19 septembre ($\text{Khi}^2 = 0,968$; $p = ,325$) et 8,4 % chez les migrants pour études, et 10,3 % chez les étudiants non migrants après le 19 septembre ($\text{Khi}^2 = 0,915$; $p = ,339$). À la lumière de ces résultats et de ceux de notre recherche précédente (Richard et Mareschal, 2013a : 130) qui, à partir des réponses déclarées par des migrants pour études et des étudiants non migrants, indiquaient que les « migrants pour études sont proportionnellement moins nombreux à interrompre leurs études que les étudiants non migrants », nous pouvons constater que la migration pour études ne semble pas amener davantage d'étudiants vers l'« abandon » ou l'interruption des études collégiales.

À partir des renseignements fournis sur les listes d'inscription des collèges participants, il est à noter également qu'une différence significative entre les garçons et les filles qui ont « abandonné » leur projet d'études, et dont les raisons invoquées lors des entretiens sont liées à la migration, a été observée (voir section 4.2.2.1). Les garçons sont proportionnellement plus nombreux à « abandonner » que les filles.

Cette observation corrobore ce qui est établi dans la recherche sur l'abandon scolaire : les garçons sont plus enclins à abandonner leurs études (voir le tableau 2.1, page 26 ; Sauvé et collab., 2006). Il est toutefois nécessaire, d'une part, d'insister sur le fait qu'une seule variable ne peut expliquer un phénomène aussi complexe que l'abandon scolaire. À titre d'exemple, en ce qui concerne la variable « sexe », selon Janosz et ses collaborateurs (1997), les garçons seraient effectivement plus à risque d'abandonner que les filles, bien que les auteurs précisent que la variable « sexe » perd de sa valeur prédictive une fois que les facteurs de risque liés au milieu scolaire (échec, motivation, retard) et à l'environnement familial sont pris en compte. Les facteurs qui nuisent à la persévérance scolaire d'une personne sont multiples (Sauvé et collab., 2006), s'influencent mutuellement (Roy, Bouchard, Turcotte et collab., 2012) et diffèrent selon les parcours

empruntés (Ménard, 2010). L'abandon est le résultat d'une combinaison de facteurs et d'événements. D'autre part, nous devons également insister sur le fait que ces travaux s'attardent à la persévérance scolaire par rapport à l'abandon ou au décrochage. Dans le cas de la présente recherche, la situation des répondants s'apparente, la plupart du temps, à un changement de parcours scolaire.

Au regard des facteurs d'abandon et de persévérance aux études présentés dans le tableau 2.1 (page 26) par Sauvé et ses collaborateurs (2006), il apparaît qu'une distance de plus de 80 kilomètres entre la maison et l'établissement d'étude ne constitue pas un facteur d'abandon. Au contraire, comme nous l'avons mentionné plus haut, les migrants pour études apparaissent proportionnellement moins nombreux à interrompre leurs études que les étudiants non migrants (Richard et Mareschal, 2013a). Nous pourrions plutôt considérer la migration pour études comme un facteur contribuant à la persévérance scolaire.

Donc, la **distance de l'établissement par rapport à la maison** (voir tableau 2.1) n'apparaît pas comme un facteur permettant d'expliquer l'abandon des études collégiales. Est-ce à dire que l'expérience de la **migration pour études** n'exerce aucune influence sur la décision de certains jeunes quant à la poursuite de leur projet d'études? Au regard des propos recueillis dans la présente recherche, de ceux recueillis par Richard et Mareschal (2013a) auprès de migrants pour études, du point de vue d'intervenants du milieu collégial (Richard et Mareschal, 2009) ainsi que des résultats de l'enquête du MELS (2004)²⁶, les expériences vécues au cours de la migration peuvent nuire aux études et certainement influencer certains jeunes dans leur décision quant à la poursuite de leur projet d'études en situation de migration. Comme nous le verrons dans les prochains paragraphes, ce sont plutôt des **difficultés liées à la migration et le manque de préparation** qui, selon nos résultats, peuvent constituer un facteur contribuant à influencer la décision de certains migrants pour études quant à l'« abandon » de leur projet.

²⁶ Voir section 2.3.1.2.

5.2 Les raisons invoquées pour expliquer l'« abandon du projet d'études »

Comme notre approche de collecte et d'analyse de données se voulait inductive, nous n'avons pas systématiquement questionné nos répondants sur toutes les catégories et tous les facteurs d'abandon présentés au tableau 2.1 (page 26). Nous voulions que les répondants nomment spontanément les facteurs qui, à leurs yeux, ont influencé leur décision, particulièrement en ce qui concerne la situation de migration. Nous ne pouvons donc pas discuter de tous les facteurs identifiés dans les écrits spécialisés. Néanmoins, certains d'entre eux (problèmes personnels, difficultés scolaires, problèmes d'adaptation, aide financière) sont apparus dans les propos de nos répondants.

Que les raisons invoquées par nos répondants soient explicitement liées à la migration pour études (manque de préparation, éloignement, solitude, etc.) ou à d'autres facteurs (problèmes personnels, difficultés scolaires, manque de ressources financières), force est de constater qu'il est très rare que l'« abandon » de leur projet d'études soit explicable par une seule raison ou un facteur unique. Ceux-ci « composent un éventail fort varié et ils ont tendance à se potentialiser entre eux » (Roy, Bouchard, Turcotte et collab., 2012 : 11). Tous les facteurs s'influencent mutuellement, et ceux qui ne sont pas explicitement liés à la migration (manque de ressources financières, indécision vocationnelle) prennent une signification particulière dans le contexte de la migration pour études.

5.2.1 La variable économique

D'abord, comme nous l'avons vu au tableau 2.1 (page 26), l'aide ou les ressources financières insuffisantes constituent un des facteurs explicatifs de l'abandon des études. Le manque de ressources matérielles, la précarité économique et la situation financière sont des aspects importants de la problématique de l'abandon d'un projet scolaire. Pour leur part, les travaux antérieurs sur la migration pour études (Richard et Mareschal, 2013a) ont montré que celle-ci implique d'importants engagements financiers. En plus d'assumer des coûts liés aux frais de scolarité et au matériel scolaire, à leurs dépenses personnelles et à leurs loisirs, les migrants pour études doivent prévoir les dépenses

relatives au logement, à l'épicerie, à l'électricité, aux déplacements, etc. Il n'est donc pas étonnant que les raisons économiques se retrouvent en tête de liste des raisons mentionnées par les répondants. Toutefois, les propos recueillis laissent voir que les enjeux d'ordre économique ne concernent pas le fait d'avoir les moyens financiers ou pas pour poursuivre des études. Ils concernent plutôt les exigences financières et les coûts supplémentaires (déplacement, hébergement, ameublement, matériel, services publics, alimentation) qu'occasionnent la migration pour études et l'inscription dans un collège privé. C'est lorsqu'ils « commencent à compter » que les migrants s'aperçoivent « que ça peut coûter cher ». Les données montrent d'ailleurs que la variable économique semble être moins importante pour expliquer l'« abandon » du projet d'études chez les migrants pour études qui ont commencé les cours à la session d'automne et, donc, qui ont déjà quitté leur milieu d'origine.

La migration pour études n'est toutefois pas sans conséquence sur le plan économique. Les résultats de Richard et Mareschal (2013a) montrent que les migrants pour études dépendent davantage des prêts et bourses, utilisent davantage leur marge de crédit et terminent leurs études plus endettés que les autres étudiants du collégial. Dans le cas où les jeunes renoncent à leur projet d'études dans un contexte de migration, les coûts financiers « font encore plus mal ». Plusieurs ont engagé des dépenses : achat de matériel pour l'appartement, de meubles, parfois une voiture ou le coût d'un loyer. Sur les 29 répondants dont les raisons invoquées pour expliquer l'« abandon » du projet d'études sont liées à la migration, 3 ont mentionné qu'ils sont responsables d'un appartement qu'ils tentent encore de sous-louer plusieurs semaines après avoir quitté la ville de destination :

C'est sûr que ça coûte cher tout acheter. Je me suis mise un peu dans le trouble. J'ai quand même mis pas mal sur ma carte de crédit que j'espérais payer avec mes prêts et bourses. Mais, là, finalement, vu que j'ai lâché l'école, les prêts et bourses, je ne les ai pas. Là, il faut que je paye tout ça. [...] Je veux faire une cession de bail et je cherche toujours quelqu'un qui a besoin d'un appartement. Mais en plein milieu de l'année comme ça, ce n'est pas facile. En plus que je suis loin pour aller faire visiter, ce n'est pas évident. [...] Là, je travaille pas mal pour payer mon appartement que je n'habite pas et pour payer mes dettes. (Laurie, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Même si elles sont plus fréquemment mentionnées par nos répondants, les raisons économiques ne peuvent expliquer à elles seules l'« abandon » chez les migrants pour études. D'une part, l'« abandon des études » ou l'« abandon du projet d'études » en situation de migration s'explique davantage par plusieurs raisons qui sont liées de près au manque de préparation et aux différentes difficultés de la migration décrites à la section 2.2.3. D'autre part, malgré le fait que la migration pour études entraîne un plus lourd fardeau économique sur les épaules des jeunes migrants, il n'en demeure pas moins que des milliers de jeunes décident chaque année de migrer pour entreprendre des études collégiales. Pourquoi le font-ils? Pour un programme d'étude particulier qui répond à leurs aspirations professionnelles. C'est pourquoi le choix du programme d'études est apparu comme un élément important dans le discours de plusieurs jeunes avec lesquels nous avons discuté.

5.2.2 L'indécision vocationnelle

Nous avons vu au tableau 2.1 (page 26) que l'incertitude par rapport au choix d'études constitue un facteur d'abandon scolaire selon les écrits spécialisés. Les lacunes et les insuffisances sur le plan de l'orientation scolaire ne sont pas nouvelles et ont été maintes fois dénoncées dans le milieu collégial (Rivière, 1996). À titre d'exemple, au début des années 1990, un document du Conseil permanent de la jeunesse (D'Amours, 1992) révèle qu'à la fin de leurs études secondaires, seulement 40 % des élèves ont une idée précise de leur orientation. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1995, cité dans Tremblay et collab., 2006 : 12), ce sont 75 % des cégépiens qui n'ont pas fait un choix d'orientation très clair. À cette dimension, d'autres facteurs peuvent se greffer pour expliquer l'abandon des études : désintérêt face aux études, désengagement scolaire, manque de discipline, mauvais résultats scolaires (Vigneault et St-Louis, 1987). Les expériences relatées par nos répondants dans la présente recherche indiquent que différents aspects liés à la migration pour études peuvent sans aucun doute en constituer d'autres.

Les travaux antérieurs sur la migration pour études ont montré que, pour près des deux tiers des migrants pour études (62,2 %), le programme ou un profil d'études particulier constitue une motivation centrale à quitter leur région (Richard et Mareschal, 2013a : 104-105). Les migrants pour études acceptent de relever les défis que pose la migration et de vivre avec certains désagréments (coûts financiers, éloignement, adaptation, etc.) liés à la migration principalement pour la passion d'un domaine d'études particulier²⁷. L'intégration vocationnelle, c'est-à-dire un but clair, des aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles et personnelles qui favorisent l'investissement de l'étudiant dans ses études (Tremblay et collab., 2006), est au cœur du projet migratoire pour études collégiales. Sinon, la migration ne vaut pas la peine d'être effectuée. Voici comment, dans une précédente recherche, nous avons (Richard et Mareschal, 2013a : 231) résumé cette caractéristique chez les migrants pour études :

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.

Il n'est donc pas étonnant de retrouver l'indécision vocationnelle dans le « cocktail » de raisons invoquées par près de la moitié (13 sur 29, soit 44,8 %) de nos répondants. La poursuite du projet d'études et de l'expérience migratoire ne vaut plus la peine d'être vécue lorsque l'indécision vocationnelle s'installe. Après tout, le programme d'études

²⁷ Il ne faut toutefois pas croire que le programme d'études soit la seule motivation des migrants. Ces motivations sont nombreuses : vivre une nouvelle expérience, attrait pour la ville de destination, être autonome, etc. (voir Richard et Mareschal, 2013a : 104-107).

constitue généralement leur première motivation à migrer. La migration perd tout son sens sans cette motivation. Pour 7 de ces 13 répondants (53,8 %), les raisons économiques et vocationnelles sont intimement liées. C'est souvent au cours de la première session que les étudiants prennent conscience que le programme d'études ne leur convient pas et qu'ils estiment les coûts liés à la migration trop élevés pour continuer.

Il faut toutefois souligner que tous nos répondants, qui ont mentionné l'indécision vocationnelle, expliquent leur décision avec plusieurs autres raisons liées à la migration : l'éloignement, le manque de préparation, les déplacements, les difficultés d'adaptation, le lieu résidence et le sentiment d'isolement. **Pour 9 de ces 13 répondants (69,2 %), « si ça n'avait pas été de ça [les défis posés par la migration pour études] », ils seraient demeurés aux études pour compléter ce qu'ils avaient entrepris, et ce, même s'ils n'étaient pas inscrits dans un programme répondant à leurs désirs et aspirations.** S'ils n'avaient pas vécu ces difficultés ou s'ils avaient mieux été préparés ou soutenus pour les affronter, ils auraient fort probablement complété la session de cours entamée. Pour certains migrants, la décision d'« abandonner » se prend au cours de la session d'automne, souvent autour de la mi-session, et ils se retrouvent avec plusieurs mentions d'échec à leur dossier scolaire. D'une part, ces « taches » au dossier scolaire peuvent nuire à l'admission dans un autre collège ou dans un autre programme d'études. D'autre part, cette situation entraîne inévitablement un allongement des études. On peut alors se demander comment mieux soutenir ces jeunes migrants afin d'atténuer les aspects difficiles liés à la migration afin de leur permettre de terminer ce qu'ils ont entrepris.

5.2.3 L'importance de la préparation et des difficultés de la migration pour études

Dans nos travaux antérieurs sur la migration pour études (Richard et Mareschal, 2013a : 109-115), nous avons déjà pu identifier quatre formes de préparation auxquelles les migrants pour études doivent accorder du temps, de l'énergie et de l'importance : organisationnelle, matérielle, financière et psychologique. En ce sens, il est apparu « 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 » (p. 120).

La compréhension et la description des différentes formes de préparation s'appuient sur l'expérience de migrants pour études qui ont persévéré dans leurs études et pour lesquels la migration semble bien se dérouler. La lecture des commentaires recueillis par les chercheurs auprès des migrants pour études qui ont persévéré dans leurs études témoigne que leur préparation était mieux planifiée et organisée que celle des jeunes rencontrés dans la présente recherche, et ce, même si certains jeunes migrants avaient « tendance à se préparer à la dernière minute et à se débrouiller une fois sur place »²⁸ (Richard et Mareschal, 2013a : 112).

C'est ce qui ressort des propos des neuf répondants rencontrés lors des entretiens semi-dirigés dans la présente recherche : une tendance à agir à la dernière minute et un manque évident de préparation. Des expressions clés utilisées par les répondants témoignent de cette situation : « coup de tête », « sans réfléchir », « sans trop y penser », « à la dernière minute » ou « trop vite ». Même si la variable économique est fréquemment mentionnée pour expliquer l'« abandon », la préparation financière est évacuée des propos des répondants. Pour sa part, la préparation psychologique qui pourrait aider à atténuer certaines difficultés d'adaptation, d'éloignement et de solitude semble avoir été totalement négligée. Les répondants affirment qu'ils « n'ont pas assez pensé », « assez réfléchi » ou « planifié » leur départ. Seules les préparations organisationnelle et matérielle ont quelque peu reçu l'attention des répondants. D'ailleurs, la lecture des profils de chacun des répondants (voir section 4.2.2.2) laisse entrevoir que ceux-ci ne semblaient pas très motivés à quitter leur région, à découvrir la ville de destination, à vivre une nouvelle expérience. Un projet migratoire exige une bonne planification sur différents plans, une réflexion sur les avantages et sur les inconvénients, une certaine anticipation à propos de ce qui pourrait arriver ou ne pas arriver, etc. Il semblerait donc important de travailler sur les sources de motivation (bien comprendre pourquoi on veut

²⁸ Pour ceux-ci, la préparation, en ce qui a trait à la réflexion et à l'orientation, ne semblait toutefois pas faite sur un « coup de tête ».

migrer pour ses études et comprendre les enjeux liés à un tel projet) pour favoriser une meilleure préparation et prévenir les conséquences de l'« abandon des études » en situation de migration.

Au regard des séquences du rite de passage (voir section 2.2.5) et du modèle de l'intégration aux études collégiales particulier pour les migrants pour études (voir section 2.3.2), il est donc possible de constater que, chez les répondants, la phase de la « séparation » du modèle de Van Gennep (1981 [1909]) et de celui de Tinto (1987) est sans l'ombre d'un doute négligée. Nous avons vu que, chez les migrants pour études, cette période de séparation correspond à la période de préparation du départ pour le nouveau milieu, à la séparation du groupe familial. Cette période peut être plus ou moins longue, selon l'importance accordée à la préparation, elle commence avant la réception de la réponse quant à l'acceptation au programme d'inscription dans le collège convoité et elle est observable par ce que le jeune et sa famille mettent concrètement en œuvre pour préparer la migration. Chez les jeunes rencontrés dans le cadre de la présente recherche, il apparaît que peu de préparation a été effectuée, et ce, même chez Sarah qui savait depuis longtemps qu'elle devrait migrer pour la poursuite de ses études supérieures, puisque le cégep de sa région propose « peu de programmes d'études ».

Force est de constater que les différentes formes de préparation (organisationnelle, matérielle, financière et psychologique) ont nettement été négligées. Même la préparation organisationnelle, qui semble être la forme de préparation à avoir été la moins négligée, souffre d'un manque d'attention. À titre d'exemple, soulignons le volet résidentiel de la préparation organisationnelle²⁹. Même si les répondants sont peu nombreux à avoir invoqué des raisons liées au lieu de résidence pour expliquer l'abandon de leur projet, celui-ci occupe tout de même une place centrale dans leurs discours. Le volet résidentiel peut devenir un aspect stressant pour certains migrants : les délais sont parfois très courts et les moyens peu accessibles pour se trouver un endroit où se loger. Pour plusieurs migrants, il s'agit de leur premier lieu de résidence à l'extérieur du foyer parental, voire

²⁹ La préparation organisationnelle se divise en trois volets : scolaire, résidentiel et logistique, voir section 2.2.4).

pour certains du premier déménagement de leur vie. La recherche de logement demande beaucoup d'énergie, et ce n'est pas toujours facile lorsqu'on habite à quelques centaines de kilomètres de la ville de destination. Pour certains migrants, les résidences étudiantes s'imposent souvent comme la meilleure option. Pour d'autres, le choix de vie en appartement apparaît une meilleure solution, mais exige un peu plus d'organisation. Peu importe l'option choisie, et aucune n'étant une panacée, le choix de l'endroit où le jeune migrant va vivre est très important : il faut être près des services, des ressources et, surtout, s'y sentir à l'aise.

Dans le cas contraire, selon l'avis de quelques répondants, « ça peut apporter bien des problèmes ». Un retour sur les données recueillies dans le cadre d'une précédente recherche (Richard et Mareschal, 2013a) montre que ce sont les migrants pour études, qui se disent « très satisfaits » et « assez satisfaits » quant à l'endroit où ils habitent, qui vivent le moins de difficultés liées à la migration pour études ($F_{(5, 987)} = 11,36; p = ,000$) (résultats non publiés). Le lieu d'habitation est donc très important pour se « sentir à l'aise », pour se « sentir à sa place ». D'ailleurs, les migrants rencontrés lors de cette précédente recherche ont été invités à fournir quelques conseils destinés aux futurs migrants. L'un d'eux concerne le lieu d'habitation : accorder une grande importance au choix de ce lieu. Il faut bien choisir l'endroit (proximité du collège, des services, des activités, des moyens de transport, etc.), bien choisir le type de logement (appartement ou résidences étudiantes) et bien choisir avec qui on va vivre.

Ces choix sont propres à chacun, mais il faut y penser. Par exemple, si la vie en colocation peut grandement aider à briser l'isolement, une mésentente entre colocataires peut rendre la vie très difficile. Si la vie en résidence peut être un choix simple et sécuritaire, le fait de vivre avec des dizaines d'autres étudiants peut s'avérer un défi de taille.

5.2.3.1 Les difficultés liées à la migration pour études

Le modèle proposé à la figure 2.2 (page 30) sur l'intégration aux études collégiales des migrants pour études illustre les interactions entre les dimensions de l'intégration aux études collégiales, les différentes phases du processus d'adaptation (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) et les difficultés (éloignement, organisationnelles, socioaffectives) liées à la migration. Il n'est donc pas étonnant de constater que plusieurs raisons invoquées par les répondants pour expliquer l'« abandon » de leur projet d'études sont des éléments associés aux difficultés de la migration pour études.

En ce qui concerne les raisons invoquées qui peuvent être associées aux difficultés liées à la migration, l'éloignement de la région d'origine, des amis et des membres de la famille est la raison la plus souvent mentionnée. Nous avons vu à la section 2.2.2 qu'en se déplaçant pour entreprendre ou poursuivre leurs études collégiales, les migrants pour études doivent s'adapter à un nouveau milieu, vivre loin de leur famille et parfois de leurs meilleurs amis, de leurs repères habituels, des attraits de leur région, etc. Ces situations peuvent provoquer diverses émotions et appréhensions : tristesse, ennui, stress, crainte d'être oublié, etc. Cette raison a été invoquée par 12 des 17 répondants qui ont entrepris les cours à la session d'automne. Cela représente une proportion de 70,6 %, ce qui est comparable à ce qui a été observé ailleurs (Richard, 2013) quant aux difficultés liées à l'éloignement. En ce qui concerne les migrants rencontrés dans les précédents travaux (Richard et Mareschal, 2013a), l'éloignement constituait une difficulté avec laquelle ces derniers apprenaient, non sans peine et misère, à vivre au fil des semaines. Pour les répondants de la présente recherche, l'éloignement apparaît comme une raison (parmi d'autres) qui explique leur « abandon » et leur retour dans leur région. Les résultats indiquent également que les raisons liées à l'éloignement pour expliquer l'« abandon » ne viennent jamais seules. C'est souvent l'accumulation de « plusieurs petites choses » qui accentuent les difficultés de l'éloignement. Lorsqu'ils vivent des difficultés liées à la migration, la majorité des migrants vivent des difficultés liées à l'éloignement (Richard,

2013; Richard et Mareschal, 2013a). C'est « quelque chose de normal » : ils disent se sentir loin de leurs repères, loin de leur famille et de leurs amis. La situation génère un certain stress. Ils disent s'ennuyer. Les conséquences qui en découlent sont diverses : elles peuvent aller du simple « je m'ennuyais, j'avais toujours hâte que la semaine finisse pour retourner chez moi » au « j'ai tout abandonné, c'était trop pour moi » en passant par « j'ai passé des heures au téléphone » ou « j'ai souvent pleuré ». Ainsi, les propos recueillis laissent voir que c'est en considérant l'accumulation d'autres problèmes de diverses natures (économiques, sentimentaux, organisationnels, scolaires, résidentiels) qu'on peut mesurer l'ampleur de l'influence de l'éloignement. Sans autres difficultés, les migrants apprennent à gérer l'éloignement. Avec d'autres difficultés, le fait d'être loin peut « devenir une montagne immense ». L'éloignement peut donc être considéré comme la pierre angulaire des difficultés liées à la migration pour études, à condition de toujours tenir compte d'autres difficultés que le jeune migrant peut vivre et de la manière dont ces difficultés entrent en interaction. Nous avons vu que la mi-session semble être un moment charnière pour certains migrants où l'éloignement exerce son influence sur la prise de décision de rester ou d'abandonner les études. Lorsque l'étudiant retourne dans sa région et que différents problèmes et questionnements s'entremêlent quant au désir ou à la possibilité de poursuivre les études et de terminer la session, il lui semble difficile de repartir après une semaine passée près de sa famille et de ses amis « dans son univers ».

En ce qui concerne les raisons liées au sentiment d'isolement et de solitude, nous avons vu que ce type de difficultés renvoie aux enjeux de l'intégration aux études collégiales (notamment les dimensions sociales et institutionnelles) et à des aspects identitaires (se sentir appartenir à un lieu, se sentir adapté, se sentir accepté par les autres, etc.). Les migrants pour études doivent s'intégrer à un nouvel environnement de vie, se faire de nouveaux amis, tisser des liens significatifs, trouver des personnes auxquelles ils peuvent se confier et partager leurs émotions. Ces raisons sont majoritairement mentionnées par des répondants qui ont commencé les cours et qui sont demeurés au collège pendant plusieurs semaines. Les résultats observés dans la présente recherche vont dans le même sens que ceux d'une autre enquête (Richard, 2013) : les difficultés de la dimension socioaffective peuvent apparaître dès les premières semaines de la session, mais c'est

avec le temps qu'elles s'accroissent et que leur influence sur les émotions et le moral des migrants se fait sentir.

Au chapitre des raisons invoquées par les répondants qui sont liées à des difficultés d'adaptation, celles-ci sont associées aux difficultés de la dimension socioaffective de la migration pour études décrites à la section 2.2.3.3. Ces difficultés renvoient principalement au fait de se « sentir à l'aise », de se « sentir bien » dans le milieu de destination, de s'y « sentir à sa place ». Le temps est un facteur clé dans le processus d'adaptation. Pour ce faire, les migrants pour études rencontrés par Richard et Mareschal (2013a : 166) insistent sur le fait de ne pas lâcher dès la première difficulté, de la nécessité de 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.

Le fait de surmonter les difficultés d'adaptation demande des efforts parfois considérables et provoque diverses émotions chez les migrants pour études. La préparation psychologique peut venir en aide. Il s'agit de se préparer mentalement à vivre dans un nouvel environnement loin de ses proches et de ses repères habituels. Il peut s'agir de discuter avec des personnes qui ont déjà migré, d'imaginer à l'avance différentes difficultés et d'envisager des solutions, de dresser une liste des ressources disponibles, de visiter les lieux, etc.

Notre recherche précédente (Richard et Mareschal, 2013a : 141) a notamment révélé que les moyens les plus utiles aux yeux des migrants qui contribuent à faciliter leur insertion à un nouvel environnement sont « Se sentir soutenu par ses proches », « Pouvoir communiquer à distance avec ses proches par Internet ou par téléphone » et « Avoir la possibilité de retourner fréquemment dans sa région d'origine ». Il est à noter que ces éléments sont plus significatifs et utiles que ceux de « Se faire de nouveaux amis » et

d'« 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. Comme l'a démontré l'événement rapporté par Félix au sujet des difficultés de connexion à Internet (voir page 78), le fait de pouvoir demeurer connecté à sa famille et à ses amis aide à moins se sentir seul et peut contribuer à l'adaptation lors des premières journées.

Ainsi, il semble que les étudiants ne doivent rien négliger pour favoriser leur adaptation : il faut qu'ils soient bien préparés sur tous les plans et ils doivent s'assurer de ne pas négliger le moindre détail. Mais, surtout, qu'ils fassent confiance au temps.

5.3 Comment soutenir les migrants pour études?

Nous avons vu à la section 4.3 que les neuf répondants aux entretiens semi-dirigés ont répondu par la négative lorsque nous leur avons demandé si leur collègue avait effectué des démarches ou fourni des renseignements pour les aider à se préparer à migrer. Ce résultat va dans le même sens que nos données précédentes (Richard et Mareschal, 2013a : 116) collectées auprès de 38 migrants pour études de quatre établissements du réseau public. Tous les jeunes rencontrés avaient également répondu par la négative. Il semble y avoir peu d'initiatives dans le réseau collégial pour aider les jeunes migrants à se préparer. Les propos recueillis laissent entrevoir que, dans la tête des jeunes migrants pour études et dans les actions mises en place par les établissements d'enseignement, tout se passe comme si les collègues [et les écoles secondaires de la région d'origine] ne pouvaient rien faire pour contribuer au mieux-être des migrants, pour faciliter le processus migratoire, afin de favoriser leur adaptation au milieu collégial, cette dernière caractérisée par des dimensions particulières (voir figure 2.2, page 30).

On peut également se demander si les différents intervenants du milieu de l'éducation mesurent correctement l'ampleur du phénomène de la migration pour études. Évaluent-ils vraiment ce que la migration pour études représente comme défi pour certains jeunes qui la vivent? Y a-t-il une certaine forme de banalisation de ses difficultés, de ses

conséquences possibles? Les commentaires qui suivent peuvent laisser songeurs à ce propos :

On se fait tellement dire qu'on est rendu des adultes que, des fois, on se dit que ce n'est pas compliqué, qu'*on devrait être capable* de s'arranger tout seul. Fait qu'on ne pense pas à aller demander ou chercher de l'aide *juste pour ça* [en parlant de son expérience migratoire]. (Félix, 19 ans, entretien semi-dirigé)

Il y a un service d'orientation à [nom école secondaire] qui est quand même très bon, mais ils ne préparent pas vraiment les jeunes à aller à l'extérieur. J'ai parlé du [nom du collège d'inscription] à ma conseillère en orientation, puis elle m'a dit : « Ah, je t'en n'ai pas parlé parce que je ne pensais pas que tu voulais aller étudier à l'extérieur. C'est quand même loin. » Elle trouvait cela bizarre. [Laurent est originaire d'un grand centre urbain où il y a plusieurs collèges]. Elle m'a dit : « Oui, oui, c'est un très bon cégep. Un des meilleurs pour ce programme-là. » Elle ne m'en avait pas parlé parce qu'elle ne pensait pas que c'était possible parce que c'était loin. Pis [nom du lieu de destination], c'est quand même pas si loin. (Laurent, 17 ans, entretien semi-dirigé)

À en juger par les raisons invoquées par les répondants pour expliquer l'« abandon » de leur projet d'études, les actions identifiées dans les travaux précédents pouvant être mises en place pour soutenir les migrants dans la poursuite de leurs études pourraient également contribuer à en aider d'autres afin de prévenir cet « abandon ».

Ainsi, au regard des objectifs 4 et 5, nous demeurons à peu de chose près avec les mêmes réflexions et pistes de solution apportées par les travaux antérieurs pour mieux soutenir les migrants pour études. Ces réflexions et pistes de solution s'articulent autour d'une idée : agir en amont pour prévenir les difficultés que pourraient rencontrer les migrants pour études afin de prévenir l'« abandon », le décrochage et l'interruption des études. Donc, aux diverses suggestions d'ordre matériel et organisationnel faites par nos répondants (voir la section 4.3), peuvent se greffer des recommandations que nous avons déjà effectuées (Richard et Mareschal, 2009 et 2013a).

Premièrement, chaque collège devrait créer une section sur son site Internet à l'intention des migrants pour études. L'une des premières sources de renseignements consultées par les migrants pour études est le site Internet du collège (Richard et Mareschal, 2013a). Cette recommandation fait écho à la suggestion effectuée par quatre des neuf migrants rencontrés lors des entretiens semi-dirigés : fournir plus de renseignements aux migrants pour études pour les soutenir dans leur préparation. Il est évident que les migrants pour études manquent de ressources et de renseignements pour préparer leur départ.

Deuxièmement, il s'avère pertinent que chaque collège élabore un guide d'accueil à l'intention des migrants pour études et qu'il en fasse la promotion (entente avec le service des admissions, présentation lors des journées portes ouvertes et d'accueil, distribution aux parents, etc.). Certes, certains collèges possèdent déjà un guide d'accueil à l'intention de l'ensemble des étudiants. Toutefois, un guide d'accueil destiné aux migrants pour études comporte des renseignements propres à leur « réalité », aux difficultés liées à la migration, au processus d'adaptation qu'ils vivent : des conseils pour se préparer (en tenant compte des quatre formes de préparation), des « trucs » pour faciliter l'adaptation, des renseignements sur les moyens de transport, sur les services à proximité du collège, sur la ville de destination, etc. À titre d'information, Julie Mareschal (2013) a élaboré un guide d'accueil au Cégep Garneau. Celui-ci, disponible sur le site Internet du collège, peut servir de modèle d'inspiration. Toutefois, tout guide de cette nature doit être élaboré en tenant compte des particularités et des caractéristiques locales et de la situation géographique de chaque établissement. Bien évidemment, l'élaboration d'un tel guide fait écho à la suggestion effectuée par nos répondants : fournir plus de renseignements aux migrants pour études pour les soutenir dans leur préparation.

Troisièmement, les activités d'accueil semblent pertinentes pour briser l'isolement dès les premières semaines et pour informer les migrants pour études des principaux services qui leur sont offerts. Selon nos précédentes données (Richard et Mareschal, 2013a), ce sont particulièrement les activités organisées par leur programme d'études qui leur permettraient de répondre à ces objectifs, particulièrement en ce qui concerne le développement d'un nouveau réseau social. Cette recommandation peut être associée à la

suggestion des répondants qui concerne la mise en place d'un système de soutien par les pairs, de jumelage avec des « migrants pour études d'expérience ». Cela permettrait aux migrants de connaître et d'échanger avec d'autres migrants. Cela pourrait avoir comme effet de contribuer à l'adaptation et d'atténuer certaines difficultés d'ordre socioaffectif.

Il va sans dire que l'offre de services aux étudiants dans certains collèges est déjà bien développée et certaines initiatives peuvent parfois apparaître superflues, voire infantilisantes. Bien que plusieurs migrants pour études « ont le goût et ressentent le besoin d'acquérir de l'autonomie, d'avoir plus de liberté, bref, de voler de leurs propres ailes » (Richard et Mareschal, 2013a : 14), il n'en demeure pas moins que d'autres ressentent le besoin d'être soutenus et ils ne savent parfois pas vers qui se tourner lorsque ça va mal. Rappelons ici les propos de Laurent, cités quelques paragraphes plus haut, indiquant que les étudiants se font souvent dire qu'ils sont des adultes et, selon la perception de Laurent, qu'ils devraient être capables de s'arranger tout seuls.

Les autres suggestions apportées par les répondants s'avèrent également pertinentes pour mieux soutenir les migrants pour études. Certaines peuvent apparaître toutefois plus difficiles à mettre en place sur le plan organisationnel (« adapter l'horaire de cours des migrants pour études qui retournent dans leur région hebdomadairement afin de permettre de plus longues fins de semaine » ou « offrir aux migrants qui proviennent de régions éloignées, une organisation souple et abordable pour participer à l'activité d'étudiant d'un jour); alors que d'autres sont plus facilement réalisables (« organiser des services de transport pour se rendre à l'épicerie, au terminus d'autobus interurbain » ou « développer des ententes avec des commerçants pour des tarifs préférentiels »). Certaines suggestions sont dans la foulée d'une recommandation du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2010) dans un avis portant sur la transition entre le secondaire et le collégial : « 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 » (p. 119). Les collèges pourraient développer des activités avec des écoles secondaires pour aider les migrants pour études à mieux préparer leur départ ou pour

participer à des activités comme étudiant d'un jour. La migration pour études semble être un aspect qui est peu abordé lors des études secondaires, et ce, même si cette réalité concerne près d'un cégépien sur cinq. Le travail en amont sur les sources de motivation à migrer permettrait également aux migrants pour études de mieux se préparer sur le plan psychologique et de consolider l'intégration vocationnelle. Il est important de s'assurer que les migrants pour études font le « bon choix » avant de se lancer dans l'aventure migratoire (voir la première section du guide de Julie Mareschal, 2013).

Pour soutenir les migrants pour études, deux types d'intervention sont possibles. Une première se veut « passive » : développer différents services et outils destinés aux migrants pour études et en faire la promotion sur le site Internet du collège ou par différents modes de communication. La deuxième se veut plus proactive : entrer en contact avec les migrants pour études (et leurs parents) pour les renseigner sur l'existence d'outils et de services et les sensibiliser aux différents enjeux de la migration pour études. Pour prendre contact avec les migrants pour études, il s'avère alors essentiel que les collèges identifient les migrants pour études. La procédure la plus efficace pour déterminer le statut de l'étudiant (migrant ou non migrant) consiste à établir la distance qui sépare l'établissement où l'étudiant a terminé ses études secondaires de l'établissement où il poursuit ses études collégiales (voir Richard [2013] pour plus de détails). Ce processus permettrait également aux collèges de dresser un portrait des migrants pour études qu'ils accueillent. À notre sens, la connaissance des caractéristiques des étudiants (Coulon, 2005) est la condition *sine qua non* pour l'élaboration et la réalisation de mesures de soutien et de stratégies adaptées aux migrants pour études afin de favoriser la persévérance aux études.

6. CONCLUSION

Cette recherche avait comme objectif général de **comprendre ce qui pousse des migrants pour études à « abandonner » un projet d'études collégiales**. Cet objectif était guidé par différentes questions. Quelle est la proportion des « abandons » chez les migrants pour études? Cette proportion est-elle supérieure, inférieure ou équivalente à celle des étudiants non migrants? 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 mieux les soutenir? Quels sont les acteurs ou les organismes les plus susceptibles de soutenir ces migrants pour études (écoles secondaires, organismes dans la région d'origine, famille, établissement collégial de destination)?

Pour atteindre cet objectif et répondre à ces questions, différentes données ont été recueillies. D'abord, quatre listes d'inscription de neuf collèges membres de l'Association des collèges privés du Québec ont été analysées afin de vérifier si les migrants pour études « abandonnent » dans des proportions supérieure, inférieure ou équivalente à celles des étudiants non migrants. Ensuite, afin d'approfondir le phénomène à l'étude, des entretiens téléphoniques et semi-dirigés ont été réalisés avec des migrants pour études qui ont « abandonné » leur projet d'études et dont les raisons invoquées sont liées à la migration pour études. La section méthodologie du rapport décrit en détail toutes les procédures, les activités et les opérations de la collecte et de l'analyse des données.

Comme la section précédente présente une discussion des principaux résultats articulée autour des objectifs de la recherche, la présente conclusion aborde les principaux éléments à retenir de cette recherche organisés autour de trois thèmes : l'« abandon », l'importance de la préparation pour la migration pour études et les principales limites et apports de la recherche.

6.1 « Je n'abandonne pas, je prends un autre chemin »

À partir des renseignements fournis sur les listes d'inscription des collèges participants, la discussion des résultats amène à constater que les migrants « abandonnent » leur projet d'études dans des proportions semblables à celles des étudiants non migrants.

De plus, il est apparu que l'« abandon » n'est pas de la même nature pour tous les jeunes migrants rencontrés : certains abandonnent complètement les études collégiales, alors que d'autres vont plutôt abandonner un projet d'études dans un contexte de migration. Certains vont interrompre leurs études pour une session et ensuite « prendre un autre chemin », alors que d'autres vont poursuivre temporairement dans le cheminement Tremplin DEC avant de trouver « leur voie ». Aucun de nos répondants ne nous a dit que cet « abandon » constituait un arrêt définitif des études. Qu'ils soient aux études dans leur région ou non au moment où nous les avons rencontrés, leur situation est perçue, certes comme une libération de plusieurs difficultés, mais également comme un arrêt provisoire, une occasion d'avoir le temps de réfléchir, de se resituer, de mieux se préparer pour atteindre éventuellement leurs objectifs professionnels. Toutefois, peu importe la situation de chacun, les raisons qui les ont amenés à « abandonner », à interrompre temporairement leurs études ou « à prendre un autre chemin » sont généralement les mêmes. Et ce sont ces raisons qui nous intéressent dans le cadre de cette recherche.

Plusieurs des raisons rapportées par les répondants sont explicitement liées à la migration pour études : aspect économique, éloignement, manque de préparation, solitude, déplacements, sentiments d'isolement et de solitude, difficultés liées au lieu de résidence, stress de l'inconnu. Même si les résultats des travaux de recherche indiquent que la migration pour études ne semble pas conduire davantage d'étudiants vers l'« abandon » ou l'interruption des études collégiales, si une meilleure compréhension du phénomène et des actions ciblées permet de maintenir certains jeunes aux études et d'éviter les interruptions d'études pour une ou deux sessions, chaque étudiant soutenu peut être considéré comme une victoire dans la lutte au décrochage.

Il est rare que les répondants expliquent leur décision par une seule raison ou un facteur unique. Leur « abandon » est le résultat de l'interaction de ces raisons et de ces facteurs, et de leur influence mutuelle les uns sur les autres. Et lorsque ces facteurs ne sont pas explicitement liés à la migration (problèmes personnels, difficultés scolaires, indécision vocationnelle), ils prennent une signification particulière dans le contexte de la migration pour études. Par exemple, dans le cas de l'indécision vocationnelle, **certains migrants pour études ont déclaré que si l'influence des raisons liées à la migration pour études n'avait pas été si importante, ils auraient terminé la session entamée même si le programme d'études ne leur convenait pas.** Ainsi, ils auraient peut-être évité d'allonger leurs études ou d'avoir des mentions d'échec à leur dossier (advenant un abandon après le 19 septembre). Donc, même si le fait de provenir d'une région située à plus de 80 kilomètres du collège où un jeune entreprend des études collégiales ne semble pas exercer une influence sur l'« abandon » ou l'interruption des études, des éléments propres à la migration pour études peuvent tout de même constituer des facteurs pouvant expliquer l'« abandon du projet d'études » en situation de migration ou favoriser la persévérance scolaire. La décision des répondants est donc en partie liée à des raisons concernant la migration pour études. Les analyses des entretiens réalisés ont mis en lumière deux facteurs : la préparation effectuée pour la migration et les difficultés liées à la migration pour études.

6.2 La migration pour études collégiales : l'importance de la préparation

En ce qui a trait à la préparation effectuée pour la migration, les résultats de cette recherche montrent sans l'ombre d'un doute que les services et les mesures de soutien destinés aux migrants pour études doivent être élaborés autour de la préparation. C'est ce qui ressort des propos des expériences rapportées par les répondants : une tendance à agir à la dernière minute et un manque évident de préparation. Des expressions clés utilisées par les répondants témoignent de cette situation : « coup de tête », « sans réfléchir », « sans trop y penser », « à la dernière minute » ou « trop vite ». Alors que certains aspects organisationnels (trouver un endroit où se loger, préparer le déménagement) ou matériels

(se procurer le matériel nécessaire) de la préparation sont plus ou moins bien planifiés, les préparations financières et psychologiques sont beaucoup plus négligées. Il s'agit pourtant d'aspects importants qui pourraient sans aucun doute aider à atténuer certaines difficultés liées à la migration pour études.

Au chapitre des difficultés liées à la migration pour études, l'analyse des entretiens montre que les raisons invoquées pour expliquer l'« abandon » du projet d'études dans un contexte de migration sont liées aux difficultés liées à la migration pour études documentées dans une autre recherche (Richard et Mareschal, 2013a). De prime abord, sur le plan de la compréhension de la problématique, cette « découverte » peut paraître anodine, mais lorsqu'elle est considérée sous l'angle de l'intervention, elle prend un autre sens. En fait, des services et des mesures de soutien bien élaborés autour des principales difficultés vécues par les migrants pour études et mis en place adéquatement peuvent contribuer à faire une pierre deux coups : soutenir certains jeunes migrants pour études au moment opportun et contribuer à diminuer l'« abandon » chez d'autres migrants.

Le cas échéant, qu'est-ce qui pourrait être mis en œuvre pour mieux les soutenir? Outre le fait de mettre en lumière l'importance à accorder à la préparation, les résultats de cette recherche ne nous apprennent rien de nouveau. Lorsque nous les avons questionnés sur ce qui pourrait contribuer à bien les aider, nos répondants se sont montrés peu loquaces. D'une part, ils s'attribuent généralement l'entière responsabilité de leur « abandon ». D'autre part, plusieurs semblaient n'avoir pris que peu de recul par rapport à leur expérience lorsque nous les avons rencontrés. Ils venaient tout juste de revenir dans leur région et retombaient sur leurs pieds. Néanmoins, nous avons recueilli quelques suggestions (voir la section 4.3), dont certaines permettent de réitérer les recommandations proposées dans les autres travaux effectués sur la migration pour études. Premièrement, les collèges devraient créer une section sur leur site Internet à l'intention des migrants pour études afin de mieux renseigner les jeunes sur les services qui leur sont offerts et sur les aspects à considérer pour préparer la migration. Deuxièmement, les collèges devraient élaborer un guide d'accueil à l'intention des migrants pour études. Certains collèges possèdent ce type de document destiné à

l'ensemble des étudiants ou à des étudiants étrangers. Toutefois, un guide d'accueil destiné spécifiquement aux migrants pour études comporte des renseignements propres à leur « réalité », aux difficultés liées à la migration intraprovinciale, au processus d'adaptation qu'ils vivent. Si certains renseignements destinés aux étudiants étrangers peuvent être utiles aux migrants pour études comme nous les définissons, ils ne sont pas toujours au diapason de leur réalité. Il faut un guide qui « leur parle », dans lequel ils reconnaissent leur expérience. Troisièmement, il est important de briser l'isolement des migrants pour études dès les premiers contacts au début de la session : il faut se servir des activités d'accueil pour les mettre en contact avec d'autres migrants et pour les informer sur les services mis à leur disposition.

Nous ne saurions trop insister sur le fait que les services, les renseignements, les mesures de soutien doivent être adaptés à la réalité locale de chaque collège. Chaque collège, avec sa situation géographique, son offre de programmes, sa structure organisationnelle, sa culture institutionnelle et le profil des migrants pour études qu'il attire, est différent. Également, il faut renseigner les parents du jeune migrant sur l'existence des services et des mesures de soutien. Lorsqu'ils rencontrent des difficultés, le premier réflexe des migrants pour études est souvent de se tourner vers leurs parents. Si ces derniers sont bien informés des services offerts à leur enfant, ils pourront le diriger et le conseiller adéquatement.

6.3 Apports et limites de cette recherche

Cette recherche apporte une contribution qui nous semble importante sur deux plans : sur la vaste problématique de l'abandon des études et sur les actions à mettre en œuvre auprès des migrants pour études.

Dans un premier temps, sur le plan de la compréhension de la problématique de l'abandon scolaire, les résultats sont les premiers, selon l'état actuel de nos connaissances, à s'intéresser particulièrement aux raisons invoquées par des jeunes qui sont en situation de migration. Puisque le fait d'« abandonner » les études, de les interrompre

momentanément ou de les allonger entraîne des coûts et des conséquences importantes tant pour l'individu et la collectivité, il apparaît particulièrement primordial de connaître les différentes raisons qui expliquent ces situations. Les résultats que cette recherche propose représentent une humble contribution à la compréhension de cette problématique très complexe. À l'ordre collégial québécois, comme les migrants pour études constituent, selon les données actuellement disponibles, entre 15 % et 20 % des étudiants du réseau, il nous semble pertinent d'inclure la dimension « migration » dans les futurs travaux de recherche sur ce thème.

Dans un deuxième temps, les résultats de la recherche confirment ce qui a été avancé dans d'autres travaux sur la migration pour études : celle-ci n'a pas une incidence négative sur la persévérance scolaire. Le taux d'« abandon » des migrants pour études dans les collèges privés participants est le même que celui des étudiants non migrants. Toutefois, une certaine proportion des jeunes migrants pour études éprouve davantage de difficultés et il semble qu'un soutien supplémentaire pourrait leur être bénéfique. Ainsi, sur le plan des actions à mettre en œuvre auprès des migrants pour études, certaines interventions et activités peuvent être facilement implantées, souvent avec peu de ressources financières, et elles pourraient faire la différence pour certains jeunes pour lesquels partir est parfois difficile.

Bien entendu, la présente recherche comporte des limites. D'abord, nous nous sommes davantage attardé à comprendre les raisons spécifiquement liées à la migration pour études sans systématiquement questionner les répondants à propos de tous les facteurs (personnels, d'apprentissage, interpersonnels, familiaux, institutionnels et environnementaux) qui influencent l'abandon ou la persévérance relevés dans les écrits spécialisés. Sachant que ces facteurs s'entremêlent et s'influencent mutuellement chez les étudiants qui décident d'abandonner, une meilleure compréhension globale de l'expérience de chacun de nos répondants nous aurait mené à une analyse plus fine. Les résultats de notre recherche ont tout au moins le mérite de mettre à jour des aspects jusqu'ici peu documentés de la problématique de l'abandon des études. Ensuite, la présentation des résultats montre que tous les répondants ont abandonné leur projet

d'études en contexte de migration, mais que plusieurs étaient toujours inscrits dans un établissement d'enseignement dans leur région au moment de la collecte des données. Une stratégie méthodologique longitudinale serait à privilégier dans les travaux sur l'abandon scolaire, et particulièrement en contexte de migration. Les changements d'établissement, les interruptions temporaires, les parcours scolaires plus ou moins continus rendent le suivi des étudiants difficile.

En somme, il ne fait aucun doute que cette recherche a contribué à une meilleure compréhension du phénomène de la migration pour études déjà bien documenté (Richard et Mareschal, 2009 et 2013a; Richard, 2013). Il met notamment en lumière le fait que l'expérience de la migration pour études ne semble pas vécue plus difficilement par ceux qui « abandonnent » leur projet d'études que pour ceux qui persévèrent : ils font face aux mêmes défis et doivent surmonter les mêmes difficultés. Toutefois, force est de constater que la montagne n'est pas aussi agréable à gravir lorsque l'incertitude vocationnelle et certains obstacles s'ajoutent à un parcours déjà parsemé d'épreuves diverses.

Annexe 1 : lettre d'invitation et d'information³⁰

Saint-Augustin-de-Desmaures, le 30 septembre 2013

Objet : Invitation à participer à une recherche

Coordonnées de l'étudiant

Je désire vous inviter à participer à une recherche dont l'objectif est de connaître et de comprendre les raisons qui amènent une personne à devoir renoncer à son projet d'entreprendre ou de poursuivre des études collégiales quand l'établissement d'enseignement est situé à plus de 80 kilomètres de sa région d'origine. Vous avez été identifié(e) comme un(e) participant(e) potentiel(le) parce que le dernier établissement d'enseignement secondaire ou professionnel inscrit dans votre dossier scolaire est situé à plus de 80 kilomètres du **NOM DE L'ÉTABLISSEMENT**, établissement d'enseignement auprès duquel vous avez récemment effectué une demande d'admission.

Ce renseignement et vos coordonnées m'ont été transmis par **NOM DE L'ÉTABLISSEMENT** grâce à l'autorisation que j'ai reçue de la Commission d'accès à l'information du Québec (dossier 1006613). Sachez que tous ces renseignements demeurent confidentiels. Ils ne m'ont été fournis que dans le but de vous contacter et ils seront détruits dès que la recherche sera terminée.

D'ici le **11 octobre**, je prendrai contact avec vous par téléphone afin de savoir si vous êtes actuellement inscrit(e) dans un autre établissement et de sonder votre intérêt à participer à la recherche. Je pourrai alors répondre à vos questions et vous fournir plus de détails. Sachez que, dès maintenant, **vous pouvez communiquer avec moi** aux coordonnées indiquées plus bas.

Si vous acceptez, votre participation prendra la forme d'une rencontre d'environ 45 minutes à l'endroit que vous choisirez. Sachez que votre participation est volontaire et que vous pouvez changer d'idée et vous retirer de la recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice. Si vous êtes âgé(e) de moins de 18 ans, le consentement d'un parent ou d'un tuteur légal est nécessaire.

En terminant, je tiens à vous remercier pour le temps que vous m'accorderez. Notre conversation téléphonique et votre éventuelle participation à la recherche permettront de mieux comprendre ou de mieux soutenir des milliers de personnes qui, chaque année, doivent interrompre ou renoncer à leur projet d'études collégiales.

Dans l'attente de vous parler bientôt, je vous prie de recevoir mes salutations distinguées.

Éric Richard
Professeur et chercheur
1 800 463-8041, poste 2101
richarde@cndf.qc.ca

Recherche financée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MERST).

Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP).

³⁰ La lettre acheminée était imprimé sur le papier institutionnel du Campus Notre-Dame-de-Foy indiquant les coordonnées de l'établissement et du chercheur.

Annexe 2 : guide entretien téléphonique

ENTRETIENS TÉLÉPHONIQUES – MIGRATION « ABANDON »

Renseignements sur le répondant

NOM : _____

TÉLÉPHONE : _____

VILLE D'ORIGINE/ÉCOLE : _____

COLLÈGE OÙ IL ÉTAIT INSCRIT : _____

PROGRAMME D'INSCRIPTION : _____

MOMENT DU DÉSISTEMENT : entre juin et août entre août et septembre

A) **PRÉSENTATION** : enseignant/chercheur

B) **OBJET DE MON APPEL** : recherche sur l'interruption/l'abandon des études chez les migrants pour études

C) **LETTRE INVITATION** : Vérifier si la personne a pris connaissance de la lettre d'invitation

D) **VÉRIFICATION** : renseignements fournis par l'établissement (il était inscrit à l'établissement X, mais ne l'est plus)

E) **EXPLICATION RECHERCHE** (objectif/participation volontaire/retombées)

Question

1) **Fréquentes-tu actuellement un établissement d'enseignement (professionnel, collégial, universitaire, etc.)?**

Oui --- » vérifier s'il est en situation de migration --- » si oui **1a) + 1 b) + REMERCIEMENTS**

1a) Quel établissement? (courte – moyenne – longue distance) _____

1 b) Quelle la principale raison de ce changement _____

Non --- » **QUESTION 2**

2) **Tu as annulé ton inscription au collège X, quelles sont les raisons qui sont à l'origine de cette situation?**

Réponse :

Si le répondant ne donne pas de réponse ou est hésitant, fournir ces suggestions pour l'amener à parler :

3) **Est-ce que cette situation peut-être liée...**

- À des raisons pécuniaires/financières.
- Au fait d'être loin de ta famille (parents).
- Au fait d'être loin de ton conjoint (*chum*, blonde).
- Au fait d'être loin de tes amis.
- Au fait d'être loin des attraits de ta région (activités sportives, loisirs que tu ne peux faire à (VILLE X)).
- Au stress à l'idée d'étudier loin de chez toi.
- À la difficulté de trouver un logement et de t'y installer.
- Au temps de déplacement entre ta région et le collège.
- À la crainte de te sentir seul où d'avoir de la difficulté à te faire de nouveaux amis à (VILLE X).
- Au fait que tu avais de la difficulté à t'adapter au mode de vie de (VILLE X)
- Au fait que d'être à (VILLE X) te faisait vivre beaucoup d'émotions (stress/angoisse/solitude)
- À la difficulté de te trouver un emploi à (VILLE X)
- Au fait que tu ne te sentais pas prêt à aller à (VILLE)

F) Selon les réponses, sonder l'intérêt pour la participation à un entretien semi-dirigé.

Non-intérêt --- » **REMERCIEMENTS**

Intérêt --- » Organisation d'une rencontre et explication du déroulement de la rencontre. Aviser la personne qu'elle peut changer d'idée à tout moment sans subir aucun préjudice.

Annexe 3 : formulaires de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :

Abandon et interruption des études collégiales chez les migrants pour études

La nature et les procédés de la recherche se définissent comme suit :

1. Cette recherche a pour objectif général de mieux comprendre les raisons qui amènent des migrants pour études collégiales (jeunes qui désirent étudier dans un cégep situé à plus de 80 kilomètres de leur région d'origine) à renoncer à poursuivre un projet d'études. Cette recherche est financée par ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ). La recherche se déroule du mois de juin 2013 au mois de juin 2014.
2. L'étude prend la forme d'un entretien de 45 à 60 minutes enregistré sur enregistreur numérique.
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. Dans ce cas, tous les renseignements recueillis lors de l'entretien sont détruits.
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; seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes.
 - Les enregistrements audio seront identifiés par un code et conservés sur l'ordinateur du chercheur 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 au responsable de la recherche, dont les coordonnées apparaissent au verso de cette page.

8. Toutes plaintes ou critiques pourront être adressées à la Direction générale du Campus Notre-Dame-de-Foy ou à celle de l'Association des collèges privés du Québec.

Guy Dufour
Directeur général
Campus Notre-Dame-de-Foy
5000, Clément-Lockquell
Saint-Augustin-de-Desmaures
(Québec) G3A 1B3
1 800 463-8041, poste 1137

Pierre l'Heureux
Directeur général
Association des collèges privés du Québec
1940, boulevard Henri-Bourassa Est
Montréal
(Québec) H2B 1S2
514-381-8891, poste 325

Je, soussigné ou soussignée _____, consens librement à participer à la recherche intitulée : « *Abandon et interruption des études collégiales chez les 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
1 800 463-8041, poste 2101
richarde@cndf.qc.ca



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DESTINÉ AUX PARENTS D'UN MINEUR

Titre du projet de recherche :

Abandon et interruption des études collégiales chez les migrants pour études

La nature et les procédés de la recherche se définissent comme suit :

1. Cette recherche a pour objectif général de mieux comprendre les raisons qui amènent des migrants pour études collégiales (jeunes qui désirent étudier dans un cégep situé à plus de 80 kilomètres de leur région d'origine) à renoncer à poursuivre un projet d'études. Cette recherche est financée par ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ). La recherche se déroule du mois de juin 2013 au mois de juin 2014.
2. L'étude prend la forme d'un entretien de 45 à 60 minutes enregistré sur enregistreur numérique.
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. Dans ce cas, tous les renseignements recueillis lors de l'entretien sont détruits.
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; seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes.
 - Les enregistrements audio seront identifiés par un code et conservés sur l'ordinateur du chercheur 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 au responsable de la recherche, dont les coordonnées apparaissent au verso de cette page.

8. Toutes plaintes ou critiques pourront être adressées à la Direction générale du Campus Notre-Dame-de-Foy ou à celle de l'Association des collèges privés du Québec.

Guy Dufour
Directeur général
Campus Notre-Dame-de-Foy
5000, Clément-Lockquell
Saint-Augustin-de-Desmaures
(Québec) G3A 1B3
1 800 463-8041, poste 1137

Pierre l'Heureux
Directeur général
Association des collèges privés du Québec
1940, boulevard Henri-Bourassa Est
Montréal
(Québec) H2B 1S2
514-381-8891, poste 325

Je, soussigné ou soussignée _____, déclare être le parent ou le tuteur légal de _____ et je consens à ce qu'il (ou elle) participe à la recherche intitulée : « *Abandon et interruption des études collégiales chez les migrants pour études* ».

Parent ou tuteur : _____ Date : _____

Chercheur : _____ Date : _____

Responsables de la recherche :

Éric Richard
Campus Notre-Dame-de-Foy
5000, Clément-Lockquell
Saint-Augustin-de-Desmaures
(Québec) G3A 1B3
1 800 463-8041, poste 2101
richarde@cndf.qc.ca



Annexe 4 : guide d'entretien semi-dirigé

- 1) Dans un premier temps, pourrais-tu m'expliquer brièvement ton cheminement scolaire?
- 2) Tu étais inscrit au collège X et tu as annulé cette inscription.
 - a) Pourquoi avais-tu choisi le collège X?
 - b) Peux-tu m'expliquer les raisons qui ont motivé cette décision/situation (annulation)?
 - c) Comment te sens-tu par rapport à cette décision/situation (annulation)?
 - d) Qu'est-ce que tes parents en pensent? Comment a réagi ton entourage (amoureux(se), amis, équipe de sport...)?
- 3) Est-ce que tu avais préparé ton départ pour le collège X situé à (*lieu d'études*)? Comment?
 - a) Prévoyais-tu partir seul? Y a-t-il d'autres personnes de ta région qui prévoyaient partir?
 - b) Connaissais-tu déjà la ville... (*lieu d'études*)?
 - c) Connais-tu des gens qui y habitent?
 - d) Quels renseignements avais-tu pris sur la ville et le collège? Où les as-tu trouvés?
 - e) Es-tu venu visiter (*lieu d'études*) avant de faire ta demande d'admission?
 - f) Le collège t'a-t-il fourni des renseignements? De l'aide? Est-ce que tu en as demandé?
 - g) As-tu obtenu de l'aide ou des renseignements à... (*lieu d'origine*) (école secondaire, service d'orientation, ou autre service, etc.)? Est-ce que tu en as demandé?
 - h) Enfin, qu'est-ce que ça représentait pour toi de quitter ta région?

SEULEMENT POUR LES RÉPONDANTS QUI ONT ENTAMÉ LA SESSION :

- 4) Comment s'est passé ton arrivée à... (*lieu d'études*)? Pourrais-tu me raconter comment s'est déroulée la première journée pour toi? (*logistique – sentiments – émotions*)
 - a) Es-tu venu seul? (parents, amis, parenté, etc.). Connaissais-tu des gens déjà établis dans la région?
 - b) Où habitais-tu? Avec qui?
 - c) Organisation financière?
 - d) Contacts/retours?

- 5) Quels sont les problèmes ou difficultés que tu as rencontrés? Qu'as-tu fait pour régler ces problèmes et ces difficultés? As-tu reçu de l'aide ou du soutien?

POUR TOUS LES RÉPONDANTS

- 6) De quoi aurais-tu eu besoin pour persévérer dans ton projet d'études au collège X?
- 7) Si c'était à refaire, que changerais-tu à ton expérience?
- 8) Quelle est ta principale occupation présentement?
- 9) Quels sont tes projets pour la session d'hiver 2014? Plans d'avenir?

Annexe 5 : conditions encadrant l'autorisation de la CAI

CONDITIONS D'AUTORISATION

- [1] La confidentialité des renseignements communiqués au demandeur en vertu de la présente autorisation doit être assurée en tout temps, et ce, peu importe leur support et quelle que soit la forme sous laquelle ils sont détenus (écrite, informatisée ou autre);
- [2] Des mesures de sécurité adéquates doivent être maintenues en tout temps afin de protéger les renseignements personnels;
- [3] Le demandeur doit informer la Commission de tout changement du lieu d'entreposage de ces renseignements et de tout événement susceptible d'en compromettre la sécurité ou la confidentialité (ex.: perte, vol, piratage);
- [4] Seul le demandeur peut avoir accès à ces renseignements;
- [5] Les renseignements communiqués au demandeur en vertu de la présente autorisation doivent être utilisés aux seules fins de la Recherche, telle que décrite par le demandeur au soutien de la présente demande;
- [6] La présente autorisation ne vaut que pour le demandeur. Il ne peut la transférer à une autre personne sans l'autorisation préalable de la Commission;
- [7] Il est interdit de publier ou autrement diffuser un renseignement autorisé qui permettrait d'identifier une personne physique;
- [8] La lettre d'invitation à participer à l'étude doit informer les personnes visées par l'étude que leurs coordonnées ont été obtenues par l'entremise des organismes susmentionnés avec l'autorisation de la Commission;
- [9] La lettre d'invitation à participer à l'étude doit informer les personnes visées par l'étude des objectifs de l'étude, qu'elles sont libres d'y participer et qu'elles peuvent se désister à tout moment;
- [10] Les renseignements communiqués au demandeur mentionnés à l'annexe 1, ayant servi à identifier les individus répondant aux critères

d'inclusion, doivent être détruits de manière sécuritaire au plus tard le **30 novembre 2013**.

- [11] Les renseignements concernant les personnes qui refuseront de participer à la Recherche devront être détruits, et ce, dès leur refus ou dès qu'il sera manifeste qu'elles refusent;
- [12] Les renseignements communiqués au demandeur en vertu de la présente autorisation, mentionnés à l'annexe 2, doivent être détruits de manière sécuritaire au plus tard le **31 janvier 2014**. Le demandeur doit aviser la Commission, par écrit, de cette destruction.

La Commission rappelle que la décision de communiquer les renseignements personnels visés par la présente autorisation relève de la compétence du Campus Notre-Dame-de-Foy, du Collège André-Grasset, du Collège Bart, du Collège LaSalle, du Collège Mérici, du Collège O'Sullivan de Montréal, du Collège O'Sullivan de Québec, du Conservatoire Lassalle et du Séminaire de Sherbrooke qui bénéficient d'une discrétion pour accepter ou non de les communiquer au demandeur.

Cette autorisation est accordée pour la période et aux conditions fixées par la Commission. Elle peut être révoquée, avant l'expiration de la période pour laquelle elle est accordée, si la Commission a des raisons de croire que le demandeur ne respecte pas le caractère confidentiel des renseignements qui lui ont été communiqués ou les conditions énumérées.



Lina Desbiens
Juge administratif

p. j. (2)

BIBLIOGRAPHIE

- Andres, Lesley et Dianne E. Looker, 2001, « Rurality et Capital: Educational Expectations et Attainments of Rural, Urban/Rural et Metropolitan Youth », *The Canadian Journal of Higher Education*, 31-2 : 1-46.
- Archambault, Isabelle et Michel Janosz, 2009, « Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage », *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41-3 : 187-191.
- 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.
- Aubé, Rachel, 2002, *Caractéristiques et besoins des étudiants de la cohorte 2001*. Saint-Georges, Collège Beauce-Appalaches.
- 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.
- Baribeau, Colette, 2005, « Le journal de bord du chercheur », *Recherches Qualitatives*, Hors-Série-2 : 98-114.
- Barr-Telford, Lynn et collab., 2003, *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*. Ottawa, Statistique Canada.
- Basit, Tehmina N., 2003, « Manual or Electronic? The Role of Coding in Qualitative Data Analysis », *Educational Research*, 45-2 : 143-154.
- 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.
- Bissonnette, Normand, 2003, *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire. Groupes de discussion : rapport*. Québec, Gouvernement du Québec.
- 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.
- Bonté, Pierre et Michel Izard, 1991, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bouchard, Isabelle, 2001, *Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage vont de pair*. Jonquière, Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire.
- Bourdon Sylvain et collab., 2010, *Famille, réseaux et persévérance au collégial technique : phase 2. Rapport de recherche : programme d'actions concertées*. Montréal, Fonds de recherche société et culture Québec.

- 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.
- Caron, Mélodie et Guglielmo Tita, 2013, *Analyse du programme Groupe persévérance scolaire (GPS) des Îles-de-la-Madeleine : bilan et consolidation*. Havre-aux-Maisons, Centre de recherche sur les milieux insulaires et maritimes (CERMIM).
- Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ), 2002, *Enquête à l'intention des différents intervenants de l'éducation afin de connaître leur opinion sur les divers aspects liés au décrochage scolaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Charest, Diane, 1997, *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire. Sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Chein, Isidor, 1977, « Une introduction à l'échantillonnage » in C. Sellitz et collab. *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal, Les Éditions HRW.
- 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, 1995, *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, 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.
- Coulon, Alain, 2005, *Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, Presses universitaires de France.
- Crête, Jean, 2010, « L'éthique en recherche sociale » : 285-307, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.
- D'Amours, Yvan, 1992, *Une « cure de jeunesse » pour l'enseignement collégial*. Québec, Conseil permanent de la jeunesse.
- Deguire, Carole et collab., 1996, *Intégration des adultes aux études à temps plein*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Collège de Rosemont.
- Désautels, Pierre et Renée Désautels, 1989, « L'arrimage secondaire-collégial », *Pédagogie collégiale*, 2-3 : 5-6.
- Devereux, Georges, 1980, *De l'angoisse à la méthode*. Paris, Flammarion.
- 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.
- Ducharme, Robert, 1990, *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants (problématique et intervention)*. Montréal, Fédération des cégeps.
- Ducharme, Pierre, 2003, *Abandon scolaire et décrochage : les concepts*. Bulletin statistique de l'éducation. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

- Duckenfield, Marty, Hamby, John V. et Jay Smink, 1990, *Effective Strategies for Dropout Prevention: Twelve Successful Strategies to Consider in a Comprehensive Dropout Prevention Program*. Clemson, Clemson University, National Dropout Prevention Center.
- EPTC 2, 2010, *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa, Les conseils.
- Fédération des cégeps, 1999, *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*. Montréal, Fédération des cégeps.
- Fetterman, David M., 1989, *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, Sage Publications.
- Fortin, Laurier et collab., 1999, Les comportements intériorisés et extériorisés des élèves du secondaire : une analyse des facteurs personnels, familiaux et scolaires. Communication présentée au *Deuxième congrès canadien sur l'éducation des élèves manifestant des troubles de comportement. Du lien à la relation d'aide*, Université Laval, Québec, 6 au 8 mai.
- Frenette, Marc, 2002, *Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*. Ottawa, Statistique Canada.
- 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.
- 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).
- Goguel d'Allondans, Thierry, 2002, *Rites de passage, rites d'initiation : lecture d'Arnold van Gennep*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Grayson, J. Paul et Kyle Grayson, 2003, *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Guba, Egon G. et Yvonna S. Lincoln, 1994, « Competing Paradigms in Qualitative Research » : 105-117, in N. K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, Sage Publications.
- Hardouin, Magali, Moro, Bertrand et Frédéric Leray, 2013, « Mobilités de formation et ancrage des étudiants dans les villes universitaires : exemple de la Bretagne (France) », *Enfance, Familles, Générations*, 19 : 19-43.
- Huberman, Michael A. et Mathew B. Miles, 2003, *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Janosz, Michel et collab., 1997, « Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples », *Journal of Youth and Adolescence*, 26-6 : 733-762.
- Janosz, Michel, Fallu, Jean-Sébastien et Marc-André Deniger, 2000, « La prévention du décrochage scolaire » : 115-164, in F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *La prévention des problèmes d'adaptation*. Montréal, Presses de l'Université du Québec

- Jeffrey, Denis, 2004, « Rites de passage au monde adulte » : 221-236, in P.-W Boudreault et M. Parazelli, *L'imaginaire urbain et les jeunes : la ville comme espace d'expériences identitaires et créatrices*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Jeffrey, Denis, 2005, « Conduites à risque et rites de passage à l'adolescence » : 45-56, in D. Jeffrey, D. Le Breton et J. J. Lévy (dir.), *Jeunesse à risque. Rite et passage*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, Denis, 2009, Rites de passage, Communication présentée au *Congrès 2009 de l'Association des intervenantes et intervenants en soins spirituels du Québec, Rituels et mythes*, Grand Plaza, Montréal, 1^{er} octobre.
- Jodelet, Denise, 2003, « Aperçus sur les méthodologies qualitatives » : 139-162, in S. Moscovici et F. Buschini (dri.), *Les méthodes des sciences humaines*. Paris, Presses universitaires de France.
- Laperrière, Anne, 1992, « L'observation directe » : 259-271, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.
- Laplantine, François, 1996, *La description ethnographique : l'enquête et ses méthodes*. Paris, Nathan.
- 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, 1994, *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Larsen, Jonas, Urry, John et Kay Axhausen, 2006, *Mobilities, Networks, Geographies*. Aldershot, Ashgate.
- 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/docs/misc/Guide_etudiants_hors_region_A13_v2.pdf
- Mayer, Robert et Francine Ouellet, 1991, *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Gaëtan Morin.
- Ménard Louise, 2010, « Du cégep au baccalauréat : diversification des parcours et des expériences », *Revue des sciences de l'éducation*, 36-1 : 169-190.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 1991, *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*. Québec, Publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, *L'abandon des études à la formation collégiale technique : résultats d'une enquête*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- 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.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, *Indicateurs de l'éducation*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012, *Guide d'application de procédures d'audit spécifiées sur l'effectif scolaire des établissements d'enseignement collégial à l'intention des auditeurs indépendants pour l'année scolaire 2011-2012*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- 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.
- Morissette, Dominique, 1984, « Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner » : 97-115, in A. Leduc (dir.), *Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard, Behaviora.
- 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.
- Perron, Michel, 2009, Étudier, travailler, choisir une carrière : un difficile équilibre. Communication présentée au 8^e colloque de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), *L'approche orientante*, Québec, 27 mars.
- Perron, Michel, Auclair, Julie et Suzanne Veillette, 2009, « Parcours scolaires au secondaire et au collégial : l'allongement de la durée des études » : 157-163, dans Association québécoise de pédagogie collégiale, *Former des étudiants différents : un engagement collectif. Les Actes du 28e colloque annuel*. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- 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.
- Powell, Rick, 2006. *Comparative Study of Student Progress and Dropout in Four Open Universities*. Présentation à la Télé-université, 26 janvier.
- Réunir Réussir (R²), 2013, *Document de référence : pour agir efficacement sur les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative*. Montréal, Réunir Réussir (R²).
- 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, 2013a, *Les défis d'étudier loin de chez soi : regards sur le parcours et l'intégration des migrants pour études*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Augustin-de-Desmaures/Québec, Campus Notre-Dame-de-Foy et Cégep Garneau.
- Richard, Éric et Julie Mareschal, 2013 b, « Migration pour études chez les cégépiens québécois : défis d'adaptation, désir d'autonomie et attachement parental », *Enfance, Familles, Générations*, 19 : 85-107.
- Richard, Éric et Julie Mareschal, 2014, « Migration pour études, défis d'adaptation et réussite scolaire », *Pédagogie collégiale*, 27-2 : 34-40.
- Rivière, Bernard, 1996, *Le décrochage au collégial : le comprendre pour le prévenir*. Laval, Éditions Beauchemin.

- Robertson, Andrée et Pierre Colletterte, 2005, « L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions », *Revue des sciences de l'éducation*, 31- 3 : 687-707.
- Rousseau, Nadia et Lyse Langlois, 2003, *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Roy, Jacques et collab., 2003, *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Roy, Jacques, Bouchard, Josée, Turcotte, Marie-Anne et collab., 2012, *Identité et abandon scolaire selon le genre en milieu collégial*. Rapport de recherche PAREA. Québec, Cégep de Sainte-Foy et Équipe Masculinités et Société.
- SAMI-Persévérance, 2007, *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Programme des Actions concertées (Persévérance et réussite scolaire). Montréal, Québec, *Fonds de recherche société et culture Québec*, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Sauvé, Louise et collab., 2006, « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir », *Revue des sciences de l'éducation*, 32-3 : 783-805.
- Sauvé, Louise et Rolland Viau, 2003, *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec, Télé-Université.
- Savoie-Zajc, Lorraine, 2007, « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? », *Recherches qualitatives*, Hors série-5 : 99-111.
- Savoie-Zajc, Lorraine, 2010, « L'entrevue semi-dirigée » : 337-360, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Sherman, Renee Z. et Joel D. Sherman, 1991, *Dropout Prevention: Strategies for the 1990's*. Washington, Pelavin Associates.
- Sperber, Dan, 1982, « Ethnographie interprétative et anthropologie théorique » : 15-48, in D. Sperber, *Le savoir des anthropologues*. Paris, Hermann.
- Terrill, Ronald et Robert Ducharme, 1994, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. SRAM, Montréal.
- Tinto, Vincent, 1987, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent, 1993, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2^e édition). Chicago, University of Chicago Press.
- 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.
- Trottier, Claude, Vultur, Mircea et Madeleine Gauthier, 2003, « Vocational Integration and Relationship to Work among Quebec Youths without High-school Diplomas » : 106-121, in L. Roulleau-Berger (dir.), *Youth and Work in the Post-Industrial City of North America and Europe*. Boston, Brill.
- Van Gennep, Arnold, 1981 [1909], *Les rites de passage*, Paris, Éditions A. et J. Picard.
- 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.

Vigneault, Marcel et Sylvie St-Louis, 1987, « *Que s'est-il passé?* » : relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits. Laval, Collège Montmorency.

Vultur, Mircea, 2009, « Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, 35-1 : 55-67.