

# LA MOBILITÉ POUR ÉTUDES COLLÉGIALES : ENQUÊTE PROVINCIALE

RAPPORT DE RECHERCHE PAREA



**ÉRIC RICHARD**

2017

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

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

Illustration de la page couverture : « S'y plonger », 2015 (Série triathlon)  
Technique mixte sur toile  
30" x 30"

Réalisée par la designer graphique et artiste peintre Nancy Létourneau (Pixels)  
[www.studiopixels.net](http://www.studiopixels.net)

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Éric Richard  
5000, rue Clément-Lockquell  
Saint-Augustin-de-Desmaures (Québec) G3A 1B3  
richarde@cndf.qc.ca

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2017  
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2017  
ISBN : 978-2-920956-31-5

Descripteurs : mobilité étudiante, migration pour études, réussite scolaire, passage au collégial, adaptation, mesure de soutien

Cette recherche (PA2014-003) a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'auteur.

« Partir n'a d'autre but que de se livrer à l'inconnu, à l'imprévu, à l'infinité des possibles, voire même à l'impossible. Partir consiste à perdre ses repères, la maîtrise, l'illusion de savoir et à creuser en soi une disposition hospitalière qui permet à l'exceptionnel de surgir. »

- ÉRIC-ÉMMANUEL SCHMITT dans *La nuit de feu*, p. 160

# TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b>	<b>I</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>II</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>III</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>1. CADRE CONCEPTUEL ET CONTEXTE DE L'ENQUÊTE</b>	<b>4</b>
<b>1.1 MOBILITÉ ET MIGRATION</b>	<b>4</b>
1.1.1 Étudier la migration : frontières géoadministratives et distances réelles parcourues	5
<b>1.2 LA MIGRATION DES JEUNES QUÉBÉCOIS</b>	<b>8</b>
<b>1.3 LA MIGRATION POUR ÉTUDES COLLÉGIALES</b>	<b>10</b>
1.3.1 Qu'est-ce qu'un migrant pour études collégiales?	12
1.3.2 Que nous apprennent les recherches sur la migration pour études collégiales?	13
<b>1.4 UNE AUTRE FORME DE MOBILITÉ : LE NAVETTAGE</b>	<b>19</b>
<b>1.5 DES ÉCARTS À COMBLER ENTRE DES SITUATIONS OBSERVÉES ET DES SITUATIONS SOUHAITÉES</b>	<b>22</b>
<b>1.6 OBJECTIFS DE L'ENQUÊTE</b>	<b>24</b>
<b>2. MÉTHODOLOGIE</b>	<b>25</b>
<b>2.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE</b>	<b>25</b>
<b>2.2 COLLECTE DE DONNÉES QUANTITATIVES</b>	<b>26</b>
2.2.1 Démarches auprès du SRAM, de la Fédération des cégeps et de la CAP	27
2.2.2 Obtention des autorisations des collèges	27
2.2.3 Obtention des données du SRAM	28
2.2.4 Population à l'étude et base de données	29
2.2.5 Traitement des données	30
2.2.6 Descriptions des données obtenues et des variables de l'enquête	31
<b>2.3 COLLECTE DE DONNÉES QUALITATIVES</b>	<b>41</b>
2.3.1 Technique de collecte de données : l'entretien semi-dirigé	42
2.3.2 Choix des collèges, recrutement des participants et déroulement de la collecte de données	43
2.3.3 Description de l'échantillon	44
2.3.4 Analyse et interprétation des données	45
<b>2.4 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES</b>	<b>45</b>
2.4.1 La sécurité des données	48

---

**3. RÉSULTATS : MOBILITÉ INTRAPROVINCIALE** **49**

<b>3.1 MIGRANTS POUR ÉTUDES ET NAVETTEURS : AMPLEUR DE LA MOBILITÉ</b>	<b>49</b>
<b>3.2 LIEUX D'ORIGINE ET LIEUX DE DESTINATION</b>	<b>51</b>
3.2.1 Mouvements des migrants pour études	51
3.2.2 Mouvements des navetteurs	55
3.2.3 Les changements de collège et les changements de statut de mobilité	58
<b>3.3 CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTS SELON LE STATUT DE MOBILITÉ</b>	<b>60</b>
3.3.1 Comparaison selon le sexe	60
3.3.2 Comparaison selon l'âge	61
3.3.3 Comparaison selon la MGS	62
3.3.4 Comparaison selon le réseau de provenance au secondaire	62
3.3.5 Comparaison selon le secteur d'études au collégial	63
3.3.6 Comparaison selon la langue d'enseignement du cégep de destination	64
<b>3.4 UNE ANALYSE DE RÉGRESSION LOGISTIQUE MULTINOMIALE : LES CARACTÉRISTIQUES QUI PRÉDISENT LA MOBILITÉ</b>	<b>65</b>

---

**4. RÉSULTATS : RÉUSSITE** **68**

<b>4.1 RÉUSSITE À LA PREMIÈRE SESSION</b>	<b>68</b>
4.1.1 Réussite à la première session selon la moyenne des résultats	69
4.1.2 Réussite à la première session selon les échecs et les abandons	77
4.1.3 Que retenir de la réussite à la première session selon le statut de mobilité?	85
<b>4.2 QU'ARRIVE-T-IL À LA TROISIÈME SESSION?</b>	<b>87</b>
4.2.1 Réinscription à la troisième session	87
4.2.2 Réussite à la troisième session selon la moyenne des résultats	88
4.2.3 Réussite à la troisième session selon les échecs et les abandons	92
4.2.4 Que retenir de la réussite à la troisième session selon le statut de mobilité?	97
<b>4.3 DIPLOMATION</b>	<b>98</b>
4.3.1 Obtention d'un DEC	98
4.3.2 Diplomation dans les délais prévus	100
4.3.3 Caractéristiques qui prédisent la diplomation : analyse de régression logistique	102
4.3.4 Que retenir sur la diplomation selon le statut de mobilité?	104

---

**5. RÉSULTATS : INTERVENANTS DU MILIEU COLLÉGIAL** **106**

<b>5.1 DES RÉFLEXIONS INSTITUTIONNELLES?</b>	<b>107</b>
<b>5.2 RÉUSSITE DES MIGRANTS : PISTES D'EXPLICATION</b>	<b>110</b>
5.2.1 Raisons liées à des caractéristiques des collèges	112
5.2.2 Raisons liées à des caractéristiques personnelles des étudiants	115
<b>5.3 DES RESPONSABILITÉS PARTICULIÈRES À L'ÉGARD DES MIGRANTS POUR ÉTUDES?</b>	<b>119</b>

<b>6. SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS</b>	<b>123</b>
<b>6.1 PORTRAIT DE LA MIGRATION POUR ÉTUDES COLLÉGIALES</b>	<b>123</b>
<b>6.2 MOBILITÉ ET RÉUSSITE SCOLAIRE</b>	<b>129</b>
6.2.1 Performances à la première session	129
6.2.2 L'influence de la MGS	132
6.2.3 Réinscription à la troisième session	134
6.2.4 La diplomation	135
<b>6.3 LES NAVETTEURS</b>	<b>138</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>142</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>147</b>
<b>ANNEXE 1 - Modèle de lettre pour la transmission des autorisations</b>	<b>158</b>
<b>ANNEXE 2 - Liste des cégeps et de leurs campus selon le code SRAM</b>	<b>159</b>
<b>ANNEXE 3 - Guide d'entretien semi-dirigé</b>	<b>162</b>
<b>ANNEXE 4 - Formulaire de consentement</b>	<b>164</b>
<b>ANNEXE 5 - Liste des codes d'école abrégés selon les zones géographiques</b>	<b>167</b>
<b>ANNEXE 6 - Liste des cégeps et des campus selon les zones géographiques</b>	<b>182</b>

## RÉSUMÉ

Cette enquête porte sur la mobilité intraprovinciale des cégépiens. Cette mobilité, qui peut prendre deux formes, soit la migration ou le navettage, touche environ 20 % des étudiants des cégeps. La migration est considérée comme un déplacement de plus de 80 kilomètres de la région d'origine d'un étudiant pour entreprendre des études collégiales, alors que le navettage exige un déplacement pendulaire de 40 à 80 kilomètres pour se rendre au collège. Les étudiants non migrants sont ceux qui sont originaires d'un lieu situé dans un rayon de moins de 40 kilomètres du cégep où ils sont inscrits. L'enquête vise 1) à décrire la mobilité intraprovinciale pour études collégiales; 2) à vérifier l'influence de la mobilité sur la réussite scolaire et 3) à identifier des pratiques institutionnelles contribuant à soutenir les migrants. Pour les deux premiers objectifs, l'approche est quantitative. Les données analysées ont été constituées à partir du système DÉFI (Dépistage des étudiants faibles aux fins d'intervention) du SRAM et elles concernent huit cohortes d'étudiants (2005 à 2012) (N = 359 276). Pour le troisième objectif, l'approche est qualitative et utilise l'entretien semi-dirigé comme méthode de collecte de données. Cette démarche a pour buts de documenter, d'approfondir et de discuter diverses situations locales concernant la mobilité étudiante avec quinze intervenants du milieu collégial rencontrés dans cinq collèges.

Les principaux déplacements des migrants pour études (plus de 80 kilomètres) s'effectuent vers des collèges situés dans des régions semi-urbaines ou éloignées. Ces régions étant parfois très vastes, plusieurs jeunes doivent se détacher de leur famille et de leur lieu d'origine pour entreprendre leurs études collégiales sans nécessairement migrer vers les pôles urbains importants de la province. Ainsi, seulement le tiers des migrations pour études collégiales s'effectue vers des collèges de la Ville de Québec ou de Montréal. En ce qui concerne le navettage (entre 40 et 80 kilomètres), les données indiquent que ce sont les cégeps de Montréal et de la périphérie de Montréal qui accueillent le plus d'étudiants navetteurs.

Quant à l'influence de la mobilité sur la réussite scolaire, de manière générale, les résultats indiquent que les étudiants touchés par l'une ou l'autre des formes de mobilité montrent de meilleures performances scolaires à la première session d'inscription, mais qu'ils obtiennent leur diplôme dans des délais plus longs et dans des proportions moindres. Ces résultats sont toutefois différents d'un collège à l'autre. Également, fait intéressant, les meilleures performances des migrants pour études et des navetteurs s'observent principalement chez les étudiants avec une MGS inférieure à 70 %.

Les entretiens semi-dirigés avec des intervenants ont permis de discuter de pistes de réflexion et d'explication concernant les meilleures performances scolaires des migrants et des navetteurs dans certains collèges. Il apparaît toutefois difficile d'identifier clairement des pratiques contribuant à soutenir ces étudiants.

Des enquêtes et analyses longitudinales réalisées auprès des étudiants demandent à être effectuées pour mieux comprendre le parcours collégial complet des étudiants qui font l'expérience de la mobilité et pour explorer la situation dans différents collèges afin d'identifier des éléments communs qui peuvent influencer positivement ou négativement les études collégiales de ces milliers de jeunes migrants et navetteurs.

## SUMMARY

This study relates to intra-provincial CEGEP student mobility. The two kinds of mobility that occur at this level are migration for studies and commuting students. These types of mobility affect 20% of college students. Migration for studies is defined as one who must travel more than 80 kilometres from their region of origin, whereas a commuting student is one who lives within a distance of 40 to 80 kilometres and must commute every day. Non-migrant students are those who are originally from an area within a 40 kilometre radius of the CEGEP where they have enrolled. This study aims to 1) describe intra-provincial CEGEP student mobility; 2) verify the influence of mobility on academic success, and 3) identify institutional practices put in place to contribute to the support of migrant students. For the first two objectives, a quantitative approach was used. The analyzed data was gathered with the SRAM “DEFI” system (Dépistage des étudiants faibles aux fins d’intervention) and pertains to eight student cohorts (2005 to 2012) (N=359 276). For the third objective, a qualitative approach was used and semi-structured interviews were conducted as a method of gathering data. This approach aims to document, go in depth, and discuss varying local situations concerning student mobility with fifteen college interveners from five different colleges.

The main displacement of student migrants (more than 80 kilometres) move towards colleges located in semi-urban or remote regions. These regions being often times vast, many young adults must leave their families and places of origin behind to pursue college studies without necessarily migrating towards important urban centers. Thus, only a third of student migrants move towards Quebec City or Montreal colleges. As for commuting students (40 to 80 kilometres), data demonstrates that CEGEPS in Montreal and its surrounding areas welcome most commuting students.

Pertaining to the influence mobility has on academic success, the results generally indicate that students affected by one or the other form of mobility demonstrate better academic performances in their first registered semester; however, they take a longer period of time to obtain their diploma and graduation rates occur in weaker proportions. Nonetheless, these results differ from one college to the next. In addition to these findings, it is interesting to note that the best performances from both migrant and commuting students are mainly observed in students who had a general secondary school average inferior to 70%.

The semi-structured interviews with interveners provided opportunity for discussion on points to be explained and considered regarding better academic performances for migrants and commuting students in certain colleges. It appears somewhat difficult to clearly identify supportive measures which could contribute to helping these students. It appears somewhat difficult to clearly identify tools which would contribute to supporting these students.

Studies and longitudinal analyses should be conducted with students to better understand the complete college experience for students who undergo mobility. These studies could also help explore this situation in different colleges and identify common elements that could positively or negatively influence the thousands of migrating and commuting students during their college studies.

## REMERCIEMENTS

Bien que le nom d'un seul auteur figure sur la page frontispice de ce rapport, il n'en demeure pas moins que plusieurs personnes ont contribué à sa réalisation. Je tiens à prendre quelques paragraphes pour les remercier trop brièvement.

Dès les premiers jets de rédaction de la demande de subvention, M<sup>mes</sup> Sophie Dorais, conseillère à la recherche du SRAM, et Vivianne Fiedos, directrice des affaires éducatives et de la recherche à la Fédération des cégeps, ont permis de concrétiser la manière dont cette enquête allait être réalisée. Merci d'avoir cru en la pertinence de ce projet fort ambitieux et de l'avoir soutenu auprès de différentes instances. J'ai l'intime conviction que, sans vous deux, ce projet n'aurait peut-être jamais vu le jour.

Je tiens à remercier très sincèrement Émilie Langlois-Bellemare, conseillère à la recherche du SRAM, qui a pris admirablement bien le relais à la suite du départ à la retraite de Sophie Dorais. Émilie, merci pour ton temps et tes réponses toujours aussi précises et détaillées. Ma compréhension de la base de données et la qualité de mes analyses n'auraient jamais pu être aussi justes sans tes explications et ton accompagnement.

Je ne saurai jamais comment exprimer toute ma reconnaissance à ma collègue, Julie Mareschal, professeure au Cégep Garneau. Merci pour tes judicieux conseils aux différentes étapes de l'enquête ainsi que pour tes commentaires éclairants sur ce rapport.

Merci à Jill Vandermeerschen, statisticienne du Service de consultation en analyses de données (SCAD) de l'Université du Québec à Montréal, pour les analyses de régressions logistiques. J'ai beaucoup appris grâce à toi, surtout qu'il me reste encore beaucoup à apprendre!

Merci à M<sup>me</sup> Stéphanie Pagé, stagiaire en recherche inscrite à la Formation pratique au baccalauréat au Département d'anthropologie de l'Université Laval, qui a réalisé un travail titanesque en effectuant un travail de terrain virtuel sur les sites Internet de 55 établissements d'enseignement collégial.

Merci à Nancy Létourneau (Pixels), designer graphique et artiste peintre, qui a créé l'image de la page frontispice du rapport. Ton talent permet d'ajouter de l'émotion à ce type de production. Merci!

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à M<sup>me</sup> Marie Gravel pour la révision linguistique du rapport et à M<sup>me</sup> Denise Gamache pour la transcription des entretiens. Mesdames, merci pour votre efficacité, votre professionnalisme et pour la grande qualité de votre travail qui me fait bien paraître.

Je veux également remercier la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps d'avoir pris le temps d'examiner ma proposition de recherche et les 48 directions des études qui ont accepté que leur établissement soit inclus dans la base de données constituée pour la présente enquête.

Je remercie finalement le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour sa subvention.

## INTRODUCTION

Le système éducatif québécois possède un palier d'enseignement unique au monde : le cégep. Entre l'adolescence et l'âge adulte, la présence des cégeps dans le parcours scolaire des jeunes Québécois vient, en quelque sorte, pour ceux qui en font l'expérience, ajouter une étape de vie. Les jeunes y découvrent non seulement le monde de l'éducation supérieure, mais expérimentent également certaines réalités de la vie adulte avec ses contraintes, ses obligations, ses responsabilités. Pour certains d'entre eux, cette étape voudra dire changer de ville, s'établir ailleurs, changer de cercle d'amis et, pour la première fois, « vivre loin » du cocon familial. Ces changements impliquent une forme de mobilité : la migration. Ces jeunes femmes et hommes doivent ainsi faire face de façon très intense à ces nouvelles réalités. Pour eux, l'expérience migratoire influencera la construction progressive de leur vie. Pour plusieurs chercheurs, la migration serait d'ailleurs devenue une norme sociale faisant partie du processus de socialisation d'un nombre grandissant de jeunes (Gauthier, 1997a; Moquay, 2001; Garneau, 2003), voire d'une forme de rite de passage permettant d'intégrer le monde des adultes (Assogba, Fréchette et Desmarais, 2000; Richard et Mareschal, 2013a). Dans un contexte où les études postsecondaires sont au cœur des préoccupations des jeunes adultes et où la migration pour études est chose courante, il est pertinent de s'arrêter à l'intersection de ces deux réalités pour en étudier le fonctionnement et comprendre celles-ci dans toutes leurs dimensions. À la migration peut s'ajouter une autre forme de mobilité : le navettage. Pour les étudiants qui en font l'expérience, le parcours collégial est marqué par de longs déplacements quotidiens parfois très chronophages.

Ce rapport fait état des résultats obtenus par une enquête essentiellement quantitative, qui s'est déroulée du mois d'août 2014 au mois de juin 2017 par l'analyse de données secondaires concernant le cheminement scolaire de 359 276 cégépiens des cohortes 2005 à 2012 inscrits pour la première au collégial, et un volet qualitatif par la réalisation de 15 entretiens semi-dirigés avec des intervenants du milieu collégial. Cette enquête vient compléter la compréhension et le savoir déjà acquis sur le thème de la migration pour

études collégiales grâce aux travaux précédemment menés (Richard, 2013a et 2014; Richard et Mareschal, 2010, 2013a, 2014).

Outre l'introduction et la conclusion, le rapport est divisé en six parties. D'abord, la première partie présente le cadre conceptuel et le contexte de l'enquête. Les notions de mobilité et de migration sont distinguées, deux approches différentes pour étudier la migration sont discutées, les principaux travaux sur la migration des jeunes Québécois et, plus précisément, sur la migration pour études collégiales sont présentés. Ensuite, une autre forme de mobilité, c'est-à-dire le navettage, visée par l'enquête est définie. Cette partie se termine avec la présentation des objectifs qui ont guidé la réalisation de l'enquête. La deuxième partie décrit les aspects méthodologiques et se divise en deux volets. Le premier concerne la collecte de données quantitatives (population à l'étude, obtention des données, traitement et analyse des données et description des variables à l'étude). Le deuxième concerne la collecte de données qualitatives : description de la technique de collecte de données utilisée, du recrutement des participants, de l'échantillon, de l'analyse et de l'interprétation des données. Cette partie consacrée aux aspects méthodologiques se termine par la présentation des considérations éthiques de l'enquête. Ensuite, la troisième partie du rapport expose les résultats en ce qui concerne la mobilité intraprovinciale pour études collégiales : l'ampleur de cette mobilité, la description des mouvements (lieux d'origine et lieux de destination), la présentation des caractéristiques sociodémographiques des étudiants selon le statut de mobilité (migrant, navetteur, non-migrant). Cette partie se termine par la présentation des résultats d'une analyse de régression logistique multinomiale qui permet d'identifier les principales caractéristiques qui prédisent la mobilité. Puis, la quatrième partie procède à la présentation des résultats concernant différents indicateurs de réussite et de persévérance scolaires selon le statut de mobilité. Les analyses portent sur trois indicateurs de réussite (moyenne des résultats aux cours, moyenne du nombre de cours échoués, moyenne du nombre de cours « abandonnés ») et sur la première et troisième session d'inscription au collégial. Également, des analyses sont effectuées au regard de la réinscription à la troisième session, de l'obtention d'un DEC et du délai d'obtention du DEC. La cinquième partie s'attarde à l'analyse et à la description des données qualitatives recueillies par 15 entretiens semi-dirigés avec des intervenants du

milieu collégial, qui s'articulent autour de trois thèmes : les réflexions institutionnelles à propos du phénomène de la migration pour études collégiales, des pistes d'explication sur la « meilleure » réussite des migrants pour études selon les résultats d'une recherche antérieure (Richard et Mareschal, 2013b) confirmés par ceux du volet quantitatif de la présente étude, et les responsabilités particulières des collègues à l'égard des migrants pour études. Pour sa part, la sixième partie présente une synthèse et une discussion des résultats articulées autour de trois thèmes : 1) le portrait de la migration pour études collégiales au Québec, 2) la réussite selon le statut de mobilité et 3) la situation des navetteurs. Enfin, une brève conclusion vient terminer ce rapport, soulignant l'apport de la présente enquête sur la mobilité pour études collégiales et proposant quelques pistes pour la poursuite des travaux sur cette problématique.

# 1. CADRE CONCEPTUEL ET CONTEXTE DE L'ENQUÊTE

## 1.1 Mobilité et migration

D'emblée, il importe de distinguer les notions de « mobilité » et de « migration ». Dans sa conférence introductive au XVII<sup>e</sup> colloque national de démographie de la Conférence universitaire de démographie et d'étude des populations (CUDEP), Brigitte Baccaini (2016) a rappelé que les concepts de mobilité et de migration renvoient à des réalités différentes, mais qu'ils sont toutefois souvent utilisés sans distinction. Pour Courgeau (1988 : 3), la mobilité se définit comme l'« ensemble de déplacements dans l'espace physique, d'individus ou de groupes d'individus, quelle que soit (*sic*) la durée et la distance de ces déplacements ». Le terme mobilité englobe donc plusieurs formes de circulation ou de mouvement sans qu'il y ait nécessairement de déplacements sur de longues distances (Lussault et Stock, 2003).

Il peut s'agir, par exemple, dans le cas de l'étude des mobilités quotidiennes, de déplacements pour se rendre et revenir de l'épicerie, du restaurant ou du cinéma. Ces déplacements peuvent être de l'ordre de quelques dizaines de mètres ou de quelques kilomètres à partir du domicile. Ces mobilités de très courtes distances se distinguent des déplacements pendulaires ou du navettage (*commuting* en anglais) qui s'effectuent aussi sur une base quotidienne entre le domicile et le lieu de travail ou celui d'études. Les déplacements pendulaires sont réguliers, mais n'entraînent pas de changement de résidence. Pour leur part, les migrations exigent une durée et une distance plus importantes et nécessitent un « changement de résidence » (Côté et Potvin, 2004; Hardouin, Moro et Leray, 2013) permanent ou temporaire. Dans le cas des migrations internes, distinctes des migrations internationales, la Chaire Quetelet (1983) propose la notion de « centre de gravité » comme étant le lieu principal d'habitation autour duquel s'articule l'activité principale de l'individu. Si l'activité principale exige le changement de résidence, il y a alors migration. Ce changement de résidence, permanent ou non, doit toutefois se faire à « distance suffisamment grande pour qu'il n'y ait pas de confusion entre la migration et le déménagement » (Gauthier, 2003 : 20). Par exemple, un individu qui effectue quotidiennement des déplacements pendulaires importants pourrait déménager pour se

rapprocher de son lieu de travail ou d'études. Selon la position de Gauthier, il s'agirait d'un déménagement et non d'une migration. La migration implique donc une « certaine durée », un changement ou une installation à « long terme » ou « durable », alors que ce n'est pas nécessairement le cas pour toutes les formes de mobilité. La migration est donc l'une des dimensions de la mobilité des populations, mais elle s'en distingue, car la mobilité englobe des formes diverses de déplacements habituels ou quotidiens (domicile/travail), lointains, mais parfois de courte durée (mobilité internationale chez les étudiants – voir Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2012).

Ainsi, bien qu'elle puisse apparaître arbitraire (Trager et collab., 2005), il est nécessaire d'établir une « frontière » qui permet de déterminer où commence la migration afin de distinguer le migrant du non-migrant. Comme le mentionnent White et Mueser (1988 : 443), « the most important distinction in the classification of residential mobility rests on the choice of the "migration-defining boundary", which distinguishes local mobility from migration ». Où se situe cette frontière? Comment l'établir? Bien que différentes dans leurs approches conceptuelles et théoriques, les disciplines des sciences sociales partagent une compréhension commune de la migration : celle-ci est définie par une dimension temporelle (une durée) et une dimension spatiale (une distance). Dans le cas des travaux sur la migration pour études collégiales, il est rapidement apparu que la dimension spatiale était un élément central pour établir cette frontière (Richard et Mareschal, 2010). Au regard de cette dimension spatiale, deux options se présentaient pour opérationnaliser la définition du migrant pour études collégiales : les frontières géoadministratives ou les distances réelles parcourues.

### *1.1.1 Étudier la migration : frontières géoadministratives et distances réelles parcourues*

#### Les frontières géoadministratives

Au Québec, les recherches sur la migration des jeunes (Gauthier et Bujold, 1995; Gauthier, 1997b; Gauthier et collab., 2006) et d'autres travaux (Girard, Thibault et André, 2002; St-Amour, 2015) ont utilisé le concept de « migration interrégionale » qui renvoie à la

perspective de la migration intraprovinciale entre les 17 régions administratives (RA) de la province. La figure 1 illustre ces 17 régions.

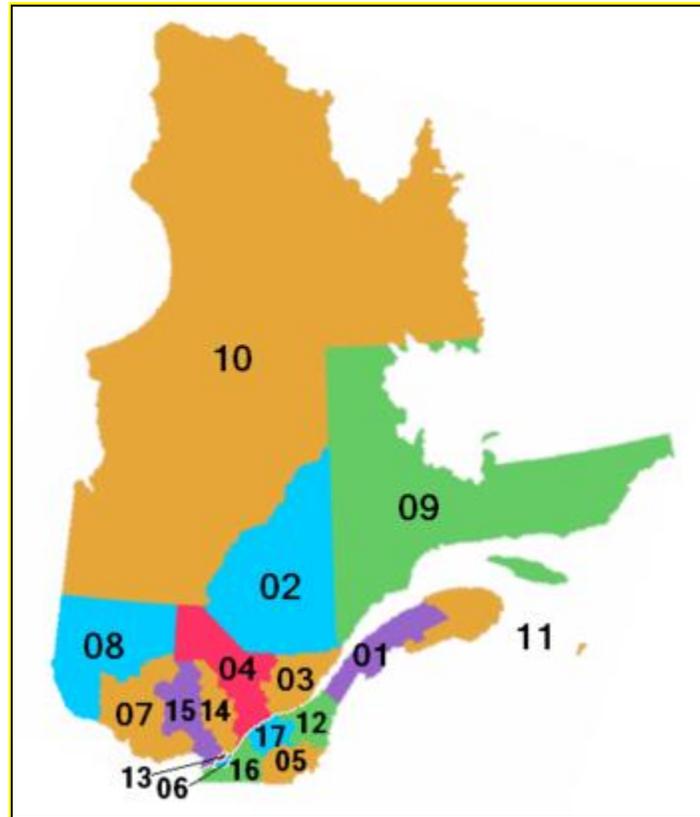


Figure 1 - Les régions administratives du Québec<sup>1</sup>

Par exemple, dans l'étude de Girard, Thibault et André (2002), les mouvements migratoires sont déterminés par la comparaison du code postal d'un individu d'une année à l'autre. Si le code postal de l'année 1 diffère de celui de l'année 2 et si ces codes postaux se retrouvent dans deux RA différentes, il y a migration. Même si ce critère peut être utile et pertinent pour certaines études, il ne permet pas de cerner toutes les formes possibles de migration. Gauthier (2003 : 20) souligne d'ailleurs la difficulté de travailler avec les RA au Québec pour délimiter la migration des individus : « Ce caractère spécifique de la migration n'empêche pas qu'elle puisse se passer à l'intérieur des limites d'une région administrative, certaines étant suffisamment étendues pour que l'éloignement du lieu d'origine puisse être significatif. » En effet, certains territoires sont très vastes : le Saguenay–Lac-Saint-Jean

<sup>1</sup> Source : [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_regions\\_of\\_Quebec](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_regions_of_Quebec)

(RA 03) (104 035 km<sup>2</sup>), la Côte-Nord (RA 09) (300 281 km<sup>2</sup>) ou le Nord-du-Québec (RA 10) (718 229 km<sup>2</sup>), et ils sont éloignés des zones densément peuplées le long du fleuve Saint-Laurent. À titre de comparaison, les régions de Montréal (RA 06) et de Laval (RA 13) ont des superficies respectives de 504 km<sup>2</sup> et 245 km<sup>2</sup>.

Si l'on tient compte des frontières administratives pour déterminer le statut de mobilité d'un individu, une personne quittant Baie-Sainte-Catherine (RA 03) pour s'installer dans la ville de Québec (RA 03), c'est-à-dire à plus de 220 kilomètres de distance, ne sera pas considérée comme migrante. Selon le critère des RA, un individu peut parcourir une courte distance et être considéré comme un migrant. Par exemple, un étudiant habitant le Vieux-Longueuil (RA 16) inscrit au Cégep du Vieux Montréal parcourt 8 kilomètres pour se rendre au collège. Selon le critère des frontières administratives, il est considéré comme migrant. Également, un étudiant peut franchir plusieurs RA sans nécessairement parcourir de très longues distances. Par exemple, une personne habitant à Boucherville (RA 16), qui étudie au Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne (RA 14), doit franchir les régions de Montréal (RA 6) et de Laval (RA 13) pour à peine parcourir 40 kilomètres. Ainsi, comme le soutiennent Niedomysl et Fransson (2014 : 367), l'utilisation du critère des frontières administratives pour étudier la migration peut s'avérer problématique. Certains déplacements sur de courtes distances peuvent être considérés comme des migrations, alors que d'autres sur de très longues distances ne le sont pas.

#### Les distances réelles parcourues

Les limites relevées dans les précédents paragraphes sur l'utilisation des frontières géoadministratives incitent à recourir à une autre méthode pour distinguer les migrants des non-migrants : les distances réelles parcourues. Il s'agit de la distance réelle en kilomètres entre deux lieux selon un déplacement routier effectué en automobile. Il ne s'agit donc pas de la distance en ligne droite à vol d'oiseau – ou distance euclidienne –, mais bien de la distance réelle du déplacement qui peut être aisément établie avec la recherche d'itinéraire sur *Google Maps Canada*. Héran (2009 : 110) insiste d'ailleurs sur l'importance dans certaines enquêtes de connaître les distances réelles qui permettent des analyses plus fines.

Certes, le recours à la méthode des distances réelles parcourues est plus exigeant, puisque celle-ci oblige à établir la distance exacte entre un lieu de départ et un lieu de destination. Il faut aussi posséder des renseignements assez précis pour établir cette distance. Comme le soulignent Niedomysl et Fransson (2014 : 358), « [t]he problem is, however, that data on migration distances are not available from standard censuses. Individuals are conventionally defined as migrants when moving across some administrative border, regardless of the distance of the move ». Ce « problème » n'est pas nouveau dans la recherche sur la mobilité, puisqu'il a été mis en évidence il y a plus d'un siècle par Ravenstein (1885). Ainsi, à moins d'un choix délibéré au regard d'une problématique de recherche particulière, par faute de moyen ou par l'impossibilité d'avoir accès à des données de haute qualité sur les distances de migration, les chercheurs sont contraints d'utiliser la méthode des frontières administratives. Cette option n'est toutefois pas sans conséquence. Richard (2016b) a comparé les deux méthodes (les distances réelles parcourues et les frontières géoadministratives) pour examiner les différences concernant les volumes de migration pour études collégiales, les caractéristiques des migrants pour études collégiales, les résultats scolaires et la diplomation selon le statut de mobilité. Les analyses montrent que la manière dont la migration est abordée et dont les volumes migratoires sont établis peut modifier les observations sur certaines caractéristiques des migrants et des non-migrants; ce qui amène à des conclusions différentes, voire erronées, sur différents aspects de la migration. Ces conclusions vont dans le même sens de celles de White et Mueser (1988) et de Niedomysl et Fransson (2014). Ainsi, il s'avère important, selon la problématique à l'étude, de recourir aux distances réelles parcourues par les individus afin de déterminer le statut migratoire.

## **1.2 La migration des jeunes Québécois**

La mobilité des individus représente l'une des caractéristiques importantes des sociétés contemporaines, tant sur le plan international que régional (Simon, 1995; Guilbert, 2005) et elle se situe souvent au cœur des transformations des sociétés. Il s'agit d'un champ d'études qui suscite l'intérêt des chercheurs en sciences sociales depuis de nombreuses

décennies. Au Québec, pour certains auteurs (Gaudreault, Perron et Veillette, 2002 : 140), la migration des jeunes, notamment la migration interne, serait d'ailleurs « l'un des phénomènes les plus remarquables des 25 dernières années ». En effet, cette réalité touche annuellement des milliers de jeunes au Québec qui quittent leur milieu d'origine pour migrer vers de nouveaux horizons à l'intérieur de la Belle Province.

Les principaux travaux de recherche sur la migration des jeunes au Québec émanent surtout de chercheurs du Groupe de recherche sur la migration des jeunes (GRMJ) et de l'Observatoire Jeunes et Société (OJS). Le travail entrepris dans les années 1990 par le GRMJ (Gauthier et Bujold, 1995; Gauthier, 1997b) abordait la problématique de la mobilité des jeunes Québécois comme un problème d'exode des jeunes provenant des régions éloignées des grands centres urbains. Rapidement, les travaux du GRMJ se sont orientés vers la problématique de la migration qui réfère à une « mobilité géographique hors du lieu d'origine impliquant une certaine durée » (Gautier et collab., 2006 : 1). La notion de migration a remplacé le concept d'exode, négativement connoté (Deschenaux et Molgat, 2003 : 753), qui fait trop référence à un déterminisme unidirectionnel (des régions périphériques vers les grands centres urbains) et à un caractère quasi irréversible (Deschenaux et Molgat, 2003; Leblanc, 2006). Beaudin et Forgues (2005 : 79) arrivent à un constat semblable dans une étude portant sur la migration des jeunes francophones canadiens en milieu rural : « Le problème de l'exode rural n'en serait pas un d'exode proprement dit, mais plutôt d'un déficit marqué en matière de flux migratoires. »

Les raisons de migrer des jeunes sont nombreuses et rarement uniques. L'enquête dirigée par Madeleine Gauthier (2006 : 16) fournit quelques éléments de réponse : « vivre sa vie (79,1 %), améliorer ses perspectives d'avenir (60,6 %) et avoir une bonne qualité de vie (54,9 %) », ou d'autres moins souvent évoqués comme « à cause de problèmes familiaux » ou pour « apprendre une autre langue »<sup>2</sup>. Mais les « motifs de migration correspondent aussi aux diverses étapes de la jeunesse considérées dans cette perspective comme des moments successifs du cycle de vie : études, départ du foyer d'origine, recherche d'emploi, mise en couple, formation de la famille » (Gauthier, 2003 : 22). Le départ pour les études

---

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

représente d'ailleurs un motif très important pour les jeunes qui quittent le foyer familial pour aller s'installer à l'extérieur de leur région d'origine. Selon Deschenaux et Molgat, en « se concentrant seulement sur les migrants interrégionaux dont la première migration coïncide avec le départ du foyer familial, on observe que près de la moitié d'entre eux (49,1 %) ont quitté père et mère pour aller étudier. Parmi ceux-ci, 50 % se sont orientés vers les études collégiales » (2003 : 755), ce qui met en lumière l'importance des études collégiales comme motivation à la migration. Bien entendu, puisque la migration pour études exige une préparation et une réorganisation des ressources (Trager et collab., 2005), la décision de migrer ne se prend que rarement d'un point de vue strictement individuel, surtout à l'âge d'entreprendre des études collégiales, mais plutôt en concertation avec le réseau familial (Richard et Mareschal, 2013a).

### **1.3 La migration pour études collégiales**

Depuis l'inauguration des douze premiers cégeps en 1967 et 1968 et l'augmentation par trois fois du nombre d'établissements en 1971-1972 (Savard, 2016 : 115 à 117), le réseau collégial s'est implanté dans tous les coins du Québec. En 2014, au début de la présente enquête, le réseau des cégeps compte 48 établissements<sup>3</sup>, dont plusieurs possèdent des campus qui permettent aux étudiants d'avoir accès à des programmes de formation à proximité de leur lieu de résidence<sup>4</sup>. Même si les cégeps et leurs campus sont présents dans toutes les régions administratives du Québec, force est de reconnaître que desservir parfaitement une population étudiante sur un territoire si vaste quant à la diversité des programmes d'études est un exercice difficile. Ainsi, l'offre de programmes n'est pas développée également dans toutes les régions de la province. Les limites géographiques du réseau collégial sur un vaste territoire comme le Québec obligent certains jeunes à s'éloigner de plusieurs centaines de kilomètres de leur milieu d'origine pour poursuivre

---

<sup>3</sup> Au même moment, l'ensemble du réseau collégial québécois compte 85 établissements (cégeps, collèges privés, conservatoires et instituts). Ce nombre n'inclut pas la trentaine d'établissements privés non subventionnés. Selon les données du ministère de l'Éducation du Québec, les cégeps regroupent 91,6 % de l'ensemble des étudiants du niveau collégial (MESRST, 2014).

<sup>4</sup> Pour la liste des cégeps et de leurs campus qui font l'objet de cette enquête, voir l'annexe 2.

leurs études (Simard, 2011; Richard et Mareschal, 2013a). Selon leurs aspirations professionnelles, plusieurs jeunes doivent migrer pour poursuivre leurs études<sup>5</sup>.

La « mobilité étudiante » est apparue ces dernières années comme une préoccupation importante, voire un nouvel enjeu, dans le réseau collégial comme en témoignent la version préliminaire du rapport Demers (2013), le rapport Sorel (2015) concernant le programme national de mobilité étudiante collégiale ou l'appel de communication du congrès 2017 de la Fédération des cégeps qui fait mention de la mobilité interrégionale. La population de plusieurs régions étant en décroissance, la « survie » de certains établissements dépend, entre autres, de l'inscription d'étudiants étrangers et de jeunes provenant des quatre coins du Québec. Bien entendu, les jeunes sont plus susceptibles d'être mobiles, et plusieurs d'entre eux sont attirés par les grands centres urbains de la province pour la poursuite de leurs études. Mais le fait que certains jeunes « quittent » leur région pour aller poursuivre leurs études n'explique pas à lui seul cette préoccupation quant à la survie de certains cégeps. D'ailleurs, en 2013, Jean Beauchesne, alors président et directeur général de la Fédération des cégeps, déclare qu'« [a]u contraire, nos sondages ont démontré que ce sont les régions, et en particulier les plus éloignées, qui affichent le meilleur taux de rétention de leur clientèle » (Vallée, 2013). Pour bien cerner l'enjeu autour de la mobilité des cégépiens, il faut ajouter la question de la diminution des inscriptions au collégial attribuable au contexte démographique concernant les faibles taux de natalité au début des années 2000. La baisse des inscriptions prévue dans les cégeps en 2014 était de l'ordre de 13 % des étudiants (20 000 étudiants) d'ici l'an 2020 (Handfield, 2014). La « crise » appréhendée ne semble toutefois pas aussi dure qu'annoncée, selon l'actuel président et directeur général de la Fédération des cégeps, Bernard Tremblay (Champagne, 2016). En effet, selon un communiqué de la Fédération des cégeps (2016b), les données préliminaires recueillies par la Fédération des cégeps pour la session d'automne 2016 indiquent une baisse de 0,8 % des effectifs étudiants pour l'ensemble du réseau public.

---

<sup>5</sup> Il ne faut toutefois pas conclure que le programme d'études est la seule motivation qui amène les jeunes Québécois à migrer pour les études collégiales. Les raisons qui expliquent une expérience migratoire sont généralement plurielles. À cet effet, la recherche de Richard et Mareschal (2013b) a permis de constater que les raisons de migrer pour effectuer ses études collégiales sont nombreuses et rarement uniques.

Il n'en demeure pas moins que les baisses d'inscription sont importantes pour plusieurs cégeps, notamment les cégeps des régions éloignées. Selon la Fédération des cégeps (2016b), les régions où les baisses sont les plus importantes sont l'Abitibi-Témiscamingue (-6,2 %), la Gaspésie/Îles-de-la-Madeleine (-5,9 %), la Côte-Nord (-5,7 %) et la Mauricie (-3,9 %). Pour Roland Auger, directeur général du Cégep de la Gaspésie et des Îles, la fréquentation des cégeps en région est un enjeu important : « On fait beaucoup d'efforts pour encourager la mobilité internationale des étudiants [...]. Il est temps de favoriser la mobilité nationale » (Grégoire, 2011 : 55).

Des initiatives visant à encourager la « mobilité nationale » intraprovinciale peuvent apparaître comme des solutions pour certains collèges afin de maintenir les effectifs étudiants, d'assurer leur survie ou de contribuer à régler les problématiques populationnelles de certaines régions (Sorel, 2015). D'ailleurs, un programme de mobilité étudiante interrégionale proposée au printemps 2015 par la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), permettant à des étudiants de certaines régions du Québec d'aller poursuivre temporairement (une session) leurs études dans un cégep en difficulté de recrutement (Lévesque, 2015), a vu le jour et a été déployé dans 19 cégeps (Gouvernement du Québec, 2016) de huit régions du Québec<sup>6</sup> à l'automne 2016 (Fédération des cégeps, 2016a).

### *1.3.1 Qu'est-ce qu'un migrant pour études collégiales?*

Richard et Mareschal (2009a; 2013b) ont été les premiers à opérationnaliser et à définir la notion de migration pour études collégiales. Ainsi, la migration pour études collégiales réfère à la sortie du lieu d'origine d'un jeune âgé de moins de 24 ans<sup>7</sup>, ayant terminé ses

---

<sup>6</sup> Bas-Saint-Laurent, Saguenay-Lac-Saint-Jean, Mauricie, Estrie, Abitibi-Témiscamingue, Côte-Nord, Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine et Chaudière-Appalaches.

<sup>7</sup> Au fil des travaux, force a été de constater que, lorsqu'ils sont plus âgés, les migrants pour études ont des parcours de vie généralement différents de ceux de la masse des cégépiens. Il peut s'agir d'expériences intensives sur le marché du travail, d'une autonomie financière acquise depuis quelques années ou de diverses expériences de vie : cohabitation, parentalité, séjour à l'étranger, etc. De ce fait, leur adaptation à un nouveau milieu se vit différemment. Diverses sources (CSE, 1992; Deguire et collab., 1996; Sandler, 1998; Bessette, 1999; Gauthier et collab., 2006; MELS, 2008) ainsi que les résultats de recherche (Richard et Mareschal, 2013b) permettent de tracer une ligne de démarcation à 24 ans.

études secondaires au Québec, qui se déplace pour entreprendre ou poursuivre des études collégiales dans un collège situé à plus de 80 kilomètres (Frenette, 2002) 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 » (Beshiri, 2005) et la rupture avec une routine, une organisation quotidienne. 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. 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).

La limite de 80 kilomètres a été établie dans la foulée des travaux d'Andres et Looker (2001) ainsi que de ceux de Frenette (2002, 2003) sur l'accessibilité aux études supérieures selon la distance à parcourir pour les étudiants. Pour Frenette, « 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 » (2002 : 6).

### *1.3.2 Que nous apprennent les recherches sur la migration pour études collégiales?*

Soulignons d'abord que quelques travaux québécois ont porté sur la problématique de l'éloignement et de la distance, non pas sous l'angle de la mobilité ou de la migration, mais plutôt sous celui de l'accessibilité aux études supérieures. L'étude de Veillette et ses collaborateurs avait pour objectif de jeter un regard d'ensemble sur la dynamique de l'accessibilité aux études collégiales dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Les résultats de cette étude montrent une corrélation entre le taux d'accès au collégial et la distance moyenne séparant une municipalité des cégeps de la région : l'éloignement contribue à abaisser de façon significative les possibilités d'accès aux études postsecondaires (Veillette et collab., 1993 : 39). Par ailleurs, dans une étude portant sur l'accessibilité au collège et à l'université, Frenette établit un lien entre la distance à

parcourir et la fréquentation scolaire : les élèves du secondaire qui ont à franchir plus que la distance de navettage pour se rendre au collège ou à l'université sont moins susceptibles de s'y inscrire (Frenette, 2003 : 1-2).

Pour leur part, les travaux sur la migration pour études collégiales explorent les réalités vécues par les jeunes pour lesquels la distance n'a pas été un obstacle à la poursuite d'études collégiales ou, encore, par ceux qui habitaient à proximité d'un cégep, mais qui ont jeté leur dévolu sur un établissement plus éloigné.

Une première recherche exploratoire, réalisée dans 11 établissements d'enseignement collégial privés de l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ) (Richard et Mareschal, 2009a), a permis d'aborder la problématique de la migration pour études avec 22 intervenants du milieu collégial. Cette recherche a permis de définir le concept de migration pour études, d'évaluer pour la première fois l'ampleur du phénomène dans les établissements d'enseignement collégial, de constater qu'il n'existait pas de pratiques d'accueil et d'intégration spécifiques offertes aux migrants pour études et de proposer trois recommandations (Richard et Mareschal, 2010) sur les pratiques à mettre en place pour l'accueil des migrants pour études. Sommairement, ces recommandations suggèrent 1) d'agir tôt et de préparer l'arrivée des migrants pour études; 2) de mettre en place des outils et des services particuliers pour faciliter l'accueil et l'intégration des migrants pour études et 3) de ne pas stigmatiser ni d'infantiliser les migrants pour études (ils vivent une forme de rite de passage à la vie adulte)<sup>8</sup>.

Ensuite, une seconde recherche (Richard et Mareschal, 2013b) a été réalisée dans quatre cégeps des villes de Montréal et de Québec. Cette recherche comportait un volet qualitatif qui avait pour objectif de mieux comprendre, par la réalisation d'entrevues semi-dirigées, la migration pour études du point de vue des premiers concernés. Ces entrevues ont permis de dresser un portrait de la situation, du parcours et de l'expérience d'un échantillon de migrants pour études. Ce portrait, riche en détails, a aidé, entre autres, à approfondir les

---

<sup>8</sup> Pour la question du rite de passage à l'âge adulte, voir Richard et Mareschal (2013a), Richard (2014 : 16 à 19), dont certains aspects ont été discutés lors d'un colloque sur le thème de la mobilité étudiante (Richard, 2016a).

dimensions relatives aux conditions socio-économiques, aux motivations liées à la migration, à la préparation et à l'installation dans le nouveau milieu de vie, aux dimensions de l'intégration aux études collégiales, au processus et aux stratégies d'adaptation des migrants à leur nouvel environnement. Également, un volet quantitatif a été réalisé dans deux cégeps de la Ville de Québec, auquel 4 409 étudiants (migrants pour études et étudiants non migrants) ont participé en répondant à un questionnaire (taux de réponse de 51,9 %). Cette enquête a permis de comparer les migrants pour études et les étudiants non migrants sur différents plans : situations familiale et résidentielle, participation à des activités parascolaires, temps consacré aux études et au travail rémunéré et situation financière. Des instruments de mesure ont également été construits et validés afin d'évaluer le niveau de difficulté ressenti par les migrants pour études. Ces instruments concernent les difficultés liées à l'éloignement, les difficultés organisationnelles et les difficultés socioaffectives. Enfin, une collecte des résultats scolaires a fourni l'occasion de vérifier l'influence du statut de l'étudiant, c'est-à-dire migrant ou non-migrant, sur différents indicateurs de réussite scolaire.

Plus précisément, le volet qualitatif de cette recherche met en lumière le processus d'adaptation multidimensionnel vécu par les migrants pour études. Dans un premier temps, ces derniers vivent une adaptation à un nouveau régime scolaire (qui touche également les étudiants non migrants), c'est-à-dire le passage du palier secondaire au palier collégial qui constitue une période transitoire majeure<sup>9</sup> impliquant des changements multiples dans l'environnement social et pédagogique, dans l'encadrement et le degré d'autonomie laissés à l'étudiant, dans les exigences et la charge de travail ainsi que dans la construction d'un nouveau réseau social. Dans un deuxième temps, les migrants pour études vivent une adaptation organisationnelle. Leur expérience migratoire correspond généralement à une première expérience en dehors du foyer parental. Les migrants pour études doivent assumer eux-mêmes – et souvent pour la première fois de leur vie – plusieurs responsabilités de la vie quotidienne : tâches ménagères, préparation des repas, épicerie, paiement des comptes,

---

<sup>9</sup> Cette réalité est largement documentée pour le réseau collégial québécois. Voir notamment : Dionne, Masson et Bélanger, 1988; Désautels et Désautels, 1989; Barbeau, 1994; Terrill et Ducharme, 1994; Larose et Roy, 1992 et 1994; Paradis, 2000; Aubé, 2002; Fortier, 2003; Vézeau, 2007; Brault-Labbé et Dubé, 2008; CSE, 2010; Picard et Masdonati, 2016.

gestion d'un budget, gestion du temps, etc. Dans un troisième temps, plusieurs migrants pour études doivent s'adapter au rythme de la vie urbaine, ou du moins s'adapter à celui d'un milieu, parfois urbain, fort différent de celui qu'ils connaissent. Les premiers moments passés dans ce nouvel environnement prennent souvent l'aspect d'une adaptation fonctionnelle à différents services : transports en commun, épiceries, professionnels de la santé, etc. Ces premiers contacts permettent à plusieurs de découvrir leur nouvel environnement et de s'ouvrir aux particularités socioculturelles des milieux urbains, le cas échéant. Un milieu urbain différent est également l'endroit idéal pour explorer et affirmer différentes facettes de leur identité personnelle (notamment pour les jeunes lesbiennes, gais, bisexuels et transgenres [LGBT]) ou professionnelle. Dans un quatrième temps, il est possible d'observer que l'intégration aux études collégiales est un moment important où les réseaux sociaux des cégépiens « sont l'objet de recompositions massives et intenses » (Bourdon et collab., 2010 : 11). Les migrants pour études doivent donc s'adapter à « un réseau social en mouvance ». Mobile, plurilocal, multidirectionnel et, avec l'utilisation intensive des médias sociaux, déterritorialisé, le réseau social des migrants est principalement marqué par deux pôles (voir Assogba, Fréchette et Desmarais [2000] pour la notion de pôle). L'un d'eux se situe dans la ville de destination. Les migrants tissent de nouveaux liens au sein de leur cégep, de leur programme d'études, de leur environnement d'habitation et culturel, de leur milieu de travail, etc. L'autre pôle se situe dans le milieu d'origine. Les migrants pour études continuent à entretenir des relations dans leur milieu d'origine. Avec la migration, les migrants développent de nouveaux liens dans le milieu de destination sans pour autant abandonner 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 importants.

Il va sans dire que ce processus d'adaptation ne se fait pas sans difficulté. La recherche a aussi permis de documenter les difficultés vécues par les migrants pour études : difficultés liées à l'éloignement (vivre loin de ses proches et de ses repères habituels), difficultés organisationnelles (assumer de nouvelles responsabilités et des tâches quotidiennes) et socioaffectives (crainte de la solitude et de l'isolement).

Ensuite, les résultats du volet quantitatif montrent que les migrants pour études réussissent généralement mieux que les étudiants non migrants : ils ont une moyenne des résultats plus élevée et une moyenne du nombre d'échecs plus basse. Les migrants pour études se distinguent également des étudiants non migrants lorsqu'on les compare sur la base de leur moyenne générale du secondaire (MGS). Précisément, ce sont les étudiants dont la MGS est plus faible (moins de 60 % et de 60 % à 72 %) qui se distinguent; c'est-à-dire que les migrants pour études qui ont une MGS faible réussissent mieux à la première session d'inscription que les étudiants non migrants qui ont une MGS équivalente<sup>10</sup>. D'autres résultats apportent toutefois quelques nuances. D'abord, les garçons migrants ont une moyenne du nombre de cours abandonnés<sup>11</sup> plus élevée que celle des filles migrantes. De plus, il est possible d'observer une différence importante quant à la moyenne du nombre de cours abandonnés chez les migrants pour études selon l'établissement fréquenté. Enfin, les filles ressentent davantage de difficultés (liées à l'éloignement, organisationnelles et socioaffectives) relatives à la migration pour études que les garçons. Qui plus est, cette différence entre les garçons et les filles est accentuée selon l'établissement fréquenté. Se pourrait-il que la taille de l'établissement ait une influence sur les difficultés ressenties? La situation géographique de l'établissement de même que le quartier environnant ont-ils une influence? Les activités et les structures d'accueil permettent-elles d'atténuer les difficultés relatives à la migration? Chose certaine, ces résultats suggèrent l'importance de comprendre *localement* le phénomène de migration pour études en fonction des caractéristiques propres à chaque établissement afin de soutenir adéquatement les étudiants qui en font l'expérience. Y aurait-il une forme d'effet établissement (structure

---

<sup>10</sup> En raison des événements qui ont bouleversé l'enseignement supérieur au printemps 2012, l'enquête par questionnaire a été annulée dans deux des quatre établissements participants. Ainsi, toutes les analyses quantitatives ont porté uniquement sur deux établissements de la Ville de Québec. Également, il a été impossible d'élaborer un plan d'échantillonnage probabiliste. Cela tient du fait qu'à cette étape des travaux, les procédures de collecte de données, les objectifs poursuivis et la manière d'identifier les migrants pour études ne permettaient pas d'élaborer ce type d'échantillonnage. Bien qu'un taux de réponse de 51,9 % au questionnaire d'enquête soit satisfaisant, il demeure qu'il s'agit d'un échantillon de volontaires et que ce type de stratégie d'échantillonnage présente des limites : l'écart entre les caractéristiques des volontaires et celles de la population en général peut donner lieu à différents biais (Satin et Shastry, 1993 : 39). Les résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population.

<sup>11</sup> Dans l'analyse des indicateurs de réussite de nos travaux antérieurs, tous les résultats sous le seuil de 60 % n'ont pas été considérés comme des échecs. Il en va de même pour la présente enquête. Voir la section 2.2.6 pour plus de détails.

organisationnelle, politiques institutionnelles, organisations des services, etc.) (Cousin, 1998 ; Lalonde, 2011) à observer en ce qui concerne la migration pour études?

Une troisième recherche (Richard, 2013a), réalisée auprès des migrants pour études inscrits au Campus Notre-Dame-de-Foy à l'automne 2012, avait pour objectifs de valider les instruments de mesure de difficultés relatives à la migration (voir plus haut : difficultés liées à l'éloignement, difficultés organisationnelles et difficultés socioaffectives) dans un contexte d'intervention et d'évaluer l'implantation d'une mesure de soutien destinée aux migrants pour études. Pour y arriver, une procédure pour mettre en œuvre une mesure de soutien a été élaborée et évaluée : l'identification des migrants pour études, la manière de prendre contact avec les migrants pour études, le dépistage des migrants pour études ressentant des difficultés relatives à la migration et la pertinence qu'une intervenante rencontre les migrants pour études identifiés comme ressentant des difficultés. Également, l'évaluation et l'analyse des qualités métrologiques des instruments de mesure des difficultés relatives à la migration dans un contexte d'intervention ont été effectuées, révélant que les qualités des instruments de mesure se sont avérées très appréciables et que les instruments fonctionnent bien dans un contexte d'intervention. En ce qui concerne l'identification des migrants pour études ressentant des difficultés liées à la migration et les rencontres avec l'intervenante, ces activités ont mené à la formulation de trois recommandations qui concernent 1) le moment le plus efficace pour questionner les migrants pour études sur les difficultés ressenties relatives à la migration; 2) l'utilité et la pertinence de la démarche afin de comprendre le phénomène de la migration pour études « localement » et 3) l'importance d'agir en amont pour prévenir les difficultés que pourraient rencontrer les migrants pour études afin de favoriser leur intégration aux études collégiales.

Une quatrième recherche (Richard, 2014) avait pour objectif de comprendre ce qui amène des étudiants à abandonner un projet d'études collégiales en situation de migration. Pour y arriver, 29 entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec des migrants qui ont abandonné un projet d'études en situation de migration. L'analyse des propos recueillis lors des entretiens indique, d'une part, qu'il est rare que les migrants pour études expliquent leur abandon par

une seule raison ou un facteur unique. Leur abandon est le résultat de l'interaction de différentes raisons, et de leur influence mutuelle les unes sur les autres. D'autre part, plusieurs raisons liées à la migration permettent d'expliquer l'abandon du projet d'études en situation de migration : aspects économiques, éloignement, manque de préparation, fréquence des déplacements et leur caractère chronophage, sentiments d'isolement et de solitude, difficultés liées au lieu de résidence ou stress de l'inconnu. Les analyses mettent également en évidence que l'indécision vocationnelle joue un rôle important dans la décision d'abandonner le projet d'études en situation de migration. Il faut noter que lorsque les raisons évoquées ne sont pas explicitement liées à la migration (problèmes personnels, difficultés scolaires, indécision vocationnelle), elles 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. La décision d'abandonner ses études est donc en partie liée à des raisons concernant la migration pour études. Les analyses des entretiens ont mis en lumière deux facteurs qui agissent en amont : la préparation effectuée pour la migration et les difficultés liées à la migration pour études.

#### **1.4 Une autre forme de mobilité : le navettage**

Nous avons vu à la section 1.1 que différentes formes de mobilité sont susceptibles de toucher les cégépiens. À la migration pour études, décrite dans les pages précédentes, s'ajoute le navettage aussi appelé déplacement pendulaire. Ce type de déplacement est le mouvement quotidien des individus entre deux lieux « lointains ». Ces déplacements sont plus souvent étudiés sous l'angle des déplacements entre le domicile et le lieu de travail (Baudelle et David, 2013) qui structurent les activités quotidiennes des individus et qui posent de nombreux problèmes quant à la gestion des moyens de transport et des axes routiers aux heures de pointe (Baudelle et David, 2013; Barbonne, Shearmur et Coffey, 2008). Comme pour les migrations, il importe de situer la « frontière » qui permet de distinguer les navetteurs, des migrants et des non-migrants.

Les travaux de Frenette (2002, 2003) concernant l'influence de la distance sur l'accessibilité aux études supérieures ont permis d'établir les balises pour cette catégorie de déplacement (Richard et Mareschal, 2010). En fait, les travaux de Frenette permettent d'établir que les étudiants non migrants sont ceux qui résident à l'intérieur d'un rayon de 40 kilomètres de l'établissement d'enseignement collégial, c'est-à-dire une « distance **raisonnable** [nous soulignons] pour faire la navette [quotidiennement] » (Frenette, 2002 : 6). Pour sa part, Bordagi (2015 : 132) estime également qu'un déplacement de 40 km représente une distance pouvant être parcourue lors de déplacements quotidiens en autobus pour l'emploi. Si les migrants pour études sont ceux provenant d'une région située à plus de 80 kilomètres de leur lieu d'études et les étudiants non migrants ceux habitant dans un rayon de 40 kilomètres de leur collège, les navetteurs sont les étudiants qui proviennent d'une région située entre 40 et 80 kilomètres, c'est-à-dire une distance *susceptible de devenir déraisonnable* pour faire la navette quotidiennement. Il s'agit de longs déplacements qui s'effectuent toutefois dans un rayon trop court pour être associés à une réelle migration et qui n'obligent pas, pour plusieurs étudiants, un déménagement et l'adaptation à un nouvel environnement.

Dans le milieu de l'éducation, ce phénomène est bien documenté aux États-Unis (*the commuting*), mais semble avoir moins intéressé les chercheurs en dehors du contexte américain. Dans un numéro spécial de la revue *New Directions for Student Services* en 2015, une définition « simplifiée » du *commuter* (navetteur) a été adoptée : « Another consideration is that “commuter” is not a defined population. We have simplified the designation in this volume to students who do not live on campus, yet this classification can be much more nuanced. » (Biddix, 2015 : 98) Ce même auteur fait toutefois référence à une distance de 50 miles (80 kilomètres) pour désigner les navetteurs qui représentent, selon Jacoby (2000), la majorité des étudiants des collèges américains. Selon les écrits américains, les étudiants navetteurs sont plus âgés (Evelyn, 2002), travaillent davantage à temps plein durant les études et ont plus souvent la responsabilité d'une personne à charge (Newbold, 2015 : 79) que les étudiants résidant sur le campus. Les auteurs du numéro spécial de cette revue considèrent que les navetteurs font face à un certain nombre de défis qui influencent leur rendement scolaire (Burlison, 2015; Newbold, 2015). Contrairement

aux étudiants habitant sur le campus, les navetteurs ont des responsabilités supplémentaires, en ce qui concerne leur emploi rémunéré et leur vie personnelle, qui peuvent entrer en conflit avec les obligations scolaires (Fairchild, 2003). Parmi les nombreuses difficultés rencontrées par les navetteurs, il est possible d'identifier notamment les obligations familiales, le travail, le maintien de relations personnelles, la gestion du temps, les obligations financières et l'adaptation au milieu scolaire (Negga, Applewhite et Livingston, 2007). Les étudiants qui travaillent à temps partiel sur le campus, par rapport à ceux qui navettent et qui travaillent hors campus, sont plus susceptibles d'être impliqués et de développer un sentiment d'appartenance à leur établissement. Les étudiants qui se déplacent et qui travaillent hors campus ont des niveaux d'implication plus faibles sur le campus que ceux de leurs condisciples qui résident sur le campus (Alfano et Eduljee, 2013 ; Newbold, Mehta et Forbus, 2011). C'est aussi ce qu'ont observé Kuh, Gonyea et Palmer (2001) : la proximité d'un étudiant avec le campus (distance de marche ou de conduite) a un impact sur son niveau d'engagement, les distances plus éloignées du campus étant associées à moins d'engagement. D'autres chercheurs (Astin, 1993; Pascarella et Terenzini, 2005) ont observé que les navetteurs sont désavantagés par rapport à leurs pairs qui résident sur le campus quant à l'obtention d'un diplôme ou à l'inscription à des programmes d'études supérieures ou professionnelles.

En ce qui concerne le milieu collégial au Québec, Robert Ducharme y fait référence en s'appuyant sur les travaux de Stewart, Merrill et Saluri (1987) et mentionne que, pour les cégépiens, le fait de voyager sur de longues distances peut avoir un impact négatif sur les performances scolaires, puisque ce navettage peut engendrer « découragement, abandon, isolement, manque d'intérêt et, donc, pas de sentiment d'appartenance » (Ducharme, 1990 : 68). Le contexte des collèges américains, où il existe une vie sur le campus, est fort différent de ce qui se passe dans la très grande majorité des cégeps québécois. Il apparaît donc pertinent de se pencher sur la question du navettage des cégépiens. Pour l'heure, force est de constater qu'il n'existe aucune recherche qui documente cette réalité vécue par ces cégépiens ou qui cherche à comprendre comment le navettage peut influencer la persévérance et la réussite scolaires.

## **1.5 Des écarts à combler entre des situations observées et des situations souhaitées**

Ce relevé des écrits et les limites observées dans les études existantes sur la mobilité des cégépiens permettent, dans un premier temps, de prendre conscience que l'approche récemment adoptée au Québec pour étudier la migration pour études a été essentiellement microsociologique : expériences singulières et trajectoires individuelles des migrants selon un nombre restreint d'établissements d'enseignement. Dans un deuxième temps, les analyses quantitatives sur l'influence de la migration pour études sur la réussite (Richard et Mareschal, 2013b) présentent des limites méthodologiques qui exigent des réserves importantes quant à la généralisation des résultats (voir note en bas de page 10). Dans un troisième temps, la question du navettage est une problématique qui demeure très peu documentée. Ainsi, il est possible de déterminer différents écarts entre des situations observées et des situations souhaitées, c'est-à-dire un « écart conscient que l'on veut combler entre ce que nous savons, jugé insatisfaisant, et ce que nous devrions savoir, jugé désirable » (Chevrier, 2010 : 54) sur des situations qui touchent annuellement des milliers de cégépiens.

D'abord, la mobilité intraprovinciale pour l'ensemble des cégépiens mérite d'être documentée. Quelles sont les trajectoires empruntées par les migrants pour études? Quels sont les principaux lieux d'origine et les pôles d'attraction? De plus, il serait fort pertinent d'explorer la dynamique de la migration pour études dans les cégeps situés à l'extérieur des grands centres urbains de Québec et de Montréal. Quelle est l'ampleur de la migration pour études vers des régions semi-urbaines et éloignées? Quelles caractéristiques sociodémographiques distinguent les migrants pour études et les navetteurs des étudiants non migrants?

Ensuite, les résultats de nos travaux antérieurs sur la réussite des migrants pour études doivent être vérifiés à plus grande échelle. Les données sur lesquelles s'appuient les analyses proviennent seulement de deux établissements, alors qu'aucun échantillonnage probabiliste n'a été effectué. Ces analyses doivent aussi inclure d'autres indicateurs de la

réussite scolaire : la persévérance, la diplomation et le temps pour l'obtention d'un diplôme.

Également, il s'avère nécessaire de mieux saisir les réalités locales de différents établissements en ce qui concerne la migration pour études. Plusieurs intervenants du réseau collégial (provenant autant des grands centres urbains que des régions plus éloignées), rencontrés lors de différentes activités de communication (Richard, 2013b; Richard et Mareschal, 2009b, 2013c et 2013d), montrent un intérêt pour la mise en œuvre de différentes mesures de soutien ou actions destinées à soutenir les migrants pour études. Toutefois, dépourvus de données quant à l'ampleur du phénomène dans leur établissement ou dans leur région et ne possédant pas d'outils adaptés aux migrants pour études, ils agissent souvent de manière improvisée et déploient davantage d'énergie à « réparer » les problèmes (difficultés liées à l'éloignement, difficultés d'ordre organisationnel et problèmes émotifs ayant des répercussions sur les études) (Richard et Mareschal, 2010). Pour y arriver, il faut approfondir la situation de certains établissements sur les pratiques et caractéristiques institutionnelles contribuant à soutenir les migrants pour études.

Enfin, parallèlement aux investigations menées sur les migrants pour études, il apparaît pertinent d'approfondir la problématique des navetteurs (étudiants résidant entre 40 et 80 kilomètres de l'établissement dans lequel ils sont inscrits) évoquée à la section 1.4. Cette problématique concerne les difficultés relatives aux déplacements quotidiens et n'a jamais été étudiée dans le réseau collégial québécois. Il semble intéressant d'en saisir l'ampleur et de vérifier son influence sur la réussite et la persévérance scolaires des étudiants.

## 1.6 Objectifs de l'enquête

Pour aborder ces différents problèmes et écarts entre ce que nous savons et ce que nous aimerions savoir, les activités de l'enquête visent à l'atteinte des objectifs généraux suivants :

- 1) Décrire la mobilité intraprovinciale pour études collégiales.
- 2) Vérifier l'influence de la mobilité sur la réussite scolaire.
- 3) Identifier des pratiques/caractéristiques institutionnelles contribuant à soutenir les migrants pour études.

Plus spécifiquement, l'enquête vise à :

- I. Dresser un portrait de la mobilité pour études collégiales au Québec (lieux de départ, pôles d'attraction, mobilité intraprovinciale, profil des étudiants selon le sexe, l'âge, les antécédents scolaires, le réseau d'enseignement au secondaire [privé ou public], le secteur d'études au collégial, la langue d'enseignement du collège fréquenté).
- II. Vérifier les résultats des travaux précédents concernant l'influence du statut de mobilité (migrant, navetteur, non migrant) sur la réussite et la persévérance scolaires selon différents indicateurs (moyenne des résultats, nombre d'échecs, nombre d'abandons, la réinscription à la troisième session, l'obtention d'un DEC, le temps d'obtention d'un DEC).
- III. Identifier l'influence d'autres variables (sexe, MGS, secteur d'études) en interaction avec le statut de mobilité (migrant, navetteur, non-migrant) sur la réussite selon différents indicateurs (moyenne des résultats, nombre d'échecs, nombre d'abandons).
- IV. Documenter la problématique des navetteurs.

## **2. MÉTHODOLOGIE**

Les pages qui suivent présentent l'approche méthodologique adoptée dans cette enquête : renseignements concernant la première collecte de données quantitatives (démarches auprès du SRAM et de la Fédération des cégeps, obtention des autorisations des collèges, obtention des données, description de la population à l'étude, description de la base de données, traitement des données, description des variables de l'enquête), ceux concernant la deuxième collecte de données qualitatives (entretien semi-dirigé comme instrument de collecte de données, choix des collègues, recrutement des participants, déroulement de la collecte de données, description de l'échantillon, analyse et interprétation des données) et ceux qui ont trait aux considérations d'ordre d'éthique.

### **2.1 Approche méthodologique**

Afin d'atteindre les objectifs de l'enquête, l'approche méthodologique privilégiée est quantitative et qualitative. Une collecte de données quantitative concernant tous les cégeps du réseau collégial et une collecte de données qualitative réalisée dans cinq établissements ont été effectuées. Les collectes de données se positionnent sur deux plans : individuel et institutionnel. Ce sont des étudiants avec des caractéristiques individuelles qui sont identifiés selon un statut de mobilité (migrant, navetteur et non migrant) qui poursuivent des études, mais ces étudiants fréquentent des établissements dont les pratiques mises en place et les caractéristiques institutionnelles exercent une influence sur ce que les étudiants vivent comme expérience. Au regard des objectifs de l'enquête, le recours à une approche mixte, quantitative et qualitative, cherche une forme de complémentarité : le volet qualitatif a pour but de mieux interpréter les résultats de l'analyse statistique. L'approche qualitative, par la réalisation d'entretiens, permet d'explorer les représentations (pensées construites) et les pratiques (faits expérimentés) qui ne peuvent être pleinement appréhendées et comprises par la simple analyse statistique. Cette approche mixte « permet d'effectuer lecture croisée des résultats quantitatifs et qualitatifs » (Couvreur et Lehuede, 2002 : 22).

## 2.2 Collecte de données quantitatives

Comme le premier objectif de l'enquête consiste à décrire la mobilité intraprovinciale pour études collégiales, nous devons avoir accès à une base de données qui permet, d'une part, d'identifier le statut de mobilité des étudiants au début de leurs études collégiales et, d'autre part, de déterminer si ce statut change au cours du cheminement scolaire. Pour atteindre cet objectif, il faut établir le statut de chaque étudiant (migrant, navetteur, non-migrant) inscrit à l'enseignement ordinaire (DEC), à partir de son lieu d'origine et de l'établissement collégial de destination<sup>12</sup>. La procédure la plus efficace (voir les méthodes utilisées précédemment – Richard et Mareschal, 2009a; Richard, 2013a) pour déterminer le statut de mobilité de l'étudiant 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. Les données nécessaires à l'enquête ont été constituées à partir du système DÉFI (Dépistage des étudiants faibles aux fins d'intervention) du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), qui permet de regrouper divers renseignements et statistiques concernant le cheminement scolaire des étudiants de toute la province. Pour le deuxième objectif général de l'enquête, c'est-à-dire vérifier l'influence de la mobilité sur la réussite scolaire, la base de données devait inclure des renseignements sur la réussite scolaire des étudiants. Les données nécessaires ont également été fournies par le SRAM.

La réalisation de cette première collecte de données peut se diviser en trois activités distinctes : 1) les démarches auprès du SRAM, de la Fédération des cégeps et de la Commission des affaires pédagogiques (CAP), 2) l'obtention des autorisations des 48 directions des études des cégeps de la province et 3) l'obtention des données du SRAM. Les prochains paragraphes décrivent ces activités.

---

<sup>12</sup> Rappelons qu'un étudiant non migrant provient d'une région située à moins de 40 kilomètres, un navetteur de 40 à 80 kilomètres et un migrant pour études à plus de 80 kilomètres.

### *2.2.1 Démarches auprès du SRAM, de la Fédération des cégeps et de la CAP*

Avant même le dépôt de la demande de subvention à l'hiver 2014, afin de préparer la première collecte de données, des contacts avaient été établis avec M<sup>mes</sup> Sophie Dorais et Émilie Langlois-Bellemarre, conseillères à la recherche du SRAM, et M<sup>me</sup> Vivianne Fiedos, alors directrice des affaires éducatives et de la recherche à la Fédération des cégeps. Les démarches auprès du SRAM avaient pour but de s'assurer de la faisabilité de constituer la base de données désirée, de vérifier les possibilités et les limites d'analyse que permettait la base de données ainsi que de planifier la logistique de la collecte de données. Les démarches auprès de la Fédération des cégeps visaient à vérifier l'intérêt des directions d'établissement à l'égard de l'enquête et à présenter les objectifs de celle-ci à la CAP. Au mois de juin 2014, le projet a été présenté par M<sup>me</sup> Fiedos aux directions des études des 48 cégeps. Comme il était important de dresser un portrait complet de la situation provinciale, M<sup>me</sup> Fiedos a alors recommandé aux directions des études que tous les établissements participent à l'enquête.

### *2.2.2 Obtention des autorisations des collègues*

Comme les données désirées appartiennent aux établissements, il était nécessaire pour le SRAM, afin de constituer la base de données, que les directions des études des cégeps lui acheminent une autorisation. Il avait été convenu qu'un modèle d'autorisation devait être utilisé. Le modèle a été élaboré par le chercheur et la conseillère à la recherche du SRAM, et il a été utilisé par toutes les directions. Une copie du modèle d'autorisation se trouve à l'annexe 1. Les 48 cégeps<sup>13</sup> ont fourni cette autorisation, pour le premier objectif général de l'enquête, entre le 9 juin et le 22 août 2014 et, pour le deuxième objectif général de l'enquête, entre le 16 mars et le 20 avril 2015.

---

<sup>13</sup> En fait, 52 autorisations ont été reçues, puisque le Cégep régional de Lanaudière et le Collège Champlain ont chacun trois campus avec des directions différentes.

### 2.2.3 Obtention des données du SRAM

À la suite de la réception des autorisations, la base de données a pu être constituée. Ces données concernent, pour le premier objectif de l'enquête et chaque cohorte d'automne (« cohorte de référence »), soit les étudiants appartenant à la population A<sup>14</sup> de 2005 à 2012<sup>15</sup>, les renseignements suivants :

Caractéristiques de l'étudiant :

- Sexe ;
- Âge à l'entrée dans la cohorte ;
- Secteur d'études (préuniversitaire, technique, tremplin DEC).

Cheminement de l'étudiant :

- Code du dernier établissement fréquenté à l'enseignement secondaire/professionnel ;
- Nombre de changement(s) de collège(s) ;
- Nombre de changement(s) de secteur(s) d'études.

Comme chaque fichier transmis par le SRAM a été produit selon la cohorte d'automne, le fichier contient :

- Code de l'établissement collégial de la cohorte de référence et le code de l'établissement collégial fréquenté à chacune des sessions régulières (automne, hiver) ultérieures. Ces codes permettent de déterminer le moment de la migration, le cas échéant.
- Dans le cas de cégeps avec campus, le code du campus de la cohorte de référence et le code de l'établissement collégial fréquenté à chacune des sessions régulières (automne, hiver) ultérieures.

---

<sup>14</sup> Les termes « Population A » font référence aux étudiants inscrits, pour la première fois au collégial, souvent en provenance du secondaire. Ceux de « Population B » regroupent les autres étudiants inscrits qui ont déjà une expérience du collégial dans un autre programme (SRAM, 2011 : 13). Dans le cadre de nos analyses, les étudiants sont toujours suivis au regard de leur cohorte de référence. Bien entendu, s'ils changent de collège et de programme pendant leur cheminement collégial, ils peuvent appartenir à la population B.

<sup>15</sup> En fait, les données ont été obtenues pour les cohortes de 2004 à 2012. Toutefois, les renseignements sur la cohorte de 2004 comportaient beaucoup de données manquantes concernant le code d'établissement fréquenté en 5<sup>e</sup> secondaire. Il a alors été décidé de ne pas traiter les données pour cette cohorte.

Pour le deuxième objectif de l'enquête, les données concernent, pour chaque cohorte d'automne de 2005 à 2012, les renseignements suivants sur la réussite scolaire :

- Moyenne générale au secondaire (MGS) ;
- Cote finale du secondaire – secteur jeune (CFS) ;
- Moyenne des résultats obtenus à chacune des huit premières sessions d'inscription au collégial ;
- Nombre de cours suivis à chacune des huit premières sessions d'inscription au collégial ;
- Nombre d'échecs (note inférieure à 60 %) à chacune des huit premières sessions d'inscription au collégial ;
- Nombre de cours dont le résultat est inférieur à 45 % à chacune des huit premières sessions d'inscription au collégial ;
- Nombre de cours dont le résultat est inférieur à 30 % à chacune des huit premières sessions d'inscription au collégial ;
- Nombre de cours dont le résultat est inférieur à 1 % (note égale à 0) à chacune des huit premières sessions d'inscription au collégial ;
- Une mention (oui/non) indiquant l'obtention d'un DEC, sans égard au programme ni au collège d'obtention et peu importe à quelle session ;
- Nombre de sessions régulières écoulées à compter de la première session de la cohorte de référence à la session d'obtention d'un DEC, sans égard au programme ni au collège d'obtention ;
- Collège où l'étudiant a obtenu un DEC ;
- Secteur d'études auquel appartient le programme du DEC.

#### *2.2.4 Population à l'étude et base de données*

La population à l'étude est celle de tous les étudiants inscrits pour la première fois au collégial à l'enseignement régulier<sup>16</sup> (population A), âgés de moins de 24 ans, ayant terminé des études secondaires au Québec<sup>17</sup> avec un nombre suffisant de cours pour qu'une cote finale du secondaire (CFS) puisse être calculée (voir section 2.2.6), des cohortes de 2005 à 2012 pour tous les cégeps et leurs campus.

Les données reçues par le système DÉFI pour ces huit cohortes comptent, pour tous les cégeps et leur campus<sup>18</sup>, un total de 396 391 étudiants. De ceux-ci, 7 392 (1,9 %) sont âgés

---

<sup>16</sup> Les étudiants de la formation continue ne sont donc pas considérés dans nos analyses.

<sup>17</sup> Les migrants internationaux ou interprovinciaux ne sont donc pas considérés dans nos analyses.

<sup>18</sup> À l'exception de deux campus d'un collège, dont les données étaient inexploitables.

de 24 ans et plus et leur cheminement scolaire au secondaire ne permet pas de calculer une CFS; 2 000 (0,5 %) sont âgés de 24 ans et plus et 15 600 (3,9 %) n'ont pas de CFS. C'est donc un total de 24 992 (6,3 %) étudiants qui ne correspondent pas au profil de la population à l'étude et qui ont été retirés de la base de données. De plus, pour 12 123 étudiants (3,1 %), le renseignement concernant le dernier établissement secondaire fréquenté est absent. Comme il était impossible d'établir le profil de mobilité de ces étudiants, ces derniers ont été retirés de la base de données. Finalement, les analyses portent sur le cheminement de 359 276 étudiants pour les cohortes de 2005 à 2012. Le tableau 2.1 présente le nombre d'étudiants par cohorte ainsi que la proportion que chaque cohorte représente dans la base de données.

**Tableau 2.1 Nombres et proportions du nombre d'étudiants de la base de données par cohorte**

Cohorte	Étudiants	
	n	%
2005	36 991	10,3 %
2006	41 481	11,5 %
2007	45 783	12,7 %
2008	47 674	13,3 %
2009	46 342	12,9 %
2010	48 049	13,4 %
2011	47 102	13,1 %
2012	45 854	12,8 %
<b>Total</b>	<b>359 276</b>	<b>100 %</b>

### 2.2.5 Traitement des données

En ce qui concerne le premier objectif de l'enquête, c'est-à-dire décrire la mobilité intraprovinciale pour études collégiales, le traitement et les analyses des données sont essentiellement descriptifs. Une telle analyse descriptive a pour but, selon Tremblay et Perrier de « dresser un portrait de la situation telle qu'elle nous apparaît suite à la compilation et du classement des données qualitatives ou quantitatives obtenues. Par

exemple, on indiquera les caractéristiques d'un groupe, on établira les liens statistiques ou fonctionnels entre les composantes étudiées, on fera ressortir la valeur des variables significatives, etc. » (2006 : en ligne). Par endroits, le test statistique du Khi-carré de Pearson a été utilisé afin de vérifier si des associations significatives existent entre deux variables. Le traitement et les analyses ont été effectués à l'aide de deux logiciels : Excel et SYSTAT.

Pour les analyses concernant le deuxième objectif général de l'enquête, c'est-à-dire vérifier l'influence de la mobilité sur la réussite scolaire, les données ont été saisies, traitées et analysées à l'aide des logiciels SYSTAT, SPSS et SAS. À cette étape, des analyses de régressions logistiques multinomiales (Hosmer et Lemeshow, 2000; Field, 2009), réalisées par M<sup>me</sup> Jill Vandermeerschen, statisticienne du Service de consultation en analyses de données (SCAD) de l'Université du Québec à Montréal, ont été effectuées avec les logiciels SPSS et SAS. Aussi, des analyses de variance univariée (ANOVA) et multivariée (MANOVA) (Bertrand, 1986; Kutner et collab., 2005; Field, 2009) ont été effectuées avec le logiciel SYSTAT. Le seuil de signification utilisé dans cette enquête est  $p < ,01$ .

#### *2.2.6 Descriptions des données obtenues et des variables de l'enquête*

Les prochaines pages présentent les variables nécessaires à nos analyses présentes dans le système DÉFI et celles que nous avons créées par recodification de certains renseignements obtenus par le système DÉFI. Entre parenthèses apparaît une appellation simplifiée de la variable, le cas échéant, utilisée dans la présentation des résultats. Les variables sont présentées selon l'ordre alphabétique.

#### Âge

Il s'agit de l'âge de l'étudiant au 30 septembre de l'année de la cohorte de référence, c'est-à-dire à sa première session d'inscription au collégial. Ce renseignement est fourni par le système DÉFI. Aux fins d'analyse, cette variable a été recodifiée en 5 catégories : « 17 ans et moins », « 18 ans », « 19 ans », « 20 à 23 ans » et « 24 ans et plus ». Selon les caractéristiques de la problématique à l'étude, les étudiants de 24 ans et plus n'ont pas été

considérés dans les analyses (voir les sections 1.3.1 et 2.2.4). Les étudiants âgés de 17 ans et moins représentent 85,9 % de l'ensemble des étudiants de la base de données, ceux de 18 ans 9,4 %, ceux de 19 ans 2,7 % et ceux de 20 à 23 ans 2,0 %.

### Cégep/campus d'inscription

Il s'agit du code de l'établissement collégial (cégep et campus) (voir l'annexe 2 pour une liste des cégeps et campus du réseau public ainsi que des codes SRAM qui leur sont associés) de la cohorte de référence et le code de l'établissement collégial fréquenté à chacune des huit sessions régulières (automne, hiver) ultérieures. Ce renseignement permet de déterminer s'il y a migration et la session de cette migration, le cas échéant. Dans le cas des cégeps avec campus, il est à noter que le renseignement « campus » est disponible uniquement pour la cohorte de référence. Pour les sessions ultérieures, cette omission limite donc l'identification de certaines mobilités. À titre d'exemple, l'annexe 2 permet de constater que le Cégep Beauce-Appalaches compte deux campus : celui de Saint-Georges (BA) et le Centre d'études collégiales de Lac-Mégantic (LM). Si un étudiant s'inscrit au Centre d'études collégiales de Lac-Mégantic à sa première session d'inscription au collégial, la base de données indique le « LM ». Toutefois, à la deuxième session d'inscription, si cet étudiant est toujours inscrit aux études au Centre d'études collégiales de Lac-Mégantic, la base de données indique « BA ». La base de données ne distingue plus le campus (LM). Si l'étudiant a changé de campus pour aller étudier à Saint-Georges, la base de données ne permet pas d'identifier ce changement.

### Cote finale du secondaire (CFS)

La cote finale du secondaire (CFS) est une combinaison de la moyenne pondérée du secondaire et de la cote préliminaire du secondaire. Elle est calculée, pour les étudiants dont le dossier scolaire comporte au moins 14 résultats de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire, dont au moins 4 résultats de 5<sup>e</sup> secondaire, après la demande d'admission au collégial, à partir d'un dossier du secondaire complet. Ce renseignement a été fourni par le SRAM.

Dans une enquête concernant la migration pour études intraprovinciale, l'intérêt de cette variable réside dans le fait que celle-ci permet de comparer des dossiers semblables. Par exemple, pour un étudiant ayant fait la majorité de ses études à l'extérieur du Québec, mais qui a suivi un cours de 5<sup>e</sup> secondaire à son arrivée au Québec, sa MGS ne sera calculée qu'à partir de ce seul cours. Toutefois, la CFS sera absente. Il y a donc lieu de conclure que la MGS n'a pas été calculée sur un nombre suffisamment important de cours pour qu'on puisse considérer le parcours du secondaire comme étant un parcours fait au Québec.

Cette variable a été recodifiée en variable dichotomique : « CFS » ou « Sans CFS ». Les étudiants sans CFS ont été retirés de la base de données (voir section 2.2.4).

### DEC

Le renseignement sur le DEC (diplôme d'études collégiales) indique si l'étudiant a obtenu ou non un DEC, sans égard au programme ni au collège d'obtention et peu importe la session d'obtention. Si l'étudiant a obtenu plus d'un DEC, la donnée est fournie pour le premier DEC obtenu. Ce renseignement a été fourni par le SRAM. Pour les analyses concernant le DEC, nous avons utilisé les données des étudiants inscrits dans les cohortes de référence de 2005 à 2009. Considérant les moments où nous avons reçu les données (automne 2014 et hiver 2015), l'allongement des études et le fait qu'on obtienne un portrait plus juste du taux de diplomation deux ans après la durée minimale des études (quatre ans pour le secteur préuniversitaire et cinq ans pour le secteur technique), la conseillère à la recherche du SRAM nous a recommandé d'utiliser les cohortes de 2005 à 2009 pour les analyses concernant l'obtention du DEC<sup>19</sup>. Pour les étudiants des cohortes 2005 à 2009 ( $n = 218\ 271$ ), 70,2 % avaient obtenu un DEC au moment où nous avons reçu les données du SRAM.

---

<sup>19</sup> Échange courriel avec M<sup>me</sup> Émilie Langlois-Bellemare, conseillère à la recherche au SRAM, 13 février 2015.

### Langue d'enseignement du collège (Langue)

Il s'agit de la langue d'enseignement du collège ou du campus. Ce renseignement a été établi à partir du code d'établissement (cégep et campus). Les collèges et campus anglophones sont : John Abbott College, Dawson College (incluant les étudiants inscrits au First Nations Collegial Studies Center at Odanak, Cégep de Sept-Îles (section anglophone), Pavillon anglophone du Cégep de la Gaspésie, Heritage College, Centre anglophone de l'École nationale d'aérotechnique du Cégep Édouard-Montpetit, Champlain Regional College (Campus St-Lambert, Campus Lennoxville, Campus St.Lawrence), Vanier College. Tous les autres cégeps ont été catégorisés comme francophones. Pour la première session d'inscription, la proportion d'étudiants inscrits dans un collège francophone est de 85,7 % et celle des étudiants inscrits dans un collège anglophone est de 14,3 %.

### Moyenne des résultats à la première session d'inscription

Il s'agit de la moyenne des résultats de tous les cours de l'étudiant à sa première session d'études au collégial. Ce renseignement a été fourni par le SRAM. Seuls les cours accompagnés d'une note (résultat chiffré) sont pris en compte dans le calcul de la moyenne. Les cours ayant une remarque EQ (équivalence), SU (substitution) ou IN (incomplet) ne sont pas considérés comme des cours suivis et ne sont donc pas pris en compte dans le calcul. Dans les travaux antérieurs sur la migration pour études (Richard et Mareschal, 2013b et 2014), nous utilisons la moyenne des résultats dans nos analyses en soustrayant du calcul de la moyenne les notes inférieures à 30 % (les « abandons », voir la section « Nombre d'abandons à la première session d'inscription » ci-dessous). Toutefois, les données obtenues par le SRAM ne permettent pas de soustraire les résultats inférieurs à 30 % du calcul de la moyenne.

### Moyenne générale du secondaire (MGS)

Il s'agit de la moyenne générale au secondaire inscrite au dossier de l'étudiant. Ce renseignement est fourni par le système DÉFI. Il s'agit de la moyenne brute de l'ensemble des notes de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire, calculée un an après la demande d'admission au collégial à partir d'un dossier du secondaire complet. Pour les analyses statistiques, cette variable a été subdivisée en trois catégories : « Moins de 70 % », « 70 % à 80 % » et « plus de 80 % ». La première catégorie correspond aux étudiants à risque (Terrill et Ducharme, 1994 : 257), c'est-à-dire ceux qui accèdent au collégial avec un dossier scolaire faible (Carrefour de la réussite au collégial, 2001). Des recherches (voir la recension par Désilets [2000]) ont montré que ces étudiants échouent plus de la moitié de leurs cours de la première ou deuxième session et abandonnent davantage leurs études à la fin de la première année. Les étudiants avec une MGS inférieure à 70 % représentent 9,1 % des étudiants de la base de données. Une fois ces étudiants catégorisés, nous avons divisé les étudiants restants en deux groupes « à peu près égaux ». La catégorie « 70 % à 80 % » représente 50,7 % des étudiants de la base de données et celle de « plus de 80 % » représente 40,2 %.

### Nombre d'échecs à la première session d'inscription

Il s'agit du nombre d'échecs inscrit au dossier de l'étudiant à sa première session d'études au collégial. Une note entre 31 % et 59 % est considérée comme un échec. Ce renseignement a été fourni par le SRAM. Seuls les cours accompagnés d'une note (résultat chiffré) sont pris en compte. Les cours ayant une remarque EQ (équivalence), SU (substitution) ou IN (incomplet) ne sont pas considérés comme des cours suivis et ne sont donc pas pris en compte.

### Nombre d'abandons à la première session d'inscription

Il s'agit du nombre d'abandons inscrit au dossier de l'étudiant à sa première session d'études au collégial. Dans l'analyse des indicateurs de réussite de nos travaux antérieurs sur la migration pour études collégiales, tous les résultats sous le seuil de 60 % n'ont pas

été considérés comme des échecs. Puisque les abandons ne sont plus comptabilisés au collégial et que la période de retrait ou d'abandon de cours est assez hâtive au début de la session, Lasnier (1995) suggère qu'une note inférieure à 30 % soit plutôt comptabilisée comme un abandon<sup>20</sup>. Ce renseignement a été fourni par le SRAM. Comme pour les données sur la moyenne des résultats et sur le nombre d'échecs, seuls les cours accompagnés d'une note (résultat chiffré) sont pris en compte. Les cours ayant une remarque EQ (équivalence), SU (substitution) ou IN (incomplet) ne sont pas considérés comme des cours suivis et ne sont donc pas pris en compte.

### Nombre de cours suivis à la première session d'inscription

Il s'agit du nombre de cours suivis inscrit au dossier de l'étudiant à sa première session d'inscription au collégial. Encore une fois, seuls les cours accompagnés d'une note (résultat chiffré) sont pris en compte. Les cours ayant une remarque EQ (équivalence), SU (substitution) ou IN (incomplet) ne sont pas considérés comme des cours suivis et ne sont donc pas pris en compte. Ce renseignement a été fourni par le SRAM.

Cette variable a été recodifiée selon les étudiants à « temps partiel » (inscrits à moins de 4 cours) et les étudiants à « temps plein » (inscrits à 4 cours et plus). Les étudiants inscrits à temps plein à la première session d'inscription représentent 90,3 % des étudiants de la base de données, alors que la proportion de ceux qui sont inscrits à temps partiel est de 9,7 %.

### Nombre de sessions pour l'obtention du DEC

Cette donnée indique le nombre de sessions écoulées à compter de la première session de la cohorte de référence et la session d'obtention d'un DEC, sans égard au programme ni au collège d'obtention. Seules les sessions régulières, c'est-à-dire d'automne et d'hiver, sont

---

<sup>20</sup> Lasnier (1992) ainsi que Gagnon et ses collaborateurs (1993) estiment qu'il faut établir la moyenne des notes de l'étudiant en tentant de rendre compte le plus justement possible de la réalité. Un étudiant qui décide de ne plus suivre un ou des cours tôt dans la session se retrouve avec de faibles notes dans son dossier, ce qui contribue à faire baisser la moyenne de ses notes et ne rend pas compte de ses réelles compétences (il peut bien réussir tous les autres cours).

comptabilisées. Ainsi, les DEC obtenus en session d'été sont comptés comme ayant été obtenus à la session d'hiver qui la précède. Il ne s'agit pas du nombre de sessions d'inscription de l'étudiant, mais bien du nombre de sessions écoulées. Par exemple, un étudiant de la cohorte d'automne 2007 ayant obtenu un DEC à l'hiver 2012 aura mis 10 sessions à obtenir ce DEC, même s'il ne s'est inscrit qu'à 4 sessions entre l'automne 2007 et l'hiver 2012. Ce renseignement a été fourni par le SRAM.

### Région administrative (RA) et zone géographique du dernier établissement au secondaire

La région administrative<sup>21</sup> et la zone géographique<sup>22</sup> du dernier établissement fréquenté au secondaire sont établies à partir du renseignement fourni par le système DÉFI concernant le code du dernier établissement fréquenté en 5<sup>e</sup> secondaire/professionnel. Chaque établissement scolaire possède un code qui permet d'identifier l'adresse géographique de l'établissement. À partir de ce renseignement, nous avons recodé ce code selon la région administrative du Québec de provenance de l'étudiant et selon la zone géographique de provenance.

---

<sup>21</sup> Il s'agit des 17 régions administratives du Québec : Bas-Saint-Laurent (RA 01), Saguenay-Lac-Saint-Jean (RA 02), Capitale-Nationale (RA 03), Mauricie (RA 04), Estrie (RA 05), Montréal (RA 06), Outaouais (RA 07), Abitibi-Témiscamingue (RA 08), Côte-Nord (RA 09), Nord-du-Québec (RA 10), Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (RA 11), Chaudière-Appalaches (RA 12), Laval (RA 13), Lanaudière (RA 14), Laurentides (RA 15), Montérégie (RA 16), Centre-du-Québec (RA 17).

<sup>22</sup> Il s'agit d'une typologie empruntée et adaptée du MELS (2004) qui regroupe les régions administratives en cinq zones géographiques : **zone semi-urbaine** : (Bas-Saint-Laurent [RA 01], Mauricie [RA 04], Estrie [RA 05], Outaouais [RA 07], Chaudière-Appalaches [RA 12], Centre-du-Québec [RA 17], Charlevoix [RA 03]); **zone éloignée** : (Saguenay-Lac-Saint-Jean [RA 02], Abitibi-Témiscamingue [RA 08], Côte-Nord [RA 09], Nord-du-Québec [RA 10], Gaspésie, Îles-de-la-Madeleine [RA 11]); **zone de la Ville de Québec** (RA 03); **zone de l'île de Montréal** (RA 06) et la **zone de la périphérie de Montréal** : (Laval [RA 13], Lanaudière [RA 14], Laurentides [RA 15], Montérégie [RA 16]). Dans la zone de la périphérie de Montréal, plusieurs écoles secondaires de différentes villes (p. ex. : Granby, Sorel, Mont-Laurier, Sainte-Agathe, Cowansville) ont été codées dans les zones semi-urbaines. Cette typologie de « zones géographiques » est utilisée pour des considérations de confidentialité des renseignements concernant quelques établissements d'enseignement collégial qui pourraient être aisément identifiés par l'unique utilisation des régions administratives (voir la section 2.4). L'annexe 5 fournit une liste des codes d'école abrégés pour chacune des zones géographiques. L'annexe 6 présente les cégeps et leur campus selon la zone géographique à laquelle ils sont associés.

### Région administrative (RA) et zone géographique de l'établissement collégial

La région administrative et la zone géographique de l'établissement collégial sont établies à partir du renseignement fourni par le système DÉFI concernant le code de l'établissement collégial. À partir de ce renseignement, nous avons recodifié ce code selon la région administrative du Québec et selon la zone géographique où se situe l'établissement d'enseignement collégial. Il s'agit des mêmes catégories que celles présentées à la note de bas de page 22 concernant le dernier établissement fréquenté à l'enseignement secondaire. Il est à noter que le Cégep de Granby, le Cégep de Sorel-Tracy, le Campus de Mont-Laurier (du Cégep de Saint-Jérôme) et le Centre collégial de Mont-Tremblant (également du Cégep de Saint-Jérôme) ont été codés dans la zone géographique semi-urbaine. Voir l'annexe 6 pour plus de détails.

### Réseau de provenance du secondaire

À partir du renseignement fourni par le système DÉFI concernant le code du dernier établissement fréquenté à l'enseignement secondaire et professionnel, il est possible d'établir le type d'école fréquentée par l'étudiant : publique, privée ou gouvernementale. Les étudiants dont le dernier établissement fréquenté est public représentent 76,3 % de la base de données, 23,6 % des étudiants ont fréquenté un établissement privé et 0,1 % une école gouvernementale. Il est à noter que, pour certaines analyses statistiques (analyses de variance, régression logistique) mettant en interaction plusieurs variables, les étudiants provenant d'une école gouvernementale ont été retirés de ces analyses, puisque leur nombre n'est pas assez élevé.

### Réussite des cours à la première session

Cette variable a été créée à partir de la variable nombre d'échecs à la première session d'inscription. Elle est divisée en deux catégories : « Cours tous réussis » et « Au moins un cours non réussi ». Les étudiants ayant réussi tous leurs cours représentent 58,6 % des étudiants de la base de données et ceux qui comptent au moins un cours non réussi 41,4 %.

### Secteur d'études (Secteur)

Il s'agit du secteur d'études de l'étudiant à l'enseignement collégial : préuniversitaire, technique et tremplin DEC. Rappelons que la population à l'étude (voir section 2.2.4) est celle des étudiants inscrits à l'enseignement régulier, donc ceux de la formation continue ne sont pas considérés par nos analyses. Ce renseignement est fourni par le système DÉFI. Pour la première session d'inscription (celle de la cohorte de référence), les étudiants inscrits dans un programme préuniversitaire représentent 61,2 % des étudiants de la base de données, les étudiants inscrits dans un programme technique 26,4 % et les étudiants inscrits en Tremplin DEC 12,4 %. Soulignons que, pour certaines analyses concernant la réussite à la première et à la troisième session d'inscription, nous avons retiré les étudiants inscrits en Tremplin DEC, puisque peu de migrants pour études sont inscrits dans ce secteur d'études.

### Sexe

Il s'agit évidemment du sexe de l'étudiant, soit masculin ou féminin. Ce renseignement est fourni par le système DÉFI. Les étudiantes représentent 57,6 % de la base de données et les étudiants 42,4 %.

### Situation à la deuxième session (Situation S2)

Il s'agit de la situation de l'étudiant à la session d'hiver suivant l'année de la cohorte de référence (p. ex. hiver 2006 pour la cohorte 2005). Ce renseignement est établi par le code de l'établissement collégial fréquenté à chacune des sessions régulières (automne, hiver) ultérieures à la session d'automne de la cohorte de référence fourni par le système DÉFI. D'une part, le renseignement permet d'identifier les étudiants inscrits aux études et ceux qui ne sont pas inscrits aux études. Pour l'ensemble de la base de données, selon leur cohorte de référence, 92,0 % des étudiants sont inscrits aux études et 8,0 % ne le sont pas.

D'autre part, le renseignement permet d'établir si l'étudiant a changé de collège et, le cas échéant, si son statut de mobilité est modifié.

#### Situation à la troisième session (Situation S3)

Il s'agit de la situation de l'étudiant à la session d'automne suivant l'année de la cohorte de référence (p. ex. automne 2006 pour la cohorte 2005). Ce renseignement est établi par le code de l'établissement collégial fréquenté à chacune des sessions régulières (automne, hiver) ultérieures à la session d'automne de la cohorte de référence fourni par le système DÉFI. Comme pour la situation à la deuxième session, le renseignement permet d'identifier les étudiants inscrits aux études et ceux qui ne le sont pas. Pour l'ensemble de la base de données, selon leur cohorte de référence, 85,2 % des étudiants sont inscrits aux études et 14,8 % ne le sont pas. Également, le renseignement permet de vérifier si le statut de mobilité de l'étudiant a changé s'il a changé de collège.

#### Statut de mobilité (« Statut » et « Statut\_3 » [pour la troisième session d'inscription])

Il s'agit du statut de mobilité de l'étudiant : migrant, navetteur, non-migrant. Ce renseignement a été établi en déterminant la distance qui sépare le lieu du dernier établissement d'enseignement secondaire fréquenté du lieu du collège ou du campus auquel l'étudiant est inscrit. À une distance de 80 kilomètres et plus, l'étudiant est catégorisé comme migrant. À une distance de 40 à 79 kilomètres, l'étudiant est catégorisé comme navetteur. Enfin, si l'étudiant est inscrit dans un collège situé dans un rayon de moins de 40 kilomètres du dernier établissement d'enseignement secondaire fréquenté, il est considéré comme non-migrant. Pour la première session d'inscription, les étudiants dont le statut de mobilité est migrant représentent 8,3 % des étudiants de la base de données, les navetteurs 7,0 % et les étudiants non migrants 84,7 %. Il est important d'insister sur le fait qu'il s'agit des proportions à la première session d'inscription. Des données plus complètes sur le statut de mobilité sont présentées au prochain chapitre à la section 3.1.

## Situation de mobilité

Cette variable permet d'établir si un étudiant a été touché durant son parcours collégial, ne serait-ce qu'une seule session, par l'une ou l'autre des formes de mobilité. Cette variable est divisée en trois catégories. La première, les « étudiants toujours non migrants » concernent les étudiants qui ont toujours été inscrits dans un collège situé à moins de 40 kilomètres de leur lieu d'origine. La proportion des étudiants qui sont dans cette situation est de 79,7 %. La deuxième, les « étudiants touchés par la migration » concernent les étudiants qui ont vécu une situation de migration au cours de leur cheminement collégial. La proportion des étudiants de la base de données qui ont été touchés par la migration est de 11,7 %. La troisième, les « étudiants touchés par le navettage », concerne les étudiants qui ont vécu une situation de navettage au cours de leur cheminement collégial. La proportion des étudiants de la base de données qui ont été touchés par le navettage est de 8,6 %.

### **2.3 Collecte de données qualitatives**

« L'intérêt des réponses dépend largement de l'intérêt des questions. »  
- Raymond Aron (1987)

La collecte de données qualitative a pour but l'atteinte du troisième objectif général de l'enquête, c'est-à-dire identifier des pratiques/caractéristiques institutionnelles contribuant à soutenir les migrants pour études. Elle cherche plus précisément à documenter, approfondir et discuter diverses situations locales concernant la migration pour études. À la suite de l'analyse des données quantitatives concernant la réussite, nous avons identifié des établissements où les migrants pour études réussissaient mieux selon différents indicateurs :

- Ils ont une meilleure moyenne des résultats à la première session d'inscription ;
- Ils ont une moyenne plus basse du nombre d'échecs à la première session d'inscription ;
- Ils ont une moyenne plus basse du nombre de cours abandonnés (note inférieure à 30 %) à la première session d'inscription ;
- Ils sont proportionnellement plus nombreux à obtenir un DEC ;
- Ils se réinscrivent davantage à la troisième session (avec ou sans changement de collège).

Certes, cette option de choisir des collèges où les migrants réussissent mieux est assez arbitraire. C'est une approche qui se veut exploratoire afin de vérifier avec des intervenants de ces collèges si des pratiques particulières pouvant soutenir les migrants pour études sont mises en place dans leur établissement.

La collecte de données consistait à échanger avec différents intervenants (psychologue, conseiller en orientation, API, travailleur social, animateur sociocommunitaire, responsable des résidences, directeur des services aux étudiants, etc.) de ces établissements où les migrants « réussissent mieux » afin de dégager des pistes de réflexion et d'explication quant aux bonnes performances des migrants pour études.

### *2.3.1 Technique de collecte de données : l'entretien semi-dirigé*

Cette collecte de données a eu recours à l'entretien semi-dirigé. Cet outil a permis de créer une discussion, un échange et d'approfondir différentes situations locales, de relever différentes perceptions sur le phénomène à l'étude et de décrire les éléments identifiés par les répondants (Fetterman, 1989; Savoie-Zajc, 2010). Cette technique de collecte de données apparaissait appropriée, puisque le champ des idées et des conceptions sur un phénomène ne peut être révélé que par la rencontre et l'échange (Quivy et Van Campenhoudt, 1988 : 254). Le guide d'entretien élaboré (voir annexe 3) est construit autour de thèmes afin de ne pas trop diriger l'entretien et de susciter un échange qui s'articule autour des conceptions des répondants. Comme le souligne Van der Maren (1996 : 313), l'entretien semi-dirigé doit demeurer souple. Pour Paillé, l'entretien est préparé, mais il demeure ouvert à la spécificité des cas et à la réalité du participant (Paillé, 1991 : 4, cité dans Sylvain, 2000 : 129).

L'élaboration du guide d'entretien a été inspirée par les résultats de nos travaux précédents (Richard et Mareschal, 2009a et 2013b). Le guide d'entretien a été commenté par Julie Mareschal, professeure au Cégep Garneau, qui connaît bien la problématique de la migration pour études. Les thèmes autour desquels le guide d'entretien a été élaboré ont pour buts de permettre de contextualiser le phénomène de la migration pour études et d'en

discuter certaines spécificités (questions 1, 3 et 4), de jeter un regard sur la situation particulière du collège par rapport à la migration pour études (questions 2 et 8), notamment à l'égard de la meilleure réussite des migrants pour études (question 5) et de brièvement discuter de la problématique des navetteurs et des mobilités pendulaires (questions 6 et 7).

### *2.3.2 Choix des collèges, recrutement des participants et déroulement de la collecte de données*

Comme expliqué plus haut, l'analyse des données quantitatives concernant la réussite a permis d'identifier des collèges où les migrants pour études témoignent de meilleures performances scolaires selon différents indicateurs. Ainsi, dix collèges se démarquaient des autres sur plusieurs indicateurs de réussite et huit d'entre eux ont été sollicités. Par contre, deux des dix établissements n'ont pas été sollicités en raison 1) de la surreprésentation possible de certaines zones géographiques où sont situés les collèges et 2) du temps et des ressources financières pouvant être consacrés à cette collecte de données. Si deux directions d'établissement n'ont jamais répondu à notre demande de participation, six ont accepté de participer. Toutefois, la collecte de données n'a pas pu être réalisée dans l'un des six collèges pour des raisons administratives internes relatives aux compressions budgétaires et au climat de travail lors de la collecte de données. Donc, la collecte de données s'est déroulée dans cinq collèges.

En ce qui concerne le recrutement des intervenants participant aux entretiens, une stratégie d'échantillonnage par « choix raisonné » (Mayer et Ouellet, 1991) a été utilisée. Ce type d'échantillon est orienté vers un objectif (Chein, 1977) et 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 ne sont pas tirées au sort, mais elles sont intentionnellement choisies selon certaines caractéristiques, selon un certain but recherché et selon les objectifs de la recherche. L'unique caractéristique d'inclusion des participants à la collecte de données est celle d'avoir une expérience de travail auprès des migrants pour études. Comme le travail réalisé à cette étape visait à créer un espace d'échange et de discussion, à approfondir

différentes situations locales et à relever différentes perceptions sur le phénomène à l'étude, le but n'était donc pas de constituer un échantillon représentatif.

Le recrutement s'est effectué, d'une part, à partir des références d'une personne ressource à la Direction des études de l'établissement concerné. Cette personne nous dirigeait vers certains membres du personnel susceptibles de pouvoir approfondir la problématique à l'étude. D'autre part, les personnes rencontrées pouvaient aussi nous suggérer de rencontrer d'autres collègues de leur collègue.

Les entretiens, d'une durée variant de 50 à 75 minutes, se sont déroulés entre le 31 mars et le 4 mai 2016 et ont tous été effectués au collège du participant. Tous les entretiens ont été enregistrés, avec le consentement des participants, sur un enregistreur numérique.

### *2.3.3 Description de l'échantillon*

Au total, quinze intervenants du milieu collégial ont été rencontrés dans cinq collèges. Ces collèges sont situés dans la zone de l'île de Montréal (deux), dans la zone de la périphérie de Montréal (un), dans la zone semi-urbaine (un) et dans la zone éloignée (un). Voir la note de bas de page 22 pour plus de détails sur la constitution de ces zones.

Les intervenants rencontrés comptent de 3 ans à 32 ans d'expérience de travail dans leur collège, occupent et cumulent différentes fonctions dans leur établissement respectif. Voici la liste des différentes fonctions principalement occupées par les participants au moment des entretiens :

- Aide pédagogique individuel (2) ;
- Conseiller à la vie étudiante (1) ;
- Conseiller en information scolaire (1) ;
- Coordonnateur/Directeur des affaires étudiantes (2) ;
- Coordonnateur de programme (1) ;
- Directeur adjoint aux études (1) ;
- Directeur général (1) ;
- Gestionnaire des résidences (3) ;
- Travailleur social (3).

### 2.3.4 Analyse et interprétation des données

« L'entretien se donne d'abord comme un texte et il faut faire effort pour lui restituer son contexte. »  
- Stéphane Beaud et Florence Weber (2003 : 255)

La transcription *verbatim* des entretiens a été effectuée pour en faciliter le dépouillement, le traitement, la codification et l'analyse. L'interprétation des données recueillies par les entretiens a été effectuée par une technique d'analyse de contenu à partir du codage de catégories ouvertes, telle qu'elle est suggérée par Huberman et Miles (2003). Le traitement et l'analyse effectués avaient pour but de saisir les particularités et le détail des réflexions et des expériences de chacun des répondants rencontrés au regard du phénomène à l'étude. Le travail proposé ici étant qualitatif, il ne s'agit pas de dégager des lois statistiques, mais plutôt de généraliser analytiquement (Guba et Lincoln, 1994). 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). L'analyse effectuée est essentiellement « transversale » (Blanchet et Gotman, 1992) ou « horizontale » (Ghiglione et Matalon, 1978) en ce qu'elle découpe ce qui d'un entretien à l'autre se réfère au même thème dans le but d'identifier des tendances communes ou différentes.

## 2.4 Considérations éthiques

Pour la collecte de données quantitatives, comme le travail d'analyse est fondé sur l'utilisation secondaire de renseignements anonymes, il semblait que cette collecte de données ne soit pas soumise à une évaluation par un comité d'éthique de la recherche (CER) (EPTC2, 2010 : 19). Toutefois, après des questions soulevées à la Commission des affaires pédagogiques (CAP), qui regroupe les directeurs et les directrices des études des

48 cégeps du Québec, lorsque notre projet a été soumis au réseau collégial (voir section 2.2.1), et comme les données obtenues proviennent du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), un avis éthique a été demandé à un CER. Cet avis fait mention que l'enquête respecte les principes et règles régissant l'éthique de la recherche avec des participants humains en conformité avec le processus décrit dans *l'Énoncé de politique des trois Conseils* (EPTC).

Comme mentionné à la section 2.2.2, les données visées par les analyses appartiennent aux établissements. Le SRAM exigeait, afin de constituer la base de données, que les directions des études des cégeps lui acheminent une autorisation. Comme en témoigne une copie du modèle d'autorisation utilisé par les directions de collège (voir annexe 1), cette autorisation exigeait que les données fournies par le SRAM ne permettent en aucun cas d'identifier quelque étudiant, mais seulement l'établissement. Toutefois, il était entendu que le rapport présentant les résultats, de même que toute autre publication ou communication pouvant en découler, ne fera état d'aucune donnée nominative relative à un établissement d'enseignement collégial spécifique. Par conséquent, dans la présentation des résultats, il est impossible de présenter les données par collège ou par région administrative de destination afin de préserver l'anonymat des données pour différents collèges. À titre d'exemple, comme le collège Montmorency est le seul cégep de la région administrative 13, il serait aisément identifiable. Nous avons donc regroupé les cégeps par zones géographiques (voir la note en bas de page 22 à la section 2.2.6 pour plus de détails).

Pour la collecte de données qualitatives, six autres certifications éthiques ont été reçues, mais rappelons que la collecte de données n'a pu être réalisée dans l'un des collèges. Les principaux enjeux concernant les considérations éthiques pour cette collecte de données concernent le consentement, la protection de la vie privée et la confidentialité ainsi que les risques et les avantages.

En ce qui concerne le consentement, il est primordial pour le chercheur de s'assurer du consentement éclairé des participants et de leur participation volontaire à l'enquête. Dans un premier temps, le formulaire de consentement (voir annexe 4) a été acheminé aux

participants potentiels à la suite du contact initial effectué par courriel. Ces derniers avaient alors en main les informations leur permettant de prendre une décision éclairée quant à leur participation à l'enquête et ils ont eu la possibilité de poser des questions au chercheur. Le formulaire de consentement a été discuté verbalement au début de l'entretien semi-dirigé.

Il est également de la responsabilité du chercheur de s'assurer que soient protégés le bien-être physique, social, psychologique, le droit à la vie privée et à la dignité ainsi que les droits des personnes qui participent à une recherche ainsi que ceux des établissements que ces dernières représentent (Crête, 2010). Cet état de fait amène à mettre en place certaines règles quant à la confidentialité des renseignements obtenus, et ce, lors des différentes étapes de la collecte de données. Dans le but de préserver l'anonymat des participants, un système de codes, auquel seul le chercheur a eu accès, a été élaboré lors de la collecte de données afin d'identifier les entretiens des participants. De cette manière, il est impossible de lier un commentaire à un participant en particulier ou à son collègue d'appartenance. Aucune information nominale ni aucun renseignement permettant d'identifier un participant ou un établissement particulier n'ont été divulgués et transmis à qui que ce soit. Un soin méticuleux a été pris pour caviarder dans les transcriptions des entretiens tous les renseignements permettant d'identifier des lieux (nom de collège, nom de ville, etc.), des personnes (nom de collègue, nom d'un ancien étudiant maintenant médiatisé, etc.), des événements/aspects particuliers (programme exclusif, événement particulier au collège, nom d'une équipe sportive, etc.) afin d'assurer l'anonymat parfait, d'une part, pour le participant et, d'autre part, pour le collègue. La personne engagée pour effectuer la transcription des entretiens a dû signer un formulaire concernant la confidentialité des données afin de lui interdire de divulguer les renseignements provenant des entretiens. Enfin, les participants pouvaient vérifier le *verbatim* de l'entretien et retrancher certains passages avant que celui-ci soit utilisé dans l'analyse des données. Cette mesure, décrite dans le formulaire de consentement, n'a pas été utilisée.

En ce qui concerne les risques et les avantages, il semble exister assez peu de risques quant à la participation à cette collecte de données. Au contraire, il apparaît que les participants peuvent retirer des bénéfices dans leur pratique professionnelle à la suite de la lecture des

résultats de la recherche. C'est d'ailleurs ce qui s'est produit au début de nos travaux sur la migration pour études collégiales (Richard et Mareschal, 2009a) lors d'une collecte de données semblable auprès d'intervenants du réseau collégial. Les intervenants rencontrés nous avaient alors dit que leur participation les avait amenés à prendre conscience d'une réalité (la migration pour études) qui touche une proportion importante des étudiants des collèges, ce qui les avait incités à proposer des réflexions et initiatives institutionnelles.

Néanmoins, un risque possible est celui en lien avec la divulgation de renseignements lors des entretiens qui pouvait causer un préjudice pour le participant. Lors des entretiens, certains participants auraient pu remettre en cause certaines décisions prises par la direction du collège ou par leur supérieur relativement, par exemple, aux services aux étudiants. Cette prise de position aurait pu jouer contre eux ultérieurement (promotion, répartitions de tâches, relations de travail, etc.). Toutefois, avec les moyens proposés concernant le respect de la vie privée et la confidentialité, des démarches efficaces ont été prises pour assurer la protection des participants.

#### *2.4.1 La sécurité des données*

Les données obtenues tout au long de l'enquête ont été entreposées avec soin, et ce, à toutes les étapes du traitement des données (transcription, analyse des données, conservation). D'abord, les données sont identifiées par un code et conservées sur l'ordinateur du chercheur, et l'accès à ces documents et dossiers exige un mot de passe. Ensuite, tout au long de l'enquête et de manière régulière, les documents et dossiers chiffrés par un mot de passe seront transférés sur une clé de mémoire qui sera rangée sous clé dans le bureau du chercheur au Campus Notre-Dame-de-Foy. Toutes les données seront conservées pendant trois ans à la suite de la rédaction du rapport final, puis détruites. Cette période permettra, si nécessaire, de revoir certains renseignements transmis dans les différentes publications et d'enrichir des communications orales à la suite du dépôt final.

### **3. RÉSULTATS : MOBILITÉ INTRAPROVINCIALE**

Les données quantitatives recueillies permettent de répondre au premier objectif spécifique de l'enquête, c'est-à-dire dresser un portrait de la mobilité pour études collégiales au Québec selon différentes caractéristiques disponibles dans la base de données : lieux de départ, pôles d'attraction, mobilité intraprovinciale, profil des étudiants selon le sexe, l'âge, le réseau d'enseignement de l'école secondaire, le secteur d'études au collégial et la langue d'enseignement au collégial. Les prochaines pages présentent ce portrait.

#### **3.1 Migrants pour études et navetteurs : ampleur de la mobilité**

Comme il a été expliqué à la section 2.2.4, la base de données obtenue donne la possibilité de suivre le cheminement scolaire de 359 276 cégépiens des cohortes 2005 à 2012. Comme le montre le tableau 3.1, de ces étudiants, 41 902 (11,7 %) sont touchés par la migration pour études lors de leur parcours collégial, alors que 31 051 (8,6 %) tombent sous l'appellation des navetteurs<sup>23</sup>. Ainsi, un cégépien sur cinq est concerné par la mobilité intraprovinciale pour études collégiales. Il est à noter que ces proportions varient grandement d'un collège ou d'un campus à un autre. À titre d'exemple, alors que les migrants pour études comptent pour 87,4 % de la population étudiante d'un campus qui en admet un grand nombre, ils représentent seulement 0,5 % des effectifs du collège qui en accueille le moins. Ces proportions varient de 1,1 % à 31,8 % pour les navetteurs.

Le tableau 3.1 permet également d'observer que la mobilité survient principalement à la première session d'inscription au collégial pour 71,4 % des migrants pour études et pour 80,3 % des navetteurs. Pour une proportion plus grande de migrants pour études, la mobilité survient plus tard au cours de la formation, c'est-à-dire à partir de la troisième session d'inscription.

---

<sup>23</sup> Une première précision s'impose ici. Ces nombres indiquent les étudiants touchés par l'une ou l'autre des formes de mobilité au cours de leur cursus collégial (voir la section 2.2.6). Ces 41 902 migrants pour études n'ont pas tous été en situation de migration tout au long de leurs études collégiales. À titre d'exemple, les 439 étudiants qui ont migré à la deuxième session d'inscription (tableau 3.1) étaient non migrants ou navetteurs à la première session. Plus précisément, des 359 276 étudiants, 279 032 n'ont jamais été touchés par la mobilité au cours de leur parcours collégial; 1 996 ont vécu une situation de migration et de navettage; 39 906 ont été touchés par la migration ( $39\,906 + 1\,996 = 41\,902$ ) et 29 055 ont été concernés par une situation de navettage ( $29\,055 + 1\,996 = 31\,051$ ).

**Tableau 3.1 Nombre et proportion de migrants pour études et de navetteurs selon la session d'inscription de la première mobilité (cohortes 2005 à 2012)<sup>24</sup>**

Session d'inscription de la première mobilité	Migrants pour études		Navetteurs	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Première session	29 933	71,4 %	24 938	80,3 %
Deuxième session	439	1,0 %	327	1,1 %
Troisième session	5210	12,4 %	2 460	7,9 %
Quatrième session	611	1,5 %	386	1,2 %
Cinquième session	3 150	7,5 %	1 516	4,9 %
Sixième session	451	1,1 %	286	0,9 %
Septième session	1 784	4,3 %	950	3,1 %
Huitième session	324	0,8 %	188	0,6 %
<b>Total</b>	<b>41 902</b>	<b>100 %</b>	<b>31 051</b>	<b>100 %</b>

Même si le réseau collégial québécois est bien implanté un peu partout au Québec, il n'en demeure pas moins qu'une certaine proportion de jeunes Québécois n'ont pas accès à un collège près de leur région d'origine. De ces 41 902 migrants pour études et ces 31 051 navetteurs, combien doivent obligatoirement migrer ou s'astreindre à de longs navettages quotidiens en raison de l'absence d'un collège dans un rayon de 80 kilomètres ou de 40 kilomètres de leur lieu d'origine?

Le tableau 3.2 permet d'observer que la très grande majorité des étudiants, c'est-à-dire 96,1 % des jeunes Québécois, ont accès à un collège à moins de 40 kilomètres de leur région. Alors que 2,5 % des jeunes ont un collège situé entre 40 et 80 kilomètres de leur lieu d'origine, seulement 1,4 % n'ont pas accès à un collège dans un rayon de 80 kilomètres.

<sup>24</sup> Comme nous avons obtenu les données à la session d'automne 2014, la base de données permet de suivre le cheminement des étudiants de la cohorte de référence de 2011 pendant six sessions d'inscription et pour ceux de la cohorte de référence 2012 pour quatre sessions d'inscription. Ainsi, les proportions réelles pourraient être très légèrement plus élevées.

Le tableau 3.2 permet de constater que l'obligation de migrer concerne une minorité des migrants pour études. En effet, de tous les migrants pour études, seulement 11,7 % sont obligés de migrer parce qu'il n'y a pas de collègue dans un rayon de 80 kilomètres de leur lieu d'origine. La majorité des migrants pour études (80,9 %) font donc le « choix » de la migration pour diverses raisons sur lesquelles nous reviendrons dans la partie discussion. Il en va de même pour les navetteurs. La mobilité pour études collégiales est donc plus « choisie » qu'imposée.

**Tableau 3.2 Présence d'un cégep à moins de 40 kilomètres du lieu d'origine des étudiants selon le statut de mobilité**

Cégep...	Statut de mobilité			
	Migrant <i>n</i> %	Navetteur <i>n</i> %	Non-migrant <i>n</i> %	Total <i>n</i> %
<b>à moins de 40 km</b>	33 911 80,9 %	25 266 81,4 %	286 323 100 %	<b>345 500</b> <b>96,1 %</b>
<b>entre 40 et 80 km</b>	3 100 7,4 %	5 785 18,6 %	-	<b>8 885</b> <b>2,5 %</b>
<b>à plus de 80 km</b>	4 891 11,7 %	-	-	<b>4 891</b> <b>1,4 %</b>
<b>Total</b>	<b>41 902</b> <b>100 %</b>	<b>31 051</b> <b>100 %</b>	<b>286 323</b> <b>100 %</b>	<b>359 276</b> <b>100 %</b>

## 3.2 Lieux d'origine et lieux de destination

### 3.2.1 Mouvements des migrants pour études

Le tableau 3.3 présente le nombre et la proportion de l'ensemble des 41 902 étudiants touchés par la migration pour études selon les zones et les régions géographiques de provenance (lieu de l'école secondaire) et les zones géographiques de destination<sup>25</sup> (lieu du cégep de destination). Les proportions sont présentées par ligne. À titre d'exemple, pour les cohortes de 2005 à 2012, il y a un total de 3 809 migrants pour études qui sont originaires du Bas-Saint-Laurent. De ce nombre, 225 (5,9 %) sont inscrits dans un cégep de l'île de Montréal lors de leur première session en situation de migration.

<sup>25</sup> Rappelons que pour des considérations relatives à la confidentialité, nous avons emprunté et adapté une typologie du MELS (2004) qui regroupe les régions administratives en cinq zones géographiques. Voir la note en bas de page 21 pour plus de détails.

**Tableau 3.3 Nombre et proportion des étudiants touchés par la migration pour études selon les zones et les régions géographiques de provenance et les zones géographiques de destination (cohortes 2005 à 2012)**

		Zones géographiques des cégeps de destination					Total	
		Semi-urbaine	Éloignée	Ville de Québec	Montréal	Périphérie Montréal		
Zones et régions géographiques des écoles secondaires de provenance	Semi-urbaine	Bas-Saint-Laurent	2 069 54,3 %	189 5,0 %	1 210 31,8 %	225 5,9 %	116 3,0 %	<b>3 809</b> <b>100 %</b>
		Mauricie	537 30,3 %	189 10,7 %	470 26,6 %	350 19,8 %	224 12,6 %	<b>1 770</b> <b>100 %</b>
		Estrie	827 33,7 %	159 6,5 %	294 12,0 %	728 29,6 %	448 18,2 %	<b>2 456</b> <b>100 %</b>
		Outaouais	803 37,8 %	92 4,3 %	135 6,3 %	758 35,7 %	338 15,9 %	<b>2 126</b> <b>100 %</b>
		Chaudière-Appalaches	1 547 45,5 %	204 6,0 %	1 235 36,3 %	232 6,8 %	183 5,4 %	<b>3 401</b> <b>100 %</b>
		Centre-du-Québec	1 130 39,0 %	150 5,2 %	851 29,4 %	453 15,7 %	310 10,7 %	<b>2 894</b> <b>100 %</b>
		Charlevoix	84 13,0 %	67 10,3 %	481 74,2 %	7 1,1 %	9 1,4 %	<b>648</b> <b>100 %</b>
		Lanaudière	25 18,8 %	1 0,8 %	1 0,8 %	25 18,8 %	81 60,8 %	<b>133</b> <b>100 %</b>
		Laurentides	335 15,4 %	45 2,1 %	39 1,8 %	834 38,4 %	921 42,3 %	<b>2 174</b> <b>100 %</b>
		Montérégie	1 231 47,6 %	115 4,5 %	126 4,9 %	977 37,8 %	133 5,2 %	<b>2 582</b> <b>100 %</b>
	<b>TOTAL SEMI-URBAINE</b>		<b>8 588</b> <b>39,0 %</b>	<b>1 211</b> <b>5,5 %</b>	<b>4 842</b> <b>22,0 %</b>	<b>4 589</b> <b>20,9 %</b>	<b>2 763</b> <b>12,6 %</b>	<b>21 993</b> <b>100 %</b>
	Éloignée	Saguenay-Lac-Saint-Jean	302 10,4 %	1 517 52,5 %	665 23,0 %	236 8,2 %	172 5,9 %	<b>2 892</b> <b>100 %</b>
		Abitibi-Témiscamingue	501 14,7 %	2 014 58,9 %	236 6,9 %	367 10,7 %	299 8,8 %	<b>3 417</b> <b>100 %</b>
		Côte-Nord	445 23,4 %	686 36,1 %	570 30,0 %	146 7,7 %	52 2,8 %	<b>1 899</b> <b>100 %</b>
		Nord-du-Québec	63 9,5 %	374 56,5 %	71 10,7 %	131 19,8 %	23 3,5 %	<b>662</b> <b>100 %</b>
		Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1 352 49,8 %	525 19,3 %	585 21,5 %	176 6,5 %	77 2,9 %	<b>2 715</b> <b>100 %</b>
	<b>TOTAL ÉLOIGNÉE</b>		<b>2 663</b> <b>23,0 %</b>	<b>5 116</b> <b>44,1 %</b>	<b>2 127</b> <b>18,4 %</b>	<b>1 056</b> <b>9,1 %</b>	<b>623</b> <b>5,4 %</b>	<b>11 585</b> <b>100 %</b>
	Ville de Québec		999 49,3 %	369 18,2 %	10 0,5 %	373 18,4 %	277 13,6 %	<b>2 028</b> <b>100 %</b>
	Montréal		448 55,4 %	218 27,0 %	114 14,1 %	0 -	28 3,5 %	<b>808</b> <b>100 %</b>
	Périphérie de Montréal	Laval	163 55,3 %	82 27,8 %	49 16,6 %	0 -	1 0,3 %	<b>295</b> <b>100 %</b>
		Lanaudière	736 47,5 %	187 12,5 %	145 9,7 %	143 11,2 %	160 19,1 %	<b>1 371</b> <b>100 %</b>
		Laurentides	372 21,2 %	181 7,2 %	87 4,0 %	221 33,5 %	113 34,1 %	<b>974</b> <b>100 %</b>
		Montérégie	1 607 51,7 %	535 12,0 %	318 8,2 %	73 19,3 %	315 8,8 %	<b>2 848</b> <b>100 %</b>
	<b>TOTAL PÉRIPHÉRIE MTL</b>		<b>2 878</b> <b>52,5 %</b>	<b>985</b> <b>17,9 %</b>	<b>599</b> <b>10,9 %</b>	<b>437</b> <b>8,0 %</b>	<b>589</b> <b>10,7 %</b>	<b>5 488</b> <b>100 %</b>
	<b>Total</b>		<b>15 576</b> <b>37,1 %</b>	<b>7 899</b> <b>18,9 %</b>	<b>7 692</b> <b>18,4 %</b>	<b>6 455</b> <b>15,4 %</b>	<b>4 280</b> <b>10,2 %</b>	<b>41 902</b> <b>100 %</b>

Attention! Malgré les catégories (régions administratives du Québec) utilisées dans le tableau, il apparaît important de rappeler que les données n'illustrent pas les migrations interrégionales selon des divisions géoadministratives du Québec. Toutes les migrations réfèrent à un déplacement d'au moins 80 kilomètres. À titre d'exemple, un étudiant originaire de Lévis (Chaudière-Appalaches – zone semi-urbaine) qui poursuit des études au Cégep Garneau (zone Ville de Québec) n'est pas comptabilisé dans les 1 235 étudiants identifiés comme migrants pour études, puisqu'il ne s'agit pas d'une migration selon la définition adoptée dans cette enquête. Toutefois, un étudiant qui part d'Amos pour poursuivre ses études à Rouyn-Noranda, deux villes de la même région administrative séparées par une centaine de kilomètres, est considéré comme migrant pour études. Cet étudiant est alors comptabilisé dans les 2 014 étudiants provenant de la région de l'Abitibi-Témiscamingue de la zone éloignée qui étudient dans un cégep de la zone éloignée. Le recours aux régions administratives a pour but de fournir certains repères au lecteur, puisque ce sont les unités géographiques habituellement utilisées (voir la section 1.1.1 pour un approfondissement sur ce thème).

Que se dégage-t-il de ces données? Dans un premier temps, force est de constater que peu de migrants pour études proviennent des zones de la Ville de Québec et de Montréal. En effet, 2 028 (4,8 % de tous les migrants) proviennent de la Ville de Québec et 808 (1,9 % de tous les migrants) de Montréal (proportions non illustrées dans le tableau). Ces deux zones ont par conséquent des soldes migratoires positifs : 5 664 étudiants (7 692-2 028) pour la zone de la Ville de Québec et 5 647 étudiants (6 455-808) pour celle de Montréal. Ce solde positif n'est pas dû au fait que ces deux zones attirent beaucoup de migrants pour études, mais plutôt parce que peu d'étudiants originaires de ces zones migrent. En fait, seulement le tiers des migrations s'effectue vers des collèges de la Ville de Québec (18,4 %) ou de Montréal (15,4 %); les deux pôles urbains les plus importants de la province.

Dans un deuxième temps, il est possible d'observer que ce sont les cégeps des zones semi-urbaine et éloignée<sup>26</sup> qui accueillent le plus de migrants pour études. En effet, 15 576 des 41 902 migrants pour études (37,1 %) sont inscrits dans des collèges situés dans la zone semi-urbaine et 7 899 (18,9 %) dans la zone éloignée. En ce qui concerne la zone de destination semi-urbaine, 8 588 migrants (55,1 %, proportion non illustrée dans le tableau) proviennent de régions de la zone semi-urbaine. Ces migrations peuvent être interrégionales (de l'Estrie vers le Centre-du-Québec) ou intrarégionales (de l'Outaouais vers l'Outaouais). En fait, des 8 588 étudiants ayant migré d'une région de la zone semi-urbaine vers un cégep de la zone semi-urbaine, près de la moitié (3 717 – 43,3 %) (données non illustrées dans le tableau) sont demeurés dans la même région administrative. Certaines régions administratives du Québec étant très vastes, un jeune peut parcourir plus de 80 kilomètres pour se rendre au cégep sans franchir la frontière administrative de sa région. Bien entendu, il y a aussi des migrations de 80 kilomètres et plus qui s'effectuent entre des régions administratives limitrophes appartenant à la même zone géographique (par exemple entre l'Estrie et le Centre-du-Québec ou entre le Bas-Saint-Laurent et Chaudières-Appalaches).

Le fait de migrer à l'intérieur de la même région géographique est encore plus frappant lorsque nous analysons les données pour les migrations à partir des régions géographiques éloignées vers les zones géographiques éloignées. Le tableau 3.3 permet d'observer que cette situation concerne 5 116 migrants pour études. De ce nombre, 4 049 (79,1 %) (données non illustrées dans le tableau) ont migré à l'intérieur de la même région géographique (par exemple du Saguenay–Lac-Saint-Jean vers le Saguenay–Lac-Saint-Jean).

Ces exemples permettent de constater que le phénomène de la migration pour études qui considère le critère de la distance réelle parcourue est important dans les collèges situés dans des zones géographiques semi-urbaines et éloignées. Il est même numériquement plus important que dans les collèges des zones de la Ville de Québec et de Montréal. Nous

---

<sup>26</sup> Rappelons que nous ne pouvons pas présenter les données par collège ni par région administrative de destination afin de préserver l'anonymat des données pour différents collèges (voir section 2.4).

reviendrons dans la section discussion (section 6.1) sur les enjeux conceptuels et méthodologiques quant à la définition du concept de migrants pour études et aux conséquences sur les décisions d'intervention.

### *3.2.2 Mouvements des navetteurs*

Le tableau 3.4 présente le nombre et la proportion de l'ensemble des 31 051 étudiants touchés par le navettage selon les zones et les régions géographiques de provenance (lieu de l'école secondaire) et les zones géographiques de destination (lieu du cégep de destination). Comme pour le tableau précédent, les proportions sont présentées par ligne.

**Tableau 3.4 Nombre et proportion des étudiants touchés par le navettage selon les zones et les régions géographiques de provenance et les zones géographiques de destination**

		Zones géographiques des cégeps de destination					Total	
		Semi-urbaines	Éloignées	Ville de Québec	Montréal	Périphérie Montréal		
Zones et régions géographiques des écoles secondaires de provenance	Semi-urbaines	Bas-Saint-Laurent	1 143 100 %	0 -	0 -	0 -	0 -	1 143 100 %
		Mauricie	1 392 98,1 %	0 -	0 -	0 -	15 1,1 %	1 407 100 %
		Estrie	687 99,6 %	0 -	0 -	0 -	3 0,4 %	690 100 %
		Outaouais	580 99,8 %	0 -	0 -	0 -	1 0,2 %	581 100 %
		Chaudière-Appalaches	1 759 49,9 %	0 -	1 767 50,1 %	0 -	0 -	3 526 100 %
		Centre-du-Québec	1 504 85,2 %	0 -	0 -	0 -	261 14,8 %	1 765 100 %
		Charlevoix	0 -	16 7,8 %	188 92,2 %	0 -	0 -	204 100 %
		Laurentides	56 6,7 %	0 -	0 -	1 0,1 %	778 93,2 %	835 100 %
		Montérégie	194 15,7 %	0 -	0 -	0 -	562 74,3 %	756 100 %
	<b>TOTAL SEMI-URBAINE</b>		<b>7 315 67,1 %</b>	<b>16 0,1 %</b>	<b>1 955 17,9 %</b>	<b>1 0,009 %</b>	<b>1 620 14,9 %</b>	<b>10 907 100 %</b>
	Éloignées	Saguenay-Lac-Saint-Jean	0 -	1 748 100 %	0 -	0 -	0 -	1 748 100 %
		Abitibi-Témiscamingue	0 -	310 100 %	0 -	0 -	0 -	310 100 %
		Côte-Nord	0 -	255 100 %	0 -	0 -	0 -	255 100 %
		Nord-du-Québec	0 -	0 -	0 -	0 -	0 -	0 100 %
		Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	2 0,9 %	222 99,1 %	0 -	0 -	0 -	224 100 %
	<b>TOTAL ÉLOIGNÉE</b>		<b>2 0,1 %</b>	<b>2 535 99,9 %</b>	<b>0 -</b>	<b>0 -</b>	<b>0 -</b>	<b>2 537 100 %</b>
	Ville de Québec		205 15,2 %	0 -	1 143 84,8 %	0 -	0 -	1 348 100 %
	Montréal		0 -	0 -	0 -	58 9,4 %	558 90,6 %	616 100 %
	Périphérie de Montréal	Laval	0 -	0 -	0 -	27 14,0 %	166 86,0 %	193 100 %
		Lanaudière	105 3,2 %	0 -	0 -	1 664 51,4 %	1 469 45,4 %	3 238 100 %
		Laurentides	29 1,0 %	0 -	0 -	1 875 65,3 %	967 33,7 %	2 871 100 %
		Montérégie	1 099 11,8 %	0 -	0 -	5 331 57,1 %	2 911 31,1 %	9 341 100 %
	<b>TOTAL PÉRIPHÉRIE MTL</b>		<b>1 233 7,9 %</b>	<b>0 -</b>	<b>0 -</b>	<b>8 897 56,9 %</b>	<b>5 513 35,2 %</b>	<b>15 643 100 %</b>
<b>Total</b>		<b>8 755 28,2 %</b>	<b>2 551 8,2 %</b>	<b>3 098 10,0 %</b>	<b>8 956 28,8 %</b>	<b>7 691 24,8 %</b>	<b>31 051 100 %</b>	

Qu'est-il possible d'observer? Dans un premier temps, comme pour la migration, on constate que peu de navetteurs proviennent des zones de la Ville de Québec et de Montréal. En effet, 1 348 (4,3 % de tous les navetteurs) proviennent de la Ville de Québec et 616 (2,0 % de tous les navetteurs) de Montréal (proportions non illustrées dans le tableau).

Dans un deuxième temps, force est de noter que ce sont les cégeps situés dans les zones de Montréal (28,8 %), semi-urbaine (28,2 %) et de la périphérie de Montréal (24,8 %) qui accueillent le plus d'étudiants navetteurs. Pour les cégeps de la zone de Montréal, les navetteurs proviennent essentiellement de trois régions géographiques : Montérégie (5 331), Laurentides (1 875) et Lanaudière (1 664).

Dans un troisième temps, il est possible d'observer que 15 643 navetteurs proviennent de la zone périphérie de Montréal, ce qui représente 50,4 % de tous les navetteurs (proportion non illustrée dans le tableau). Ces 15 643 navetteurs poursuivent des études collégiales dans des cégeps de Montréal (56,9 %) ou de la périphérie de Montréal (35,2 %). Donc, une proportion importante de mouvements pendulaires s'effectue en provenance de la Montérégie, de Lanaudière et des Laurentides vers les cégeps de l'île de Montréal. Il n'en demeure pas moins que la proportion de ce type de déplacement (17,8 %, c'est-à-dire 5 513 navetteurs sur 31 051) entre les régions de la périphérie de Montréal ou à l'intérieur d'une même région (notamment les régions de la Montérégie, de Lanaudière et des Laurentides qui sont de vastes territoires) est loin d'être négligeable. Plus précisément, des 5 513 navetteurs originaires de la zone de la périphérie de Montréal qui étudient dans un cégep situé dans cette même zone, 58,9 % poursuivent des études dans la même région géographique (par exemple, d'une école secondaire en Montérégie vers un cégep en Montérégie), alors que 41,1 % le font dans une autre région géographique (données non illustrées dans le tableau).

Dans un quatrième temps, plusieurs navetteurs (10 907, c'est-à-dire 35,1 % de tous les navetteurs – proportion non illustrée dans le tableau) proviennent de la zone semi-urbaine. De ceux-ci, 67,1 % sont inscrits dans des cégeps de la zone semi-urbaine, 17,9 % de la zone de la Ville de Québec et 14,9 % de la zone de Montréal.

Ces données permettent de constater que le phénomène du navettage concerne particulièrement les cégeps situés dans les zones de Montréal, de la périphérie de Montréal et semi-urbaine.

### 3.2.3 Les changements de collège et les changements de statut de mobilité

Au-delà des lieux d'origine et de destination, nos données indiquent que les migrants pour études et les navetteurs sont caractérisés également par d'autres « mouvements » : le changement de collège en cours de formation, d'une part, et le changement de statut de mobilité, d'autre part.

#### Changement de collège au cours de la formation

Au cours de leur cheminement collégial, il n'est pas rare que les étudiants changent de collège. Le tableau 3.5 présente les proportions d'étudiants qui ont changé (ou non) d'établissement d'enseignement au cours de leur cheminement scolaire selon le statut de mobilité à la première session d'inscription.

**Tableau 3.5 Proportions d'étudiants selon le changement (ou non) de collège selon le statut de mobilité à la première session d'inscription**

Statut de mobilité à la première session d'inscription				
	Migrants pour études ( <i>n</i> = 29 933)	Navetteurs ( <i>n</i> = 24 938)	Étudiants non migrants ( <i>n</i> = 304 405)	Total ( <i>n</i> = 359 276)
Aucun changement	76,5 %	77,1 %	82,8 %	<b>81,9 %</b>
Un changement	19,2 %	19,1 %	14,3 %	<b>15,1 %</b>
Deux changements ou plus	4,3 %	3,8 %	2,9 %	<b>3,0 %</b>

Force est de constater que les étudiants concernés par une situation de mobilité à la première session d'inscription sont plus nombreux à changer de collège durant leur parcours collégial ( $\chi^2 = 1\,158,200$ ;  $p < ,000$ ). Alors que 19,2 % des migrants pour études et 19,1 % des navetteurs effectuent un changement de collège durant leurs études, cette proportion est de 14,3 % pour les étudiants non migrants. Également, des proportions plus élevées de migrants pour études (4,3 %) et de navetteurs (3,8 %) que celles d'étudiants non migrants (2,9 %) effectuent deux changements ou plus.

## Changement de statut de mobilité

Si les étudiants changent de collège, ce changement implique que plusieurs d'entre eux changent également de statut de mobilité. Nous analysons donc ce changement selon le premier changement de collège (le cas échéant) effectué par l'étudiant. Le tableau 3.6 présente les proportions d'étudiants selon le statut de mobilité à la première session d'inscription et le statut de mobilité selon le collège fréquenté après le premier changement de collège<sup>27</sup>.

**Tableau 3.6 Proportions d'étudiants selon le statut de mobilité à la première session d'inscription et le statut de mobilité selon le collège fréquenté après le premier changement de collège**

Statut de mobilité à la première session d'inscription	Statut de mobilité après le changement de collège			Total
	Migrants pour études	Navetteurs	Étudiants non migrants	
Migrants pour études	47,9 %	9,4 %	42,7 %	100 %
Navetteurs	21,7 %	24,8 %	53,5 %	100 %
Étudiants non migrants	24,5 %	11,7 %	64,8 %	100 %

On peut observer que les étudiants touchés par une situation de mobilité (migrants et navetteurs) à la première session sont proportionnellement plus nombreux à se rapprocher de leur lieu d'origine pour continuer leurs études collégiales. En effet, 42,7 % des migrants pour études qui ont changé de collège l'ont fait pour un établissement situé à moins de 40 kilomètres de leur lieu d'origine et 9,4 % pour un établissement à une distance de navettage (entre 40 et 80 kilomètres). En ce qui concerne les navetteurs, plus de la moitié (53,5 %) de ceux qui ont changé de collège l'ont fait pour un collège situé à moins de 40 kilomètres de leur lieu d'origine. Aussi, le cinquième des navetteurs (21,7 %) s'est encore plus éloigné pour se retrouver en situation de migration.

<sup>27</sup> Le nombre d'étudiants visé par cette analyse est de 65 200, c'est-à-dire tous ceux ayant changé de collège durant leur parcours collégial (18,1 % des 359 276 étudiants du tableau 3.5). Toutefois, pour 10 210 de ces 65 200 (15,7 %), le changement de collège s'est effectué vers des établissements pour lesquels la base de données DÉFI ne possède pas de renseignement. Aussi, pour 666 autres étudiants (1,0 %), il est difficile de déterminer avec précision le collège ou le campus fréquenté après le changement de collège (voir la sous-section intitulée « Cégep/campus d'inscription à la section 2.2.6 pour plus de détails). Donc, le nombre d'étudiants réellement concernés par les analyses du tableau 3.6 est de 54 324, soit 83,3 % de tous ceux qui ont effectué au moins un changement de collège.

Ainsi, une proportion de 47,9 % des migrants pour études est demeurée en situation de migration, 24,8 % des navetteurs sont demeurés dans un collège situé à distance de navettage, alors que la proportion d'étudiants non migrants qui ont changé de collège pour un autre collège situé à une distance de moins de 40 kilomètres est de l'ordre de 64,8 %.

### 3.3 Caractéristiques des étudiants selon le statut de mobilité

#### 3.3.1 Comparaison selon le sexe

La figure 3.1 permet d'observer que les étudiants de sexe masculin sont « moins mobiles ». Alors que les garçons représentent 43,0 % des étudiants non migrants, ils représentent 39,7 % des migrants pour études et 38,7 % des navetteurs ( $\chi^2 = 268,412$ ;  $p < ,000$ ).

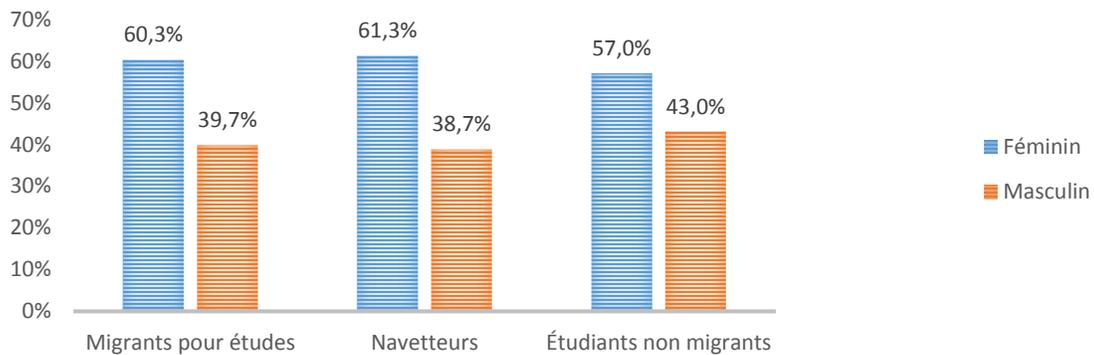


Figure 3.1 - Proportions des étudiants selon le statut de mobilité et le sexe

### 3.3.2 Comparaison selon l'âge

D'emblée, il est important ici de rappeler que la base de données analysée est constituée d'étudiants inscrits pour la première fois au collégial. La variable « âge » représente l'âge de l'étudiant lors de son entrée au collégial.

La figure 3.2 permet de constater que les migrants pour études sont proportionnellement plus âgés que les navetteurs et les étudiants non migrants ( $\chi^2 = 692,789$ ;  $p < ,000$ ). Alors que les étudiants âgés de 17 ans et moins représentent 81,4 % des migrants pour études, les étudiants de cette même tranche d'âge représentent 85,6 % des navetteurs et 86,3 % des étudiants non migrants. Force est de constater que les migrants pour études accèdent donc aux études collégiales à un âge légèrement plus élevé que celui des autres étudiants. En effet, alors que les étudiants âgés de 18 ans représentent 9,2 % des étudiants non migrants et 9,4 % des navetteurs, ils constituent 11,4 % des migrants pour études. Il en va de même pour les étudiants âgés de 19 ans (2,6 % des étudiants non migrants, 2,7 % des navetteurs et 3,7 % des migrants pour études) et pour ceux âgés de 20 à 23 ans (1,9 % des étudiants non migrants, 2,2 % des navetteurs et 3,4 % des migrants pour études).

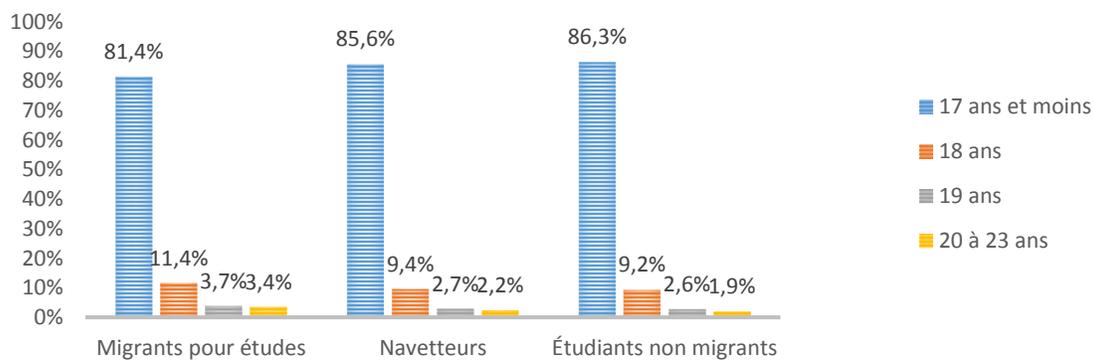


Figure 3.2 - Proportions des étudiants selon le statut de mobilité et l'âge

### 3.3.3 Comparaison selon la MGS

La figure 3.3 révèle que ce sont les étudiants avec une MGS inférieure à 70 % qui sont « moins mobiles » ( $\chi^2 = 141,206$ ;  $p < ,000$ ). Alors que les étudiants avec une MGS inférieure à 70 % représentent 7,7 % des migrants pour études et 8,6 % des navetteurs, ils représentent 9,3 % des étudiants non migrants.

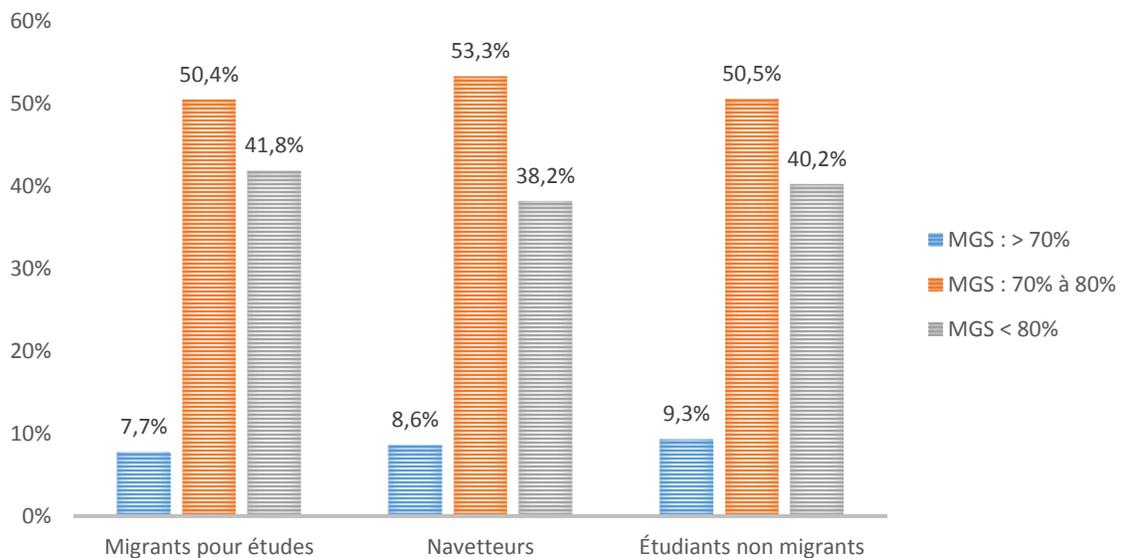


Figure 3.3 - Proportions des étudiants selon le statut de mobilité et la MGS

### 3.3.4 Comparaison selon le réseau de provenance au secondaire

Une autre différence selon le statut de mobilité est observable en fonction du réseau (privé ou public) de provenance au secondaire. La figure 3.4 permet d'observer que les étudiants provenant d'une école secondaire privée sont proportionnellement moins nombreux dans les catégories migrants pour études et navetteurs que les étudiants provenant d'une école secondaire publique ( $\chi^2 = 2\,437,937$ ;  $p < ,000$ ). En effet, les étudiants provenant du réseau privé de l'enseignement secondaire représentent 25,1 % des étudiants non migrants, 18,4 % des navetteurs et 13,5 % des migrants pour études. En ce qui concerne la migration pour études, cette différence peut s'expliquer en considérant les zones de provenance où se

situent les écoles privées au Québec. Au total, 85 079 étudiants de la base de données étaient inscrits dans une école secondaire privée. Ces étudiants proviennent essentiellement de deux zones géographiques : Montréal (30,5 %) et la périphérie de Montréal (37,2 %). À elles seules, ces deux zones regroupent plus des deux tiers des étudiants inscrits dans une école privée au secondaire. Nous avons vu au tableau 3.3 que peu de migrants pour études proviennent de Montréal ( $n = 808$ ; 1,9 %) et de la périphérie de Montréal ( $n = 5 488$ ; 13,1 %). Il apparaît donc logique que les migrants pour études soient proportionnellement moins nombreux à provenir d'écoles secondaires privées.

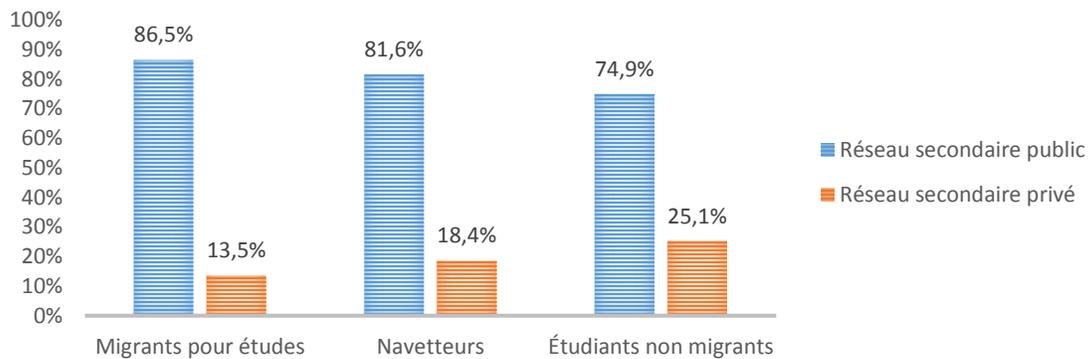


Figure 3.4 - Proportions des étudiants selon le statut de mobilité et le réseau d'enseignement au secondaire

### 3.3.5 Comparaison selon le secteur d'études au collégial

Sans surprise, la figure 3.5 indique que les migrants pour études et les navetteurs sont proportionnellement plus nombreux à s'inscrire dans des programmes techniques ( $\chi^2 = 14 934,104$ ;  $p < ,000$ ). En effet, 50,2 % des migrants pour études sont inscrits dans un programme du secteur technique, alors que cette proportion est de 43,8 % pour les navetteurs et de 22,6 % pour les étudiants non migrants. Pour des raisons de confidentialité, nous n'avons pas pu obtenir les renseignements concernant le programme d'études. Aussi, rappelons que la population à l'étude est celle des étudiants inscrits à l'enseignement régulier, ceux de la formation continue n'étant donc pas considérés par nos analyses.

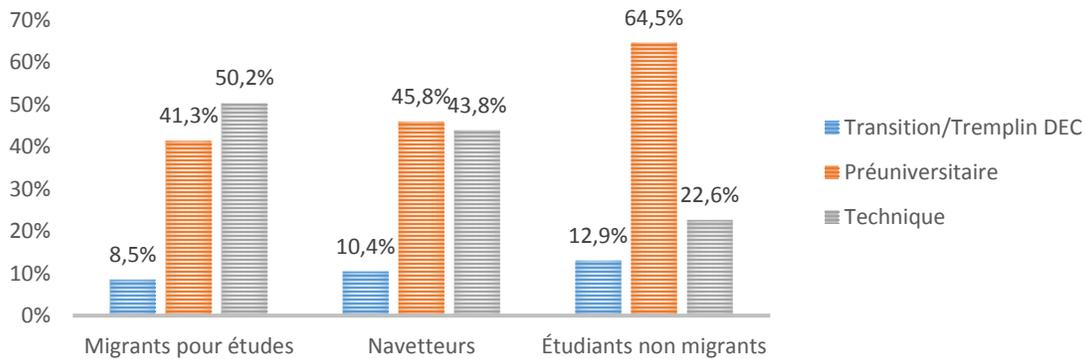


Figure 3.5 - Proportions des étudiants selon le statut de mobilité et le secteur d'études au collégial

### 3.3.6 Comparaison selon la langue d'enseignement du cégep de destination

La figure 3.6 montre que les migrants pour études (91,0 %) et les navetteurs (92,1 %) sont proportionnellement plus nombreux que les étudiants non migrants (84,6 %) à s'inscrire dans des collèges dont la langue d'enseignement est le français ( $\chi^2 = 1\,797,002$ ;  $p < ,000$ ).

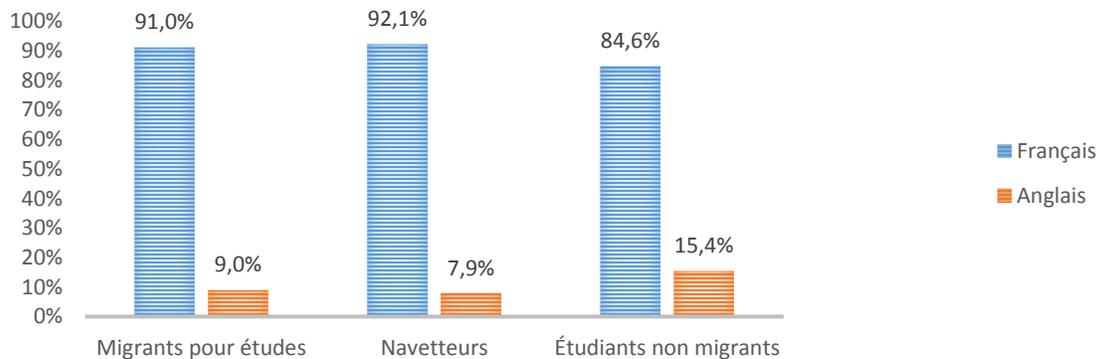


Figure 3.6 - Proportions des étudiants selon le statut de mobilité et la langue d'enseignement au collégial

### **3.4 Une analyse de régression logistique multinomiale : les caractéristiques qui prédisent la mobilité**

Au-delà des statistiques descriptives présentées à la section précédente qui contribuent de dresser un portrait de la mobilité étudiante intraprovinciale dans le réseau collégial québécois, nous effectuons une analyse de régression multinomiale qui permet de déterminer les prédicteurs du statut de mobilité. Dans le modèle d'analyse, la variable dépendante (statut de mobilité) possède trois modalités : migrants pour études, navetteurs, étudiants non migrants. Les variables indépendantes testées sont : la MGS (en variable continue), l'âge (en variable continue), le sexe, la zone géographique de l'école de provenance, le réseau de provenance au secondaire (public ou privé), la zone géographique du cégep de destination, la langue d'enseignement du cégep de destination et le secteur d'études au collégial.

Pour cette analyse, la technique de sélection de modèle est celle de Hosmer et Lemeshow (2000). Dans un premier temps, des régressions univariées sont faites sur chacune des variables indépendantes individuellement. Ensuite, seulement les variables significatives sont introduites dans le modèle multivarié. Il est à noter que toutes les régressions sont significatives ( $p < ,000$ ), ainsi seuls les résultats du modèle multivarié sont présentés. Les analyses descriptives et les régressions univariées ont été effectuées avec SPSS. Les régressions multivariées ont été réalisées avec SAS 9.4.

Le tableau 3.7 présente les résultats de la régression logistique multinomiale multivariée. La catégorie de référence de la variable dépendante est « étudiants non migrants ». Pour les variables indépendantes, les catégories de référence ont été choisies pour que le rapport de cote (*odds ratio*) soit supérieur à 1, ce qui facilite l'interprétation.

**Tableau 3.7 Résultats de la régression logistique multinomiale multivariée**

Variable	Catégorie	Référence	Navetteurs vs étudiants non migrants (réf)		Migrants pour études vs étudiants non migrants (réf)	
			Odds Ratio	p	Odds Ratio	p
MGS (variable continue)			1,001	,274	1,02	< ,000
Âge (variable continue)			1,08	< ,000	1,28	< ,000
Zone école de provenance	Ville de Québec	Montréal	9,71	< ,000	22,68	< ,000
	Périphérie de Mtl	Montréal	33,28	< ,000	9,57	< ,000
	Semi-urbaine	Montréal	57,64	< ,000	261,49	< ,000
	Éloignée	Montréal	42,51	< ,000	1 394,75	< ,000
Réseau école secondaire	Public	Privé	1,12	< ,000	1,20	,0001
Sexe	Fille	Garçon	1,15	< ,000	1,06	< ,000
Zone du cégep de destination	Ville de Québec	Éloignée	2,22	< ,000	9,51	< ,000
	Montréal	Éloignée	2,34	< ,000	18,58	< ,000
	Semi-urbaine	Éloignée	0,95	,350	2,81	< ,000
	Périphérie de Mtl	Éloignée	1,03	,659	8,82	< ,000
Langue d'enseignement	Anglais	Français	0,99	,674	1,97	< ,000
Secteur d'études	Cheminement	Préuniversitaire	1,09	< ,000	0,96	,308
	Technique	Préuniversitaire	2,37	< ,000	3,22	< ,000
	Technique	Cheminement	2,17	< ,000	3,36	< ,000

Qu'est-il possible d'observer pour les migrants pour études? D'abord, toutes les variables sont significatives, à l'exception de la comparaison de deux catégories pour la variable « secteur d'études ». Pour les deux variables continues du modèle (la MGS et l'âge), il est possible de constater que chaque augmentation d'un point de la MGS multiplie la probabilité de migrer par 1,02 et que chaque augmentation d'une année d'âge la multiplie par 1,28. En ce qui concerne les variables catégorielles, le fait de provenir d'une école du réseau public au secondaire augmente de 1,2 la probabilité de migrer. Le fait d'être de sexe féminin augmente cette probabilité de 1,06. Ensuite, le fait de s'inscrire dans un collège où la langue d'enseignement est l'anglais augmente la probabilité de migrer de 1,97 et celui de s'inscrire dans un programme d'études du secteur technique l'augmente également de 3,22 (en comparaison au secteur préuniversitaire) et de 3,36 (en comparaison au secteur cheminement – Tremplin DEC).

Sans contredit, ce sont les variables concernant la zone de provenance de l'école secondaire et la zone de destination du collège fréquenté par les étudiants qui semblent être les plus

importantes pour prédire la migration. D'une part, le fait de provenir d'une école secondaire de la Ville de Québec multiplie la probabilité de migrer des étudiants par 22,68 en comparaison avec les étudiants provenant des écoles de Montréal<sup>28</sup>. Toujours en comparaison avec les écoles secondaires situées dans la zone de Montréal, la probabilité de migrer est multipliée par 9,57 pour les étudiants de la périphérie de Montréal, de 261,49 pour ceux de la zone semi-urbaine et de 1 394,75 pour ceux de la zone éloignée. D'autre part, en effectuant la comparaison, cette fois avec les cégeps situés dans la zone éloignée, le fait qu'un cégep soit situé dans la zone de la Ville de Québec augmente la probabilité de recevoir des migrants pour études de 9,51. Il en va de même pour les cégeps situés dans la zone de Montréal (18,58), dans la zone semi-urbaine (2,81) et dans la zone de la périphérie de Montréal (8,82).

Que peut-on observer pour les navetteurs? Sans entrer dans une description aussi détaillée, force est de constater que la tendance est semblable à celle des migrants pour études : le secteur d'études au collégial ainsi que les zones géographiques sont importants. Pour les navetteurs toutefois, il semble que ce soit la zone de provenance de l'école secondaire qui permet de mieux prédire le fait de navetter que la zone de destination du collègue.

---

<sup>28</sup> Cette catégorie de référence a été choisie, puisque les migrants pour études provenant des écoles de Montréal sont peu nombreux (voir le tableau 3.3).

## 4. RÉSULTATS : RÉUSSITE

Cette partie du rapport procède à la présentation des résultats concernant différents indicateurs de réussite et de persévérance scolaires selon le statut de mobilité. Dans un premier temps, les analyses s'intéressent à trois indicateurs de réussite (moyenne des résultats aux cours, moyenne du nombre de cours échoués, moyenne du nombre de cours « abandonnés ») et portent sur la première session d'inscription au collégial. Dans un deuxième temps, un regard est posé sur ce qui se passe à la troisième session d'inscription. D'abord, une analyse est effectuée sur les taux de réinscription à la troisième session selon le statut de mobilité des étudiants. Ensuite, toujours selon les trois mêmes indicateurs de réussite (moyenne des résultats aux cours, moyenne du nombre de cours échoués, moyenne du nombre de cours « abandonnés »), des analyses sont effectuées pour la troisième session d'inscription. Dans un troisième temps, les données sont analysées au regard de l'obtention d'un DEC et du délai d'obtention du DEC.

### 4.1 Réussite à la première session

Tout comme pour le premier objectif, les données quantitatives recueillies sont utilisées pour les analyses qui contribuent à répondre au deuxième objectif général de l'enquête : vérifier l'influence de la mobilité sur la réussite scolaire. Plus précisément, les analyses présentées dans les pages qui suivent permettent d'atteindre les objectifs spécifiques II et III, c'est-à-dire, d'une part, vérifier les résultats des travaux précédents concernant l'influence du *Statut de mobilité*<sup>29</sup> (migrant, navetteur, non migrant) sur la réussite et la persévérance scolaires selon différents indicateurs (*Moyenne des résultats*, *Nombre d'échecs*, *Nombre d'abandons*) et, d'autre part, identifier l'influence d'autres variables (*Sexe*, *MGS*, *Secteur d'études*) en interaction avec le *Statut de mobilité* de l'étudiant sur la réussite toujours selon les mêmes indicateurs de réussite (*Moyenne des résultats*, *Nombre d'échecs*, *Nombre d'abandons*).

---

<sup>29</sup> Afin de permettre au lecteur de repérer aisément les variables dans cette section, celles-ci sont en caractères italiques.

Pour atteindre ces objectifs, deux analyses de variance sont effectuées. Ces deux analyses considèrent l'influence du *Statut de mobilité* en interaction avec d'autres variables (le *Sexe*, la *MGS* et le *Secteur d'études*) sur, d'une part, la *Moyenne des résultats à la première session d'inscription* et, d'autre part, sur le *Nombre d'échecs à la première session d'inscription* et le *Nombre d'abandons à la première session d'inscription*.

#### 4.1.1 Réussite à la première session selon la moyenne des résultats

Nous vérifions d'abord globalement l'importance du *Statut de mobilité* (variable indépendante) et d'autres variables (le *Sexe*, la *MGS* et le *Secteur d'études*<sup>30</sup>) (variables intervenantes), ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de la *Moyenne des résultats à la première session d'inscription* (variable dépendante). Pour cette opération, comme nous n'avons qu'une seule variable dépendante, nous effectuons une analyse des variances (*ANOVA*). Le tableau 4.1 présente les résultats des tests *F* (*ANOVA*) pour la variable indépendante et les variables intervenantes ainsi que de leurs interactions.

---

<sup>30</sup> Il est à noter que les étudiants inscrits dans un programme d'accueil et d'intégration (Tremplin DEC) ne sont pas considérés dans le modèle d'analyse. Rappelons également que seuls les étudiants inscrits à temps plein, c'est-à-dire à au moins quatre cours, sont considérés dans les analyses concernant la réussite. (Voir section 2.2.6.)

**Tableau 4.1 Résultats de l'analyse des variances (ANOVA) des variables *Statut de mobilité, Sexe, MGS, Secteur d'études* et leurs interactions sur l'indicateur de réussite *Moyenne des résultats à la première session d'inscription***

Variables	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	p
Statut (Statut de mobilité)	15 472,07	2	7 736,04	61,10	<b>,000</b>
Sexe	57 675,09	1	57 675,09	455,53	<b>,000</b>
MGS	3 792 350,08	2	1 896 175,04	14 976,25	<b>,000</b>
Secteur d'études (Secteur)	133 726,30	1	133 726,30	1 056,19	<b>,000</b>
Statut * Sexe	7,87	2	3,93	,03	,969
Statut * MGS	20 578,42	4	5 144,60	40,63	<b>,000</b>
Statut * Secteur	8 673,41	2	4 336,71	34,25	<b>,000</b>
Sexe * MGS	7 731,94	2	3 865,97	30,53	<b>,000</b>
Sexe * Secteur	3 632,88	1	3 632,88	28,69	<b>,000</b>
MGS * Secteur	76 315,35	2	38 157,67	301,38	<b>,000</b>
Statut * Sexe * MGS	1 358,77	4	339,69	2,68	,030
Statut * Sexe * Secteur	3 961,81	2	1 980,91	15,65	<b>,000</b>
Statut * MGS * Secteur	2 648,97	4	662,24	5,23	<b>,000</b>
Sexe * MGS * Secteur	1 317,37	2	658,69	5,20	<b>,006</b>
Statut * Sexe * MGS * Secteur	1 641,40	4	410,35	3,24	,011
Erreur	38 171 784,01	301 486	126,61		

Ici, on peut constater que les tests  $F$  sont significatifs pour chacune des variables du modèle d'analyse : le *Statut de mobilité* ( $F_{(2, 301\ 486)} = 61,10; p < ,000$ ), le *Sexe* ( $F_{(1, 301\ 486)} = 455,53; p < ,000$ ), la *MGS* ( $F_{(2, 301\ 486)} = 14\ 976,25; p < ,000$ ) et le *Secteur d'études* ( $F_{(1, 301\ 486)} = 1\ 056,19; p < ,000$ ). Également, plusieurs interactions sont significatives. Notamment, il est possible d'observer deux triples interactions significatives avec la principale variable à l'étude : 1) les variables *Statut de mobilité, Sexe* et *Secteur d'études* ( $F_{(2, 301\ 486)} = 1980,91; p < ,000$ ) et 2) les variables *Statut de mobilité, MGS* et *Secteur d'études* ( $F_{(4, 301\ 486)} = 662,24; p < ,000$ ). Les analyses porteront principalement sur ces deux triples interactions.

Mais avant de procéder à l'analyse de ces interactions, il est important de présenter les résultats des variables *Statut de mobilité, Sexe, MGS* et *Secteur d'études* puisque, d'un côté,

la variable *Statut de mobilité* constitue la variable principale de cette enquête et, d'un autre côté, les autres variables sont souvent utilisées dans d'autres recherches sur la réussite au collégial.

Premièrement, le tableau 4.2 présente les moyennes et les écarts-types de la variable *Statut de mobilité* pour la variable *Moyenne des résultats à la première session d'inscription*.

**Tableau 4.2** Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Statut de mobilité* pour la variable dépendante *Moyenne des résultats à la première session d'inscription*

<b>Statut de mobilité</b>	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Migrants	26 231	72,95	12,58
Navetteurs	21 343	72,42	12,91
Étudiants non migrants	253 948	72,04	13,54
<b>Total</b>	<b>301 522</b>	<b>72,15</b>	<b>13,42</b>

Pour ce test univarié significatif, nous effectuons un test *a posteriori* de *Sheffe* afin d'identifier quels sont les sous-groupes (migrants, navetteurs et étudiants non migrants) qui diffèrent significativement des autres. Les tests *a posteriori* montrent que, pour la variable *Moyenne à la première session d'inscription*, il y a des différences significatives pour tous les sous-groupes (*Sheffe*,  $p < ,000$ ). Les migrants pour études sont ceux qui ont la meilleure moyenne des résultats à la première session d'inscription, suivis des navetteurs et des étudiants non migrants. Bien que les moyennes soient semblables, chaque groupe est significativement différent des autres sur le plan statistique. Ces résultats confirment ce qui a été observé dans les travaux antérieurs sur la migration pour études collégiales (Richard et Mareschal, 2013b; 2014). Nous avons également vérifié les résultats pour chacune des huit cohortes : pour chacune, les résultats sont les mêmes que pour ceux du tableau 4.2 pour les huit cohortes regroupées. Il faut toutefois souligner que la situation varie d'un collège à l'autre. Alors que, dans certains collèges, les migrants présentent de meilleures performances que celles des étudiants non migrants, dans d'autres, c'est la situation inverse qui prévaut. Dans certains établissements, il n'y a pas de différence selon le *Statut de mobilité*.

Deuxièmement, le tableau 4.3 présente les moyennes et les écarts-types de la variable *Sexe* pour la variable *Moyenne des résultats à la première session d'inscription*.

**Tableau 4.3** Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Sexe* pour la variable dépendante *Moyenne des résultats à la première session d'inscription*

<b>Sexe</b>	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Filles	178 999	73,69	12,53
Garçons	122 523	69,89	14,32
<b>Total</b>	<b>301 522</b>	<b>72,15</b>	<b>13,42</b>

Comme le signalent plusieurs autres travaux sur la réussite scolaire (voir entre autres : CSE, 1999; Tremblay et collab., 2006; Roy, Bouchard et Turcotte, 2012) réalisés dans le milieu collégial, ce sont les filles qui obtiennent la moyenne des résultats la plus élevée. Sans entrer dans les détails des résultats des recherches sur la réussite scolaire des filles et des garçons (nous y reviendrons brièvement à la section 6.2), nous pouvons constater que nos résultats vont évidemment dans le même sens que les recherches antérieures sur le sujet : les filles ont un meilleur rendement scolaire que celui des garçons.

Troisièmement, le tableau 4.4 présente les moyennes et les écarts-types de la variable *MGS* pour la variable *Moyenne des résultats à la première session d'inscription*.

**Tableau 4.4** Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *MGS* pour la variable dépendante *Moyenne des résultats à la première session d'inscription*

<b>MGS</b>	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Moins de 70 %	18 089	55,95	16,58
70 % à 80 %	145 697	67,36	12,75
80 % et plus	137 736	79,34	8,70
<b>Total</b>	<b>301 522</b>	<b>72,15</b>	<b>13,42</b>

Pour ce test univarié significatif, nous effectuons un test *a posteriori* de *Sheffe* afin d'identifier quels sont les sous-groupes (moins de 70 %, 70 % à 80 % et 80 % et plus) qui diffèrent significativement des autres. Les tests *a posteriori* montrent que, pour la variable *Moyenne à la première session d'inscription*, il y a des différences significatives pour tous les sous-groupes (*Sheffe*,  $p < ,000$ ). Ces résultats confirment ce qui a été observé dans les travaux antérieurs sur la migration pour études collégiales (Richard et Mareschal, 2013b; 2014) et d'autres sur la réussite des cégépiens (Lasnier, 1992; Terrill et Ducharme, 1994; Gingras et Terrill, 2006) : plus la MGS est élevée, plus les performances scolaires au collégial sont élevées.

Quatrièmement, le tableau 4.5 présente les moyennes et les écarts-types de la variable *Secteur d'études* pour la variable *Moyenne des résultats à la première session d'inscription*.

**Tableau 4.5** Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Secteur d'études* pour la variable dépendante *Moyenne des résultats à la première session d'inscription*

Secteur d'études	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Préuniversitaire	211 238	72,24	13,77
Technique	90 284	71,93	12,55
<b>Total</b>	<b>301 522</b>	<b>72,15</b>	<b>13,42</b>

Les résultats montrent que les étudiants inscrits dans un programme préuniversitaire ont une meilleure moyenne des résultats que celle de ceux inscrits dans un programme technique à la première session d'inscription au collégial.

Cinquièmement, nous allons analyser les résultats des interactions significatives : *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur* ( $F_{(2, 301\ 486)} = 1980,91$ ;  $p < ,000$ ) et *Statut de mobilité*, *MGS* et *Secteur d'études* ( $F_{(4, 301\ 486)} = 662,24$ ;  $p ,000$ ) (voir le tableau 4.1). Au regard de la principale variable à l'étude dans cette enquête (le *Statut de mobilité*) et de la « meilleure performance » des migrants pour études constatées au tableau 4.2, l'intérêt de l'analyse de

ces interactions réside dans le fait que celles-ci permettent d'observer où les migrants se distinguent des autres étudiants.

D'abord, la figure 4.1 illustre l'interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études* sur la variable *Moyenne des résultats à la première session d'inscription*.

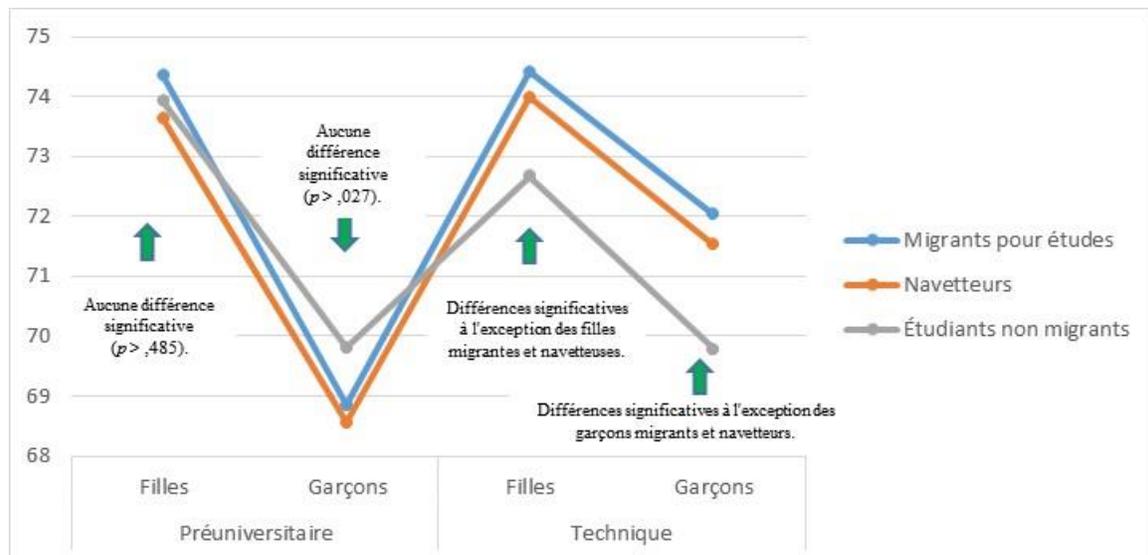


Figure 4.1 - Interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études* sur la variable *Moyenne des résultats à la première session d'inscription*

La figure 4.1 montre que l'interaction s'observe principalement chez les étudiants inscrits au secteur technique, tant chez les filles que chez les garçons. Bien que l'analyse de variance consiste à vérifier s'il y a des différences entre les moyennes, elle ne donne toutefois pas la possibilité de déterminer où ces différences se situent. Il faut recourir ici à des analyses de comparaisons multiples par paires *a posteriori* de *Sheffe* pour comparer les différents sous-groupes impliqués, ce qui permet de déterminer la nature exacte de chacune des interactions et de cibler les sous-groupes significativement différents. Ces analyses révèlent que les filles ont toujours une *Moyenne des résultats à la première session d'inscription* plus élevée que celle des garçons, peu importe le *Secteur d'études* et le *Statut de mobilité* ( $p < ,000$ )<sup>31</sup>. Aussi, ces analyses indiquent qu'il n'y a pas de différences

<sup>31</sup> À l'exception de la comparaison du sous-groupe des filles non migrantes du secteur technique et celui des garçons migrants du secteur technique ( $p = ,364$ ).

significatives ( $p > ,485$ ) chez les filles du secteur préuniversitaire selon le *Statut de mobilité* ni chez les garçons du même secteur d'études ( $p > ,027$ ). Toutefois, chez les étudiants du secteur technique, la situation est fort différente. En fait, tant chez les filles que chez les garçons, les migrants pour études et les navetteurs ont une moyenne des résultats significativement plus élevée que celle des étudiants non migrants. Il n'y a toutefois pas de différence significative entre les migrants pour études et les navetteurs, tant chez les filles ( $p = ,977$ ) que chez les garçons ( $p = ,983$ ). **C'est donc dire que les étudiants inscrits au secteur technique et vivant une situation de mobilité ont une meilleure moyenne des résultats à la première session d'inscription que celle des étudiants non migrants.**

Ensuite, la figure 4.2 illustre l'interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *MGS* et *Secteur d'études* sur la variable *Moyenne des résultats à la première session d'inscription*.

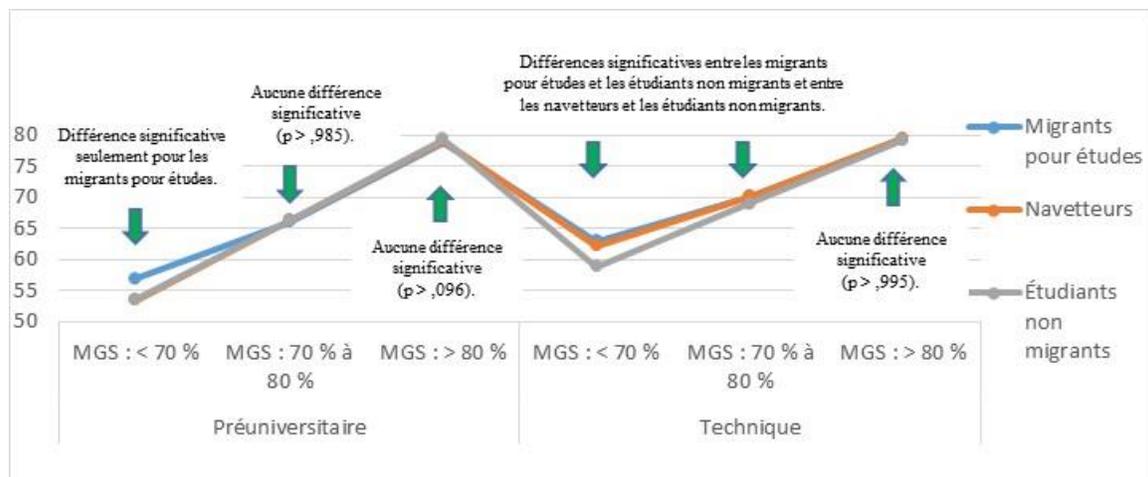


Figure 4.2 - Interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *MGS* et *Secteur d'études* sur la variable *Moyenne des résultats à la première session d'inscription*

La figure 4.2 met en évidence que l'interaction s'observe chez les étudiants avec une *MGS* inférieure à 80 %, particulièrement, d'une part, chez les étudiants considérés à risque (*MGS* inférieure à 70 %) et, d'autre part, chez les étudiants inscrits au secteur technique. Nous utilisons toujours les comparaisons multiples par paires *a posteriori* de *Sheffe* pour comparer les différents sous-groupes impliqués. Les analyses permettent de constater que, pour les étudiants des deux catégories de la variable *Secteur d'études* et pour les trois catégories du *Statut de mobilité*, il y a toujours une différence significative selon les

catégories de la variable *MGS* : les étudiants avec une *MGS* se situant entre 70 % et 80 % sont significativement différents de ceux avec une *MGS* de moins de 70 % et de ceux avec une *MGS* supérieure à 80 % ( $p < ,000$ ). C'est ainsi que l'interaction s'observe, d'une part, chez les étudiants inscrits au secteur préuniversitaire avec une *MGS* inférieure à 70 % : les migrants pour études ont une *Moyenne des résultats à la première session d'inscription* supérieure à celle des navetteurs ( $p = ,001$ ) et à celle des étudiants non migrants ( $p < ,000$ ). Il n'y a pas de différence significative ( $p = ,999$ ) entre les navetteurs et les étudiants non migrants pour cette catégorie de la variable *MGS* au secteur préuniversitaire. De plus, il n'y a pas de différence significative entre les étudiants selon le *Statut de mobilité* au secteur préuniversitaire pour la catégorie de *MGS* de 70 % à 80 % ( $p > ,985$ ) et pour la catégorie de *MGS* de plus de 80 % ( $p > ,900$ ).

Chez les étudiants inscrits au secteur technique, les différences observables selon les catégories de la variable *Statut de mobilité* et celles de la variable *MGS* sont plus nombreuses. En fait, pour ce secteur, ce ne sont pas seulement les migrants pour études qui se différencient des autres étudiants, mais aussi les navetteurs; et les différences concernent également les étudiants avec une *MGS* se situant entre 70 % et 80 %. Chez les étudiants avec une *MGS* de moins de 70 %, les migrants pour études et les navetteurs ont une *Moyenne des résultats à la première session d'inscription* significativement plus élevée que celle des étudiants non migrants ( $p < ,000$ ). Il en va de même pour les étudiants avec une *MGS* de 70 % à 80 % ( $p < ,000$ ). Il n'y a toutefois pas de différence significative entre les migrants pour études et les navetteurs pour la catégorie *MGS* inférieure à 70 % ( $p = ,993$ ) et pour la catégorie de *MGS* de 70 % à 80 % ( $p = ,999$ ). Également, il n'y a pas de différence significative entre les étudiants selon le *Statut de mobilité* au secteur technique pour la catégorie de *MGS* de plus de 80 % ( $p > ,995$ ).

**En somme, pour cette interaction, on peut conclure que les migrants pour études avec une *MGS* inférieure à 70 % inscrits au secteur préuniversitaire ont une meilleure *Moyenne des résultats à la première session d'inscription* que celles des navetteurs et des étudiants non migrants avec une *MGS* inférieure à 70 %. Toujours à *MGS* équivalente, au secteur technique, ce sont encore les migrants pour études, mais aussi**

**les navetteurs, qui obtiennent une meilleure *Moyenne des résultats à la première session d'inscription* que celle des étudiants non migrants, et ce, pour les sous-groupes avec une *MGS* inférieure à 70 % et *MGS* de 70 % à 80 %.**

#### *4.1.2 Réussite à la première session selon les échecs et les abandons*

Pour les indicateurs échecs et abandons associés à la réussite à la première session, nous vérifions d'abord globalement l'importance du *Statut de mobilité* (variable indépendante) et d'autres variables (le *Sexe*, la *MGS* et le *Secteur d'études*) (variables intervenantes), ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité des variables *Nombre d'échecs à la première session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la première session d'inscription* (variables dépendantes). Pour cette opération, nous utilisons le test multivarié (MANOVA) *Lambda de Wilks*. Le tableau 4.6 présente les résultats des tests *F* multivariés (*Lambda de Wilks*) pour chacune des variables et de leurs interactions. On peut constater que les tests *F* multivariés sont significatifs pour les variables *Statut de mobilité* ( $p < ,000$ ), *Sexe* ( $p < ,000$ ), *MGS* ( $p < ,000$ ) et *Secteur d'études* ( $p < ,000$ )<sup>32</sup>. Comme pour l'analyse précédente concernant la *Moyenne des résultats à la première session d'inscription*, les résultats du test *F* multivarié indiquent qu'il est possible d'observer des interactions significatives avec la principale variable à l'étude (*Statut de mobilité*), c'est-à-dire entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *MGS* ( $p = ,005$ ), les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études* ( $p < ,000$ ) et les variables *Statut de mobilité*, *MGS* et *Secteur d'études* ( $p < ,000$ ). C'est sur l'analyse de ces trois interactions que nous nous concentrerons dans les prochaines pages.

---

<sup>32</sup> Les résultats des variables *Statut de mobilité*, *Sexe*, *MGS* et *Secteur d'études* ne sont pas décrits ici, puisque nous l'avons fait dans la section précédente et qu'ils sont semblables à ceux qui y sont présentés.

**Tableau 4.6** Résultats de l'analyse multivariée (MANOVA) des variables *Statut de mobilité, Sexe, MGS* et *Secteur d'études* et leurs interactions sur les indicateurs de réussite *Nombre d'échecs à la première session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la première session d'inscription*

Variabes	Lambda de Wilks	dl	F	Signification
Statut (Statut de mobilité)	,999	4	11,86	,000
Sexe	,999	2	175,51	,000
MGS	,935	4	5 378,03	,000
Secteur d'études (Secteur)	,999	2	228,48	,000
Statut * Sexe	,999	4	4,404	,001
Statut * MGS	,999	8	9,165	,000
Statut * Secteur	,999	4	27,74	,000
Sexe * MGS	,999	4	44,612	,000
Sexe * Secteur	,999	2	10,147	,000
MGS * Secteur	,999	4	71,719	,000
Statut * Sexe * MGS	,999	8	2,76	<b>,005</b>
Statut * Sexe * Secteur	,999	4	6,19	<b>,000</b>
Statut * MGS * Secteur	,999	8	7,938	<b>,000</b>
Sexe * MGS * Secteur	,999	4	4,591	,001
Statut * Sexe * MGS * Secteur	1,000	8	1,889	,060

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'interaction entre les variables *Statut de mobilité, Sexe* et *MGS*. Le tableau 4.7 présente les résultats pour les tests univariés relatifs à cette interaction pour les variables *Nombre d'échecs à la première session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la première session d'inscription*.

**Tableau 4.7** Résultats de l'interaction entre les variables *Statut de mobilité, Sexe* et *MGS* pour les variables *Nombre d'échecs à la première session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la première session d'inscription*

Variable	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Nombre d'échecs	2,07	4	0,516	,50	,739
Nombre d'abandons	27,29	4	6,822	4,91	<b>,001</b>

On peut noter que le test *F* univarié de cette interaction est seulement significatif sur la variable *Nombre d'abandons à la première session d'inscription* ( $F_{(4, 313\ 188)} = 4,91$ ;  $p = ,001$ ). La figure 4.3 illustre cette interaction.



Figure 4.3 - Interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *MGS* sur la variable *Nombre d'abandons à la première session d'inscription*

La figure 4.3 permet de constater que l'interaction s'observe chez les étudiants avec une *MGS* de moins de 70 %<sup>33</sup>. Nous recourons encore à des analyses de comparaisons multiples par paires *a posteriori* de *Sheffe* pour comparer les différents sous-groupes impliqués. D'abord, comme pour l'interaction précédente (voir figure 4.2), les analyses révèlent que, pour les étudiants des deux catégories de la variable *Sexe* et pour les trois catégories du *Statut de mobilité*, il y a toujours une différence significative selon les catégories de la variable *MGS*.

Ensuite, ces analyses permettent d'établir qu'il existe, chez les étudiants avec une *MGS* inférieure à 70 %, des différences significatives selon le *Statut de mobilité* : entre les filles migrantes et les garçons non migrants ( $p < ,000$ ), les filles navetteuses et les garçons non migrants ( $p = ,001$ ) et les garçons migrants et les garçons non migrants ( $p < ,000$ ). **Dans tous ces cas, ce sont les étudiants touchés par la mobilité qui présentent les meilleures performances.** Ce qui est encore plus intéressant chez les étudiants avec une *MGS* inférieure à 70 %, c'est qu'il n'existe pas de différences significatives entre les filles migrantes et les garçons migrants ( $p = ,989$ ), ni entre les filles navetteuses et les garçons

<sup>33</sup> En ce qui concerne les étudiants avec une *MGS* de 70 % à 80 %, les analyses montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons pour les trois catégories de la variable *Statut de mobilité* ( $p > ,279$ ). Il en va de même pour les étudiants avec une *MGS* supérieure à 80 % ( $p > ,189$ ).

navetteurs ( $p = ,383$ ); alors qu'il y en a une entre les filles non migrantes et les garçons non migrants ( $p < ,000$ ).

En somme, il est possible de remarquer qu'il y a seulement une différence significative entre les filles et les garçons selon le *Statut de mobilité* chez les étudiants non migrants avec une *MGS* inférieure à 70 % : les garçons abandonnent plus de cours que les filles.

Dans un deuxième temps, nous décrivons les résultats relatifs à la deuxième interaction significative, c'est-à-dire celle entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études*. Le tableau 4.8 présente les résultats pour les tests univariés relatifs à cette interaction pour les variables *Nombre d'échecs à la première session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la première session d'inscription*.

**Tableau 4.8 Résultats de l'interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études* pour les variables *Nombre d'échecs à la première session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la première session d'inscription***

Variable	Somme des carrés	<i>dl</i>	Moyenne des carrés	<i>F</i>	Signification
Nombre d'échecs	11,34	2	5,669	5,45	<b>,004</b>
Nombre d'abandons	20,88	2	10,438	7,51	<b>,001</b>

On peut noter que le test *F* univarié de cette interaction est significatif sur les deux variables associées à la réussite : *Nombre d'échecs à la première session d'inscription* ( $F_{(2, 313\ 188)} = 5,45$ ;  $p = ,004$ ) et *Nombre d'abandons à la première session d'inscription* ( $F_{(2, 313\ 188)} = 7,51$ ;  $p = ,001$ ). Les figures 4.4 et 4.5 illustrent ces interactions.

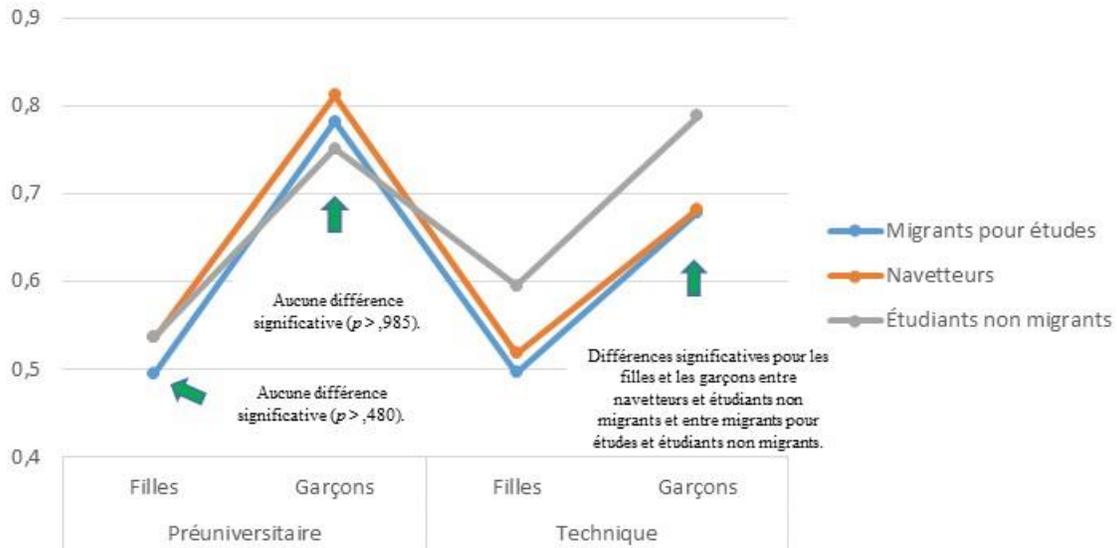


Figure 4.4 - Interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études* sur la variable *Nombre d'échecs à la première session d'inscription*

Premièrement, la figure 4.4 présente l'interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études* sur la variable *Nombre d'échecs à la première session d'inscription*. La figure montre que l'interaction s'observe chez les étudiants inscrits au secteur technique<sup>34</sup>. En effet, l'analyse des comparaisons multiples par paires *a posteriori* de *Sheffe* permet d'établir que, chez les étudiants inscrits au secteur préuniversitaire, il n'y a pas de différence significative, tant chez les filles ( $p > ,480$ ) que chez les garçons ( $p > ,985$ ), selon la variable *Statut de mobilité*. En ce qui concerne les étudiants inscrits au secteur technique, il est possible de voir qu'il n'y a pas de différences significatives entre les filles migrantes et les filles navetteuses ( $p = ,999$ ), ni entre les garçons migrants et les garçons navetteurs ( $p = ,999$ ). Il y a toutefois des différences significatives entre les filles migrantes et les filles non migrantes ( $p < ,000$ ) et entre les filles navetteuses et les filles non migrantes ( $p = ,003$ ). Il en va de même chez les garçons : entre garçons migrants et non migrants ( $p < ,000$ ) et entre garçons navetteurs et non migrants ( $p < ,000$ ). **Dans tous les cas, ce sont les étudiants, filles et garçons, navetteurs et migrants pour études qui ont des moyennes du Nombre d'échecs à la première session d'inscription inférieures à celles des étudiants non migrants.**

<sup>34</sup> Il est à noter que peu importe le *Secteur d'études* et le *Statut de mobilité*, il y a toujours une différence significative selon la variable *Sexe* : les filles ont toujours une moyenne du *Nombre d'échecs à la première session d'inscription* inférieure à celle des garçons ( $p < ,000$ ).

Deuxièmement, la figure 4.5 présente l'interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études* sur la variable *Nombre d'abandons à la première session d'inscription*.

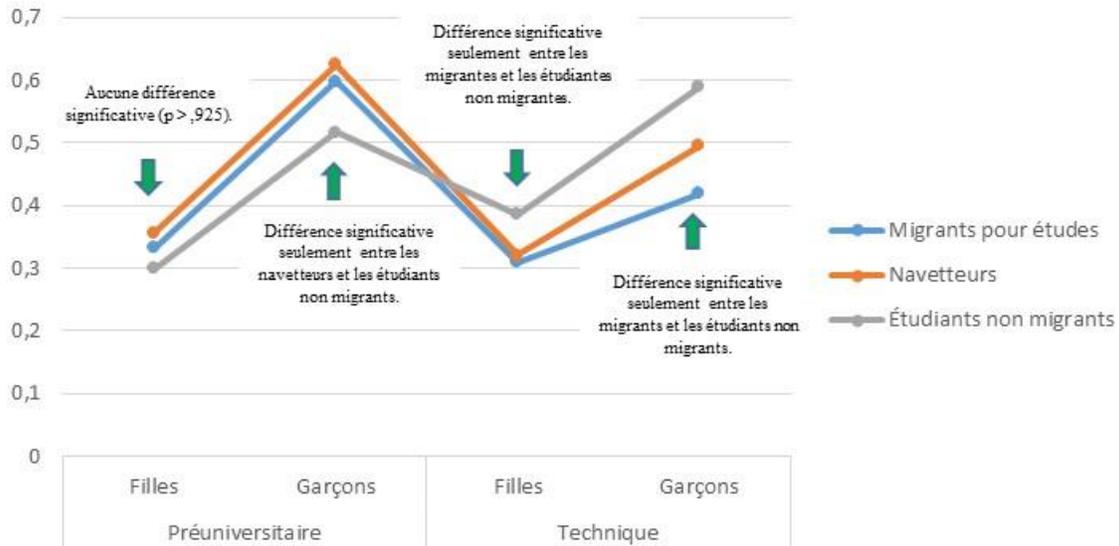


Figure 4.5 - Interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études* sur la variable *Nombre d'abandon à la première session d'inscription*

Cette figure amène à peu près aux mêmes constats que l'interaction précédente sur la variable *Nombre d'échecs à la première session d'inscription*<sup>35</sup>. Les analyses des comparaisons multiples par paires *a posteriori* de *Sheffe* permettent d'établir que, chez les filles inscrites au secteur préuniversitaire, il n'y a pas de différence significative selon la variable *Statut de mobilité* ( $p > ,925$ ). Au secteur préuniversitaire, il y a toutefois une différence entre les garçons navetteurs et les garçons non migrants ( $p = ,002$ ). Ici, ce sont néanmoins les garçons non migrants qui ont une moyenne du nombre de cours abandonnés inférieure à celle des navetteurs. Au secteur technique, il y a aussi des différences significatives observables, d'une part, entre les filles migrantes et les filles non migrantes

<sup>35</sup> Par contre, il faut souligner, contrairement à l'interaction précédente, qu'il n'y a pas toujours une différence significative entre les filles et les garçons selon les variables *Secteur d'études* et *Statut de mobilité* : entre les filles migrantes du secteur préuniversitaire et les garçons migrants du secteur technique ( $p = ,118$ ), entre les filles navetteuses du secteur préuniversitaire et les garçons migrants du secteur technique ( $p = ,678$ ), entre les filles non migrantes du secteur technique et les garçons migrants du secteur technique ( $p = ,981$ ). Force est de constater que, dans ces trois exceptions, ce sont les garçons migrants du secteur technique qui sont concernés.

( $p = ,004$ ) et entre les garçons migrants et les garçons non migrants ( $p < ,000$ ). **Dans ces cas-ci, ce sont les filles et les garçons en situation de migration qui ont des moyennes du nombre de cours abandonnés inférieures à celles des filles et des garçons non migrants.**

Troisièmement, nous nous intéressons à la dernière interaction significative, c'est-à-dire celle entre les variables *Statut de mobilité*, *MGS* et *Secteur d'études*. Le tableau 4.9 présente les résultats pour les tests univariés relatifs à cette interaction pour les variables *Nombre d'échecs à la première session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la première session d'inscription*.

**Tableau 4.9 Résultats de l'interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *MGS* et *Secteur d'études* pour les variables *Nombre d'échecs à la première session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la première session d'inscription***

Variable	Somme des carrés	<i>dl</i>	Moyenne des carrés	<i>F</i>	Signification
Nombre d'échecs	12,81	4	3,201	3,08	,015
Nombre d'abandons	71,28	4	17,820	12,81	<b>,000</b>

On peut noter que le test *F* univarié de cette interaction n'est pas significatif à un seuil de ,01 sur la variable *Nombre d'échecs à la première session d'inscription* ( $F_{(4, 313\ 188)} = 3,08$ ;  $p = ,015$ ), mais significatif sur la variable *Nombre d'abandons à la première session d'inscription* ( $F_{(4, 313\ 188)} = 12,81$ ;  $p < ,000$ ). La figure 4.6 illustre cette interaction.

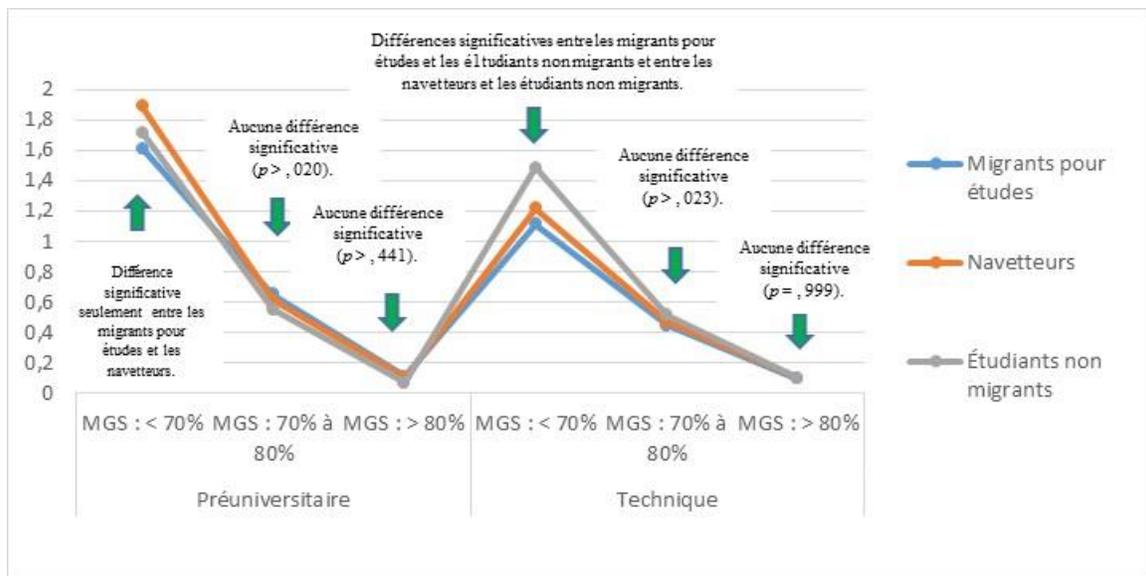


Figure 4.6 - Interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *MGS* et *Secteur d'études* sur la variable *Nombre d'abandons à la première session d'inscription*

Les analyses de comparaisons multiples par paires *a posteriori* de *Sheffe* indiquent que l'interaction est encore principalement observable chez les étudiants avec une *MGS* inférieure à 70 %<sup>36</sup>. **D'abord, entre les catégories de la variable *Secteur d'études* et pour la catégorie de *MGS* inférieure à 70 % seulement, il faut noter que les étudiants du secteur technique, peu importe le *Statut de mobilité*, ont une moyenne du *Nombre d'abandons à la première session d'inscription* plus faible que celle des étudiants du secteur préuniversitaire.** Ensuite, au secteur préuniversitaire, la seule différence significative selon le *Statut de mobilité* est observable chez les étudiants avec une *MGS* inférieure à 70 % entre les migrants pour études et les navetteurs ( $p = ,005$ ). Au secteur technique, au contraire, il n'y a pas de différence significative selon le *Statut de mobilité* chez les étudiants avec une *MGS* inférieure à 70 % entre les migrants pour études et les navetteurs ( $p = ,949$ ). Les différences significatives sont observables entre les migrants pour études et les étudiants non migrants ( $p = ,005$ ) et entre les navetteurs et les étudiants non migrants ( $p = ,001$ ). **Encore une fois, ce sont les étudiants touchés par l'une ou**

<sup>36</sup> Au secteur préuniversitaire, il n'y a aucune différence significative selon le *Statut de mobilité* chez les étudiants avec une *MGS* entre 70 % et 80 % ( $p > ,020$ ) et avec une *MGS* supérieure à 80 % ( $p > ,441$ ). Mêmes résultats au secteur technique chez les étudiants avec une *MGS* entre 70 % et 80 % ( $p > ,023$ ) et avec une *MGS* supérieure à 80 % ( $p > ,999$ ).

**l'autre des formes de mobilité avec une MGS inférieure à 70 % qui montrent les meilleures performances.**

#### *4.1.3 Que retenir de la réussite à la première session selon le statut de mobilité?*

Que faut-il retenir de ces analyses concernant l'influence du *Statut de mobilité* et d'autres variables (*Sexe*, *MGS*, *Secteur d'études*) sur différents indicateurs de la réussite à la première session d'inscription, c'est-à-dire la moyenne des résultats, le nombre de cours échoués et le nombre de cours abandonnés?

Au préalable, mentionnons que, pour les variables *Sexe*, *MGS* et *Secteur d'études*, les résultats des analyses vont dans le même sens que ceux obtenus dans d'autres travaux réalisés à l'ordre collégial concernant la réussite. Également, pour la variable *Statut de mobilité*, les résultats vont dans le même sens que ceux de la recherche de Richard et Mareschal (2013b) : les migrants pour études présentent de meilleures performances scolaires, particulièrement ceux du secteur technique et ceux avec une MGS faible.

Les analyses ont porté sur six interactions significatives entre la variable *Statut de mobilité* et d'autres variables sur l'un ou l'autre des indicateurs de réussite. Plus précisément, trois de ces interactions ont mis en relations les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études*; deux concernent les variables *Statut de mobilité*, *MGS* et *Secteur d'études* et une dernière les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *MGS*.

D'abord, en ce qui concerne les trois interactions (une interaction sur chacun des indicateurs de réussite) entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études*, les analyses laissent voir que les différences notables sont observables au secteur technique : filles et garçons touchés par une situation de mobilité (migration ou navettage) ont une meilleure moyenne des résultats que celle des étudiants non migrants ou des moyennes plus faibles du nombre d'échecs et du nombre d'abandons<sup>37</sup> que celles des étudiants non

---

<sup>37</sup> À l'exception de deux situations sur la variable *Nombre d'abandons à la première session d'inscription* : d'une part, entre les filles navetteuses et les filles non migrantes et, d'autre part, les garçons navetteurs et les garçons non migrants.

migrants. Au secteur préuniversitaire, la seule différence observable concerne les garçons : les garçons non migrants ont une moyenne du nombre de cours abandonnés inférieure à celle des garçons navetteurs. Parmi toutes les analyses, il s'agit du seul résultat concernant les indicateurs de réussite à la première session d'inscription où les étudiants non migrants présentent de meilleures performances.

Ensuite, pour les deux interactions (l'une sur la moyenne des résultats et l'autre sur le nombre de cours abandonnés) mettant en relation les variables *Statut de mobilité*, *MGS* et *Secteur d'études*, les analyses permettent de constater que les différences s'observent principalement chez les étudiants avec une *MGS* inférieure à 70 %. Au secteur technique, migrants pour études et navetteurs présentent de meilleures performances que celles des étudiants non migrants : de meilleures moyennes des résultats et des moyennes inférieures du nombre de cours abandonnés. Au secteur préuniversitaire, seuls les migrants pour études ont une meilleure moyenne des résultats que celle des étudiants non migrants, et les migrants pour études se distinguent des navetteurs pour le nombre de cours abandonnés (les migrants ayant une moyenne du nombre de cours abandonnés plus basse que celle des navetteurs).

Enfin, pour l'interaction concernant les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *MGS* (sur le nombre de cours abandonnés), les analyses indiquent que l'interaction s'observe encore une fois principalement chez les étudiants avec une *MGS* inférieure à 70 %. Bien qu'il soit possible de relever des différences dans ce sous-groupe de *MGS* entre les filles et les garçons selon le *Statut de mobilité* (entre filles migrantes et garçons non migrants et entre filles navetteuses et garçons non migrants), l'observation la plus intéressante s'effectue en comparant les filles et les garçons pour chacune des catégories du *Statut de mobilité*. En effet, pour ce sous-groupe de *MGS*, il n'y a pas de différence significative entre les filles migrantes et les garçons migrants, ni entre les filles navetteuses et les garçons navetteurs; alors qu'il y a une différence entre les filles non migrantes et les garçons non migrants (les filles présentent une moyenne du nombre de cours abandonnés inférieure à celle des garçons).

## 4.2 Qu'arrive-t-il à la troisième session?

Un indicateur souvent utilisé dans les enquêtes auprès des cégépiens pour évaluer la réussite et la persévérance est la réinscription à la troisième session d'études. Qu'en est-il selon le *Statut de mobilité* des étudiants?

### 4.2.1 Réinscription à la troisième session

Le tableau 4.10 présente les proportions de réinscription à la troisième session selon différentes situations et selon le *Statut de mobilité* à la première session d'inscription. Selon le *Guide de l'utilisateur du système PSEP*, le taux de réinscription « à une session donnée est le pourcentage d'étudiants de la cohorte de départ encore inscrits à cette session et qui n'ont pas interrompu leurs études pendant cette période » (SRAM, 2011).

**Tableau 4.10 Réinscription et situation à la troisième session selon le *Statut de mobilité* à la première session d'inscription**

Situation	Statut de mobilité		
	Migrants	Navetteurs	Étudiants non migrants
Études dans le même collège	70,0 %	70,7 %	75,9 %
Études autre collège (migration)	5,8 %	2,2 %	1,6 %
Études autre collège (navettage)	1,3 %	2,8 %	0,8 %
Études autre collège (non-migration)	5,4 %	5,6 %	4,3 %
Études autre collège hors réseau	0,9 %	0,8 %	0,7 %
Interruption des études	16,6 %	17,9 %	16,7 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Bien que le résultat du test de khi2 soit significatif ( $\text{khi}^2 = 23,984; p < ,000$ ), force est de reconnaître que les différences de proportion en ce qui concerne la situation de ceux qui ne sont pas inscrits aux études à la troisième session selon le *Statut de mobilité* ne sont pas importantes. Sur le plan statistique, on note que ce sont les navetteurs qui se distinguent des deux autres groupes. En fait, 16,7 % ( $n = 51\ 068$ ) des étudiants identifiés comme non migrants à la première session d'inscription ne sont pas inscrits aux études à la troisième

session, alors que cette proportion est de 16,6 % ( $n = 4\,969$ ) pour les migrants pour études et qu'elle grimpe à 17,9 % ( $n = 4\,476$ ) pour les navetteurs<sup>38</sup>.

Une autre donnée intéressante du tableau 4.10 concerne la réinscription à la troisième session, mais dans un autre collège. Les migrants pour études et les navetteurs sont proportionnellement moins nombreux que les étudiants non migrants à se réinscrire dans le même collège. Donc, comme nous l'avons vu aux tableaux 3.5 et 3.6 de la section 3.2.3, pour les étudiants touchés par l'une ou l'autre des formes de mobilité, les changements de collège seront plus nombreux au cours de leur cheminement collégial. Aussi, les migrants pour études et les navetteurs qui changent de collège le font pour se rapprocher de leur lieu d'origine. En fait, des migrants pour études ayant effectué un changement de collège, 52,1 % (voir le tableau 3.6) se sont rapprochés à une distance de navettage ou de non-migration. La situation est très semblable chez les navetteurs : 53,5 % (toujours selon le tableau 3.6) d'entre eux se sont rapprochés dans un collège à une distance de non-migration.

#### 4.2.2 Réussite à la troisième session selon la moyenne des résultats

Comme pour la réussite à la première session d'inscription, nous vérifions d'abord globalement l'importance du *Statut de mobilité* et d'autres variables (le *Sexe*, la *MGS* et le *Secteur d'études*), ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité de la *Moyenne des résultats à la troisième session d'inscription*. La variable *Statut de mobilité* indique, bien entendu, le statut de l'étudiant à la troisième session d'inscription. Il n'est peut-être pas le même que celui de la première session d'inscription. Nous effectuons une analyse des variances (*ANOVA*). Le tableau 4.11 présente les résultats des tests *F* (*ANOVA*) pour la variable *Statut de mobilité* et les autres variables ainsi que leurs interactions.

---

<sup>38</sup> Bien que nous revenions sur la question de la diplomation à la section 4.3, notons tout de même ici que de ces étudiants qui ne sont pas inscrits aux études à la troisième session, 88,1 % n'obtiendront pas de DEC deux ans après la durée minimale des études (quatre ans pour le secteur préuniversitaire et cinq ans pour le secteur technique). Cette proportion est de 88,0 % chez les étudiants non migrants, 88,7 % chez les navetteurs et de 88,8 % chez les migrants pour études. Bien que ces différences de proportion ne soient pas très importantes, elles sont toutefois significativement différentes sur le plan statistique.

**Tableau 4.11 Résultats de l'analyse des variances (ANOVA) des variables *Statut de mobilité, Sexe, MGS, Secteur d'études* et leurs interactions sur l'indicateur de réussite *Moyenne des résultats à la troisième session d'inscription***

Variabes	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Statut_S3 (Statut de mobilité – S3)	6 580,56	2	3 290,27	30,58	,000
Sexe	62 693,57	1	62 693,57	582,72	,000
MGS	1 793 689,28	2	896 844,64	8 335,86	,000
Secteur d'études (Secteur)	14 809,93	1	14 809,93	137,65	,000
Statut_S3 * Sexe	4,40	2	2,20	0,02	,980
Statut_S3 * MGS	5 659,59	4	1 414,90	13,15	<b>,000</b>
Statut_S3 * Secteur	2 676,60	2	1 338,30	12,44	,000
Sexe * MGS	4 922,34	2	2 461,17	22,88	,000
Sexe * Secteur	124,52	1	124,52	1,16	,236
MGS * Secteur	29 662,79	2	14 831,40	137,85	,000
Statut_S3 * Sexe * MGS	523,36	4	130,84	1,22	,301
Statut_S3 * Sexe * Secteur	1 786,40	2	893,20	8,30	<b>,000</b>
Statut_S3 * MGS * Secteur	676,18	4	169,05	1,57	,179
Sexe * MGS * Secteur	588,97	2	294,49	2,74	,065
Statut_S3 * Sexe * MGS * Secteur	351,43	4	87,86	0,82	,514
Erreur	26 215 621,36	243 665	107,59		

Comme pour les analyses concernant la *Moyenne des résultats à la première session d'inscription* (voir tableau 4.1), on peut constater que les tests *F* sont significatifs pour chacune des variables du modèle d'analyse : le *Statut de mobilité* ( $F_{(2, 243\ 665)} = 30,58; p < ,000$ ), le *Sexe* ( $F_{(1, 243\ 665)} = 582,72; p < ,000$ ), la *MGS* ( $F_{(2, 243\ 665)} = 8\ 335,86; p < ,000$ ) et le *Secteur d'études* ( $F_{(1, 243\ 665)} = 137,65; p < ,000$ ). Toutefois, alors que les analyses sur la variable *Moyenne des résultats à la première session d'inscription* permettaient d'observer deux triples interactions significatives avec la principale variable à l'étude (*Statut de mobilité*), les mêmes analyses concernant la *Moyenne des résultats à la troisième session d'inscription* permettent d'observer une triple interaction entre les variables *Statut de mobilité, Sexe* et *Secteur d'études* ( $F_{(2, 301\ 486)} = 8,30; p < ,000$ ). Il est également possible de voir une interaction entre la principale variable à l'étude (*Statut de mobilité*) et la variable *MGS* ( $F_{(4, 301\ 486)} = 13,15; p < ,000$ ).

Les paragraphes qui suivent porteront sur ces deux interactions.

Dans un premier temps, la figure 4.7 illustre l'interaction entre les variables *Statut de mobilité* et *MGS* sur la variable *Moyenne des résultats à la troisième session d'inscription*.

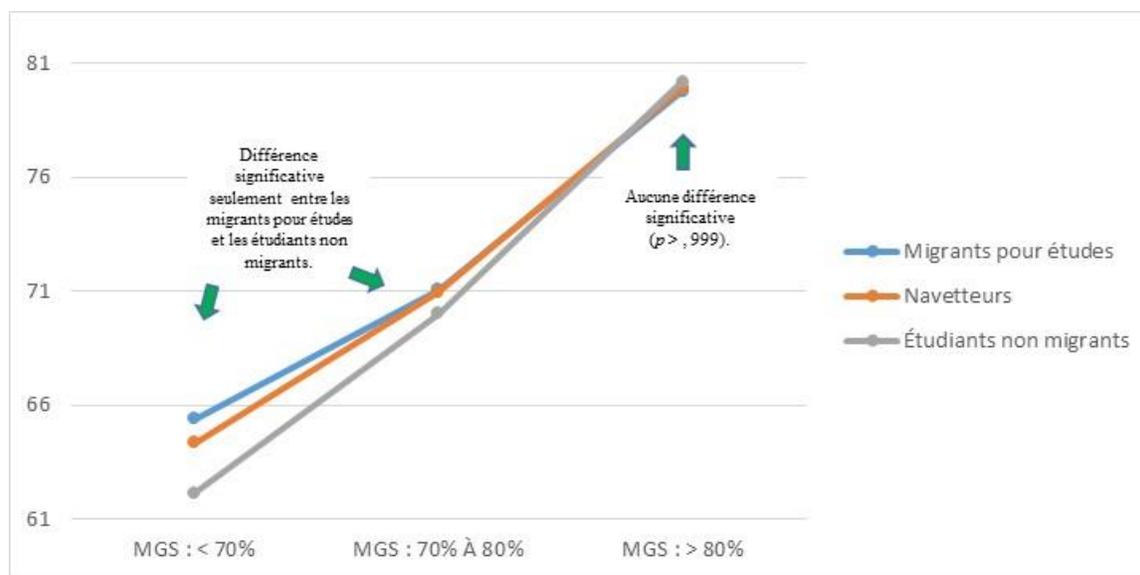


Figure 4.7 - Interaction entre les variables *Statut de mobilité* et *MGS* sur la variable *Moyenne des résultats à la troisième session d'inscription*

La figure 4.7 permet de constater que l'interaction s'observe chez les étudiants avec une *MGS* inférieure à 80 %<sup>39</sup>. L'analyse de comparaisons multiples par paires *a posteriori* de *Sheffe* indique que ce sont les migrants pour études qui se distinguent des autres étudiants selon les catégories de la variable *MGS*. Alors qu'il n'y a pas de différence significative selon le *Statut de mobilité* chez les étudiants avec une *MGS* de plus de 80 % ( $p > ,999$ ), les migrants pour études avec une *MGS* se situant entre 70 % et 80 % ont une moyenne des résultats à la troisième session d'inscription significativement différente de celle des étudiants non migrants ( $p = ,006$ ). Il en va de même chez les étudiants avec une *MGS* inférieure à 70 % : les migrants pour études ont une moyenne des résultats à la troisième

<sup>39</sup> Il est à noter qu'il y a toujours une différence significative selon les catégories de la variable *MGS*, et ce, peu importe le *Statut de mobilité*. Les résultats des étudiants avec une *MGS* se situant entre 70 % et 80 % sont significativement différents de ceux des étudiants avec une *MGS* de moins de 70 % et des étudiants avec une *MGS* supérieure à 80 % ( $p < ,000$ ).

session d'inscription significativement différente de celle des étudiants non migrants ( $p < ,000$ ).

Dans un deuxième temps, la figure 4.8 illustre l'interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études* sur la variable *Moyenne des résultats à la troisième session d'inscription*.

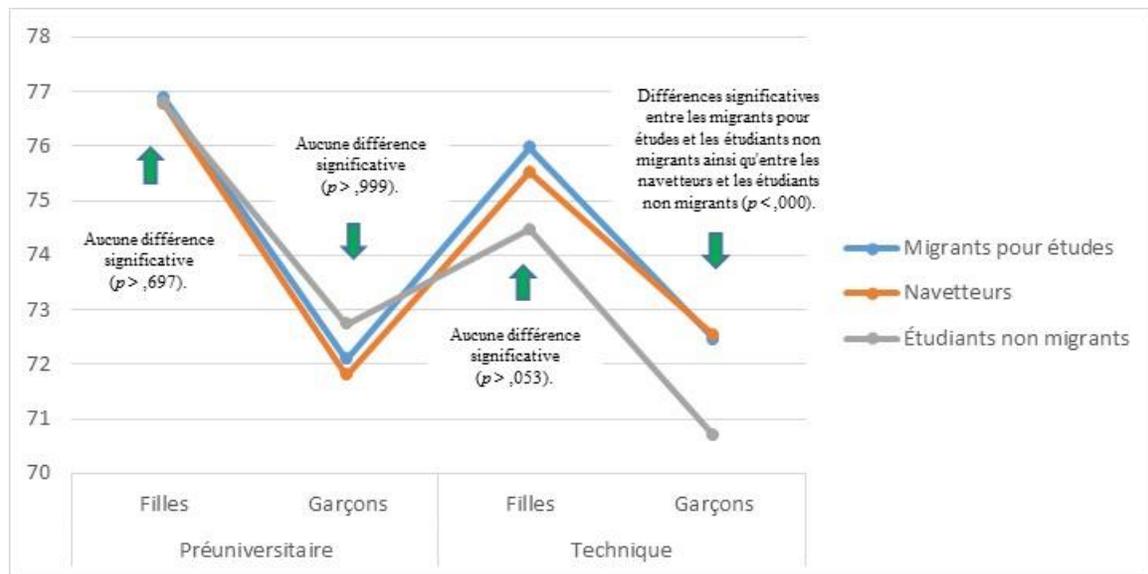


Figure 4.8 - Interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études* sur la variable *Moyenne des résultats à la troisième session d'inscription*

Comme pour les analyses sur les résultats à la première session d'inscription concernant cette interaction (voir figure 4.1), la figure 4.8 montre que l'interaction s'observe principalement chez les étudiants inscrits au secteur technique. D'abord, les analyses de comparaisons multiples par paires *a posteriori* de *Sheffe* permettent d'établir que les filles ont toujours une moyenne des résultats à la troisième session d'inscription plus élevée que celle des garçons, peu importe les catégories de la variable *Secteur d'études* et celui de la variable *Statut de mobilité* ( $p < ,000$ ). Ensuite, ces analyses indiquent qu'il n'y a pas de différences significatives ( $p > ,697$ ) chez les filles du secteur préuniversitaire selon le *Statut de mobilité*, ni chez les garçons du même secteur d'études ( $p > ,999$ ). Chez les étudiants du secteur technique, la situation est différente. Chez les filles du secteur technique, il n'y a pas de différences significatives selon le *Statut de mobilité* ( $p < ,053$ ). Toutefois, chez les garçons du secteur technique, il est possible d'observer des différences

significatives entre les migrants pour études et les étudiants non migrants ( $p < ,000$ ) et entre les navetteurs et les étudiants non migrants ( $p < ,000$ ). Il n'y a pas de différence cependant entre les migrants pour études et les navetteurs ( $p > ,999$ ). **C'est donc dire que les garçons inscrits au secteur technique et vivant une situation de mobilité ont une meilleure moyenne des résultats à la troisième session d'inscription que celle des étudiants non migrants.**

#### 4.2.3 Réussite à la troisième session selon les échecs et les abandons

Pour les indicateurs nombre d'échecs et nombre d'abandons associés à la réussite à la troisième session, nous vérifions d'abord globalement l'importance des variables *Statut de mobilité*, *Sexe*, *MGS* et *Secteur d'études*, ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité des variables *Nombre d'échecs à la troisième session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la troisième session d'inscription*. Pour cette opération, nous utilisons le test multivarié (MANOVA) *Lambda de Wilks*. Nous reproduisons la même méthode que pour les analyses effectuées sur ces deux indicateurs de réussite à la première session d'inscription (voir section 4.1.2 et le tableau 4.6). Le tableau 4.12 présente les résultats des tests *F* multivariés (*Lambda de Wilks*) pour chacune des variables et de leurs interactions. On peut constater que les tests *F* multivariés sont significatifs pour les variables *Statut de mobilité* ( $p < ,000$ ), *Sexe* ( $p < ,000$ ), *MGS* ( $p < ,000$ ) et *Secteur d'études* ( $p < ,000$ ). Comme pour l'analyse précédente concernant la variable *Moyenne des résultats à la troisième session d'inscription*, nous nous intéresserons ici aux interactions significatives avec la principale variable à l'étude, c'est-à-dire le *Statut de mobilité*. Les résultats du test *F* multivarié indiquent qu'il est possible de remarquer deux interactions significatives : entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études* ( $p = ,002$ ) et entre les variables *Statut de mobilité*, *MGS* et *Secteur d'études* ( $p < ,000$ ).

**Tableau 4.12 Résultats de l'analyse multivariée (MANOVA) des variables *Statut de mobilité, Sexe, MGS* et *Secteur d'études* et leurs interactions sur les indicateurs de réussite *Nombre d'échecs à la troisième session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la troisième session d'inscription***

Variables	Lambda de Wilks	dl	F	Signification
Statut_S3 (Statut de mobilité – S3)	,999	4	8,06	,000
Sexe	,998	2	231,47	,000
MGS	,967	4	2 177,79	,000
Secteur d'études (Secteur)	,999	2	42,24	,000
Statut_S3 * Sexe	,999	4	0,83	,508
Statut_S3 * MGS	,999	8	2,24	,022
Statut_S3 * Secteur	,999	4	8,57	,000
Sexe * MGS	,999	4	45,05	,000
Sexe * Secteur	,999	2	10,75	,000
MGS * Secteur	,999	4	18,52	,000
Statut_S3 * Sexe * MGS	,999	8	2,17	,027
Statut_S3 * Sexe * Secteur	,999	4	4,38	<b>,002</b>
Statut_S3 * MGS * Secteur	,999	8	3,69	<b>,000</b>
Sexe * MGS * Secteur	,999	4	3,35	,009
Statut_S3 * Sexe * MGS * Secteur	1,000	8	1,21	,288

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'interaction entre les variables *Statut de mobilité, Sexe* et *Secteur d'études*. Le tableau 4.13 présente les résultats pour les tests univariés relatifs à cette interaction pour les variables *Nombre d'échecs à la troisième session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la troisième session d'inscription*.

**Tableau 4.13 Résultats de l'interaction entre les variables *Statut de mobilité, Sexe et Secteur d'études* pour les variables *Nombre d'échecs à la troisième session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la troisième session d'inscription***

Variable	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Nombre d'échecs	1,21	2	0,606	,98	,374
Nombre d'abandons	11,92	2	5,960	7,79	<b>,000</b>

On peut noter que le test *F* univarié de cette interaction est seulement significatif sur la variable *Nombre d'abandons à la troisième session d'inscription* ( $F_{(2, 256\ 688)} = 7,79; p < ,000$ ). La figure 4.9 illustre cette interaction.

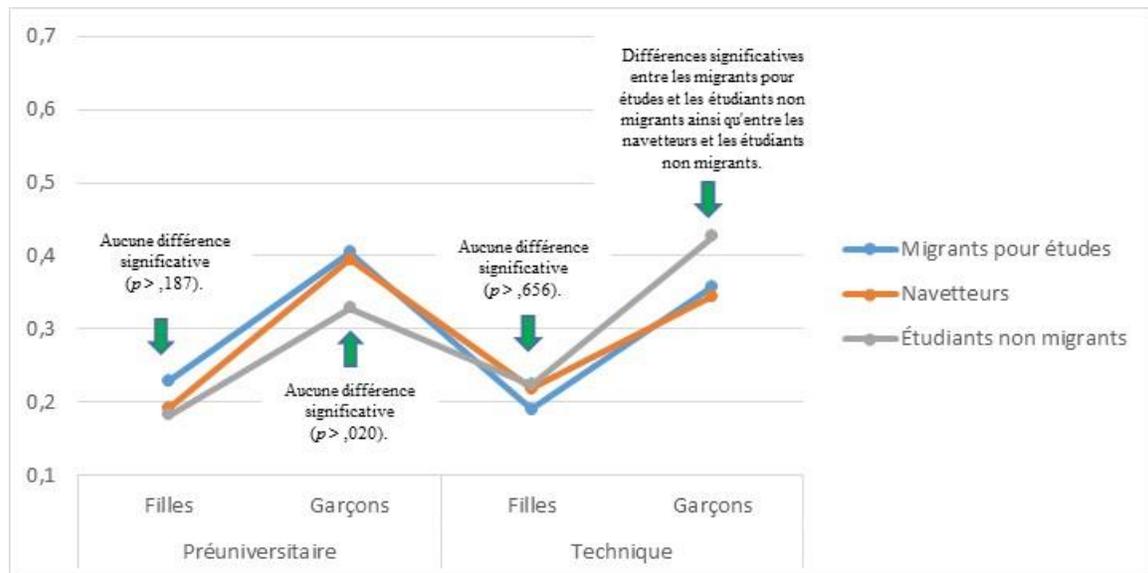


Figure 4.9 - Interaction entre les variables *Statut de mobilité, Sexe et Secteur d'études* sur la variable *Nombre d'abandons à la troisième session d'inscription*

Cette figure permet d'observer à peu près les mêmes constats que l'interaction de ces trois variables sur la variable *Nombre d'abandons à la première session d'inscription* (voir figure 4.5) présentée à la section 4.1.2. D'abord, les analyses des comparaisons multiples par paires *a posteriori* de *Sheffe* indiquent qu'il y a toujours une différence significative ( $p < ,000$ ) entre les filles et les garçons : peu importe les catégories de la variable *Secteur d'études* et celles de la variable *Statut de mobilité*, les filles ont toujours une *Moyenne du nombre d'abandons à la troisième session d'inscription* plus basse que celle des garçons.

Ensuite, les analyses des comparaisons multiples montrent que l'interaction est observable chez les garçons inscrits au secteur technique : les garçons de ce secteur d'études en situation de mobilité ont une moyenne du nombre d'abandons significativement différente ( $p = ,012$  entre les migrants pour études et les étudiants non migrants;  $p = ,004$  entre les navetteurs et les étudiants non migrants) et plus basse de celle des étudiants non migrants. Il n'y a pas de différence ( $p = ,999$ ) entre les garçons migrants pour études et les garçons navetteurs du secteur technique.

Dans un deuxième temps, nous discutons des résultats de l'interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *MGS* et *Secteur d'études*. Le tableau 4.14 présente les résultats pour les tests univariés relatifs à cette interaction pour les variables *Nombre d'échecs à la troisième session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la troisième session d'inscription*.

**Tableau 4.14 Résultats de l'interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *MGS* et *Secteur d'études* pour les variables *Nombre d'échecs à la troisième session d'inscription* et *Nombre d'abandons à la troisième session d'inscription***

Variable	Somme des carrés	<i>dl</i>	Moyenne des carrés	<i>F</i>	Signification
Nombre d'échecs	12,16	2	3,040	4,93	<b>,001</b>
Nombre d'abandons	8,51	2	2,127	2,78	,025

On peut noter que le test *F* univarié de cette interaction est cette fois-ci seulement significatif sur la variable *Nombre d'échecs à la troisième session d'inscription* ( $F_{(2, 256\ 688)} = 4,93$ ;  $p = ,001$ ). La figure 4.10 illustre cette interaction.

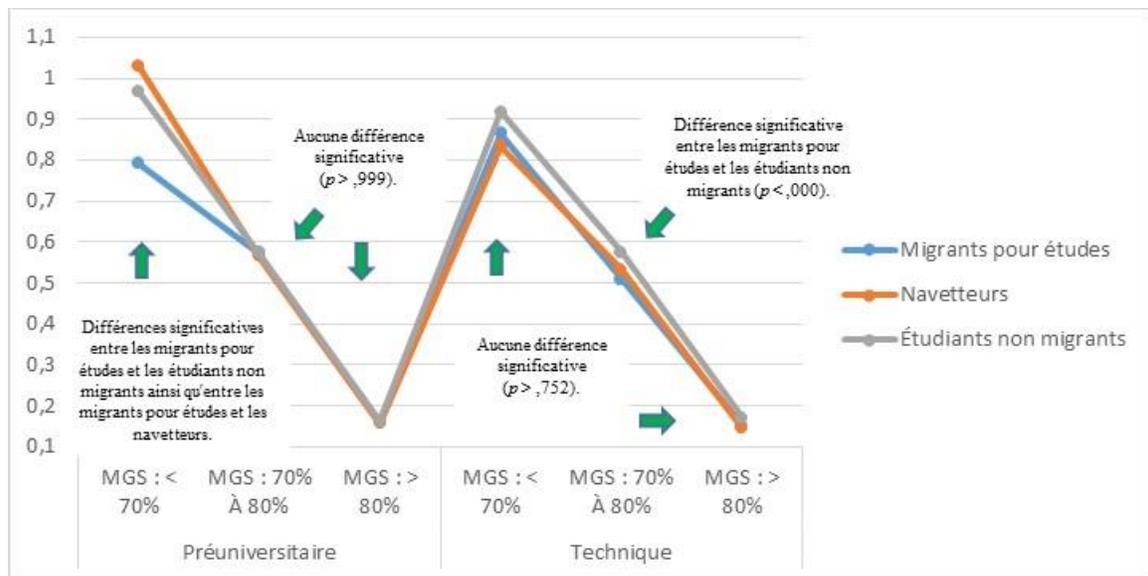


Figure 4.10 - Interaction entre les variables *Statut de mobilité*, *MGS* et *Secteur d'études* sur la variable *Nombre d'échecs à la troisième session d'inscription*

D'abord, les analyses permettent de constater que, pour les étudiants des deux catégories de la variable *Secteur d'études* et pour les trois catégories du *Statut de mobilité*, il y a toujours une différence significative selon le niveau de la variable *MGS* ( $p < ,000$ ). Ensuite, les analyses de comparaisons multiples par paires *a posteriori* de *Sheffe* révèlent que l'interaction est observable chez les étudiants avec une *MGS* inférieure à 70 % au secteur préuniversitaire. Il est à noter qu'il existe une différence significative chez les étudiants du secteur technique avec une *MGS* se situant entre 70 % et 80 % : les migrants pour études ont une *Moyenne du nombre d'échecs à la troisième session d'inscription* significativement plus basse ( $p < ,000$ ) que celle des étudiants non migrants. Ce résultat nous paraît toutefois marginal et difficile à interpréter par rapport à l'ensemble des résultats présentés jusqu'à maintenant. Au secteur préuniversitaire, où l'interaction est plus aisément observable, il n'y a aucune différence significative selon le *Statut de mobilité* chez les étudiants avec une *MGS* entre 70 % et 80 % ( $p > ,999$ ) et avec une *MGS* supérieure à 80 % ( $p > ,999$ ). La seule différence significative selon les catégories du *Statut de mobilité* est observable chez les étudiants avec une *MGS* inférieure à 70 % entre les migrants pour études et les navetteurs ( $p = ,011$ ) et entre les migrants pour études et les étudiants non migrants ( $p = ,007$ ). Dans les deux cas, les migrants pour études ont une moyenne du *Nombre d'échecs à la troisième session d'inscription* plus basse que celles des étudiants navetteurs et des étudiants non migrants.

#### 4.2.4 Que retenir de la réussite à la troisième session selon le statut de mobilité?

Que faut-il retenir de ces analyses concernant la réinscription à la troisième session et l'influence du *Statut de mobilité* et d'autres variables (*Sexe*, *MGS*, *Secteur d'études*) sur différents indicateurs de la réussite à la troisième session d'inscription, c'est-à-dire la moyenne des résultats, le nombre de cours échoués et le nombre de cours abandonnés?

Dans un premier temps, si les proportions d'étudiants qui ne sont pas inscrits aux études à la troisième session d'inscription selon le *Statut de mobilité* à la première session d'inscription diffèrent peu (16,6 % pour les migrants pour études, 17,9 % pour les navetteurs et 16,7 % pour les étudiants non migrants), il est possible de remarquer que les migrants pour études et les navetteurs sont proportionnellement moins nombreux à se réinscrire dans le même collège. On observe également une tendance pour ces deux catégories d'étudiants à se rapprocher de leur région d'origine lorsqu'il y a changement de collège.

Dans un deuxième temps, en ce qui concerne les analyses de variance effectuées sur les différents indicateurs de réussite à la troisième session d'inscription, il est possible d'observer que, de manière générale (avec quelques légères nuances), les résultats vont dans le même sens que ceux obtenus à la première session d'inscription quant au *Statut de mobilité*. Par ailleurs, lorsqu'il y a des différences significatives observables concernant la variable *MGS*, ce sont les migrants pour études avec une *MGS* inférieure à 80 % qui se distinguent des autres étudiants avec de meilleures performances. Sur le plan des interactions significatives entre les variables *Statut de mobilité*, *Sexe* et *Secteur d'études*, ce sont les garçons, du secteur technique, migrants pour études et navetteurs qui se distinguent des autres sous-groupes d'étudiants en présentant de meilleures performances.

## 4.3 Diplomation

### 4.3.1 Obtention d'un DEC

D'emblée, mentionnons que, bien qu'il y ait une différence significative sur le plan statistique ( $\chi^2 = 15,466$ ;  $p < ,000$ ), les taux de diplomation selon le Statut de mobilité à la première session d'inscription sont très semblables. Ce taux est de 69,0 % pour les migrants pour études, de 68,7 % pour les navetteurs et de 70,0 % pour les étudiants non migrants. Toutefois, nous avons vu à la section 3.2.3 qu'une proportion importante d'étudiants changent de collège et de statut de mobilité durant leur parcours collégial et que cette réalité doit être prise en compte. Le *Statut de mobilité* n'est pas une variable « figée » comme peuvent l'être le sexe de l'étudiant, ses antécédents scolaires ou ses performances à la première session au collégial, variables souvent utilisées pour analyser les taux de diplomation.

Précisons donc cette analyse. Le tableau 4.15 présente les taux de diplomation selon le *Sexe* des étudiants et selon la Situation de mobilité au cours des études collégiales<sup>40</sup>.

**Tableau 4.15 Taux de diplomation selon le Sexe et la Situation de mobilité au cours des études collégiales (cohorte 2005 à 2009)**

Situation de mobilité au cours des études collégiales	DEC obtenu			Pas de DEC obtenu		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
Toujours non migrant	71,2 %	76,6 %	64,0 %	28,8 %	23,4 %	36,0 %
Touché par la migration	68,3 %	73,8 %	60,1 %	31,7 %	26,2 %	39,9 %
Touché par le navettage	67,4 %	72,0 %	60,4 %	32,6 %	28,0 %	39,6 %
Touché par la migration et le navettage	61,8 %	67,0 %	53,6 %	38,2 %	33,1 %	46,4 %
<b>Total</b>	<b>69,8 %</b>	<b>75,7 %</b>	<b>63,2 %</b>	<b>30,2 %</b>	<b>24,3 %</b>	<b>36,8 %</b>

Dans un premier temps, il est possible d'observer que les taux de diplomation sont différents selon la situation de mobilité des étudiants ( $\chi^2 = 229,417$ ;  $p < ,000$ ). Les

<sup>40</sup> Rappelons que les analyses sur la diplomation portent sur les cohortes de 2005 à 2009. Même si la base de données fournit les renseignements sur la diplomation pour les cohortes de 2010 à 2012, selon la conseillère à la recherche au SRAM, avec la tendance à l'allongement des études, on obtient un portrait plus juste du taux de diplomation deux ans après la durée minimale des études (quatre ans pour le secteur préuniversitaire et cinq ans pour le secteur technique).

étudiants qui ne sont pas touchés par la migration pour études et par une situation de navettage (c'est-à-dire les étudiants toujours non migrants) pendant leur parcours collégial sont ceux avec le taux de diplomation le plus élevé (71,2 %). Ce taux descend à 68,3 % pour les étudiants touchés par la migration pour études au cours de leur parcours collégial et à 67,4 % pour les étudiants touchés par le navettage; alors qu'il chute à 61,8 % pour ceux qui ont été concernés par une situation de migration et une situation de navettage pendant leur parcours collégial. Dans un deuxième temps, il est possible de constater les mêmes tendances chez les filles ( $\chi^2 = 186,481$ ;  $p < ,000$ ) et chez les garçons ( $\chi^2 = 110,638$ ;  $p < ,000$ ).

Dans un deuxième temps, pour y voir plus clair, nous regardons s'il y a une différence significative dans les taux de diplomation des étudiants selon le statut de mobilité à la première session d'inscription des cohortes de 2005 à 2009 (migrants pour études = 18 997; navetteurs = 15 340 et étudiants non migrants = 183 934) selon chaque collège (données non illustrées). Cette situation est-elle la même dans tous les collèges? Les données permettent d'analyser la situation pour 60 collèges ou campus. Dans 32 collèges ou campus (53,3 %), il n'y a pas de différence significative quant à l'obtention d'un DEC selon le *Statut de mobilité* à la première session d'inscription<sup>41</sup>. Dans 8 collèges ou campus (13,4 %), il y a une différence significative : les migrants pour études, selon le *Statut de mobilité* à la première session d'inscription, obtiennent plus un DEC que les navetteurs et les étudiants non migrants. Enfin, dans 20 collèges ou campus (33,3 %), c'est la situation contraire qui prévaut. Les migrants pour études obtiennent un DEC dans des proportions moindres que celles des navetteurs et des étudiants non migrants. Deux observations s'imposent. D'abord, contrairement aux indicateurs de réussite concernant la première et la troisième session d'inscription, les résultats concernant la diplomation ne sont pas « aussi bons » pour les migrants pour études et les navetteurs : les étudiants touchés par l'une ou l'autre de ces formes de mobilité obtiennent un DEC dans des proportions plus faibles que celle des étudiants non migrants. Ensuite, force est de constater que la situation varie d'un établissement à l'autre selon le *Statut de mobilité* à la première session

---

<sup>41</sup> Peu importe le collège et le programme où le DEC est obtenu.

d’inscription. Cette observation souligne l’importance d’un enjeu de premier plan en ce qui concerne la migration pour études : la problématique doit être approfondie localement<sup>42</sup>.

#### 4.3.2 Diplomation dans les délais prévus

Un autre indicateur concernant la diplomation est le nombre de sessions écoulées avant l’obtention du DEC, c’est-à-dire le « délai d’obtention du DEC ». Une statistique qui fait souvent les manchettes dans les médias d’information est la suivante : environ 33 % des cégépiens obtiennent un DEC dans les délais prévus, alors que le taux de diplomation deux ans après la durée prévue est d’environ 62 % (Dion-Viens, 2015; Duchaine, 2017). Le tableau 4.16 présente les taux de diplomation selon la *Situation de mobilité au cours des études collégiales* et le délai d’obtention du DEC<sup>43</sup>. Il est à noter que les proportions indiquées dans la dernière colonne du tableau 4.16 incluent les étudiants sans DEC.

**Tableau 4.16 Taux de diplomation selon la *Situation de mobilité au cours des études collégiales* et le délai d’obtention du DEC (cohorte 2005 à 2009)**

Situation de mobilité au cours des études collégiales	DEC obtenu dans le délai minimal	DEC obtenu dans les 2 ans après le délai minimal	DEC obtenu 3 ans et plus après le délai minimal + sans DEC
Toujours non migrant	38,0 %	28,2 %	33,8 %
Touché par la migration	31,2 %	28,5 %	40,3 %
Touché par le navettage	32,0 %	27,6 %	40,4 %
Touché par la migration et le navettage	12,6 %	38,8 %	48,6 %
<b>Total</b>	<b>36,5 %</b>	<b>28,2 %</b>	<b>35,3 %</b>

On constate que ce sont les étudiants toujours non migrants qui sont proportionnellement les plus nombreux (38,0 % d’entre eux) à obtenir leur DEC dans les délais prévus. Cette proportion est de 31,2 % pour les étudiants touchés par la migration pour études, de 32,0 %

<sup>42</sup> Notons que nous avons vérifié pour chacun des 60 collèges ou campus s’il existe des différences sur la diplomation en fonction de deux autres caractéristiques : la *MGS* et le *Sexe*. En ce qui concerne la *MGS*, pour les 60 collèges ou campus, il existe toujours une différence significative en faveur des étudiants avec une *MGS* supérieure à 80 % : ceux-ci obtiennent un DEC dans une proportion plus élevée. En ce qui a trait au *Sexe*, dans 55 collèges ou campus, il existe une différence significative en faveur des filles. Pour les cinq autres collèges ou campus, il n’y a pas de différence significative entre les filles et les garçons quant à la diplomation.

<sup>43</sup> Le délai prévu pour les DEC préuniversitaires est de deux ans et celui pour les DEC techniques est de trois ans.

pour les étudiants touchés par une situation de navettage et de seulement 12,6 % des étudiants touchés par la migration pour études et par une situation de navettage durant leur parcours collégial. Ces derniers sont également les plus nombreux proportionnellement, c'est-à-dire 48,6 %, à ne pas avoir de DEC ou à l'obtenir trois ans et plus après le délai prévu. Ces proportions sont quasi identiques pour les étudiants touchés par une situation de navettage (40,4 %) ou de migration (40,3 %), alors qu'elle est de 33,8 % chez les étudiants toujours non migrants.

Nous avons vu à la section 3.2.3 et aux tableaux 3.5 et 3.6 que les étudiants concernés par une situation de mobilité sont plus nombreux à changer de collège durant leur parcours collégial, et que ceux qui le font ont tendance à se rapprocher de leur lieu d'origine pour continuer leurs études collégiales. Il faut donc regarder les données de plus près et comparer les étudiants selon le *Statut de mobilité à la première session d'inscription* et le *Statut de mobilité à l'obtention du DEC* pour y voir plus clair. Le tableau 4.17 présente les résultats de cette comparaison. Il est à noter que les données présentées dans le tableau 4.17 **concernent seulement les étudiants qui ont obtenu un DEC**, puisque nous comparons le *Statut de mobilité* à la première session d'inscription et celui à l'obtention du DEC.

**Tableau 4.17 Taux de diplomation selon le *Statut de mobilité à la première session d'inscription*, le *Statut de mobilité à l'obtention du DEC* et le délai d'obtention du DEC (cohorte 2005 à 2009)**

Statut première session d'inscription	Statut à l'obtention du DEC	DEC obtenu dans le délai prévu	DEC obtenu dans les 2 ans après le délai prévu	DEC obtenu 3 ans et plus après le délai prévu
Migrant pour études	Migrant pour études (74,5 %)	57,9 %	35,7 %	6,4 %
	Navetteur (2,5 %)	8,5 %	56,4 %	35,1 %
	Étudiant non migrant (23,0 %)	9,1 %	56,1 %	34,8 %
Navetteur	Migrant pour études (1,9 %)	20,3 %	53,3 %	26,4 %
	Navetteur (83,2 %)	57,2 %	37,1 %	5,7 %
	Étudiant non migrant (14,9 %)	4,8 %	53,4 %	41,8 %
Étudiant non migrant	Migrant pour études (0,6 %)	26,4 %	55,6 %	18,0 %
	Navetteur (0,6 %)	23,8 %	54,9 %	21,3 %
	Étudiant non migrant (98,8 %)	53,1 %	39,9 %	7,0 %

Ici, trois observations s'imposent. D'abord, force est de constater que les étudiants migrants et navetteurs sont plus susceptibles de changer de *Statut de mobilité* et d'obtenir un diplôme dans un établissement situé plus près de leur lieu d'origine. En effet, seulement 74,5 % des migrants pour études (selon le *Statut de mobilité à la première session d'inscription*) vont obtenir un DEC dans un collège situé à plus de 80 kilomètres de leur lieu d'origine. Pour les navetteurs, selon le *Statut de mobilité à la première session d'inscription*, 83,2 % vont obtenir un DEC dans un collège situé à une distance de navettage (entre 40 et 80 kilomètres) de leur lieu d'origine. En comparaison, pour les étudiants non migrants selon le statut de mobilité à la première session, 98,8 % obtiendront leur diplôme dans un collège situé à moins de 40 kilomètres de leur lieu d'origine. C'est donc dire que plus la situation de mobilité éloigne les étudiants de leur région d'origine, plus ils sont plus nombreux à changer de collège et à se rapprocher de leur lieu d'origine pour obtenir un DEC. Ensuite, lorsque le *Statut de mobilité est le même à la première session d'inscription* et à l'obtention du DEC, les migrants pour études (57,9 %) et les navetteurs (57,2 %) sont proportionnellement plus nombreux que les étudiants non migrants (53,1 %) à obtenir leur diplôme dans le délai prévu. Enfin, il est possible d'observer que c'est le changement de *Statut de mobilité* qui allonge l'obtention du DEC, notamment pour les étudiants qui sont migrants pour études et navetteurs à la première session d'inscription. On ne peut donc pas éluder le fait que le changement de *Statut de mobilité*, et parallèlement celui de changement de collège, exerce une influence sur le temps de diplomation.

#### *4.3.3 Caractéristiques qui prédisent la diplomation : analyse de régression logistique binomiale*

Le *Statut de mobilité* est une variable qui n'a jamais été utilisée dans l'analyse de l'obtention d'un *DEC* au collégial. Il est donc intéressant de la comparer à d'autres variables reconnues pour être significatives dans ce type d'analyse : la *MGS*, le *Sexe* et la *Réussite de tous ses cours à la première session d'inscription*. Nous procédons à une analyse de régression logistique binomiale. Dans le modèle d'analyse, la variable dépendante (*DEC*) possède deux modalités : sans DEC ou DEC obtenu.

Pour cette analyse, la technique de sélection de modèle est celle de Hosmer et Lemeshow (2000). Dans un premier temps, des régressions univariées sont faites sur chacune des variables indépendantes individuellement. Ensuite, seulement les variables significatives sont introduites dans le modèle multivarié. Il est à noter que toutes les régressions sont significatives ( $p < ,000$ ), ainsi seuls les résultats du modèle multivarié sont présentés. Les analyses descriptives et les régressions univariées ont été effectuées avec SPSS. Les régressions multivariées ont été réalisées avec SAS 9.4.

Le tableau 4.18 présente les résultats de la régression logistique binomiale multivariée. La catégorie de référence de la variable dépendante est « sans DEC ». Pour les variables indépendantes, les catégories de référence ont été choisies pour que le rapport de cote (*odds ratio*) soit supérieur à 1, ce qui facilite l'interprétation.

**Tableau 4.18 Résultats de la régression logistique binomiale multivariée : caractéristiques qui prédisent la diplomation**

Variable	Catégorie	Référence	DEC obtenu vs Sans DEC (réf)	
			Odds Ratio	<i>p</i>
MGS	> 80 %	70 % à 80 %	3,58	< ,000
	> 80 %	< 70 %	10,42	< ,000
	70 % à 80 %	< 70 %	2,92	< ,000
Réussite des cours première session	Cours tous réussis	Au moins un échec	5,17	< ,000
Sexe	Fille	Garçon	1,40	< ,000
Situation de mobilité	Toujours non migrant	Touché par migration	1,22	< ,000
	Toujours non migrant	Touché par navettage	1,21	< ,000
	Toujours non migrant	Migration et navettage	1,43	< ,000
	Touché par navettage	Touché par migration	1,005	,834

Il est possible d'observer que toutes les variables sont significatives, à l'exception de la comparaison de deux catégories pour la variable *Situation de mobilité*. Au regard de cette variable, on constate que c'est le fait d'être toujours en situation de non-migration qui prédit le mieux le fait d'obtenir un DEC. En fait, être toujours non migrant multiplie la probabilité d'obtenir un DEC par 1,22 en comparaison avec les étudiants touchés par la migration pour études, par 1,21 en comparaison avec les étudiants touchés par une situation de navettage et par 1,43 en comparaison avec les étudiants qui sont touchés par une situation de migration et une situation de navettage durant leur parcours collégial. Le fait

d'être de sexe féminin augmente cette probabilité de 1,40. Ainsi, dans ce modèle d'analyse, la situation de mobilité durant le parcours d'études collégiales se révèle avoir sensiblement la même importance que le sexe de l'étudiant afin de prédire l'obtention d'un DEC.

Sans contredit, ce sont toutefois les antécédents de l'étudiant (la *MGS*) et ses performances à la première session d'inscription qui prédisent le mieux le fait d'obtenir un *DEC*. D'une part, le fait d'avoir une *MGS* supérieure à 80 % multiplie la probabilité d'obtenir un *DEC* par 3,58 en comparaison avec les étudiants avec une *MGS* entre 70 % et 80 % et par 10,42 en comparaison avec les étudiants avec une *MGS* inférieure à 70 %. Également, le fait d'avoir une *MGS* entre 70 % et 80 % multiplie la probabilité d'obtenir un *DEC* par 2,92 en comparaison avec les étudiants avec une *MGS* inférieure à 70 %. D'autre part, la *Réussite de tous ses cours à la première session d'inscription* multiplie la probabilité d'obtenir un *DEC* par 5,17 en comparaison avec les étudiants qui ont au moins un échec à leur dossier à cette même session.

#### 4.3.4 *Que retenir sur la diplomation selon le statut de mobilité?*

Selon le *Statut de mobilité* de l'étudiant à sa première session d'inscription au collégial, les taux de diplomation sont très semblables, légèrement en faveur des étudiants non migrants : 69,0 % pour les migrants pour études, 68,7 % pour les navetteurs et 70,0 % pour les étudiants non migrants. Toutefois, comme le *Statut de mobilité* n'est pas une variable « figée » comme peuvent l'être le sexe ou les antécédents scolaires, il faut analyser la situation en prenant en compte le cheminement de l'étudiant au cours de ses études collégiales.

Les étudiants qui ne sont pas touchés par l'une ou l'autre des formes de mobilité (les étudiants toujours non migrants) au cours de leur expérience collégiale sont ceux avec le taux de diplomation le plus élevé, c'est-à-dire 71,2 %. Ce taux descend à 68,3 % pour les étudiants touchés par la migration pour études au cours de leur parcours collégial et à 67,4 % pour les étudiants touchés par le navettage; alors qu'il chute à 61,8 % pour ceux qui ont été concernés par une situation de migration et une situation de navettage pendant leur parcours collégial. Peu importe le *Sexe* de l'étudiant, les tendances sont les mêmes.

En ce qui concerne le délai d'obtention du *DEC*, il est possible de constater que ce sont les étudiants toujours non migrants qui sont proportionnellement les plus nombreux (38,0 %) à obtenir leur *DEC* dans les délais prévus (deux ans pour un programme préuniversitaire et trois ans pour un programme technique). Cette proportion est de 31,2 % pour les étudiants touchés par la migration pour études, de 32,0 % pour les étudiants touchés par une situation de navettage et de seulement 12,6 % des étudiants touchés par la migration pour études et par une situation de navettage durant leur parcours collégial. Ces derniers sont également les plus nombreux proportionnellement, c'est-à-dire 48,6 %, à ne pas avoir de *DEC* ou à l'obtenir trois ans et plus après le délai prévu. Ces proportions sont identiques pour les étudiants touchés par une situation de navettage (40,4 %) ou de migration (40,3 %), alors qu'elle est de 33,8 % chez les étudiants toujours non migrants.

L'analyse de régression logistique binomiale multivariée indique toutefois que ce sont principalement les antécédents de l'étudiant (la *MGS*) et ses performances à la première session d'inscription (la *Réussite de tous ses cours*) qui prédisent le mieux le fait d'obtenir un *DEC*. Ce qui est intéressant à observer dans le modèle d'analyse utilisant la régression logistique, c'est que la *Situation de mobilité* durant le parcours d'études collégiales se révèle avoir sensiblement la même importance que le *Sexe* de l'étudiant afin de prédire l'obtention d'un *DEC*.

## 5. RÉSULTATS : INTERVENANTS DU MILIEU COLLÉGIAL

Comme il a été mentionné à la section 2.3.1, un guide d'entretien semi-dirigé (voir annexe 3) a été élaboré autour de différents thèmes visant à discuter de la migration pour études avec des intervenants du milieu collégial afin de jeter un regard sur la situation particulière de leur collègue par rapport aux migrants pour études (questions 2 et 8), notamment à l'égard de leur meilleure réussite à la première session d'inscription (question 5). Comme quelques questions (1, 3 et 4) avaient pour buts de clarifier et de préciser ce qu'est la migration pour études et, par conséquent, de s'entendre avec les répondants sur ce qui caractérise un migrant pour études, les prochaines pages présentent uniquement les résultats de l'analyse de contenu des questions 2, 5 et 8. La question 2 (*Vous êtes-vous déjà interrogé sur cette question?*) cherche à savoir si des discussions ou des réflexions institutionnelles ont déjà porté sur le phénomène de la migration pour études dans les collèges participants. La question 5 (*Selon votre expérience, est-ce que certains facteurs/caractéristiques/situations/éléments propres à votre établissement permettraient d'expliquer ou de mieux comprendre la « meilleure performance scolaire » des migrants pour études?*) vise à approfondir les résultats concernant la « meilleure performance scolaire » des migrants pour études dans l'établissement. Comment le répondant explique-t-il cette meilleure performance? Certains éléments de discussion (la présence de programme(s) particulier(s), le profil d'étudiants de l'établissement, des suivis ou encadrements particuliers, les services offerts, l'organisation de ces services, les pratiques et activités d'accueil et d'intégration, l'organisation physique des lieux, la situation géographique du collège, des liens avec la communauté et des partenaires externes, la proximité de certains services) ont parfois nourri les échanges. La question 8 (*Selon vous, quels sont les rôles et les responsabilités de l'établissement collégial en ce qui concerne la situation des migrants pour études?*) a pour but de savoir si, selon les répondants, des rôles ou des responsabilités particulières existent ou devraient être pris à l'égard des migrants pour études.

## 5.1 Des réflexions institutionnelles?

« Ça fait 27 ans je suis dans le réseau collégial, et c'est la première fois [que] je l'entends cette appellation de migrants pour études. »

Il est possible de décrire des situations différentes à propos des réflexions institutionnelles concernant les migrants pour études selon les quinze intervenants rencontrés des cinq établissements participants. D'abord, les intervenants de l'un des collèges (situé dans la zone éloignée) sont unanimes : sans être un sujet quotidien, la migration pour études (« étudiants venant de l'extérieur ») fait partie des préoccupations de la direction de l'établissement. Ce collège compte une proportion de migrants pour études de l'ordre de 26,5 %. Pour les intervenants de ce collège, « c'est tellement présent », « tellement important pour le collège et pour la ville », « les étudiants venant de l'extérieur » que ce phénomène a permis au fil des années de « susciter des questionnements », « de mettre beaucoup d'énergie » et de « mettre plein de choses en place » pour ces étudiants. Les migrants pour études sont nombreux et ils contribuent à la vitalité de la ville : « ils sortent, ils consomment, ils sont importants dans la vie de [nom de la ville] ». Aussi, dans le contexte actuel de la baisse des inscriptions dans les collèges un peu partout au Québec, pour les intervenants de ce collège, les migrants pour études « sont importants, on en a besoin. On veut les garder et en avoir plus parce que la clientèle étudiante est en baisse démographique ».

Ensuite, dans un autre collège (situé dans la zone de la périphérie de Montréal), qui accueille une proportion de migrants pour études de 3,7 % seulement, il existe une forme d'ouverture ou de conscientisation à propos de la réalité de la migration pour études. La situation est particulière, puisque les initiatives qui en découlent semblent reposer sur les épaules d'un seul intervenant qui a vécu la migration pour études collégiales lorsqu'il était étudiant<sup>44</sup> :

---

<sup>44</sup> D'ailleurs, le site Internet de ce collège ne fait aucunement mention de la migration pour études ou des étudiants provenant de l'extérieur de la région, à l'exception de la présentation de l'aide au logement et de la résidence étudiante.

On en parle sur le *fly*, comme ça. Comme je te disais, moi, je viens d'une région éloignée, je l'ai vécu comme étudiant, et je suis très sensible à ça. [...] Quand je suis arrivé ici, c'est moi qui ai repris le dossier de l'accueil et je pense que je l'ai amené ailleurs. Fait que oui, on en parle, mais c'est parti un peu d'un point de vue personnel. On n'est pas obligé de le faire.

Dans un autre collège (situé dans la zone semi-urbaine), dont 13,1 % des étudiants sont des migrants pour études, l'un des intervenants rencontrés a mentionné que le sujet faisait partie des discussions lorsqu'il était question du recrutement des étudiants, alors qu'un autre intervenant souligne que des questionnements avaient déjà été abordés, mais abandonnés :

On s'était déjà questionné là-dessus. Bien, à cette époque-là, je travaillais beaucoup avec les étudiants internationaux, et je voyais des ressemblances avec des étudiants, justement, qui venaient de la Gaspésie, de l'Abitibi, puis tout ça. On s'était questionné à l'ouverture d'un projet touchant justement les migrants québécois. Euh, je pense qu'avec toute la surcharge de travail, à un moment donné, les réflexions ont été mises de côté.

Dans un quatrième collège (situé dans la zone de Montréal), qui accueille une proportion de 4,5 % de migrants pour études, il semble, selon trois des quatre intervenants rencontrés, « qu'on s'y est probablement penché puisqu'on a fait le choix d'ériger une résidence étudiante ». Toutefois, « ce n'est pas quelque chose qui est discuté ». D'ailleurs, l'un des répondants mentionne qu'« en ce qui concerne les étudiants étrangers, on vient de créer un comité. On a tenu une première rencontre avec ces étudiants-là pour connaître leurs besoins. Fait que ça me permet de penser qu'on n'a rien fait pour ceux du Québec ».

Enfin, pour le cinquième collège visité (situé dans la zone de Montréal), qui reçoit une proportion de 6,1 % de migrants pour études, aucune réflexion n'a été entreprise sur le thème de la migration pour études : « c'est un élément qui n'a jamais été pointé » ou une « problématique qui n'est jamais ressortie ».

De manière générale, nous pouvons voir que deux des cinq collèges (40,0 %) (situés dans les zones éloignées et de la périphérie de Montréal) semblent témoigner d'une certaine

préoccupation à l'égard de la problématique de la migration pour études. Bien entendu, cette analyse repose sur les propos d'une quinzaine de répondants, qui n'ont pas les mêmes expériences au sein de leur collège ni la même connaissance de tous les dossiers dans leur établissement. C'est pourquoi, parallèlement à cette analyse, nous avons effectué une visite virtuelle de tous<sup>45</sup> les sites Internet des cégeps entre le 1<sup>er</sup> et le 14 novembre 2015<sup>46</sup> pour découvrir si les sites présentent des renseignements utiles pour les migrants pour études et pour en analyser le contenu<sup>47</sup>. Ce travail visait à identifier les sites des collèges qui font explicitement mention de la migration pour études ainsi que de faire ressortir la manière dont il en est fait mention. Sans que cette indication puisse être considéré comme une preuve de la présence ou de l'absence d'une réflexion ou d'une préoccupation institutionnelle, le fait d'en faire mention de manière explicite, d'y consacrer un espace sur le site Internet du collège peut, en quelque sorte, être le signe d'une conscientisation à l'égard de la problématique. Sans entrer dans le détail du contenu de chaque site Internet, soulignons que 30,9 % des sites visités (17 des 55 sites) mentionnent que le collège accueille des « étudiants de partout au Québec », des « étudiants de l'extérieur de la région », des « étudiants hors région » ou des « étudiants de tous les horizons ». Alors que des établissements ne font que de simples mentions sur la diversité des origines régionales de leurs étudiants, d'autres fournissent des renseignements et des activités destinés aux migrants pour études : un *Guide d'accueil pour les étudiants hors région* au Cégep Garneau (Mareschal, 2013), *La Virée* du Cégep de la Gaspésie et des Îles, les *Visites personnalisées* du Cégep de Jonquière, le *Jumelage étudiant* du Cégep de Limoilou qui est offert aux étudiants internationaux et immigrants ainsi qu'aux étudiants des régions périphériques nouvellement arrivés à Québec, les *Rési-aidants* du Cégep de Matane sont des d'étudiants vivant en résidence et ayant reçu une formation en relation d'aide pour favoriser l'intégration des nouveaux arrivants en résidence.

---

<sup>45</sup> Au total, 55 sites ont été visités. Le réseau collégial public compte 48 collèges, mais certains ont différentes composantes ou campus.

<sup>46</sup> Ce travail a été effectué en grande partie par une stagiaire, M<sup>me</sup> Stéphanie Pagé, inscrite à la Formation pratique au baccalauréat au département d'anthropologie de l'Université Laval.

<sup>47</sup> Il est important de préciser que l'analyse du contenu des sites Web des collèges ne représente pas la réalité des collèges en elle-même, mais plutôt ce qui est reflété sur leur site Internet. Par exemple, si un cégep n'annonce pas offrir un certain service sur son site Web, cela ne veut en rien confirmer ou infirmer la tenue dudit service dans la réalité. Il faut donc percevoir ces résultats comme une indication de la vitrine Internet des cégeps, et non pas comme la réalité effective de ceux-ci.

Selon ces données, **il apparaît qu’il semble y avoir une conscientisation à la réalité de la migration pour études et des initiatives locales dans environ le tiers des collèges.**

## **5.2 Réussite des migrants : pistes d’explication**

À la suite de l’analyse des données quantitatives concernant la réussite de tous les étudiants de la base de données (voir la section 4), nous avons identifié des établissements où les migrants pour études réussissent mieux selon différents indicateurs (meilleure moyenne des résultats à la première session d’inscription; moyenne plus basse du nombre d’échecs à la première session d’inscription; moyenne plus basse du nombre de cours abandonnés [note inférieure à 30 %] à la première session d’inscription; proportion plus élevée à obtenir un DEC; taux de réinscription plus élevé à la troisième session [avec ou sans changement de collège] et meilleure réussite des étudiants à risque [MGS inférieure à 70 %]). La section C du guide d’entretien semi-dirigé (voir annexe 3) permet de discuter avec les intervenants et d’approfondir avec eux la question de la meilleure réussite des migrants pour études dans leur collège. Les échanges visaient à vérifier si, selon l’expérience et la compréhension des intervenants, des facteurs, des caractéristiques, des situations, des éléments propres à leur collège permettent d’expliquer ou de mieux comprendre la « meilleure performance scolaire » des migrants pour études.

D’emblée, il est nécessaire de souligner que les répondants mentionnent le fait que l’ensemble du personnel de leur établissement « a à cœur la réussite des étudiants », qu’« il est dévoué », qu’il « est proche des étudiants » et « sensible à ce qu’ils vivent », qu’il « prend soin des étudiants en les accompagnant dans la réussite ». Bref, les répondants soulignent la qualité de l’enseignement, des services offerts et du dévouement du personnel. Bien entendu, les répondants reconnaissent que ces caractéristiques n’expliquent pas la meilleure réussite des migrants pour études ni celle des migrants pour études avec des antécédents scolaires (MGS – voir les analyses aux sections 4.1 et 4.2) plus faibles. L’ensemble du personnel travaille pour la réussite de tous les étudiants. Également, malgré le fait que la question du guide d’entretien semi-dirigé devait contribuer à identifier

des aspects institutionnels, il faut noter que, pour les intervenants rencontrés, ce sont davantage des caractéristiques personnelles des migrants pour études qui expliqueraient le succès de ces derniers que des caractéristiques institutionnelles :

C'est propre à chacun. C'est certain qu'il y a le contexte, il y a le milieu, mais ce sont les mêmes professeurs qui donnent des cours à tous de la même façon, là. Il y a le côté personnel à prendre en ligne de compte.

Peut-être que ça n'a rien à voir avec les services que nous donnons au collège, mais que ç'a plutôt à voir avec l'ADN de ces jeunes-là, qui prennent cette décision de migrer, puis de s'en venir étudier au collège [nom du collège], ou peu importe que ce soit notre collège ou un autre collège.

En premier lieu, c'est l'individu qui fait la différence.

L'analyse des entretiens permet d'identifier huit catégories de réponses regroupant les raisons proposées par les répondants pour expliquer la meilleure réussite des migrants pour études de leur établissement. Ces catégories sont présentées au tableau 5.1 selon leur lien avec des caractéristiques liées à l'établissement (dimension institutionnelle) ou à l'étudiant (dimension personnelle). La majorité des pistes d'explication proposées par les intervenants concernent des caractéristiques liées aux étudiants. Il est à souligner que les catégories de réponses sont présentées selon la fréquence de leur mention par les répondants, et non pas selon leur « importance ».

**TABLEAU 5.1 Raisons avancées par les intervenants pour expliquer la meilleure réussite des migrants pour études**

Raisons	<i>n</i>	%	Dimension
La vie en résidence	14	93,3 %	Institutionnelle
L'implication dans la vie étudiante	13	86,7 %	Personnelle
La motivation	12	80,0 %	Personnelle
Les mesures d'intégration/d'encadrement des étudiants	10	66,7 %	Institutionnelle
L'engagement dans les études	10	66,7 %	Personnelle
La localisation géographique du collège/lieux physiques	8	53,3 %	Institutionnelle
La réceptivité aux services offerts	6	40,0 %	Personnelle
Les antécédents scolaires	4	26,7 %	Personnelle

Il est possible d'observer que trois de ces catégories peuvent être associées à la dimension institutionnelle : la vie en résidence est mentionnée par 14 intervenants, les mesures

d'intégration ou d'encadrement mises en place pour les étudiants sont évoquées par 10 intervenants ainsi que la localisation géographique du collège et les caractéristiques liées aux lieux physiques qui sont soulignées par 8 intervenants. Aussi, cinq catégories de réponse sont associées à la dimension personnelle : l'implication de l'étudiant dans la vie étudiante soulignée par 13 intervenants; la motivation de l'étudiant à l'égard de ses études mentionnée par 12 intervenants; l'engagement dans les études évoqué par 10 intervenants et, de manière plus marginale, la réceptivité plus grande des migrants pour études à l'égard des services offerts ainsi que les antécédents scolaires sont des raisons avancées, respectivement, par 6 et 4 intervenants.

Les prochains paragraphes sont utilisés pour décrire chacune de ces explications selon son lien avec des caractéristiques des collèges (dimension institutionnelle) ou avec celles propres aux étudiants (dimension personnelle).

### *5.2.1 Raisons liées à des caractéristiques des collèges*

D'abord, 14 des 15 intervenants rencontrés ont abordé la présence de résidences étudiantes pour expliquer la meilleure réussite des migrants pour études. Il est à noter que les cinq établissements visités possèdent tous ce type d'infrastructures. Plus précisément, trois résidences sont gérées par la direction du collège et deux sont gérées par un partenaire privé. Les propos recueillis concernant les résidences peuvent être divisés en trois pistes d'explication. En premier lieu, les résidences offrent un milieu de vie encadré pour les étudiants avec une structure, des règles, des personnes ressources (animateur de résidence, technicien en travail social), des dispositifs de sécurité qui sont « rassurants » et « structurants » afin de permettre aux étudiants de se concentrer sur leurs études :

Moi, je pense que, oui, parce que les résidences, c'est encadré. Comme je vous dis, on a mis des salles d'étude, je ne dirais pas que c'est utilisé à outrance, mais ça reste que, euh... l'étudiant qui est à la résidence, euh... tu sais, y est pas dans « on fait le party le vendredi soir, à tout vent ».

En deuxième lieu, les résidences est une option « clé en main », c'est la « facilité » : tout est fourni, il y a la proximité du collège, et c'est un choix logique, particulièrement pour les étudiants de première année :

C'est à deux pas, c'est facile d'accès. Donc, c'est sûr que pour l'accessibilité, c'est facilitant pour les étudiants. Moi, je le vois. Versus un étudiant qui est en appartement ou en chambre un peu plus loin, qui doit prendre le transport en commun... ou qui sont aussi isolés, parce qu'ils sont deux ou trois, ou alors il est tout seul... versus aux résidences où t'ouvres une porte, puis y a tout le temps des gens... y a tout le temps du monde qui sont là... [...] Fait que, oui, je pense que les résidences favorisent, euh...

Oui, les résidences étudiantes, c'est sûr que c'est un plus. C'est un plus pour les parents qui décident d'envoyer leur jeune aussi loin. Puis, je pense que ça crée aussi un sentiment d'appartenance. Surtout quand tu quittes au niveau de la 1<sup>re</sup> année, je pense que quand tu quittes ta famille... ça adoucit bien des choses quand tu te retrouves le soir, puis t'es pas tout seul, puis que tu peux partager.

En troisième lieu, comme l'indique le dernier extrait d'entretien, la vie en résidence permet aux migrants de « se créer rapidement un nouveau réseau d'amis », de « développer des liens », ce qui va contribuer à faciliter leur intégration sociale au sein de leur nouveau collège :

C'est certain que la résidence c'est propice à... oui, c'est la question de l'intimité et de la promiscuité avec les autres, mais c'est un super bon moyen de créer des liens. Ici, on fait des rencontres environ une fois par mois avec les étudiants, un comité résidence durant lequel ils peuvent exposer ce qui ne va pas, ce qui va moins bien, ce qui serait à améliorer et ça leur permet de rencontrer d'autres personnes. [...] Bien, en fait, la résidence, c'est comme une petite ville, une petite communauté. Ils ont un groupe Facebook sur lequel ils s'échangent des choses, ils proposent des services, c'est comme un système de solidarité qui se met en place.

Pour un autre intervenant, les résidences constituent même un incubateur pour la réussite :

Comme la résidence, par exemple, c'est un milieu incubateur. C'est un milieu où tu commences à créer ton réseau. Bon, l'étudiant a son monde, là, il connaît son monde, il étudie, il mange. À la résidence, il va chez lui, il étudie, il fait ses affaires. Donc, il n'a pas l'occasion de niaiser.

Ensuite, 10 des 15 intervenants suggèrent que cette meilleure réussite est peut-être liée aux efforts mis en place pour intégrer et encadrer les nouveaux étudiants, notamment dans certains programmes d'études où s'inscrivent probablement plus de migrants pour études. Il peut s'agir de structures d'accompagnement d'étudiants athlètes qui sont parfois recrutés dans des régions éloignées de leur collège d'inscription ou des activités de jumelage/parrainage dans certains programmes techniques :

Pour les étudiants étrangers, y vont faire des jumelages d'aide par les pairs, pour qu'ils ne se sentent pas trop désorientés. Mais si un étudiant dit : « Bien, moi, je viens de Gaspé, puis je ne connais personne », c'est sûr qu'ils vont le prendre sous leurs ailes, puis ils vont lui trouver un partenaire. Tu sais, ils vont mettre toutes les conditions gagnantes.

Il y a peut-être 85 % de nos techniques où il y a du parrainage. Fait que ça aide le jeune qui arrive de l'extérieur à trouver peut-être plus rapidement ses repères.

Enfin, 8 des 15 intervenants estiment que des aspects liés à la localisation géographique du collège et à la qualité des lieux physiques peuvent expliquer la meilleure réussite des migrants pour études. Il est possible de faire ressortir trois idées différentes des propos des intervenants concernant ces aspects. La première concerne le fait que, par sa situation géographique, il y a peu de distractions autour du collège : pas de lieux de rencontre, pas de bars, etc. :

Disons qu'on n'est pas distrait par grand-chose autour. [...] Il n'y a pas le facteur attractif du genre que tu fais juste ouvrir la porte et que tout est là. Tu sais, ça te demande un effort. Parce que, effectivement, on est assez isolé.

On n'est pas un collège en plein centre-ville. Tu n'as rien à proximité. [...] Tu sais, c'est vraiment résidentiel autour. [...] Il y a peut-être du positif dans ce sens...

Il n'y a pas beaucoup de choses autour. Donc, c'est peut-être moins de distractions pour les étudiants qui décident d'habiter dans le quartier. Le soir, passé 10 heures, il ne se passe pas grand-chose ici. Il n'y a pas beaucoup d'action.

La deuxième idée concerne la localisation stratégique du collège par rapport aux axes routiers ou à la proximité de la ville sans que celui-ci y soit complètement rattaché :

C'est comme une transition moins importante de venir à [nom de la localité]. Je pense que c'est un facteur pour s'inscrire à [nom du collège]. Est-ce que c'est un facteur de réussite? Est-ce que l'emplacement géographique...? [...] Peut-être que l'adaptation se fait plus rapidement parce que c'est un petit peu plus petit comme collège. [...] Je pense que la taille a plus d'influence que notre disposition géographique. Je ne sais pas, mais y a sûrement quelque chose qui joue dans tout ça.

La troisième idée qui se dégage des propos des intervenants concerne la qualité des lieux physiques du collège. Il peut s'agir du fait que c'est un beau site ou alors, comme le soulignait le dernier extrait ci-haut, le fait que la taille de l'établissement demeure à échelle humaine :

On a un beau campus, on a de beaux terrains verts, on n'est pas au centre-ville dans le béton. Tu sais, on a de l'espace, c'est beau.

Le lieu est quand même très accueillant. L'été, c'est magnifique, les gros arbres... ça fait en sorte que le lieu est très accueillant. Moi, en tant qu'ancien migrant, j'ai retrouvé ma campagne quand je suis venu étudier ici. C'est comme une oasis dans la ville. [...] Puis, on est quand même à proximité des services, du transport en commun.

La taille du collège, je pense que c'est aussi une couleur institutionnelle qu'on a, on peut être près des étudiants.

### *5.2.2 Raisons liées à des caractéristiques personnelles des étudiants*

Le tableau 5.1 présente cinq autres raisons fournies par les intervenants permettant d'expliquer, selon leurs points de vue, la meilleure réussite des migrants pour études qui ne sont toutefois pas liées à des caractéristiques des collèges, mais plutôt à des caractéristiques personnelles des étudiants. Bien que le troisième objectif général de l'enquête vise plutôt à identifier des pratiques et des caractéristiques institutionnelles contribuant à soutenir les migrants pour études et à expliquer leur meilleure réussite, il apparaît quand même important de présenter les éléments identifiés par les répondants.

Comme il est mentionné au début de la section 5.2, pour les intervenants, ce sont globalement surtout des caractéristiques personnelles des migrants pour études qui expliquent leur meilleure réussite que des caractéristiques institutionnelles. Nous ne pouvons en faire abstraction dans l'analyse et la synthèse des propos de ces derniers.

Dans un premier temps, 13 des 15 intervenants mentionnent l'implication dans la vie étudiante comme explication de la meilleure réussite des migrants. Selon leurs perceptions, impressions et observations ponctuelles, il leur semble que les migrants pour études s'impliquent davantage dans la vie étudiante de leur collège. Cette plus grande implication demeure de l'ordre des perceptions, puisque « les collèges n'ont pas de statistiques sur les migrants » et que « si on ne leur pose pas la question, on ne peut pas savoir s'ils sont migrants et s'ils s'impliquent vraiment plus que les autres ». Voici comment s'exprime intervenante, responsable de la gestion des résidences dans son collège, qui résume bien la manière dont se font les observations de plusieurs intervenants :

Oui. Ils s'impliquent. Bien, en tout cas, je dis ça, c'est mon impression. Tu sais, je suis allée voir une pièce de théâtre étudiante, une dizaine d'étudiants jouaient dans la pièce, puis il y en avait 4 que j'ai reconnus, qui étaient des locataires des résidences, qui étaient migrants. Fait que, là, j'étais comme : « Ah, ils s'impliquent quand même pas mal. »

Pour la majorité des intervenants rencontrés, l'implication dans la vie étudiante, dans la vie du collège, est un gage de réussite pour un migrant pour études :

L'intégration de ces jeunes-là à travers certaines activités, y vont s'intégrer beaucoup aux activités sportives, aux activités culturelles. C'est important parce que l'implication, le réseautage, la création que tout cela peut faire, bien, c'est ce qui va permettre d'avoir un nouveau cercle d'amis... d'après ma vision des choses.

Ceux qui viennent de l'extérieur, souvent, y vont s'impliquer. Moi, j'ai presque juste des étudiants qui viennent de l'extérieur qui s'impliquent. [...] c'est le... le sentiment d'appartenance à la résidence, à leur cégep.

C'est qu'ici, en grosse majorité, une bonne partie des étudiants vont s'impliquer dans la vie du cégep. [...] Au niveau des migrants, c'est du monde qui va vouloir s'impliquer, rencontrer du monde. Y a un milieu tellement vivant

pour leur permettre de créer un sentiment d'appartenance, de s'adapter, de les aider à passer au travers de cette difficulté qu'est l'éloignement.

Dans un deuxième temps, 12 des 15 intervenants estiment que la meilleure réussite des migrants s'explique par la motivation du migrant à l'égard du programme d'études. Pour les répondants, les « migrants pour études, ils veulent réussir ». En fait, le « désir de faire partie d'un programme d'études est plus important que l'adaptation que ça va leur demander la migration ». Il s'agit donc « d'une motivation intrinsèque à vouloir réussir ».

La migration exige une motivation :

Mais ça prend vraiment une motivation pour se détacher de son réseau, se détacher de tout pour pouvoir réussir.

Premièrement, ça prend quelqu'un de motivé pour partir de sa région. Fait que si la personne, elle est très motivée, ça veut dire qu'elle sait ce qu'elle veut faire dans la vie. Elle a un projet clair. [...] Elle a un plan précis : « Je m'en viens faire cette technique-là, puis je suis motivée ». [...] Je pense que la motivation fait partie de l'équation. Parce que, pour partir de chez vous, il faut que tu sois vraiment motivé. Puis après ça, avec toutes les autres choses qu'on fait pour les accueillir, je pense que c'est des plus qui viennent aider, mais le point central, je pense que c'est la motivation.

Ce dernier extrait fait implicitement référence à l'idée d'une 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). Ce point de vue est partagé par d'autres intervenants :

Bien, en tout cas, ils veulent réussir. [...] Il faut moins se tromper quand tu décides de quitter ton chez-toi. Alors, ce sont des jeunes qui sont plus décidés, qui ont mieux analysé leur choix d'avenir.

Mais plus j'y pense, plus je crois que ceux qui quittent le noyau familial pour s'en venir étudier, parce que ce n'est pas facile de le faire, il faut que la décision soit mûrement réfléchie.

Le choix vocationnel est-il plus mûr? Quand ils partent, ils sont convaincus de leur choix?

Le migrant a un projet clair... comparativement, peut-être, au non-migrant qui vient peut-être plus expérimenter.

Dans un troisième temps, 10 intervenants sur 15 estiment que les migrants pour études sont probablement plus engagés, plus concentrés sur leurs études que les étudiants non migrants. Bien entendu, cette explication est intimement liée à la précédente concernant la motivation à l'égard du programme d'études, mais également, selon les intervenants, à des raisons financières, familiales et sociales. Cela peut se résumer en deux phrases comme l'a si bien fait l'un des intervenants : « C'est sûr que si tu allonges tes études, ça va te coûter plus cher pour ton appartement et tous les frais, et peut-être que ce sont tes parents qui paient et qu'ils mettent de la pression. Aussi, quand tu arrives, tu n'as pas un gros réseau social, tu peux alors *focusser* davantage sur tes études. »

Dans un quatrième temps, 6 intervenants sur 15 proposent comme explication que les migrants pour études sont peut-être plus réceptifs, plus attentifs et utilisent peut-être davantage les services, les ressources, les mesures d'aide qui sont mis à la disposition de tous les étudiants :

Mais on va remarquer que les jeunes qui vont participer à ces rencontres, le plus souvent, ce sont ces jeunes-là, les jeunes qui viennent de l'extérieur. Peut-être qu'ils veulent apprendre, ils veulent connaître. Et les jeunes qui vont s'intéresser à connaître le personnel, à rencontrer le personnel, à rencontrer leur API, les jeunes qui sont à leur affaire lors des portes ouvertes, ce sont ces jeunes-là.

Bon, tous les collèges offrent plein de services d'intégration, plein de services de... de centre d'aide, plein de comités quelconques. [...] Peut-être que c'est des activités, des services qui peuvent devenir plus importants pour les migrants.

Mais est-ce que les personnes qui viennent de régions éloignées sont plus sensibles à l'aide, à plus écouter?

Eux autres, dès qu'ils savent qu'ils ont des services, peut-être qu'ils en profitent plus?

Dans un cinquième temps, 4 répondants sur 15 expliquent la meilleure réussite des migrants pour études par le fait que ces étudiants ont probablement de meilleurs antécédents et dossiers scolaires :

On est quand même un cégep de premier tour, il ne faut pas l'oublier... Fait que les personnes qui viennent de l'extérieur, c'est probablement des personnes qui ont des bons dossiers scolaires.

Moi, ça me surprend pas du tout. Comme je vous disais tout à l'heure, on va chercher beaucoup de migrants parce que c'est un programme contingenté, un programme d'élite. On fait l'analyse du dossier scolaire, on prend les meilleurs. Donc, on a des étudiants quand même forts au plan académique.

### 5.3 Des responsabilités particulières à l'égard des migrants pour études?

« [...] Je veux dire, on a la chance d'avoir cette belle jeunesse-là, il faut s'en occuper. »

Au terme des entretiens, les répondants étaient invités à s'exprimer sur la question suivante : « Selon vous, quels sont les rôles et les responsabilités de l'établissement collégial en ce qui concerne la situation des migrants pour études? Les collègues ont-ils une responsabilité particulière à l'égard des migrants pour études? ». D'emblée, il faut noter que la question a été omise pour l'un des répondants et que l'analyse porte sur les propos de 14 intervenants. L'analyse des données permet de distinguer 22 éléments de réponse qui peuvent être regroupés en trois catégories quant à la responsabilité des établissements à l'égard des migrants pour études.

D'abord, 9 répondants (64,3 %) sont d'avis que les établissements ont une responsabilité à l'égard de tous les étudiants, peu importe qu'ils soient migrants ou non migrants. Pour l'un d'entre eux, les collègues ont une responsabilité « *at large*. Un étudiant reste un étudiant ». Deux autres intervenants s'expriment ainsi :

Je pense qu'on a une responsabilité pour tous les étudiants. Est-ce que la responsabilité est différente pour les migrants? [Court silence]

Bien, moi, je pense qu'on a une responsabilité particulière, effectivement, envers eux, comme on en a une envers les étudiants parents, comme on en a une envers les étudiants qui ont des handicaps, comme on en a une avec les

étudiants qui ont des difficultés émotives, comme on en a une envers... Tous les étudiants méritent une attention particulière.

Ensuite, comme l'évoque le dernier extrait, 9 répondants estiment que les collègues ont une responsabilité particulière à l'égard des migrants pour études : celles de comprendre leur réalité et de leur offrir des services destinés à répondre à leurs besoins. De ces 9 intervenants, 4 avaient d'abord abordé l'idée que les collègues ont une responsabilité à l'égard de tous les étudiants sans distinction, mais ils nuancent leur propos en reconnaissant la réalité et les besoins particuliers des migrants pour études. Selon eux, il faut accompagner ces étudiants dans ce moment particulier de leur vie, leur présenter une gamme de services adaptés à leur réalité :

Comme je l'ai dit tantôt, je pense qu'on a une responsabilité. Pourquoi? Tu sais, ce jeune, il décide de prendre le collègue [nom du collègue] comme lieu où est-ce qu'il va étudier. Pas la ville, c'est le collègue [nom du collègue] son point de chute. Moi, je pense qu'on a une responsabilité de nous assurer que ces jeunes savent qu'il y a quelqu'un qui puisse répondre s'ils ont besoin de quelque chose. Si j'envoyais mon fils, j'aimerais qu'au moins, on ait quelque chose de prêt pour lui. Je pense qu'on a une responsabilité de devoir accueillir ces étudiants et de leur permettre de se sentir à l'aise.

Oui, on a une responsabilité parce que ces étudiants-là, quand ils arrivent, ils ne connaissent pas les ressources. [...] Donc, je trouve ça vraiment important de se donner ce mandat-là de les accompagner. Parce que, tu sais, ils arrivent, ils sont comme jetés un petit peu, ils sont garrochés, puis ils ne savent pas trop par où commencer. Oui, il y a l'excitation parce que c'est l'indépendance, ça va être le party, la fiesta... Puis, des fois, on se retrouve avec certains étudiants qui ont du mal à gérer leur budget, qui ont du mal à gérer leur anxiété. Donc, y a plusieurs choses qui rentrent en ligne de compte à leur arrivée. Il faut qu'ils sachent qu'il y a du monde qui sont là pour eux, qui comprennent ce qu'ils vivent.

Pour d'autres intervenants, cette responsabilité dépasse même celle du collègue, elle incombe à la ville et à la communauté qui sont toutes responsables d'accueillir et d'intégrer « cette belle jeunesse » :

Je comprends qu'on a une responsabilité! C'est de leur donner un milieu de vie qui cadre à leur réalité, à leur nouveau style de vie. Je pense qu'on a ce devoir-là comme établissement. Mais, moi, j'irais plus loin qu'un

établissement. Je pense que, comme région, comme ville, on doit donner à ces jeunes toutes les facilités, toutes les commodités dont ils ont besoin pour refaire leur nid. Quand même, ça va être 2 ans, 3 ans. Je veux dire, on a la chance d'avoir cette belle jeunesse-là, il faut s'en occuper.

Il faut comprendre leurs besoins pour essayer de trouver des solutions, avec eux autres, à leurs problèmes. [...] Puis, ce n'est pas juste notre service au cégep [nom du collège], mais ce que la ville de [nom de la ville] peut offrir comme services à ces jeunes. Puis essayer de les aider dans tout ça, c'est notre rôle.

Un autre intervenant se questionne même sur le fait qu'on n'accorde pas assez d'attention à la situation des migrants pour études, comparativement à une autre problématique connexe, celle des étudiants internationaux :

Tu sais, on reçoit quand même une bonne quantité d'étudiants internationaux et, des fois, on se dit que ces étudiants-là ont quasiment plus de services que nos étudiants de l'Abitibi, de la Gaspésie, les étudiants québécois. En tout cas, ça nous questionne.

Enfin, 4 répondants expriment l'idée que la responsabilité en est une partagée entre le collège et les migrants. Voici ce qu'en disent 2 de ces répondants :

Je pense que c'est la responsabilité du cégep d'amener ces étudiants à la réussite, il faut qu'on mette des choses en place pour que ça fonctionne. Mais l'étudiant a aussi sa part à faire. C'est normal.

C'est sûr qu'on a une forme de responsabilité institutionnelle. L'étudiant, lui, a une première responsabilité, c'est de prendre soin de sa personne. Ça, c'est clair. Nous, c'est de les encadrer, de les accompagner, de leur présenter la gamme de services, mais ils doivent venir chercher les services.

À cet effet, un autre répondant soutient, puisque rien ne permet d'identifier les migrants pour études, que c'est aux étudiants de se manifester, d'exprimer leurs besoins et d'aller chercher de l'aide :

Si un jour, y avait eu un étudiant dans nos sondages internes qui avait dit : « Moi, je viens de Fermont ou je viens de Gaspé, j'ai trouvé mon intégration difficile, y a tu moyen de? », probablement que ça aurait allumé des lumières.

Faut aussi que ces gens-là se manifestent, viennent chercher l'aide, parce que c'est ça qui fait que, nous, on n'a pas pensé à ça.

Finalement, selon les intervenants rencontrés, les migrants pour études semblent représenter une catégorie d'étudiants parmi tant d'autres, avec, certes, une réalité et des besoins particuliers auxquels les directions d'établissement doivent s'adapter, mais pas de manière différente des autres étudiants.

## **6. SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Cette section est divisée en trois parties. La première partie concerne le portrait de la migration pour études collégiales au Québec : lieux de départ, pôles d'attraction, mobilité intraprovinciale, profil des étudiants selon le sexe, l'âge, les antécédents scolaires, le réseau d'enseignement au secondaire (privé ou public), le secteur d'études au collégial, la langue d'enseignement du collège fréquenté (objectif général 1 et objectif spécifique I). La deuxième partie aborde la question de la réussite et de la persévérance scolaires en lien avec la mobilité étudiante (objectif général 2 et objectifs spécifiques II et III) en mettant en parallèle les résultats du volet qualitatif de l'enquête qui aborde les pratiques/caractéristiques institutionnelles contribuant à soutenir les migrants pour études (objectif général 3). Enfin, la troisième partie de cette section s'intéresse à la problématique des navetteurs (objectif spécifique IV).

### **6.1 Portrait de la migration pour études collégiales**

D'abord, comme le premier objectif de l'enquête consiste à décrire la mobilité intraprovinciale pour études collégiales, nous devons avoir accès à une base de données qui permet, d'une part, d'identifier le statut de mobilité des étudiants au début de leurs études collégiales et, d'autre part, de déterminer si ce statut change au cours du cheminement scolaire. Les données obtenues permettent de suivre le cheminement scolaire de 359 276 cégépiens des cohortes 2005 à 2012, inscrits pour la première fois au collégial, dont 41 902 (11,7 %) sont touchés par la migration (inscription dans un collège situé à plus de 80 kilomètres du lieu d'origine) durant leur parcours collégial. Cette proportion est inférieure à celles observées dans des travaux antérieurs réalisés dans des collèges publics (Richard et Mareschal, 2013a et 2014) ou privés (Richard et Mareschal, 2010 et Richard, 2014). Toutefois, comme dans tous ces travaux, force est de constater que les données de la présente enquête permettent de remarquer que la proportion de migrants pour études peut varier considérablement (de 0,5 % à 87,4 %) d'un campus ou collège à un autre. Les réalités locales sont ainsi très différentes au regard du phénomène. La migration pour études s'effectue principalement à la première session (71,4 %) ou à la troisième session (12,4 %) d'inscription. Il est à noter que les migrants pour études sont proportionnellement

plus nombreux à changer de collège au cours de leur cheminement, généralement pour se rapprocher de leur lieu d'origine, par rapport aux étudiants non migrants. Ce résultat peut, nous le verrons plus loin, expliquer pourquoi les migrants obtiennent moins leur diplôme dans les délais prévus.

Ensuite, les données obtenues permettent de constater que la très grande majorité des jeunes Québécois, c'est-à-dire 96,1 %, s'inscrivant au collégial a accès à un collège à moins de 40 kilomètres de son lieu d'origine, alors que seulement 1,4 % n'a pas accès à un collège dans un rayon de 80 kilomètres. L'obligation de migrer pour poursuivre des études collégiales concerne donc une minorité de jeunes. En effet, de tous les migrants pour études ( $n = 41\,902$ ), seulement 11,7 % ( $n = 4\,891$ ) sont dans l'obligation de migrer parce qu'il n'y a pas de collège dans un rayon de 80 kilomètres de leur lieu d'origine. Ce résultat confirme ce que Richard et Mareschal (2013b : 104) ont observé dans leur enquête par questionnaire. Ces données font également écho à l'idée de l'accessibilité aux études supérieures au regard de la distance qui sépare le lieu d'origine de l'étudiant à un établissement d'enseignement. À cet effet, comme nous l'avons vu à la section 1.3.2, l'étude de Veillette et ses collaborateurs, dont l'objectif était de jeter un regard d'ensemble sur la dynamique de l'accessibilité aux études collégiales dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, montre une corrélation entre le taux d'accès au collégial et la distance moyenne séparant une municipalité des cégeps de la région : l'éloignement contribue à abaisser de façon significative les possibilités d'accès aux études postsecondaires (Veillette et collab., 1993 : 39). Également, Frenette établit un lien entre la distance à parcourir et la fréquentation scolaire : les élèves du secondaire qui ont à franchir plus que la distance de navettage pour se rendre au collège ou à l'université sont moins susceptibles de s'y inscrire (Frenette, 2003 : 1-2). Pour leur part, nos données ne nous permettent pas d'approfondir cette question, puisque la population de la présente étude est celle des étudiants inscrits au collégial.

Selon nos données, la majorité des migrants pour études (80,9 %) fait donc le « choix » de la migration. Certes, selon leurs aspirations professionnelles, plusieurs jeunes doivent migrer pour poursuivre leurs études, puisque le programme d'études convoité ne s'offre

pas dans leur région. Selon Richard et Mareschal (2013a : 93), « la majorité (60,9 %) des migrants pour études évoque un domaine ou un programme particulier comme principale motivation de départ ». Il ne faut toutefois pas croire que le choix de programme est la seule raison qui motive les jeunes à migrer. Toujours selon Richard et Mareschal (2013b : 104), « les raisons de migrer pour effectuer ses études collégiales sont nombreuses et rarement uniques ». En effet, selon les résultats de leur enquête par questionnaire, les migrants expriment des motivations comme « vivre une nouvelle expérience » (45,9 %), l'« attrait pour une grande ville » (40,9 %), « pour acquérir de l'autonomie et de la maturité » (38,9 %), « pour améliorer les perspectives professionnelles futures » (16,5 %), « pour s'éloigner de sa "gang de jeunesse" » (11,7 %), « pour jouer dans une équipe sportive » (4,5 %) ou « en raison de problèmes familiaux ou conjugaux » (4,0 %). La migration pour études collégiales est donc plus « choisie » qu'imposée et, bien que le programme d'études soit au premier plan du processus décisionnel, les raisons qui motivent ce choix vont parfois bien au-delà du cadre scolaire. Des observations semblables sont effectuées par Nolet (2003 : 18). À cet égard, il sera intéressant de voir l'intérêt manifesté par les jeunes Québécois pour le programme de mobilité étudiante interrégionale qui a récemment vu le jour (voir section 1.3). Au-delà des multiples enjeux (financiers, administratifs, organisationnels, démographiques, sociaux, etc.) relatifs à la mise en œuvre d'un tel programme afin de permettre à différents cégeps de survivre à la baisse démographique des inscriptions au collégial et de contribuer, pour reprendre l'expression de Sorel (2015 : 26), « [à] régler cette problématique populationnelle » (celle du manque de jeunes en région), il ne faut pas oublier que le fait de migrer pour ses études collégiales implique un processus décisionnel multidimensionnel devant tenir compte également d'enjeux socioaffectif, vocationnel et motivationnel. De plus, peu importe d'où ils sont originaires, les jeunes sont très attachés à leur région d'origine (Gauthier et collab., 2006; Richard et Mareschal, 2013a) et lorsqu'ils migrent pour la poursuite de leurs études, ils tentent de ne pas trop s'éloigner (Richard et Mareschal, 2013b). Dans l'esprit des migrants pour études, la migration doit apporter « un plus » à leur formation.

Également, la description et l'analyse des mouvements des migrants pour études entre cinq différentes zones géographiques (semi-urbaine, éloignée, Ville de Québec, Montréal et

périphérie de Montréal) permettent d'observer que peu de migrants pour études (6,7 %) proviennent des zones de la Ville de Québec et de Montréal. Ainsi, bien que seulement le tiers des migrations pour études collégiales s'effectue vers des collèges de la Ville de Québec (18,4 %) ou de Montréal (15,4 %) (les deux pôles urbains les plus importants de la province), ces deux zones ont néanmoins des soldes migratoires positifs. Force est de constater que la migration pour études ne touche pas seulement les cégeps situés dans les deux principaux centres urbains de la province, même si ces villes exercent un attrait considérable<sup>48</sup>. En fait, ce sont les cégeps des zones semi-urbaine et éloignée qui accueillent le plus de migrants pour études. En effet, 37,1 % migrants pour études sont inscrits dans des collèges situés dans une zone semi-urbaine et 18,9 % dans une zone éloignée. Comme certaines régions du Québec sont très vastes, plusieurs de ces migrations s'effectuent à l'intérieur de la même zone géographique, voire de la même région administrative. Nos résultats montrent bien que la question de la mobilité des jeunes au Québec n'en est pas une d'« exode » unidirectionnel des régions périphériques vers les grands centres urbains (Deschenaux et Molgat, 2003) à caractère quasi irréversible (Deschenaux et Molgat, 2003; Leblanc, 2006). Dans le cas de la migration pour études collégiales, si de nombreux jeunes quittent leur coin du Québec, ce n'est pas nécessairement pour aller vers les grands centres urbains de la province et de manière définitive. Il faut également considérer les aspects de la migration de retour dans la région d'origine (Gauthier et collab., 2006).

Quelques lignes plus haut, il a été rappelé que la présente enquête permet d'établir que seulement 15,4 % des migrations pour études collégiales s'effectuent vers Montréal. Cette proportion est nettement différente de celle établie par Demers (2014 : 27) : « **[p]armi l'ensemble des étudiants qui migrent**<sup>49</sup>, 53 % vont vers Montréal ». En réalité, ces différences de proportion s'expliquent par le fait que Demers traite la mobilité étudiante au collégial comme une « migration interrégionale » entre le secondaire et le collégial. Par exemple, selon ses données, 66 % des étudiants qui ont terminé leurs études à Laval

---

<sup>48</sup> Une analyse de régression logistique multinomiale multivariée vient montrer que le fait qu'un cégep soit situé dans la zone de la Ville de Québec augmente la probabilité de recevoir des migrants pour études de 9,51 en comparaison avec un cégep situé dans une zone éloignée et de 18,58 pour un cégep situé à Montréal.

<sup>49</sup> En caractère gras et souligné dans le texte original.

(RA 13) migrent pour leurs études collégiales. Comme il n'y a qu'un seul cégep à Laval et que cette région possède des frontières administratives avec trois autres régions (voir figure 1, section 1.1.1), il est évident que plusieurs jeunes vont changer de région administrative pour leurs études collégiales. Mais peut-on réellement parler de migration? Dans la mesure où Montréal est géographiquement près de plusieurs régions administratives et que la ville possède un nombre important de cégeps, il est normal que plusieurs jeunes s'y dirigent. Toutefois, une telle proportion (53 % des migrants vers Montréal) oriente et biaise notre réelle compréhension des mouvements migratoires pour études collégiales. Cette observation met en évidence l'importance d'utiliser le critère de la distance réelle parcourue par l'individu pour déterminer s'il est migrant ou non, au lieu de recourir à un critère relatif à un changement de zones géoadministratives expliqué à la section 1.1.1 (Niedomysl et Fransson, 2014). À cet effet, en prenant la mobilité pour études collégiales en exemple, Richard (2016b) a comparé les deux méthodes (les distances réelles parcourues et les frontières géoadministratives) pour établir le statut de mobilité des étudiants à partir des données de la présente enquête. Ses analyses montrent que, selon la méthode adoptée, les observations concernant les zones de provenance et de destination, concernant des caractéristiques sociodémographiques des étudiants et des indicateurs de réussite sont très différentes; ce qui amène à des conclusions contradictoires, voire erronées, sur différents aspects de la mobilité pour études collégiales.

En ce qui a trait aux caractéristiques sociodémographiques, les données sur le cheminement de 359 276 cégépiens permettent d'observer que les migrants pour études sont proportionnellement :

- Plus nombreux à être de sexe féminin ;
- Plus âgés ;
- Moins nombreux avec une MGS inférieure à 70 % ;
- Plus nombreux à provenir du réseau public au secondaire ;
- Plus nombreux à s'inscrire au secteur technique ;
- Plus nombreux à s'inscrire dans un collège dont la langue d'enseignement est le français.

Certaines de ces caractéristiques (MGS, réseau de provenance au secondaire, langue d'enseignement au collégial) sont documentées pour la première fois dans la présente enquête en ce qui concerne la migration pour études collégiales. Ces nouvelles connaissances pourront sûrement être mises à profit et approfondies dans d'autres travaux sur la migration pour études collégiales ou recherches sur différents aspects concernant les cégépiens. Ces observations viennent également confirmer ce qui a été observé dans d'autres travaux sur la migration pour études collégiales (Richard et Mareschal, 2013b) ou sur la migration des jeunes (Gauthier et collab., 2006) : les filles migrent plus que les garçons. Aussi, sans grande surprise, ces observations confirment aussi les résultats des travaux antérieurs (Richard et Mareschal, 2010 et 2013b) quant au secteur d'études : les cégépiens migrent pour un programme du secteur technique. Enfin, en ce qui concerne le fait que les migrants pour études sont proportionnellement plus âgés que les étudiants non migrants, ce résultat confirme ce qui avait été observé dans l'enquête par questionnaire de Richard et Mareschal (2013b). Les chercheurs associaient l'âge plus élevé des migrants pour études au fait que ces derniers étaient aussi proportionnellement plus nombreux à posséder une expérience d'études collégiales antérieures (population B) (Richard et Mareschal, 2013b : 230). La présente enquête concerne toutefois uniquement les étudiants de la population A. Les migrants pour études accèdent donc aux études collégiales pour la première fois à un âge plus élevé que celui des autres étudiants. Comment expliquer ce fait? Il s'agit peut-être d'une « stratégie » utilisée par les migrants pour études. Si certains décident d'effectuer une première année d'études dans leur région d'origine pour migrer plus tard (population B), peut-être que d'autres décident d'attendre un an ou deux avant d'effectuer le saut de l'expérience migratoire. Ils désirent partir lorsqu'ils se sentent prêts. Ils peuvent alors travailler et mettre une somme d'argent de côté afin de préparer leur projet, amasser les biens nécessaires pour meubler un nouvel appartement et prendre un peu plus de maturité. À 17 ans, la migration pour études collégiales peut représenter tout un défi sur le plan des différentes formes d'adaptation à réaliser et des diverses difficultés qu'un jeune peut rencontrer (Richard 2013a et 2014; Richard et Mareschal, 2013a). Il peut s'agir également de jeunes qui se sentent prêts pour la migration, mais qui n'ont pas les moyens financiers de migrer et qui doivent interrompre leur cheminement scolaire pour

une année ou deux entre le secondaire et le collégial afin de préparer financièrement leur projet. Ce résultat et ces hypothèses mériteraient d'être mieux documentés et approfondis par une analyse plus fine des données recueillies par la présente enquête et par des entretiens avec des migrants pour études plus âgés appartenant à la population A.

## **6.2 Mobilité et réussite scolaire**

Que faut-il retenir de la longue présentation des résultats au chapitre 4 concernant la mobilité pour études collégiales et la réussite? Voici quatre résultats qui retiennent l'attention.

### *6.2.1 Performances à la première session*

À la première session d'inscription, les migrants pour études et les navetteurs, notamment ceux inscrits dans un programme d'études techniques, réussissent mieux que les étudiants non migrants : filles et garçons ont une meilleure moyenne des résultats que celle des étudiants non migrants ainsi que des moyennes plus faibles du nombre d'échecs et du nombre d'abandons que celles des étudiants non migrants. Il est possible d'observer la même tendance à la troisième session d'inscription, particulièrement pour les garçons du secteur technique, migrants pour études et navetteurs qui se distinguent des autres sous-groupes d'étudiants en présentant de meilleures performances. Ces résultats viennent confirmer les résultats de la précédente recherche sur la migration pour études collégiales qui montraient que les migrants pour études réussissent mieux que les étudiants non migrants : la moyenne de leurs résultats est plus élevée et ils ont moins d'échecs (Richard et Mareschal, 2013a : 92). Pour Richard et Mareschal (2013b : 231), les migrants pour études se distinguent sur le plan de leur intégration vocationnelle :

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.

Cette piste d'explication est également évoquée par les intervenants rencontrés dans la présente enquête lorsqu'ils s'expriment sur les raisons qui expliquent, selon eux, la meilleure réussite des migrants pour études. Ainsi, 12 des 15 intervenants mentionnent la motivation des migrants pour études, et plusieurs effleurent au passage l'idée d'une meilleure intégration vocationnelle : meilleure analyse de leur choix d'avenir, une décision mûrement réfléchie, un choix vocationnel plus mûr, un projet clair. De plus, dans une étude concernant l'abandon d'un projet d'études en situation de migration, l'indécision vocationnelle est apparue comme un facteur jouant un rôle important dans la décision d'abandonner ses études (Richard, 2014). Les liens entre la motivation, l'intégration vocationnelle, l'indécision vocationnelle et la migration pour études semblent très importants. Dans son mémoire de maîtrise en sciences de l'orientation, Falardeau-Alain (2013) s'intéresse au rôle médiateur de l'indécision vocationnelle entre différents facteurs inhérents à l'étudiant (le névrotisme, l'estime de soi, le sexe, le sentiment d'appartenance et le processus d'orientation) et la motivation auprès d'un échantillon de 839 cégépiens. Ses résultats indiquent que, pour les variables motivationnelles, « le fait d'être décidé vocationnellement permet d'être motivé de façon plus intrinsèque [action conduite par le plaisir et l'intérêt que l'individu y trouve], alors que l'indécision de carrière est plutôt associée à la motivation extrinsèque [action conduite par la recherche d'un résultat (récompense, reconnaissance)] ainsi qu'à l'amotivation [sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle] » (p. 58). Sachant que la motivation est un bon prédicteur de la réussite, il n'est donc pas étonnant que les explications d'une bonne intégration vocationnelle, d'une grande motivation, d'un engagement dans les études soient avancées pour expliquer la meilleure réussite des migrants pour études à la première session d'inscription. À cet égard, Picard (2016) nous invite néanmoins à être prudents dans notre conception des liens « indécision-échecs » et « orientation-réussite ». Pour la chercheuse, il s'agit d'un « mythe tenace [...] relayé dans les politiques publiques [...] [et] intériorisé par les actrices et les acteurs du système québécois » (2016 : 79). Par la recension de quelques études, Picard a tenté de mettre à l'épreuve cette idée que la certitude du choix d'orientation soutient la réussite et, qu'à l'inverse, l'indécision vocationnelle mène à l'échec. Les travaux recensés invitent à plus de nuances, montrant que la certitude du choix

de programme est associée à la réussite de manière indirecte. Plusieurs facteurs sont, bien entendu, associés à la réussite et à la persévérance scolaires, et aucun facteur ne peut être pris isolément pour rendre compte de la complexité de la réussite. Picard conclut en soutenant que « la précision du choix scolaire et, plus encore, la précision du choix professionnel qui se fait progressivement au cours de l'âge adulte ne sont peut-être pas les meilleurs moyens de lutter contre l'échec et l'abandon à l'enseignement supérieur » (2016 : 78).

Aussi, 13 des 15 intervenants rencontrés dans le volet qualitatif mentionnent l'implication dans la vie étudiante comme explication de la meilleure réussite des migrants. Des travaux ont montré que la pratique d'activités parascolaires des cégépiens a un effet positif sur les plans scolaire et personnel (Cantin et Dubuc, 1995; Royer et collab., 1995; Roy, Bouchard et Turcotte, 2007). À cet effet, Roy (2011 : 65) soutient que :

Les étudiants nous ont aussi mentionné que les activités parascolaires les aideraient à mieux s'intégrer au cégep et qu'elles auraient des effets positifs sur leurs études. Sur ce dernier point (par ailleurs, essentiel dans le contexte de cet ouvrage), les faits s'accorderaient avec leur perception : ils ont de meilleurs résultats scolaires et ils persévèrent davantage dans leur programme d'études, selon les résultats obtenus.

Les migrants pour études s'impliquent-ils davantage que les étudiants non migrants dans des activités parascolaires? Les observations rapportées par les intervenants à la section 5.2.2 demeurent très perceptuelles, puisque les collèges n'ont pas de statistiques sur les migrants pour études qui permettent de les comparer aux étudiants non migrants. Quant aux résultats de la recherche de Richard et Mareschal (2013b : 153), ils indiquent plutôt le contraire :

Il ne faut toutefois pas conclure que les migrants pour études participent davantage à des activités parascolaires. Nos données montrent qu'ils ne sont pas proportionnellement plus nombreux que les étudiants non migrants à participer à ce type d'activités à l'intérieur dans leur cégep ( $\chi^2 = 2,241$ ;  $p =$

,134) et même proportionnellement moins nombreux à le faire à l'extérieur de leur cégep ( $\chi^2 = 25,887; p = ,000$ )<sup>50</sup>.

Certes, ces résultats ne remettent pas en question les effets positifs de l'implication parascolaire sur la réussite et la persévérance scolaires des cégépiens. Toutefois, rien ne permet de conclure que les migrants pour études y consacrent plus de temps et que cela peut expliquer leur meilleure réussite à la première et troisième session d'inscription.

Les intervenants rencontrés proposent également comme piste d'explication que les migrants pour études sont plus engagés dans leur projet d'études, suggérant au passage qu'ils y consacrent plus de temps. Encore une fois, les résultats de la recherche de Richard et Mareschal (2013b) révèlent que les migrants pour études ne consacrent pas plus d'heures à leurs études que les étudiants non migrants ( $\chi^2 = 9,696; p = ,138$ ) (résultat non publié). Peut-être manifestent-ils une plus grande motivation à l'égard de leurs études, s'y « engagent »-ils plus, mais ils ne semblent pas y consacrer plus de temps.

En terminant, en ce qui a trait aux meilleures performances des migrants pour études et des navetteurs à la première session d'inscription, il est essentiel de rappeler que la situation varie d'un établissement à l'autre et que les analyses méritent d'être effectuées et approfondies localement. Contrairement à une variable comme la MGS, pour laquelle il existe toujours, peu importe le collège, une différence significative en faveur des étudiants avec une MGS supérieure à 80 % ou selon la variable sexe pour laquelle dans la majorité des collèges il existe une différence significative en faveur des filles, les résultats concernant le statut de mobilité ne sont pas toujours aussi univoques et généralisables.

### *6.2.2 L'influence de la MGS*

Au regard du statut de mobilité des étudiants et des « meilleures performances » des migrants pour études et des navetteurs constatées à la première session d'inscription, il est nécessaire de préciser que ces meilleures performances s'expliquent mieux quand la MGS

---

<sup>50</sup> À l'égard de ces résultats, il est important de rappeler que cette recherche de Richard et Mareschal s'est déroulée dans seulement deux collèges, et que les situations locales quant à l'implication des étudiants dans des activités parascolaires peuvent être très différentes.

est considérée dans le modèle d'analyse. Cette variable contribue à déceler où les migrants se distinguent des autres étudiants.

Les analyses qui considèrent l'influence de la MGS en interaction avec le statut de mobilité permettent de constater que les différences apparaissent principalement chez les étudiants avec une MGS inférieure à 70 % à la première session d'inscription : migrants pour études (secteurs préuniversitaire et technique) et navetteurs (secteur technique) présentent de meilleures performances que celles des étudiants non migrants. À cet effet, la piste concernant les meilleurs antécédents scolaires des migrants pour études mentionnée par quatre intervenants pour expliquer la meilleure réussite des migrants pour études à la première session d'inscription tient plus ou moins bien la route.

En ce qui concerne la MGS, l'observation la plus intéressante s'effectue en comparant les filles et les garçons pour chacun des statuts de mobilité sur l'un des indicateurs de réussite, soit le nombre de cours abandonnés. Pour les étudiants avec une MGS inférieure à 70 %, il n'y a pas de différence significative entre les filles migrantes et les garçons migrants, ni entre les filles navetteuses et les garçons navetteurs, alors qu'il y a une différence entre les filles non migrantes et les garçons non migrants (les filles présentent une moyenne du nombre de cours abandonnés inférieure à celle des garçons).

D'une part, ce résultat rejoint ceux de Roy, Bouchard et Turcotte (2012 : 38) : par endroits, il y a « moins de différences entre l'ensemble des filles et l'ensemble des garçons qu'entre, par exemple, le groupe des garçons qui “réussissent” et ceux qui sont à risque sur le plan scolaire ». D'autre part, les résultats de la présente enquête permettent, bien entendu, d'attirer l'attention sur une situation vécue par les étudiants : la mobilité. Les étudiants ayant une MGS inférieure à 70 % et touchés par l'une ou l'autre des formes de mobilité présentent de meilleures performances que les étudiants non migrants. De plus, en considérant le sexe en plus du statut de mobilité et de la MGS, il est possible d'observer que, pour les étudiants ayant une MGS inférieure à 70 %, il n'y a pas de différences entre les garçons et les filles pour les migrants et les navetteurs. Les résultats concernant la MGS des étudiants, particulièrement ceux identifiés « à risque », nous incite à considérer ce

risque, pour reprendre l'expression de Bourdon et ses collaborateurs (2007 : 19), d'« initial » et d'y voir l'occasion de développer une connaissance plus fine de parcours dits « improbables » (Bourdon et collab., 2007) dans un contexte de mobilité. Il serait intéressant de comprendre leurs parcours et de saisir leurs motivations à l'égard de leur projet d'études. Qu'est-ce qui fait qu'ils se distinguent des étudiants non migrants ?

### *6.2.3 Réinscription à la troisième session*

Sur le plan de la réinscription à la troisième session, si, selon le statut de mobilité à la première session d'inscription, les taux de non-réinscription à la troisième session diffèrent peu (16,6 % pour les migrants pour études, 17,9 % pour les navetteurs et 16,7 % pour les étudiants non migrants), il est toutefois possible de voir que les migrants pour études et les navetteurs sont proportionnellement moins nombreux à se réinscrire dans le même collège (70,0 % pour les migrants pour études, 70,7 % pour les navetteurs et 75,9 % pour les étudiants non migrants). Donc, pour les étudiants touchés par l'une ou l'autre des formes de mobilité, les changements de collège sont plus nombreux pendant le cheminement collégial. Aussi, lorsqu'ils se réinscrivent et qu'ils changent de collège, les migrants pour études et les navetteurs se rapprochent de leur région d'origine. En fait, des migrants pour études ayant effectué un changement de collège, 52,1 % (voir le tableau 3.6) se sont rapprochés à une distance de navettage ou de non-migration. La situation est très semblable chez les navetteurs : 53,5 % (toujours selon le tableau 3.6) d'entre eux se sont rapprochés dans un collège à une distance de non-migration. Les analyses effectuées dans le présent rapport ne nous permettent pas d'identifier si ces migrants pour études et ces navetteurs qui ont changé de collège et qui se sont rapprochés de leur région d'origine se sont inscrits dans le même programme d'études, ni d'identifier les motivations qui expliquent ce rapprochement. Néanmoins, à la lumière d'autres travaux sur la migration pour études (Richard, 2013b; Richard et Mareschal, 2013b), notamment ceux obtenus auprès d'un échantillon de migrants pour études qui ont abandonné un projet d'études en situation de migration, mais qui sont demeurés aux études dans un collège plus près de leur région d'origine (Richard, 2014), il est loisible de croire, pour une proportion de ces migrants pour études, que cette situation puisse être liée aux difficultés associées à la migration pour

études et au manque de préparation à l'égard du projet migratoire que connaissent certains migrants pour études.

#### *6.2.4 La diplomation*

Selon le statut de mobilité de l'étudiant à sa première session d'inscription au collégial, nous avons vu que les taux de diplomation sont très semblables. Toutefois, puisque le statut de mobilité n'est pas une variable « figée » comme peuvent l'être le sexe ou les antécédents scolaires, il faut analyser la situation en prenant en compte le cheminement de l'étudiant au cours de ses études collégiales. À cet égard, force est de constater que les étudiants qui ne sont pas touchés par la migration pour études et par une situation de navettage (c'est-à-dire les étudiants toujours non migrants) au cours de leur cheminement collégial sont ceux avec le taux de diplomation le plus élevé (71,2 %). Ce taux descend à 68,3 % pour les étudiants touchés par la migration pour études au cours de leur parcours collégial et à 67,4 % pour les étudiants touchés par le navettage, alors qu'il chute à 61,8 % pour ceux qui ont été concernés par une situation de migration et une situation de navettage pendant leur parcours collégial. Ce résultat est très étonnant, puisque les migrants pour études et les navetteurs présentent de meilleures performances scolaires que celles des étudiants non migrants quant à la moyenne des résultats, du nombre d'échecs et du nombre de cours abandonnés à la première session d'inscription. Il est bien connu que la première session d'inscription au collégial est un moment important et un bon prédicteur de la réussite ultérieure et de la diplomation (Tremblay et collab., 2006; Vezeau, Bouffard et Roy, 2007). Comment expliquer que s'ils réussissent mieux à la première session d'inscription, les étudiants touchés par l'une ou l'autre des formes de mobilité au cours de leur cheminement collégial obtiennent un DEC dans des proportions plus faibles que celle des étudiants non migrants? Nous savons également que les antécédents scolaires, notamment la MGS, représentent un bon prédicteur de la réussite des études collégiales et de la diplomation. Sachant que les étudiants avec une MGS inférieure à 70 % sont proportionnellement moins nombreux à migrer et que ceux avec une MGS supérieure à 80 % sont proportionnellement plus nombreux à migrer (voir la figure 3.3 à la section 3.3.1), comment expliquer que les étudiants touchés par la migration pour études pendant leur parcours collégial soient proportionnellement moins nombreux à obtenir un DEC? Selon les données dont nous

disposons présentement, nous ne saurions fournir d'explications solides à ces questionnements. Il est aussi intéressant d'observer que, contrairement à d'autres caractéristiques comme le sexe ou les antécédents scolaires, la situation concernant la diplomation des migrants pour études varie d'un collège à l'autre. Il apparaît donc important d'approfondir la situation localement et de comprendre les aspects institutionnels qui contribuent à la réussite des migrants. Les intervenants rencontrés ont fourni des pistes intéressantes, notamment la présence de résidences étudiantes. Dans le cadre de la présente enquête, il aurait été possible de comparer si, dans les collèges qui possèdent des résidences, les migrants pour études réussissent mieux. Toutefois, puisque nos données ne permettent pas d'identifier si chacun des migrants pour études habite ou non en résidence, il semble plus pertinent de mener une enquête terrain afin de vérifier si le lieu de résidence du migrant pour études exerce une influence sur la réussite de ce dernier. Dans leur recherche et leurs analyses concernant uniquement la réussite des migrants pour études, Richard et Mareschal (2013b : 209 à 215) se sont intéressés à la « condition d'habitation » qui « réfère au fait que le migrant pour études habite seul, en colocation ou avec des personnes proches de lui » (p. 213) et non au lieu de résidence (appartement, résidence, chambre, etc.). Ainsi, le fait de vivre en résidence pour les migrants pour études demeure une dimension à approfondir afin d'en connaître l'influence sur la réussite. Quant aux autres pistes d'explication fournies par les intervenants qui concernent des caractéristiques des collèges (les mesures d'intégration/d'encadrement des étudiants mises en place et la localisation géographique du collège ainsi que les caractéristiques concernant les lieux physiques du collège), une enquête terrain dans différents collèges serait également nécessaire pour mesurer et vérifier leur influence sur la réussite des migrants.

En ce qui concerne le délai d'obtention du DEC, il est possible de constater que ce sont les étudiants toujours non migrants qui sont proportionnellement les plus nombreux (38,0 %) à obtenir leur DEC dans les délais prévus. Cette proportion est de 31,2 % pour les étudiants touchés par la migration pour études, de 32,0 % pour les étudiants touchés par une situation de navettage et de 12,6 % des étudiants touchés par la migration pour études et par une situation de navettage durant leur parcours collégial. Ces derniers sont également les plus nombreux proportionnellement, c'est-à-dire 48,6 %, à ne pas avoir de DEC ou à l'obtenir

trois ans et plus après le délai prévu. Ces proportions sont quasi identiques pour les étudiants touchés par une situation de navettage (40,4 %) ou de migration (40,3 %), alors que le taux est de 33,8 % chez les étudiants toujours non migrants. Les données de cette enquête révèlent que les migrants pour études et les navetteurs sont proportionnellement plus nombreux à changer de collège pendant leur parcours collégial. Alors que 19,2 % des migrants pour études et 19,1 % des navetteurs effectuent un changement de collège durant leurs études, cette proportion est de 14,3 % pour les étudiants non migrants. Également, des proportions plus élevées de migrants pour études (4,3 %) et de navetteurs (3,8 %) que celles d'étudiants non migrants (2,9 %) effectuent deux changements ou plus. Comme nous l'avons vu plus haut, ces changements de collège sont souvent effectués en direction d'un collège plus près de la région d'origine.

Le changement de collège jumelé aux difficultés liées à la migration pour études et au manque de préparation à l'égard du projet migratoire peut constituer une piste d'explication de l'allongement d'obtention du DEC. À cet effet, dans un récent article, la journaliste Gabrielle Duchaine (2017) rapporte les pistes d'explication de Bernard Tremblay, président de la Fédération des cégeps, et de Michel Perron de la Chaire UQAC – Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations de jeunes, concernant l'allongement de la durée de diplomation. On y évoque notamment l'idée que les jeunes n'ont plus comme objectif de terminer leur cégep en deux ou trois ans, qu'ils sont plus nombreux à prendre des pauses d'études pour travailler ou voyager. Également, on y souligne l'intégration au collégial des élèves en difficulté au secondaire, le soutien qui leur est accordé et l'arrimage entre le secondaire et le collégial. Aussi, il est question de la conciliation travail et études bien documentée par les travaux de Roy (2008a et 2008b) et le fait que des étudiants sont séduits par une offre d'emploi avant de terminer leurs études. À toutes ces pistes explicatives, les résultats de la présente enquête suggèrent qu'on puisse y ajouter une dimension qui n'avait jamais été prise en compte dans ces analyses, c'est-à-dire le statut de mobilité de l'étudiant.

### 6.3 Les navetteurs

Les deux premiers objectifs généraux de cette enquête visent à décrire la mobilité intraprovinciale pour études collégiales et à vérifier l'influence de la mobilité sur la réussite scolaire. Plus spécifiquement, l'enquête cherche à documenter pour la première fois l'une des formes de mobilité qui peut toucher les cégépiens : le navettage. Rappelons qu'il s'agit des étudiants inscrits dans un collège situé entre 40 et 80 kilomètres de leur région d'origine, c'est-à-dire une distance *susceptible de devenir déraisonnable* pour faire la navette quotidiennement. Comme la problématique concernant cette forme de mobilité n'a jamais été documentée en profondeur au regard de la réalité des cégépiens, la présente section se veut une synthèse des éléments documentés dans cette enquête concernant les navetteurs et qui méritent d'être soulignés.

D'emblée, une précision s'impose concernant les navetteurs dans le cadre de la présente enquête. Alors que dans les travaux antérieurs sur la migration pour études collégiales (Richard, 2013a et 2014; Richard et Mareschal, 2013b), il a été rarissime de constater qu'un migrant pour études effectuait un déplacement quotidien de plus de 80 kilomètres entre son lieu d'origine et son collège d'inscription<sup>51</sup>, la question du navettage quotidien quant à elle demeure purement théorique. En fait, les données de la présente enquête ne permettent pas de savoir si chacun des étudiants identifiés comme navetteurs effectue réellement un déplacement quotidien. Certains peuvent le faire, d'autres ont peut-être décidé de déménager plus près du collège. C'est d'ailleurs pourquoi, dans une recherche antérieure, Richard et Mareschal (2010) ont utilisé l'expression « déménageurs potentiels » pour décrire les étudiants provenant d'une région située entre 40 et 80 kilomètres du collège où ils étaient inscrits. À cause des déplacements quotidiens, ces étudiants sont potentiellement amenés à déménager. Dans le cas des migrants pour études, cette question ne se pose

---

<sup>51</sup> Nos notes de terrain lors de nos travaux précédents indiquent que seulement deux situations où des étudiants parcourraient plus de 80 kilomètres quotidiennement, sur près de 1 200 questionnaires ou entretiens analysés concernant des migrants pour études, ont été rencontrées. Dans les deux situations, une distance avoisinant les 80 kilomètres séparait le lieu de résidence de l'étudiant de son collège. Dans l'un des deux cas, une rencontre réalisée avec l'étudiant a révélé que ce dernier avait fait le navettage une seule session. L'étudiant a par la suite abandonné son projet d'études.

généralement pas : lorsqu'un étudiant est originaire d'une région située à plus de 80 kilomètres, il migre.

Malgré cette limite dont il faut tenir compte, les données recueillies fournissent des renseignements fort intéressants sur les étudiants navetteurs.

D'abord, la base de données utilisée concernant le cheminement scolaire de 359 276 cégépiens des cohortes 2005 à 2012, inscrits pour la première fois au collégial, permet de déterminer que 31 051 étudiants (8,6 %) sont touchés par le navettage. Bien que cette proportion soit moins importante que celle des migrants pour études (11,7 %), il n'en demeure pas moins qu'il s'agit de quelques milliers d'étudiants chaque année qui sont touchés par cette situation. Comme pour la migration, la proportion de navetteurs peut varier considérablement (de 1,1 % à 31,8 %) d'un campus ou collège à un autre. Les réalités locales sont ainsi très différentes au regard de ce phénomène. Encore comme pour la migration pour études, l'inscription aux études dans une situation de navettage s'effectue principalement à la première session, mais dans une proportion encore plus importante (71,4 % pour la migration et 80,3 % pour le navettage). En ce qui concerne le changement de collège, il est possible de noter que les navetteurs sont proportionnellement plus nombreux, encore comme les migrants, à changer de collège au cours de leur cheminement par rapport aux étudiants non migrants. Pour la majorité d'entre eux (53,5 %), ce changement les amène à se rapprocher de leur lieu d'origine.

Ensuite, la description et l'analyse des mouvements des navetteurs entre cinq différentes zones géographiques (semi-urbaine, éloignée, Ville de Québec, Montréal et périphérie de Montréal) permettent d'observer que ce sont les cégeps situés dans les zones de Montréal (28,8 %), semi-urbaine (28,2 %) et de la périphérie de Montréal (24,8 %) qui accueillent le plus d'étudiants navetteurs. Pour les cégeps de la zone de Montréal, les navetteurs proviennent essentiellement de trois régions géographiques : Montérégie, Laurentides et Lanaudière. Il est également possible de remarquer que la moitié (50,4 % ;  $n = 15\ 643$ ) des navetteurs provient de la zone de la périphérie de Montréal. De ces 15 643 navetteurs, 56,9 % poursuivent des études collégiales dans des cégeps de Montréal et 35,2 % de la

périphérie de Montréal. Donc, une proportion importante de mouvements pendulaires s'effectue dans la région de Montréal, c'est-à-dire de la Montérégie, de Lanaudière et des Laurentides vers les cégeps de l'île de Montréal ainsi qu'entre les régions de la périphérie de Montréal ou à l'intérieur d'une même région (notamment les régions de la Montérégie, de Lanaudière et des Laurentides qui sont de vastes territoires). Considérant la densité des déplacements dans la région métropolitaine de Montréal ainsi que les enjeux liés à la gestion des moyens de transport et des axes routiers aux heures de pointe, le navettage des cégépiens dans cette région apparaît tout à fait particulier. Il ne faut toutefois pas croire qu'il s'agit d'un phénomène qui touche seulement les cégeps de la région de Montréal. En effet, de tous les navetteurs, 35,1 % proviennent de la zone semi-urbaine. De ceux-ci, 67,1 % sont inscrits dans des cégeps de la zone semi-urbaine, 17,9 % de la zone de la Ville de Québec et 14,9 % de la zone de Montréal. Chose certaine, la question du navettage pose une question temporelle : au kilométrage parcouru s'ajoutent le temps de la congestion routière et certaines contraintes liées au transport en commun.

En ce qui concerne différentes caractéristiques sociodémographiques, les analyses permettent d'observer que les navetteurs sont, comparativement aux étudiants non migrants, proportionnellement :

- Plus nombreux à être de sexe féminin (comme les migrants) ;
- Plus nombreux à s'inscrire au secteur technique (comme les migrants) ;
- Plus nombreux à s'inscrire dans un collège dont la langue d'enseignement est le français (comme les migrants) ;
- Moins nombreux avec une MGS inférieure à 70 % (se situent entre les migrants et les étudiants non migrants) ;
- Plus nombreux à provenir du réseau public au secondaire (se situent entre les migrants et les étudiants non migrants).

Également, en ce qui a trait à la réussite, comme il a été mentionné à la section 6.2, à la première session d'inscription, les navetteurs (comme les migrants pour études), notamment ceux inscrits dans un programme d'études techniques, réussissent mieux que

les étudiants non migrants : filles et garçons ont une meilleure moyenne des résultats que celle des étudiants migrants ou des moyennes plus faibles du nombre d'échecs et du nombre d'abandons que celles des étudiants migrants. Il est possible d'observer la même tendance à la troisième session d'inscription.

En outre, pour ce qui est de la réinscription à la troisième session, nous avons vu que les taux de non-réinscription diffèrent peu (14,7 % pour les migrants pour études, 15,9 % pour les navetteurs et 14,6 % pour les étudiants non migrants), mais que les navetteurs (comme les migrants) sont proportionnellement moins nombreux à se réinscrire dans le même collège. De plus, pour les navetteurs, les changements de collège seront plus nombreux pendant le cheminement collégial. Aussi, lorsqu'ils changent de collège, comme nous l'avons mentionné plus haut, il est possible d'observer une tendance à se rapprocher de leur région d'origine.

Enfin, en ce qui concerne l'obtention d'un DEC et le temps d'obtention du DEC, nous ne reviendrons pas sur les détails des résultats concernant les navetteurs, puisqu'ils ont été présentés et discutés à la section précédente avec ceux concernant les migrants pour études. Rappelons seulement que les étudiants touchés par une situation de navettage, comme les étudiants touchés par une situation de migration, obtiennent un DEC dans des proportions plus faibles que celle des étudiants non migrants et qu'ils prennent plus de temps pour obtenir ce DEC.

## CONCLUSION

Cette enquête poursuivait trois objectifs : 1) décrire la mobilité intraprovinciale pour études collégiales; 2) vérifier l'influence de la mobilité sur la réussite scolaire et 3) identifier des pratiques/caractéristiques institutionnelles contribuant à soutenir les migrants pour études.

Les formes de mobilité étudiées dans cette enquête sont la migration et le navettage. Ces mobilités sont étudiées à partir de la distance réelle parcourue par les étudiants entre leur région d'origine et le collège où ils poursuivent leurs études. Il ne s'agit donc pas des déplacements interrégionaux, mais bien de la distance réelle du déplacement qui peut être aisément établie avec un lieu de départ et un lieu d'arrivée avec la recherche d'itinéraire sur *Google Maps Canada*. Le migrant pour études doit parcourir plus de 80 kilomètres pour se rendre au collège, et le navetteur réside à une distance se situant entre 40 et 80 kilomètres du collège. L'étudiant originaire d'un lieu situé dans un rayon de moins de 40 kilomètres de son collège est un étudiant non migrant.

Pour atteindre les objectifs, deux collectes de données ont été réalisées. D'abord, une collecte de données quantitative concernant tous les cégeps du réseau collégial. Les données recueillies permettent de suivre et d'analyser le cheminement collégial de 359 276 étudiants pour les cohortes de 2005 à 2012. Ensuite, une collecte de données qualitative réalisée dans cinq cégeps a permis de rencontrer quinze intervenants du milieu collégial dans le cadre d'entretiens semi-dirigés.

En ce qui concerne le premier objectif, c'est-à-dire décrire la mobilité intraprovinciale pour études collégiales, la présentation des données dans la troisième section du rapport permet d'établir l'ampleur de la mobilité pour études collégiales. Pendant leur parcours collégial, 11,7 % des étudiants sont touchés par la migration pour études, alors que 8,6 % des étudiants connaissent une situation de navettage. C'est donc le cinquième des étudiants du collégial qui est touché par l'une ou l'autre des formes de mobilité étudiées dans la présente enquête. Également, le traitement des données permet de décrire les mouvements (lieux de départ et de destination) des migrants et des navetteurs ainsi que de comparer les

caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, antécédents scolaires, réseau de provenance au secondaire, secteur d'études au collégial, langue d'enseignement du cégep de destination) des étudiants selon le statut de mobilité (migrant, navetteur, étudiant non migrant).

Pour le deuxième objectif, c'est-à-dire vérifier l'influence de la mobilité sur la réussite scolaire, le but était de vérifier, d'une part, les résultats de notre recherche (Richard et Mareschal, 2013b) concernant la réussite à la première session d'inscription, et, d'autre part, d'approfondir les analyses concernant l'influence de la mobilité sur la persévérance et la diplomation. Les résultats présentés dans la quatrième section du rapport confirment ceux de Richard et Mareschal (2013b) concernant les meilleurs résultats scolaires des migrants à la première session d'inscription. Toutefois, il est à noter que les résultats varient considérablement d'un établissement à l'autre. De plus, sur les taux de diplomation, indicateur ultime de la réussite scolaire, les étudiants touchés par l'une ou l'autre des formes de mobilité pendant leur parcours collégial montrent de moins bonnes performances. La réalisation de la présente enquête permet de montrer que la mobilité pour études collégiales est un facteur qui influence la réussite, la persévérance et la diplomation des étudiants et que les chercheurs s'intéressant à la réussite des cégépiens devraient en tenir compte dans leurs analyses sur la réussite scolaire. Au-delà de la réussite scolaire, au regard du modèle proposé par Richard et Mareschal (2013b : 121) qui illustre comment s'articule le processus d'intégration des migrants pour études à travers les formes d'adaptation et les difficultés que rencontrent ces jeunes, et dans un souci de concevoir la réussite scolaire et la réussite éducative de manière intégrée (Carle, 2017 : 37), les cégeps devraient également tenir compte du phénomène de la mobilité étudiante intraprovinciale dans leurs plans stratégiques, leurs plans de réussite et dans leurs services d'accueil et d'intégration afin de mieux soutenir les étudiants.

Enfin, en ce qui concerne le troisième objectif, c'est-à-dire identifier des pratiques/caractéristiques institutionnelles contribuant à soutenir les migrants pour études, force est de reconnaître que l'approche méthodologique utilisée (réalisation d'entrevues semi-dirigés dans quelques cégeps) ne nous permet pas d'identifier concrètement des

pratiques ou des caractéristiques, mais plutôt des pistes d'explication permettant d'interpréter les meilleures performances des migrants pour études lors de la première session d'inscription. De plus, les pistes explicatives proposées par les intervenants rencontrés réfèrent à des éléments plus individuels (concernant les étudiants) qu'institutionnels (concernant les collèges). Il n'en demeure pas moins que ces pistes explicatives présentées dans la cinquième section du rapport apportent des éléments importants à notre compréhension de la mobilité pour études collégiales et offrent des indications pertinentes pour la poursuite des travaux de recherche sur ce thème.

Une lecture attentive de la sixième section du rapport, qui propose une synthèse et une discussion des résultats articulées autour de trois thèmes (le portrait de la migration pour études collégiales au Québec, la réussite selon le statut de mobilité et la situation des navetteurs), permet au lecteur d'apprécier l'apport de cette enquête à notre compréhension de la mobilité pour études collégiales.

Les paragraphes qui suivent suggèrent cependant quelques avenues qui nous semblent intéressantes à explorer sur ce thème de recherche.

Premièrement, les données recueillies pour la présente enquête n'ont pas été complètement exploitées. Les analyses effectuées visaient à répondre aux objectifs de recherche, notamment de comparer les étudiants selon leur statut de mobilité. Une analyse secondaire des données concernant les migrants pour études et les navetteurs seulement s'avérerait intéressante. Est-il possible d'observer des différences chez les migrants en fonction de leur obligation à migrer ou non (ou à navetter) (voir section 3.1), de la distance du déplacement, selon leur région de provenance ou la zone du cégep de destination (voir section 3.2), selon leur âge à leur première inscription au collégial (voir section 3.3.2), leurs antécédents scolaires (voir section 3.3.3)? Sur ce dernier élément, les analyses présentées dans la quatrième section indiquent que ce sont essentiellement les migrants pour études et les navetteurs avec une MGS inférieure à 70 % qui se distinguent des autres. Il apparaît donc pertinent de fouiller davantage cette piste.

Deuxièmement, une population d'étudiants est difficile à repérer dans les données obtenues : les étudiants autochtones. Tout comme l'ensemble des jeunes Québécois, les jeunes autochtones qui décident de migrer aspirent à améliorer leurs conditions de vie à travers des départs qui sont motivés, dans 48% des cas, par le désir de poursuivre des études (Girard et Leblanc, 2010 : 80). Pour ceux qui vivent alors une situation de mobilité, les défis sont encore plus nombreux : compétences linguistiques, différences culturelles, étudiants de première génération. Toutefois, dans la présente enquête, il aurait été très difficile, voire impossible, de les repérer avec certitude dans la base de données. Y aurait-il, pour reprendre l'idée de Lefevre-Radelli et Jérôme (2017) dans leur rapport sur les expériences, les politiques et pratiques d'intégration des étudiants autochtones à l'université, une forme d'« invisibilisation » sur le plan statistique des étudiant autochtones ? Ne pas pouvoir les repérer, analyser leurs parcours scolaires, préparer une stratégie d'échantillonnage pour réaliser une recherche avec une méthodologie solide afin de mieux comprendre comment ces jeunes vivent leurs études collégiales sont des obstacles importants. La réalisation de travaux de recherche sur cette problématique s'avère très pertinente.

Troisièmement, relativement aux meilleures performances des migrants pour études et des navetteurs avec des antécédents scolaires moins favorables, les analyses de notre précédente recherche et les pistes d'explication fournies dans la présente enquête insistent sur l'importance de l'intégration vocationnelle dans le parcours et la réussite scolaires des migrants pour études. Cette piste demeure intéressante et pertinente, mais exige d'être approfondie et nuancée par une recherche longitudinale permettant de suivre une cohorte de migrants pour études pendant tout leur cheminement collégial. Une telle recherche aiderait à mieux comprendre le processus décisionnel et la précision du choix scolaire ainsi que les réflexions sur les aspirations personnelles, scolaires et professionnelles qui se font progressivement au cours de l'âge adulte et qui peuvent être marqués par des changements, des remises en question, des difficultés relatives à la migration, etc.

Quatrièmement, cette enquête longitudinale que nous venons de suggérer pourrait être menée simultanément dans différents collèges. En effet, depuis le début de nos travaux sur

la migration pour études, nos analyses et notre compréhension (voir notamment les résultats concernant la réussite dans la présente enquête) à propos du phénomène suggèrent l'importance de comprendre *localement* la migration pour études en fonction des caractéristiques propres à chaque collège sous l'angle de sa structure organisationnelle, de ses politiques institutionnelles, de l'organisation des services, etc.

Cinquièmement, nous avons vu à la section 6.3 la difficulté d'analyser la situation des navetteurs à partir de la base de données. En fait, les données de la présente enquête ne permettent pas de savoir si chacun des étudiants identifiés comme navetteurs effectue réellement un déplacement quotidien. Certains peuvent le faire, d'autres ont peut-être décidé de déménager plus près du collège. Une enquête terrain par questionnaire auprès des navetteurs semble nécessaire pour mieux comprendre cette forme de mobilité chez les cégépiens.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alfano, Halley J. et Nina B. Eduljee, 2013, « Differences in Work, Levels of Involvement, and Academic Performance Between Residential and Commuter Students », *College Student Journal*, 47-2 : 334–342.
- Andres, Lesley et Dianne E. Looker, 2001, « Rurality and Capital: Educational Expectations and Attainment of Rural, Urban/Rural and Metropolitan Youth », *Canadian Journal of Higher Education*, 31-2 : 1-46.
- Aron, Raymond, 1987, *Les étapes de la pensée sociologique*. Paris, Gallimard.
- 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.
- Astin, Alexander, 1993, *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Aubé, Rachel, 2002, *Caractéristiques et besoins des étudiants de la cohorte 2001*. Saint-Georges, Cégep Beauce-Appalaches.
- Baccaini, Brigitte, 2016, Conférence introductive. Communication présentée au XVII<sup>e</sup> colloque national de démographie organisé par la Cudep (Conférence universitaire de démographie et d'étude des populations), *Mobilités spatiales et populations*. Université de Lille 1, Villeneuve d'Asq, 17 mai.
- 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.
- Barbonne Rémy, Shearmur Richard G. et William J. Coffey, 2008, « Les nouvelles dynamiques intra-métropolitaines de l'emploi favorisent-elles des migrations pendulaires plus "durables"? le cas de la région métropolitaine de Montréal, 1998-2003 », *Géographie, économie, société*, 10-1 : 103-120.
- Basit, Tehmina N., 2003, « Manual or Electronic? The Role of Coding in Qualitative Data Analysis », *Educational Research*, 45-2 : 143–154.
- Baudelle, Guy et Olivier David, 2013, « Population, peuplement et migration » : 27-49, in A. Ciattoni et Y. Veyret (dir), *Les fondamentaux de la géographie*. Paris, Armand Colin.
- Beaud, Stéphane et Florence Weber, 2003, *Guide de l'enquête de terrain*. Paris, La Découverte.
- Beaudin, Maurice et Éric Forgues, 2005, *La migration des jeunes francophones en milieu rural*. Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Bertrand, Richard, 1986, *L'analyse statistique des données*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Biddix, Patrick J., 2015, « Strategies for Assessing Commuter Students », *New Directions for Student Services*, 150 : 97-107.
- 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.
- Blanchet, Alain et Anne Gotman, 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan Université.
- Bordagi, Julien, 2015, *De la ville décidée à la ville vécue. Émergence et croissances des petites villes indiennes*. Thèse de doctorat en géographie. Avignon, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.
- Bourdon Sylvain et collab., 2007, *Famille, réseaux et persévérance au collégial : phase 1*. Rapport de recherche FQRSC-MELS. Action concertée sur la persévérance et la réussite scolaires. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- 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.
- Braut-Labbé, Anne et Lise Dubé, 2008, « Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants », *Revue des sciences de l'éducation*, 34-3 : 729-751.
- Burlison, Mary Beth, 2015, « Nonacademic Commitments Affecting Commuter Student Involvement and Engagement », *New Directions for Student Services*, 150 : 27-34.
- Cantin, Andrée et Serge Dubuc, 1995, *Facteurs d'intégration et réussite aux études à la première session*. Rapport de recherche PAREA. Joliette, Cégep Joliette – De Lanaudière.
- Carle, Stéphanie, 2017, « Voir autrement la réussite des étudiants au collégial », *Pédagogie collégiale*, 30-3 : 34-42.
- Carrefour de la réussite au collégial, 2001, *Trousse 2 intervention auprès des étudiants à risque*. Montréal, Fédération des cégeps.
- Chaire Quetelet, 1983, *Migrations internes : collecte des données et méthodes d'analyse*. Louvain-la-Neuve, Cabay.
- Champagne, Sara, 2016, « Fréquentation des cégeps, pas la crise appréhendée », *La Presse +*, 26 août, Section Actualités, écran 11.
- Chein, Isidor, 1977, « Une introduction à l'échantillonnage » in C. Sellitz et collab. *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal, Les Éditions HRW.
- Chevrier, Jacques, 2010, « La spécification de la problématique » : 53-87, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

- 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, 1999, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation, 2010, *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Côté, Serge et Dominique Potvin, 2004, « La migration interrégionale des jeunes au Québec : des parcours différenciés selon le lieu d'origine » : 33-80, in P. Leblanc et M. Molgat (dir.), *La migration des jeunes. Aux frontières de l'espace et du temps*. Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC et Les Presses de l'Université Laval.
- Courgeau, Daniel, 1988, *Méthodes de mesure de la mobilité spatiale : migrations internes, mobilité temporaire, navettes*. Paris, Éditions de l'Institut national d'études démographiques.
- Cousin, Olivier, 1998, *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris, Presses universitaires de France.
- Couvreur, Agathe et Franck Lehuede, 2002, *Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives à partir d'un exemple : le passage à l'euro vécu par les consommateurs*. Paris, Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie.
- 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.
- Deguire, Carole et collab., 1996, *Intégration des adultes aux études à temps plein*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Collège de Rosemont.
- Demers, Guy, 2014, *L'enseignement supérieur pour tous. Rapport d'étape du chantier sur l'offre de formation collégiale*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Désautels, Pierre et Renée Désautels, 1989, « L'arrimage secondaire-collégial », *Pédagogie collégiale*, 2-3 : 5-6.
- Deschenaux, Frédéric et Marc Molgat, 2003, « De l'exode à la migration. Pourquoi les jeunes quittent-ils leur région » : 753-759, in M. Venne (dir.), *L'annuaire du Québec 2004*. Québec, Fides.
- Désilets, Jean, 2000, *La réussite des études : historique et inventaire d'activités*. Rapport de recherche. Rimouski, Cégep de Rimouski.
- Dion-Viens, Daphnée, 2015, « Cégeps : à peine 31 % des étudiants obtiennent un diplôme dans les délais », *Journal de Montréal*, 21 septembre. [En ligne] <http://www.journaldemontreal.com/2015/09/20/le-tiers-des-cegepiens-diplomes-dans-les-temps>
- 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.

- Duchaine, Gabrielle, 2017, « La diplomation en recul chez les filles », *La Presse*, 24 janvier. [En ligne] <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201701/23/01-5062470-la-diplomation-en-recul-chez-les-filles.php>
- Ducharme, Robert, 1990, *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants (problématique et intervention)*. Montréal, Fédération des cégeps.
- EPTC2, 2010, *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa, Les conseils.
- Evelyn, Jamilah, 2002, « Nontraditional Students Dominate Undergraduate Enrollments, Study Finds », *Chronicle of Higher Education*, 48-40 : A34.
- Fairchild, Ellen E., 2003, « Multiple Roles of Adult Learners », *New Directions for Student Services*, 102 : 11-16.
- Falardeau-Alain, Simon, 2013, *Le rôle des facteurs individuels, relationnels et contextuels pour expliquer l'indécision de carrière et la motivation scolaire des cégépiens*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'orientation. Québec, Université Laval.
- Fédération des cégeps, 2016a, *La Fédération des cégeps se réjouit de la création d'un programme de mobilité étudiante interrégionale*. Communiqué. Montréal, Fédération des cégeps.
- Fédération des cégeps, 2016b, *Stabilité du nombre d'étudiants au cégep*. Communiqué. Montréal, Fédération des cégeps.
- Fetterman, David M., 1989, *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, Sage Publications.
- Field, Andy, 2009, *Discovering Statistics Using SPSS*. London, Sage Publication.
- Fortier, Claire, 2003, *Les yeux grands fermés. Le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique*. Notes de recherche. Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Frenette, Marc, 2002, *Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*. Ottawa, Statistique Canada.
- Frenette, Marc, 2003, *Accès au collège et à l'université : Est-ce que la distance importe?* Ottawa, Statistique Canada.
- Gagnon, Claude et collab., 1993, *Résultats Plus : instrument de diagnostic des difficultés d'apprentissage*. Rapport de recherche PAREA. Thetford Mines, Collège de la Région de l'amiante.
- Garneau, Stéphanie, 2003, « La mobilité géographique des jeunes au Québec : la signification du territoire », *Recherches sociographiques*, 44-1 : 93-112.
- Gaudreault, Marco, Perron, Michel et Suzanne Veillette, 2002, « La migration régionale : mieux comprendre le désir d'enracinement des élèves du secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean », *Cahiers québécois de démographie*, 31-1 : 123-150.
- Gauthier, Madeleine, 1997a, « La migration et le passage à la vie adulte des jeunes d'aujourd'hui » : 105-130, in M. Gauthier (dir.), *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*. Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC et Les Presses de l'Université Laval.

- Gauthier, Madeleine (dir.), 1997b, *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier à aujourd'hui*. Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC et Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, Madeleine, 2003, « Les jeunes québécois : des “nomades” ? », *Recherches sociographiques*, 44-1 : 19-34.
- 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.
- Gauthier, Madeleine et Johanne Bujold, 1995, *Les jeunes et le départ des régions : revue des travaux*. Québec, IQRC.
- Ghiglione, R. et B. Matalon, 1978, *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*. Paris, Armand Colin.
- 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 et Patrice Leblanc, 2010, « Dynamique de mobilité et construction identitaire. Le cas des jeunes Autochtones au Québec » : 73-98, in A. Pilote et S. M. de Souza Correa (dir.), *L'identité des jeunes en contexte minoritaire*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- Girard, Chantal, Thibault, Normand et Dominique André, 2002, *La migration interrégionale au Québec au cours des périodes 1991-1996 et 1996-2001*. Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Gouvernement du Québec, 2016, *Le Gouvernement du Québec investit 1,5 M\$ pour assurer la vitalité des cégeps dans toutes les régions du Québec*. Communiqué. Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] <https://www.premier-ministre.gouv.qc.ca/actualites/communiques/details.asp?idCommunique=3019>
- Grégoire, Isabelle, 2011, « Des cégeps qui changent la vie », *L'actualité*, 36-18 : 54-56.
- 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.
- Guilbert, Lucille, 2005, « L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance », *Ethnologies*, 26-1 : 5-18.
- Handfield, Catherine, 2014, « Moins d'étudiants dans les cégeps régionaux : des solutions à coût nul », *La Presse*, 21 octobre. [En ligne] <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201410/21/01-4811169-moins-detudiants-dans-les-cegeps-regionaux-des-solutions-a-cout-nul.php>
- 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.
- Héran, Frédéric, 2009, « Des distances à vol d'oiseau aux distances réelles ou de l'origine des détours », *Flux*, 2-76/77 : 110-121.

- Hosmer, David W. et Stanley Lemeshow, 2000, *Applied Logistic Regression*. New York, John Wiley and Sons Inc.
- Huberman, Michael A. et Mathew B. Miles, 2003, *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Jacoby, Barbara, 2000, « Involving Commuter Students in Learning: Moving from Rhetoric to Reality », *New Directions for Higher Education*, 109 : 81–87.
- Jobin-Lawler, Alexandre et Matthieu Boutet-Lanouette, 2012, *Étude sur l'intérêt et l'engagement des étudiants des collèges privés québécois dans des projets de mobilité internationale*. Rapport de recherche PREP. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Kuh, George D., Gonyea, Robert M. et Megan Palmer, 2001, « The disengaged Commuter Student : Fact or Fiction? », *Commuter Perspectives*, 27-1 : 2–5.
- Kutner, Michael H. et collab. 2005, *Applied Linear Statistical Models*. Chicago, McGraw-Hill/Irwin.
- Lalonde, Michel, 2011, *Analyse de certains effets établissements sur la réussite scolaire des élèves de niveau collégial au Québec*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Cégep du Vieux Montréal.
- 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.
- Lasnier, François, 1992, *L'évaluation des groupes stables*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Lasnier, François, 1995, « La mesure de la réussite scolaire » : 48-52, in Association pour la recherche au collégial, *Actes du 7<sup>e</sup> colloque de l'Association de la recherche au collégial*. Sherbrooke, Association pour la recherche au collégial.
- Leblanc, Patrice, 2006, « Les mythes de "l'exode des jeunes" » : 164-173, in M. Venne et A. Robitaille (dir.), *L'annuaire du Québec 2006*. Montréal, Fides.
- Lefevre-Radelli, Léa et Laurent Jérôme, 2017, *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université : le cas de l'UQAM*. Montréal, Cercle des Premières Nations et Service aux collectivités de l'UQAM.
- Lévesque, Lia, 2015, « Un programme pour inciter des cégépiens à aller en région », *La Presse*, 5 mai. [En ligne] <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201505/05/01-4867181-un-programme-pour-inciter-des-cegepiens-a-aller-en-region.php>
- Lussault, Michel et Mathis Stock, 2003, « Mobilité » : 622-625, in Lévy, Jacques et Michel Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris, Belin.
- 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/>

- Mayer, Robert et Francine Ouellet, 1991, *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Gaëtan Morin.
- MESRST, 2014, *Prévisions régionales de l'effectif étudiant au collégial*. Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 4 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, *L'abandon des études à la formation collégiale technique. Résultat d'une enquête*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
- 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.
- Moquay, Patrick, 2001, « Mobilité, territoire et politique : sentiments d'appartenance territoriaux et pratiques citoyennes chez les jeunes Québécois » : 270-294, in C. Sorbets et J.-P. Augustin (dir.), *Valeurs de sociétés : préférences politiques et références culturelles au Canada*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- Negga, Feven, Applewhite, Sheldon et Ivor Livingston, 2007, « African American College Students and Stress », *College Student Journal*, 41-4 : 823-830.
- Newbold, John J., 2015, « Lifestyle Challenges for Commuters », *New Directions for Student Services*, 150 : 79-86.
- Newbold, John J., Mehta, Sanjay S., et Patricia Forbus, 2011, « Commuter Students: Involvement and Identification with an institution of Higher Education », *Academy of Educational Leadership Journal*, 15-2 : 141-153.
- Niedomysl Thomas, Fransson Urban, 2014, « On Distance and the Spatial Dimension in the Definition of Internal Migration », *Annals of the Association of American Geographers*, 104-2 : 357-372.
- Nolet, Renée, 2003, « Migration des jeunes: partir pour mieux revenir », *Convergences*, 5-4 : 17-20.
- Paillé, Pierre, 1991, *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- 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.
- Pascarella, Ernest T., et Patrick T. Terenzini, 2005, *How college affects students: A Third Decade of Research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Picard, France, 2016, « Trois mythes tenaces à propos de l'indécision au moment de la transition secondaire-collégial » : 63-82 in F. Picard (dir.), *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation. De l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Picard, France et Jonas Masdonati, 2016, « Comprendre la transition secondaire collégial pour mieux intervenir » : 11-31, in F. Picard (dir.), *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation. De l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Quivy, Raymond et Luc Van Campenhoudt, 1988, *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod.
- Ravenstein, Ernest George, 1885, « The laws of migration », *Journal of the Royal Statistical Society* 48-2 : 167-235.
- Richard, Éric, 2013a, *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, 2013b, Les difficultés liées à la migration pour études. Communication présentée aux *Ateliers pédagogiques de l'ACPQ. Un creuset pour l'apprentissage*. Manoir Saint-Sauveur, Saint-Sauveur, 28 mai.
- Richard, Éric, 2014, *Abandon et interruption des études collégiales chez les migrants pour études... ou quand partir « prend trop de jus »?* Rapport de recherche PREP. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Richard, Éric, 2016a, La migration pour études : un rite de passage. Communication présentée au *53<sup>e</sup> colloque de l'Association de Science Régionale de Langue Française (ASRDLF), Territoires et frontières : le développement à l'épreuve des régions frontalières*. Université du Québec en Outaouais, Gatineau, 8 juillet.
- Richard, Éric, 2016b, Étudier la migration : entre distance réelle et frontières administratives. L'exemple de la migration pour études des collégiens québécois. Communication présentée au *XVII<sup>e</sup> colloque national de démographie organisé par la Cudep (Conférence universitaire de démographie et d'étude des populations), Mobilités spatiales et populations*. Université de Lille 1, Villeneuve d'Asq, 17 mai.
- Richard, Éric et Julie Mareschal, 2009a, *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, 2009b, Migration pour études collégiales : résultats d'une recherche exploratoire. Communication présentée au *29<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Pour des apprentissages durables*, Trois-Rivières, 4 juin.
- Richard, Éric et Julie Mareschal, 2010, « Les collégiens et la migration pour études », *Pédagogie collégiale*, 23-4 : 32-37.
- Richard, Éric et Julie Mareschal, 2013a, « 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, 2013b, *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, 2013c, Migration pour études collégiales : intégration, adaptation, difficultés et réussite. Communication par affiche présentée au *Colloque de l'Association pour la recherche au collégial, La gestion de la propriété intellectuelle : courants de pensée et facteurs de succès, 81<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS*. Université Laval, 8 mai.
- Richard, Éric et Julie Mareschal, 2013d, La migration pour études et la réussite au collégial. Communication présentée au *33<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Former les étudiants pour partout et pour demain*. Montréal, 5 juin.
- Richard, Éric et Julie Mareschal, 2014, « Migration pour études, défis d'adaptation et réussite scolaire », *Pédagogie collégiale*, 27-2 : 34-40.
- Roy, Jacques, 2008a, « Le travail rémunéré pendant les études au cégep. Un laboratoire sociétal », *Recherches sociographiques*, 49-3 : 501-521.
- Roy, Jacques, 2008b, *Entre la classe et les Mcjobs. Portrait d'une génération de cégépiens*. Québec, INRS et Les Presses de l'Université Laval.
- Roy, Jacques, 2011, *Quête identitaire et réussite scolaire. Une étude de cas – La pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial*. Québec, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC.
- Roy, Jacques, Bouchard, Josée et Marie-Anne Turcotte, 2007, *La pratique d'activités socioculturelles au cégep : un soutien réel à la réussite*. Rapport d'enquête. Québec, Réseau intercollégial des activités socioculturelles du Québec.
- Roy, Jacques, Bouchard, Josée et Marie-Anne Turcotte, 2012, « Filles et garçons au collégial : des univers parallèles? », *Pédagogie collégiale*, 25-2 : 34-40.
- Royer, Égide et collab., 1995, *L'ABC de la réussite scolaire*. Montréal, Éditions Saint-Martin.
- Sandler, Martin E., 1998, *Career Decision-Making Self-Efficacy, Perceived Stress, and an Integrated Model of Student Persistence in a Continuing Higher Education Degree Program*. Thèse de doctorat. New York, New York, New York University.
- Satin, Alvin et Wilma Shastry, 1993, *L'échantillonnage : un guide non mathématique*. Ottawa, Statistique Canada, Division des méthodes.
- Savard, Denis, 2016, « L'apport des cégeps à la démocratisation de l'accès aux études supérieures au Québec » : 113-125, in P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- 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.

- Simard, Myriam, 2011, « Quand la famille pèse dans la balance... lors de la décision d'aller vivre en milieu rural ou de le quitter », *Enfances, Familles, Générations*, 15, p. 131-157.
- Simon, Gildas, 1995, *Géodynamiques des migrations internationales dans le monde*. Paris, Presses universitaires de France.
- Sorel, Robert, 2015, *Un programme de mobilité étudiante pour les CÉGEPs*. Montréal, Institut de recherche en économie contemporaine.
- SRAM, 2011, *Guide de l'utilisateur du système PSEP*. Montréal, SRAM.
- St-Amour, Martine, 2015, *La migration interrégionale au Québec en 2013-2014 : nouvelle baisse de la mobilité*. Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Stewart, Sylvia, Merrill, Martha et Diana Saluri, 1987, « Students Who Commute » : 162-182, in L. Noel, R. Levitz et D. Saluri (dir.), *Increasing Student Retention*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Sylvain, Lina, 2000, « Le guide d'entrevue : son élaboration, son évolution et les conditions de réalisation d'une entrevue » : 128-132, in Association pour la recherche au collégial, *Les Actes du colloque 2000. Association pour la recherche au collégial*. Montréal, Association pour la recherche au collégial.
- Terrill, Ronald et Robert Ducharme, 1994, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. SRAM, Montréal.
- Trager, Lillian et al., 2005, *Migration and Economy: Global and Local Dynamics*. Lanham, AltaMira 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.
- Tremblay, Raymond Robert et Yvan Perrier, 2006, *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière. [En ligne] [http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire\\_ch/fichiers/coll\\_uni/analyse\\_interpret\\_resultats.pdf](http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/coll_uni/analyse_interpret_resultats.pdf)
- Vallée, Pierre, 2013, « La baisse d'inscriptions est bien réelle dans les cégeps », *Le Devoir*, 26 octobre 2016. [En ligne] <http://www.ledevoir.com/societe/education/385126/la-baisse-d-inscriptions-est-bien-reelle-dans-les-cegeps>
- Van der Maren, Jean-Marie, 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Veillette, Suzanne et collab., 1993, *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial : étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Jonquière, Groupe ÉCOBES.
- Vezeau, Carole, 2007, *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégiale*. Rapport de recherche PAREA. Joliette, Cégep Régional de Lanaudière à Joliette.

Vezeau, Carole, Bouffard, Thérèse et Mathieu Roy, 2007, « Anticipations envers les études collégiales », *Pédagogie collégiale*, 21-1 : 28-34.

White, Michael J. et Peter R. Mueser, 1988, « Implications of boundary choice for the measurement of residential mobility », *Demography*, 25-3 : 443–59.

## Annexe 1 : modèle de lettre pour la transmission des autorisations

LOGO COLLÈGE

LIEU, DATE

### TRANSMIS PAR COURRIEL

Madame Sophie Dorais  
Service régional d'admission du Montréal métropolitain  
5701, avenue Christophe-Colomb  
Montréal (Québec) H2S 2E9  
sdorais@sram.qc.ca

**Objet : Autorisation de transmettre des données**

Madame,

À titre de Directeur/Directrice des études, j'autorise le SRAM à fournir les données relatives aux caractéristiques et au cheminement scolaire des nouveaux inscrits des cohortes d'automne 2004 à 2012 du **NOM DU COLLÈGE** à M. Éric Richard, pour la réalisation du projet de recherche PAREA (PA2014-003) intitulé *La migration pour études : enquête provinciale*. Il est entendu que les données fournies ne doivent en aucun cas permettre d'identifier quelque étudiant, mais seulement notre établissement. Il est entendu également que le rapport de recherche, de même que toute autre publication ou communication pouvant en découler, ne fera état d'aucune donnée nominative relative à un établissement spécifique et que, en outre, toutes les données ainsi obtenues seront détruites au terme de leur traitement par le chercheur.

SIGNATURE

c. c. Éric Richard - richarde@cndf.qc.ca  
Viviane Fiedos - Viviane.Fiedos@fedecegeps.qc.ca

## Annexe 2 : liste des cégeps et de leurs campus selon le code SRAM

<u>Code SRAM</u>	<u>Collège ou campus</u>
<b>AA</b>	<b>Collège d'Alma</b>
<b>AB</b>	<b>John Abbott College</b>
<b>AH</b>	<b>Collège Ahuntsic</b>
<b>AL</b>	<b>Cégep André-Laurendeau</b>
<b>AT</b>	<b>Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (<i>Campus de Rouyn-Noranda</i>)</b>
<i>AO</i>	<i>Campus d'Amos</i>
<i>AV</i>	<i>Campus de Val-d'Or</i>
<i>PN</i>	<i>Centre d'études collégiales des Premières Nations à Odanak</i>
<b>BA</b>	<b>Cégep Beauce-Appalaches</b>
<i>LM</i>	<i>Centre d'études collégiales de Lac-Mégantic</i>
<b>BB</b>	<b>Collège de Bois-de-Boulogne</b>
<b>BC</b>	<b>Cégep de Baie-Comeau</b>
<b>CA</b>	<b>Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption</b>
<b>CH</b>	<b>Cégep de Chicoutimi</b>
<b>DM</b>	<b>Cégep de Drummondville</b>
<b>DW</b>	<b>Dawson College</b>
<i>FN</i>	<i>First Nations collegial studies Center at Odanak</i>
<b>EM</b>	<b>Cégep Édouard-Montpetit</b>
<i>HB</i>	<i>École nationale d'aérotechnique</i>
<i>HA</i>	<i>Centre anglophone de l'École nationale d'aérotechnique</i>
<b>FE</b>	<b>Cégep de Saint-Félicien</b>
<i>CG</i>	<i>Campus de Chibougamau</i>
<b>FX</b>	<b>Cégep Garneau</b>
<b>GA</b>	<b>Cégep de la Gaspésie</b>
<b>GP</b>	<b>Pavillon anglophone du Cégep de la Gaspésie</b>
<i>IM</i>	<i>Centre d'études des Îles</i>
<i>SP</i>	<i>Centre spécialisé des pêches (Grande-Rivière)</i>
<i>UC</i>	<i>Centre d'études de Carleton</i>
<b>GG</b>	<b>Collège Gérald-Godin</b>
<b>GR</b>	<b>Cégep de Granby</b>
<b>HR</b>	<b>Heritage College</b>
<b>HU</b>	<b>Cégep de l'Outaouais (Campus Gabrielle-Roy)</b>
<i>FL</i>	<i>Campus Félix-Leclerc</i>
<i>MK</i>	<i>Centre d'études collégiales de Maniwaki</i>

<b>HY</b>	<b>Cégep de Saint-Hyacinthe</b>
<b>JO</b>	<b>Cégep régional de Lanaudière à Joliette</b>
<b>JQ</b>	<b>Cégep de Jonquière</b>
<i>CX</i>	<i>Campus de Charlevoix</i>
<b>JR</b>	<b>Cégep de Saint-Jérôme</b>
<i>ML</i>	<i>Campus de Mont-Laurier</i>
<i>TM</i>	<i>Centre collégial de Mont-Tremblant</i>
<b>LA</b>	<b>Champlain Regional College, Campus St-Lambert</b>
<b>LE</b>	<b>Champlain Regional College, Campus Lennoxville</b>
<b>LG</b>	<b>Collège Lionel-Groulx</b>
<b>LI</b>	<b>Cégep Limoilou</b>
<i>CL</i>	<i>Campus de Charlesbourg</i>
<b>LL</b>	<b>Cégep de Lévis-Lauzon</b>
<b>LP</b>	<b>Cégep de La Pocatière</b>
<i>MM</i>	<i>Campus de Montmagny</i>
<b>LW</b>	<b>Champlain Regional College, Campus St-Lawrence</b>
<b>MA</b>	<b>Collège de Maisonneuve</b>
<b>MO</b>	<b>Collège Montmorency</b>
<b>MT</b>	<b>Cégep de Matane</b>
<i>MZ</i>	<i>Centre matapédien d'études collégiales (Amqui)</i>
<b>MV</b>	<b>Cégep Marie-Victorin</b>
<b>RA</b>	<b>Cégep de Thetford</b>
<b>RI</b>	<b>Cégep de Trois-Rivières</b>
<b>RK</b>	<b>Cégep de Rimouski</b>
<i>KM</i>	<i>Institut maritime du Québec (Rimouski)</i>
<i>PE</i>	<i>Centre matapédien d'études collégiales (Amqui)</i>
<b>RL</b>	<b>Cégep de Rivière-du-Loup</b>
<b>RO</b>	<b>Collège de Rosemont</b>
<b>SF</b>	<b>Cégep de Sainte-Foy</b>
<b>SH</b>	<b>Cégep de Sherbrooke</b>
<b>SI</b>	<b>Cégep de Sept-Îles</b>
<b>EI</b>	<b>Cégep de Sept-Îles (section anglophone)</b>
<b>SL</b>	<b>Cégep de Saint-Laurent</b>
<b>SO</b>	<b>Cégep de Sorel-Tracy</b>
<b>ST</b>	<b>Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu</b>

<b>SW</b>	<b>Collège Shawinigan</b>
<i>LQ</i>	<i>Centre d'études collégiales La Tuque</i>
<b>TB</b>	<b>Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne</b>
<b>VA</b>	<b>Cégep Vanier College</b>
<b>VI</b>	<b>Cégep de Victoriaville</b>
<i>BM</i>	<i>École nationale du meuble et de l'ébénisterie à Montréal</i>
<i>BV</i>	<i>École nationale du meuble et de l'ébénisterie à Victoriaville</i>
<b>VL</b>	<b>Collège de Valleyfield</b>
<b>VM</b>	<b>Cégep du Vieux Montréal</b>

## Annexe 3 : guide d'entretien semi-dirigé

### A. Introduction

1. Pour vous, qu'est-ce que la migration pour études? Qu'est-ce qu'un migrant pour études?
2. Vous êtes-vous déjà interrogé sur cette question?

### B. Le phénomène de migration pour études

*Préambule sur la notion migration pour études : définition*

3. Selon vous, qu'est-ce qui caractérise un migrant pour études? Qu'est-ce qui le différencie d'un étudiant non migrant?

**Éléments pour nourrir l'échange :** besoins, difficultés, ressources, acquis lors de la migration, rythme, adaptation multidimensionnelle, différences sociodémographiques (sexe, âge, distance, type de régions, etc.)

4. D'après vous, le fait de migrer peut-il avoir une quelconque influence (positive ou négative) sur la réussite scolaire d'un élève ? Expliquez.

### C. Réussite scolaire et migration pour études

*Préambule sur les performances scolaires des migrants pour études au regard des résultats de recherche : réussite à la première session, diplomation, réinscription à la troisième session, persévérance, temps pour obtenir le diplôme*

5. Selon votre expérience, est-ce que certains facteurs/caractéristiques/situations/éléments propres à votre établissement permettraient d'expliquer ou de mieux comprendre la « meilleure performance scolaire » des migrants pour études?

### **Éléments de discussion :**

- a) Programme(s) particulier(s)
- b) Profil d'étudiants
- c) Suivi (encadrement) particulier
- d) Services offerts
- e) Organisation de ces services
- f) Pratiques d'accueil et d'intégration
- g) Organisation physique des lieux
- h) Situation géographique du collège
- i) Liens avec la communauté et des partenaires externes
- j) Proximité de certains services

### **D. Le phénomène des navetteurs**

<i>Préambule sur la notion navettage quotidien</i>
--

- 6. Sans nécessairement fournir des chiffres précis, quelle est l'ampleur du phénomène des navetteurs dans votre collège?
- 7. Selon vous, qu'est-ce qui caractérise un navetteur? Qu'est-ce qui le différencie d'un étudiant non migrant ou d'un migrant pour études?
  - a. Selon vous, quels sont les besoins particuliers du navetteur?
  - b. Quelles sont les difficultés qu'il peut rencontrer?

### **E. Conclusion**

- 8. Selon vous, quels sont les rôles et les responsabilités de l'établissement collégial en ce qui concerne la situation des migrants pour études? Les collèges ont-ils une responsabilité particulière à l'égard des migrants pour études?
- 9. Y a-t-il autre chose dont vous aimeriez me faire part?

## **Annexe 4 : formulaire de consentement**

Numéro d’approbation éthique du CER :

### **Titre de la recherche**

**LA MIGRATION POUR ÉTUDES COLLÉGIALES : ENQUÊTE PROVINCIALE**

### **Chercheur responsable**

Éric Richard  
Professeur/chercheur  
Département des sciences humaines  
Campus Notre-Dame-de-Foy  
Saint-Augustin-de-Desmaures  
1-800 463-8041, poste 2101  
richarde@cndf.qc.ca

### **Invitation à participer au projet**

Vous êtes invité à participer à la recherche intitulée : « La migration pour études collégiales : enquête provinciale ».

Cette recherche est menée dans le cadre du Programme d’aide à la recherche sur l’enseignement et l’apprentissage (PAREA), financé par le ministère de l’Éducation, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) du Québec.

### **Objectifs du projet**

La recherche est guidée par trois objectifs généraux : 1) décrire les mouvements migratoires intraprovinciaux pour études collégiales; 2) vérifier l’influence de la migration pour études sur la réussite scolaire; 3) identifier des pratiques/caractéristiques institutionnelles contribuant à soutenir les migrant(e)s pour études.

Votre participation à cette collecte de données concerne uniquement le 3<sup>e</sup> objectif.

### **I. Déroulement de la collecte de données**

1. Des entretiens sont réalisés avec différents intervenant(e)s du milieu collégial (psychologue, conseiller[ère] en orientation, API, travailleur[se] social[e], responsable des résidences, directeur[trice] des services aux étudiants, etc.) susceptibles de rencontrer des étudiant(e)s et d’approfondir la problématique de la migration pour études collégiales.
2. La participation prend la forme d’un entretien individuel de 60 à 90 minutes enregistré sur enregistreur numérique. L’entretien sera réalisé entre le mois d’avril et le mois

d'août 2016 au **NOM DU COLLÈGE**. La date et l'heure de l'entretien seront déterminées selon les disponibilités du (de la) participant(e).

3. Entre 3 et 5 entretiens seront réalisés dans votre collège. Au total, entre 5 et 7 collèges de la province participent à la recherche.
4. Chaque participant(e) 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.

## **II. Mesures pour assurer l'anonymat des participant(e)s et la confidentialité des données**

1. Le chercheur s'engage à ne divulguer aucune information nominale ou renseignement qui permettrait d'identifier un(e) participant(e) ainsi que son collègue.
2. En aucun cas, les résultats individuels des participant(e)s ne seront communiqués à qui que ce soit.
3. Un code ou pseudonyme remplaçant le nom des participant(e)s sera utilisé sur les divers documents de la recherche; seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes.
4. Les enregistrements audio et leurs transcriptions seront identifiés par un code et conservés sur l'ordinateur du chercheur, et l'accès à ces documents sera restreint. Un mot de passe sera obligatoire pour ouvrir les documents.
5. La personne engagée pour effectuer la transcription des entretiens devra signer un formulaire concernant la confidentialité.
6. Un soin méticuleux sera pris pour caviarder dans les transcriptions des entretiens tous les renseignements permettant d'identifier des lieux, des personnes, des événements particuliers afin d'assurer l'anonymat, d'une part, pour le participant et, d'autre part, pour le collègue.
7. Les participant(e)s pourront, s'ils le désirent, vérifier la transcription de l'entretien et retrancher certains passages avant que celle-ci soit utilisée pour l'analyse des données. Les participant(e)s devront toutefois prendre contact au plus tard un mois après la réalisation de l'entretien.

## **III. Risques et bénéfices pour les participant(e)s**

1. Il existe assez peu de risques quant à la participation à cette collecte de données. Un risque possible est celui en lien avec la divulgation de renseignements lors des entretiens. Toutefois, avec les moyens décrits ci-haut, le respect de la vie privée et la confidentialité sont assurés.
2. La participation à cette recherche fournit une occasion de contribuer à une meilleure compréhension du phénomène de la migration pour études.
3. La participation à cette recherche peut contribuer à susciter une réflexion et à prendre des initiatives institutionnelles à propos de la réalité des migrant(e)s pour études.
4. Les participants pourront retirer des bénéfices dans leur pratique professionnelle à la suite de la lecture des résultats de la recherche.

#### **IV. Droits des participant(e)s**

1. Aucune compensation financière ou matérielle n'est offerte aux participant(e)s.
2. La participation à ce projet est volontaire.
3. Chaque participant(e) peut se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice. Si vous consentez à participer au projet, vous aurez le droit de refuser de répondre à certaines questions ou, encore, de refuser l'enregistrement de certaines réponses.
4. Lors du traitement des données ou de la divulgation des résultats, l'anonymat et la vie privée des participant(e)s seront protégés. À la fin de l'étude, les données seront conservées pendant une période de trois ans, à compter de la date de fin du projet, après quoi, elles seront détruites.
5. Un rapport global faisant état des résultats de la recherche sera mis en ligne dans le catalogue du Centre de documentation collégial (CDC : [www.cdc.qc.ca](http://www.cdc.qc.ca)). Le rapport sera également transmis électroniquement en version PDF à chacun de participant(e)s.
6. Une version numérisée avec les signatures du présent document sera acheminée par voie électronique aux participant(e)s dans les 7 jours suivant l'entretien.

#### **V. Questions et plaintes**

1. Toute question concernant cette recherche peut être adressée au chercheur dont les coordonnées apparaissent sur la première page de ce document.
2. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à **COORDONNÉES**

#### **Consentement**

J'ai lu et compris le présent formulaire qui expose les conditions, les risques et les avantages de ma participation à la recherche intitulée : « La migration pour études collégiales : enquête provinciale ». Le cas échéant, j'ai obtenu des réponses satisfaisantes aux questions posées au sujet de cette recherche. J'accepte librement de participer et je comprends que je peux me retirer de l'étude en tout temps, sans justification, sans pénalité, ni préjudice. Je peux également refuser de répondre à certaines questions ou, encore, que certaines réponses soient enregistrées. Mon refus de participer ou de répondre à certaines questions n'aura aucune incidence. Enfin, je comprends qu'aucun bénéfice ni redevance ne me sera remis à la suite de ma participation.

**Nom du (de la) participant(e) :** \_\_\_\_\_

**Signature du (de la) participant (e) :**

\_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

**Signature du chercheur :**

\_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

## Annexe 5 : liste des codes d'école abrégés selon les zones géographiques

Cette annexe présente, pour chaque code d'établissement d'enseignement secondaire ou professionnel, les codes des cégeps et des campus à distance de non-migration, à distance de navettage et à distance de migration. Il est à noter que des codes d'établissements secondaires ou professionnels pourraient ne pas se retrouver dans cette liste. Ceux qui s'y trouvent sont ceux présents dans la base de données que nous avons obtenue. Les renseignements sont présentés selon les zones géographiques et les régions administratives.

**Zone semi-urbaine :** Bas-Saint-Laurent (RA 01), Mauricie (RA 04), Estrie (RA 05), Outaouais (RA 07), Chaudière-Appalaches (RA 12), Lanaudière (RA 14), Montérégie (RA 16), Centre-du-Québec (RA 17), Charlevoix (RA 03)

### Bas-Saint-Laurent (RA 01)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
711021 - 711040 - 711301 - 711402	PE - MZ	MT	Tous les autres
711059 - 711300 - 711400	MT	PE - MZ	Tous les autres
712005 - 712321 - 712405	RK - KM	MT - PE - MZ	Tous les autres
712003 - 712335 - 712442	RK - KM	-	Tous les autres
713013 - 713020	-	-	Tous
713121 - 713132 - 713308 - 713401	-	RL	Tous les autres
713127	-	RK - KM - RL	Tous les autres
327501 - 714021 - 714302 - 714310 - 714402	RL	LP	Tous les autres
714022	LP	RL	Tous les autres
079501 - 714023	LP	MM - RL	Tous les autres
882003	-	RK - KM - MZ - PE - MT	Tous les autres

### Mauricie (RA 04)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
007600 - 017600	-	-	Tous
118501 - 374501 - 455501 - 741000 - 741017 - 741028 - 741065 - 741109 - 741110 - 741111 - 741120 - 741302 - 741305 - 741403 - 741404 - 881014 - 881015	RI	DM - PN - SW - VI - BV	Tous les autres
741108	RI	CA - JO - SW	Tous les autres
741112	RI	SW	Tous les autres
376501	RI - SW	-	Tous les autres
456501 - 742097 - 742100 - 742105 - 742106 - 742352 - 742373 - 742451 - 742471 - 881016	SW	RI	Tous les autres
742118 - 742362 - 742461 - 881017	LQ	-	Tous les autres

Estrie (RA 05)

<b>Codes établissements secondaires et professionnels</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de non-migration</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de navettage</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de migration</b>
098501 - 144501 - 751005-751313 -751423	<b>LE - SH</b>	-	Tous les autres
751006 - 751009 - 751312-751422	<i>LM</i>	-	Tous les autres
751007 - 751311 - 751421	<b>LE - SH</b>	<i>LM</i>	Tous les autres
033501 - 078501- 086501- 087501 - 119501 - 215501- 314501 - 446501 - 457501- 752000 - 752102 - 752116- 752117 - 752124 - 752148- 752155 - 752167 - 752365- 752470 - 883022 - 883301- 883402	<b>LE - SH</b>	-	Tous les autres
751008 - 751424	<i>LM</i>	<b>BA - RA</b>	Tous les autres
751011 - 753012 - 753301-753401	-	<b>DM - LE - SH - VI - BV</b>	Tous les autres
753027 - 753302 - 753305-753402	<b>LE - SH</b>	<b>GR</b>	Tous les autres
753056 - 753057 - 753303-753403	<b>LE - SH</b>	<b>DM - GR - VI - BV</b>	Tous les autres
129501	<b>LE - SH</b>	<b>GR</b>	Tous les autres
463501	-	<b>LE - SH</b>	Tous les autres
883024	<b>SH</b>	<b>DM -GR - HY - LE - VI - BV</b>	Tous les autres

Outaouais (RA 07)

<b>Codes établissements secondaires et professionnels</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de non-migration</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de navettage</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de migration</b>
145501 - 335501 - 524501- 602501 - 771000 - 771022- 771033 - 771035 - 771038- 771350 - 771380 - 771440- 771490 - 772000 - 772044- 772046 - 772048 - 772302- 772338 - 772341 - 772402- 772442 - 773030 - 773370- 773440 - 886001 - 886004- 886311 - 886321 - 886421	<b>HR - HU - FL</b>	-	Tous les autres
31501 - 772042 - 772339 - 773010- 773016 - 773380- 886002 - 886012 - 886431	-	<b>HR - HU - FL</b>	Tous les autres
773017	<i>FL</i>	<b>HR - HU</b>	Tous les autres
774003 - 774320	<i>MK</i>	-	Tous les autres
002500 - 774005 - 774307- 774340 - 774410 - 886030- 886351	<i>MK</i>	<i>ML</i>	Tous les autres
774001 - 774310 - 774408- 886005 - 886007 - 886331	-	-	Tous

### Chaudière-Appalaches (RA 12)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
821216 - 821227 - 821329 821416	LL	FX - MM - LI - CL - LW - SF	Tous les autres
821237	-	FX - LL - LW - SF	Tous les autres
821239	-	BA - LL - RA	Tous les autres
821247 - 821351 - 821383- 821447	MM	FX - LL - LP - LW - SF	Tous les autres
821251	LP - MM	LL	Tous les autres
821261 - 821361	MM	LL - LP	Tous les autres
821277 - 821378	-	LP	Tous les autres
822040	RA	LM - VI - BV	Tous les autres
822042 - 822045 - 822046- 822355 - 822442 - 822451- 881007	RA	BA - VI - BV	Tous les autres
823017	BA	FX - LI - CL - LL - LW - RA - SF	Tous les autres
226501 - 823018 - 823022- 823308 - 823337 - 823361- 823423 - 823482	BA	RA	Tous les autres
823045	BA	-	Tous les autres
823046	-	BA	Tous les autres
823074 - 823301 - 823429	-	BA - FX - LI - CL - LL - LW - RA - SF	Tous les autres
823095	BA	LM - RA	Tous les autres
76501 - 237501 - 313501- 377501 - 824210 - 824214- 824220 - 824320 - 824414- 824430 - 824440	FX - LI - CL - LL - LW - SF	MM	Tous les autres
824260	FX - LW - SF	LI - CL - LL - RA - VI - BV	Tous les autres
824270	-	FX - LI - CL - LL - LW - SF	Tous les autres

### Lanaudière (RA 14)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
015600 - 842107 - 842340	-	-	Tous

### Laurentides (RA 15)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
017501	JR - TM	LG - MO - TB	Tous les autres
448501	-	-	Tous
853001 - 853302	TM	JR	Tous les autres
853028 - 853300 - 853328- 853401 - 853402 - 853428- 853430 - 885189	-	JR - TM - LG	Tous les autres
854017 - 854302 - 854401	ML	MK	Tous les autres
854305	-	ML - TM	Tous les autres

### Montérégie (RA 16)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
861000 - 861005 - 861009-861300 - 861400 - 861430	<i>PN - SO</i>	<b>DM - EM - HA - HB - LA - HY</b>	Tous les autres
862052	<b>DM - HY</b>	<b>GR</b>	Tous les autres
123501 - 297501	<b>GR - HY</b>	<b>DM - EM - HA - HB - LA - ST</b>	Tous les autres
315501 - 866051 - 866052-866370 - 866470 - 883399	<b>GR - HY</b>	<b>EM - HA - HB - LA - ST</b>	Tous les autres
866053	<b>GR</b>	<b>HY - LE - SH</b>	Tous les autres
866057 - 866371 - 866471-883023 - 883302 - 883401	<b>GR</b>	<b>HY - ST</b>	Tous les autres

### Centre-du-Québec (RA 17)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
127501 - 871012 - 871301-871320 - 871401	<b>RI - FN - PN</b>	<b>DM - SO - SW - VI - BV</b>	Tous les autres
871013	<b>DM - RI</b>	<i>FN - PN - SW - VI - BV</i>	Tous les autres
871019	<b>RI</b>	<i>FN - PN - VI - BV</i>	Tous les autres
871330	<b>DM - FN - PN - SO</b>	<b>HY - RI</b>	Tous les autres
871340	-	<i>FN - PN - RI - VI - BV</i>	Tous les autres
872009 - 872056	<b>VI - BV</b>	<b>DM - RI - SH</b>	Tous les autres
325501	<b>RI</b>	<b>DM - SO - SW - VI - BV</b>	Tous les autres
872069 - 872368 - 872468-873408	<b>VI - BV</b>	<b>RA</b>	Tous les autres
872070	<b>VI - BV</b>	<b>DM - RA</b>	Tous les autres
872071	<b>VI - BV</b>	<b>DM - RI</b>	Tous les autres
147501 - 425501 - 873000-873050 - 873053 - 873055-873056 - 873057 - 873301-873402 - 873403	<b>DM</b>	<b>HY - RI - SO - VI - BV</b>	Tous les autres
066501 - 872000 - 872066-872067 - 872316 - 872467	<b>VI - BV</b>	<b>DM - RA - RI</b>	Tous les autres

### Charlevoix (RA 03)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
731001	-	<i>CX</i>	Tous les autres
731002 - 731005 - 731007-731300 - 731302 - 731400	<i>CX</i>	-	Tous les autres

**Zone éloignée :** Saguenay–Lac-Saint-Jean (RA 02), Abitibi-Témiscamingue (RA 08), Côte-Nord (RA 09), Nord-du-Québec (RA 10), Gaspésie, Îles-de-la-Madeleine (RA 11)

Saguenay-Lac-Saint-Jean (RA 02)

<b>Codes établissements secondaires et professionnels</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de non-migration</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de navettage</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de migration</b>
721016 - 721302 - 721402	FE	AA	Tous les autres
378501 - 721000 - 721039- 721061 - 721085 - 721301- 721304 - 721399 - 721401	FE	-	Tous les autres
122302 - 722000 - 722002- 722003 - 722004 - 722009- 722362 - 722641	AA	CH - JQ	Tous les autres
407501	AA	CH – FE - JQ	Tous les autres
400501 - 444501 - 723000- 723145 - 723173 - 723175- 723306 - 723333 - 723374- 723401 - 723402 - 723403- 723404 - 723405	CH - JQ	AA	Tous les autres
723172	-	CH	Tous les autres
724000 - 724002 - 724003- 724014 - 724043 - 724317- 724416 - 881019	CH - JQ	AA	Tous les autres

Abitibi-Témiscamingue (RA 08)

<b>Codes établissements secondaires et professionnels</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de non-migration</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de navettage</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de migration</b>
019600 - 781049 - 781061- 781062 - 781067 - 781340- 781350 - 781357 - 781363- 781457 - 781463 - 785000- 785003 - 785300 - 785400	-	-	Tous
782000 - 782019 - 782391- 782438 - 886009	AT	-	Tous les autres
783006 - 784023 - 784350	-	AO - AV	Tous les autres
783000 - 783001 - 783012- 783350 - 783450	AO	AV	Tous les autres
784024 - 784360	AV	AT - AO	Tous les autres
784000 - 784025 - 784331- 784440 - 886006 - 886361	AV	AO	Tous les autres

Nord-du-Québec (RA 10)

<b>Codes établissements secondaires et professionnels</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de non-migration</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de navettage</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de migration</b>
Tous les 759xxx Tous les 769xxx 801014 - 801015 - 801016- 801321	-	-	Tous
801003 - 801008 - 801322- 801323 - 801450 - 881021	CG	-	Tous les autres

Côte-Nord (RA 09)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
026600 - 028600 - 030600-031600 Tous les 689xxx 791018- 791046 - 791059 - 791346- 791350 - 791446 - 792003- 792348 - 793000 - 793001- 793301 - 881325	-	-	Tous
320501 - 791000 - 791044- 791058 - 791352 - 791481- 882019	<b>BC</b>	-	Tous les autres
023600	-	<b>BC</b>	Tous les autres
029600 - 365501 - 792047- 792340 - 792440 - 882112	<b>EI - SI</b>	-	Tous les autres
792049 - 792318	-	<b>EI - SI</b>	Tous les autres

Gaspésie, Îles-de-la-Madeleine (RA 11)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
811002 - 811301 - 811401- 882008 - 882315	<i>IM</i>	-	Tous les autres
812006 - 812015 - 812021- 812025 - 812307 - 813022- 813303 - 882016	-	-	Tous
812034 - 812040 - 812332- 812340 - 812440 - 882006- 882313	<b>GA - GP</b>	-	Tous les autres
813007 - 813012 - 813302- 813306 - 813402 - 882009	<i>SP</i>	-	Tous les autres
813027 - 813305 - 813403- 882013	-	<i>UC</i>	Tous les autres
813036 - 813304 - 813404	<i>UC</i>	-	Tous les autres
813042		<i>MZ - PE - UC</i>	Tous les autres

**Zone de la Ville de Québec : Capitale-Nationale (RA 03) (sauf Charlevoix)**

<b>Codes établissements secondaires et professionnels</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de non-migration</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de navettage</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de migration</b>
027501 - 032501 - 040600- 069501 - 115501 - 148501- 165502 - 210508 - 317501- 352501 - 401501 - 447501- 454501 - 485501 - 515501- 570014 Tous 732xxx sauf 732400 Tous 733xxx Tous 734xxx sauf 734061 881002 - 881005 - 881328- 881428	<b>FX - LI - CL - LL - LW - SF</b>	-	Tous les autres
326501 - 881003	<b>FX - LI - CL - LW - SF</b>	<b>LL</b>	Tous les autres
449501 - 735013	-	<b>FX - LI - CL - LL - LW - SF</b>	Tous les autres
734061	<b>LI - CL</b>	<b>FX - LL - LW - SF</b>	Tous les autres
732400 - 735010 - 735011- 735302 - 735401	<b>FX - LW - SF</b>	<b>LI - CL - LL</b>	Tous les autres
735014	-	<b>FX - LI - CL - LL - LW - RI SF</b>	Tous les autres

## Zone de l'île de Montréal (RA 06)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
003501 - 007502 - 007503- 009501 - 009502 - 009503- 015503 - 024501 - 026501- 034600 - 044502 - 056501- 077501 - 084501 - 105501- 106501 - 117501 - 124501- 136501 - 138501 - 139501- 164501 - 165501 - 169501- 188501 - 198501 - 206501- 219501 - 227501 - 227503- 229501 - 229502 - 269501- 306501 - 308501 - 321501- 338501 - 338502 - 345503- 345506 - 346501 - 347502- 348501 - 364501 - 364502- 367501 - 375501 - 380501- 382501 - 384501 - 385501- 388501 - 404503 - 404506- 408501 - 410501 - 434501- 439501 - 464501 - 464503- 464506 - 466501 - 467501- 478502 - 478503 - 479501- 507501 - 511501 - 539501- 585501 - 589501 - 597501- 598501 - 659006 - 659023- 659025 - 699035 - 709012- 709025 - 739052 - 739092- 739146 - 749437 - 749441- 749497 - 749582 - 749628- 749792 - 749809 - 749990- 761000 - 761070 - 761072- 761078 - 761080 - 761087- 761089 - 761094 - 761371- 761375 - 761378 - 761396- 761399 - 761475 - 761477- 761478 - 761490 - 761496- 762000 - 762103 - 762127- 762136 - 762137 - 762142- 762169 - 762217 - 762218- 762225 - 762248 - 762252- 762253 - 762256 - 762259- 762262 - 762263 - 762264- 762268 - 762269 - 762271- 762274 - 762276 - 762278- 762281 - 762282 - 762284- 762286 - 762287 - 762288- 762291 - 762303 - 762306- 762307 - 762310 - 762312- 762315 - 762328 - 762339- 762340 - 762344 - 762349- 762358 - 762389 - 762414- 762435 - 762457 - 762474- 762477 - 762478 - 763000- 763038 - 763040 - 763041- 763042 - 763136 - 763138- 763139 - 763218 - 763236- 763238 - 763239 - 763241- 763301 - 763303 - 763304- 763306 - 763308 - 763310- 763402 - 763403 - 763405- 763410 - 763413 - 763418- 763517 - 887000 - 887026- 887027 - 887046 - 887047-	<b>AB - AH - AL - BB - BM - CA            - DW - EM - HA - HB - GG -            LA - LG - MA - MO - MV -            RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>HY - JO - JR - ST - VL</b>	Tous les autres

887101 - 887102 - 887103- 887104 - 887105 - 887107- 887108 - 887110 - 887111- 887113 - 887114 - 887115- 887116 - 887201 - 887203- 887204 - 887205 - 887209- 887251 - 887255 - 887259- 887331 - 887332 - 887333- 887334 - 887403 - 887404- 887405 - 887406 - 887407- 887628 - 887759 - 888000- 888057 - 888058 - 888059- 888060 - 888062 - 888063- 888065 - 888069 - 888070- 888074 - 888077 - 888302- 888306 - 888309 - 888310- 888400 - 888401 - 888403- 888404			
059501	<b>AB - AH - AL - BB - BM - DW - GG - LG - MA - MO - RO - SL - VA - VM</b>	<b>CA - EM - HA - HB - JR - LA - MV - ST - TB - VL</b>	Tous les autres
075501 - 075502	<b>AB - AH - AL - BB - BM - DW - EM - HA - HB - GG - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	<b>CA - HY - JO - JR - ST - TB - VL</b>	Tous les autres
076501 - 763142 - 763240	<b>AB - AH - AL - BB - BM - CA - DW - EM - HA - HB - GG - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>HY - JR - ST - VL</b>	Tous les autres
096501 - 114501 - 316501- 469501 - 477501 - 762267	<b>AB - AH - AL - BB - BM - DW - EM - HA - HB - GG - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>CA - HY - JO - JR - ST - VL</b>	Tous les autres
125501 - 324501 - 761075- 761083 - 761092 - 761470- 762254 - 762265 - 887106- 887330 - 887335	<b>AH - AL - BB - BM - CA - DW - EM - HA - HB - GG - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>AB - HY - JO - JR - ST - VL</b>	Tous les autres
125501 - 163501	<b>AB - AH - AL - BB - BM - CA - DW - EM - HA - HB - GG - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	<b>HY - JO - JR - ST - TB - VL</b>	Tous les autres
157501	<b>AH - AL - BB - BM - CA - DW - EM - HA - HB - LA - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>AB - GG - HY - JO - JR - LG - ST - VL</b>	Tous les autres
166501 - 244503	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HA - HB - GG - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>AB - CA - HY - JO - JR - ST - VL</b>	Tous les autres
761071 - 761090 - 761395	<b>AB - AH - AL - BB - BM - CA - DW - EM - HA - HB - GG - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>HY - JO - JR - ST</b>	Tous les autres
762258 - 762260	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HA - HB - GG - LA - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>AB - CA - HY - JO - JR - LG - ST - VL</b>	Tous les autres
762330 - 762371 - 762494	<b>AB - AH - AL - BB - BM - CA - DW - EM - HA - HB - GG - LA - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>HY - JO - JR - LG - ST - VL</b>	Tous les autres
762343	<b>AH - AL - BB - BM - CA - DW - EM - HA - HB - GG - LA - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>AB - HY - JO - JR - LG - ST - VL</b>	Tous les autres
763243	<b>AB - AH - AL - BB - BM - CA - DW - GG - LG - MA - MO - RO - SL - TB - VA - VL - VM</b>	<b>EM - HA - HB - JO - JR - LA - MV - ST</b>	Tous les autres

888051	<b>AB - AH - AL - BB - BM - CA - DW - EM - HA - HB - GG - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VL - VM</b>	<b>HY - JO - JR - ST</b>	Tous les autres
888061	<b>AB - AH - AL - BB - BM - CA - DW - EM - HA - HB - GG - LA - LG - MA - MO - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>HY - JO - JR - MV - ST - VL</b>	Tous les autres

---

**Zone de la périphérie de Montréal :** Laval (RA 13), Lanaudière (RA 14), Laurentides (RA 15), Montérégie (RA 16).

Laval (RA 13)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
004501 - 266501 - 322501-345501 - 528502 - 534502-592501 - 831102 - 831106-831113 - 831121 - 831150-831310 - 831340 - 831410-831420 - 831430 - 831440-831450 - 831460 - 831470-831480 - 885190 - 885301-885401	AB - AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - JR - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM	CA - HY - JO - ST - VL	Tous les autres
116501 - 831107 - 831108-885186	AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM	AB - CA - HY - JO - JR - ST - VL	Tous les autres
345504 - 831114 - 831119-831330 - 831350 - 885185	AB - AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM	CA - HY - JO - JR - ST - VL	Tous les autres
831105	AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - JR - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM	AB - CA - HY - JO - ST - VL	Tous les autres

Lanaudière (RA 14)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
841008 - 841105	AH - BB - BM - CA - DW - EM - HB - HA - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM	AB - AL - GG - HY - JO - JR - ST	Tous les autres
841027 - 841038 - 841041-841301 - 841401 - 885404	AH - BB - BM - CA - DW - EM - HB - HA - JO - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM	AB - AL - GG - HY - JR - ST	Tous les autres
074501 - 841031 - 841050	CA - JO - MV - TB	AB - AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - JR - LA - LG - MA - MO - RO - SL - VA - VM	Tous les autres
337501 - 841102 - 841108-841112 - 841132 - 841133-841134 - 841300 - 841400	AH - BB - BM - CA - DW - EM - HB - HA - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM	AB - AL - GG - HY - JO - JR - ST	Tous les autres
841131	AH - BB - BM - CA - DW - JR - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM	AB - AL - EM - HB - HA - GG - HY - JO - LA - ST	Tous les autres
842009	CA - JO - JR	AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM	Tous les autres
842012	CA - JO	AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - JR - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM	Tous les autres
842098	CA - JO - JR - MV - TB	AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - LA -	Tous les autres

		<b>LG - MA - MO - RO - SL - VA - VM</b>	
001501 - 842100 - 842103 - 842105 - 842250 - 842301 - 842401 - 842410 - 842420 - 885181	<b>CA - JO</b>	<b>AH - BB - BM - DW - EM - HB - HA - JR - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	Tous les autres
842104 - 842330	<b>CA - JO</b>	<b>AH - LG - MA - MV - RO - RI - TB</b>	Tous les autres
058501 - 842109 - 842310	<b>CA - JO</b>	<b>AH - BB - BM - DW - JR - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	Tous les autres
842199	<b>JO</b>	<b>CA - JR - MV - TB</b>	Tous les autres
089501	<b>CA - JO - TB</b>	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - JR - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	Tous les autres

### Laurentides (RA 15)

Codes établissements secondaires et professionnels	Codes cégeps et campus à distance de non-migration	Codes cégeps et campus à distance de navettage	Codes cégeps et campus à distance de migration
016501 - 852004 - 852008 - 852010 - 852011 - 852041 - 852300 - 852400	<b>JR - LG - MO</b>	<b>AB - AH - AL - BB - BM - CA - DW - EM - HB - HA - GG - JO - LA - MA - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	Tous les autres
029501 - 851104 - 851105 - 851305 - 851403 - 851404	<b>AH - AL - BB - BM - DW - GG - JR - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>AB - CA - EM - HB - HA - JO - LA - ST - VL</b>	Tous les autres
851116	<b>AH - AL - BB - BM - DW - GG - JR - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA</b>	<b>AB - CA - EM - HB - HA - JO - LA - ST - VL - VM</b>	Tous les autres
041600 - 851102	<b>AB - GG - LG - MO</b>	<b>AH - AL - BB - BM - CA - DW - EM - HB - HA - JR - LA - MA - MV - RO - SL - TB - VA - VL - VM</b>	Tous les autres
350501 - 885187	<b>AH - AL - BB - BM - DW - GG - JR - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>AB - CA - EM - HB - HA - JO - LA</b>	Tous les autres
513501 - 851407 - 852042	<b>AH - BB - JR - LG - MO - SL - TB - VA</b>	<b>AB - AL - BM - CA - DW - EM - HB - HA - GG - LA - MA - MV - RO - VM</b>	Tous les autres
606501 - 851171	<b>AH - AL - BB - BM - DW - GG - JR - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>AB - CA - EM - HB - HA - LA - ST - VL</b>	Tous les autres
851106	<b>AH - BB - JR - LG - MO - RO - SL - TB - VA</b>	<b>AB - AL - BM - CA - DW - EM - HB - HA - GG - JO - LA - MA - MV - VM</b>	Tous les autres
851107	<b>AH - BB - GG - JR - LG - MO - RO - SL - TB - VA</b>	<b>AB - AL - BM - CA - DW - EM - HB - HA - LA - MA - MV - ST - VM</b>	Tous les autres
851108	<b>AH - AL - BB - BM - DW - GG - JR - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VL - VM</b>	<b>AB - CA - EM - HB - HA - JO - LA - ST</b>	Tous les autres
851143 - 851306	<b>AH - AL - BB - BM - DW - GG - JR - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>AB - CA - EM - HB - HA - LA - ST - VL</b>	Tous les autres
851144 - 851402 - 885183	<b>AH - AL - BB - BM - DW - GG - JR - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>AB - CA - EM - HB - HA - LA - VL</b>	Tous les autres

851172	<b>AH - BB - BM - JR - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>AB - AL - CA - DW - EM - HB - HA - GG - JO - LA</b>	Tous les autres
851173	<b>AH - BB - BM - DW - JR - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VM</b>	<b>AB - AL - CA - EM - HB - HA - GG - HY - JO - LA - VL</b>	Tous les autres
852032 - 852059 - 852301-852402 - 885184 - 885303	<b>JR</b>	<b>AH - BB - DW - GG - LG - MO - MV - RO - SL - TB - VA</b>	Tous les autres
853002 - 853301	<b>JR</b>	<b>AH - BB - BM - DW - GG - LG - MA - MO - MV - RO - SL - TB - VA - VL - VM</b>	Tous les autres

### Montérégie (RA 16)

<b>Codes établissements secondaires et professionnels</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de non-migration</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de navettage</b>	<b>Codes cégeps et campus à distance de migration</b>
055501 - 158501 - 336501-862000 - 862005 - 862325	<b>GR - HY</b>	<b>DM - AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - LA MA - MO - MV - RO - SL - SO - ST - TB - VA - VM</b>	Tous les autres
863005	<b>GR - HY - ST</b>	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - LA - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	Tous les autres
863069 - 863350	<b>EM - HB - HA - GR - HY - LA - ST</b>	<b>AB - AH - AL - BB - BM - DW - GG - LG - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	Tous les autres
323501 - 863067 - 863358-863367	<b>EM - HB - HA - LA - ST</b>	<b>AB - AH - AL - BB - BM - DW - GG - GR - HY - LG - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	Tous les autres
863065 - 863460- 863467	<b>ST</b>	<b>AB - AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - GR - HY - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	Tous les autres
863057 - 884001	<b>LA - ST</b>	<b>AB - AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - GR - HY - LG - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	Tous les autres
025503 - 037600 - 065503-088502 - 167501 - 864000-864018 - 864169 - 864171-864225 - 864284 - 864287-864288 - 864326 - 864338-864351 - 864366 - 864478-864480 - 884029 - 884032-884037 - 884350	<b>AB - AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - LA - MA - MO - MV - RO - SL - ST - VA - VM</b>	<b>CA - GR - HY - JR - LG - SO - TB - VL</b>	Tous les autres
205501 - 339501 - 864170-864490	<b>AB - AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - LA - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	<b>CA - GR - HY - JR - LG - SO - ST - TB - VL</b>	Tous les autres
065505 - 088501 - 096502-128501 - 864276 - 864278-884016 - 884035	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - LA - MA - MO - MV - RO - SL - ST - VA - VM</b>	<b>AB - CA - GR - HY - JR - LG - SO - TB - VL</b>	Tous les autres
864275	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - LA - MA - MO - MV - RO - SL - ST - VA - VM</b>	<b>AB - CA - GG - GR - HY - JR - LG - SO - TB - VL</b>	Tous les autres
864280	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - LA - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	<b>AB - CA - GR - HY - JR - LG - SO - ST - TB - VL</b>	Tous les autres

065504 – 864383	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - LA - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	<b>AB - CA - GG - GR - HY - JR - LG - SO - ST - TB - VL</b>	Tous les autres
865106	<b>AH - BM - DW - EM - HB - HA - HY - LA - MA - MV - RO - ST - VM</b>	<b>AB - AL - BB - CA - DM - GG - GR - LG - MO - SL - SO - TB - VA</b>	Tous les autres
396501 - 865117	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - LA - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	<b>AB - CA - GG - GR - HY - JO - JR - LG - SO - ST - TB - VA - VM</b>	Tous les autres
865222	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GR - LA - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	<b>AB - CA - GG - HY - JO - JR - LG - SO - ST - TB - VA - VM</b>	Tous les autres
149501	<b>BM - EM - HB - HA - HY - LA - MA - ST - VM</b>	<b>AB - AH - AL - BB - CA - DW - GG - GR - LG - MO - MV - RO - SL - SO - TB - VA</b>	Tous les autres
865174	<b>BM - EM - HB - HA - DW - HY - LA - MA - ST - VM</b>	<b>AB - AH - AL - BB - CA - GG - GR - LG - MO - MV - RO - SL - SO - TB - VA</b>	Tous les autres
445501 - 865225 - 865331	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - HY - LA - MA - MO - MV - RO - SL - ST - VA - VM</b>	<b>AB - CA - GG - GR - JO - JR - LG - SO - TB</b>	Tous les autres
865260 - 865361	<b>AH - AL - BM - DW - EM - HB - HA - HY - LA - MA - MV - RO - ST - VM</b>	<b>AB - BB - CA - DM - GG - GR - LG - MO - SL - SO - TB - VA</b>	Tous les autres
159501 - 865285 - 865341	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - LA - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	<b>AB - CA - GG - HY - LG - SO - ST - TB</b>	Tous les autres
866055	<b>GR - ST</b>	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - HY - LA - MA - MV - RO - SL - VA - VM</b>	Tous les autres
107501 - 867007 - 867321 - 867325 - 867340 - 867420	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - LA - MA - MO - MV - RO - SL - ST - VA - VM</b>	<b>AB - CA - GG - GR - HY - JR - LG - TB - VL</b>	Tous les autres
099501 - 590002 - 867048 - 867336 - 867350 - 867430 - 889016 - 889399 - 889499	<b>AB - AL - BB - BM - DW - MA - SL - VA - VL - VM</b>	<b>AH - EM - HB - HA - GG - JR - LA - LG - MO - MV - RO - ST - TB</b>	Tous les autres
867065 - 867330	<b>AL - BM - SL - ST - VA - VM</b>	<b>AB - AH - BB - DW - EM - HB - HA - GG - LA - LG - MA - MO - MV - RO - TB - VL</b>	Tous les autres
867076	<b>ST</b>	<b>AB - AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - LA - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	Tous les autres
868035 - 868302 - 868401	<b>AB - AL - DW - VL</b>	<b>AH - BB - BM - EM - HB - HA - GG - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - ST - TB - VA - VM</b>	Tous les autres
868034 - 868039 - 868303 - 868400	<b>AB - VL</b>	<b>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - GG - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	Tous les autres
868040	<b>VL</b>	<b>AB - AL - DW - GG - SL - VA</b>	Tous les autres
868301 - 889014 - 889317 - 889417	<b>VL</b>	<b>AB - AH - AL - BB - BM - DW - GG - LA - MA - RO - SL - VA - VM</b>	Tous les autres
869003	<b>AB - VL</b>	<b>AH - AL - BB - BM - DW - GG - LG - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</b>	Tous les autres
596501 - 869004 - 869301 - 869401	<b>AB - BB - BM - GG - SL - VA - VL</b>	<b>AH - AL - BM - DW - EM - HB - HA - JR - LA - LG - MA - MO - MV - RO - ST - TB - VM</b>	Tous les autres

869007	<b>AB - AH - AL - BB - DW - GG - SL - VA - VL</b>	<i>BM - CA - EM - HB - HA - JR - LA - LG - MA - MO - MV - RO - ST - TB - VM</i>	Tous les autres
057501	<b>AB - VL</b>	<i>AH - AL - BB - BM - DW - GG - LG - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</i>	Tous les autres
065501 - 065502	<b>AB - AH - AL - BB - BM - EM - HB - HA - DW - GG - LA - MA - MO - RO - SL - ST - VA - VM</b>	<i>CA - HY - JR - LG - MV - TB - VL</i>	Tous les autres
888055 - 888066	<b>AB - GG - VL</b>	<i>AH - AL - BB - BM - DW - EM - HB - HA - LA - LG - MA - MO - MV - RO - SL - VA - VM</i>	Tous les autres

## Annexe 6 : liste des cégeps et des campus selon les zones géographiques

**Zone semi-urbaine :** Bas-Saint-Laurent (RA 01), Mauricie (RA 04), Estrie (RA 05), Outaouais (RA 07), Chaudière-Appalaches (RA 12), Lanaudière (RA 14), Montérégie (RA 16), Centre-du-Québec (RA 17), Charlevoix (RA 03)

Code SRAM **Collège** ou *campus*

**BA** **Cégep Beauce-Appalaches**

*LM* *Centre d'études collégiales de Lac-Mégantic*

*CX* *Campus de Charlevoix (cégep = JQ)*

**DM** **Cégep de Drummondville**

*FN* *First Nations collegial studies Center at Odanak (cégep = DW)*

*PN* *Centre d'études collégiales des Premières Nations à Odanak (cégep = DW)*

**GR** **Cégep de Granby**

**HR** **Heritage College**

**HU** **Cégep de l'Outaouais (Campus Gabrielle-Roy)**

*FL* *Campus Félix-Leclerc*

*MK* *Centre d'études collégiales de Maniwaki*

*ML* *Campus de Mont-Laurier (cégep = JR)*

**LE** **Champlain Regional College, Campus Lennoxville**

**LL** **Cégep de Lévis-Lauzon**

**LP** **Cégep de La Pocatière**

*MM* *Campus de Montmagny*

**MT** **Cégep de Matane**

*MZ* *Centre matapédien d'études collégiales (Amqui)*

**RA** **Cégep de Thetford**

**RI** **Cégep de Trois-Rivières**

**RK** **Cégep de Rimouski**

*KM* *Institut maritime du Québec (Rimouski)*

*PE* *Centre matapédien d'études collégiales (Amqui)*

**RL** **Cégep de Rivière-du-Loup**

**SH** **Cégep de Sherbrooke**

**SO** **Cégep de Sorel-Tracy**

**SW** **Collège Shawinigan**

*LQ* *Centre d'études collégiales La Tuque*

*TM* *Centre collégial de Mont-Tremblant (cégep = JR)*

**VI** **Cégep de Victoriaville**

*BV* *École nationale du meuble et de l'ébénisterie à Victoriaville*

---

**Zone éloignée :** Saguenay–Lac-Saint-Jean (RA 02), Abitibi-Témiscamingue (RA 08), Côte-Nord (RA 09), Nord-du-Québec (RA 10), Gaspésie, Îles-de-la-Madeleine (RA 11)

Code SRAM Collège ou campus

**AA** Collège d'Alma  
**AT** Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (*Campus de Rouyn-Noranda*)  
*AO* Campus d'Amos  
*AV* Campus de Val-d'Or  
**BC** Cégep de Baie-Comeau  
**CH** Cégep de Chicoutimi  
**FE** Cégep de Saint-Félicien  
*CG* Campus de Chibougamau  
**GA** Cégep de la Gaspésie  
**GP** Pavillon anglophone du Cégep de la Gaspésie  
*IM* Centre d'études des Îles  
*SP* Centre spécialisé des pêches (Grande-Rivière)  
*UC* Centre d'études de Carleton  
**JQ** Cégep de Jonquière  
**SI** Cégep de Sept-Îles  
**EI** Cégep de Sept-Îles (section anglophone)

---

**Zone de la Ville de Québec :** Capitale-Nationale (RA 03)

Code SRAM Collège ou campus

**FX** Cégep Garneau  
**LI** Cégep Limoilou  
*CL* Campus de Charlesbourg  
**LW** Champlain Regional College, Campus St-Lawrence  
**SF** Cégep de Sainte-Foy

---

**Zone de l'île de Montréal (RA 06)**

Code SRAM **Collège** ou *campus*

<b>AB</b>	<b>John Abbott College</b>
<b>AH</b>	<b>Collège Ahuntsic</b>
<b>AL</b>	<b>Cégep André-Laurendeau</b>
<b>BB</b>	<b>Collège de Bois-de-Boulogne</b>
<b>BM</b>	<i>École nationale du meuble et de l'ébénisterie à Montréal (cégep = VI)</i>
<b>DW</b>	<b>Dawson College</b>
<b>GG</b>	<b>Collège Gérard-Godin</b>
<b>MA</b>	<b>Collège de Maisonneuve</b>
<b>MV</b>	<b>Cégep Marie-Victorin</b>
<b>RO</b>	<b>Collège de Rosemont</b>
<b>SL</b>	<b>Cégep de Saint-Laurent</b>
<b>VA</b>	<b>Cégep Vanier College</b>
<b>VM</b>	<b>Cégep du Vieux Montréal</b>

---

**Zone de la périphérie de Montréal :** Laval (RA 13), Lanaudière (RA 14), Laurentides (RA 15), Montérégie (RA 16).

<b>CA</b>	<b>Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption</b>
<b>EM</b>	<b>Cégep Édouard-Montpetit</b>
<b>HB</b>	<i>École nationale d'aérotechnique</i>
<b>HA</b>	<i>Centre anglophone de l'École nationale d'aérotechnique</i>
<b>HY</b>	<b>Cégep de Saint-Hyacinthe</b>
<b>JO</b>	<b>Cégep régional de Lanaudière à Joliette</b>
<b>JR</b>	<b>Cégep de Saint-Jérôme</b>
<b>LA</b>	<b>Champlain Regional College, Campus St-Lambert</b>
<b>LG</b>	<b>Collège Lionel-Groulx</b>
<b>MO</b>	<b>Collège Montmorency</b>
<b>ST</b>	<b>Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu</b>
<b>TB</b>	<b>Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne</b>
<b>VL</b>	<b>Collège de Valleyfield</b>