



**De la connaissance à la pratique : soutenir les migrants pour études.
Évaluation d'implantation et de pertinence d'une mesure de soutien**

Éric Richard

Avec la collaboration de

Danièle Provencher

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

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2013

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2013

ISBN : 978-2-920956-22-3



© **Tous droits réservés.**

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

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

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

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

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

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ).

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	I
RÉSUMÉ	III
REMERCIEMENTS	V
1. INTRODUCTION	1
2. ÉTAT DE LA QUESTION : MIGRATION POUR ÉTUDES ET DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES MIGRANTS	3
2.1 La migration pour études : une définition	3
2.2 La migration pour études : état de la recherche	3
2.2.1 Une première recherche : une exploration de la migration pour études	4
2.2.2 Une deuxième recherche : la migration pour études et la réussite	6
2.3 Un questionnaire pour mesurer les difficultés liées à la migration pour études	12
2.4 Un problème de recherche : soutenir les migrants pour études	14
3. ÉVALUATION D'IMPLANTATION ET DE PERTINENCE D'UNE MESURE DE SOUTIEN DESTINÉE AUX MIGRANTS POUR ÉTUDES	16
3.1 Qu'est-ce qu'évaluer ?	16
3.1.1 L'évaluation d'implantation	16
3.2 Pourquoi évaluer ?	18
3.3 Comment évaluer ?	18
4. MÉTHODOLOGIE	21
4.1 Objectifs et question de recherche	21
4.2 Approche méthodologique	21
4.2.1 Limites de l'évaluation	22
4.3 Le contexte d'implantation	22
4.4 Population et échantillon	23
4.5 Procédures d'intervention	26
4.5.1 Première étape : identifier les migrants pour études	26
4.5.2 Deuxième étape : contacter les migrants pour études	30
4.5.3 Troisième étape : identifier les migrants pour études ressentant des difficultés	30
4.5.4 Quatrième étape : rencontrer les migrants pour études	31
4.6 Données recueillies	32
4.6.1 Validation des instruments de mesure dans un contexte d'intervention	32
4.6.2 Appréciation de l'intervenante	32
4.6.3 Appréciation des migrants pour études	33
4.6.4 Rencontre de réflexion	33
4.7 Aspects éthiques	33

5. RÉSULTATS ET ANALYSE	36
5.1 Identification	36
5.2 Contacts	36
5.3 Les instruments de mesure	38
5.4 Interventions	43
5.5 Moment de la démarche	46
6. RECOMMANDATIONS	47
6.1 Effectuer la démarche au cours de la deuxième moitié de la session d’automne	47
6.2 Utiliser la démarche pour comprendre le phénomène localement	48
6.3 Agir en amont	49
6.4 Autres suggestions	49
7. CONCLUSION	51
ANNEXE 1 : Questionnaire <i>Survey Monkey</i>	53
ANNEXE 2 : Grille d’appréciation de l’intervenante.....	56
ANNEXE 3 : Questionnaire pour les étudiants.....	59
BIBLIOGRAPHIE	62

RÉSUMÉ

La migration pour études chez les cégépiens – c'est-à-dire un déplacement à plus de 80 kilomètres de leur lieu d'origine – est un phénomène qui concerne approximativement 20 % de la population collégiale en milieu urbain (Richard et Mareschal, 2009 et 2013). Le fait de quitter sa famille et son milieu d'origine pour entreprendre des études supérieures peut représenter de nombreux défis, particulièrement lorsqu'on a 17 ou 18 ans. La migration pour études oblige de jeunes étudiants à s'adapter simultanément à de nouvelles réalités : passage du secondaire au collégial, vie hors du foyer familial, nouveau milieu de vie (milieu urbain pour plusieurs) et nouveau réseau social. Si la migration pour études ne représente pas un problème en soi, il n'est pas rare que les jeunes qui l'expérimentent rencontrent certaines difficultés : liées à l'éloignement, organisationnelles et socioaffectives.

Ce rapport fait état d'une évaluation d'implantation d'une mesure de soutien destinée aux migrants pour études au Campus Notre-Dame-de-Foy à l'automne 2012. L'évaluation vise à valider des instruments de mesure de difficultés liées à la migration dans un contexte d'intervention et à poser un regard critique sur la pertinence de l'implantation d'une démarche particulière auprès des migrants pour études. Trois recommandations sont effectuées pour guider les membres du personnel des collèges dans leurs interventions auprès des migrants pour études afin que ces derniers puissent éventuellement profiter de meilleures structures d'accueil et de soutien. Ces trois recommandations concernent 1) le moment le plus approprié pour mettre en œuvre la mesure de soutien; 2) l'utilité et la pertinence de la mesure de soutien 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.

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pu être menée à bon port sans la contribution de plusieurs personnes. D'abord, je tiens à remercier chaleureusement Danièle Provencher qui a sauté à pieds joints dans le projet dès nos premières discussions. Danièle, qui se décrit comme « une trouveuse et non une chercheuse », a montré les qualités et les attitudes nécessaires aux chercheurs : rigueur, minutie, sens critique, doute, curiosité et patience. Par-dessus tout, elle a la passion pour son travail et pour les cégépiens qu'elle côtoie quotidiennement.

Merci à Julie Mareschal, ma collègue de recherche depuis maintenant cinq ans. Julie, merci pour ta rigueur, ta vivacité d'esprit et tes nombreuses bonnes idées. Merci d'être aussi authentique et inspirante. C'est un plaisir de travailler avec toi.

Un merci particulier à M. François Lasnier, consultant en mesure et évaluation, qui a mis son expertise à profit dans ce projet. Merci de continuer à m'instruire.

Merci à Martine Bilodeau du Service du cheminement scolaire qui sait flairer les problèmes et qui propose toujours des solutions. Merci pour ton temps et ta disponibilité.

Merci à mes collègues du Campus Notre-Dame-de-Foy pour leur temps, leur soutien et leur intérêt pour les travaux de recherche sur la migration pour études ainsi que pour leurs précieux commentaires : Ghyslaine Picard, directrice des études, Guy Houde, directeur des services aux étudiants et à la collectivité, Josée Corriveau, conseillère en orientation, Isabelle Tremblay, conseillère pédagogique, Hélène Desmeules, travailleuse sociale et Rina Hamon, stagiaire en travail social.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à M^{me} Marie Gravel pour la révision linguistique du manuscrit.

Évidemment, je remercie l'Association des collèges privés du Québec d'avoir permis la réalisation de cette recherche, ainsi que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour sa subvention.

Enfin, je dois remercier ces centaines de migrants pour études qui, depuis quelques années, m'ont confié leurs états d'âme, m'ont parlé de leur quotidien et qui ont pris le temps de répondre à mes nombreuses questions. Continuez à foncer, à aller de l'avant et à poursuivre vos rêves.

1. INTRODUCTION

La réussite et la satisfaction des étudiants sont tributaires de l'engagement du collègue qu'ils fréquentent à les soutenir dans leurs études et à instituer un ensemble de moyens pour les aider à surmonter leurs difficultés scolaires ou d'adaptation. Cet engagement s'appuie sur le principe que les étudiants en très grande majorité peuvent persévérer dans leurs études jusqu'à la diplomation s'ils sont placés dans de bonnes conditions d'apprentissage et s'ils reçoivent, au moment opportun, l'aide et le soutien nécessaires à leur réussite.

(Carrier et Lafleur, 2009 : 45)

Tels sont en bref les objectifs que nous assignons à l'enseignement préuniversitaire et professionnel : assurer au plus grand nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité; cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer le nombre des échecs et des abandons prématurés; favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitudes; hausser le niveau des études préuniversitaires et de l'enseignement professionnel; uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures et mieux préparer les étudiants à entreprendre ces dernières.

(Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964 : paragraphe 269)¹

Il ne fait aucun doute que, depuis leur création à la fin des années 1960, les cégeps ont sans cesse évolué et se sont constamment adaptés aux différentes clientèles cognant à leurs portes. Le profil des étudiants qui fréquentent les cégeps de la province est hétéroclite : ces derniers ont diverses origines socio-économiques, régionales et culturelles; appartiennent à différentes communautés religieuses ou linguistiques et présentent parfois des caractéristiques ou des besoins particuliers (incapacités physiques, difficultés d'apprentissage, etc.). Au fil des ans, les directions des cégeps, les intervenants et les enseignants ont mis en place des pratiques d'accueil et d'intégration, des mesures de soutien ou ont élaboré des stratégies pédagogiques adaptées aux différents besoins des étudiants qui composent la réalité collégiale contemporaine.

¹ Communément appelé « rapport Parent », du nom du président de la Commission, M^{gr} Alphonse-Marie Parent.

Depuis 2008, nous avons entrepris des recherches (Richard et Mareschal, 2009 et 2013) sur le thème de la migration pour études (jeunes qui étudient dans une région située à plus de 80 kilomètres de leur localité d'origine). Dès le début de ces travaux, nous avons réalisé qu'il s'agissait d'un champ de recherche à défricher. Aucun chercheur au Québec ne s'était intéressé à ces milliers de jeunes qui, chaque année, font le choix ou ont l'obligation de s'éloigner de leur région pour entreprendre des études collégiales. Depuis, nous avons bien documenté le sujet et répondu à plusieurs questions, et les faits saillants de cette analyse sont résumés dans les pages qui suivent. À notre sens, les migrants pour études sont confrontés à des défis particuliers, ressentent des besoins spécifiques et vivent des difficultés différentes de celles de l'ensemble des cégépiens. Mais que font les établissements d'enseignement collégial pour les soutenir? Nos travaux (Richard et Mareschal, 2009 et 2013) mettent en évidence que les établissements d'enseignement collégial n'ont en général pas de pratiques d'accueil et d'intégration ni de mesures de soutien particulières destinées aux migrants pour études. Une récente recherche PAREA (Richard et Mareschal, 2013) a permis l'élaboration d'instruments de mesure des difficultés liées à la migration pour études ressenties par les étudiants. Or, nous ne connaissons pas les qualités métrologiques de ces instruments de mesure des difficultés ressenties par les migrants pour études dans un contexte réel d'intervention. Il ne suffit pas d'offrir des mesures de soutien et des services d'aide, il faut aussi s'assurer de la qualité de ce soutien et de ces services. Hors d'un contexte de recherche, ces instruments peuvent-ils servir à dépister les migrants pour études éprouvant des difficultés? Sont-ils adaptés aux besoins des intervenants travaillant auprès des étudiants? Quelles appréciation et évaluation les étudiants concernés feraient-ils d'une telle démarche? Parmi tous les migrants pour études, peut-on cibler plus précisément un sous-groupe nécessitant une attention et des interventions particulières? Ce rapport de recherche répond à ces questions. Il est divisé en six parties qui abordent les thèmes suivants :

- État de la recherche sur la migration pour études;
- Survol de la littérature sur l'évaluation d'implantation;
- Les questions d'ordre méthodologiques et éthiques;
- Les résultats et l'analyse des données;
- Les recommandations;
- La conclusion.

2. ÉTAT DE LA QUESTION : MIGRATION POUR ÉTUDES ET DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES MIGRANTS

2.1 La migration pour études : une définition

Il convient tout d'abord de définir ce qu'est un migrant pour études. Il s'agit d'un jeune, ayant terminé ses études secondaires au Québec, qui doit se déplacer pour entreprendre ou poursuivre des études collégiales à une « distance suffisamment grande pour qu'il n'y ait pas de confusion entre la migration et le déménagement » (Gauthier, 2003 : 20), c'est-à-dire à plus de 80 kilomètres de son lieu d'origine (Frenette, 2002). La migration implique nécessairement la sortie du milieu d'origine, une séparation du noyau familial et du réseau social vers un lieu méconnu qui nécessite l'adaptation à un nouvel environnement (Beshiri, 2005) et la rupture avec une routine, un quotidien. Ainsi, un migrant pour études n'habite pas chez ses parents à temps plein durant l'année scolaire. Enfin, à cause de leurs profils et de leurs expériences de vie (CSE, 1992; Gauthier et collab., 2006; Richard et Mareschal, 2013), les étudiants âgés de 24 ans et plus ne sont pas considérés comme migrants pour études.

2.2 La migration pour études : état de la recherche

Les travaux sur la migration pour études collégiales au Québec sont récents. Il n'y a, outre nos travaux (Richard et Mareschal, 2009 et 2013), que deux études (Roy et collab., 2003; Bourque, 2008) qui y font référence. L'étude de Jacques Roy et ses collaborateurs portant sur les logiques sociales qui conditionnent la réussite y fait mention. Les auteurs amènent quelques réflexions intéressantes entre la migration pour études et l'intégration aux études collégiales. Pour sa part, l'étude de Claude Julie Bourque porte sur l'expérience de la migration urbaine chez les cégépiens. L'échantillon de Claude Julie Bourque est trop restreint (huit étudiants) pour généraliser ses résultats, mais cette recherche apporte des réflexions pertinentes à la compréhension du phénomène.

Même si le phénomène de la migration pour études concerne approximativement 20 % de la population collégiale québécoise (Richard et Mareschal, 2013)², il apparaît donc que peu de chercheurs se sont penchés sur les problématiques reliées au transport, au déplacement et à la migration des cégépiens. Pourtant, Robert Ducharme avait souligné, il y a déjà vingt ans, les difficultés associées au déplacement et à l'éloignement :

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

Récemment, le Conseil supérieur de l'éducation refait le même constat sans toutefois approfondir la problématique : pour les jeunes touchés par le phénomène, « la migration pour études éloigne du noyau familial et entraîne une prise en charge plus globale de l'ensemble de leur vie » (2010 : 115).

Ainsi, seuls nos travaux entrepris depuis 2008 permettent de cerner davantage le phénomène de la migration pour études. Ces travaux se divisent en deux recherches, dont les principaux résultats sont résumés dans les paragraphes qui suivent.

2.2.1 Une première recherche : une exploration de la migration pour études

La première recherche, réalisée dans onze établissements d'enseignement collégial privés de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) (Richard et Mareschal, 2009) auprès de différents intervenants qui, dans le cadre de leur travail, rencontrent des étudiants de différents milieux et programmes, nous a d'abord permis de définir la notion

² Ce taux est comparable à ceux mentionnés dans différents documents états-uniens (Mak et Moncur, 2003; WICHE, 2005; McCloud, 2009) ou canadiens (Junor et Usher, 2008) produits sur la migration pour études.

de migrant pour études et d'explorer la problématique de la migration pour études. Pendant cette recherche, nous avons également quantifié pour la première fois le phénomène de la migration pour études. Nous avons notamment établi que les proportions de migrants pour études varient grandement d'une région à l'autre et d'un établissement à l'autre dans une même région et que les migrants pour études sont nettement surreprésentés dans les programmes techniques. Cette recherche a aussi permis de constater qu'il n'existe pas vraiment de pratiques d'accueil ni d'intégration destinées aux migrants pour études. Si plusieurs mesures sont prises pour faciliter la transition entre le secondaire et le collégial, les établissements offrent peu de services particuliers pour les étudiants qui doivent s'adapter à un nouvel environnement de vie. De surcroît, lorsque des interventions sont nécessaires auprès de migrants pour études, elles se réalisent généralement de manière « un peu improvisée ». À partir de ces constats, nous avons proposé trois recommandations (Richard et Mareschal, 2010) sur les pratiques à mettre en place pour l'accueil des migrants pour études. Ces recommandations ont été élaborées à partir des besoins des migrants identifiés par les intervenants. Premièrement, il faut agir tôt et préparer l'arrivée des migrants pour études. Le premier geste à poser est de mettre en place une procédure afin d'identifier les migrants pour études. Une fois identifiés, il faut contacter les migrants pour études avant leur entrée au collège. Idéalement, les établissements devraient participer à la préparation des jeunes qui s'appêtent à quitter leur milieu d'origine. Cette mesure peut être d'autant plus importante lorsque ces étudiants sont issus de régions rurales et, de ce fait, ne sont pas habitués à fréquenter les grands centres urbains. Il peut s'agir de fournir plus de renseignements sur les villes de destination, sur les services offerts, sur le matériel nécessaire, etc. Cette première recommandation fait écho à une recommandation effectuée au même moment par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2010) dans un avis portant sur la transition entre le secondaire et le collégial. Le conseil recommande aux collèges « de créer, notamment par les technologies de l'information et de la communication, des points de contact réguliers et soutenus au 2^e cycle du secondaire avec leurs futurs étudiants pour leur permettre de prendre conscience des exigences de leur intégration aux études collégiales » (2010 : 119). Deuxièmement, il est recommandé de mettre en place des outils et des services particuliers pour faciliter l'accueil, l'intégration et l'adaptation des migrants pour études. Différents outils et services permettraient d'atténuer certaines difficultés liées à la migration pour études. À titre d'exemples, il peut s'agir de créer une

page Web particulière pour les migrants pour études sur le site Internet du collège, de mettre en place une liste de distribution de renseignements par courriel destinée aux migrants pour études, d'offrir des ateliers ou des conférences sur des besoins inhérents à la condition des migrants pour études ou d'organiser des activités d'intégration. Il faut également créer davantage d'occasions et des lieux de rencontre pour les migrants pour études. Chaque établissement doit prendre les moyens pour éviter que les nouveaux étudiants, notamment les migrants pour études, se retrouvent isolés. Troisièmement, il est bien évidemment recommandé de ne pas stigmatiser ni infantiliser les migrants pour études. La migration pour études n'est pas un problème en soi. Donc, bien que des services plus personnalisés leur semblent grandement utiles, les migrants pour études ne doivent pas sentir que leur situation est problématique ou, encore, qu'ils sont différents des autres étudiants. Il ne faut pas oublier qu'à cet âge, les jeunes désirent souvent voler de leurs propres ailes. L'objectif est de mettre à leur disposition des moyens et des mesures visant à les soutenir s'ils en ressentent le besoin et non à les prendre par la main. Soulignons que cette première recherche menée sur la migration pour études des cégépiens ne s'intéresse pas au point de vue des principaux intéressés. Outre le volet qui a permis de quantifier l'ampleur du phénomène, il s'agit essentiellement des idées recueillies auprès d'intervenants du milieu collégial qui ont répondu aux questions à partir de leur expérience dans le milieu, mais en s'appuyant également sur leurs impressions ou leur intuition.

2.2.2 Une deuxième recherche : la migration pour études et la réussite

Ensuite, une recherche PAREA (Richard et Mareschal, 2013) a permis d'approfondir les connaissances sur le phénomène de la migration pour études. Cette recherche, menée dans quatre cégeps des villes de Montréal et de Québec, avait pour objectifs généraux, d'une part, de mieux comprendre la migration pour études du point de vue des migrants pour études et, d'autre part, d'identifier les impacts de la migration pour études sur la réussite scolaire. Dans cette recherche, 38 entretiens semi-dirigés avec des migrants pour études de quatre cégeps des villes de Québec et de Montréal ont été réalisés. Également, une enquête par questionnaire a été réalisée dans deux cégeps de la Ville de Québec, à laquelle 4 409 étudiants (migrants pour études et étudiants non migrants) ont participé

(taux de participation de 51,9 %)³. Enfin, la collecte des résultats scolaires des participants a permis de vérifier l'influence du statut de l'étudiant, c'est-à-dire migrant ou non migrant, sur différents indicateurs de réussite scolaire. Les prochains paragraphes en présentent les principaux résultats.

D'abord, la recherche nous apprend que les migrants pour études se distinguent par leur profil sociodémographique. Ils ont une moyenne d'âge plus élevée que celle de l'ensemble des étudiants, ils sont davantage inscrits dans des programmes techniques (comme il avait été observé dans la précédente recherche PREP) et les filles migrantes sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons migrants. Ce dernier résultat vient contredire ce que nous avons observé dans la recherche PREP, mais confirme les tendances sociodémographiques sur la migration des jeunes Québécois (Gauthier et collab., 2006) : les filles ont davantage tendance à migrer que les garçons.

Ensuite, sur le plan socio-économique, il ne fait aucun doute que les migrants pour études ont plus de responsabilités financières et qu'ils assument un plus lourd fardeau économique que les étudiants non migrants. Étant donné que les migrants pour études n'habitent pas chez leurs parents, il apparaît logique selon toute vraisemblance qu'ils aient à assumer un plus grand nombre de dépenses. Il est toutefois surprenant de constater comment les migrants pour études assument seuls – dans des proportions nettement plus élevées que les étudiants non migrants – les dépenses concernant l'habitation (loyer, électricité, téléphone, épicerie). Pour les dépenses concernant l'habitation, les migrants pour études ont été comparés aux étudiants non migrants selon trois groupes d'âge (17-18 ans, 19 à 23 ans et 24 ans et plus). Il est loisible de croire que plus ils sont jeunes, plus les migrants pour études sont soutenus par leurs parents. Mais il n'en est rien. Les plus jeunes (17-18 ans) ont à assumer les mêmes responsabilités économiques que les migrants pour études des autres groupes d'âge. C'est donc dire que les jeunes migrants pour études ont à assumer très tôt un fardeau économique important. Bien entendu, cette situation entraîne une plus grande préoccupation financière au quotidien. Les migrants pour études sont plus nombreux que les étudiants non migrants à se dire très préoccupés

³ La démarche méthodologique ne comporte pas de plan d'échantillonnage. Bien qu'un taux de réponse de 51,9 % au questionnaire d'enquête soit satisfaisant, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un échantillon de volontaires et que ce type de stratégie d'échantillonnage comporte certaines limites. Les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population.

ou moyennement préoccupés par leur situation financière. Inversement, les étudiants non migrants sont plus nombreux à n'avoir aucune préoccupation financière. À cela s'ajoute un endettement plus important à la fin de leurs études. Les migrants pour études sont trois fois plus nombreux que les étudiants non migrants à recourir au système d'aide financière aux études.

Malgré ce plus grand fardeau financier, les données de la recherche révèlent que les migrants pour études sont proportionnellement moins nombreux que les étudiants non migrants à occuper un emploi rémunéré pendant les études. Toutefois, lorsqu'ils travaillent, ils le font pour des motifs différents des étudiants non migrants : 34,5 % des migrants pour études travaillent pour payer leurs biens essentiels (logement, épicerie, factures, etc.) contre seulement 10,6 % pour les étudiants non migrants. Inversement, seulement 18,7 % des migrants pour études ont un travail rémunéré afin de payer leurs dépenses personnelles (sorties, biens de consommation, loisirs, etc.) contre 41,0 % pour les étudiants non migrants. En ce qui concerne l'influence du travail rémunéré sur la réussite, les données révèlent que les migrants pour études se distinguent des étudiants non migrants. Alors que le fait de consacrer plus de 20 heures par semaine à un travail rémunéré constitue un obstacle potentiel pour la réussite chez l'ensemble des étudiants (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008), cette variable ne semble pas avoir d'effet sur la réussite des migrants pour études. Au contraire, les migrants pour études qui travaillent plus de 20 heures par semaine obtiennent une meilleure moyenne des résultats que tous les autres étudiants!

En ce qui a trait aux motivations qui poussent des milliers de jeunes à migrer chaque année pour effectuer leurs études collégiales, force est de constater qu'elles sont nombreuses et rarement uniques. Très rares sont les migrants pour études à n'avoir mentionné qu'une seule motivation. Si le programme d'études représente la principale source de motivation, le désir de découvrir de nouveaux horizons et la volonté d'acquérir une expérience de vie les incitent également à quitter leur région.

Ce déplacement représente un changement important dans la vie des migrants pour études et nécessite une bonne préparation (organisationnelle, matérielle, financière et psychologique). Afin de se préparer, les migrants pour études utilisent principalement

trois sources de renseignement : la famille, les amis ou les connaissances et le site Internet du cégep. Les résultats de la recherche montrent que le réseau social offre un soutien non négligeable à ceux qui s'apprêtent à partir et que les parents semblent très impliqués. Toutefois, le bât blesse en ce qui concerne l'aide offerte par les différents établissements scolaires (écoles secondaires ou cégeps) pour soutenir les migrants pour études dans leur préparation. Également, force est de constater, tout comme dans la première recherche, que les cégeps n'ont pas vraiment de structures d'accueil ni de services particuliers destinés aux migrants pour études.

Concernant la réussite scolaire, les migrants pour études réussissent mieux. Les migrants pour études ont une moyenne des résultats plus élevée et une moyenne du nombre d'échecs plus basse que celles des étudiants non migrants. Les migrants pour études se distinguent également des autres étudiants lorsqu'on les compare sur la base de leur moyenne générale du secondaire (MGS). Plus précisément, ce sont les étudiants dont la MGS est plus faible (moins de 60 % et 60 % à 72 %) qui se distinguent; c'est-à-dire que les migrants pour études qui ont une MGS faible réussissent nettement mieux à la première session que les étudiants non migrants qui ont une MGS équivalente. Les résultats de la recherche montrent également que le statut (migrant ou non migrant) accentue les écarts entre les garçons et les filles en ce qui concerne les abandons⁴. Les migrantes abandonnent moins de cours que les non-migrantes alors, que les migrants abandonnent davantage de cours que les non-migrants. Plus précisément, ce sont les garçons qui viennent d'une région située à plus de 600 kilomètres de leur lieu d'étude et qui vivent moyennement ou beaucoup de difficultés liées à la migration qui abandonnent davantage de cours. Enfin, les données de cette recherche révèlent des différences sur le plan des performances scolaires entre les migrants pour études d'un même établissement et entre établissements. Ces différences soulignent un enjeu de premier plan dans la

⁴ Un « abandon » est un résultat inférieur à 30 % et ce résultat est traité distinctement d'un échec (note entre 30 % et 59 %). Puisque les abandons ne sont plus comptabilisés dans le dossier de l'étudiant et que la période de retrait ou d'abandon de cours est assez hâtive au début de la session, il semble important d'en tenir compte. Tous les résultats sous le seuil de 60 % représentent-ils réellement tous des échecs? Un étudiant qui décide de ne plus suivre un ou des cours tôt dans la session se retrouve avec de faibles notes dans son dossier, ce qui contribue à faire baisser la moyenne de ses notes et qui ne rend pas compte des réelles compétences de l'étudiant. Par conséquent, comme le suggère François Lasnier (1995), une note inférieure à 30 % n'est pas considérée dans le calcul de la moyenne, mais elle doit plutôt être comptabilisée comme un « faux abandon ».

problématique de la migration pour études : chaque établissement devrait prendre les moyens pour comprendre localement le phénomène de la migration pour études. Quel est le profil des migrants pour études? Quelles difficultés rencontrent-ils? Quels sont leurs besoins? Quels services sont disponibles pour les soutenir? Il semble donc essentiel de bien comprendre la réalité de la migration pour études dans chacun des établissements en s'attardant, entre autres, aux caractéristiques propres aux migrants pour études appartenant à un cégep donné : sexe, secteur d'études, lieu d'origine, distance parcourue, etc.

La question de l'intégration aux études collégiales (voir Ducharme, 1990; Larose et Roy, 1992; Tremblay et collab., 2006; CSE, 2010) apparaît être une avenue permettant d'expliquer les meilleures performances scolaires des migrants pour études. C'est particulièrement sur le plan de l'intégration vocationnelle (voir Rivière, Sauvé et Jacques, 1997; Tremblay et collab., 2006) que les migrants pour études apparaissent différents. L'intégration vocationnelle « prend la forme d'un but clair, d'aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles et personnelles, et de sa propre actualisation qui favorisent l'investissement de l'élève dans ses études » (Tremblay et collab., 2006 : 12). Les migrants pour études rencontrés lors de nos travaux semblent avoir effectué une sérieuse réflexion sur leur orientation professionnelle avant de procéder à leur demande d'inscription. L'intégration vocationnelle fait partie intégrante du parcours scolaire de ces étudiants, et ce, avant même de quitter leur région d'origine. Il n'est donc pas étonnant que le programme d'études soit la principale motivation évoquée pour expliquer la migration. 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 un choix de carrière mieux définis. On peut supposer que cette meilleure intégration vocationnelle a un impact important sur leur engagement scolaire, que leurs études constituent leur principale priorité et qu'ils investissent les efforts nécessaires à leur réussite.

Une intégration vocationnelle mieux définie ainsi que de meilleures performances scolaires ne signifient pas que tout est facile pour les migrants pour études. La migration pour études amène également de multiples adaptations. Plus précisément, Jacques Roy et ses collaborateurs qualifient l'intégration des migrants pour études comme un phénomène

de double adaptation : « à savoir le passage du palier secondaire au palier collégial et le changement de milieu géographique pour l'étudiant quittant sa région pour la ville » (2003 : 80). Dans une enquête portant sur la migration urbaine des cégépiens, Claude Julie Bourque amène l'idée plus loin. Selon elle, les jeunes migrants pour études sont confrontés à une triple adaptation, c'est-à-dire « à la structure et à la pédagogie du régime collégial, à un environnement urbain différent de leur milieu d'origine et à une première expérience de vie hors du foyer familial » (2008 : 272). En plus de confirmer les trois formes proposées par Claude-Julie Bourque, les données recueillies ont permis de définir une quatrième forme : l'adaptation à un réseau social en mouvance. Les migrants pour études doivent s'adapter à un « réseau social en mouvance », c'est-à-dire à un réseau mobile, plurilocal, multidirectionnel et, avec l'utilisation sans cesse grandissante et intensive des médias sociaux, déterritorialisé. Ce réseau est principalement caractérisé par deux pôles. Le premier pôle consiste à tisser de nouveaux liens au sein du cégep et de la ville d'accueil. Le deuxième pôle concerne le réseau social du milieu d'origine que les migrants pour études doivent continuer à entretenir en même temps qu'ils développent de nouveaux liens dans le milieu d'accueil sans trop négliger l'un et l'autre de ces réseaux. Pour maintenir de saines relations, les migrants pour études doivent donc entretenir plusieurs réseaux sociaux dans différents lieux : leur région d'origine, leur ville d'accueil et parfois même la ville d'accueil de leurs amis d'enfance partis étudier ailleurs...

Bien entendu à travers ces multiples adaptations, les migrants pour études sont confrontés à certaines difficultés : liées à l'éloignement, organisationnelles et socioaffectives. À cet effet, les filles vivent plus de difficultés liées à la migration que les garçons. Qui plus est, cette différence entre les garçons et les filles est accentuée selon l'établissement fréquenté. Ce résultat souligne encore une fois l'importance de comprendre localement le phénomène de migration pour études en fonction des caractéristiques propres à chaque établissement. Les étudiants âgés de 24 ans et plus, quant à eux, ressentent moins de difficultés liées à la migration. Enfin, on observe que ce sont les étudiants qui effectuent des retours toutes les semaines qui éprouvent plus de difficultés liées à la migration. Ces derniers, constamment assis « entre deux chaises », n'arrivent probablement pas à s'intégrer à leur nouveau milieu aussi bien que les autres.

2.3 Un questionnaire pour mesurer les difficultés liées à la migration pour études

La recherche PAREA (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage) (Richard et Mareschal, 2013) a permis d'identifier, à partir des discours des migrants pour études, les principales difficultés liées à la migration pour études que ces derniers rencontrent. Cela nous a amenés à développer un questionnaire permettant de mesurer le niveau de difficultés liées à la migration pour études ressenties par les migrants pour études. Comme il a été montré à la précédente section, le fait de migrer pour poursuivre ses études collégiales ne nuit pas directement à la réussite scolaire. Au contraire : les migrants pour études réussissent mieux que les étudiants non migrants. Toutefois, il ne fait aucun doute que le processus d'adaptation auquel les migrants pour études sont confrontés est parsemé de difficultés qui peuvent les amener à vivre différentes émotions, craintes, situations stressantes ou événements déstabilisants. Une enquête réalisée par la Direction régionale de santé publique de la Capitale-Nationale traite des problèmes d'adaptation vécus par les étudiants du milieu collégial. Cette enquête révèle que les problèmes d'adaptation se manifestent lors d'un stress important et peuvent être dus à un ou plusieurs facteurs (Houle, 2005 : 16). Les difficultés liées à la migration ressenties peuvent ainsi affecter les migrants pour études sur le plan personnel, sur leur qualité de vie, sur leur équilibre émotif, etc. L'auteure du rapport souligne l'importance d'avoir recours à des outils de dépistage des étudiants à risque de développer des problèmes d'adaptation. Cette stratégie est d'autant plus importante, selon elle, puisqu'une « forte proportion des étudiants aux prises avec des difficultés ne feront pas de demande d'aide » (Houle, 2005 : 23).

Le questionnaire développé (voir annexe 1) est constitué de trois instruments de mesure unidimensionnels, l'unidimensionnalité référant à « la propriété d'un instrument qui mesure un attribut unique de l'objet mesuré » (Penta, Arnould et Decruynaere, 2005 : 54). Le questionnaire est constitué d'un total de 16 items⁵ sur une échelle d'intervalles de type Likert. Il s'agit d'une échelle de difficulté à six degrés allant de « Extrêmement facile » à « Extrêmement difficile ».

⁵ Le questionnaire développé dans le cadre de la recherche PAREA compte 17 items. Dans le cas de la présente recherche, nous avons retiré un item concernant l'utilisation du transport en commun à cause de la situation géographique du Campus Notre-Dame-de-Foy.

Ce questionnaire permet de mesurer trois ensembles de difficultés : les difficultés liées à l'éloignement, les difficultés organisationnelles et les difficultés socioaffectives. Les paragraphes qui suivent décrivent brièvement ces difficultés. Pour plus de détails, voir le rapport de recherche PAREA (Richard et Mareschal, 2013).

D'abord, les difficultés liées à l'éloignement sont associées au fait de vivre loin du réseau social et du milieu d'origine. En se déplaçant pour la poursuite de leurs études collégiales, les migrants pour études doivent s'adapter à un nouveau milieu, vivre loin de leur famille et parfois de leurs meilleurs amis, vivre loin des repères habituels, etc. Cette situation peut amener les jeunes migrants pour études, particulièrement lorsqu'ils n'ont jamais quitté leur nid familial et leur région, à ressentir diverses émotions et appréhensions : tristesse, ennui, stress, crainte d'être oublié, etc. Ces émotions habitent intensivement les migrants pour études lors des premières semaines de la session. Elles peuvent être de courte ou de longue durée, cela dépend de chacun. Les données indiquent que les difficultés liées à l'éloignement ne semblent pas s'estomper avec le temps. Elles sont toutefois mieux gérées par les migrants pour études. Ils apprennent « à vivre avec ». Ces difficultés sont mesurées par les items 1-3-7-8-11 et 12 du questionnaire (voir annexe 1).

Ensuite, les migrants pour études peuvent rencontrer certaines difficultés organisationnelles. En plus de s'adapter à un nouvel établissement scolaire, et pour la majorité à un nouvel ordre d'enseignement, les migrants pour études doivent apprendre à s'orienter dans une ville méconnue, et souvent plus grande que celle d'où ils viennent, à un nouveau système de transport en commun ainsi qu'à un tout nouvel environnement. Également, ils doivent trouver, souvent par eux-mêmes, les services dont ils ont besoin et auxquels ils avaient accès dans leur région : dentiste, médecin, loisirs, banque, etc. À cela s'ajoutent, et souvent pour la première fois de leur vie, plusieurs responsabilités de la vie quotidienne (tâches ménagères, préparation des repas, épicerie, paiement des comptes, etc.). Ainsi, les migrants pour études doivent apprendre à trouver un équilibre entre leurs travaux scolaires, leurs tâches quotidiennes et leurs loisirs. Ces difficultés sont mesurées par les items 2-9-14-15 et 16 du questionnaire (voir annexe 1).

Enfin, les migrants pour études vivent des difficultés socioaffectives. Ils doivent s'intégrer dans un tout nouveau milieu, se faire de nouveaux amis, tisser de véritables liens significatifs, se sentir à l'aise, trouver des personnes auxquelles ils peuvent se confier et partager leurs émotions. Bien que ces difficultés puissent apparaître dès les premières semaines, elles semblent s'accroître avec le temps et peuvent perdurer, lorsqu'elles se manifestent, tout au long des études. Ces difficultés sont mesurées par les items 4-5-6-10 et 13 du questionnaire (voir annexe 1).

2.4 Un problème de recherche : soutenir les migrants pour études

En épigraphe, au début de l'introduction, nous citons les propos tenus par Maurice Carrier et Josée Lafleur lors du colloque annuel de l'AQPC en 2009. Rappelons leurs propos :

La réussite et la satisfaction des étudiants sont tributaires de l'engagement du collège qu'ils fréquentent à les soutenir dans leurs études et à instituer un ensemble de moyens pour les aider à surmonter leurs difficultés scolaires ou d'adaptation. Cet engagement s'appuie sur le principe que les étudiants en très grande majorité peuvent persévérer dans leurs études jusqu'à la diplomation s'ils sont placés dans de bonnes conditions d'apprentissage et s'ils reçoivent, au moment opportun, l'aide et le soutien nécessaires à leur réussite.

Incontestablement, les établissements ont la responsabilité d'accompagner leurs étudiants vers la réussite de leurs études. Il ne suffit toutefois pas que d'offrir du soutien et des services d'aide, il faut aussi s'assurer de la qualité de ce soutien et de ces services. Bien qu'il existe un questionnaire mesurant les difficultés liées à la migration pour études, les qualités métrologiques (justesse, fidélité, etc., de mesure) de ces instruments demeurent inconnues dans un contexte réel d'intervention. Peuvent-ils servir d'outil diagnostique pour dépister les migrants pour études éprouvant des difficultés? L'outil est-il adapté aux besoins des intervenants travaillant auprès des étudiants? Quelle évaluation les étudiants concernés feraient-ils d'une telle démarche? Peut-on cibler plus précisément un sous-groupe parmi tous les migrants pour études, sous-groupe qui nécessite une attention et des interventions particulières? Il y a donc ici un réel problème de recherche tel que défini par Jacques Chevrier (2003 : 52), c'est-à-dire un écart entre ce que nous savons

(savoir actuel insatisfaisant) et ce que nous devrions savoir (savoir recherché). Il apparaît donc pertinent de valider et d'évaluer ce nouvel instrument de mesure pour mieux outiller les intervenants du réseau collégial dans leur travail de soutien auprès des migrants pour études. Ainsi, il faut passer des connaissances accumulées à la pratique et à l'intervention dans le but de soutenir et de mieux accompagner les migrants pour études.

3. ÉVALUATION D'IMPLANTATION ET DE PERTINENCE D'UNE MESURE DE SOUTIEN DESTINÉE AUX MIGRANTS POUR ÉTUDES

*Évaluer, c'est répondre à la question générique
« Est-ce que ça marche ? », en vue d'une
décision concernant le programme.
(Fontaine, Beyragued et Miachon, 2004 : 18)*

3.1 Qu'est-ce qu'évaluer?

Pour Jean Beaudry et Benoit Gauthier (1992 : 426), l'évaluation est un « *ensemble d'activités reliées à une collecte systématique de données permettant d'améliorer le processus de prise de décision des gestionnaires et des intervenants lors de la planification et du développement des services à la communauté* »⁶. Plus précisément, cette collecte de données se fait « sur les composantes d'un programme, son fonctionnement, ses effets, pour prendre les meilleures décisions à son sujet, en améliorer le fonctionnement ou l'efficacité et de développer des connaissances » (Mercier et Perreault, 2001 : 416). Il s'agit donc d'une démarche de recherche qui permet de renseigner les décideurs et les intervenants sur les actions qu'ils mènent et sur leurs retombées. Il existe essentiellement cinq types particuliers d'évaluation : 1) l'évaluation des besoins, 2) l'évaluation des possibilités d'action, 3) l'évaluation d'implantation, 4) l'évaluation des effets et 5) l'évaluation du rendement (Beaudry et Gauthier, 1992 : 429). Peu importe les définitions proposées de l'évaluation, elles associent toujours trois dimensions : une collecte d'information sur le programme, une appréciation critique et des recommandations (Fontaine, Beyragued et Miachon, 2004 : 18).

3.1.1 L'évaluation d'implantation

Selon la nature de la présente recherche, les prochains paragraphes s'attardent à décrire succinctement l'évaluation d'implantation.

Pour Céline Mercier et Michel Perreault (2001 : 419), lorsqu'un programme ou un projet d'intervention est mis en œuvre dans un contexte organisationnel donné, « il importe d'effectuer une *évaluation d'implantation*. [...] À cette étape, on s'intéresse à

⁶ En italique dans le texte.

l'évaluation du processus qui entoure la mise en place du programme, à son fonctionnement habituel ainsi qu'à son utilisation et à son évolution ». Une évaluation peut viser trois niveaux d'un programme : « celui de la structure ou des composantes, y compris les ressources humaines, financières et matérielles; celui du processus ou du fonctionnement, soit l'organisation interne, les activités et celui des effets ou des résultats [...] sur la population cible » (Mercier et Perreault, 2001 : 416). En terminant, soulignons que, selon Michael Quinn Patton (1986), l'évaluation d'implantation comprend cinq types d'évaluation qui ont été résumés par François Champagne et Jean-Louis Denis (1992 : 147 à 149). D'abord, l'**évaluation de l'effort** et le « **monitoring** » « font référence à l'opération qui consiste à comparer les caractéristiques de l'intervention planifiée avec celles de l'intervention véritablement implantée ». Ces types d'évaluation « se limitent à mesurer le degré de mise en œuvre d'une intervention. Il n'y a pas investigation de la relation entre les variations dans la mise en œuvre et les effets apportés par l'intervention, ni explication des variations dans l'implantation de l'intervention » (p. 148). Ensuite, l'**évaluation du processus** « vise à définir comment certaines particularités des milieux d'implantation influencent les résultats apportés par une intervention » (p. 148). Également, l'**évaluation des composantes** « représente une appréciation formelle des différentes composantes d'une intervention » (p. 149). Ainsi, le programme n'est pas considéré dans son ensemble, l'attention étant portée sur chacune de ses caractéristiques. Enfin, la **spécification du traitement** « vise de façon générale à comprendre comment des variations dans le degré de mise en œuvre des interventions pourraient influencer les résultats obtenus » (p. 149). Ainsi, l'évaluation d'implantation ne vise pas à vérifier l'efficacité du programme implanté en ce qui a trait à l'évaluation des effets ou, encore, au rendement des intervenants impliqués (Beaudry et Gauthier, 1992 : 438-439).

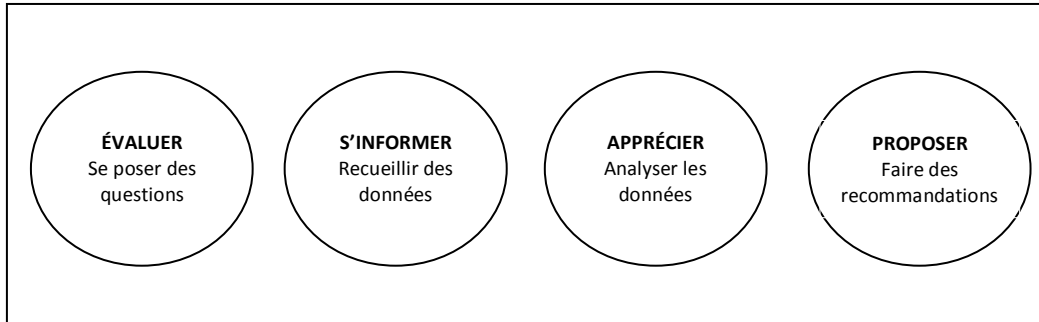
Enfin, Geneviève D'Amours et ses collaborateurs (2000 : 9) synthétisent très bien ce qu'est l'évaluation : une démarche qui permet d'apprendre à partir des actions posées, un moyen pour vérifier si les objectifs poursuivis par un programme sont atteints et un processus qui produit des renseignements afin de faciliter les prises de décisions.

3.2 Pourquoi évaluer?

Pourquoi évaluer? Les réponses peuvent être multiples : permettre une meilleure planification, mieux comprendre ce qui est fait, identifier les forces, les faiblesses, l'efficacité d'un programme, partager une expérience, documenter la progression des interventions, apporter des ajustements périodiques, etc. (Patton, 1988; Beaudry et Gauthier, 1992; Allaire et Moisan, 1993; D'Amours et collab., 2000; Mercier et Perreault, 2001; Monaghan et Chaloux, 2004). Dans le cadre de l'évaluation d'implantation se pose la question de la « transférabilité » des résultats (Lincoln et Guba, 1985), « c'est-à-dire la capacité d'utiliser les résultats des recherches évaluatives pour prendre des décisions sur la généralisation d'une intervention dans d'autres milieux » (Champagne et Denis, 1992 : 147). C'est pourquoi « la réalisation d'une évaluation doit donc dépasser un but strictement sommatif et permettre de se prononcer non seulement sur l'efficacité d'une intervention, mais aussi sur les facteurs explicatifs des résultats obtenus en vue d'y apporter ultérieurement des modifications » (Champagne et Denis, 1992 : 146). L'évaluation formative favorise une meilleure connaissance de l'action, permet une prise de conscience critique et structurée de la portée et des limites d'un programme. Pour reprendre l'expression de Franklin Midy, Carole Vanier et Michel Grant (1998), elle est apprentissage dans l'action et action autocorrectrice. De plus, un contexte d'évaluation d'implantation formative favorise « un transfert rapide de l'information générée par la recherche vers les responsables du programme [et] les intervenants » (Perreault et collab., 2003 : 2), ces derniers, étant en contact avec les résultats, peuvent rapidement réinvestir les connaissances acquises dans la recherche de pistes de solution et dans des interventions plus efficaces. Essentiellement, l'évaluation vise le changement, l'amélioration d'une situation.

3.3 Comment évaluer?

Nous avons vu plus haut que toutes les définitions de l'évaluation associent toujours trois dimensions : une collecte d'information sur le programme, une appréciation critique et des recommandations (Fontaine, Beyragued et Miachon, 2004 : 18). Ces auteurs ont donc schématisé ainsi les principales actions de « comment évaluer » :



Bien que les instruments pour réaliser une évaluation (s'informer, apprécier et proposer) soient multiples et qu'ils doivent être adaptés à chaque situation (chaque programme est unique par ses objectifs, ses acteurs, son contexte, etc.), quelques questions clés apparaissent incontournables pour juger de la pertinence, des forces et des faiblesses d'un programme. Pour Geneviève D'Amours et ses collaborateurs (2000 : 19 et 20), au terme d'une évaluation d'implantation, les chercheurs devraient arriver à répondre à deux questions :

1) Qu'est-ce que nous avons réussi à mettre en œuvre?

Pour répondre à cette question, les chercheurs doivent vérifier si la population rejointe est celle qui était visée par le programme; décrire les activités réalisées; détailler les ressources humaines, matérielles et financières utilisées; voir si l'échéancier a été respecté. Les chercheurs peuvent, selon les besoins de l'évaluation, recueillir différents types de renseignements : les caractéristiques de la population visée et celle rejointe, les raisons de participation et de non-participation, la description (contenu, déroulement, échéance) des activités prévues et celles réalisées, la description des ressources prévues et utilisées, les rôles et fonctions des personnes impliquées, la description de l'échéancier.

2) Qu'est-ce qui a bien fonctionné ou moins bien fonctionné et pourquoi?

Pour répondre à cette question, les chercheurs doivent vérifier si les activités réalisées et les ressources utilisées étaient adéquates; identifier les conditions qui ont favorisé ou nui à l'implantation de l'intervention et identifier, le cas échéant, des retombées non prévues

quant à l'implantation. Encore une fois, différents renseignements peuvent être recueillis selon les besoins de l'analyse : la satisfaction des participants à l'égard des activités, la satisfaction des personnes impliquées dans la mise en œuvre des interventions, les raisons d'abandon ou de non-participation des participants, l'appréciation des ressources utilisées, l'appréciation des rôles et fonctions remplis par les personnes impliquées, l'appréciation de la qualité des ressources matérielles utilisées, l'appréciation du contexte organisationnel.

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 Objectifs et question de recherche

L'objectif général de la recherche est de valider des instruments de mesure de difficultés liées à la migration dans un contexte d'intervention et d'évaluer l'implantation d'une mesure de soutien destinée aux migrants pour études. Pour y arriver, cinq objectifs spécifiques guident les activités de la recherche.

- 1) Recueillir les expériences et commentaires des intervenants à propos de la procédure, de la mesure de soutien et des instruments de mesure.
- 2) Recueillir les commentaires des migrants pour études à propos de la mesure de soutien.
- 3) Recueillir les commentaires et réflexions d'autres acteurs (intervenants, gestionnaires, décideurs, experts) intéressés par la problématique de la migration pour études.
- 4) Évaluer et valider les qualités métrologiques des instruments de mesure dans un contexte d'intervention.
- 5) Effectuer des recommandations aux établissements du réseau collégial privé sur la pertinence de la mesure de soutien et l'utilisation des instruments de mesure.

4.2 Approche méthodologique

Comme nous l'avons vu à la section précédente, l'évaluation se veut avant tout une démarche de recherche. La démarche méthodologique proposée ici, par les objectifs poursuivis, fait référence à l'évaluation d'implantation de programme (Beaudry et Gauthier, 1992) qui s'intéresse au processus, au fonctionnement, à l'organisation et aux activités du « programme » d'intervention (Mercier et Perreault, 2001). De plus, puisqu'elle vise un changement social dont l'action s'avérera une source de « connaissances » qui pourra être immédiatement réinvestie par les intervenants dans

l'action en cours, cette recherche correspond en quelque sorte à une recherche-action effectuée par des praticiens à partir de leur propre pratique (Carr et Kemmins, 1983).

4.2.1 Limites de l'évaluation

Il ne s'agit pas ici d'une évaluation des effets ou des résultats de la démarche, de la procédure et des interventions auprès des migrants pour études. Dans le cadre du présent projet, il est impossible d'évaluer les effets de la participation des migrants pour études à la démarche sur leur bien-être général ou sur leur niveau de difficulté ressenti. Puisque le contenu des rencontres entre l'intervenante impliquée dans cette recherche et les migrants pour études demeurerait totalement confidentiel (voir section 4.5.4), il est difficile d'évaluer les effets de ces interventions et de ces rencontres sur les migrants pour études concernés.

Bien que l'une des retombées souhaitées de la présente évaluation soit un transfert des renseignements vers d'autres établissements et intervenants afin de mieux soutenir les migrants pour études, il n'en demeure pas moins que les analyses portent sur l'expérimentation de la procédure dans un seul établissement d'enseignement (le Campus Notre-Dame-de-Foy) à la lumière de l'expérience et de l'expertise d'une seule intervenante. Dans d'autres contextes, avec d'autres intervenants, certaines observations et interprétations pourraient être différentes. Cette limite est occasionnée, d'une part, par des raisons d'ordre organisationnel : la mise en place de la procédure exigeait une organisation complexe dans de courts délais, et le recours à un seul site d'enquête est apparu préférable afin de mieux contrôler la qualité de chacune des étapes de collecte des données. D'autre part, la durée d'un an des subventions octroyées par le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) incitait à analyser en profondeur un seul cas.

4.3 Le contexte d'implantation

Le contexte dans lequel s'effectue l'évaluation influence forcément les résultats de celle-ci (Mercier, 1990). Au moment où la procédure a été mise en place, le Campus Notre-Dame-de-Foy s'intéressait déjà au phénomène de la migration pour études. Depuis

quelques années, des analyses de données sur les effectifs d'étudiants avaient été effectuées. De plus, le Service aux étudiants réfléchissait à des mesures et à des activités à mettre en place pour mieux accueillir et soutenir les migrants pour études. À cet effet, au début de la session d'automne 2012, quelques actions avaient été posées : offre de visite de la ville de Québec ainsi que des services et des commerces situés à proximité du Campus Notre-Dame-de-Foy avec l'accompagnement d'une « étudiante migrante d'expérience », une rencontre particulière intégrée dans les activités d'accueil en début d'année et une sensibilisation des intervenants aux résidences étudiantes sur la problématique de la migration pour études. Ces actions ont pu certainement influencer le contexte de l'intervention et de l'évaluation d'implantation.

4.4 Population et échantillon

La population à l'étude est celle des étudiants identifiés comme migrants pour études nouvellement inscrits au Campus Notre-Dame-de-Foy au secteur régulier (formation technique, préuniversitaire et accueil/intégration) à l'automne 2012 et âgés de moins de 24 ans⁷. Le 21 septembre 2012, au lendemain de la date limite d'abandon de cours, le CNDF compte 172 migrants pour études nouvellement inscrits. De ces 172 étudiants, 122 ont répondu au questionnaire sur les difficultés liées à la migration pour études (70,9 % de taux de réponse), 39 ont été dirigés vers l'intervenante pour des rencontres et 20 ont participé aux rencontres. Les étudiants ont répondu sur une base volontaire et aucun échantillon n'a été constitué. C'est donc l'ensemble de la population qui a été invitée à répondre.

Le tableau 1 montre le profil sociodémographique de la population à l'étude et de l'échantillon qui a répondu au questionnaire sur les difficultés liées à la migration pour études.

⁷ Les étudiants âgés de 24 ans et plus n'ont pas été sollicités, puisque nos autres travaux (Richard et Mareschal, 2013) révèlent que ces migrants pour études vivent moins de difficultés liées à la migration que les autres migrants. Il ne faut toutefois pas conclure que les plus « vieux » ne vivent pas de difficultés d'adaptation.

Tableau 1 Profil sociodémographique de la population à l'étude et de l'échantillon du questionnaire

Caractéristique sociodémographique		Population		Échantillon	
Sexe	Fille	73	42,4 %	57	46,7 %
	Garçon	99	57,6 %	65	53,3 %
	Total	172	100 %	122	100 %
Âge	17 ans	59	34,3 %	50	41,0 %
	18 ans	21	12,2 %	14	11,5 %
	19 ans	14	8,1 %	7	5,7 %
	20 ans	31	18,1 %	18	14,8 %
	21 ans	25	14,5 %	19	15,6 %
	22 ans	15	8,7 %	11	9,0 %
	23 ans	7	4,1 %	3	2,6 %
	Total	172	100 %	122	100 %
Secteur	Préu.	34	19,8 %	27	22,1 %
	Technique	138	80,2 %	95	77,9 %
	Accueil	-	-	-	-
	Total	172	100 %	122	100 %
Antécédents scolaires	Provenant directement du secondaire	58	33,7 %	48	39,3 %
	Sans expérience collégiale	14	8,2 %	9	7,4 %
	Expérience collégiale – Québec	15	8,7 %	5	4,1 %
	Expérience collégiale – autre région	85	49,4 %	60	49,2 %
Total	172	100 %	122	100 %	

On peut observer que les proportions de chacune des catégories des caractéristiques sociodémographiques sont bien représentées dans l'échantillon. Malgré le fait qu'une méthode d'échantillonnage non probabiliste (échantillon de volontaires) ait été utilisée, le taux de réponse est assez élevé et l'échantillon est suffisamment représentatif de la population pour les différentes caractéristiques présentées au tableau 1 afin d'assurer la fidélité des résultats. Les pourcentages de répondants dans l'échantillon et les pourcentages dans l'ensemble de la population sont assez similaires.

Le tableau 2 montre les caractéristiques sociodémographiques des étudiants qui ont été dirigés vers l'intervenante.

Tableau 2 Profil sociodémographique des migrants pour études dirigés vers l'intervenante

Caractéristique sociodémographique		<i>n</i>	%
Sexe	Fille	20	51,3 %
	Garçon	19	48,7 %
	Total	39	100 %
Âge	17 ans	15	38,5 %
	18 ans	7	17,9 %
	19 ans	-	-
	20 ans	8	20,6 %
	21 ans	7	17,9 %
	22 ans	2	5,1 %
	23 ans	-	-
	Total	39	100 %
Secteur	Préu.	7	17,9 %
	Technique	32	82,1 %
	Accueil	-	-
	Total	39	100 %
Antécédents scolaires	Provenant directement du secondaire	14	35,9 %
	Sans expérience collégiale	2	5,1 %
	Expérience collégiale – Québec	2	5,1 %
	Expérience collégiale – autre région	21	53,9 %
	Total	39	100 %

Enfin, le tableau 3 montre les caractéristiques sociodémographiques des migrants pour études rencontrés par l'intervenante.

Tableau 3 Profil sociodémographique des migrants pour études rencontrés

Caractéristique sociodémographique		<i>n</i>	%
Sexe	Fille	9	45,0 %
	Garçon	11	55,0 %
	Total	20	100 %
Âge	17 ans	11	55,0 %
	18 ans	3	15,0 %
	19 ans	-	-
	20 ans	4	20,0 %
	21 ans	1	5,0 %
	22 ans	1	5,0 %
	23 ans	-	-
	Total	20	100 %
Secteur	Préu.	4	20,0 %
	Technique	16	80,0 %
	Accueil	-	-
	Total	20	100 %
Antécédents scolaires	Provenant directement du secondaire	10	50,0 %
	Sans expérience collégiale	1	5,0 %
	Expérience collégiale – Québec	2	10,0 %
	Expérience collégiale – autre région	7	35,0 %
	Total	20	100 %

La principale observation que nous pouvons effectuer à partir des données présentées aux tableaux 1, 2 et 3 est la suivante : les étudiants âgés de 17 et 18 ans sont surreprésentés dans les catégories des étudiants dirigés et rencontrés. Ils constituent 46,5 % de la population, 55,0 % des étudiants dirigés et 70,0 % des étudiants rencontrés. Il n'y a pas de différence importante en ce qui concerne le sexe et le secteur d'études. Sur le plan des antécédents scolaires, il est normal de constater, puisque les étudiants de 17-18 ans sont surreprésentés, que ceux provenant directement du secondaire le soient également.

4.5 Procédures d'intervention

4.5.1 Première étape : identifier les migrants pour études

La procédure appliquée pour identifier les migrants pour études a été élaborée et peaufinée depuis le début de nos travaux sur la migration pour études en 2008. Il s'agit d'établir la distance qui sépare le lieu où l'étudiant a terminé ses études secondaires de l'établissement où il poursuit ses études collégiales. Rappelons que, sur le plan théorique, un étudiant est considéré comme migrant pour études si son lieu de résidence/école secondaire est situé à plus de 80 kilomètres de son établissement d'enseignement collégial. Pour y arriver, le Service du cheminement scolaire du Campus Notre-Dame-de-Foy a préparé un fichier Excel contenant les renseignements suivants sur tous les étudiants nouvellement inscrits au Campus Notre-Dame-de-Foy au secteur régulier à l'automne 2012 :

- numéro de DA de l'étudiant
- sexe
- date de naissance
- programme d'étude
- nom et code d'organisme des dernières études secondaires / professionnelles
- nom et code d'organisme de l'établissement d'enseignement collégial (le cas échéant)

Selon le code d'organisme de l'établissement des dernières études secondaires, le statut (migrant ou non migrant) de l'étudiant peut être déterminé. Le tableau 4 présente les codes d'organisme des établissements publics dont la langue d'enseignement est le

français selon les régions administratives et selon le statut (migrant/non migrant) à attribuer à l'étudiant (si la distance séparant l'organisme des dernières études secondaires du CNDF est inférieure à 80 kilomètres, l'étudiant provenant de cet organisme est considéré non-migrant)⁸.

Tableau 4 Codes d'organisme des établissements publics francophones selon la région administrative et le statut (migrant / non migrant) de l'étudiant au Campus Notre-Dame-de-Foy

Région administrative	Code d'organisme débutant par...	Statut
Bas-Saint-Laurent (01)	711 / 712 / 713 / 714	migrant
Saguenay – Lac-Saint-Jean (02)	721 / 722 / 723 / 724	migrant
Capitale-Nationale (03)	731 / 821	migrant
	732 / 733 / 734 / 735	non migrant
Mauricie (04)	741 / 742	migrant
Estrie (05)	751 / 752 / 753	migrant
Montréal (06)	761 / 762 / 763	migrant
Outaouais (07)	771 / 772 / 773 / 774	migrant
Abitibi-Témiscamingue (08)	781 / 782 / 783 / 784 / 785	migrant
Côte-Nord (09)	689 / 791 / 792 / 793	migrant
Nord-du-Québec (10)	759 / 769	migrant
Gaspésie-Îles de la Madeleine (11)	811 / 812 / 813	migrant
Chaudière-Appalaches (12)	821 / 822 / 823	migrant
	821216 / 821227 / 821329	
	821416 / 823074 / 823301	non migrant
	823429	
	824	non migrant
Laval (13)	831	migrant
Lanaudière (14)	841 / 842 / 853	migrant
Laurentides (15)	851 / 852 / 853	migrant
	854	
Montréal (16)	861 / 862 / 863 / 864 / 865 / 866 / 867 / 868 / 869	migrant
Centre-du-Québec (17)	871 / 872 / 873	migrant

⁸ L'identification des codes d'organisme par région administrative, par type d'établissement (langue d'enseignement, privé ou public), présentée dans cette section a été réalisée grâce à l'application GDUNO (Gestion du dossier unique sur les organismes) sur le site Internet du MELS.

Il existe également un peu partout au Québec des écoles publiques dont la langue d'enseignement est l'anglais. Le code d'organisme de ces établissements débute toujours par 880 à 889. Dans les régions administratives de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches, quatre de ces écoles ont été identifiées à l'intérieur du rayon de 80 kilomètres du Campus Notre-Dame-de-Foy. Les étudiants provenant de ces écoles sont donc non migrants. Il s'agit de l'École secondaire Q.H.S. (881002) à Québec, de l'École Dollard-des-Ormeaux (881003) à Shannon, de l'École secondaire Saint-Patrick (881005) à Québec et du Centre de formation Eastern Québec à Québec (881 328 et 881 428).

Enfin, il existe aussi plusieurs écoles secondaires privées, des écoles gouvernementales et des établissements privés offrant de la formation professionnelle. Toujours dans les régions administratives de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches, plusieurs écoles ont été identifiées à l'intérieur du rayon de 80 kilomètres. Le tableau 5 présente ces écoles avec leur code d'organisme respectif.

Tableau 5 Codes d'organisme des établissements privés à l'intérieur du rayon de 80 kilomètres du Campus Notre-Dame-de-Foy

Nom de l'école	Codes d'organisme
Académie Saint-Louis (Québec)	027501
Aviron Québec Collège Technique	032501 et 032502
Centre de développement de la formation et de la main-d'oeuvre huron-wendat	040600
Centre psychopédagogique de Québec inc. (École St-François)	053501
Collège de Champigny	069501
Collège de Lévis	076501
Collège Dina Bélanger	085501
Collège Jésus-Marie de Sillery	115501
Collège Saint-Charles-Garnier	148501
Collège Stanislas (campus Sillery)	165502
École Jésus-Marie de Beauceville	226501
École Marcelle-Mallet	237501
École Sainte-Famille (Fraternité St-Pie X) inc.	313501
École secondaire François-Bourrin	317501
École secondaire Mont Saint-Sacrement inc.	326501
Externat Saint-Jean-Eudes	352501
Juvénat Notre-Dame du Saint-Laurent	377501
Collège François-de-Laval	401501
Séminaire des Pères Maristes	447501
Collège des Hauts Sommets	449501
Séminaire Saint-François	454501
Campus Notre-Dame-de-Foy	485501
École nationale de camionnage et équipement lourd (E.N.C.E.L.)	514501
L'École l'Eau-Vive	515501
École oraliste de Québec pour enfants sourds	523501
Collège CDI Administration. Technologie. Santé	528503
École de l'Excellence	583501

Ces trois ensembles de données recensés, il est maintenant facile à partir du fichier Excel fourni par le Service du cheminement scolaire du Campus Notre-Dame-de-Foy d'identifier les migrants pour études. Il suffit de trier les données par le code de l'organisme. Tous les étudiants qui sont associés à un code d'organisme se trouvant au tableau 6 sont **non migrants**. Tous les autres sont considérés comme migrants pour études.

Tableau 6 Codes d'organisme des établissements de provenance des étudiants non migrants au Campus Notre-Dame-de-Foy

027501	326501	734xxx
032501	352501	735xxx
032502	377501	821216
040600	401501	821227
053501	447501	821329
069501	449501	821416
076501	454501	823074
085501	485501	823301
115501	514501	823429
148501	515501	824xxx
165502	523501	881002
226501	528503	881003
237501	583501	881005
313501	732xxx	881328
317501	733xxx	881428

En somme, pour identifier les migrants pour études, il suffit de créer une liste des écoles secondaires publiques et privées, des centres de formation professionnelle, des écoles gouvernementales, etc., qui se situent dans un rayon de 80 kilomètres d'un établissement d'enseignement collégial. Tous les étudiants provenant de ces établissements étant considérés comme non migrants, les autres sont alors *de facto* migrants pour études.

Le nom et le code d'organisme d'un établissement d'enseignement collégial (le cas échéant) peuvent également servir à identifier des étudiants non migrants. Par exemple, un étudiant nouvellement inscrit au Campus Notre-Dame-de-Foy et ayant déjà étudié au cégep Limoilou ou au Cégep Garneau est non migrant.

4.5.2 Deuxième étape : contacter les migrants pour études

Afin de joindre le plus efficacement possible les migrants pour études, tous les contacts ont été effectués par Col.NET, le portail pédagogique du Campus Notre-Dame-de-Foy. Ce portail est fréquemment utilisé par la direction et les enseignants afin de communiquer avec les étudiants. La très grande majorité des étudiants a donc pris l'habitude de fréquenter cette plateforme de communication et d'échange. D'abord, les migrants pour études visés par la procédure ont reçu un avis une semaine avant le début de la collecte de données pour les sensibiliser à propos de la démarche qui se déroulerait auprès d'eux. Ensuite, au début de la cinquième semaine de cours, les migrants pour études ont tous reçu une invitation à répondre à un court questionnaire incluant les instruments de mesure des difficultés liées à la migration (voir annexe 1) sur la plateforme *Survey Monkey*. Deux rappels ont été effectués aux semaines six et sept.

Tous les contacts afin de prendre rendez-vous avec l'intervenante, pour ceux qui avaient été identifiés comme ressentant des difficultés liées à la migration (voir la section 4.5.3), ont aussi été effectués par Col.NET. L'intervenante a également fait quelques approches téléphoniques auprès des étudiants qui ne répondaient pas à son invitation de rencontre. Plusieurs envois et échanges de messages entre l'intervenante et les étudiants ont été requis afin d'assurer les suivis nécessaires et de convenir d'un moment pour la rencontre.

4.5.3 Troisième étape : identifier les migrants pour études ressentant des difficultés

Nos travaux sur la migration pour études (Richard et Mareschal, 2013) ne permettent pas d'établir des critères objectifs pour déterminer le seuil à partir duquel les migrants pour études éprouvent des difficultés, puisque nous avons travaillé avec des groupes de comparaison. Dans ces travaux, les migrants pour études avaient été divisés en trois groupes proportionnellement égaux (« peu de difficultés », « moyennement de difficulté » et « beaucoup de difficultés ») afin d'obtenir une classification pour la vérification des hypothèses à l'étude. Dans le présent projet, il fallait toutefois établir des critères et un seuil qui permettaient d'identifier les migrants pour études ressentant plus de difficultés. Pour y arriver, nous avons simplement utilisé une logique mathématique. Prenons, à titre d'exemple, les difficultés liées à l'éloignement (voir la section 2.3).

Comme l'instrument de mesure comporte six items et que l'échelle utilisée pour les choix de réponse compte six niveaux (de « Extrêmement facile » à « Extrêmement difficile » - voir annexe 1), nous avons fait une moyenne mathématique. Six items multipliés par 3,5 (le milieu sur une échelle à six niveaux) donnent 21. Un répondant ayant un score total égal ou supérieur à 21 était considéré comme ressentant des difficultés liées à l'éloignement. Pour les deux autres ensembles de difficultés (organisationnelles et socioaffectives), le score total doit être égal ou supérieur à 18, puisque ces deux instruments comptent cinq items chacun. Les étudiants avec des scores au-dessus de ces seuils (un total de 39 étudiants, voir le tableau 2) étaient alors dirigés vers l'intervenante qui devait prendre contact avec eux pour leur proposer une rencontre. Toutes les références ont été transférées à l'intervenante entre le 17 septembre et le 1^{er} octobre 2012.

4.5.4 Quatrième étape : rencontrer les migrants pour études

À cette étape, vingt rencontres individuelles (voir le tableau 3 pour le profil de ces migrants pour études) se sont déroulées entre l'intervenante et des migrants pour études entre le 20 septembre et le 22 octobre 2012. Les rencontres duraient environ une heure. Durant celles-ci, l'intervenante expliquait le but de la rencontre, tout en soulignant que toute la procédure (et non le contenu de la rencontre) faisait l'objet d'une évaluation, et abordait la question des difficultés liées à la migration. Comme le contenu des rencontres demeurait, bien entendu, totalement confidentiel entre l'intervenante et l'étudiant, nous ne pouvons discuter ni analyser leur contenu. À la fin de chaque rencontre, l'intervenante devait compléter une grille d'appréciation à propos de la rencontre, de la procédure et de l'instrument de mesure. Également, ces vingt migrants pour études ont été invités à remplir un bref questionnaire à la fin de la rencontre, qui avait pour but de sonder leur opinion et leur appréciation de la démarche effectuée auprès d'eux. Pour plus de détails, voir les sections 4.6.2 et 4.6.3.

4.6 Données recueillies

4.6.1 Validation des instruments de mesure dans un contexte d'intervention

Afin de valider les qualités métrologiques des instruments de mesure des difficultés liées à la migration, les 122 questionnaires valides remplis par les migrants pour études ont été utilisés. Il est à noter que les qualités des instruments de mesure avaient déjà été analysées à deux reprises lors d'un prétest au Campus Notre-Dame-de-Foy à l'automne 2011 auprès de 223 migrants pour études et lors de la collecte de données principale d'une recherche PAREA à l'hiver 2012 auprès de 1 018 migrants pour études dans deux cégeps (voir Richard et Mareschal, 2013). Lors de ces analyses beaucoup d'attention a été apportée à différents détails : analyse de la distribution de chacun des items, de la moyenne et de l'écart-type de chaque item, analyse de la matrice des corrélations interitems, analyse du facteur commun à tous les items (analyse factorielle en composante principale), évaluation des corrélations item total, ainsi que l'évaluation du coefficient *alpha* et l'influence de chaque item sur le coefficient *alpha* (voir Lasnier, 1994). Toutes les analyses ont été effectuées avec le logiciel SYSTAT. De plus, comme il sera présenté à la section 5.3, chacune de ces analyses a été comparée à celles du prétest de l'automne 2011 et de la collecte de données principale du PAREA de l'hiver 2012. L'analyse de ces données a permis l'atteinte des objectifs spécifiques de recherche 4 et 5.

4.6.2 Appréciation de l'intervenante

À la fin de chacune des rencontres, l'intervenante devait compléter une grille d'appréciation (voir annexe 2) afin de consigner ses réflexions, de porter un jugement sur l'utilité de l'instrument de mesure et d'effectuer une appréciation générale de la démarche et de la procédure. Également, au terme des rencontres, une réunion-bilan entre le chercheur et l'intervenante a eu lieu. Cette réunion a permis de discuter de la procédure (identification des migrants pour études, la prise de contact, le moment de la procédure, le déroulement des rencontres, les ressources nécessaires), de commenter les instruments de mesure et de discuter de la pertinence de la procédure au regard de la problématique de la migration pour études au Campus Notre-Dame-de-Foy. Enfin, il est important de mentionner que l'intervenante et le chercheur étaient quotidiennement en contact au

moment du déroulement de la procédure. Plusieurs conversations au cours de ces quelques semaines ont nourri les réflexions de part et d'autre et ont fourni un matériel supplémentaire à l'analyse des résultats. Ces activités ont permis l'atteinte des objectifs spécifiques de recherche 1, 3 et 5.

4.6.3 Appréciation des migrants pour études

À la fin de chacune des rencontres, chacun des migrants pour études était invité à répondre à un bref questionnaire (voir annexe 3). Tous les étudiants rencontrés par l'intervenante ont accepté de remplir le questionnaire. Ainsi, vingt questionnaires concernant l'appréciation des migrants pour études à propos de la démarche effectuée auprès d'eux ont été remplis et analysés. Ce questionnaire avait pour objectif de sonder les étudiants sur le contenu du questionnaire, sur la prise de contact et de rendez-vous, sur la rencontre, sur les améliorations à apporter à la procédure des démarches effectuées auprès des migrants pour études et sur leur satisfaction générale à propos de la démarche. L'analyse de ces données a permis l'atteinte des objectifs spécifiques de recherche 2 et 5.

4.6.4 Rencontre de réflexion

Tel que le soulignent Angèle Bilodeau et ses collaborateurs (2006 : 258), il s'avère pertinent dans le processus d'évaluation d'intégrer d'autres acteurs concernés par la problématique et par l'implantation du programme. Une rencontre de réflexion réunissant différents acteurs (intervenants, gestionnaires, décideurs, experts sur la problématique de la migration pour études) a été réalisée lors de la période d'analyse des données. Cette rencontre a permis au chercheur de confronter ses analyses et ses interprétations aux commentaires et réactions d'autres personnes s'intéressant à la problématique. Cette activité a permis l'atteinte des objectifs spécifiques de recherche 3 et 5.

4.7 Aspects éthiques

Bien que le Campus Notre-Dame-de-Foy ne possède pas de politique formelle d'éthique de la recherche, la recherche qui y est effectuée est toujours rigoureusement menée sur le plan éthique et est conforme aux exigences et aux principes éthiques de la recherche avec des êtres humains qui s'appuient sur *l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de*

la recherche avec des êtres humains⁹. En effet, les chercheurs doivent s'assurer que 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 soient protégés (Crête, 2003). Afin qu'il en soit ainsi, différentes mesures ont été prises.

D'abord, pour toutes les données qui ont servi à identifier les migrants pour études, seuls Martine Bilodeau du Service du cheminement scolaire du Campus Notre-Dame-de-Foy (qui a préparé les fichiers) et le chercheur ont eu accès aux fichiers. À la suite de l'identification des migrants pour études et de la compilation des données, le chercheur a supprimé tous les fichiers contenant des renseignements permettant d'identifier des étudiants.

Ensuite, les 172 migrants pour études visés par la procédure ont été invités à répondre sur une base volontaire au questionnaire hébergé sur la plateforme *Survey Monkey*. Pour assurer la confidentialité des données lors de cette collecte de données, le chiffrement SSL (Secure Sockets Layer) offert par *Survey Monkey* avec les comptes professionnels a été utilisé. Selon le site Internet de *Survey Monkey*, ce chiffrement sécurisé permet d'envoyer des adresses URL chiffrées, alors que le lien et les pages du sondage sont sécurisés par Verisign durant la transmission du compte jusqu'aux destinataires et vice-versa et que le téléchargement des données collectées s'effectue sur un canal sécurisé¹⁰. Seul le chercheur a eu accès à la totalité des données.

En ce qui concerne les étudiants dirigés vers l'intervenante, le chercheur n'a pas eu accès au contenu de l'intervention. Celui-ci « appartient » à l'intervenante dans sa relation professionnelle avec l'étudiant et il n'a fait l'objet d'aucune discussion ni d'analyse de la part du chercheur.

Enfin, en ce qui a trait au questionnaire rempli par les migrants pour études à la fin de la rencontre avec l'intervenante, cette activité était volontaire et anonyme. Le questionnaire

⁹ *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (EPTC) (1998 avec les modifications de 2000, 2002 et 2005). Les trois Conseils sont : les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), le Conseil de la recherche en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

¹⁰ [En ligne] <http://help.surveymonkey.com/articles/fr/kb/What-is-the-enhanced-security-option-SSL-encryption>

était remis à l'étudiant qui le déposait lui-même, une fois rempli, dans une boîte scellée. Une fois les données compilées, tous ces questionnaires ont été détruits comme toutes les grilles d'appréciation remplies par l'intervenante.

5. RÉSULTATS ET ANALYSE

Dans les prochaines pages, nous présentons, analysons et discutons les données recueillies selon les cinq aspects sur lesquels porte notre évaluation : la procédure d'identification des migrants pour études, les moyens utilisés pour communiquer avec la population cible, l'évaluation des instruments de mesure, la pertinence des interventions et le moment le plus opportun pour mesurer les difficultés liées à la migration pour études.

5.1 Identification

La méthode développée au fil des années de recherche pour identifier les migrants pour études, qui fait référence au dernier établissement d'enseignement secondaire inscrit au dossier de l'étudiant, s'est avérée efficace. Dans les faits, 175 étudiants avaient été identifiés comme migrants pour études et 125 ont répondu au questionnaire sur les difficultés. Toutefois, 3 de ces 125 répondants ont déclaré habiter à temps complet chez leurs parents (voir question 5, annexe 1). Dans les trois cas, il s'agit d'étudiants qui habitaient à la limite du rayon de 80 kilomètres. En somme, il s'agit d'un taux d'erreur de 2,5 %. L'ajout d'une question au sondage permettant de confirmer le lieu de résidence principale des étudiants durant la semaine représente, selon nous, la manière la plus efficace pour identifier les migrants pour études.

5.2 Contacts

La prise de contact avec les migrants pour études en utilisant le portail pédagogique du Campus Notre-Dame-de-Foy s'est révélée très efficace. Nous savons tous que les étudiants sont maintenant habitués à consulter ces portails pour communiquer avec leurs enseignants, récupérer des notes de cours, participer à diverses activités de formation, consulter leurs résultats ou leur dossier scolaire. Ainsi, sur une période trois semaines, il a été facile de joindre la majorité des migrants pour études. En fait, sur les 172 étudiants invités à répondre, seulement 8 d'entre eux n'ont consulté aucun des trois messages (invitation à répondre au sondage ainsi que les deux rappels) leur étant destinés. Lors de la rencontre de réflexion réunissant différents acteurs (intervenants, gestionnaires, décideurs) s'intéressant à la problématique de la migration pour études, un

membre de la direction du Campus Notre-Dame-de-Foy a proposé une explication : ces étudiants avaient peut-être vu leur accès à Col.NET interdit pendant une courte période de temps pour des raisons administratives. Ils n'ont donc pas pu avoir accès à leurs messages. De plus, selon les 20 étudiants qui ont rempli le questionnaire à la fin de la rencontre avec l'intervenante, cette façon de faire est appropriée (voir tableau 7).

Tableau 7 **Appréciation des migrants pour études rencontrés à propos des procédures de contacts et de prise de rendez-vous**

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
La façon de prendre contact avec toi par Col.NET était appropriée.	-	1 5 %	2 10 %	17 85 %
Il a été facile pour toi de trouver un moment dans ton horaire pour rencontrer l'intervenante.	-	3 15 %	8 40 %	9 45 %
L'intervenante était disponible au moment où tu l'étais.	-	2 10 %	1 5 %	17 85 %
Un horaire élargi pour prendre rendez-vous jusqu'à 18 h aurait été nécessaire.	7 35 %	7 35 %	3 15 %	3 15 %
Un horaire élargi pour prendre rendez-vous la fin de semaine aurait été nécessaire.	13 65 %	7 35 %	-	-

Également, toujours selon les données du tableau 7, la manière de prendre rendez-vous pour les rencontres avec l'intervenante et les plages horaires proposées semblent adéquates. Bien qu'il semble un peu plus difficile aux migrants pour études de trouver un moment dans leur horaire pour aller rencontrer l'intervenante, l'important, c'est que cette dernière était disponible au moment où eux l'étaient. En fait, aucune rencontre n'a dû être annulée parce que l'étudiant et l'intervenante n'ont pu trouver un moment commun. Il est primordial de mentionner que l'horaire de travail de l'intervenante était essentiellement consacré aux migrants pour études durant cette période. L'intervenante a néanmoins souligné que plusieurs migrants pour études ont plaidé le manque de temps avant la semaine de lecture au mois d'octobre pour prendre rendez-vous avec elle. Nous savons que plusieurs évaluations de mi-session arrivent à ce moment-là et que cela représente une période de « *rush* » pour les étudiants.

5.3 Les instruments de mesure

L'objectif général de la recherche est de valider et d'évaluer l'utilisation d'instruments de mesure de difficultés liées à la migration dans un contexte d'intervention. Pour y arriver, nous évaluons les qualités métrologiques des instruments de mesure. L'analyse qui suit se base sur les 122 questionnaires valides remplis par les migrants pour études. De plus, les résultats des analyses effectuées sur ces 122 questionnaires sont comparés aux résultats d'un prétest réalisé à l'automne 2011 et à ceux de la collecte de données principale d'une recherche PAREA de l'hiver 2012 (Richard et Mareschal, 2013).

D'abord, nous avons procédé à l'analyse de la distribution, de la moyenne et de l'écart-type de chacun des 16 items. Cela nous a permis de constater que tous les items se comportent de la même manière, c'est-à-dire que leur distribution est très semblable à celles observées au prétest et à la collecte de données principale du PAREA. Ensuite, l'analyse des corrélations interitems a été effectuée. Aucune corrélation négative ou excessivement élevée n'a été observée entre les items. L'analyse du facteur commun à tous les items (analyse factorielle en composante principale) pour chacun des trois instruments de mesure a également été effectuée et elle révèle que tous les items sont reliés à un seul et même concept. Le même constat avait été effectué lors du prétest et de la collecte de données principale.

Enfin, comme le choix et l'échantillonnage des items constituent la principale source d'erreur d'un instrument de mesure (Nunnally, 1978), il importe d'évaluer la cohérence interne des instruments de mesure. Le coefficient *alpha* de Cronbach estime la cohérence interne en fonction de la corrélation interitems moyenne entre les items du test et leur nombre. À la suite de cette analyse, le coefficient *alpha* est de ,873 pour l'instrument de mesure des difficultés liées à l'éloignement, de ,769 pour les difficultés organisationnelles et de ,821 pour les difficultés socioaffectives. Les tableaux 8, 9 et 10 présentent l'analyse de chacun des items pour les trois instruments de mesure : sa moyenne, l'écart-type, la corrélation item-total moins l'item ($r(i-t)-i$) et le coefficient *alpha* de l'instrument sans l'item concerné.

Tableau 8 Items, moyennes, écarts-types, corrélations item-total et variations du coefficient *alpha* sans l'item concerné pour chaque item du concept *Difficultés liées à l'éloignement*

Item	Moyenne	Écart-type	<i>r</i> (i-t)- i	<i>alpha</i> -i
1- Vivre dans un nouveau milieu.	2,60	0,92	,73	,845
3- Vivre éloigné(e) de mes amis.	3,52	1,19	,72	,844
7- Surmonter mon stress dû à mon nouvel environnement.	2,62	1,04	,60	,864
8- Vivre loin de ma famille.	3,56	1,30	,72	,845
11- Vivre loin de ma région et de ses attraits.	2,94	1,16	,70	,847
12- M'adapter à une nouvelle ville.	2,55	0,92	,63	,861

n = 122

alpha = ,873

Tableau 9 Items, moyennes, écarts-types, corrélations item-total et variations du coefficient *alpha* sans l'item concerné pour chaque item du concept *Difficultés organisationnelles*

Item	Moyenne	Écart-type	<i>r</i> (i-t)- i	<i>alpha</i> -i
2- Trouver les services dont j'ai besoin (dentiste, médecin, etc.).	2,84	1,03	,60	,706
9- Trouver les renseignements dont j'ai besoin sur la ville.	2,41	0,87	,67	,693
14- Me procurer le matériel dont j'ai besoin pour mon appartement/chambre ou résidence.	2,25	1,02	,46	,754
15- Trouver des activités (loisirs, sorties) à faire.	2,51	1,04	,52	,732
16- M'orienter dans la ville.	2,78	1,27	,50	,749

n = 122

alpha = ,769

Tableau 10 Items, moyennes, écarts-types, corrélations item-total et variations du coefficient *alpha* sans l'item concerné pour chaque item du concept *Difficultés socioaffectives*

Item	Moyenne	Écart-type	<i>r</i> (i-t)- i	<i>alpha</i> -i
4- M'intégrer dans mon cégep.	2,45	0,77	,70	,768
5- Trouver une personne à qui je peux me confier.	2,66	1,14	,64	,782
6- Me sentir à l'aise où j'habite.	2,42	1,01	,60	,792
10- Me faire de nouveaux amis.	2,39	0,82	,72	,761
13- Me sentir différent des autres.	2,61	0,90	,48	,821

n = 122

alpha = ,821

Note sur le nombre d'items dans l'appréciation d'un instrument de mesure

Il est à noter que la formule du calcul du coefficient *alpha* (Cronbach, 1951) est sensible au nombre d'items (énoncés) que comporte un instrument de mesure. Plus l'instrument de mesure comporte d'items, plus le coefficient *alpha* aura tendance à être élevé (Peter, 1979; Bertrand et Blais, 2004). Ainsi, il est plus « facile » d'obtenir un coefficient *alpha* de ,900 avec un instrument qui compte 28 items qu'un coefficient *alpha* de ,750 avec un instrument de cinq ou six items. C'est pourquoi il ne faut pas estimer uniquement la fiabilité d'un instrument de mesure en fonction des seuils définis par Jun C. Nunnally (1978), mais également en fonction du nombre d'items et de la nature du concept. D'ailleurs, Jose Cortina (1993) insiste sur l'importance de l'analyse des corrélations interitems et de l'analyse factorielle dans la construction et l'évaluation d'un instrument de mesure. Ainsi, nos instruments de mesure, qui ont été soumis aux analyses appropriées, comptant cinq ou six items, ont des qualités métrologiques très appréciables.

Pour sa part, le tableau 11 présente une synthèse des coefficients *alpha* des trois instruments obtenus à la suite de l'analyse d'items lors de la présente recherche (*Intervention*) ainsi que lors du *Prétest* (automne 2011) et de l'*Expérimentation* (hiver 2012) sur la base de populations semblables, c'est-à-dire des migrants pour études inscrits en première année correspondant aux mêmes critères que ceux de la présente recherche.

Tableau 11 Synthèse des coefficients *alpha* des instruments de mesure selon trois collectes de données

	<i>Intervention</i> (1 ^{re} année <i>n</i> = 122)	<i>Prétest</i> (1 ^{re} année <i>n</i> = 91)	<i>Expérimentation</i> (1 ^{re} année <i>n</i> = 470)
Éloignement	<i>alpha</i> = ,873	<i>alpha</i> = ,880	<i>alpha</i> = ,847
Organisationnelles	<i>alpha</i> = ,769	<i>alpha</i> = ,767	<i>alpha</i> = ,750
Socioaffectives	<i>alpha</i> = ,821	<i>alpha</i> = ,815	<i>alpha</i> = ,781

Le premier constat auquel nous arrivons est le suivant : les instruments se comportent très bien dans un contexte d'intervention et mesurent exactement ce qu'ils doivent mesurer, c'est-à-dire des difficultés liées à la migration : des difficultés liées à l'éloignement, des difficultés organisationnelles et des difficultés socioaffectives.

Nous avons également poussé notre analyse plus loin. Nous avons pris les données recueillies au prétest qui s'est déroulé à l'automne 2011 aux semaines 11, 12 et 13, les données de l'expérimentation qui s'est déroulée à l'hiver 2012 aux semaines 4, 5, 6 et 7 et nous les avons comparées aux données de la présente intervention qui s'est déroulée à la session d'automne 2012 aux semaines 5, 6 et 7. Les comparaisons ont été effectuées sur deux éléments. Premièrement, sur le nombre de migrants pour études qui auraient été identifiés comme ressentant des difficultés liées à la migration pour études selon les critères établis pour la présente recherche. Deuxièmement, sur le type et le nombre de difficultés en cause. Rappelons que, pour les données du prétest et de l'expérimentation, nous avons considéré uniquement les étudiants présentant le même profil que ceux faisant l'objet de la présente recherche : inscrits en première année et âgés de moins de 24 ans. Les tableaux 12 et 13 présentent ces comparaisons.

Tableau 12 Étudiants vivant des difficultés selon le type de difficultés et le moment de collecte de données

Difficultés...	<u>Interventions</u>	<u>Prétest</u>	<u>Expérimentation</u>
	Automne 2012 semaines 5, 6, 7 (1 ^{re} année n = 122) (39/122 = 32,0 %)	Automne 2011 semaines 11, 12, 13 (1 ^{re} année n = 91) (25/91 = 27,5 %)	Hiver 2012 semaines 4, 5, 6, 7 (1 ^{re} année n = 470) (163/470 = 34,7 %)
...liées à l'éloignement	34/39 87,2 %	21/25 84,0 %	135/163 82,8 %
...organisationnelles	10/39 25,6 %	7/25 28,0 %	46/163 28,2 %
...socioaffectives	5/39 12,8 %	8/25 32,0 %	76/163 46,6 %

Tableau 13 Étudiants vivant des difficultés selon le nombre de difficultés et le moment de collecte de données

	<u>Interventions</u>	<u>Prétest</u>	<u>Expérimentation</u>
	Automne 2012 semaines 5, 6, 7 (n = 39)	Automne 2011 semaines 11, 12, 13 (n = 25)	Hiver 2012 semaines 4, 5, 6, 7 (n = 163)
Une difficulté	28 71,8 %	17 68,0 %	93 57,1 %
Deux difficultés	11 28,2 %	5 20,0 %	46 28,2 %
Trois difficultés	0 0 %	3 12,0 %	24 14,7 %

Ces tableaux permettent un constat : les difficultés ressenties changent avec le temps et le « cocktail » se complexifie. On peut en effet observer au tableau 12 que peu d'étudiants

(12,8 %) ont vécu des difficultés socioaffectives tôt dans l'année scolaire (interventions à la session d'automne aux semaines 5, 6 et 7), alors qu'ils ont été plus nombreux (32,0 %) vers la fin de la session d'automne (prétest à la session d'automne aux semaines 11, 12 et 13) et encore plus nombreux (46,6 %) au début de la session d'hiver (expérimentation à l'hiver aux semaines 4, 5, 6 et 7). En ce qui concerne les difficultés liées à l'éloignement, on constate une légère baisse au fur et à mesure que l'année scolaire avance. Pour les difficultés organisationnelles, la proportion d'étudiants ressentant ce type de difficultés demeure stable. Au tableau 13, on observe que plus on avance dans l'année scolaire, plus les difficultés sont nombreuses, plus le « cocktail » de difficultés se complexifie.

Bien entendu, il est normal, après seulement quelques semaines au début de l'année scolaire, que les principales difficultés ressenties par les migrants pour études soient liées à l'éloignement : ils s'ennuient de leur famille, de leurs amis et de leur région, et ils ressentent de la solitude dans les premiers moments de leur adaptation. Il est intéressant de constater que ces difficultés persistent avec le temps : l'ennui demeure. Les migrants pour études apprennent tout simplement « à vivre avec ». Il est également logique de constater que les difficultés socioaffectives prennent de l'importance plus tard au cours de l'année scolaire. Ces difficultés sont par définition plus « profondes » et prennent plus de temps à être ressenties : se sentir à l'aise et intégré dans son nouveau milieu, nouer des liens significatifs, trouver des personnes à qui se confier et partager ses émotions.

Les qualités métrologiques des instruments de mesure démontrées sur le plan statistique, il reste à voir ce qu'en pense l'intervenante. À la suite des rencontres réalisées avec les migrants pour études, cette dernière devait porter un jugement sur les instruments de mesure. Les difficultés ciblées par les instruments de mesure correspondent-elles à celles ressenties par le migrant pour études et discutées lors des interventions? L'intervenante a estimé être « totalement en accord » dans 70 % des cas et « moyennement en accord » dans 30 % des cas pour dire que les difficultés vécues par les étudiants ont été bien ciblées par les instruments de mesure (voir question 1, annexe 2).

Nous venons donc de constater que les instruments de mesure fonctionnent bien dans un contexte d'intervention pour identifier les migrants pour études ressentant des difficultés. De plus, l'analyse nous amène à observer que le moment où la collecte de données est

effectuée permettrait probablement d'optimiser les ressources consacrées à soutenir les migrants pour études. Nous savons que la première session est un moment crucial pour la persévérance et la réussite des études collégiales, il apparaît donc important d'effectuer des démarches auprès des migrants pour études au moment le plus opportun afin d'identifier ceux qui ressentent le plus de difficultés et de leur apporter le soutien nécessaire (nous y reviendrons à la section 5.5).

5.4 Interventions

Dans le cadre d'une évaluation d'implantation d'une démarche effectuée auprès des migrants pour études et de rencontres réalisées avec eux, la question principale à laquelle il faut répondre est la suivante : est-ce utile? Pour y répondre, nous faisons référence à trois types de données recueillies : vingt questionnaires d'appréciation remplis par l'intervenante, vingt questionnaires d'appréciation remplis par les migrants pour études et la rencontre de réflexion réalisée avec différents acteurs (intervenants, gestionnaires, décideurs) s'intéressant à la problématique de la migration pour études.

D'abord, jetons un coup d'œil sur les trois premières questions de la grille d'appréciation que l'intervenante devait compléter après chacune des rencontres réalisées avec les migrants pour études (voir annexe 2). Nous avons vu à la section précédente que l'intervenante avait estimé que les instruments de mesure ciblaient bien les difficultés liées à la migration vécues par les migrants pour études. Ajoutons à cela que l'intervenante a déclaré être « totalement en accord » dans 70 % des cas et « moyennement en accord » dans 30 % des cas pour dire que les résultats des tests obtenus avec les instruments de mesure lui avaient permis de mieux orienter son intervention auprès de l'étudiant (question 2, annexe 2). Également, elle a trouvé de manière générale « très utile » dans 80 % des cas et « utile » dans 20 % des cas le recours aux instruments de mesure (question 3, annexe 2).

Pour leur part, les migrants pour études rencontrés ont estimé dans 65 % des cas que la démarche et la rencontre avec l'intervenante les avaient aidés à réaliser qu'ils pouvaient vivre une difficulté en lien avec la migration pour études (question 3, annexe 3). Qui plus est, 80 % d'entre eux ont été d'avis que la rencontre avec l'intervenante les avait aidés

dans la recherche de solution par rapport à cette difficulté (question 4, annexe 3). Finalement, 55 % des migrants pour études rencontrés se sont dits « très satisfaits », 40 % « assez satisfaits » et seulement 5 % « peu satisfaits » quant au soutien reçu au cours de la démarche et de la rencontre (question 6, annexe 3).

Au-delà du phénomène de la migration pour études, les rencontres entre les migrants pour études et l'intervenante ont permis à cette dernière d'aborder d'autres questions lors de ses entretiens avec les migrants pour études. En effet, dans près de la moitié (45 %) des rencontres, l'intervention a porté sur les difficultés identifiées par l'instrument de mesure et d'autres aspects; alors que toutes les autres interventions (55 %) ont porté uniquement sur les difficultés liées à la migration pour études (question 4, annexe 2).

Il semble donc que les rencontres sont « utiles ». Mais est-ce que les migrants pour études rencontrés étaient dans une situation qui nécessitait réellement de l'aide? Pour répondre à cette question, nous faisons référence aux commentaires inscrits par l'intervenante sur chacune des grilles d'appréciation complétées et à la réunion-bilan réalisée avec le chercheur à la fin de la procédure et des interventions (voir la section 4.6.2). Pour l'intervenante, aucun des migrants pour études ne se trouvait en « grande difficulté ». Tout au plus, sept migrants pour études sur les vingt rencontrés avaient « un peu besoin d'aide ». Notons que cinq de ces sept étudiants étaient âgés de 17 et 18 ans. De plus, chez ces sept étudiants qui avaient « un peu besoin d'aide », les difficultés en cause étaient davantage d'ordre organisationnel et socioaffectif. D'ailleurs, le tableau 14 permet d'observer des différences entre les migrants pour études « dirigés » vers l'intervenante et ceux qui ont été « rencontrés ». On constate que 70 % des migrants pour études ressentant des difficultés organisationnelles et 80 % de ceux ressentant des difficultés socioaffectives ont pris la peine d'aller rencontrer l'intervenante. Ces difficultés sont peut-être plus intenses à vivre, et les migrants pour études qui les ressentent semblent davantage saisir la perche qui leur est tendue afin d'en discuter et de rechercher des pistes de solution par rapport à ces difficultés.

Tableau 14 Différence entre les étudiants « dirigés » et ceux « rencontrés » selon le type de difficultés

Difficultés...	« Dirigés »	« Rencontrés »
	<i>n</i> %	<i>n</i> --» % des dirigés » %
...liées à l'éloignement	34/39 87,2 %	17/20 --» 50,0 % 85,0 %
...organisationnelles	10/39 25,6 %	7/20 --» 70,0 % 35,0 %
...socioaffectives	5/39 12,8 %	4/20 --» 80,0 % 20,0 %

Bien entendu, le fait de tenter d'apporter une réponse ferme et d'évaluer si la situation du migrant pour études, selon les difficultés ressenties, nécessitait réellement une intervention représente un exercice hasardeux. L'appréciation générale effectuée par l'intervenante à partir des rencontres ainsi que des commentaires recueillis auprès de migrants pour études qui ont décliné l'offre d'aller la rencontrer (« Non, merci. Tout va bien, je n'ai besoin de rien ») laissent croire que les migrants pour études ne vivaient pas de « grandes difficultés » et qu'ils n'étaient pas dans une situation nécessitant une intervention urgente. Toutefois, rappelons que 65 % des migrants pour études rencontrés estiment que la démarche et la rencontre avec l'intervenante les ont aidés à réaliser qu'ils pouvaient vivre une difficulté en lien avec la migration pour études. De plus, il est difficile d'évaluer les effets et les retombées de ces rencontres. Les retombées et l'efficacité de toute la démarche et des rencontres avec l'intervenante peuvent être indirectes et ne pas être perçues immédiatement. Enfin, soulignons que le contexte particulier dans lequel se sont déroulées cette expérimentation et cette évaluation (voir la section 4.3) peut également avoir exercé une influence sur les difficultés ressenties, sur la détresse vécue et sur le besoin de soutien éprouvé par les migrants pour études.

Avant de terminer cette section, il est important de souligner un élément important soulevé par l'intervenante. Lors de la réunion-bilan avec le chercheur et lors de la discussion des résultats avec les différents acteurs concernés par la problématique de la migration pour études, l'intervenante a mentionné que le fait de s'investir et de consacrer du temps à la démarche et aux interventions auprès des migrants pour études l'avait amenée à mieux comprendre ce que vivent les migrants pour études au Campus Notre-Dame-de-Foy. Elle a notamment discuté d'une meilleure compréhension de certains

besoins d'ordre organisationnel, de l'importance de certaines activités et structures sportives, de leur rythme de vie et de leur organisation quotidienne, du développement et de l'organisation de leur réseau social, de leurs émotions, de leur capacité d'adaptation, etc.

5.5 Moment de la démarche

Comme nous l'avons vu à la section 5.3, le choix du moment où s'effectue la démarche auprès des migrants pour études peut devenir crucial. Si l'on veut optimiser l'efficacité des ressources consacrées à une telle démarche et les retombées positives sur les principaux intéressés, c'est-à-dire les migrants pour études, il faut appliquer la procédure et mesurer les difficultés ressenties au moment opportun. Comment profiter au maximum de la procédure d'intervention et des instruments de mesure? Les données présentées au tableau 13 indiquent que c'est au début de la session d'hiver que les difficultés ressenties sont plus nombreuses. Il semblerait alors logique d'appliquer la procédure à ce moment. Toutefois, s'agit-il vraiment du « meilleur » moment? Cette période de temps permettrait de profiter au maximum des instruments de mesure. Mais pour tirer pleinement profit d'une intervention et d'une mesure de soutien, ne serait-il pas plus pertinent de solliciter les migrants pour études dans la deuxième moitié de la session d'automne? L'importance de la première session pour la persévérance et la réussite des études collégiales n'est plus à démontrer (Marchand, 1994; Cantin et Dubuc, 1995; Archambault et Aubé, 1996; Paradis, 2000; Vezeau, Bouffard et Roy, 2007). Le moment opportun, c'est-à-dire la deuxième moitié de la session d'automne, s'impose par lui-même si l'on veut intervenir et soutenir adéquatement les migrants pour études. Le fait de solliciter les migrants pour études et de mesurer les difficultés ressenties trop tôt à la session d'automne peut s'avérer moins efficace, comme nous avons pu le constater dans la présente évaluation. Avec les meilleures intentions du monde, nous désirions agir le plus tôt possible, mais les migrants pour études n'avaient probablement pas eu le temps de vivre des difficultés liées à la migration assez importantes pour que les rencontres et les interventions s'avèrent très significatives. Ainsi, pour solliciter les étudiants et les rencontrer lors des semaines qui suivent, le début de la deuxième moitié de la session d'automne s'avère un moment plus propice à bien des égards.

6. RECOMMANDATIONS

Les suites de l'évaluation : la mise en action des savoirs.
(Bilodeau et collab., 2006 : 274)

Le cinquième objectif spécifique de cette recherche est d'effectuer des recommandations aux établissements du réseau collégial privé sur la pertinence de la démarche et sur l'utilisation des instruments de mesure. Cette section présente trois recommandations qui, nous l'espérons, guideront les membres du personnel des collèges dans leurs interventions auprès des migrants pour études afin que ces derniers puissent éventuellement profiter de meilleures structures d'accueil et de soutien. À la suite de ces trois recommandations, nous émettons quelques suggestions qui peuvent également être mises en application. Bien entendu, la condition *sine qua non* afin de mettre en œuvre ces recommandations et suggestions repose sur l'identification des migrants pour études. Cette identification peut être effectuée grâce à la procédure décrite à la section 4.5.1.

6.1 Effectuer la démarche au cours de la deuxième moitié de la session d'automne

Les différentes analyses concernant les contacts avec les migrants pour études (section 5.2), l'évolution des difficultés ressenties par les migrants pour études (section 5.3) et le moment durant lequel a eu lieu la présente expérimentation (section 5.5) nous amènent à recommander d'*effectuer la démarche auprès des migrants pour études au cours de la deuxième moitié de la session d'automne*. Nous avons vu que les rencontres sont parfois plus difficiles à planifier avec les migrants pour études durant la semaine qui précède la relâche ou la semaine de lecture au mois d'octobre, les étudiants étant alors occupés par les évaluations de mi-session. Également, nous avons constaté que les difficultés évoluent avec le temps. Elles sont plus nombreuses et plus complexes. Plus tôt dans la session, les migrants pour études n'ont pas vraiment le temps de vivre des difficultés. Ces dernières s'installent tranquillement au fil des événements qui marquent l'expérience migratoire de chacun. Enfin, comme nous savons que la première session est un moment clé dans le cheminement des cégépiens en ce qui concerne la persévérance et la réussite et dans un souci d'optimiser les ressources consacrées à soutenir les migrants pour études, il semble judicieux de solliciter les migrants pour études et de mesurer les difficultés ressenties au cours de la première session. Il faut toutefois leur laisser le temps de vivre des difficultés.

Les semaines 9, 10 et 11 de la session d'automne nous apparaissent donc le moment idéal pour effectuer des démarches et des interventions auprès des migrants pour études.

6.2 Utiliser la démarche pour comprendre le phénomène localement

Si l'on veut agir sur un phénomène, il faut, bien entendu, le comprendre. Différents moyens se présentent afin de bien comprendre un phénomène comme la migration pour études. Nos travaux (Richard et Mareschal, 2009 et 2013) ont certes amené une meilleure compréhension du phénomène de la migration pour études collégiales au Québec, mais ils ont aussi mis évidence l'importance de comprendre le phénomène « localement ». Chaque établissement, par sa situation géographique, son offre de programme, sa structure organisationnelle, sa culture institutionnelle et par le profil des migrants pour études qu'il attire, est différent. Si la direction d'un établissement désire mettre en place des structures d'accueil et offrir des mesures de soutien adaptées aux besoins des migrants pour études, elle se doit de comprendre la réalité vécue par les migrants pour études qui fréquentent son établissement. Tirer profit des savoirs existants et des bons coups réalisés dans d'autres cégeps ou collèges sur la migration pour études est évidemment une approche efficace, mais incomplète. Il faut prendre le temps, consacrer les ressources nécessaires et trouver les moyens adéquats pour comprendre la réalité locale institutionnelle de la migration pour études. *Le recours à la démarche* décrite dans ce rapport *pour comprendre le phénomène localement* peut constituer à notre avis un bon moyen de départ. Il a été souligné à la section 5.4 que l'intervenante a mentionné que le fait de s'investir et de consacrer du temps à la démarche et aux interventions auprès des migrants pour études l'avait amenée à mieux comprendre ce que vivent les migrants pour études au Campus Notre-Dame-de-Foy. N'est-ce pas là une belle occasion de faire « une pierre deux coups »? En s'appropriant la procédure décrite dans ce rapport pour identifier les migrants pour études, en administrant le questionnaire avec les instruments de mesure des difficultés liées à la migration pour études, en ciblant les migrants pour études qui vivent des difficultés et en organisant des rencontres individuelles, on peut simultanément connaître davantage le phénomène de la migration pour études localement et soutenir les migrants pour études qui vivent leur expérience migratoire plus difficilement.

6.3 Agir en amont

Comme le dit l'adage, mieux vaut prévenir que guérir. En comprenant mieux la réalité de la migration pour études localement, nous invitons les établissements à *agir en amont des problèmes*. En connaissant mieux la réalité que vivent les migrants pour études ainsi que leurs besoins, différents services et mesures de soutien peuvent être implantés afin de prévenir certaines difficultés et d'intervenir plus rapidement lorsque celles-ci se manifestent. La démarche proposée dans le présent rapport pourrait être mise en place pour deux ou trois ans. Durant cette période, les différents acteurs impliqués dans le dossier de la migration pour études auraient le temps de cerner les caractéristiques du phénomène et d'instaurer différentes structures d'accueil, activités d'intégration, mesures de soutien adaptées aux migrants pour études. Sans présenter une liste d'exemples exhaustive, il peut s'agir d'une page Web particulière sur le site Internet de l'établissement destinée migrants pour études, de l'organisation d'ateliers et de conférences, du jumelage avec des migrants pour études « d'expérience », des activités d'accueil pour les migrants pour études, des visites de lieux, de services et de commerces à proximité du collège, de l'élaboration d'une guide d'accueil, etc. L'important est de mettre en place des moyens adaptés à la réalité de chaque établissement, de mieux préparer l'arrivée des migrants pour études en fonction de leurs besoins et de construire une meilleure « organisation de l'intégration » (Marchand, 1994 : 13).

6.4 Autres suggestions

Sans constituer des recommandations à proprement dit, les suggestions qui suivent peuvent à notre avis rendre plus efficace l'implantation de la démarche et des interventions auprès des migrants pour études selon les ressources qu'on peut y consacrer.

D'abord, il semble important qu'une personne soit principalement mandatée au dossier de la migration pour études dans un établissement afin de mieux gérer les actions inhérentes à ce dossier. Cette fonction ne sous-tend pas que cette personne doive travailler en vase clos et qu'elle soit la seule détentrice du « savoir » concernant la migration pour études dans l'établissement, mais qu'elle soit responsable du dossier et qu'elle doive

s'approprier l'ensemble des procédures d'identification des migrants pour études, les caractéristiques des instruments de mesure et l'organisation globale des démarches et des interventions. De plus, cette personne pourrait être présentée lors des activités d'accueil comme « la référence » pour les migrants pour études.

Ensuite, si les ressources sont limitées pour mettre en place la procédure et, surtout, pour rencontrer individuellement les étudiants, il peut s'avérer pertinent de s'attarder davantage aux jeunes migrants pour études, c'est-à-dire ceux âgés de moins de 20 ans (voir les tableaux 1, 2 et 3 ainsi que la section 5.4). Ces jeunes, particulièrement ceux âgés de 17 et 18 ans, vivent une double adaptation : le passage du secondaire au collégial et une première expérience de vie hors du foyer parental. Les défis d'adaptation sont plus marqués chez ces jeunes et les difficultés liées à la migration pour études peuvent être plus importantes. Également, les instruments de mesure peuvent être utilisés à tout moment par les intervenants lors de rencontres avec les migrants pour études.

Enfin, il peut s'avérer pertinent de relever le seuil servant à identifier les migrants pour études ressentant des difficultés. Pour les difficultés liées à l'éloignement, le seuil pourrait passer de 21 à 23 sur 36 et pour les difficultés organisationnelles et les difficultés socioaffectives de 18 à 20 sur 30. L'identification pourrait également se faire sur la base du nombre de difficultés ressenties. Dans cette optique, il pourrait être utile de relever le seuil mathématique pour une seule difficulté ressentie et conserver les seuils utilisés dans la présente recherche lorsque plus d'une difficulté se manifeste.

7. CONCLUSION

L'objectif principal de cette recherche d'évaluation d'implantation et de pertinence d'une mesure de soutien était de valider des instruments de mesure de difficultés liées à la migration dans un contexte d'intervention et d'évaluer l'implantation d'une mesure de soutien destinée aux migrants pour études. Pour y arriver, nous avons évalué la procédure utilisée pour mettre en œuvre cette mesure de soutien : l'identification des migrants pour études, la manière de prendre contact avec les migrants pour études, l'identification des migrants pour études ressentant des difficultés liées à la migration et la pertinence qu'une intervenante rencontre les migrants pour études identifiés comme ressentant des difficultés. Nous avons également procédé à la validation des qualités métrologiques des instruments de mesure des difficultés liées à la migration dans un contexte d'intervention.

En ce qui concerne les qualités des instruments de mesure, elles se sont avérées très appréciables. Les instruments se comportent très bien dans un contexte d'intervention et mesurent exactement ce qu'ils doivent mesurer, c'est-à-dire des difficultés liées à la migration : des difficultés liées à l'éloignement, des difficultés organisationnelles et des difficultés socioaffectives.

La procédure élaborée pour identifier les migrants pour études, qui fait référence au dernier établissement d'enseignement secondaire inscrit au dossier de l'étudiant, s'est avérée efficace. Il s'agit d'établir la distance qui sépare le lieu où l'étudiant a terminé ses études secondaires de l'établissement où il poursuit ses études collégiales. Tous les étudiants provenant d'un établissement d'enseignement secondaire situé à plus de 80 kilomètres sont considérés comme des migrants pour études. Il s'agit de la manière la plus efficace pour identifier les migrants pour études.

En ce qui concerne l'identification des migrants pour études ressentant des difficultés liées à la migration et les rencontres avec une intervenante, ces activités ont mené à la formulation de trois recommandations. Ces recommandations concernent 1) le moment le plus efficace pour questionner les migrants pour études sur les difficultés ressenties liées 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.

Enfin, cette recherche souligne également l'importance que les différents intervenants et acteurs du milieu collégial soient bien informés sur le phénomène de la migration pour étude et que les établissements développent une organisation de l'accueil des migrants pour études. Pour reprendre les propos d'un intervenant rencontré lors de notre première recherche menée sur la migration pour étude (Richard et Mareschal, 2009 : 112), ce n'est pas tout de mettre des efforts pour attirer les migrants pour études, encore faut-il savoir les accueillir et répondre à leurs besoins. Bien entendu, ce principe s'applique à tous les étudiants, mais le collège peut avoir une plus grande responsabilité envers les migrants pour études, comme en témoigne l'extrait d'entrevue suivant :

En termes de responsabilités particulières face aux migrants, je pense qu'il ne suffit pas de l'avoir attiré. Ton étudiant, tu l'as déraciné de son milieu, tu l'as amené ici. On est allé les chercher parce qu'on leur a vendu le fait que « vous allez venir dans un établissement d'études qui va vous offrir quelque chose de plus particulier ». Mais par la suite, si tu ne mets pas des structures en place, si tu ne tentes pas de répondre aux besoins particuliers de cette clientèle, si tu ne fais rien... c'est plus une responsabilité éthique à mon avis.

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE SURVEY MONKEY

Bonjour,

Cette année, le Campus Notre-Dame-de-Foy met en place différentes procédures pour soutenir les étudiant(e)s provenant de régions à l'extérieur de la ville de Québec. Tu as été identifié(e) comme l'un(e) de ces étudiant(e)s, c'est-à-dire que tu n'habites pas chez tes parents à temps plein durant la semaine, que tu es venu(e) dans la région de la ville de Québec pour poursuivre tes études collégiales et que tu es âgé(e) de moins de 24 ans. Nous t'invitons donc à répondre au questionnaire suivant. Cela prend au maximum 5 minutes.

Selon tes réponses, une intervenante du Campus Notre-Dame-de-Foy te contactera peut-être pour te rencontrer. Sache que toutes tes réponses demeurent confidentielles et anonymes.

Cette procédure et ce questionnaire ont pour buts de mieux te connaître et de te soutenir dans ton intégration au CNDF. Prends donc le temps d'y répondre!!!

1) Inscris d'abord ton nom et ton numéro de DA :

2) Tu es...

- Une femme
- Un homme

3) Quel âge as-tu?

- 17 ans ou moins
- 18 ans
- 19 ans
- 20 ans
- 21 ans
- 22 ans
- 23 ans
- 24 ans ou plus

4) Les situations suivantes peuvent être vécues par les étudiants provenant de régions extérieures à la ville de Québec. Indique le niveau de difficulté que tu éprouves PRÉSENTEMENT pour chacune de ces difficultés. Coche la case qui correspond le mieux à ton choix de réponse selon l'échelle suivante.

- 1 = Extrêmement facile
- 2 = Très facile
- 3 = Facile
- 4 = Difficile
- 5 = Très difficile
- 6 = Extrêmement difficile

	Extrêmement facile	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile	Extrêmement difficile
1- Vivre dans un nouveau milieu.	1	2	3	4	5	6
2- Trouver les services dont j'ai besoin (dentiste, médecin, etc.).	1	2	3	4	5	6
3- Vivre éloigné(e) de mes amis.	1	2	3	4	5	6
4- M'intégrer dans mon cégep.	1	2	3	4	5	6
5- Trouver une personne à qui je peux me confier.	1	2	3	4	5	6
6- Me sentir à l'aise où j'habite.	1	2	3	4	5	6
7- Surmonter mon stress dû à mon nouvel environnement .	1	2	3	4	5	6
8- Vivre loin de ma famille.	1	2	3	4	5	6
9- Trouver les renseignements dont j'ai besoin sur la ville.	1	2	3	4	5	6
10- Me faire de nouveaux amis.	1	2	3	4	5	6
11- Vivre loin de ma région et de ses attraits.	1	2	3	4	5	6
12- M'adapter à une nouvelle ville.	1	2	3	4	5	6
13- Me sentir différent(e) des autres.	1	2	3	4	5	6
14- Me procurer le matériel dont j'ai besoin pour mon appartement / chambre ou résidence.	1	2	3	4	5	6
15- Trouver des activités (loisirs, sorties) à faire.	1	2	3	4	5	6
16- M'orienter dans la ville.	1	2	3	4	5	6

5) Où habites-tu présentement durant la semaine?

- En résidence au Campus Notre-Dame-de-Foy
- En chambre
- En appartement seul(e)
- En appartement en colocation
- Autre (veuillez préciser) :

6) Quel est ton niveau de satisfaction de l'endroit où tu habites présentement?

- Nullement satisfait
- Très peu satisfait
- Peu satisfait
- Légèrement satisfait
- Assez satisfait
- Très satisfait

Commentaire, s'il y a lieu :

7) Depuis le début de la session, quelle est la fréquence de tes retours dans ta région d'origine?

- Toutes les semaines
- J'y suis retourné(e) 1 ou 2 fois
- Je n'y suis pas encore retourné(e)

8) Tu considères la fréquence de tes retours dans ta région d'origine :

- Peu fréquente
- Assez fréquente
- Trop fréquente

Commentaire, s'il y a lieu :

ANNEXE 2 : GRILLE D'APPRÉCIATION DE L'INTERVENANTE

Profil de l'étudiant

Âge : Sexe : Programme :

Score total sur l'instrument de mesure : /96 (seuil quantitatif = 56)
Score *Difficultés sociales ou « socioaffectives »* : /30 (seuil quantitatif = 18)
Score *Difficultés organisationnelles* : /30 (seuil quantitatif = 18)
Score *Difficultés liées à l'éloignement* : /36 (seuil quantitatif = 21)

UTILITÉ DE L'INSTRUMENT DE MESURE – dans le cas de cette intervention

1) Les difficultés vécues par l'étudiant étaient-elles bien ciblées par l'instrument de mesure?

Commentaire :

<input type="checkbox"/> Totalemment en désaccord	_____
<input type="checkbox"/> Moyennement en désaccord	_____
<input type="checkbox"/> Moyennement en accord	_____
<input type="checkbox"/> Totalemment en accord	_____

2) J'estime que les résultats du test obtenu avec l'instrument de mesure m'ont permis de mieux orienter mon intervention auprès de l'étudiant.

Commentaire :

<input type="checkbox"/> Totallement en désaccord	_____
<input type="checkbox"/> Moyennement en désaccord	_____
<input type="checkbox"/> Moyennement en accord	_____
<input type="checkbox"/> Totallement en accord	_____

3) De manière générale, quel est le niveau d'utilité de l'instrument de mesure dans le cas de cette intervention?

Commentaire :

<input type="checkbox"/> Pas du tout utile	_____
<input type="checkbox"/> Peu utile	_____
<input type="checkbox"/> Utile	_____
<input type="checkbox"/> Très utile	_____

INTERVENTION

4) L'intervention a porté...

<input type="checkbox"/> seulement sur les difficultés identifiées par l'instrument de mesure : _____

<input type="checkbox"/> sur les difficultés identifiées par l'instrument de mesure et d'autres aspects* : _____

<input type="checkbox"/> Majoritairement sur d'autres aspects* : _____

* Assurer la confidentialité/Référence au besoin (service psychosocial du CNDF)

5) J'estime que l'étudiant rencontré avait réellement besoin d'aide sur le plan des difficultés liées à la migration pour études.

Commentaire :

<input type="checkbox"/> Totalement en désaccord	_____
<input type="checkbox"/> Moyennement en désaccord	_____
<input type="checkbox"/> Moyennement en accord	_____
<input type="checkbox"/> Totalement en accord	_____

6) APPRÉCIATION GÉNÉRALE sur l'utilisation de l'instrument de mesure lors de cette intervention :

Commentaire :

Forces :	_____

Faiblesses :	_____

Améliorations possibles :	_____

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE POUR LES ÉTUDIANTS

Préambule

Le Campus Notre-Dame-de-Foy (CNDF) instaure des mesures de soutien pour venir en aide aux étudiants qui proviennent de l'extérieur de la région de la ville de Québec, ce que nous appelons « les migrants pour études ». Tu as été identifié comme l'un de ces étudiants et le questionnaire que tu as rempli sur Col.NET nous a indiqué que tu vivais quelques difficultés liées à ta situation de migrant. Aujourd'hui, une intervenante du CNDF t'a rencontré pour discuter avec toi. Nous espérons que cette rencontre a été profitable pour toi et que des solutions de soutien t'ont été proposées.

Dans le but d'améliorer les interventions et d'offrir aux étudiants l'aide nécessaire pour répondre à leurs besoins, nous aimerions que tu remplisses le questionnaire. Toutes tes réponses et le contenu de ta discussion avec l'intervenante demeurent **strictement confidentiels**. Tes réponses au présent questionnaire seront analysées dans le cadre d'une recherche menée par un enseignant du CNDF. Cette recherche est financée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Nous te remercions pour ta précieuse collaboration.

POUR TOUTES LES QUESTIONS, COCHE LA RÉPONSE QUI TE CONVIENT et ÉCRIS UN COMMENTAIRE, S'IL Y A LIEU

Il y a quelques jours, nous t'avons contacté par Col.NET pour que tu remplisses un questionnaire sur Internet.

1) À propos du questionnaire et de la démarche qui a suivi, peux-tu nous donner ton niveau d'accord sur les éléments suivants?

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
a) La façon de prendre contact avec toi par Col.NET était appropriée.				
b) Le temps nécessaire pour remplir le questionnaire t'a paru adéquat.				
c) Les questions posées étaient claires.				
d) Les questions posées te rejoignaient dans ton vécu d'étudiant arrivant d'une autre région.				

Commentaire sur le questionnaire complété sur Internet :

2) À propos de la prise de rendez-vous avec l'intervenante, peux-tu nous donner ton niveau d'accord sur les éléments suivants?

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
a) Il a été facile pour toi de trouver un moment dans ton horaire pour rencontrer l'intervenante.				
b) L'intervenante était disponible au moment où, toi, tu l'étais.				
c) Un horaire élargi pour prendre rendez-vous jusqu'à 18 h aurait été nécessaire.				
d) Un horaire élargi pour prendre rendez-vous la fin de semaine aurait été nécessaire.				

3) Est-ce que cette démarche et ta rencontre avec l'intervenante t'ont aidé à réaliser que tu pouvais vivre une difficulté en lien avec le fait que tu viens d'une région à l'extérieur de la Ville de Québec?

Commentaire :

<input type="checkbox"/> Oui	_____
<input type="checkbox"/> Non	_____

4) Est-ce que cette démarche et la rencontre avec l'intervenante t'ont aidé dans ta recherche de solution facilitant ton intégration au CNDF?

Commentaire :

<input type="checkbox"/> Oui	_____
<input type="checkbox"/> Non	_____

5) Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans la démarche du CNDF auprès des étudiants provenant d'autres régions? (Coche tous les éléments que tu considères comme appropriés et n'hésite pas à faire un commentaire.)

- Prévoir une rencontre plus tôt dans la session.
- Prévoir plus d'une rencontre.
- Organiser une rencontre avec d'autres étudiants vivant ta situation.
- Fournir plus de renseignements sur la région de Québec.
- Fournir une liste des services destinés aux étudiants venant d'une autre région.
- Offrir des services particuliers pour les étudiants venant d'une autre région (visite de la ville, apprendre à faire son budget, atelier de cuisine, etc.).
- Tu considères que la démarche et la rencontre sont inutiles.

Commentaire :

6) Quel est ton niveau de satisfaction quant au soutien reçu au cours de cette procédure?

Commentaire :

<input type="checkbox"/> Très satisfait	_____
<input type="checkbox"/> Assez satisfait	_____
<input type="checkbox"/> Peu satisfait	_____
<input type="checkbox"/> Pas satisfait	_____

7) As-tu des suggestions sur ce que peut faire le CNDF pour aider les étudiants qui proviennent de l'extérieur de la région de Québec afin de faciliter leur intégration au collégial?

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire!

Des services sont disponibles pour t'aider. N'hésite pas à venir chercher le soutien nécessaire à tes besoins. L'intervenante que tu as rencontrée peut te guider.

BIBLIOGRAPHIE

- Allaire, Hélène et Claude Moisan, 1993, « Évaluation locale des programmes de formation et développement pédagogique », *Pédagogie collégiale*, 7-1 : 9-12.
- Archambault, Guy et Rachel Aubé, 1996, *Le Suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Georges, Cégep Beauce-Appalaches.
- Beaudry, Jean et Benoît Gauthier, 1992, « L'évaluation de programme » : 425-452, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Bertrand, Richard et Jean-Guy Blais, 2004, *Modèles de mesure : l'apport de la théorie des réponses aux items*. Sainte-Foy, Les 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.
- Bilodeau, Angèle et collab., 2006, « Les dispositifs de la participation aux étapes stratégiques de l'évaluation », *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 21-3 : 257-282.
- Bourque, Claude Julie, 2008, « Saut de l'ange : l'expérience de la migration urbaine dans le discours des collégiens québécois » : 271-284 in M. Gauthier et P. Leblanc, *Regard sur... Jeunes et dynamiques territoriales. Tome 1 : Migrations*. Québec, Les Éditions de l'IQRC et Les Presses de l'Université Laval.
- Cantin, Andrée et Serge Dubuc, 1995, *Facteurs d'intégration et réussite aux études à la première session*. Rapport de recherche PAREA. Joliette, Cégep de Joliette-De Lanaudière.
- Carr, Wilfred et Stephen Kemmis, 1983, *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Geelong, Victoria, Deakin University Press.
- Carrier, Maurice et Josée Lafleur, 2009, « Susciter et soutenir l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation » : 39-46, in Association québécoise de pédagogie collégiale, *Pour des apprentissages durables. Les Actes du 29e colloque annuel*. Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Champagne, François et Jean-Louis Denis, 1992, « Pour une évaluation sensible à l'environnement des interventions : l'analyse de l'implantation », *Service social*, 41-1 : 143-163.
- Chevrier, Jacques, 2003, « La spécification de la problématique » : 51-84, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, *Rapport Parent, rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures pédagogiques du système scolaire. A-Les structures et les niveaux d'enseignement (tome II)*. Québec, Gouvernement 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, 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.
- Cortina, Jose M., 1993, « What is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications », *Journal of Applied Psychology*, 78-1 : 98-104.

- Crête, Jean, 2003, « L'éthique en recherche sociale » : 243-265, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.
- Cronbach, Lee Joseph, 1951, « Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests », *Psychometrika*, 16-3 : 297-334.
- D'Amours, Geneviève et collab., 2000, *Guide d'évaluation des interventions – Projet « Écoles–Milieux en santé de l'Outaouais »*. Hull, Direction de la santé publique de l'Outaouais, RRSSSO.
- Ducharme, Robert, 1990, *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants (problématique et intervention)*. Montréal, Fédération des cégeps.
- Fontaine Denis, Beyragued, Louisa et Catherine Miachon, 2004, *Référentiel commun en évaluation des actions et programmes santé et social*. Lyon, Groupe évaluation, Espace Régional de Santé Publique.
- Frenette, Marc, 2002, *Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*. Ottawa, Statistique Canada.
- 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.
- Houle, Valérie, 2005, *Repérage en milieu collégial des étudiants et étudiantes à risque de développer des problèmes d'adaptation : description, analyse et faisabilité*. Québec, Direction régionale de santé publique, Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale.
- Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 1998 (avec les modifications de 2000, 2002 et 2005), *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa, Secrétariat interagences en éthique de la recherche.
- Junor, Sean et Alex Usher, 2008, *Student Mobility & Credit Transfer. A National and Global Survey*. Virginia Beach, Educational Policy Institute.
- 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.
- Lasnier, François, 1994, « Utilisation de l'analyse factorielle dans l'élaboration des instruments de mesures : utilités et erreurs courantes » : 239-243, in Association pour la recherche au collégial, *Actes du 6^e colloque de l'Association de la recherche au collégial*. Sherbrooke, Association pour la recherche au collégial.
- Lasnier, François, 1995, « La mesure de la réussite scolaire » : 48-52, in Association pour la recherche au collégial, *Actes du 7^e colloque de l'Association de la recherche au collégial*. Sherbrooke, Association pour la recherche au collégial.
- Lincoln, Yvonna S. et Egon G. Guba, 1985, *Naturaliste Inquiry*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Mak, James et James E. T. Moncur, 2003, « Interstate Migration of College Freshmen », *The Annals of Regional Science*, 37 : 603–612.
- Marchand, Lise, 1994, *Répertoire des pratiques d'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants au collégial*. Montréal, Fédération des cégeps.

- McCloud, Alyssa R., 2009, *Migration Patterns of College Students in New Jersey: A Synthesis of the Data and Literature*. Thèse de doctorat. South Orange, New Jersey, Seton Hall University.
- Mercier, Céline, 1990, « L'évaluation des programmes d'intervention en milieu naturel », *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 5-1 : 1-16.
- Mercier, Céline et Michel Perreault, 2001, « L'évaluation de programme: notions de base » : 413-430 in H. Dorvil et R. Mayer, *Nouvelles configurations des problèmes sociaux et interventions*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Midy, Franklin, Vanier, Carole et Michel Grant, 1998, *Guide d'évaluation participative et de négociation*. Montréal, Université du Québec à Montréal. Service aux collectivités.
- Monaghan, Denis et Natalie Chaloux, 2004, *Évaluation d'un programme d'aide à la réussite*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Ste-Foy.
- Nunnally, Jun. C., 1978, *Psychometric Theory*. New York, McGraw-Hill.
- 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.
- Patton, Michael Quinn, 1986, *Utilization-Focused Evaluation*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Patton, Michael Quinn, 1988, *Qualitative Evaluation Methods*. London, Sage Publications.
- Penta, Massimo, Arnould, Carlyne et Céline Decruynaere, 2005, *Développer et interpréter une échelle de mesure : applications du modèle de Rasch*. Sprimont, Mardaga.
- Perreault, Michel et collab., 2003, « Évaluation d'implantation dans un contexte participatif : le processus suivi à Relai-Méthadone », *Drogues, santé et société*, 2-1. [En ligne] http://www.drogues-sante-societe.ca/vol2no1/DSS_v2n1_art5.pdf
- Peter, J. Paul, 1979, « Reliability: A Review of Psychometric Basics and Recent Findings », *Journal of Marketing Research*, 16 (February) : 6-17.
- Richard Éric et Julie Mareschal, 2009, *La migration pour études collégiales : regards d'intervenants sur l'accueil et l'intégration des nouveaux étudiants*. Rapport de recherche PREP. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Richard, Éric et Julie Mareschal, 2010, « Les collégiens et la migration pour études », *Pédagogie collégiale*, 23-4 : 32-37.
- Richard, Éric et Julie Mareschal, 2013, *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.
- Rivière, Bernard, Sauvé, Louis et Josée Jacques, 1997, *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite, Tome I*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Collège de Rosemont.
- Roy, Jacques et collab., 2003, *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Roy, Jacques, Bouchard, Josée et Marie-Anne Turcotte, 2008, *Étude sur le travail rémunéré en milieu scolaire. Les conditions entre le travail et les études chez les collégiens : un paradigme en évolution*. Rapport de recherche PAREA. Québec, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.
- 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.

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

WICHE, 2005, *Student Migration: Relief Valve for State Enrollment and Demographic Pressures*. Boulder, Western Interstate Commission for Higher Education. [En ligne] http://www.wiche.edu/info/publications/PI-Student_Migration.pdf