



L'engagement des cégépiens en contexte de migration pour études : une réciprocité incontournable¹

Julie Mareschal

Professeure en anthropologie
Cégep Garneau
jmareschal@cegepgarneau.ca

Éric Richard

Professeur et chercheur
Département des Sciences humaines
Campus Notre-Dame-de-Foy
ericrichard@vif.com

Résumé

Chaque année, plusieurs jeunes Québécois quittent leur région pour entamer des études collégiales. La migration pour études, c'est-à-dire un déplacement à plus de 80 kilomètres de son milieu d'origine, touche environ 15 % de la population collégiale (Richard, 2017). Outre la transition entre le secondaire et les études supérieures, l'intégration aux études collégiales pose de nombreux défis pour ces jeunes : éloignement, adaptation à un nouveau milieu, nouvelles responsabilités (tâches ménagères, repas, budget, etc.) et dynamique relationnelle en mouvance. À partir d'entretiens effectués auprès de migrants pour études à propos de leur parcours, de leur motivation, de leurs difficultés et des stratégies déployées pour surmonter les défis rencontrés, ce texte explore le sens et les formes d'engagement associées à cette expérience. Ces différentes manifestations sont décrites à travers trois composantes associées à la notion d'engagement académique : cognitive, affective et sociorelationnelle. L'analyse montre que les manifestations d'engagement de ces cégépiens dépassent largement le pari de la réussite scolaire. Migrer pour ses études collégiales pousse l'individu à s'engager dans différentes sphères de sa vie : académique, professionnelle et citoyenne. Enfin, cet article ouvre également la réflexion sur le caractère réciproque de la notion d'engagement en abordant le rôle des cégeps dans le processus d'intégration de ces jeunes.

Mots-clés : études collégiales, migration, engagement académique, intégration, réciprocité

¹ Nous tenons à exprimer notre gratitude au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie pour avoir subventionné nos travaux dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) (2008-2009) et du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) (2010-2013).

Engagement Among CEGEP Students in the Context of Educational Migration: Essential Reciprocity**Abstract**

Every year, large numbers of young Quebecers travel outside their home regions to pursue college-level studies. Overall, about 15% of CEGEP students attend institutions located more than 80 kilometres from home (Richard, 2017). Beyond the transition from a secondary to a post-secondary curriculum, adjusting to CEGEP poses a number of challenges for youth: separation, adjustment to a new environment, new responsibilities (household chores, meal preparation, budgeting, etc.), and shifting relationship dynamics. Based on interviews with CEGEP students attending institutions away from home, this article explores the meaning and forms of engagement associated with their life paths, their motivations, their challenges, and the strategies used to overcome the latter. These different expressions of engagement are discussed in light of three aspects of academic engagement: cognitive, emotional, and socio-relational. The analysis shows that expressions of engagement among these CEGEP students reflect much more than just a commitment to academic success. Leaving home to attend CEGEP requires individuals to engage with different aspects of their lives: academic, professional, and civic. Finally, the article also explores questions related the reciprocal nature of engagement by discussing the role of CEGEP in the integration of youth.

Keywords: college-level education, educational migration, academic engagement, integration, reciprocity

Pour citer cet article : Mareschal, J. et É. Richard (2018). L'engagement des cégépiens en contexte de migration pour études : une réciprocité incontournable. *Revue Jeunes et Société*, 3 (2), 21-37. <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/148/89>

1. Introduction

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

*Mais j'aurais aimé ça que le cégep nous
donne plus d'informations pour se
débrouiller dans la vie. Quand t'arrives, tu ne
connais rien, tu ne sais pas où chercher
l'aide... J'aurais peut-être aimé ça avoir plus
d'aide à ce niveau-là.*

Les études collégiales représentent une réalité pour un nombre important de jeunes Québécois. Selon les données observées en 2009-2010 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011), 61 % des Québécois accèdent à ce niveau d'études supérieures. Malgré la popularité des cégeps, on remarque que seulement 64 % des étudiants qui s'inscrivent dans un programme collégial vont terminer leurs études et obtenir un diplôme (MELS, 2011). Pour mieux comprendre ce phénomène, des chercheurs se sont attardés à la question de l'engagement chez les étudiants de niveau collégial (Vezeau et Bouffard, 2009; Brault-Labbé et Dubé, 2008; Bélanger, Bessette, Grenier et Lemire, 2005; Piro et De Ketele, 2000).

En parallèle, le vaste choix des programmes d'études et l'emplacement géographique des établissements (surtout concentrés dans les centres urbains) amènent plusieurs jeunes à s'éloigner de leur région pour accéder aux études collégiales. Mais quitter sa famille, ses amis et son milieu d'origine à l'aube de la vingtaine pour entreprendre des études supérieures représente tout un défi. Dans le présent article, nous nous attarderons plus spécifiquement au sens que prend l'engagement dans le parcours scolaire chez les migrants pour études, soit ceux qui étudient dans une région située à plus de 80 kilomètres de leur localité d'origine. En tout, ces jeunes migrants représentent environ 15 % de la population collégiale (Richard, 2017). Le fait d'étudier loin de chez soi peut-il avoir un effet sur l'engagement et le parcours scolaire des cégépiens ? Les cégeps ont-ils une responsabilité vis-à-vis ces jeunes ? Et au-delà de l'institution, la migration pour études implique-t-elle d'autres manifestations d'engagement ?

À travers le cas des migrants pour études, nous tenterons également de comprendre ce que représente l'engagement chez les jeunes en général. À partir de la littérature portant sur l'engagement académique, nous explorerons plus précisément le caractère réciproque de l'engagement qui se manifeste, inévitablement, dans un contexte social particulier. Loin de se limiter à des actions individuelles, nous verrons que l'engagement s'inscrit, inévitablement, dans un rapport à l'autre. L'engagement ne peut donc être compris qu'en s'attardant à la dynamique sociale et aux interactions avec les contextes structurels dans lequel il se réalise.

2. Engagement et parcours scolaire

Dans le milieu collégial, l'engagement des jeunes est généralement abordé en termes d'engagement académique. La notion d'engagement académique prend ses origines aux États-Unis et réfère généralement aux notions de « *commitment* », de « *student*

involvement» ou de « *student engagement* ». La plupart des chercheurs québécois se sont inspirés des chercheurs étatsuniens pour mieux comprendre la notion d'engagement et explorer comment elle se manifeste dans les établissements collégiaux. À partir d'une recension des écrits assez exhaustive sur l'engagement, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) définit l'engagement chez les cégépiens comme suit: « L'engagement est l'interrelation de l'importance qu'un individu accorde aux études et à la vie au collège avec l'effort qu'il consent pour l'acquisition du savoir et avec les liens qu'il établit et entretient avec son environnement » (CSÉ, 2008, p. 14).

Malgré le caractère polysémique de la notion d'engagement académique, il est possible de dégager des dénominateurs communs. Tout d'abord, il y a la composante affective de l'engagement. Pour s'engager dans ses études, l'étudiant doit être motivé et être disposé mentalement à mettre les efforts pour persévérer et réussir son projet de formation. Il s'agit d'une « décision volontaire de s'engager activement et profondément » (Pirrot et De Ketele, 2000, p. 370). Ensuite, pour qu'il y ait un réel engagement, il faut y ajouter une composante comportementale, c'est-à-dire que l'étudiant doit poser des actions concrètes, adopter un comportement qui reflète son état d'esprit et qui démontre une « participation active dans les activités d'apprentissage » (Pirrot et De Ketele, 2000, p. 370).

Loin de se réduire à la seule responsabilité de l'étudiant, les collèges ont un rôle important quant au processus d'engagement académique de ses étudiants. D'ailleurs, Astin (1999) souligne le rôle de l'environnement scolaire dans le processus d'engagement. Selon lui, l'environnement de l'étudiant affecte sa persévérance scolaire. Parmi les facteurs environnementaux les plus significatifs, il mentionne les résidences, les activités collectives comme les sports d'équipe, la participation à des programmes d'honneur, les activités de programmes et l'engagement athlétique. Plus près de nous, Carrier et Lafleur (2009) soutiennent que :

L'engagement étudiant signifie aussi les façons dont le collège utilise ses ressources et organise ses programmes d'études, ses activités d'apprentissage, ses services d'aide et de soutien, ses activités scolaires afin d'inciter les étudiants à participer, favorisant ainsi leur satisfaction, leur persévérance et leur diplomation (p. 40).

L'engagement académique est donc étroitement lié au processus d'intégration de l'étudiant dans son établissement d'enseignement, où le contact et les interactions entre les étudiants et les intervenants sont essentiels. Ainsi, l'engagement académique renvoie à l'idée d'une forme de réciprocité. Deux caractéristiques permettent de dessiner les contours de l'engagement académique : l'étudiant doit être actif dans son projet de formation, mais il ne peut être seul lors de ce parcours. Il y a une relation de réciprocité dans cet engagement. Un étudiant ne peut s'engager seul dans son projet de formation sans la participation active du collège, c'est-à-dire sans son propre engagement envers l'étudiant.

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. Ces collègues conviennent ouvertement les étudiants à profiter de ces services d'aide et de soutien lorsqu'ils sont requis (Carrier et Lafleur, 2009, p. 45).

Mais à quoi reconnaît-on concrètement l'engagement académique ? En s'appuyant sur les travaux de Miller et d'Adams et Paquet, trois dimensions de la notion d'engagement peuvent être identifiées : 1) une dimension cognitive; 2) une dimension affective et 3) une dimension socioculturelle (Pirrot et DeKetele 2000; CSÉ, 2008). En s'inspirant des travaux sur le sujet, le Conseil supérieur de l'éducation présente les principales manifestations de l'engagement associées à chacune de ces dimensions :

La volonté de s'engager serait liée à la motivation scolaire et à ses déterminants, comme la perception de soi ou de la complexité de la tâche à effectuer. Cela constitue la dimension affective de l'engagement. L'action de s'engager représenterait le geste posé par l'étudiant, comme le temps qu'il consacre aux études, l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives ou les liens qu'il établit avec ses pairs. Cette action de s'engager se concrétise sur deux plans : celui des relations avec le savoir, soit la dimension cognitive, et celui des relations avec l'environnement, soit la dimension sociorelationnelle. Les manifestations d'engagement peuvent donc prendre de multiples formes selon le contexte et les enjeux propres à chacune des situations. (CSÉ, 2008, p. 13-14)

Dans cette perspective, l'engagement académique se restreint essentiellement à l'étudiant ainsi qu'à son milieu d'apprentissage. Mais au-delà de l'institution, quels sont les engagements que prend le migrant pour études ? Y a-t-il des promesses qu'il se fait à lui-même ou à autrui ? Comment ces jeunes se situent-ils vis-à-vis leurs nouvelles responsabilités ? Ont-ils fait le pari d'y arriver tout seul ou comptent-ils sur le soutien de leurs parents ?

Dans les pages qui suivent, nous explorons le phénomène de la migration pour études au collégial au regard des trois dimensions associées à l'engagement académique. En nous appuyant sur des entretiens effectués avec des cégépiens migrants pour études, et plus spécifiquement sur les témoignages des étudiants quant à leurs difficultés et aux stratégies d'intégration utilisées, nous présentons les manifestations de leur engagement tout en faisant ressortir le rôle des cégeps dans ce processus. Plus encore, nous explorerons les manifestations d'engagement des migrants pour études ainsi que leurs significations au-delà de l'établissement collégial : liens avec la famille, les amis, les nouvelles responsabilités, etc. Mais d'abord, nous devons brièvement définir ce que nous entendons par migration pour études dans le contexte collégial québécois.

3. La migration pour études

Les quelques recherches réalisées sur la migration pour études dans le milieu collégial québécois concernent essentiellement l'intégration des étudiants internationaux ou les

questions relatives à la gestion de la diversité ethnoculturelle et les enjeux de l'éducation interculturelle. En ce qui concerne la problématique des migrations intraprovinciales pour études, il n'y a, outre nos travaux (Richard et Mareschal, 2009, 2013; Richard, 2017), que quelques autres études (Roy, Gauthier, Giroux, Mainguy, 2003; Bourque, 2008; Cabot, 2015) qui y font référence. En outre, il semble que peu de chercheurs se soient penchés sur les problématiques reliées au transport, au déplacement ou au déménagement et encore moins sur l'influence que ces situations peuvent exercer sur le processus d'adaptation et l'engagement des migrants pour études. De leur côté, les cégeps ne semblent pas plus préoccupés par la problématique de la migration pour études chez les jeunes Québécois. En effet, nos recherches nous ont permis de constater qu'il n'existe pas vraiment de pratiques d'accueil et d'intégration spécifiques offertes aux migrants pour études. À l'exception des résidences (qui touchent une minorité de migrants), ces jeunes ne disposent pas de ressources particulières qui leur permettraient de bien se préparer et de s'adapter à leur nouvelle réalité.

Nous avons défini la notion de migration pour études collégiales (Richard et Mareschal, 2013) comme étant la sortie du lieu d'origine d'un jeune âgé de moins de 24 ans, ayant terminé ses études secondaires au Québec, qui se déplace pour entreprendre ou poursuivre des études collégiales dans un cégep situé à plus de 80 kilomètres de son lieu d'origine (Frenette, 2002). La migration de l'étudiant implique une séparation du noyau familial et du réseau social vers un nouveau milieu qui nécessite l'adaptation à un nouvel environnement (Beshiri, 2005) et la rupture avec une routine, un quotidien. En fait, pour être un migrant pour études, il ne faut pas habiter chez ses parents à temps plein durant l'année scolaire et avoir quitté sa région pour effectuer des études.

4. Manifestations de l'engagement académique chez les migrants pour études

Bien que les écrits sur le phénomène de la migration pour études soient presque inexistantes, il est toutefois possible, à partir de nos travaux, d'effectuer des liens et de soulever certaines particularités de l'engagement académique chez les migrants pour études.

Tout d'abord, nous savons que la transition entre le secondaire et le collégial implique certains ajustements : découverte d'une nouvelle liberté, adaptation à un nouveau régime pédagogique, à de nouvelles méthodes d'évaluation et à différentes relations avec les enseignants. Selon Brault-Labbé et Dubé (2008), ce passage « est souvent associé à une exploration qui engendre de l'instabilité ou de l'incertitude chez l'étudiant quant à ses intérêts, à ses valeurs et à ses choix : des déséquilibres plus ou moins marqués au niveau de l'engagement académique peuvent en résulter » (p. 730). En plus de cela, l'étudiant qui arrive d'une autre région doit apprendre à vivre dans un nouveau milieu et à faire davantage preuve d'autonomie pour répondre à l'ensemble de ses besoins. Éloigné de sa famille et de ses amis, il devra concilier les études avec de nouvelles tâches et responsabilités quotidiennes ainsi qu'avec ses activités sociales. Comparativement aux étudiants non migrants, les migrants pour études vivent donc une double adaptation, c'est-à-dire « le passage du palier secondaire au palier collégial et le changement de milieu géographique pour l'étudiant quittant sa région pour la ville » (Roy, 2003, p. 80). Pour Bourque (2008), plusieurs de ces jeunes peuvent même faire face à une triple adaptation, soit : « à la structure et à la pédagogie du régime

collégial, à un environnement urbain différent de leur milieu d'origine et à une première expérience de vie hors du foyer familial » (p. 272). Nos travaux (Richard et Mareschal, 2013) nous ont amenés à identifier une quatrième forme d'adaptation : l'adaptation à un réseau social en mouvance.

Nous savons également que l'engagement académique est en bonne partie tributaire du réseau social (famille, amis, etc.) et du milieu scolaire (Carrier et Lafleur, 2009; CSÉ, 2008; Astin, 1999). Se pourrait-il que les migrants pour études aient un rapport différent avec leur projet d'études et l'environnement collégial et que leur engagement académique se distingue de celui des autres étudiants ? À titre d'exemple, Astin (1999) montre que la vie en résidence influence positivement l'engagement :

Leaving home to attend college has significant effects on most college outcomes. [...] Residents also show greater gains than commuters in artistic interests, liberalism, and interpersonal self-esteem. Living in a dormitory is positively associated with several other forms of involvement: interaction with faculty, involvement in student government, and participation in social fraternities or sororities. Living on campus substantially increases the student's chances of persisting and of aspiring to a graduate or professional degree. (p. 524-525)

En ce sens, Vezeau et Bouffard (2009) ont constaté que les nouveaux étudiants au collégial « passaient peu de temps sur le campus et rencontraient rarement les autres étudiants et le personnel enseignant en dehors des heures de cours » (p. 87). Or, étant donné que les migrants pour études sont souvent appelés à vivre sur le site même du campus ou à proximité et à créer leur nouveau réseau social au sein même du collège, le fait de migrer pourrait avoir un effet positif sur l'engagement de l'étudiant. D'un autre côté, les défis liés à la planification des tâches quotidiennes ainsi qu'à l'organisation du temps peuvent nous laisser croire à un effet négatif de la migration sur les manifestations d'engagement académique. Mais plus encore, ces multiples formes d'adaptation laissent croire à un engagement qui dépasse largement le pari de la réussite scolaire. Nos données permettent ainsi d'approfondir les formes et le sens accordés aux manifestations de l'engagement chez les migrants pour études.

La discussion sur les manifestations de l'engagement chez les migrants pour études effectuée dans cet article s'appuie sur un corpus de données recueilli par le biais de 38 entretiens semi-dirigés réalisés avec des migrants pour études à l'automne 2010. Bien que nos entretiens n'abordaient pas explicitement le thème de l'engagement, mais plutôt ceux des motivations à migrer, de la préparation, des difficultés rencontrées, des contacts avec le milieu d'origine, de l'intégration sociale, institutionnelle, vocationnelle et intellectuelle, c'est à partir d'une approche de théorisation ancrée, et en nous inspirant de quelques écrits (Assogba, Fréchette et Desmarais, 2000; CSÉ, 2008; Brault-Labbé et Dubé, 2008), que nous dégageons les manifestations de l'engagement académique chez les migrants pour études.

4.1 La dimension cognitive de l'engagement académique des migrants pour études

Quant à moi, tout se joue autour de mon organisation. En fait, je me dis qu'une personne qui n'a pas besoin de s'organiser parce qu'elle n'a pas des tâches, des responsabilités comme ça, elle n'en a pas de problème!

Chez les migrants pour études, les stratégies cognitives sont particulièrement orientées, d'une part, vers l'organisation du temps et les tâches à effectuer au quotidien et, d'autre part, vers les relations avec le savoir et leur cheminement professionnel.

D'abord, en plus de prévoir suffisamment de temps pour réaliser leurs travaux scolaires, les migrants pour études doivent assumer eux-mêmes – et souvent pour la première fois de leur vie – plusieurs responsabilités de la vie quotidienne (tâches ménagères, préparation des repas, épicerie, paiement des comptes, etc.). Ces responsabilités rejoignent les constats évoqués plus haut à propos des multiples adaptations que vivent les migrants pour études. Ainsi, le véritable enjeu de la dimension cognitive de l'engagement chez ces étudiants concerne leur capacité d'organisation. Pour eux, la première session représente d'ailleurs un défi de taille :

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

De surcroît, certains doivent répondre seuls, que ce soit par choix ou par obligation, à plusieurs de leurs besoins (logement, épicerie, frais de scolarité, etc.). Ce désir de prendre sa vie en main de manière autonome, de devenir financièrement indépendant et de s'organiser par soi-même, tout en réussissant leurs études, représente un défi que plusieurs désirent accomplir : *J'ai le support de mes parents. Si j'avais besoin d'eux, ils seraient là. Mais j'ai un peu d'orgueil pour ça, je vais m'arranger avec mes affaires. Mais si j'avais ramassé un peu plus d'argent, j'aurais un peu moins besoin de travailler. Ça aurait été moins stressant.* L'autonomie semble ainsi être un pari pour plusieurs : un pari fait envers soi-même, mais également un pari tenu à l'égard de ses parents. À travers cette quête d'autonomie, l'étudiant se place alors devant un dilemme : le désir d'indépendance et le besoin du soutien parental.

Cette dimension cognitive de l'engagement chez les migrants pour études, qui s'incarne dans des aspects organisationnels liés à la migration, nous a amenés à supposer que les migrants pour études auraient peut-être besoin davantage de préparation avant leur entrée au cégep. Mais les étudiants semblent peu se préoccuper de leur préparation. Plusieurs se disent : « Je verrai une fois arrivé sur place ». La dimension cognitive de l'engagement s'exprime donc généralement dans le feu de l'action. C'est donc ici que doivent entrer en scène les établissements d'enseignement et leurs efforts d'engagement envers les étudiants. Or, nous avons constaté que les

collèges n'offrent que très peu, voire souvent aucun service particulier pour aider les migrants pour études à préparer leur départ et à s'installer dans leur nouveau milieu.

En plus des défis liés à l'organisation, la dimension cognitive de l'engagement académique des cégépiens s'incarne également dans leur relation au savoir et à leurs aspirations professionnelles. Chez les migrants pour études, ces aspirations professionnelles, le choix de programme, le cheminement scolaire apparaissent plus clairs et mieux réfléchis que chez l'ensemble des étudiants. D'une part, le choix d'un programme stimulant auquel ils s'identifient personnellement constitue, pour la majorité, la première motivation à migrer. Motivés par leurs études, ces étudiants vont généralement s'investir sérieusement dans leurs études.

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

D'autre part, l'éloignement amène certains étudiants à s'engager davantage dans leurs études :

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

Ainsi, comme près de 85 % des migrants pour études rencontrés lors des entretiens semi-dirigés évoquent l'importance d'un programme d'études stimulant pour favoriser leur adaptation à leur nouvelle ville, à leur établissement d'enseignement ainsi qu'à leur nouvelle vie, il apparaît incontournable que l'établissement réponde aux besoins et aux attentes des étudiants en ce qui concerne les services offerts aux étudiants et la qualité des programmes de formation.

En ce qui a trait aux difficultés d'apprentissage, les migrants pour études ne semblent pas se différencier des autres étudiants. Ils mentionnent certaines difficultés, mais ils font peu de liens avec la migration. Les principales doléances sont les mêmes que celles évoquées par tous les étudiants : des cours et des enseignants plus exigeants, une charge de travail plus élevée qu'au secondaire, une organisation scolaire différente, des cours obligatoires peu motivants et de longues heures de cours. Les seuls éléments soulignés par les migrants pour études qui peuvent leur être propres concernent les contacts avec leurs enseignants qui semblent plus distants que ceux entretenus dans leur région d'origine ainsi que l'isolement et le manque de support en situation de migration. Ces éléments, comme nous le verrons dans les pages qui suivent, concernent davantage les dimensions affective et relationnelle de l'engagement académique. Ainsi, les difficultés liées à la dimension cognitive de l'engagement académique chez les migrants pour études sont d'ordre organisationnel.

En somme, la dimension cognitive montre que l'engagement des migrants pour études va bien au-delà du cadre scolaire et donc de l'aspect purement « académique » du concept d'engagement académique. En plus d'assumer leur rôle d'étudiant, les jeunes

migrants doivent assumer des responsabilités d'adultes et prendre, presque inévitablement, une position assez claire quant à leur cheminement professionnel. Malgré les obstacles rencontrés et les contraintes propres à chaque collège, ils désirent montrer qu'ils sont capables d'assumer seuls leurs nouvelles responsabilités. Mais plus encore, ces jeunes semblent avoir fait le pari, envers eux-mêmes et leur famille, qu'ils arriveront à surmonter seuls ces défis. Ainsi, bien qu'ils en ressentent parfois le besoin, certains hésitent à recourir au soutien de leurs parents.

4.2 La dimension affective de l'engagement académique des migrants pour études.

Je suis restée toute seule. Là, j'ai comme eu « la chienne » la première nuit que j'ai passé sans ma famille à Montréal.

C'est facile d'être ébranlé par autant de changements.

Si l'entrée au collégial peut être assez éprouvante pour l'ensemble des étudiants, il va sans dire que les migrants pour études s'exposent à des émotions très intenses. Aux confins du stress lié au déménagement, aux préparations du départ et à l'excitation provoquée par cette nouvelle aventure s'entremêlent des sentiments de liberté, d'insécurité, d'ennui et de solitude. Cette charge émotive sera beaucoup plus intense au cours des premières semaines de la session, alors que l'étudiant se retrouve loin de son environnement habituel. En plus de vivre éloigné de ses parents et de ses amis, il ne s'est pas recréé un nouveau réseau social et il ne se sent pas encore adapté à ce nouvel environnement qui peut parfois lui paraître hostile. D'ailleurs, les étudiants décrivent souvent les premières heures de leur arrivée comme un grand vide lié à un sentiment d'isolement et à une perte de repères.

La première journée, je suis arrivé avec mes parents. On avait tout installé vers trois heures environ. Puis à cinq heures, mes parents sont partis. Puis là, j'étais tout seul de cinq heures jusqu'à ce que je me couche. Puis ça, j'ai trouvé ça vraiment long. J'étais dans ma résidence puis je ne savais même pas où était la cafétéria, je ne savais rien, rien, rien. Je restais là. Même l'Internet ne marchait pas. Alors, je ne faisais rien.

Au-delà des premiers instants, ces émotions se poursuivent habituellement au cours des premières journées, voire des premières semaines :

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

Pour compenser l'ennui, la solitude et la perte de repères, les migrants pour études se raccrochent généralement à leur projet de formation. Comme le programme ou le profil d'études particulier est une motivation identifiée par la majorité des migrants pour

études rencontrés et sondés lors de nos travaux, il n'est donc pas étonnant que plusieurs d'entre eux, comme nous l'avons vu dans la dimension cognitive, s'investissent plus intensivement dans leurs études. Plusieurs migrants pour études ont d'ailleurs souligné leur motivation et leur désir d'aller jusqu'au bout dans ce projet parfois qualifié « d'un peu fou ». C'est ainsi que s'incarne l'action de l'engagement émotif du migrant pour études. Il doit surmonter ses difficultés d'ordre affectif et s'engager dans son projet de formation qui prend la forme d'un véritable projet de vie.

Mais, dans certains cas, la solitude et l'ennui peuvent avoir un effet négatif sur l'attention accordée aux études. En situation de « détresse affective », certains étudiants auront tendance à se désengager de leur projet académique temporairement ou, dans de rares cas, de façon permanente.

Tu sais, à un moment donné t'es un peu perdue, t'es déconcentrée, puis t'essaies de compenser l'ennui par quelconque façon. Ça se peut que tes études soient touchées. Comme moi, je m'ennuie de ma famille, je m'ennuie de mes amis. Puis quand tu t'ennuies, t'essaies de te changer les idées. T'essaies d'avoir du fun, tu vas sortir un peu. Ça se peut que tes études en écopent.

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

Enfin, c'est principalement à travers la création d'un nouveau réseau social et la participation à différentes activités (travaux scolaires, activités parascolaires, événements spéciaux) que les étudiants migrants parviennent à contrer l'ennui et les difficultés liées à des aspects socioaffectifs. En ce sens, l'établissement d'enseignement a un rôle important à jouer dans la dimension affective de l'engagement académique chez les migrants pour études. Ceux-ci apprécient particulièrement les activités sociales organisées par leur département en début d'année : initiation, événement, jumelage, etc. Cela leur permet d'entrer en contact et de créer des liens avec d'autres étudiants et de s'adapter à leur nouveau milieu. L'environnement physique et l'organisation collégiale ont donc une influence sur l'engagement étudiant :

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

En misant sur la dimension sociale, en créant des opportunités et des lieux de rencontre, les collègues peuvent ainsi intervenir sur la dimension affective de l'engagement et sur l'équilibre émotif de l'étudiant. Enfin, bien que les étudiants préfèrent souvent se « débrouiller seuls », plusieurs ont affirmé qu'ils connaissaient les services offerts dans leur collège et qu'ils n'hésiteraient pas à y avoir recours en cas de besoin : *Bien, c'est que j'ai frôlé le burn-out au début de la session. [...] Je ne me suis pas gênée, je suis allée chercher de l'aide*».

C'est ainsi que l'engagement du collège envers les étudiants migrants prend son sens dans la dimension affective : assurer des services adaptés pour répondre aux situations

de crise et de détresse qu'un certain nombre d'étudiants peuvent vivre dans une période où la charge émotionnelle est à son zénith et créer des occasions de socialisation pour les étudiants afin de contrer l'ennui et la solitude. Nous verrons d'ailleurs dans la prochaine section l'importance de la dimension sociorelationnelle dans l'engagement académique.

4.3 La dimension sociorelationnelle de l'engagement des migrants pour études.

C'est difficile d'être tout seul, là.

Assogba *et al.* (2000) ont étudié les particularités du réseau social chez les jeunes migrants au Québec. Selon eux, les facteurs relationnels jouent un rôle crucial dans l'expérience migratoire. Premièrement, ils soulignent que l'éloignement du réseau d'origine place les nouveaux migrants en situation de vulnérabilité dans une période de leur vie où la présence et le soutien des autres ou d'une institution sont essentiels. Deuxièmement, les chercheurs observent que le réseau d'origine joue un rôle important dans le processus d'adaptation du jeune en continuant de faire partie de son univers : « c'est donc dire que les réponses données aux liens affectifs et sociaux attachés au milieu qu'on a quitté font aussi partie de l'intégration sociale au lieu d'accueil » (Assogba *et al.*, 2000, p. 6). Ce réseau social sera d'autant plus important au cours des premières semaines, alors que le migrant n'a pas encore développé de relations affectives avec des personnes de son entourage. Troisièmement, les auteurs (Assogba *et al.*, 2000) expliquent que :

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

C'est donc par le biais de l'intégration à son nouveau milieu que l'étudiant s'engage dans de nouvelles relations. Pour sa part, le migrant pour études développe peu à peu un double réseau social : l'ancien et le nouveau. Et comme l'engagement implique de poser des actions concrètes, l'étudiant doit adopter un comportement qui témoigne de sa volonté de créer ou de conserver des liens significatifs. Mais il n'est pas toujours facile de « gérer » deux réseaux sociaux, d'autant plus que leurs groupes d'amis sont géographiquement éloignés et souvent bien différents les uns des autres.

Bien, c'est sûr que mon réseau d'amis de ma région, je le sens un peu négligé. C'est sûr que je n'ai pas autant de temps à lui consacrer. Même quand j'y vais la fin de semaine, j'ai des devoirs à faire. Et juste par Internet, ce n'est pas vraiment une façon d'entretenir une relation.

Moi, ce que je trouve compliqué, c'est qu'avec mes amis de Québec, je peux parler de certaines affaires dont je ne peux pas parler avec ceux de Trois-Rivières, parce qu'ils ne comprennent pas, tandis que c'est l'inverse ici. C'est ça qui est plus dur, c'est de m'adapter aux deux.

Les étudiants migrants ne trouveront pas toujours l'énergie et le temps nécessaire pour entretenir ces deux réseaux. L'engagement dans leur projet d'études les amènera

parfois à se désengager de certaines relations antérieures, à faire des choix relationnels, ou simplement constater qui sont leurs « vrais » amis :

Il y a beaucoup d'amis avec lesquels je parlais tous les jours et là on se parle moins. Je savais que ça allait arriver, j'habite à trois heures de là. On ne peut pas garder contact avec tout le monde. Mais il y en a avec qui je parle tous les jours, à qui je texte tout le temps. Je sais qui sont mes vrais amis. Tu te rends compte vraiment à qui tu tenais et qui tenait à toi.

D'autres, au contraire, hésiteront à nouer de nouvelles relations par crainte de manquer de temps ou de « faillir » à leurs engagements. La dimension sociale de l'engagement peut donc amener des choix déchirants :

J'ai un ami qui m'aime. Mais je ne sais pas trop si je devrais sortir avec lui parce que ma vie est un peu compliquée en ce moment. Il y a l'école, il y a mes amis, je ne veux pas les perdre parce que ce sont mes nouveaux amis, puis je veux les voir. [...] C'est compliqué, ça prend du temps puis c'est un peu dur de tout bien agencer.

La migration peut-elle freiner la dimension sociale de l'engagement chez l'étudiant ? D'un côté, nous avons remarqué que la création d'un nouveau réseau représente un défi de taille – pour ne pas dire le plus gros – pour les étudiants migrants : *Mais c'est plus dur de se faire des amis au cégep à cause qu'ils ont déjà tous leurs amis. C'est plus long de créer une relation plus forte.* Il apparaît donc important que l'établissement d'enseignement fasse son bout de chemin pour favoriser les occasions de rencontre chez ses étudiants dès le début de la session. Il peut s'agir de différentes activités d'accueil et d'intégration, certaines d'entre elles pouvant être mises en place pour les étudiants migrants afin d'éviter l'isolement et de briser la solitude. D'un autre côté, cette « solitude » les oblige à créer des nouveaux liens avec leur environnement immédiat, ce qui les amène à s'engager activement dans la vie sociale du collège :

J'ai tout le temps eu plein, plein, plein d'amis. Quand je suis arrivé ici, je ne connaissais pas personne. Mais ça n'a pas été long pour connaître des gens, ça m'a pris trois semaines. Maintenant, juste partir de la résidence pour aller m'entraîner, je peux arrêter jaser dix minutes. Là, je connais tout le monde.

Ainsi, en ce qui concerne la dimension sociorelationnelle, nos entrevues nous amènent au même constat que celui avancé par Assogba *et al.* (2000), soit que le réseau social représente un pivot central dans le processus d'intégration des étudiants migrants et les encourage à persévérer, à rester engagés dans ce projet. En ce sens, nous constatons que l'engagement ne peut se faire que par le biais d'une intégration sociale réussie. Et c'est précisément là que le collège joue un important rôle. En effet, c'est principalement par les activités organisées au cégep que les étudiants rencontrent de nouvelles personnes et tissent des liens : activités socioculturelles, activités de programme, initiation, comités étudiants, résidences, etc. L'environnement collégial, en raison des activités organisées et des services offerts, peut grandement faciliter l'intégration et influencer la dimension sociorelationnelle de l'engagement académique des étudiants migrants. Encore une fois, le parcours des migrants pour études montre que leur engagement ne se limite pas à la sphère académique. L'éloignement de leur famille et

de plusieurs amis d'enfance ainsi que les liens qui sont tissés avec des gens du milieu d'accueil montrent à quel point l'engagement s'inscrit dans une dynamique sociale particulière qui ne peut être pensée uniquement en termes individuels. Cette dynamique influencera ainsi des formes d'engagement, de désengagement ou même de non-engagement à l'égard d'autrui ou encore, de leur projet d'avenir.

5. Conclusion : on ne s'engage jamais seul !

En somme, l'engagement académique implique, d'une part, une responsabilisation de l'étudiant qui se manifeste à travers ses intentions et les actions qu'il pose (Goffman, 1981). D'autre part, l'une des particularités importantes de l'engagement académique est son caractère réciproque : l'étudiant ne s'engage pas seul dans son projet d'études. Nous avons vu que les collègues peuvent y jouer un rôle essentiel. Pour favoriser l'engagement académique, les établissements doivent s'engager auprès des étudiants en créant un environnement structurant favorablement les conditions de la réussite et de la persévérance des jeunes. La notion d'engagement est ainsi étroitement liée à la création de liens significatifs qui s'inscrivent inévitablement dans une relation de réciprocité.

En ce qui concerne les manifestations de l'engagement chez les étudiants migrants, nous avons pu dégager, à l'aide du contenu d'entrevues semi-dirigées, certaines particularités. Premièrement, la dimension cognitive de l'engagement s'incarne principalement autour des aspects organisationnels de la vie quotidienne, c'est-à-dire la gestion du temps, la planification des tâches et des repas, etc. En plus de vivre la transition secondaire-collégial, les étudiants migrants doivent s'ajuster à un nouvel environnement ainsi qu'à un nouveau rythme de vie. Également, le plan cognitif de l'engagement académique des migrants pour études s'incarne dans leur relation au savoir et leurs aspirations professionnelles. Chez ceux-ci, le programme d'études constitue la principale motivation à migrer. Leurs aspirations professionnelles et leur cheminement scolaire apparaissent aussi plus clairs et mieux réfléchis. Par conséquent, l'engagement dans le projet d'étude est plus intense et sérieux. Deuxièmement, pour la dimension affective, on remarque que l'ennui, la solitude et le stress associé au déménagement peuvent affecter les étudiants dans leur projet d'étude. D'un autre côté, leurs motivations et l'ensemble des efforts déployés pour réussir ce projet d'étude les amènent généralement à persévérer jusqu'au bout. Troisièmement, la dimension sociorelationnelle représente la pierre angulaire de l'engagement académique. Au fil de son processus d'intégration, l'étudiant migrant s'engagera dans de nouvelles relations. En parallèle, l'éloignement de son lieu d'origine l'obligera à faire certains choix qui se concluront, parfois, par un désengagement relationnel.

Les collègues, quant à eux, ont-ils une responsabilité à l'égard des étudiants migrants ? Quelles sont les manifestations de l'engagement des institutions vis-à-vis les étudiants qui arrivent de l'extérieur ? En fait, les recherches menées jusqu'à présent (Richard et Mareschal, 2009, 2013) montrent qu'ils existent très peu d'activités et de services offerts aux étudiants migrants. Si plusieurs mesures sont prises pour faciliter la transition entre le secondaire et le collégial, peu de services sont mis à la disposition de ceux qui étudient loin de chez eux. Lors de notre première recherche (Richard et Mareschal, 2009), plusieurs intervenants ont toutefois souligné qu'ils accordent une

attention particulière aux étudiants venus de loin et qu'ils tentent de répondre le mieux possible à leurs besoins.

On n'a pas de politique définie à ce niveau. On y va de façon un peu improvisée. On n'a pas d'approche, mais ça pourrait peut-être être une bonne idée. Mais on répond aux besoins. Il y a plusieurs profs qui m'ont appuyé, qui m'ont dit : « Tel jeune, ça te dirait de le rencontrer ? Il est tout seul, il a l'air un peu isolé ».

Bien qu'il n'y ait pas d'engagement officiel, cet engagement nous apparaît crucial et il semble que les intervenants soient sensibles à la situation des migrants pour études. Néanmoins, à la lumière de nos entrevues avec des intervenants et des étudiants, nous remarquons que certains ajustements devraient être effectués afin d'offrir un environnement propice à l'engagement des migrants pour études². Ce constat rejoint d'ailleurs l'une des caractéristiques essentielles à l'engagement académique : la réciprocité. Un étudiant ne s'engage pas seul dans un projet académique et ce, d'autant plus s'il arrive de l'extérieur. Il en va maintenant des collèges de définir clairement leurs rôles et responsabilités à l'égard de ces jeunes adultes qui quittent leur milieu d'origine pour s'engager dans un monde inconnu.

Enfin, le cas des migrants pour études montre que leur projet va bien au-delà de l'engagement académique. Réussir son projet migratoire, c'est bien entendu persévérer tout au long de son parcours scolaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Mais plus encore, c'est aussi montrer qu'ils sont capables, à l'aube de la vie adulte, d'assumer plusieurs responsabilités. En quelque sorte, le passage aux études collégiales et la migration pour études sont une voie qui mène à plusieurs autres formes d'engagement, tant professionnelles que citoyennes.

Ainsi, le cas des migrants pour études montre que l'engagement dans un projet scolaire doit être pris sous un angle plus large que celui du rapport à l'institution scolaire et donc, de la définition plus restreinte de l'engagement académique. L'engagement des jeunes dans différentes sphères de leur vie doit inévitablement être abordé en termes de dynamique sociale, de rapport à l'autre et de réciprocité. Tout comme le soutient Garneau (Garneau, 2019), l'engagement représente un processus social. Ce rapport à autrui s'inscrit certes dans le lien que les jeunes développent avec les institutions, mais également dans leur rapport à un milieu professionnel ainsi qu'à leur réseau social. La volonté et l'action de s'engager sont donc intrinsèquement liées à des gestes individuels et collectifs. C'est donc en s'attardant à cette dynamique particulière qu'il est possible de saisir le sens que les jeunes accordent à leurs pratiques d'engagement.

Bibliographie

Assogba, Ya, L. Fréchette et D. Desmarais (2000). *Le mouvement migratoire des jeunes au Québec. Le réseau social, pivot du processus d'intégration*. Hull, Cahier du Centre d'étude et de recherche en intervention sociale, série Recherches, n° 12. Université du Québec à Hull. En ligne : <https://depot.erudit.org/id/002086dd>

² Nous avons proposé trois recommandations à l'intention des établissements d'enseignement collégial. Une synthèse de ces recommandations a été publiée dans la revue *Pédagogie collégiale* (Richard et Mareschal, 2010).

- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental Theory for Higher Education, *Journal of College Student Development*, 40 (5), 518-529.
- Bélanger, M.-F., S. Bessette, H. Grenier et G. Lemire (2005). *L'engagement dans les études: une réalité plurielle*. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Beshiri, R. (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.
- Bourque, C.J. (2008). Saut de l'ange : l'expérience de la migration urbaine dans le discours des collégiens québécois. In M. Gauthier et P. Leblanc (dir.), *Jeunes et dynamiques territoriales. Tome 1 : Migrations* (p. 271-284). Québec : Les Éditions de l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC) et Les Presses de l'Université Laval.
- Braut-Labbé, A. et L. Dubé (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants, *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (3), 729-751.
- Cabot, I. (2015). *Dyslexie et TDA/H non diagnostiqués, et autres types de risques : mieux connaître les collégiens ayant des difficultés à réussir en français*. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Saint-Jean-sur-Richelieu : Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Carrier, M. et J. Lafleur (2009). Susciter et soutenir l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation. In Association québécoise de pédagogie collégiale, *Pour des apprentissages durables. Les Actes du 29e colloque annuel* (p. 39-46). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Au collégial – l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Frenette, M. (2002). *Trop loin pour continuer ? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*. Ottawa : Statistique Canada.
- Garneau, S. (2019). *Éléments pour une analyse du non-engagement et du désengagement des jeunes comme processus sociaux*. *Revue Jeunes et Société*, 4 (1), 4-22.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : MELS, Secteur des politiques, de la recherche et des statistiques.
- Pirot, L. et J.-M. De Ketele (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées, *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 367-394.
- Richard, É. (2017). *La mobilité pour études collégiales : enquête provinciale*. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Richard, É. et J. Mareschal (2009). *La migration pour études collégiales : Regards d'intervenants sur l'accueil et l'intégration des nouveaux étudiants*. Programme

- de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP). Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Richard, É. et J. Mareschal (2010). Les collégiens et la migration pour études, *Pédagogie collégiale*, 23 (4), 32-37.
- Richard É. et J. Mareschal (2013). *Les défis d'étudier loin de chez soi : regards sur le parcours et l'intégration des migrants pour études*. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Saint-Augustin-de-Desmaures/Québec : Campus Notre-Dame-de-Foy et Cégep Garneau.
- Roy, J., M. Gauthier, L. Giroux, N. Mainguy (2003). *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite*. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Vezeau, C. et T. Bouffard (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Joliette : Cégep Régional de Lanaudière à Joliette.