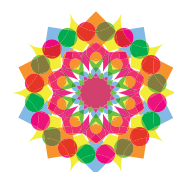
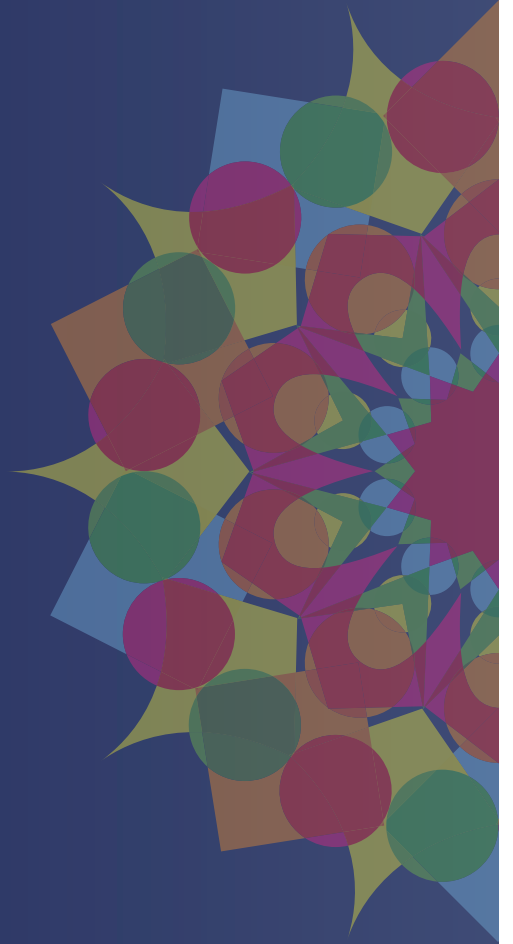


ÉDIQSCOPE



L'ÉDIQ

L'équipe de recherche en partenariat sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec est subventionnée par le Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC). Cette équipe interdisciplinaire et intersectorielle regroupe des établissements universitaires, des institutions de gouvernance, des organismes et des services de première ligne. Elle s'intéresse de façon spécifique aux interactions complexes qui se tissent entre les institutions, en tant que systèmes d'organisation ayant des valeurs, des règles et des pratiques, et la population de la région de Québec caractérisée par une diversité culturelle croissante. Elle examine ces interactions dans une perspective multidimensionnelle qui prend en compte : les ancrages historiques des dynamiques locales ; les stratégies, les projets et les réalisations des nouveaux arrivants ; les stratégies des institutions face aux changements ; ainsi que l'influence des représentations de Soi et de l'Autre sur les interactions entre les personnes, les groupes, les institutions.

Responsable scientifique : Stéphanie Arsenault, Université Laval

Co-responsable partenaire : Richard Walling, Les Partenaires communautaires Jeffery Hale

Site Internet : www.ediq.ulaval.ca

ÉDIQSCOPE

L'ÉDIQ édite la série scientifique « Édiqscope » destinée à la publication de travaux issus de mémoires de maîtrise, de thèses de doctorat, essais et autres travaux de recherche.

<http://www.ediq.ulaval.ca/publications/ediqscope/>

Direction

Stéphanie Arsenault, directrice

Richard Walling, co-directeur

Comité scientifique

Stéphanie Arsenault, PhD, travail social, Université Laval

Nicole Gallant, PhD, INRS — Société et culture

Lucille Guilbert, PhD, professeure retraitée, ethnologie, Université Laval

Aline Lechaume, PhD, relations industrielles Université Laval

Michel Racine, PhD, relations industrielles, Université Laval

Le comité scientifique s'adjoit d'autres membres *ad hoc*

Coordination et édition

Wisnique Panier, doctorant, auxiliaire de recherche

Claudia Prévost, doctorante, assistante à la coordination

Édiqscope, 2020, numéro 12

Daniel Drouin, *Le stress acculturatif chez les étudiants internationaux universitaires : une recension systématique des écrits scientifiques*

ÉDIQ

Université Laval

Pavillon Charles-De Koninck, local 6475

1030, av. des Sciences-Humaines, Québec

Québec, Canada, G1V 0A6

Cette recherche est issue d'un mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Jean Ramdé dans le cadre du programme de maîtrise en psychoéducation au Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval pour l'obtention du grade M. Ps. éd.

2020 ÉDIQ

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2020

ISSN 1927-5013

ISBN 978-2-92-4062-18-0

PRÉFACE

Au cycle d'études secondaires, dans les années 1980, un des romans qui m'a marqué est *L'aventure ambiguë* de Cheick Hamidou Kane. Ce roman à saveur autobiographique écrit en 1961 retrace l'histoire d'un jeune étudiant africain dans sa rencontre brutale avec la culture occidentale dans les universités françaises. Cet étudiant devait affronter l'exil et les brèches identitaires qu'il ouvre. L'auteur décrit très bien les souffrances psychiques vécues, la plupart du temps en silence, par certains étudiants étrangers en France au début des années des indépendances des pays africains. À l'image de ces prédécesseurs, j'ai eu l'occasion d'aller en occident pour poursuivre mes études en psychologie. J'étais évidemment très heureux de pouvoir enfin aller en Europe, une utopie pour plusieurs autres de mes collègues de la faculté des sciences humaines et sociales. J'ai même opté pour l'Allemagne, pays d'où provient la psychologie. À mon arrivée dans ce pays, ce fut un choc. Ce choc m'a rappelé le roman de Kane que j'avais oublié. Je comprenais mieux le récit de l'auteur. Le choc a été d'autant plus brutal que je ne comprenais pas la langue. En plus de l'exil, des brèches identitaires et des conflits de valeurs, j'avais un problème de communication. Je ne m'étais jamais posé certaines questions avant mon départ : comment se sent-on quand on est noir et qu'on ne parle pas la langue du pays d'accueil ? Comment on se sent quand on est le seul noir dans une faculté à l'Université ? On se sent encore plus noir qu'on ne l'aurait jamais imaginé ! On est perdu ! L'intégration a de ce fait été pour moi un long chemin parsemé de difficultés. Ces difficultés couplées à l'impossibilité de retour au pays sans diplôme ont augmenté l'intensité de mon stress acculturatif. Toute une famille avait utilisé ses économies pour me faire partir en occident et un très grand espoir était fondé sur moi et des attentes très élevées de la part de ceux qui avaient fait des sacrifices pour me permettre de réaliser mon rêve. Je ne devais pas décevoir mes parents, mes frères et sœurs, mes amis, etc.

Quelques années plus tard, après moult échecs, j'ai pu réaliser mes rêves : décrocher le titre de psychologue.

Ce retour nostalgique dans le passé a pour but de montrer que la rencontre de deux cultures peut être traumatique pour les étudiants. Le processus migratoire représente une situation qui fait appel aux capacités adaptatives des individus. En effet, le processus d'adaptation peut être « traumatique » pour l'individu qui quitte sa zone de confort pour se retrouver dans une nouvelle situation dont les références lui sont méconnues ou très peu familières (Nathan, 1986). Des chercheurs comme Tobie Nathan pensent que toute migration est traumatique parce qu'elle rompt l'homologie entre le cadre culturel externe et le cadre culturel interne intériorisé de l'immigrant. Le choc culturel qui découle de cette rencontre est accentué chez les étudiants internationaux, parce que ces derniers doivent se surpasser dans un système scolaire qui leur est étranger. Un tel choc culturel génère un stress important pour les étudiants. Ces derniers, aux prises avec le stress et vulnérabilisés par le processus d'adaptation, seront moins disponibles émotionnellement et cognitivement pour réussir leurs études à la hauteur de leurs capacités cognitives. Même si une partie des étudiants internationaux s'adapte bien et retrouve dans leur nouvel environnement de meilleurs outils pour réussir les études, il n'en demeure pas moins que plusieurs autres étudiants ont très mal évalué les difficultés liées aux études à l'étranger. Par

ailleurs, le nombre d'étudiants internationaux progresse chaque année. Par exemple, entre 2014 et 2017, le nombre d'étudiants au Canada a bondi de 34 %. Les universités canadiennes ont accueilli 494 525 étudiants internationaux en 2017 (Bureau canadien de l'éducation internationale, 2018), un nombre nettement supérieur à celui des immigrants permanents qui est d'environ 300 000 par année. Le nombre d'étudiants internationaux est appelé à augmenter dans les prochaines années. Il est donc surprenant que très peu d'études existent, surtout au Canada, sur l'adaptation de ces étudiants.

Daniel Drouin, dans cette recension des écrits, tente de proposer des solutions pour aider ces étudiants qui sont de plus en plus nombreux dans nos universités canadiennes et plus largement dans les universités des pays occidentaux. Les thèmes abordés dans ce travail sont très pertinents et permettent aux lecteurs de comprendre le vécu des étudiants. Je citerai, par exemple, les notions d'acculturation, de stress acculturatif et de choc culturel. Trois éléments de cet essai devraient retenir l'attention des directeurs de recherche, des conseillers d'études et des intervenants auprès des étudiants étrangers : les déterminants du stress acculturatif, les conséquences de ce stress et les interventions existantes. L'auteur, à l'issue de sa recension des écrits, montre ainsi que :

La maîtrise de la langue serait le troisième déterminant le plus important du stress acculturatif, après respectivement les difficultés financières et le stress académique. Plusieurs autres chercheurs ont identifié la maîtrise de la langue comme étant le principal déterminant du stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Drouin, 2019, p. 45).

Dans ce travail, M. Drouin ne se contente pas de décrire les déterminants du stress acculturatif, mais propose une approche psychoéducatrice d'intervention auprès des étudiants internationaux. C'est un écrit qui devrait intéresser les professeurs, les étudiants nationaux et internationaux, les administrateurs et même les parents des étudiants.

Bonne lecture !

Références

- Drouin, D. (2019). *Le stress acculturatif chez les étudiants internationaux universitaires : Une recension systématique des écrits scientifiques* (Essai de maîtrise inédit). Université Laval. Québec, Québec.
- Bureau canadien de l'éducation internationale. (2018). *Étudiants internationaux au Canada*. Repéré à <https://cbie.ca/fr/notre-travail/recherche/research-archives/>
- Nathan, T. (1986). *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*. Paris, France : Dunod.
- Kane, C.H. (1961). *L'aventure ambiguë*. Paris, France : Julliard.

Jean Ramdé, Ph. D.
Professeur agrégé | psychoéducation
Département des fondements et pratiques en éducation | Faculté des sciences de l'éducation |
Université Laval

AVANT-PROPOS

La rédaction de cet essai est attribuable aux soutiens et à l'aide offerts de plusieurs personnes. Tout d'abord, je tiens à remercier sincèrement mon directeur de recherche, M. Jean Ramdé, qui par ses rétroactions rapides, ses conseils judicieux, son soutien et sa disponibilité m'a permis de réaliser ce projet. Son accompagnement tout au long de ma maîtrise en psychoéducation a su faire grandir mon intérêt envers la recherche qui était déjà bien ancré.

Je tiens également à remercier le professeur, M. David Litalien, pour ses encouragements, sa disponibilité et ses suggestions de lecture portant sur des ouvrages incontournables dans la rédaction scientifique qui m'ont aidé grandement dans la rédaction de mon projet de recherche.

Un grand merci aux membres de ma famille pour leur soutien et leurs encouragements. À ma conjointe de m'avoir toujours soutenu dans ce projet.

Finalement, je souhaite remercier la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval de m'avoir permis de réaliser cet essai en mettant des ressources d'aide et des formations en place.

RÉSUMÉ

Le présent essai vise à dégager les principales connaissances sur le stress acculturatif chez les étudiants internationaux universitaires par l'entremise d'une recension systématique des écrits. Des critères d'inclusion et de sélection ont été déterminés. Diverses échelles de mesure sont utilisées pour mesurer le stress acculturatif. Les étudiants internationaux chinois sont ceux qui semblent être le plus à risque de vivre un haut niveau de stress acculturatif contrairement aux étudiants nord-américains et européens. Résultant de plusieurs études, une faible maîtrise de la langue du pays d'accueil, un faible soutien social, un faible soutien financier et les traits de personnalité apparaissent comme étant les principaux déterminants du stress acculturatif. Découlant du stress acculturatif, les symptômes dépressifs et les symptômes anxieux semblent y être les principales conséquences associées à ce stress. Finalement, un faible nombre d'études portent sur les stratégies et les interventions à privilégier afin de contrer ce stress. Toutefois, plusieurs pistes d'interventions psychoéducatives sont proposées en ce sens.

Mots clés : stress acculturatif, étudiants internationaux, acculturation et culture.

Table des matières

PRÉFACE	III
AVANT-PROPOS	V
RÉSUMÉ	VI
INTRODUCTION	9
CHAPITRE 1 : CONTEXTE THÉORIQUE	11
1.1. Problématique	11
1.2. Définitions des concepts clés de l'étude	14
1.2.1. Étudiant international.....	14
1.2.2. Culture	14
1.2.3. Acculturation.....	17
1.2.4. Stress acculturatif.....	22
1.2.5. Choc culturel.....	24
1.3. Objectifs de la recherche	25
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE	26
CHAPITRE 3 : RÉSULTATS	27
3.1. Les échelles de mesure utilisées	28
3.2. Niveau du stress acculturatif selon la culture	34
3.2.1. Niveau de stress acculturatif général chez les étudiants internationaux	34
3.2.2. Étudiants internationaux asiatiques	36
3.2.3. Étudiants internationaux africains	37
3.2.4. Étudiants internationaux européens, nord-américains et de l'Océanie.....	38
3.3. Les déterminants du stress acculturatif	38
3.3.1. Changement dans les rôles sociaux et statuts sociaux	40
3.3.2. La durée du séjour dans le pays d'accueil.....	41
3.3.3. Caractéristiques personnelles : niveau de scolarité, âge et sexe	42
3.3.4. Culture d'apprentissage et relations avec les supérieurs universitaires.....	44
3.3.5. Réussite académique et stress académique.....	45
3.3.6. Traits de personnalité	46
3.3.7. Faible soutien financier	47
3.3.8. Faible soutien social.....	48
3.3.9. Faible maîtrise de la langue du pays d'accueil	51
3.4. Les conséquences du stress acculturatif	54
4.4.1. Consommation de drogue et d'alcool.....	54
4.4.2. Les symptômes dépressifs.....	54

3.5. Stratégies utilisées afin de contrer le stress acculturatif.....	57
3.5.1. Stratégies de coping.....	57
3.5.2. Stratégies d'acculturation	60
3.5.3. Faible utilisation des ressources d'aide	61
3.5.4. Autres stratégies utilisées.....	63
3.6. Interventions existantes.....	63
3.6.1. Interventions cognitivo — comportementales.....	63
3.6.2. Interventions visant à améliorer le soutien social.....	65
3.6.3. Autres pistes d'interventions.....	67
<i>CHAPITRE 4 : DISCUSSION.....</i>	69
4.1. Retour sur les résultats.....	69
4.2. Limites	72
4.3. Retombées théoriques et psychoéducatives.....	73
<i>CONCLUSION.....</i>	77
<i>RÉFÉRENCES.....</i>	78
<i>Annexe A</i>	92
<i>Annexe B</i>	93
<i>Annexe C.....</i>	94

INTRODUCTION

Cette étude porte sur le stress acculturatif chez les étudiants internationaux universitaires. Depuis les dernières années, une importance accrue est portée sur l'acquisition de connaissances en éducation (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2005). Cette tendance démontre une augmentation du nombre d'individus qui ont décidé de poursuivre des études universitaires pour atteindre plus de 1,7 million en 2017 au Canada (Universités Canada, 2017). D'ailleurs, les meilleurs taux d'emplois sont associés aux diplômés universitaires (Statistique Canada, 2015). Cela peut inciter les étudiants internationaux à étudier dans un contexte canadien.

Dans le même sens, le nombre d'étudiants internationaux s'inscrivant dans des études universitaires au Canada a considérablement augmenté (Statistique Canada, 2016 ; UNESCO, 2018). Leur proportion est d'autant plus élevée dans les études aux cycles supérieurs (Statistique Canada, 2016), particulièrement les études doctorales, dont environ la moitié de l'ensemble de ces étudiants a abandonné en cours de route leurs études (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Les étudiants internationaux seraient d'ailleurs les étudiants universitaires les plus à risque de vivre des difficultés d'adaptation (Sullivan, 2010). Ils doivent s'adapter simultanément à une nouvelle culture, à de nouveaux superviseurs universitaires et à un nouvel environnement académique (Wong, 2006). Cette adaptation peut les amener à vivre davantage de stress acculturatif (Sullivan, 2010). Ce stress en étant vécu à moyen long terme peut contribuer à augmenter leurs symptômes dépressifs (Sullivan, 2010), leur insatisfaction de vie (Bai, 2012) et même mener à une exclusion sociale selon les stratégies d'adaptation qu'ils utilisent (Sullivan, 2010).

Plusieurs recherches sur les étudiants internationaux universitaires ont été menées récemment. Toutefois, à notre connaissance, une seule étude, soit celle des chercheurs Smith et Khwaja (2011), a abordé le sujet à l'aide d'une recension des écrits. Dans ce sens,

plusieurs recherches ont porté sur le stress acculturatif chez ces étudiants, mais peu de ces recherches visaient à critiquer et à comparer les études entre elles.

L'essai se subdivisera en cinq chapitres. Le premier chapitre portera sur la problématique actuelle du stress acculturatif chez les étudiants internationaux universitaires au Canada. Les principales définitions des concepts clés, le cadre conceptuel et les principaux objectifs de cette recherche y seront présentés au deuxième chapitre. Le troisième chapitre précisera la méthodologie utilisée. Le chapitre suivant présentera les résultats, qui seront divisés en cinq sections : 1) description des différentes échelles de mesure utilisées pour mesurer le stress acculturatif, 2) manifestation du stress acculturatif chez les étudiants internationaux selon leur origine, 3) présentation et explication des principaux déterminants du stress acculturatif, 4) présentation des principales stratégies d'adaptation utilisées par ces étudiants en réponse au stress et 5) les principales interventions réalisées à ce jour auprès de ces étudiants. Le cinquième chapitre présentera une discussion générale des résultats obtenus dans la recension systématique des écrits scientifiques ainsi que les retombées possibles de cette recherche. Le dernier chapitre conclura de façon générale sur la présente recherche.

CHAPITRE 1 : CONTEXTE THÉORIQUE

1.1. Problématique

Depuis les dernières années, le nombre d'étudiants internationaux inscrits aux études universitaires dans le monde n'a cessé d'augmenter, passant de près de quatre millions en 2012 à plus de cinq millions en 2017 (UNESCO, 2018). Plus précisément, le Canada, en accueillant 3 % de l'ensemble des étudiants internationaux universitaires, se classe en huitième place des pays accueillant le plus d'étudiants (UNESCO, 2018). Suivant cette tendance mondiale, le nombre d'étudiants internationaux universitaires au Canada est passé de près de 65 000 en 2004 à plus de 123 000 en 2013, ce qui constitue une hausse de 88 % de ces étudiants au Canada (Statistique Canada, 2016). Ce nombre a dépassé les 189 000 en 2016 (UNESCO, 2018). Durant cette même période, l'augmentation des étudiants canadiens a été uniquement de 22 % (Statistique Canada, 2016). De ce fait, en 2013, les étudiants internationaux représentaient 11 % de l'effectif total des étudiants universitaires au Canada (Statistique Canada, 2016) et se répartissent comme suit : environ 9 % des étudiants au baccalauréat, 17 % des étudiants à la maîtrise et 29 % des étudiants au doctorat sont des étudiants internationaux (Statistique Canada, 2016). Ces dernières statistiques démontrent une plus grande concentration des étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs au Canada, particulièrement au doctorat.

Par ailleurs, les études universitaires sont associées à un meilleur taux d'activité caractérisé par un emploi occupé ou des activités de bénévolats réalisées (Statistique Canada, 2017). De plus, les étudiants internationaux universitaires ont rapporté des revenus en dollars canadiens de plus de 11 milliards au Canada et plus de 1,5 milliard au Québec en 2014 (Kunin & Associates, 2016). Également, ils ont supporté plus 152 000 emplois au sein du pays (Kunin & Associates, 2016). Ces étudiants ont donc un apport important sur l'économie du pays en représentant 11,1 % des revenus d'exportations au Canada (Kunin & Associates, 2016). Cet apport est particulièrement important puisqu'il survient dans un contexte de vieillissement de la population canadienne. Un plus grand nombre de travailleurs partent pour la retraite que d'individus intégrant le marché du

travail (Statistique Canada, 2017). De plus, selon les chercheurs Lu et Hou (2015), entre 20 % et 27 % des étudiants internationaux qui ont complété leurs études au Canada y ont obtenu le statut de résident permanent dans les dix années suivant l'obtention de leur permis d'études. Les étudiants internationaux peuvent apporter une contribution au sein de la société canadienne plus importante à moyen et à long terme.

Selon *l'Institut de la statistique du Québec* en 2017, la cohorte québécoise des étudiants postsecondaires (collégiens et universitaires) âgés entre 20 et 24 ans a diminué. Il y a donc un manque de relève à propos des emplois nécessitant une scolarité postsecondaire. Cette tendance devrait se poursuivre pendant les dix prochaines années ce qui peut entraîner d'importantes pertes de revenus aux gouvernements du Québec et du Canada (Institut de la statistique du Québec, 2017). Une plus grande proportion d'étudiants internationaux décide de poursuivre aux études doctorales, études qui sont liées davantage à une précarité de l'emploi (Statistique Canada, 2015) et à des taux d'abandon tournant aux environs de 50 % (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). S'ajoute à cela une pression financière qui peut être assez élevée chez les étudiants internationaux au Québec. Ils doivent déboursier plus de 7 800 \$ en droits de scolarité pour 15 crédits universitaires comparativement à 1 500 \$ pour les étudiants québécois (Université Laval, 2018). Cette situation n'est guère plus enviable dans le reste du Canada étant donné qu'ils doivent déboursier annuellement en moyenne plus de 25 000 \$ au baccalauréat comparativement à 6 571 \$ pour les étudiants canadiens. Toutefois, afin d'attirer les étudiants internationaux gradués, les frais de scolarité aux cycles supérieurs sont réduits à environ 16 000 \$ comparativement à 6 900 \$ pour les étudiants canadiens (Statistique Canada, 2017). L'endettement moyen des étudiants diplômés était en moyenne de 26 300 \$ au baccalauréat, 26 600 \$ à la maîtrise et atteignait plus de 41 000 \$ au doctorat (Statistique Canada, 2014). L'endettement des étudiants internationaux universitaires pourrait être plus élevé en raison de leurs frais de scolarité nettement plus élevés que les étudiants nationaux.

S'ajoutent à cette pression financière plusieurs défis liés à leur intégration dans un nouvel environnement d'étude. Cette intégration peut affecter leur bien-être et leur réussite scolaire (Wong, 2006). Cette adaptation, nommée acculturation (voir section 1.2.3), peut les amener à vivre un stress acculturatif pouvant diminuer leur bien-être (Berry, 2006). D'ailleurs, Wong (2006) rapporte que les étudiants internationaux expérimentent un « *triple-acculturative stress* » en s'ajustant simultanément à une nouvelle culture, à une nouvelle université et à de nouveaux superviseurs universitaires. Ces derniers peuvent avoir une faible sensibilité multiculturelle amenant ainsi plusieurs étudiants internationaux à se sentir incompris et lésés dans leur vécu et leur intégration (Wong, 2006). Malgré les défis du processus d'acculturation, la majorité des étudiants internationaux utilisent peu les ressources d'aide mises à leur disposition (Dadfar & Friedlander, 1982 ; Mori, 2000). Cette faible utilisation peut exacerber leurs difficultés ainsi que diminuer leur qualité de vie. De prime abord alarmants, ces étudiants universitaires auraient davantage de risque de vivre des difficultés d'adaptation comparativement aux étudiants nationaux (étudiants originaires du pays d'accueil [Sandhu & Asrabadi, 1994 ; Sullivan, 2010 ; Zhang & Dixon, 2003]. Ils peuvent vivre plus de symptômes dépressifs [Sullivan, 2010], être insatisfaits face à la vie [Bai, 2012] et même être exclus socialement [Sullivan, 2010].

Actuellement, plus de 43 000 étudiants fréquentent l'Université Laval [2018]. De ce nombre, plus de 4 000 sont des étudiants internationaux en provenance de 110 pays. Par ailleurs, ce nombre est appelé à augmenter puisque l'Université Laval souhaite accueillir davantage d'étudiants internationaux [Dion-Viens, 2017]. Selon les connaissances actuelles répertoriées par cette recherche, une seule étude scientifique a porté sur une recension des écrits scientifiques analysant le stress acculturatif chez les étudiants internationaux. Plus précisément, l'étude de Smith et Khawaja [2011] met en lumière la présence de plusieurs déterminants et conséquences néfastes du stress acculturatif sur les étudiants internationaux. Depuis cette étude, il y a une croissance du nombre de recherches scientifiques à ce sujet. L'inclusion de ces recherches permettrait d'actualiser les connaissances sur le stress acculturatif chez les étudiants internationaux

de niveau universitaire. Ainsi, il appert que la pertinence sociale, caractérisée principalement par le nombre grandissant des étudiants internationaux aux études universitaires et leurs difficultés d'adaptation vécues, et la pertinence scientifique caractérisée par le faible nombre d'études utilisant une recension sur le sujet sont justifiées. La prochaine section présentera les principales définitions des concepts centraux de cette recherche.

1.2. Définitions des concepts clés de l'étude

1.2.1. Étudiant international

Tout d'abord, un étudiant international est une personne qui entame des études dans un pays dont il n'a pas la citoyenneté et dont il n'est pas considéré comme étant un résident permanent. Il a donc un permis d'étude lui permettant de séjourner à l'international [gouvernement du Québec, 2006 ; UNESCO, 2018]. Un résident permanent est défini comme étant une personne qui réside de façon permanente au sein d'un pays, mais qui n'est pas citoyen de celui-ci [gouvernement du Canada, 2017]. Il possède la majorité des avantages qu'ont les citoyens canadiens, par exemple, le droit de bénéficier de la protection offerte par les lois canadiennes ainsi que la *Charte canadienne des droits et libertés*, de la liberté de travailler, habiter et étudier à n'importe quel endroit au Canada contrairement aux étudiants internationaux. Les étudiants internationaux ont moins d'avantages que les résidents permanents [gouvernement du Canada, 2017]. Toutefois, en lien avec plusieurs critères prédéfinis, l'individu peut faire une demande au gouvernement afin d'obtenir le statut de résident permanent. Il ne sera alors plus considéré comme étant un étudiant international [gouvernement du Canada, 2017].

1.2.2. Culture

Dans le cadre de cet essai, la définition de la culture s'appuie sur plusieurs définitions apportées par divers chercheurs afin d'être la plus exhaustive possible. Dans un premier temps, la culture est définie comme étant une création sociale humaine pouvant être transmise par le langage, les conventions, la socialisation et les institutions sociales aux autres individus. Celle-ci inclut la satisfaction des besoins physiques et

psychologiques de l'être humain [Wong & Wong, 2006]. Aussi, Berry [2009] et Ho [1995] mentionnent que l'humain est le créateur et le produit de la culture. La culture influencerait l'identité individuelle de la personne qui à son tour influencerait la culture. Brislin [1990] définit la culture comme étant un ensemble de valeurs, d'idéaux, de formation et d'utilisation de catégories partagés par un même groupe de personnes. De plus, certaines activités, aspirations et attentes envers la vie peuvent être inconsciemment et consciemment acceptées par les personnes qui s'identifient à cette culture. Pedersen [1991, 1999] insiste sur l'influence de la culture sur les manifestations comportementales des individus. D'autant plus, il stipule que certains comportements sont majoritairement déterminés par la génétique, mais peuvent tout de même être influencés par la culture.

Dans le même ordre d'idées, Hofstede, Hofstede et Minkov [2010] apportent une définition de la culture très déterministe et mécaniste. En effet, la culture est inhérente à chaque population et elle n'est pas innée puisqu'elle s'acquiert [Hofstede et al., 2010]. Les valeurs inculquées à l'individu composent la base de la culture et elles dictent ses pratiques. En ordre décroissant des éléments les plus superficiels, la culture se compose de symboles [images, attitudes, mots et jargons], de héros [personnes réelles ou imaginaires] et de rituels qui sont la forme de pratique la plus ancrée chez un individu [Hofstede et al., 2010]. Selon eux, la culture se caractérise selon quatre postulats soit, 1) la distance hiérarchique, 2) l'individualisme et le collectivisme, 3) la masculinité et la féminité et 4) le contrôle de l'incertitude. Tout d'abord, plus la distance hiérarchique est grande, plus il y a présence d'une hiérarchie au sein des classes sociales (Hofstede et al., 2010). Ensuite, une culture caractérisée par l'individualisme est marquée par la protection des droits et libertés individuels, la propriété individuelle, l'intérêt personnel et la concurrence. En revanche, le collectivisme implique une mise à l'avant de l'égalité économique, de la coopération, de la propriété publique, de l'intérêt collectif, de la responsabilité collective ainsi que de l'adhésion aux normes collectives. Par la suite, le postulat sur le degré de masculinité et féminité implique le niveau de distinction dans les rôles sociaux assurés par les hommes et par les femmes dans une culture. Plus la

différence est faible, plus il y a une présence d'égalité entre les sexes et les valeurs de solidarité sont davantage mises de l'avant. Finalement, lorsque le contrôle de l'incertitude est élevé, plus les individus y vivent un malaise avec le risque associé à l'incertitude et l'inconnu. Les individus mettent alors davantage de moyens et de stratégies afin de contrer celle-ci (Hofstede et al., 2010). Ainsi, les émotions, les cognitions et les motivations comportementales des individus sont fortement régies par ces quatre postulats. La différence dans les niveaux de ces postulats permet d'envisager les différences entre les cultures (Hofstede et al., 2010).

Dans ce même sens, Markus et Kitayama (1991) mentionnent que les différences culturelles seraient principalement expliquées par l'individualisme et le collectivisme. Les pays nord-américains seraient davantage axés sur l'individualisme tandis que les pays africains et asiatiques seraient plutôt caractérisés par le collectivisme (Markus & Kitayama, 1991). En ce qui a trait à l'individualisme, le concept de soi est davantage détaché des autres. L'individu est plus indépendant, autonome et centré sur lui-même. Ses comportements sont ainsi fortement réalisés en fonction de ses intérêts et de ses motivations (Markus & Kitayama, 1991). À l'opposé, les individus issus d'une culture marquée par le collectivisme expriment et vivent leurs émotions en considérant fortement la réaction des autres. L'expression des émotions telles que la colère serait alors moins présente chez ces individus contrairement aux sociétés axées sur l'individualisme (Markus & Kitayama, 1991). Par ailleurs, le concept de soi est en interdépendance avec l'environnement, c'est-à-dire que l'individu a une définition de soi qui est influencée par les interactions sociales (parents, fratrie, amis, employeur, etc.).

Berry (2009) définit la culture comme étant un héritage social composé en partie d'éléments concrets tels que les institutions et d'éléments abstraits tels que les symboles. Cet héritage social se compose également de compétences comportementales (maîtrise de la langue), de représentations mentales, de matériaux culturels et de structures externes au sein d'un groupe d'individus. Elle est dynamique puisqu'elle est modifiable par l'ajout de nouveaux membres au sein du groupe, tel que des étudiants internationaux. La culture est influencée par les individus qui influenceraient également celle-ci.

Toutefois, elle ne dépend pas uniquement des individus puisqu'elle demeure indépendante et qu'aucun individu d'un groupe ne connaît ou ne possède toutes les connaissances issues de la culture du groupe auquel il appartient (lois, institutions, économie, normes, etc.). En effet, la culture est supportée par le groupe, soit l'ensemble des individus du groupe qui permettent son existence (Berry, 2009).

Les définitions de la culture apportées par les chercheurs Hofstede et al. (2010) ainsi que les chercheurs Markus et Kitayama (1991) demeurent très mécanistes et déterministes sur les comportements humains. Afin d'avoir une définition de la culture la plus exhaustive possible et tenant compte de la complexité de l'être humain, la définition suivante sera privilégiée dans le cadre de cet essai. Cette définition inclut la conceptualisation de la culture par divers chercheurs.

La culture serait un construit humain (Berry, 2009 ; Ho, 1995 ; Hofstede et al., 2010) composé de valeurs, de rituels, de héros, de symboles, d'idéaux, de formation, de catégories (Brislin, 1990 ; Hofstede et al., 2010) et également d'un héritage social composé à la fois d'éléments concrets et abstraits (Berry, 2009 ; Hofstede et al., 2010) dans la visée de satisfaire les besoins physiques et physiologiques de l'être humain (Wong & Wong, 2006). Pour ce faire, les comportements d'un individu sont très influencés par les caractéristiques de sa culture d'origine telles que la distance hiérarchique, l'individualisme et le collectivisme, la masculinité et la féminité et le contrôle de l'incertitude (Hofstede et al., 2010 ; Markus & Kitayama, 1991 ; Pedersen, 1991, 1999). Toutefois, l'individu peut apporter un changement au sein de sa culture et vice-versa sans avoir toutes les connaissances des caractéristiques de celle-ci (Berry, 2009).

1.2.3. Acculturation

Tout d'abord, le chercheur Berry (2003) mentionne l'absence de consensus quant à la définition de l'acculturation. D'ailleurs, le nombre d'études portant sur l'acculturation n'a cessé d'augmenter au fil des dernières années (Berry, 2007). La définition actuelle du chercheur Berry (2007) se base sur la définition des chercheurs Redfield, Linton et Herskovits (1936). Ces derniers définissent l'acculturation comme étant un phénomène

d'interchangement entre la culture d'origine d'une personne et la culture d'accueil d'un autre pays. Berry (2007) se base également sur la définition apportée par *The Social Science Research Council* en 1954. Leur définition sur l'acculturation porte sur le fait que ce phénomène peut arriver uniquement lorsqu'il y a une interaction entre au moins deux cultures autonomes tout en étant un processus de changement culturel chez les personnes (The Social Science Research Council, 1954).

Berry (2007) voit l'acculturation comme étant un contact entre au moins deux cultures qui peuvent y amener des changements au niveau groupal et au niveau individuel (Berry, 2007). Au niveau groupal, ces changements surviennent sur le plan des structures sociales, des institutions et des pratiques culturelles. Au niveau individuel, ces changements s'opèrent plutôt sur les comportements d'un individu. L'acculturation se réalise à ces deux niveaux puisqu'ils sont interdépendants (Berry, 2009). Elle inclut les notions « *culture shedding* » et « *culture learning* ». La première notion implique la perte d'éléments d'une culture tels que les attitudes, les croyances, les valeurs et les compétences comportementales telles que la maîtrise de la langue. La deuxième notion suggère l'assimilation de nouveaux éléments et de compétences comportementales d'une nouvelle culture pouvant remplacer les pertes associées à la « *culture shedding* » (Berry, 1992).

Le processus d'acculturation, selon Berry (2007), se divise en deux types : 1) l'acculturation psychosociale et 2) l'adaptation. L'acculturation psychosociale peut être caractérisée par des changements comportementaux non problématiques chez la personne. Or, ces changements chez la personne peuvent l'amener à vivre des difficultés qui sont ainsi qualifiées comme étant un stress acculturatif (Berry, 2007). L'adaptation implique simultanément une adaptation psychologique et une adaptation socioculturelle. D'abord, l'adaptation psychologique inclut le bien-être physique et psychologique de l'individu (Berry, 2007). Cette adaptation est prédite par les traits de personnalité, le soutien social et les événements de vie vécus par l'individu (Ward, Bochner & Furnham, 2001). Ensuite, l'adaptation socioculturelle inclut la capacité d'un individu à s'adapter au quotidien à une nouvelle culture (Berry, 2007 ; Ward, 1996). Celle-ci est influencée

majoritairement par la connaissance de la culture, les interactions culturelles et les attitudes positives valorisées au sein du groupe (Ward et al., 2001).

Berry (1997) mentionne qu'il y a trois conditions qui amènent à l'acculturation. La première condition « *voluntariness* » est décrite comme étant un choix volontaire de l'individu à s'acculturer, par exemple, les immigrants qui choisissent un pays en fonction de la culture d'accueil. La deuxième condition « *mobility* » implique le fait que plusieurs immigrants et réfugiés se sont déplacés dans un autre endroit sans nécessairement être volontaires au processus d'acculturation, par exemple, en raison de conflits armés. Finalement, la dernière condition « *permanence* » se définit par des populations indigènes, soit les premiers résidents d'un territoire circonscrit, qui ont dû s'adapter à l'arrivée et l'installation permanente sur le même territoire de plusieurs individus d'une culture différente. Les trois conditions pouvant mener à l'acculturation peuvent arriver pour diverses raisons telles que la colonisation, la migration, les études internationales, etc. (Berry, 2005). Dans le cas de cette étude, les étudiants internationaux sont considérés non permanent et « *voluntariness* » en effectuant des études à l'international sur une période de temps prédéterminée. Le processus d'acculturation ne leur est pas nécessairement imposé puisqu'ils sont volontaires (Berry, 1997).

En lien avec cette définition de l'acculturation, Berry (1997) propose un modèle portant sur quatre stratégies de l'acculturation individuelle des personnes d'un groupe minoritaire (groupe non dominant) et portant sur quatre stratégies d'acculturation du groupe majoritaire. Au niveau individuel, les stratégies d'acculturation sont l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. L'intégration est l'acceptation à la fois de la culture d'accueil tout en conservant l'intégrité de sa culture d'origine. Selon Sam et Berry (2010), plusieurs études scientifiques démontrent que l'intégration serait la stratégie d'acculturation la plus adaptée. Celle-ci permettrait de développer une double compétence de l'individu à interagir dans plus d'une culture et aussi d'avoir la possibilité d'avoir des ressources issues de plusieurs cultures (Sam & Berry, 2010). En ce qui a trait à l'assimilation, elle survient lorsque l'individu rejette sa culture d'origine en acceptant la culture du pays d'accueil (Berry, 1997). Elle consiste en une appropriation unilatérale des

éléments d'une autre culture (Sommerlad & Berry, 1970 ; The Social Science Research Council, 1954). La séparation implique un rejet de la culture d'accueil par la personne qui demeure attachée à sa culture d'origine. La marginalisation est le refus de préserver les liens à la fois avec la culture d'accueil et sa culture d'origine. La finalité de cette stratégie peut être le résultat d'exclusion sociale ou de discrimination (Berry, 1997). La marginalisation peut aussi être le résultat de tentatives échouées chez la personne qui souhaitait assimiler la culture d'accueil sans succès, mais qui a également perdu les repères de sa culture d'origine. La personne peut avoir essayé de s'intégrer aux activités sociales de la culture dominante (Berry, 2003). À l'inverse de l'intégration, celle-ci demeure la stratégie d'acculturation la moins adaptée (Sam & Berry, 2010). La personne aurait un manque de compétences et de ressources dans les deux cultures (Sam & Berry, 2010). En somme, il est à noter que l'utilisation des stratégies d'acculturation est sujette au changement dans le temps (Sam & Berry, 2010). Une personne pourrait pendant une certaine période de sa vie utiliser l'intégration comme stratégie et décider, pour diverses raisons, de rejeter sa culture d'origine (assimilation).

Ces stratégies individuelles sur l'acculturation s'appuient principalement sur la liberté d'action possible chez la personne. Or, Berry (1974) mentionne que cette liberté d'action n'est pas toujours possible. Aussi, Berry, Kalin et Taylor (1976) mentionnent que l'intégration peut se faire uniquement si le groupe dominant d'une société est inclusif et ouvert en regard de la présence d'une diversité culturelle. En effet, parfois le groupe majoritaire (groupe dominant) peut imposer une finalité dans l'acculturation à des groupes minoritaires (Berry, 1997). Ce modèle d'acculturation de Berry (1997) démontre que la liberté d'action individuelle n'est pas toujours possible puisqu'il comporte quatre stratégies d'acculturation pouvant être adoptées par le groupe majoritaire soit, le multiculturalisme, le « *melting pot* », la ségrégation et l'exclusion. D'abord, le multiculturalisme fait référence à l'intégration (Berry, 1997, 2009). Cette dernière porte sur l'acceptation de la coexistence de différentes cultures au sein de la société (Berry, 2009). Ensuite, le « *melting pot* » réfère aux groupes minoritaires qui assimilent la culture d'accueil sans préserver l'intégrité de leur culture (assimilation). La ségrégation survient

lorsque le groupe dominant empêche l'assimilation des groupes minoritaires à la culture du groupe dominant (séparation). Finalement, l'exclusion fait référence à la marginalisation des personnes ayant une culture minoritaire. Cette stratégie implique d'exclure les groupes minoritaires du groupe majoritaire (Berry, 1997).

Ainsi, l'acculturation est une adaptation de l'individu à son environnement. Les changements peuvent survenir sur le plan de ses habitudes de vie et de ses comportements tels que son alimentation (The Social Science Research Council, 1954). Ces changements peuvent ainsi influencer l'intégration de l'individu vis-à-vis sa culture d'origine et la culture d'accueil (Berry, 1997). Ainsi, l'acculturation entraîne des changements différents selon l'individu et le groupe auquel il appartient (Berry, 1997 ; Sam & Berry, 2010). D'ailleurs, Sam et Berry (2010) mentionnent que l'acculturation peut être vécue par chaque individu dans les sociétés multiculturelles. En effet, une société multiculturelle comprend la coexistence de plusieurs cultures ce qui peut favoriser les échanges mutuels. Ces échanges peuvent amener un individu, issu d'un groupe minoritaire, à assimiler la culture d'un groupe majoritaire et vice-versa (Berry, 2009). L'acculturation peut amener la personne à vivre des difficultés d'adaptation, soit le stress acculturatif (Berry, 2006) (voir section suivante).

Dans le cadre de cet essai, le modèle de l'acculturation par Berry (1997) sera utilisé, et ce, malgré les critiques formulées par plusieurs autres chercheurs. Une première critique de Chirkov (2009) démontre que ce modèle serait trop réductionniste et mécanique envers les relations interculturelles en ayant une faible inclusion de la nature symbolique et des réalités socioculturelles. De plus, plusieurs recherches utilisent en majorité des échelles de mesure élaborées dans un contexte nord-américain. Cela limiterait ainsi la validité empirique du modèle d'acculturation de Berry (1997) dans différents contextes (Chirkov, 2009). Également, ce modèle ne tiendrait pas suffisamment compte de l'influence des politiques d'intégration culturelle imposées par l'État qui peuvent avoir une incidence importante sur l'acculturation des individus (Bourhis, Moïse, Perrault & Sénécal, 1997). Ces chercheurs proposent d'utiliser le modèle de Bourhis (1996) qui se compose de l'orientation d'acculturation adoptée par la société d'accueil et

de l'orientation adoptée par les individus n'étant pas issus de la société d'accueil. D'autres chercheurs perçoivent deux types de stratégies d'acculturation soit l'intégration et l'assimilation pouvant être adoptées par les groupes minoritaires et le groupe majoritaire contrairement à quatre stratégies d'acculturation (Hofstede et al., 2010).

Néanmoins, Sabatier (2001) appuie ce modèle en démontrant sa pertinence et son utilisation par plusieurs études scientifiques. Également, ce modèle tient compte des stratégies d'acculturation pouvant être adoptées à la fois par la société d'accueil et les individus issus des groupes minoritaires, malgré la critique apportée par Bourhis et al. (1997). De plus, ce modèle tient compte de quatre stratégies différentes pour chacun des groupes (société d'accueil et groupes minoritaires) et est de plus en plus validé empiriquement dans les études scientifiques (Berry, 2005).

1.2.4. Stress acculturatif

Le stress acculturatif est présent lorsque le processus d'acculturation chez l'individu le confronte à des difficultés d'adaptation (Berry, 1970, 1976, 2006, 2009). Il résulte dans les efforts mis par la personne pour minimiser ou résoudre les différences culturelles avec la culture d'accueil (Born, 1970). Ces défis peuvent être vécus de façon positive et négative en découlant de l'interaction entre la culture d'origine de la personne et la culture d'accueil où elle séjourne (Berry, 2006). Le stress acculturatif est donc une réponse aux événements vécus par la personne dans son adaptation culturelle. La personne peut vivre de l'incertitude, de l'anxiété et des symptômes dépressifs associés à son acculturation (Berry, 2006, 2009). Plus précisément, Berry (2006) décrit le stress acculturatif selon un continuum soit, 1) « changement comportemental », (2) « stress acculturatif » et (3) « psychopathologique ». Ces trois niveaux sont respectivement gradués en fonction de la perception des difficultés vécues par la personne dans son adaptation culturelle (Berry, 2006).

Lorsque la personne vit un stress qualifié de « changement comportemental », celle-ci est en mesure d'adopter un changement comportemental dans son processus d'acculturation sans vivre de problématique difficile. La personne s'adapte alors aisément

à son environnement et ne perçoit pas les expériences acculturatives comme étant problématiques. Ce niveau se retrouve chez la majorité des personnes vivant un stress acculturatif (Berry, 2006). Une personne vivant ce type de stress ne percevra pas son adaptation à la nouvelle culture comme étant difficile. En effet, elle sera en mesure de s'adapter à la nouvelle culture sans vivre de difficultés qui peuvent altérer son fonctionnement ainsi que son bien-être.

Une personne qui vit un stress nommé « stress acculturatif » perçoit les expériences acculturatives comme étant plus problématiques. Elle vit donc un plus grand stress face à son adaptation culturelle. Toutefois, elle perçoit ces difficultés comme étant surmontables tout en les percevant plus difficilement qu'une personne vivant un stress « changement comportemental » (Berry, 2006). Néanmoins, les personnes vivant ce stress parviennent généralement à s'adapter culturellement.

Finalement, le stress acculturatif nommé « psychopathologique » se caractérise par une détresse et d'importantes difficultés d'adaptation. Les personnes concernées ont besoin d'un soutien pour affronter leurs difficultés en lien avec leurs expériences d'acculturation. Elles perçoivent ces difficultés comme étant insurmontables contrairement aux deux autres types de stress. (Berry, 2006). Le stress acculturatif peut alors exercer des conséquences négatives sur la santé mentale de la personne en contribuant à l'augmentation de ses symptômes associés aux troubles mentaux (Lee, Koeske & Sales, 2004). Ainsi, l'exacerbation de ces symptômes peut entraîner une inadaptation chez la personne (Berry, 2006). Ce stress peut d'autant plus être augmenté par la présence de différences culturelles entre la personne et la culture d'accueil (Berry & Annis, 1974).

Ward (1997) appuie l'approche de Berry sur le stress acculturatif pour diverses raisons. Dans un premier temps, il mentionne que cette approche se base sur le postulat que tout changement positif ou négatif dans la vie peut amener un état de stress et, en réponse à ce stress, la personne peut recourir à des stratégies d'adaptation (Ward, 1997). Dans un deuxième temps, cette approche stipule que les stratégies d'adaptation utilisées par la personne peuvent avoir une influence sur l'augmentation ou la diminution des

conséquences psychologiques. De plus, Ward (1997) mentionne que le stress acculturatif, défini par Berry (1970), inclut le bien-être psychologique chez la personne, un concept qui, selon lui, demeure central. Néanmoins, Ward (1997) critique ce modèle du stress acculturatif puisqu'il ne tiendrait pas suffisamment compte des processus d'apprentissage culturel qui permettent d'optimiser l'adaptation chez la personne. De plus, selon lui, le modèle n'englobe pas assez bien l'aspect des stratégies d'adaptation, la perspective psychopathologique et les habiletés sociales comme étant un déterminant du stress acculturatif.

Ainsi, la définition du stress acculturatif proposée par Berry (1970, 2006, 2009) et appuyée partiellement par Ward (1997) sera utilisée comme cadre théorique dans cet essai. D'ailleurs, le stress acculturatif défini par cet auteur se base sur le modèle psychologique du stress de Lazarus et Folkman (1984), un modèle du stress empiriquement validé par plusieurs études (Berry, 1997).

1.2.5. Choc culturel

Contrairement au stress acculturatif, le choc culturel implique la présence d'un stress ayant des conséquences uniquement négatives pour la personne dû à un contact avec une nouvelle culture (Hofstede et al., 2010 ; Oberg, 1960). Ce concept n'explique pas l'interaction entre deux cultures (Berry, 2006). Le choc culturel passe par quatre phases soit la lune de miel, la crise, l'ajustement et l'adaptation. La première phase est caractérisée par l'intérêt, l'euphorie et une idéalisation de la personne envers la nouvelle culture. La phase de la crise se caractérise par de la souffrance chez la personne. Cette dernière critique négativement la nouvelle culture et la dévalue. La phase de l'ajustement implique un ajustement progressif de la personne avec la nouvelle culture. La dernière phase, soit la phase de l'adaptation, porte sur un ajustement stable de la personne envers la nouvelle culture (Hofstede et al., 2010 ; Oberg, 1960).

Par ailleurs, le choc culturel implique uniquement des expériences négatives issues des interactions culturelles (Berry, 1997). Les chercheurs Berry et Kim (1988) soulignent que le stress acculturatif n'est pas uniquement basé sur des expériences

négligentes issues de l'acculturation. De plus, le processus d'acculturation chez un individu ne passe pas nécessairement par la présence de sentiments négatifs (Berry, 2006) tel qu'il est conceptualisé dans le choc culturel (Hofstede et al., 2010 ; Oberg, 1960). De plus, selon Berry (1997), le stress acculturatif serait lié au modèle psychologique du stress de Lazarus et Folkman (1984). En effet, Lazarus et Folkman (1984) définissent le stress comme étant une réponse aux expériences de vie. Le stress peut avoir des conséquences à la fois positives et négatives sur l'adaptation de la personne. Ainsi, pour ces diverses raisons, dans la présente recherche, la notion de stress acculturatif sera préférée à l'utilisation de la notion de choc culturel. Le choc culturel implique une définition plus péjorative sur l'adaptation culturelle puisqu'il se définit principalement par un stress vécu négativement chez les personnes.

1.3. Objectifs de la recherche

Pour combler le manque d'études scientifiques faisant état des connaissances sur le stress acculturatif et les étudiants internationaux universitaires, nous avons entrepris de faire une recension systématique des écrits scientifiques. Cette dernière permettra d'offrir une meilleure compréhension du stress acculturatif chez les étudiants internationaux universitaires. Afin de répondre à cet objectif général, celui-ci se divisera en cinq objectifs spécifiques comme suit : 1) les différentes échelles de mesure servant à mesurer le stress acculturatif seront identifiées et comparées, 2) l'essai visera à identifier les étudiants internationaux vivant le plus de stress acculturatif en fonction de leur origine, 3) les principaux déterminants du stress acculturatif seront ciblés et décrits, 4) l'essai ciblera les stratégies d'adaptation utilisées par les étudiants internationaux en réponse au stress acculturatif et 5) les interventions utilisées et leurs effets auprès de ces étudiants seront décrits et expliqués.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE

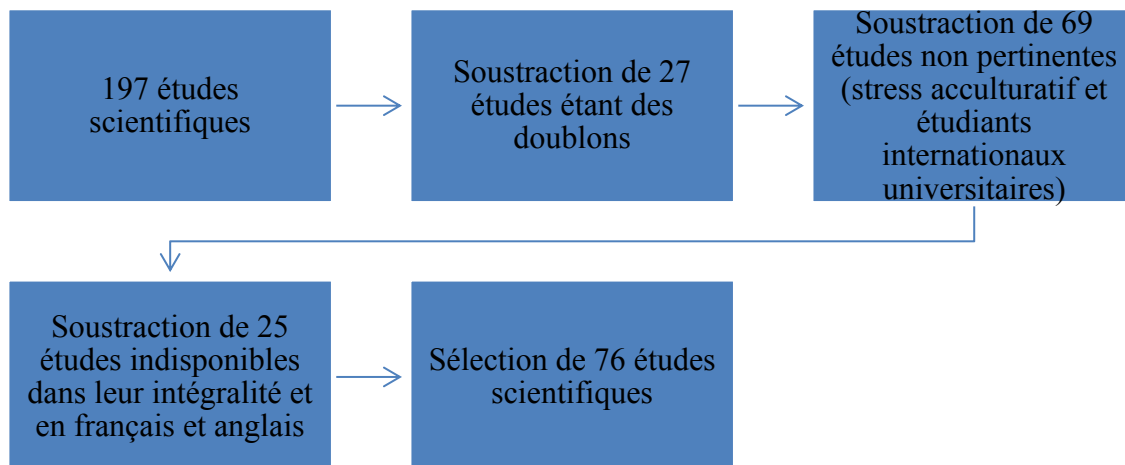
La présente recension des écrits scientifiques visera à faire l'état des connaissances du stress acculturatif chez les étudiants universitaires internationaux. Pour ce faire, des critères de sélection des études scientifiques ont été établis : 1) l'étude scientifique a été écrite en français ou en anglais, 2) elle est accessible via la bibliothèque de l'Université Laval dans son ensemble (résumé, introduction, problématique, méthodologie, résultats, discussion et conclusion), 3) elle est pertinente en abordant le stress acculturatif chez les étudiants universitaires internationaux. Toute autre étude n'incluant pas les étudiants internationaux ne sera pas considérée dans cette étude. En ce qui concerne la provenance des étudiants internationaux ainsi que la provenance des études, il n'y a pas de critère de sélection afin d'être le plus exhaustif possible dans la présentation des résultats. Dans ce sens, il existe peu de recherches menées au Canada. De plus, il n'y a pas de critère concernant l'année des études scientifiques puisque cette recherche visera à inclure le plus d'études possible sur le sujet.

Pour ce faire, les bases de données *PsychINFO* et *ERIC* ont été consultées étant donné leurs pertinences dans le domaine d'étude de cette recherche. En ajout, les bases de données *Érudit* et *ARIANE* ont été consultées dans l'optique d'ajouter des recherches menées en français et dans un contexte canadien. Deux catégories de mots clés ont été utilisées. La première catégorie de mots clés inclut « étudiant* international* », « étudiant* étranger* », « international* student* » et « foreign student* » qui sont utilisés avec le terme booléen « or ». La deuxième catégorie de mots clés inclut « stress acculturatif » et « acculturative stress » et est utilisée avec le terme booléen « or ». Ensuite, les deux catégories de mots clés sont combinées avec le terme booléen « and ». Le prochain chapitre portera sur les résultats obtenus de la recension des écrits.

CHAPITRE 3 : RÉSULTATS

Pour les résultats, 129 études ont été ressorties pour la base de données *PsycINFO*, 38 pour la base de données *ERIC* et 33 pour la base de données *Érudit* et aucun résultat pour la base de données *ARIANE* sont ressortis. Trois études scientifiques ont été rajoutées soit l'étude de Mori (2000), l'étude de Pan, Yue et Chan (2010) et l'étude de Wong (2006). Elles ont été sélectionnées dans la bibliographie d'autres études. Ces recherches ont été sélectionnées en raison de leur pertinence sur le stress acculturatif chez les étudiants internationaux universitaires ce qui porte le nombre d'ouvrages scientifiques à 197 résultats.

De ce nombre, 121 études scientifiques ont été soustraites. Plus précisément, 27 études ont été éliminées du fait qu'elles étaient des doublons. 69 études ont été éliminées puisque le stress acculturatif et les étudiants internationaux universitaires n'y étaient pas abordés. Finalement, 25 autres études ont été retirées puisque leurs accès étaient indisponibles dans leur intégralité (résumé, problématique, méthodologie, etc.) et qu'ils n'étaient pas disponibles en français et en anglais. Ainsi, 76 études scientifiques ont été conservées dans la présente recension des écrits scientifiques.



La prochaine section présente les différentes échelles de mesure qui sont utilisées pour mesurer le stress acculturatif chez les étudiants internationaux.

3.1. Les échelles de mesure utilisées

Plusieurs chercheurs ont utilisé diverses échelles de mesure afin de mesurer le stress acculturatif chez les étudiants internationaux. Pour ce faire, les échelles de mesure sont présentées de la moins pertinente vers la plus pertinente pour mesurer le stress acculturatif chez ces étudiants. La pertinence est évaluée en fonction du construit qui est directement mesuré dans celle-ci (certaines échelles ne mesurant pas directement le stress acculturatif), du contexte d'élaboration de l'échelle de mesure (les échelles développées auprès des étudiants internationaux demeurent plus pertinentes) et en fonction de leurs qualités psychométriques.

Le *Perceived Stress Scale (PSS)* se compose de 14 items et les scores sont cotés selon une échelle de type *Likert* de 1 à 5. Un haut score signifie un haut niveau de stress et elle a été développée auprès de 446 étudiants universitaires aux États-Unis (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983). Cette échelle est utilisée dans une étude, en Australie, auprès de 112 étudiants internationaux (Bailey & Dua, 1999).

L'échelle de mesure *The Sanchez and Fernandez Scale* est utilisée dans une seule étude (Gholamrezaei, 1995). Dix items sur les 23 items qui composent initialement l'échelle de mesure sont utilisés en raison de leur forte corrélation avec le score total de celle-ci, ce qui veut dire qu'ils représentent bien le construit mesuré par l'échelle de mesure. Ces items sont répartis en trois sous-échelles soit, 1) les attitudes, 2) l'environnement et 3) le contexte social. Les items sont cotés sur une échelle de type *Likert* de 0 à 4 et un score élevé suggère un niveau de stress acculturatif élevé. Cette échelle de mesure a été développée auprès de 164 étudiants américains universitaires d'origine hispanique (Sánchez & Fernández, 1993). Le chercheur Gholamrezaei (1995) a démontré dans son étude un alpha de Cronbach de 0,88 pour l'ensemble des 23 items de cette échelle de mesure utilisée auprès de 173 étudiants internationaux.

L'*Index of Life Stress (ILS)* se compose de 31 items répartis en cinq sous-échelles : 1) préoccupations financières, 2) difficultés dans la maîtrise de la langue, 3) discrimination perçue, 4) adaptation culturelle et 5) stress académique. Les items sont cotés de 0 à 3 selon une échelle de type *Likert*. Un haut niveau de stress est représenté par un score total élevé à l'échelle de mesure. Elle a été développée et validée auprès de 101 étudiants internationaux asiatiques en affichant un alpha de Cronbach de 0,86 (Yang & Clum, 1995). L'échelle de mesure est utilisée dans son intégralité dans trois autres études en ayant un alpha de Cronbach de 0,88 (Lee et al., 2004), de 0,87 (Ra & Trusty, 2015) et de 0,86 (Ra, 2017). Cette échelle de mesure a aussi été utilisée dans une étude en ayant un ajout de 11 items avec un alpha Cronbach de 0,81 (Eustace, 2007). Finalement, le chercheur Sullivan (2010) a utilisé à la fois cette échelle de mesure tout en ajoutant la sous-échelle de la discrimination perçue de l'échelle de mesure *The Acculturative Stress Scale for International Students* développée par Sandhu et Asrabadi (1994). En définitive, il semble être adéquate pour mesurer le stress acculturatif chez les étudiants internationaux asiatiques universitaires avec ou sans modification. Toutefois, comme l'ensemble des échelles ci-dessus, elle demeure à explorer davantage quant à son utilisation auprès des étudiants internationaux universitaires.

D'autres échelles de mesure ont davantage été élaborées pour mesurer le stress acculturatif chez les étudiants internationaux. L'échelle de mesure intitulée *Riverside Acculturation Stress Scale (RASI)* a été développée par les chercheurs Benet-Martínez et Haritatos en 2005. Elle se compose de 15 items répartis en cinq sous échelles soit 1) les difficultés au travail, 2) la maîtrise de la langue, 3) les relations interculturelles, 4) la discrimination et 5) l'isolement culturel. Les items sont cotés en utilisant une échelle de mesure de type *Likert* allant de 1 à 5, un haut score suggère un haut niveau de stress acculturatif (Benet-Martínez & Haritatos, 2005). Outre cela, le stress acculturatif mesuré dans cette échelle de mesure est relié positivement aux symptômes dépressifs (Miller, Kim & Benet-Martínez, 2011). Finalement, l'alpha de Cronbach de cette échelle de mesure se situait entre 0,72 et 0,89 (Hirai, 2013 ; Miller et al., 2011). Toutefois, sa validité empirique demeure à explorer.

Pan, Wong, Chan et Joubert (2008) ont initialement élaboré l'*Acculturative Hassles Scales for Chinese Students (AHSCS)* pour les étudiants internationaux chinois séjournant en Australie et à Hong Kong. Pan, Yue et Chan (2010) ont ensuite validé cette échelle de mesure auprès de 400 étudiants internationaux chinois dans six universités à Hong Kong. L'échelle de mesure se compose de 17 items répartis en quatre sous-échelles soit, 1) difficulté langagière, 2) différences culturelles, 3) travaux académiques et 4) les interactions sociales. Les items sont cotés à l'aide d'une échelle de mesure de type *Likert* allant de 0 à 3. Un score élevé à cette échelle de mesure suggère un niveau de stress acculturatif plus élevé. L'alpha de Cronbach pour cette échelle de mesure était de 0,88 (Pan et al., 2010). De plus, cette échelle de mesure en étant axée sur le stress acculturatif est reliée directement à la satisfaction de vie chez les étudiants internationaux (Pan et al., 2008). Uniquement les études de Pan et al. (2008, 2010) ont utilisé cette échelle de mesure. Elle a été développée pour les étudiants internationaux chinois étudiant en Australie et à Hong Kong et a été validée plus en profondeur chez les étudiants séjournant à Hong Kong. Actuellement, sa validité empirique et son utilisation dans un contexte canadien demeurent à explorer.

Basée sur les études de Pan et al. (2008, 2010) et des études d'Asrabadi et Sandhu (1994, 1998), Bai a développé l'*Acculturative Stress Scale for Chinese College Students in the United States (ASSCS)* en 2012. Elle a été adaptée pour les étudiants internationaux chinois séjournant aux États-Unis. Cette échelle de mesure se compose de 32 items. Les items sont cotés selon une échelle de type *Likert* de 1 à 7, un score élevé suggère un haut niveau de stress acculturatif. Ils sont répartis en cinq sous-échelles soit, 1) la maîtrise de la langue, 2) l'isolement social, 3) la perception de la discrimination vécue, 4) la pression académique et 5) la culpabilité envers la famille. De plus, en ayant été validée auprès de 267 étudiants internationaux chinois aux États-Unis et à l'aide d'analyses factorielles, l'échelle de mesure avait un alpha de Cronbach variant entre 0,827 et 0,922 selon les sous-échelles de mesure (Bai, 2012). Dans une autre étude récente, l'échelle de mesure a été utilisée afin de mesurer le stress acculturatif chez les étudiants internationaux chinois (Lee, 2016). Tout comme l'échelle de mesure précédente, celle-ci manque de

validation empirique et elle est développée spécifiquement pour les étudiants internationaux chinois, et ce, aux États-Unis.

Plusieurs chercheurs ont utilisé l'échelle de mesure *The Societal, Attitudinal, Familial and Environmental Acculturative Stress Scale-Short Form (SAFE)* (Rice, Choi, Zhang, Moreno & Anderson, 2012 ; Richards, 2014). L'échelle de mesure a été développée par Mena, Padilla et Maldonado (1987). Elle se compose de 24 items mesurant le stress acculturatif qui sont répartis en quatre sous-échelles soit, 1) la société, 2) les attitudes, 3) la famille et 4) l'environnement. Comme les autres échelles de mesure présentées préalablement, les items sont cotés selon une échelle de mesure de type *Likert* allant de 1 à 5 en fonction de la gravité du stress vécu par la personne. Trois items sont des questions ouvertes afin de permettre aux répondants d'inscrire des éléments nouveaux pouvant être associés au stress acculturatif. Finalement, cette échelle a été développée auprès des personnes ayant immigré après l'âge de 12 ans aux États-Unis (Mena et al., 1987). Rice et al. (2012) ont rapporté un alpha de Cronbach de 0,92 pour les étudiants internationaux chinois et 0,91 pour les étudiants internationaux indiens. L'étude de Richards (2014) a fait ressortir un alpha de Cronbach de 0,89 auprès des étudiants internationaux en général. D'ailleurs, l'utilisation de cette échelle a démontré une corrélation positive avec la dépression (Rice et al., 2012). Une version adaptée du *SAFE* a également été utilisée dans une étude menée auprès de 468 étudiants internationaux provenant majoritairement de l'Asie aux États-Unis. La réalisation d'analyses factorielles a permis de cibler 13 items étant les plus reliés au stress acculturatif. Cette échelle de mesure adaptée du *SAFE* affichait une corrélation entre le stress acculturatif et le niveau de satisfaction de vie variant entre -0,23 et -0,32. Le stress acculturatif contribuerait à la réduction de la satisfaction de vie (Su et al., 2016). Ce résultat concorderait avec les autres études démontrant un lien positif entre le stress acculturatif et la dépression (Rice et al., 2012 ; Sandhu & Asrabadi, 1994).

L'échelle de mesure *Acculturative Stress Scale for International Students (ASSIS)* sur le stress acculturatif chez les étudiants internationaux développée par Sandhu et Asrabadi (1994) demeure la plus utilisée chez les étudiants internationaux universitaires

et est également utilisée dans plusieurs pays (Bai, 2016 ; Chavajay & Skowronek, 2008 ; Constantine, Okazki & Utsey, 2004 ; Kim, 2010 ; Kim, 2016 ; Wei, Heppner, Chao, Du & Lin, 2007). D'ailleurs, le chercheur Bai (2012) mentionne que celle-ci demeure la plus validée empiriquement à ce jour. Cette échelle de mesure se compose de 36 items répartis en sept sous échelles distinctes soit, 1) la perception de la discrimination reçue, 2) le mal-être du pays (*homesickness*), 3) la perception de la haine reçue, 4) la peur, 5) le stress dû au changement et au choc culturel, 6) le sentiment de culpabilité et 7) les items non spécifiques. Le score total des items, en utilisant une échelle de *Likert* de 1 à 5, se situe de 36 à 180 selon le niveau de stress acculturatif vécu. Selon Sandhu et Asrabadi (1994, 1998), un score excédant 109 suggère un besoin pour la personne d'aller consulter un professionnel de la santé afin de recevoir de l'aide. L'échelle de mesure a été validée auprès de 128 étudiants internationaux à l'aide de corrélations et d'analyses factorielles (Sandhu & Asrabadi, 1994). De plus, plusieurs chercheurs ont utilisé cette échelle de mesure afin de mesurer le stress acculturatif chez les étudiants internationaux en rapportant un alpha de Cronbach variant entre 0,87 et 0,95, ce qui a fait ressortir une bonne validité interne de cette échelle de mesure (Chavajay & Skowronek, 2008 ; Constantine et al., 2004 ; Jackson, Ray & Bybell, 2013 ; Kanaparthi, 2009 ; Ninggal, 1998 ; Prabhakar-Gipper, 2016 ; Sandhu & Asrabadi, 1998 ; Wei et al., 2007).

Toutefois, une des principales critiques pouvant être apportées à l'ASSIS est qu'elle n'est pas normative puisqu'elle ne compare pas les scores avec une moyenne d'une population. De plus, il n'existe pas à notre connaissance de traduction de l'échelle de mesure en français. Néanmoins, celle-ci a été traduite en chinois et en italien dans deux études récentes (Chayinska & Mari, 2014 ; Wei, Liao, Heppner, Chao & Ku, 2012) à l'aide d'une traduction inversée (Brislin, 1970). Cette technique de traduction vise à traduire une première fois de l'anglais dans la langue souhaitée, par exemple le chinois, et ensuite traduire à nouveau en anglais ce qui permet d'éviter les biais de traduction (Brislin, 1970). Ainsi, l'ASSIS utilisée par Wei, Liao, Heppner et al. (2012) affichait un alpha de Cronbach de 0,94. En ajout, la recherche de Chayinska et Mari (2014) a permis de démontrer que la structure factorielle de cette échelle de mesure est davantage axée sur

cinq sous-échelles comparativement à sept sous-échelles comme les auteurs de cette échelle de mesure l'ont supposé (Sandhu & Asrabadi, 1994). De plus, Chayinska et Mari (2014) mentionnaient qu'il existait peu d'études portant sur l'analyse de la structure factorielle de cette échelle de mesure. En lien avec cette critique, celle-ci a été validée uniquement aux États-Unis ce qui implique que son utilisation pourrait difficilement être applicable dans d'autres contextes (Nasirudeen, Josephine, Adeline, Seng & Ling, 2014). En ajout, plusieurs étudiants internationaux ont mentionné dans une étude que l'ASSIS ne mesure pas réellement le stress acculturatif vécu par ceux-ci. Suite à cela, l'échelle de mesure a été retirée de l'étude (Lin, 2006).

Malgré les critiques de cette échelle de mesure, les chercheurs l'utilisant avec ou sans modifications abondent. Les chercheurs Akthar et Kröner-Herwig (2015) l'ont adapté avec 41 items. Ils rapportaient un alpha de Cronbach de 0,95 à l'aide d'analyses factorielles. Dans une autre étude, l'ASSIS a été utilisée auprès des étudiants internationaux en ayant uniquement quatre sous-échelles (Lowinger et al., 2016). Les chercheurs de cette étude n'ont pas précisé les motifs ayant mené à la soustraction de trois sous-échelles de l'ASSIS. Ensuite, l'ASSIS a été utilisée en traduction chinoise avec uniquement 12 de ces items, à la suite d'une analyse factorielle (Kline & Liu, 2005). Outre cette étude, les chercheurs Sa, Seo, Nelson et Lohrmann (2013) ont utilisé sept items de l'ASSIS auprès des étudiants internationaux coréens. Les items ont été sélectionnés selon la pertinence par des étudiants coréens. Les chercheurs n'ont pas indiqué le nombre de ces étudiants ayant participé à la sélection de ces items. Un autre chercheur a utilisé uniquement 20 items de l'ASSIS qui ont été sélectionnés à l'aide d'une consultation par des experts, des collègues de recherche et une revue de la littérature scientifique (Hofmann, 2010). Toutefois, plusieurs chercheurs ont préféré se servir de la même échelle de mesure, sauf avec uniquement 26 items (De Souza, 2012 ; Ye, 2005, 2006). Cette utilisation s'est basée sur les résultats de l'étude des chercheurs Asrabadi et Sandhu (1998) qui après analyses ont affiché les 26 items étant les plus associés au stress acculturatif. La validation empirique de cette échelle de mesure reste à déterminer puisqu'elle a été utilisée dans un faible nombre d'études jusqu'à présent. En définitive,

l'ASSIS semble avoir la meilleure validité sur la mesure du stress acculturatif et dont l'utilisation demeure la plus répandue. La prochaine section illustre les différences de niveaux de stress acculturatif selon la culture d'origine des étudiants internationaux universitaires.

3.2. Niveau du stress acculturatif selon la culture

3.2.1. Niveau de stress acculturatif général chez les étudiants internationaux

Brown et Holloway (2008) dans leur recherche qualitative auprès de 150 étudiants en sont arrivés à la conclusion que le stress acculturatif est vécu différemment selon la motivation, la personnalité, les expériences antérieures, la préparation avant l'arrivée dans un autre pays, les stratégies d'adaptation et selon les différences culturelles. Le stress acculturatif est vécu de différente façon selon les cultures et au sein des individus qui la composent (Brown & Holloway, 2008).

Environ 90 % des étudiants internationaux vivraient du stress acculturatif selon une étude menée auprès de 838 étudiants internationaux provenant majoritairement de l'Asie et séjournant aux États-Unis (Hofmann, 2010). Plusieurs études font état d'un niveau de stress acculturatif différent entre les étudiants internationaux. Dans ce sens, 22 % des étudiants internationaux vivraient un haut niveau de stress acculturatif selon l'étude de Bai (2016) menée auprès de 152 étudiants comparativement à environ 12 % pour l'étude de Chavajay et Skowronek (2008) menée auprès de 130 étudiants. L'étude de Lee (2016) a montré que ce serait 25 % des 128 étudiants internationaux chinois qui vivraient un haut niveau de stress acculturatif. De façon plus générale, la majorité des étudiants internationaux vivraient un haut niveau de stress acculturatif (Hahn, 2010 ; Kim, 2010). La majorité des étudiants internationaux vivraient un niveau de stress acculturatif relativement bas, selon les résultats de deux autres études (Gholamrezaei, 1995 ; Kanaparthi, 2009). Hofmann (2010) a montré que ce niveau de stress serait plutôt moyen. La prévalence du stress acculturatif est différente d'une étude à l'autre. De ce fait, les chercheurs n'ont pas utilisé les mêmes échantillons, échelles de mesure et contextes pour réaliser leur étude. Cela rend la comparaison plus difficile entre les études par rapport au

stress acculturatif vécu par les étudiants internationaux. De plus, la majorité des études ont été réalisées auprès des étudiants majoritairement asiatiques ce qui limite, une fois de plus, les comparaisons entre les études.

À propos des différences culturelles, plusieurs chercheurs ont démontré que celles-ci seraient associées au stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Hahn, 2010 ; Philip, 2015 ; Sullivan, 2010). Hahn (2010) a conclu que les étudiants ayant une plus grande différence entre leur culture d'origine et la culture d'accueil vivraient davantage de stress acculturatif. Concrètement, les étudiants ayant une culture basée sur le collectivisme auraient plus de stress que les étudiants ayant une culture basée sur l'individualisme. De plus, ils étudiaient en grande majorité dans des sociétés plus individualistes telles que les États-Unis (Hahn, 2010). Cette différence serait accentuée par leurs perceptions et leurs attentes envers la culture dominante véhiculée dans l'environnement où ils effectuent leurs études (Philip, 2015). Toutefois, l'étude menée par Poyrazli, Kavanaugh, Baker et Al-Timimi (2004) a fait ressortir un lien mitigé entre la culture et le stress acculturatif chez les étudiants internationaux. Cela suppose que d'autres facteurs pourraient influencer ce lien. Gholamrezaei (1995) a indiqué une absence de lien entre la religion et le stress acculturatif chez les étudiants internationaux. Par contre, ce chercheur a affirmé la présence d'un lien entre le lieu où vivaient les étudiants dans leur pays d'origine et l'endroit où ils habitent pendant leurs études. Les étudiants ayant vécu en ville vivraient moins de stress acculturatif que les étudiants ayant vécu dans des villages. En effet, ceux-ci étudiaient et vivaient au sein d'une ville (Gholamrezaei, 1995).

Malgré cette disparité dans les résultats concernant le stress acculturatif et la culture de la personne, à l'aide d'une régression linéaire, les variables démographiques expliqueraient uniquement 2 % du stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Akthar & Kröner-Herwig, 2015). Il est donc supposé que la culture, dans ce 2 % de variance, a donc un lien faible avec le stress acculturatif. Par contre, la région de provenance des étudiants contribuerait à 11,4 % du stress acculturatif, selon une étude menée auprès de 372 étudiants internationaux (Yeh & Inose, 2003).

3.2.2. Étudiants internationaux asiatiques

Plusieurs chercheurs scientifiques ont souligné que les étudiants internationaux asiatiques sont ceux ayant le plus haut niveau de stress acculturatif (Bai, 2016 ; Bailey & Dua, 1999 ; Hirai, 2013 ; Hofmann, 2010 ; Kim, 2016 ; Lin, 2006 ; Liu et al., 2016 ; Nasirudeen et al., 2014 ; Poyrazli et al., 2004 ; Rice et al., 2012 ; Yeh & Inose, 2003). Les étudiants asiatiques auraient une moins grande maîtrise de la langue du pays d'accueil ce qui peut les amener à vivre davantage de stress acculturatif (Poyrazli et al., 2004).

Au sein des étudiants internationaux asiatiques, il y aurait des différences concernant le stress acculturatif selon leur pays d'origine. Les étudiants provenant de l'Inde vivraient moins de stress acculturatif que les autres étudiants asiatiques puisqu'ils auraient une meilleure maîtrise de la langue et une plus grande capacité de réussir sur le plan académique (Lowinger et al., 2016 ; Rice et al., 2012). Une étude réalisée à Singapour démontre que les étudiants asiatiques provenant de la Chine et du Myanmar vivraient davantage de stress acculturatif que les autres étudiants asiatiques en raison de leurs différences culturelles (Nasirudeen et al., 2014).

L'endroit où les étudiants asiatiques séjournent semble avoir un effet sur leur stress acculturatif. Les étudiants chinois séjournant à Hong Kong vivraient davantage de stress acculturatif contrairement à ceux séjournant en Australie. L'incidence du stress acculturatif sur leur qualité de vie serait respectivement de 10 % et 6 % (Pan et al., 2008). Les étudiants internationaux chinois éprouveraient de la difficulté à s'ajuster aux normes sociales véhiculées aux États-Unis, plus particulièrement sur le plan de l'expression de leurs émotions négatives auprès des autres (Slaten, Elison, Lee, Yough & Scalise, 2016). Cette différence au niveau du stress acculturatif s'expliquerait en partie par la présence de discrimination perçue et de rejet associé à leur culture d'origine par les autres individus. Par exemple, dans cette étude qualitative quelques étudiants ont mentionné ne pas se sentir appréciés des étudiants nationaux qui les auraient exclus des travaux d'équipe (Slaten et al., 2016). Dans ce même sens, les étudiants chinois pourraient se percevoir comme n'étant pas intégrés socialement, et ce, malgré le soutien social qu'ils recevraient des étudiants nationaux (Bertram, Poulakis, Elasser & Kumar, 2014).

Néanmoins, certains étudiants asiatiques ont perçu leur séjour comme étant une occasion d'établir des liens avec des gens issus d'une culture différente (Slaten et al., 2016). Les étudiants asiatiques vivaient, en ordre décroissant, davantage de stress acculturatif s'ils provenaient de la Corée du Sud, de Taiwan, de la Chine et de la Turquie (Kim, 2016). Hofmann (2010) a fait ressortir également que les étudiants internationaux provenant de la Corée du Sud vivaient davantage de stress acculturatif que les autres étudiants asiatiques. Finalement, l'étude de Lin (2006) a démontré que les étudiants provenant de Taiwan vivaient davantage de stress acculturatif que les étudiants chinois. Ces différences s'expliqueraient principalement en raison des différences culturelles.

La majorité des études issues de cette recension des écrits scientifiques ont des échantillons composés en grande partie d'étudiants asiatiques, plus précisément, d'étudiants d'origine chinoise. Ainsi, plusieurs autres étudiants provenant d'autres pays de l'Asie n'ont pas été ciblés dans les analyses portant sur le stress acculturatif.

3.2.3. Étudiants internationaux africains

Contrairement aux études précédentes, Akthar et Kröner-Herwig (2015), dans leur étude quantitative en Allemagne, ont indiqué que les étudiants internationaux provenant de l'Afrique sont ceux qui vivaient le plus de stress acculturatif, suivis des étudiants provenant de l'Asie, des étudiants provenant d'Amérique latine et finalement des étudiants provenant de l'Europe et de l'Amérique du Nord. Bofo-Arthur (2014) dans sa recension des écrits scientifiques, a affirmé également que les étudiants africains seraient ceux étant les plus à risque de vivre du stress acculturatif dû à leurs différences culturelles et à la discrimination qu'ils pourraient vivre. Toutefois, Liu et al. (2016) ont conclu que les étudiants internationaux provenant de l'Afrique vivaient le plus haut niveau de stress acculturatif, et ce, tout juste après les étudiants asiatiques.

En résumé, les étudiants provenant de l'Afrique sembleraient également vivre un stress acculturatif important en raison de la distance culturelle avec la culture du pays d'accueil. Néanmoins, uniquement deux études ont démontré que ces étudiants avaient le plus haut niveau de stress acculturatif (Akthar & Kröner-Herwig, 2015 ; Bofo-Arthur,

2014). Les conclusions à ce sujet sont donc limitées et plusieurs autres études portant sur ces étudiants sont nécessaires.

3.2.4. Étudiants internationaux européens, nord-américains et de l'Océanie

Plusieurs résultats issus des études affichaient un niveau de stress acculturatif moins élevé chez les étudiants internationaux européens, nord-américains et provenant de l'Océanie (Australie) (Hirai, 2013 ; Hofmann, 2010 ; Liu et al., 2016 ; Nasirudeen et al., 2014 ; Poyrazli et al., 2004 ; Smith & Khawaja, 2011 ; Yeh & Inose, 2003). Plus précisément, le niveau du stress acculturatif est expliqué en partie par Yeh et Inose (2003) qui ont affirmé que les étudiants européens aux États-Unis seraient moins victimes de racisme et de discrimination que les autres étudiants internationaux. De plus, ces étudiants seraient semblables aux étudiants nord-américains en étant, par leur culture, influencés par l'individualisme contrairement au collectivisme chez les sociétés africaines et asiatiques (Markus & Kitayama, 1991 ; Yeh & Inose, 2003). Une plus grande différence culturelle pourrait ainsi augmenter le stress acculturatif chez un étudiant. Or, aucune étude issue de cette recension n'a porté directement sur ces étudiants puisqu'elles étaient majoritairement réalisées aux États-Unis et auprès des étudiants internationaux asiatiques.

La prochaine section portera sur les principaux déterminants pouvant contribuer à l'augmentation ou à la prévention du stress acculturatif. Ils seront classés en ordre croissant allant des déterminants à explorer davantage aux déterminants faisant le plus l'unanimité au sein des recherches menées dans le domaine.

3.3. Les déterminants du stress acculturatif

Dans cette section, les déterminants sont présentés du moins pertinent vers le plus pertinent. Plusieurs déterminants demeurent à l'état exploratoire en ayant été sujet d'intérêt de peu d'études. La différence de climat semblerait contribuer au stress acculturatif, selon plusieurs résultats d'études quantitatives et qualitatives (Brown & Holloway, 2008 ; Flynn, 2011 ; Slaten et al., 2016). Plusieurs étudiants auraient de la difficulté à s'adapter au climat du pays d'accueil, puisque celui-ci serait différent de leur

pays d'origine (chaleur, végétation). Outre cela, plusieurs chercheurs ont fait ressortir un lien faible entre la nourriture et le stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Flynn, 2011 ; Hofmann, 2010 ; Slaten et al., 2016). Certains étudiants éprouveraient de la difficulté à consommer la nourriture issue du pays d'accueil puisque celle-ci serait différente de celle de leur pays d'origine (Slaten et al., 2016).

L'expérience de multiples séjours à l'international, avant d'entamer leurs études à l'international, contribuerait à réduire le niveau de stress acculturatif des étudiants internationaux (Lefdahl-Davis et Peronne-McGovern, 2015 ; Smiljanic, 2016). Lefdahl-Davis et Peronne-McGovern (2015) dans les résultats de leurs entrevues auprès de cinq étudiantes internationales saoudiennes séjournant aux États-Unis ont fait ressortir que l'expérience à l'international leur permettrait de vivre moins de stress acculturatif. Ces étudiantes auraient été davantage familiarisées avec les interactions auprès d'autres individus ayant des différences culturelles. Toutefois, il n'y aurait pas eu de lien entre la présence d'expérience de séjours dans le pays d'accueil, avant les études, et le stress acculturatif (Lefdahl-Davis & Peronne-McGovern, 2015). Les chercheurs n'ont pas expliqué ce dernier résultat. Toutefois, les étudiants internationaux ayant visité leur pays d'origine, durant leurs études à l'international, vivraient davantage de stress acculturatif que les étudiants n'ayant pas fait ces visites (Gholamrezaei, 1995). Ces visites semblent avoir favorisé le maintien des étudiants dans leur identité culturelle d'origine. En définitive, le faible nombre d'études ayant porté sur ce déterminant empêche d'établir de solides conclusions en lien avec le stress acculturatif.

À propos du type d'attachement, le chercheur Smiljanic (2016) a démontré une absence de lien entre un attachement de type évitant et le niveau de stress acculturatif. Toutefois, ce type d'attachement, tout comme le stress acculturatif, serait relié positivement aux symptômes dépressifs (Smiljanic, 2016). Toutefois, l'intégration académique (sentiment d'appartenance envers l'université) serait associée uniquement au stress acculturatif lorsque l'attachement de l'étudiant international envers sa mère est insécurisant et que l'attachement envers son père est sécurisant (Han et al., 2017). Les chercheurs ont expliqué en partie ce lien par la présence d'un apport positif de la mère à

s'adapter à la culture d'accueil lorsque l'attachement est sécurisant ce qui permettrait une réduction du stress vécu. En revanche, ce même attachement avec le père chez un étudiant international augmenterait son niveau de stress acculturatif. Cet attachement serait relié à la résistance aux changements culturels axée sur le maintien de l'identité de leur culture d'origine (Han et al., 2017). La présence de seulement deux études analysant le type d'attachement et le stress acculturatif ne permet pas de conclure à ce sujet. Ce déterminant est à explorer plus en profondeur.

3.3.1. Changement dans les rôles sociaux et statuts sociaux

Contrairement aux autres déterminants, le changement dans les rôles sociaux et statuts sociaux semble avoir été un déterminant d'intérêt dans plusieurs études scientifiques. Myers-Walls et al. (2011), dans leur étude qualitative réalisée auprès des étudiants internationaux asiatiques, ont démontré que la perte de rôles sociaux durant le séjour à l'international exacerberait leur stress acculturatif. Ils ont alors à s'adapter à d'autres rôles. En lien avec cela, leur statut social change, ce qui augmenterait le stress vécu. Les chercheurs ont mentionné l'importance de s'intéresser davantage au changement dans les rôles sociaux et les statuts sociaux et leur lien avec le stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Myers-Walls et al., 2011). Sandhu (1994) rapportait que certains étudiants internationaux étaient plus vulnérables lorsqu'il y a une différence négative associée à leur succès dans leur pays d'origine et le pays où ils séjournent pendant leurs études. Cette perte de succès peut être reliée à la perte de rôles sociaux et statuts sociaux lorsqu'ils étudient dans un autre pays. Également, plusieurs étudiants affirmaient qu'il était difficile de se trouver un emploi lors de leurs études, ce qui peut engendrer un stress supplémentaire (Flynn, 2011). En effet, certains employeurs préféreraient engager un citoyen qu'un étudiant international en envisageant la possibilité que ce dernier ne réside pas de façon permanente au pays (Flynn, 2011). Les changements dans les rôles sociaux et statuts sociaux demeuraient des déterminants à analyser plus en profondeur afin de mieux comprendre leur incidence sur le stress acculturatif.

3.3.2. La durée du séjour dans le pays d'accueil

Le temps du séjour passé chez les étudiants internationaux dans un pays ayant une culture différente de la sienne serait également un déterminant du stress acculturatif. En effet, Akthar et Kröner-Herwig (2015) ont affirmé que le stress acculturatif augmenterait considérablement durant les premiers mois du séjour. Par la suite, il demeurerait relativement stable entre 18 et 24 premiers mois, pour finalement réduire graduellement. Le niveau de stress augmenterait ensuite une fois de plus lors des derniers mois du séjour, vers la fin des études étant donné leur retour dans leur pays d'origine se rapprochant (Akthar & Kröner-Herwig, 2015). Plusieurs chercheurs ont souligné que les étudiants nouvellement arrivés avaient un plus haut niveau de stress acculturatif qui, par la suite, diminuait continuellement durant la durée du séjour (Bailey & Dua, 1999 ; Bofo-Arthur, 2014 ; Lefdahl-Davis & Peronne-McGovern, 2015 ; Lin, 2006 ; Richards, 2014 ; Ye, 2005, 2006). Toutefois, l'étude de Ye (2006) a apporté une nuance importante en indiquant que la perception de la discrimination, une sous-échelle du stress acculturatif, augmenterait selon la durée du séjour bien que le stress acculturatif de façon générale ait été réduit chez les étudiants internationaux chinois. D'ailleurs, le stress acculturatif chez les étudiants internationaux asiatiques serait relativement stable entre la première et la troisième année de leur séjour (Nasirudeen et al., 2014).

Cependant, la durée du séjour contribuerait à l'augmentation du stress acculturatif (Chayinska & Mari, 2014 ; Huang & Mussap, 2016 ; Hofmann, 2010 ; Kim, 2016 ; Sullivan, 2010). Le mal-être du pays (*homesickness*), une sous-échelle du stress acculturatif, augmenterait au fil du temps chez les étudiants internationaux, ce qui contribuerait à une augmentation de leur stress (Hofmann, 2010). L'étude récente de Hirai (2013) a fait ressortir l'existence de trois profils d'étudiants internationaux en fonction de leur niveau de stress acculturatif. Le premier groupe est caractérisé par un niveau moyen de stress acculturatif qui augmenterait au fil du temps. Le deuxième groupe est caractérisé par un stress acculturatif qui resterait sensiblement stable après six mois. Finalement, le dernier groupe aurait un faible niveau de stress qui diminuerait continuellement dans le temps. Cette étude a permis de constater qu'il pourrait y avoir

plusieurs trajectoires possibles dans l'évolution du stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Hirai, 2013).

Finalement, plusieurs chercheurs montraient une absence de lien significatif entre le stress acculturatif et la durée du séjour de la personne (Bai, 2012, 2016 ; Flynn, 2011 ; Gholamrezaei, 1995 ; Hahn, 2010 ; Kim, 2010 ; Wei et al., 2007 ; Yakunina, Weigold & Weigold, 2013). Il existe donc plusieurs contradictions au sein de la littérature scientifique concernant l'effet de la durée du séjour sur le stress acculturatif. Plusieurs chercheurs ont fait état d'un lien négatif entre la durée du séjour et le stress acculturatif tandis que d'autres ont affirmé la présence d'un lien positif entre ces deux concepts. Certains chercheurs ont mis en évidence une absence de lien entre la durée du séjour et le stress acculturatif.

3.3.3. Caractéristiques personnelles : niveau de scolarité, âge et sexe

Par l'entremise d'une étude auprès de 356 étudiants internationaux asiatiques à Singapour, l'absence de lien entre le niveau de scolarité et le stress acculturatif a été soulignée (Nasirudeen et al., 2014). Toutefois, les étudiants ayant gradué (études supérieures) vivaient davantage de stress acculturatif que les étudiants n'ayant pas diplômé de l'université (Kim, 2010). Gholamrezaei (1995), Hofmann (2010) et Richards (2014) ont spécifié que les étudiants gradués vivaient moins de stress acculturatif. Ceux-ci auraient une meilleure maîtrise de la langue, ce qui contribuerait à réduire ce stress (Hofmann, 2010). Les résultats de l'étude de Kim (2016) ont nuancé le lien entre la scolarité et le stress acculturatif, puisque les étudiants vivaient un plus haut niveau de stress acculturatif au baccalauréat, ensuite plus de stress au doctorat qu'à la maîtrise. Les étudiants qui étudieraient dans un programme en Sciences Sociales vivaient davantage de stress acculturatif que les autres étudiants (Kim, 2016). En somme, la scolarité demeure un déterminant ambigu du stress acculturatif et demeure à étudier davantage. Une scolarité élevée des parents des étudiants serait également associée à moins de stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Lee, 2016).

L'âge et le sexe expliqueraient 4 % du stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Ra, 2017). Les étudiantes internationales vivaient davantage de stress acculturatif que les étudiants internationaux (Hahn, 2010 ; Hofmann, 2010 ; Kim, 2016 ; Poyrazli et al., 2004 ; Ra, 2017). Dans cette même lignée, les femmes vivaient plus de solitude que les hommes, ce qui augmenterait leur stress vécu (Hofmann, 2010). Plus précisément, celles-ci vivaient 0,206 fois plus de stress acculturatif que les hommes (Ra, 2017). Toutefois, un seul chercheur a révélé que les hommes vivaient davantage de stress acculturatif que les femmes (Ye, 2006). Le lien entre le sexe et le stress acculturatif a été analysé dans peu d'études scientifiques, ce qui limite les conclusions s'y rattachant.

Les étudiants internationaux plus âgés vivaient davantage de stress acculturatif que les étudiants internationaux plus jeunes (Akthar & Kröner-Herwig, 2015 ; Gholamrezaei, 1995 ; Hahn, 2010 ; Kim, 2016 ; Ra, 2017 ; Sullivan, 2010 ; Ye, 2006). Le stress acculturatif augmenterait de 0,239 fois par année de vieillissement (Ra, 2017). En contradiction avec une autre étude, le vieillissement serait moins associé au stress acculturatif, excepté après 36 ans, où le stress acculturatif augmenterait soudainement (Hofmann, 2010). Les étudiants plus jeunes vivaient davantage de stress acculturatif que les étudiants plus âgés, selon les résultats d'une autre étude (Ninggal, 1998). Finalement, plusieurs chercheurs ont indiqué une absence de lien entre le sexe et l'âge avec le stress acculturatif (Akthar & Kröner-Herwig, 2015 ; Bai, 2016 ; Flynn, 2011 ; Huang & Mussap, 2016 ; Lin, 2006 ; Yeh et Inose, 2003). Gholamrezaei (1995), Ninggal (1998) et Richards (2014) ont démontré par leurs analyses une absence de lien entre le sexe et le statut matrimonial avec le stress acculturatif (Gholamrezaei, 1995). Richards (2014) a rapporté des résultats mitigés sur le lien entre l'âge et le stress acculturatif. La recension des écrits scientifiques actuelle démontre des liens mitigés dans les relations de l'âge et du sexe des étudiants internationaux avec le stress acculturatif. Cho (2017) a mentionné la nécessité d'avoir un approfondissement plus poussé des études portant sur ces déterminants.

3.3.4. Culture d'apprentissage et relations avec les supérieurs universitaires

En lien avec la culture d'apprentissage, Gabuka et Graber (2012) ont affirmé que certains étudiants éprouvaient un stress acculturatif en entretenant une importante différence dans la conceptualisation de leurs apprentissages. Les apprentissages universitaires sont parfois conceptualisés différemment chez un étudiant international comparativement à un étudiant national. Une culture d'apprentissage différente augmenterait le stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Myers-Walls et al., 2011 ; Smith & Khawaka, 2011). Le nombre d'étudiants au sein d'une université nouvelle pourrait augmenter le stress acculturatif chez les étudiants internationaux puisqu'ils ne seraient pas habitués à des universités comportant un plus grand nombre d'étudiants (Matusitz, 2015). Les chercheurs Poulakis et al. (2017) ont fait ressortir dans leur étude qualitative que les différences dans la culture d'apprentissage contribuent au stress acculturatif chez les étudiants internationaux. En effet, les étudiants grecs de cette étude mentionnent que la diversité culturelle présente au sein des universités américaines a eu un retentissement pour eux. La diversité culturelle a été plus grande que ce qu'ils pensaient avant leur séjour. De plus, le rythme de vie qu'ils qualifiaient de plus rapide aux États-Unis a également contribué à leur stress acculturatif, selon eux. Cependant, avec le temps les étudiants internationaux parviendraient à surmonter cette différence en s'adaptant à celle-ci (Myers-Walls et al., 2011). De plus, un nouvel environnement universitaire permettrait aux étudiants d'apprendre de nouvelles méthodes d'apprentissage (Gabuka & Graber, 2012).

Outre cela, la présence d'une faible maîtrise de la langue du pays d'accueil pourrait avoir une influence sur la relation d'un étudiant international avec ses superviseurs universitaires. En ce sens, la relation entre les professeurs et les étudiants internationaux pourrait influencer leur stress acculturatif (Flynn, 2011). Certains étudiants vivaient une incompréhension dans leur communication avec leurs professeurs en ne se sentant pas aidés par ceux-ci. Certains étudiants avaient de la difficulté à s'exprimer en anglais durant leur stage, ce qui a occasionné des préoccupations importantes pour leur superviseur de stage (Wong, 2006). En retour, ces préoccupations sous forme de recommandations ont

apporté un stress supplémentaire à l'étudiant. De plus, la façon d'exprimer les émotions chez les superviseurs lors de l'émission de leurs recommandations aurait fait augmenter le stress vécu chez certains étudiants puisqu'ils ne seraient pas habitués à une façon directe de communiquer les émotions (Wong, 2006). Certains étudiants internationaux percevraient un préjudice dans le milieu universitaire en ayant été suspendus de leur internat pour diverses raisons sans fondement, vivraient des délais injustifiés dans la signature de leur contrat de supervision et auraient un temps de supervision limité et sans justification, par exemple, une seule supervision après six semaines (Wong, 2006). Ces préjudices perçus par les étudiants internationaux durant leur supervision contribueraient à exacerber leur niveau de stress acculturatif. Toutefois, certains chercheurs ont constaté que la relation des étudiants internationaux avec leurs professeurs universitaires ne serait pas reliée au stress acculturatif (Han et al., 2017). Ceux-ci expliqueraient ce résultat en partie par la possibilité que ces étudiants ne discutaient pas de leur stress acculturatif vécu auprès des professeurs universitaires (Han et al., 2017). De plus, la majorité des étudiants internationaux ont nommé avoir de bonnes relations avec leurs professeurs et directeurs de projet de recherche, selon une étude qualitative (Mukminin (2012). La relation des étudiants avec les professeurs universitaires, leur superviseur de stage et leur directeur de recherche semble avoir une incidence qui peut être à la fois positive ou négative sur leur niveau de stress, et ce, selon leurs perceptions de ces relations.

3.3.5. Réussite académique et stress académique

Bai (2016) et Han et al. (2017) affirmaient une absence de lien entre les résultats académiques et le stress acculturatif. Par contre, selon plusieurs autres chercheurs, de faibles résultats académiques seraient associés au stress acculturatif (Flynn, 2011 ; Hahn, 2010 ; Lee, 2016). Un étudiant international ayant de faibles résultats académiques serait plus à risque de vivre du stress acculturatif. Cependant, ce serait davantage la satisfaction dans les résultats académiques que les notes elles-mêmes qui serait associée négativement au stress acculturatif (Hamamura & Laird, 2014).

Sur le plan du stress académique, plusieurs chercheurs le considèrent comme un important déterminant du stress acculturatif (Hahn, 2010 ; Hirai, 2013 ; Hofmann, 2010 ; Kim, 2010). Le stress académique serait même le plus important déterminant du stress acculturatif selon l'étude menée par Hahn (2010). La présence d'un haut niveau de stress académique serait associée au stress acculturatif. D'ailleurs, deux échelles de mesure incluent le stress académique comme étant une sous-échelle du stress acculturatif soit l'*AHSCS* (Pan et al., 2008) et l'*ASSCS* (Bai, 2012). Le stress académique semble donc être un déterminant du stress acculturatif. Toutefois, peu d'études, excepté celles-ci, ont analysé le lien entre le stress académique et le stress acculturatif.

3.3.6. Traits de personnalité

En ce qui concerne les caractéristiques personnelles, le courage caractérisé par l'optimisme, la persévérance et la force (*hardiness*) contribueraient à la réduction du stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Yakunina, Weigold, Weigold, Hercegovac & Elsayed, 2013). La manière de faire face aux difficultés influencerait le niveau du stress acculturatif vécu (Yakunina et al., 2013). Aussi, la capacité de la personne à s'actualiser, soit la volonté de l'individu à vouloir saisir les opportunités possibles pour se développer dans différentes sphères de sa vie (Robitschek et al., 2012), lui permettrait de réduire le stress acculturatif (Yakunina et al., 2013).

La présence de névrosisme et l'ouverture à l'expérience seraient associées positivement au stress acculturatif (Duru & Poyrazli, 2007 ; Hirai, 2013). Dans un premier temps, le névrosisme peut amener la personne à avoir une difficulté dans ses capacités adaptatives ce qui augmenterait en retour son stress vécu. Dans un deuxième temps, l'ouverture aux nouvelles expériences amènerait la personne à avoir davantage de contact avec la culture d'accueil ce qui exacerberait le stress acculturatif vécu (Duru & Poyrazli, 2007 ; Hirai, 2013). En revanche, l'extraversion serait associée négativement au stress acculturatif (Hirai, 2013). Toutefois, uniquement le névrosisme serait associé positivement avec le stress acculturatif (Kim, 2010). En effet, il y aurait une absence de lien entre le stress acculturatif et l'ouverture à l'expérience. Il faut tout de même noter que l'échantillon de son étude était composé à 90 % de femmes.

Constantine et al. (2004), Gholamrezaei (1995) et Lin (2006) ont affirmé qu'une forte estime de soi serait associée à une diminution du stress acculturatif. Plus précisément, le sentiment d'efficacité sociale aurait une incidence positive sur l'estime de soi, ce qui diminuerait le stress acculturatif (Lin, 2006). Toutefois, il y aurait absence de ce lien comme variable médiatrice entre le stress acculturatif et les symptômes dépressifs (Constantine et al., 2004). À propos de la résilience, selon l'étude de Kim (2016), la présence de celle-ci permettrait de réduire le niveau du stress acculturatif. D'ailleurs, la présence de ce stress réduirait la résilience. Les étudiants gradués auraient davantage cette caractéristique que les autres étudiants, ce qui expliquerait en partie leur niveau moins élevé de stress acculturatif (Kim, 2016). De même, être engagé dans des activités qui contribuent à donner sens à sa vie réduit les conséquences du stress acculturatif sur la qualité de vie des étudiants internationaux (Pan et al., 2008). En effet, cela agirait à titre de facteur de protection sur les conséquences du stress acculturatif. Cette étude a été réalisée auprès de 627 étudiants chinois dans deux contextes différents : Hong Kong et l'Australie. Toutefois, les chercheurs n'expliquaient pas si le fait de donner un sens à la vie réduisait le niveau du stress acculturatif chez les étudiants internationaux.

En définitive, les traits de personnalité peuvent avoir une influence non négligeable sur l'importance du stress acculturatif chez les étudiants internationaux. Plusieurs déterminants précis des traits de personnalité demeurent à explorer davantage afin de détailler leur lien avec le stress acculturatif.

3.3.7. Faible soutien financier

Le soutien financier serait le deuxième déterminant le plus important du stress acculturatif après le stress académique selon les résultats d'une étude (Hahn, 2010). La majorité des étudiants internationaux éprouveraient des difficultés financières pendant leurs études (Hofmann, 2010 ; Smith & Khawaja, 2011). Ces difficultés financières peuvent être exacerbées puisque les étudiants internationaux ont des frais de scolarité supplémentaires à payer, ce qui pourrait également contribuer à leur stress acculturatif (Poulakis et al., 2017). Plusieurs autres chercheurs ont fait état d'un lien positif entre la

présence d'un faible soutien financier et le stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Akthar & Kröner-Herwig, 2015; Duru & Poyrazli, 2007 ; Eustace, 2007 ; Flynn, 2011; Gholamrezaei, 1995 ; Hirai, 2013 ; Hofmann, 2010 ; Lee, 2016 ; Nasirudeen et al., 2014 ; Philip, 2015 ; Poulakis et al., 2017 ; Smith & Khawaja, 2011). Duru et Poyrazli (2007) ont affirmé que les étudiants internationaux mariés auraient un niveau plus élevé de stress acculturatif que les autres étudiants puisque leurs enfants et leur partenaire engendreraient des dépenses supplémentaires pour eux. Ces dépenses supplémentaires contribueraient à augmenter leur stress financier tout en réduisant l'argent dont ils disposent. En ajout, la présence d'un revenu élevé et d'un statut social élevé, également associé au revenu élevé, serait reliée à une diminution du stress acculturatif (Eustace, 2007). L'étude qualitative de Mukminin (2012) a permis de mettre en lumière la faible proportion d'étudiants internationaux ayant vécu un stress associé à leurs finances durant leur étude (2012).

Gholamrezaei (1995) a fait part d'une absence de lien entre le type de soutien financier (moyen pour payer les études) et le stress acculturatif. Toutefois, Hofmann (2010) a rapporté que la source de financement a une incidence sur le stress acculturatif vécu. En effet, les étudiants dont leurs sources de revenus proviendraient principalement de la famille, d'un emploi personnel et d'un emploi sur le campus universitaire vivraient davantage de stress acculturatif que les autres étudiants ayant des sources de revenus différentes (prêts et bourses).

3.3.8. Faible soutien social

Tout d'abord, le soutien social serait l'un des principaux déterminants du stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Poyrazli et al., 2004). De façon générale, la présence d'un faible soutien social augmenterait le niveau de stress acculturatif chez les étudiants internationaux, ce qu'ont conclu les chercheurs Smith et Khawaja (2011) dans leur recension. D'ailleurs, un bon soutien social chez ces étudiants internationaux, dans le cas de cette étude, était principalement composé d'amis provenant à la fois de leur pays d'origine et du pays d'accueil et de leur famille. La présence d'un faible soutien social est reliée à un stress acculturatif plus élevé chez la personne (Bai, 2016 ; Duru & Poyrazli,

2007 ; Eustace, 2007 ; Flynn, 2011 ; Lee et al., 2004 ; Sullivan, 2010 ; Sullivan & Kashubeck-West, 2015, Ye, 2006 ; Yeh & Inose, 2003). Plus précisément, les étudiants ayant une moins grande satisfaction sur le plan de leur soutien social vivraient plus de stress acculturatif (Duru & Poyrazli, 2007 ; Guo, Li & Ito, 2014 ; Ye, 2006 ; Yeh et Inose, 2003). Cette insatisfaction aurait davantage de retentissement sur le stress acculturatif que la taille elle-même du soutien social (Ye, 2006). Le niveau de satisfaction au plan du soutien social sur les réseaux sociaux et la proximité sociale avec les autres expliqueraient 18,3 % de la réduction du stress acculturatif (Yeh & Inose, 2003). Par contre, le soutien social réduirait le stress acculturatif uniquement chez les étudiants ayant déjà un diplôme et un haut niveau d'acculturation envers la culture du pays d'accueil. La présence de proximité sociale dans les relations contribuerait à la réduction du stress acculturatif, selon Hirai (2013). En ajout, l'étude menée par les chercheurs Jackson et al. (2013) et l'étude menée par Eustace (2007) ont fait ressortir le soutien social comme variable médiatrice entre le stress acculturatif et les symptômes dépressifs. Le soutien social perçu comme étant faible par un étudiant international pourrait avoir des conséquences importantes sur la présence de symptômes dépressifs.

Ensuite, la composition du réseau de soutien social semble également avoir un effet sur le stress acculturatif. Les étudiants internationaux ayant un soutien social composé d'un plus grand nombre d'amis du pays d'accueil vivraient moins de stress acculturatif (Kline & Liu, 2005 ; Lee, 2016 ; Smith & Khawaja, 2011). En effet, les étudiants qui socialiseraient davantage avec les étudiants ayant la même culture qu'eux vivraient plus de stress acculturatif (Lee, 2016). De plus, Smith et Khawaja (2011) et Poyrazli et al. (2004) ont souligné l'importance de l'établissement des relations des étudiants internationaux avec les étudiants nationaux afin de bonifier leur soutien social. Une seule étude fait état d'une absence de lien entre le soutien social et le stress acculturatif (De Souza, 2012).

Par la suite, le lien entre le soutien social et le stress acculturatif ne serait pas uniquement bidirectionnel. En effet, le stress acculturatif serait un prédicteur de l'intégration sociale chez les étudiants internationaux (Han et al., 2017). D'autres

chercheurs ont démontré que la présence d'un soutien social favoriserait l'augmentation du stress acculturatif. L'utilisation excessive d'un soutien social par les réseaux sociaux serait associée à un plus grand stress acculturatif, selon les résultats ressortis d'une régression linéaire (Guo et al., 2014). Elle contribuerait également à rendre les étudiants internationaux plus dépendants affectivement. Cette dépendance les amènerait à avoir une moins grande volonté à participer aux activités du quotidien, ce qui limiterait leurs interactions avec les autres étudiants. En revanche, l'utilisation des réseaux sociaux, afin d'obtenir de l'information, permettrait d'augmenter le soutien social perçu par les étudiants, d'augmenter leur bien-être psychologique et de diminuer leur stress acculturatif (Guo et al., 2014 ; Ye, 2006). Ce type de soutien aurait davantage d'effet qu'un soutien de type émotionnel sur la réduction du stress acculturatif (Ye, 2006).

Toutefois, certains étudiants internationaux vivraient un stress supplémentaire dans leur soutien social puisqu'ils éprouveraient un sentiment d'incompréhension de leurs enfants et de leur partenaire envers leurs difficultés d'adaptation vécues (Myers-Walls et al., 2011). D'ailleurs, les étudiants mariés et célibataires vivraient moins de stress acculturatif que les autres étudiants ayant un statut matrimonial différent (Eustace, 2007 ; Kim, 2016 ; Poyrazli et al., 2004). Plusieurs étudiants internationaux arriveraient au pays d'accueil en ayant un faible soutien social caractérisé par une absence de leur famille et une absence d'ami (Gabuka & Graber, 2012 ; Hofmann, 2010 ; Makminin, 2012 ; Philip, 2015 ; Poulakis et al., 2017). Cet éloignement des étudiants internationaux avec leur réseau de soutien social initial contribuerait au stress acculturatif (Smith & Khawaja, 2011). Plusieurs d'entre eux rapporteraient être insatisfaits de leur soutien social actuel en vivant de la solitude et de l'isolement (Smith & Khawaja, 2011). Hofmann (2010) a mentionné que la majorité de ces étudiants vivraient de l'isolement social et éprouveraient de la difficulté à se faire des amis avec les autres étudiants.

3.3.9. Faible maîtrise de la langue du pays d'accueil

La maîtrise de la langue est la capacité d'un étudiant international à communiquer dans la langue du pays d'accueil, pays dans lequel il effectue ses études. La recension des écrits scientifiques de Smith et Khawaja (2011) a fait ressortir la faible maîtrise de la langue comme étant l'un des principaux déterminants du stress acculturatif chez les étudiants internationaux. Hahn (2010) a affirmé que la maîtrise de la langue serait le troisième déterminant le plus important du stress acculturatif, après respectivement les difficultés financières et le stress académique. Plusieurs autres chercheurs ont identifié la maîtrise de la langue comme étant le principal déterminant du stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Cho, 2017 ; Mori, 2000 ; Poyrazli et al., 2004 ; Slaten et al., 2016). Près du quart des étudiants internationaux éprouveraient de la difficulté dans la maîtrise de la langue du pays d'accueil (Hofmann, 2010). Elle mérite donc une attention particulière d'autant plus que ce déterminant du stress acculturatif a été documenté dans plusieurs études au sein de cette recension des écrits scientifiques.

Akthar et Kröner-Herwig (2015), à l'aide d'une régression linéaire, ont constaté que la maîtrise de la langue du pays d'accueil expliquerait 15 % du stress acculturatif chez les étudiants internationaux. L'étude a été menée en Allemagne auprès de 652 étudiants internationaux. Environ 42 % des étudiants étaient asiatiques, environ 35 % des étudiants étaient européens et environ 18 % des étudiants provenaient de l'Amérique du Nord. Plusieurs autres études affichaient des résultats démontrant qu'une difficulté dans la maîtrise de la langue contribuerait positivement au stress acculturatif (Bertram et al., 2014; Cho, 2017 ; Constantine et al., 2004 ; De Souza, 2012 ; Duru & Poyrazli, 2007 ; Flynn, 2011; Gholamrezaei, 1995 ; Han, Pistole & Caldwell, 2017; Hirai, 2013; Hofmann, 2010; Kim, 2010; Lefdahl-Davis & Peronne-McGovern, 2015; Lin, 2006; Martinez & Colaner, 2017; Mukminin, 2012; Lowinger et al., 2016; Myers-Walls, Frias, Kwon, Ko & Lu, 2011; Nasirudeen et al., 2014; Slaten et al., 2016; Sullivan, 2010 ; Sandhu, 1994 ; Wei, Tsai, Chao, Du & Lin, 2012 ; Ye, 2005; Yeh & Inose, 2003). Les chercheurs Yeh et Inose (2003) ont démontré, par l'entremise de régressions linéaires, que la maîtrise de la langue expliquerait 5,2 % de l'ensemble de la réduction du stress acculturatif. Cette étude a été

menée aux États-Unis auprès de 74 étudiants internationaux coréens. Outre cela, les étudiants internationaux ayant comme langue maternelle la même langue que la langue du pays où ils séjournent pour leurs études vivraient moins de stress acculturatif (De Souza, 2012).

Toutefois, une seule étude a présenté des résultats illustrant une absence de lien entre la maîtrise de la langue et le stress acculturatif (Bai, 2016). L'étude a été conduite aux États-Unis auprès de 152 étudiants internationaux majoritairement asiatiques. Ces étudiants affichaient déjà une bonne maîtrise de la langue du pays d'accueil. Il y avait donc peu de défis associés à la communication avec la langue du pays d'accueil ce qui peut expliquer l'absence de lien avec le stress acculturatif.

Sur le plan des communications et compréhensions orales, la capacité à s'exprimer oralement aurait une corrélation négative de -0,30 avec le stress acculturatif (Smiljanic, 2016). La capacité de lire, de comprendre et d'écrire dans la langue du pays d'accueil ne serait pas liée au stress acculturatif (Smiljanic, 2016). Ce dernier résultat a illustré plus précisément la communication orale comme étant un déterminant majeur dans la maîtrise du langage comme facteur du stress acculturatif. Certains étudiants internationaux affirmaient qu'une difficulté dans la maîtrise de la langue les amènerait à manquer des engagements sociaux et également vivre des difficultés dans leurs relations avec les autres étudiants natifs (Bertram et al., 2014). Cette difficulté amènerait aussi une insatisfaction sur le plan du réseau de soutien social, ce qui entraînerait un risque accru de vivre du stress acculturatif (Yeh & Inose, 2003). La faible maîtrise langagière amènerait également une diminution des interactions avec les autres étudiants nationaux (Martinez & Colaner, 2017). Cette difficulté entraînerait un défi supplémentaire dans la communication avec les autres étudiants et ainsi dans l'établissement de relations sociales. De ce fait, certains étudiants se sentiraient embarrassés dans leur habileté à suivre une communication avec un autre étudiant en ayant de la difficulté à s'exprimer (Cho, 2017 ; Slaten et al., 2016). Ces étudiants auraient de la difficulté à utiliser les expressions propres à la langue du pays d'accueil et à bien comprendre les conversations en ayant peu de pratique dans les discussions orales (Mukminin, 2012). Cette difficulté

amènerait les étudiants internationaux à se regrouper davantage afin de vivre un moins grand stress acculturatif (Cho, 2017). Également, le stress associé à l'apprentissage de la maîtrise de la langue serait particulièrement important durant les premières semaines du séjour chez les étudiants internationaux, puis ce stress diminuerait à mesure que la maîtrise de la langue est meilleure (Brown & Holloway, 2008). Ce stress augmenterait les symptômes dépressifs (Constantine et al., 2004).

La présence d'une difficulté dans la maîtrise de la langue restreindrait les étudiants internationaux à demander de l'aide (Mori, 2000). Dans une étude qualitative, huit étudiants internationaux grecs ont fait ressortir qu'une difficulté dans la maîtrise de la langue leur faisait vivre un stress supplémentaire (Poulakis, Dike & Massa, 2017). Lowinger et al. (2016) ont démontré que les étudiants internationaux qui auraient une meilleure maîtrise de la langue avaient tendance à procrastiner davantage dans leurs études. Ils seraient distraits par des activités de socialisation avec d'autres étudiants nationaux.

À propos des communications écrites, l'étude qualitative de Mukminin (2012) a fait ressortir l'écriture dans la maîtrise de la langue comme étant l'un des principaux déterminants du stress acculturatif. En effet, les étudiants internationaux aux cycles supérieurs doivent souvent écrire, ce qui peut leur faire vivre un stress supplémentaire. La maîtrise de la langue dans les communications écrites demeure à explorer davantage puisqu'un seul chercheur a ciblé directement cet aspect, et ce, de manière qualitative, ce qui limite la généralisation de ses résultats.

En somme, la maîtrise de la langue apparaît comme étant le principal déterminant du stress acculturatif chez les étudiants internationaux. Un étudiant international qui ne maîtriserait pas la langue du pays où il effectue ses études est dans une situation plus à risque de vivre du stress acculturatif. Toutes les études issues de cette recension des écrits, excepté une seule étude, ont rapporté des résultats allant dans le même sens, et ce, sans ambiguïté concernant leur incidence sur le stress acculturatif.

3.4. Les conséquences du stress acculturatif

4.4.1. Consommation de drogue et d'alcool

Les chercheurs Hunt, Martens, Wang et Yan (2017) ont réalisé une étude auprès de 175 étudiants internationaux aux États-Unis. Ils ont établi une corrélation positive entre le stress acculturatif et la manifestation des conséquences négatives associées à la consommation d'alcool (conflits interpersonnels, dépendance, etc.). Toutefois, les chercheurs de cette étude ont indiqué une absence de lien entre le stress acculturatif et la quantité d'alcool consommé par semaine chez ces étudiants. Ainsi, l'utilisation d'alcool pourrait être une stratégie utilisée afin de réduire le stress, selon les chercheurs de cette étude (Hunt et al., 2017). La présence du stress acculturatif influencerait uniquement la fréquence de consommation d'alcool chez les étudiants internationaux. La quantité consommée ainsi que la présence d'un trouble associé à la consommation d'alcool ne serait pas liée au stress acculturatif (Kanaparthi, 2009). Toutefois, celui-ci affirmait que les étudiants internationaux de sa recherche avaient un niveau bas de stress acculturatif. De plus, ce lien demeurerait très faible selon le chercheur (Kanaparthi, 2009). Finalement, la recherche de Kim (2016) a illustré une absence de lien entre le stress acculturatif et la consommation d'alcool.

Une autre étude a permis de constater que les étudiants internationaux coréens déjà consommateurs de cigarettes seraient plus à risque de fumer davantage lorsqu'ils vivaient un haut niveau de stress acculturatif (Sa et al., 2013). Cette étude a été réalisée auprès d'un large échantillon composé de 1201 étudiants internationaux coréens séjournant aux États-Unis. Ainsi, le lien entre le stress acculturatif et la consommation d'alcool et de cigarettes chez les étudiants internationaux demeure à étudier davantage. Les recherches menées sur le sujet ont présenté des résultats peu concluants.

4.4.2. Les symptômes dépressifs

La recension des écrits scientifiques des chercheurs Smith et Khawaja (2011) a fait voir que le stress acculturatif serait associé positivement aux symptômes dépressifs. Toutes les études abordant le stress acculturatif et les symptômes dépressifs dans cette recension et dans la recension actuelle affichent des résultats allant dans le même sens.

Également, Smith et Khawaja (2011) ont mentionné qu'une seule étude a démontré un lien entre le stress acculturatif et la faible estime de soi chez les étudiants internationaux.

Plusieurs chercheurs ont conclu en l'existence d'un lien positif entre le stress acculturatif et la présence de symptômes dépressifs chez les étudiants internationaux (Hamamura & Laird, 2014 ; Huang & Mussap, 2016 ; Hahn, 2010 ; Jackson et al., 2013 ; Liu et al., 2016 ; Rice et al., 2012 ; Smiljanic, 2016 ; Sullivan, 2010 ; Wei et al., 2007). 22,6 % de l'ensemble des étudiants internationaux souffriraient d'une dépression reliée en partie au stress acculturatif (Hahn, 2010). À l'aide d'une régression linéaire, Hamamura et Laird (2014) ont conclu que le stress acculturatif chez étudiants internationaux expliquait 16 % des symptômes reliés à la dépression. Également, une autre recherche effectuée auprès de 567 étudiants internationaux séjournant en Chine a permis d'établir une corrélation moyenne variant entre 0,34 et 0,41 entre le stress acculturatif et les symptômes dépressifs, et ce, selon les différentes sous-échelles de l'ASSIS avec les symptômes dépressifs (Liu et al., 2016). Dans ce même sens, Huang et Mussap (2016) ont présenté une corrélation positive moyenne de 0,44 entre le stress acculturatif et les symptômes dépressifs par l'entremise d'une *MANOVA*. L'étude de Sullivan (2010) affichait une corrélation de 0,46 entre le stress acculturatif et les symptômes dépressifs. Finalement, la corrélation entre le stress acculturatif et les symptômes dépressifs chez les étudiants internationaux serait de 0,59 (Rice et al., 2012) tandis qu'une autre étude démontre une corrélation similaire de 0,60 (Wei et al., 2007).

En ajout, les symptômes dépressifs seraient exacerbés chez les étudiants ayant un haut niveau de perfectionnisme inadapté et vivant du stress acculturatif (Huang & Mussap, 2016 ; Jackson et al., 2013 ; Liu et al., 2016 ; Wei et al., 2007), un trait de personnalité caractérisé par des attentes et des standards élevés envers soi-même et les autres (voir Cox & Enns, 2003) chez les étudiants internationaux. Ce trait de personnalité expliquerait 10 % de la dépression par l'entremise d'une augmentation du niveau du stress acculturatif et 4 % de l'augmentation de la vulnérabilité de la personne aux conséquences négatives du stress acculturatif (Huang & Mussap, 2016).

Le stress acculturatif exacerberait la détresse psychologique tout en atténuant la satisfaction de vie chez les étudiants internationaux (Bai, 2012 ; Su et al., 2016 ; Wei, Liao, Heppner et al., 2012 ; Wei, Tsai, Chao et al., 2012 ; Yakunina et al., 2013 ; Ye, 2005, 2006). Cependant, ce lien serait uniquement présent chez les étudiants ayant une faible maîtrise de la langue et ayant de bonnes relations interpersonnelles avec leurs superviseurs universitaires (Wei, Tsai, Chao et al., 2012). Ces deux autres facteurs (faible maîtrise de la langue et de bonnes relations interpersonnelles avec leurs superviseurs) pourraient influencer le lien entre le stress acculturatif et la présence de symptômes de détresse psychologique chez ces étudiants. Également, les étudiants asiatiques pourraient avoir le désir d'atteindre leurs objectifs tout en maintenant des relations harmonieuses avec leurs superviseurs universitaires. La présence de difficultés dans la maîtrise de la langue au sein de leurs relations contribuerait à augmenter davantage leur détresse psychologique (Wei, Tsai, Chao et al., 2012). Finalement, l'étude de Kim (2016) a montré que la présence d'un haut niveau de stress acculturatif contribuerait à faire augmenter les symptômes anxieux, ce qui contribue à réduire leur qualité de vie. Toutefois, l'étude de De Souza (2012) a illustré une absence de lien entre le stress acculturatif et le bien-être spirituel. Le stress acculturatif pourrait avoir une influence de façon générale sur la satisfaction de vivre des étudiants internationaux sans toutefois affecter leur spiritualité et le bien-être s'y rattachant.

En définitive, le stress acculturatif semble avoir un effet important sur l'augmentation des symptômes dépressifs chez les étudiants internationaux en contribuant de façon directe et indirecte à ceux-ci. Aucune étude issue de cette recension n'a illustré un lien négatif entre le stress acculturatif et ces symptômes chez les étudiants internationaux.

3.5. Stratégies utilisées afin de contrer le stress acculturatif

Tout d'abord, en lien avec les stratégies utilisées par les étudiants internationaux en réponse au stress acculturatif qu'ils vivent, la recension de Smith et Khawaja (2011) a montré que peu de chercheurs ont ciblé l'aspect cognitif du stress acculturatif comme variable d'intérêt dans leurs recherches. Des études supplémentaires sont donc nécessaires afin de mieux comprendre l'effet au plan cognitif du stress acculturatif (Smith & Khawaja, 2011). De plus, peu de recherches ont été menées dans l'optique de comprendre l'utilisation de stratégies d'adaptation par les étudiants internationaux en réponse au stress acculturatif vécu (Hahn, 2010). Celles-ci peuvent avoir une incidence importante puisqu'elles expliqueraient 30 % du stress acculturatif chez ces étudiants (Akthar & Kröner-Herwig, 2015). Il n'y aurait pas de différence dans le type de stratégie de coping utilisé chez les étudiants internationaux (stratégies orientées vers l'évitement, les émotions ou la résolution de problème). Ce serait plutôt la façon d'utiliser les stratégies chez les étudiants internationaux qui ferait augmenter leur stress acculturatif (Hahn (2010)). Dans cette section, les stratégies utilisées par les étudiants internationaux en réponse à leur stress acculturatif seront divisées en grandes catégories, soit les stratégies de coping axées sur l'évitement, les émotions et la résolution de problèmes, les stratégies d'acculturation selon le modèle de Berry (1997), la consultation des ressources d'aide et les autres stratégies utilisées.

3.5.1. Stratégies de coping

Certains étudiants ont fait appel à des stratégies de coping axées sur l'évitement en réponse au stress acculturatif qu'ils vivaient (Matusitz, 2015 ; Mukminin, 2012). Matusitz (2015) a souligné que les étudiants internationaux utiliseraient ces stratégies pour deux raisons différentes. Dans un premier temps, ils utiliseraient ces stratégies afin d'éviter d'assimiler les éléments d'une autre culture, par exemple, en limitant leur usage de la langue du pays d'accueil. Dans un deuxième temps, ils utiliseraient plutôt ces stratégies en faisant des activités sportives, des activités avec leur réseau social, en faisant davantage l'usage de la technologie avancée (jeux vidéo), en dormant davantage, etc. afin d'éviter de vivre du stress acculturatif (Matusitz, 2015). Néanmoins, aucun chercheur n'a

indiqué si ce type de stratégie serait efficace sur la réduction du stress acculturatif chez les étudiants internationaux.

De façon générale, l'usage de stratégies axées sur les émotions contribuerait à l'augmentation du stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Flynn, 2011 ; Ra & Trusty, 2015). L'usage de ces stratégies contribuerait à augmenter le sentiment de culpabilité des étudiants au sujet de la situation qu'ils vivent, puisqu'ils rumineraient (Flynn, 2011). Toutefois, certains étudiants utiliseraient ces stratégies puisqu'elles leur permettraient de vivre des émotions positives et de trouver des solutions efficaces lors d'une situation difficile (Flynn, 2011). L'utilisation de l'humour, en étant centrée sur les émotions positives, permettrait de réduire l'incidence du stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Smith & Khawaja, 2011). De plus, la considération positive inconditionnelle de soi et la compassion de soi réduiraient le stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Smith & Khawaja, 2011).

Outre cela, plusieurs étudiants internationaux utiliseraient leur réseau de soutien social afin de contrer le stress acculturatif qu'ils vivraient (Bertram et al., 2014 ; Gabuka & Graber, 2012 ; Poulakis et al., 2017). Ils auraient tendance à se regrouper entre eux afin de se soutenir mutuellement en percevant un sentiment d'incompréhension de la part des étudiants nationaux et envers la culture de ceux-ci (Bertram et al., 2014). Ils se tourneraient également vers leurs amis et leur famille lorsqu'ils vivraient des difficultés associées au stress acculturatif (Poulakis et al., 2017). Dans ce même sens, Gabuka et Graber (2012), dans leur étude qualitative auprès de 27 étudiants internationaux africains en Suisse, ont fait ressortir que ces étudiants utiliseraient des stratégies identitaires afin de contrer le stress acculturatif. Par ces stratégies, ils entretiendraient plus fréquemment des contacts entre eux afin de préserver les relations entre eux. Ces stratégies permettraient également aux étudiants internationaux de relativiser les propos discriminants qu'ils percevraient tout en augmentant leur résistance face aux changements culturels imposés par la culture dominante du pays d'accueil (Gabuka & Graber, 2012). Kline et Liu (2005) ont démontré que plusieurs étudiants internationaux utiliseraient le téléphone afin de communiquer avec les membres de leur famille, ce qui

augmenterait leur stress acculturatif. Par contre, l'usage de la messagerie électronique comme moyen de communication serait associé négativement au stress acculturatif (Kline & Liu, 2005). Les étudiants ayant un plus haut niveau de stress acculturatif utiliseraient davantage le téléphone que la messagerie électronique comme moyen de communication avec leur famille (Kline & Liu, 2005). Ainsi, uniquement le niveau de stress acculturatif influencerait le type de communication utilisé par les étudiants internationaux. En définitive, les stratégies de coping axées sur les émotions semblent contribuer généralement à l'augmentation du stress acculturatif chez les étudiants internationaux. Cependant, les études concluantes sur les effets de ces stratégies ainsi que les effets des stratégies de coping axées sur le réseau social sur le stress acculturatif sont manquantes. Il serait pertinent qu'il y ait davantage d'études qualitatives et quantitatives qui analysent les effets de l'utilisation de ces stratégies.

L'usage de stratégies de coping axées sur la résolution de problèmes serait associé à une réduction du stress acculturatif (Chayinska & Mari, 2014 ; Ra & Trusty, 2015 ; Yakunina et al., 2013). Plus précisément, le stress acculturatif serait lié négativement avec les stratégies de coping orientées vers la tâche en ayant une corrélation de -0,35 (Ra & Trusty, 2015). De plus, l'appréciation des ressemblances et des différences culturelles (*universal-diverse orientation*) permettrait aux étudiants internationaux de vivre moins de stress acculturatif en leur permettant de mieux accepter les ressemblances et les différences culturelles (Yakunina et al., 2013). Dans ce sens, l'utilisation de cette stratégie de coping favoriserait les interactions des étudiants internationaux avec les personnes d'une autre culture ce qui augmenterait leur bien-être subjectif, perception que l'on fait sur sa satisfaction du plan cognitif et affectif de sa vie (Diener, 2000), et réduirait également le stress acculturatif (Chayinska & Mari, 2014). Le nombre de recherches demeure insuffisant pour conclure sur les effets de ces stratégies sur le stress acculturatif. Plus d'études sont donc nécessaires, et ce, dans un contexte canadien.

3.5.2. Stratégies d'acculturation

Sullivan et Kashubeck-West (2015) ont rapporté que les stratégies d'acculturation définies par Berry (1997) soient la marginalisation, la séparation, l'assimilation et l'intégration étaient, en ordre décroissant, les plus associées à un niveau élevé de stress acculturatif chez les étudiants internationaux. Cette étude a été réalisée auprès de 104 étudiants internationaux fréquentant une université américaine. D'ailleurs, ces mêmes stratégies étaient utilisées par 25 %, 26 %, 18,3 % et 30,8 % de l'ensemble de ces étudiants (Sullivan & Kashubeck-West, 2015). Toutefois, Lee (2016) a indiqué que 71,1 % des étudiants internationaux utiliseraient des stratégies axées sur la séparation contrairement à 28 % pour des stratégies axées sur l'intégration. L'intégration serait moins liée au stress acculturatif que la séparation comme stratégie d'acculturation (Lee, 2016). Il est à noter qu'il a conceptualisé les stratégies d'acculturation en ces deux catégories contrairement à quatre catégories par d'autres chercheurs (Berry, 1997 ; Sullivan & Kashubeck-West, 2015).

L'utilisation de l'intégration comme stratégie d'acculturation augmenterait en fonction de la durée du séjour chez les étudiants internationaux (Richards, 2014). L'intégration et l'assimilation comme stratégies d'acculturation seraient toutes deux associées à un faible niveau de stress acculturatif et à un meilleur soutien social, contrairement à la séparation et à la marginalisation (Sullivan & Kashubeck-West, 2015). Plus précisément, l'intégration serait davantage associée à une réduction du stress acculturatif que l'assimilation (Eustace, 2007). L'intégration serait la stratégie d'acculturation à laquelle le stress acculturatif serait le plus bas et dont le soutien social serait le plus élevé tandis que la marginalisation serait la stratégie la plus associée à un haut niveau de stress acculturatif et à un faible niveau de soutien social (Sullivan, 2010). La marginalisation semble être la stratégie dont son utilisation serait la moins adaptée chez les étudiants internationaux. L'assimilation serait davantage adaptée que la séparation en étant associée plus à un faible stress acculturatif et à un meilleur soutien social (Sullivan 2010). En effet, une meilleure intégration à la culture d'origine serait associée à une meilleure adaptation (Gholamrezaei, 1995). Cette adaptation serait plus

optimale lorsque les étudiants internationaux intégreraient à la fois la culture d'accueil et leur culture d'origine (Philip, 2015 ; Sullivan, 2010).

3.5.3. Faible utilisation des ressources d'aide

Malgré que la majorité des stratégies de coping utilisées par les étudiants internationaux en réponse à leur stress acculturatif seraient inadaptées, la grande majorité de ceux-ci ne consultaient pas les ressources d'aide mise à leurs dispositions (Smith & Khawaja, 2011). Plusieurs raisons motivaient ces étudiants à ne pas utiliser ces ressources. Certains étudiants ne se sentaient pas compris par les professionnels de la santé tandis que d'autres refusaient de consulter puisque le fait de demander de l'aide est peu acceptable dans leur culture d'origine (Boafo-Arthur, 2014 ; Hofmann, 2010 ; Kline & Liu, 2005 ; Lee et al., 2004 ; Mori, 2000 ; Poulakis et al., 2017 ; Prabhakar-Gipper, 2016 ; Smith & Khawaja, 2011 ; Tung, 2011 ; Wei, Liao, Heppner et al., 2012 ; Yeh & Inose, 2003).

Certains étudiants internationaux utilisaient les ressources d'aide uniquement lorsqu'ils considéraient leurs difficultés comme étant sérieuses (Hofmann, 2010 ; Poulakis et al., 2017 ; Tung, 2011). Les difficultés présentes sur le plan de la maîtrise de la langue, la stigmatisation à l'endroit des services d'aide, les différences culturelles pourraient amener les étudiants internationaux à ne pas utiliser les ressources d'aide (Tung, 2011). D'ailleurs, l'utilisation d'un interprète en raison de la difficulté de l'étudiant dans la maîtrise de la langue expliquerait en partie la faible utilisation des ressources d'aide (Tung, 2011). En effet, le fait d'avoir un interprète rajouterait un défi supplémentaire à la confidentialité puisque plusieurs professionnels de la santé ne maîtriseraient pas la langue maternelle de l'étudiant international. De plus, plusieurs étudiants internationaux n'auraient pas une bonne compréhension des ressources d'aide en ne connaissant pas leurs coordonnées, leurs coûts et les types de services qui y sont offerts (Tung, 2011). D'autre part, plusieurs étudiants internationaux mentionnaient ne pas avoir besoin de consulter de telles ressources d'aide (Hofmann, 2010). En outre, le stress acculturatif contribuerait à la sous-utilisation des ressources d'aide chez les étudiants internationaux (Prabhakar-Gipper, 2016). Certains ne souhaiteraient pas consulter afin d'éviter une stigmatisation supplémentaire, ce qu'ils vivraient déjà en étant étudiants internationaux

(Prabhakar-Gipper, 2016). S'ajoute à cela une difficulté dans la maîtrise de la langue qui restreindrait les étudiants à consulter de l'aide (Mori, 2000).

Les étudiants internationaux provenant de l'Asie et de l'Afrique avaient la plus faible utilisation des ressources d'aide mises à leur disposition pour diverses raisons, et ce, bien qu'ils vivaient le plus de stress acculturatif (Hofmann, 2010). Les étudiants chinois minimiseraient leurs difficultés vécues ce qui contribuerait à une faible utilisation des ressources d'aide (Wei, Liao, Heppner et al., 2012). Néanmoins, cette minimalisation de leurs difficultés n'aurait pas d'effet sur leur détresse psychologique lorsqu'ils avaient une forte identification à leur culture d'origine et un faible niveau de stress acculturatif (Wei, Liao, Heppner et al., 2012). Les étudiants gradués et ayant séjourné plus longtemps dans le pays d'accueil utiliseraient plus les ressources d'aide que les autres étudiants internationaux (Hofmann, 2010). Ils utiliseraient ces services pour diverses raisons (stress, dépression, anxiété, préoccupations académiques, etc.). Dans le même sens, lorsque le niveau d'acculturation serait élevé, c'est-à-dire le degré d'assimilation de la personne envers les éléments de la culture d'accueil, l'attitude des étudiants internationaux chinois serait plus positive à recevoir de l'aide psychologique par des professionnels de la santé (Zhang & Dixon, 2003). Le stress acculturatif serait corrélé positivement avec un faible degré d'assimilation de la personne envers la culture d'accueil, soit 0,37 pour l'étude de Lee et al. (2004) et 0,29 pour l'étude de Kline et Liu (2005). En outre, l'usage de ressources d'aide réduirait la conséquence négative du stress acculturatif sur la satisfaction de vivre de ces étudiants (Yakunina et al., 2013).

Ainsi, un haut niveau d'acculturation serait relié à un faible niveau de stress acculturatif et à une plus grande utilisation des ressources d'aide chez les étudiants internationaux. Les étudiants internationaux vivant le plus de stress acculturatif seraient ceux ayant la plus faible utilisation des ressources d'aide. Toutefois, il est à noter que la plupart de ces études ont été réalisées aux États-Unis et auprès des étudiants internationaux asiatiques. La réalité pourrait être différente dans un contexte canadien et auprès d'étudiants internationaux ayant une origine différente.

3.5.4. Autres stratégies utilisées

Certains étudiants feraient appel à la religion et la spiritualité afin de contrer les effets du stress acculturatif, selon l'étude qualitative menée par Philip (2015). Selon les propos rapportés des étudiants de cette étude, les prières, les croyances envers Dieu, la lecture d'ouvrages religieux, la foi, le yoga et la méditation permettraient de réduire leur niveau de stress acculturatif ainsi que les conséquences de celui-ci sur leur santé mentale. Toutefois, uniquement cette étude inclut la religion et la spiritualité comme stratégies utilisées en réponse au stress acculturatif chez les étudiants internationaux. Plusieurs recherches sont donc nécessaires afin d'avoir d'autres résultats au sujet de ces stratégies.

3.6. Interventions existantes

De façon générale, les chercheurs Smith et Khawaja (2011) dans leur recension des écrits scientifiques ont constaté un faible nombre d'études portant sur l'efficacité des interventions auprès des étudiants internationaux. De ce faible nombre, une minorité de ces études étaient pourvues de résultats sur l'efficacité des interventions sur le stress acculturatif chez les étudiants internationaux. La majorité des études ont été réalisées dans un contexte américain, excepté l'étude de Thomson et Esses (2016) qui a été réalisée au Canada.

3.6.1. Interventions cognitivo — comportementales

Sur le plan des interventions comportementales, la recension systématique des écrits scientifiques des chercheurs Smith et Khawaja (2011) a permis de faire ressortir un manque important d'études sur l'efficacité du programme *Excellence in Experiential Learning and Leadership (EXCELL)* dans la prévention du stress acculturatif. Le programme se base sur une approche comportementale, se déroule sur six sessions d'une durée de trois heures et vise le développement des habiletés sociales. Le programme a démontré une efficacité sur le développement des habiletés sociales des étudiants internationaux (Smith & Khawaja, 2011). Or, aucune analyse n'a été effectuée afin d'établir un lien entre le programme et le stress acculturatif chez les étudiants internationaux. De plus, les chercheurs mentionnent la possibilité que le programme ne soit pas adapté pour les

étudiants adoptant la séparation comme stratégie d'acculturation (Smith & Khawaja, 2011). En effet, le programme vise à intégrer les étudiants internationaux avec les étudiants nationaux, ce qui n'est pas souhaité dans l'utilisation de la séparation comme stratégie d'acculturation. Outre le programme *EXCELL*, les chercheurs ont mentionné l'existence de plusieurs autres interventions comportementales ayant une efficacité mitigée sur le stress acculturatif (Smith & Khawaja, 2011).

Les chercheurs Pan, Ng, Young et Caroline (2017) ont indiqué un effet positif d'une intervention cognitivo-comportementale de groupe sur le stress acculturatif. L'intervention a été réalisée sur huit semaines en ayant une séance de trois heures par semaine auprès de 36 étudiants internationaux chinois à Hong Kong. Par la suite, une réduction du niveau du stress acculturatif chez ces étudiants a été constatée, à l'aide de mesure du stress avant et après l'intervention. Cependant, faute d'analyse qualitative, les chercheurs n'ont pas déterminé avec précision les éléments de cette intervention qui auraient pu contribuer à réduire le stress acculturatif (Pan et al., 2017). De plus, les apprentissages issus de cette intervention se maintiendraient trois mois après la fin de celle-ci. Également, plusieurs étudiants ont fait ressortir qu'une séance de trois heures par semaine aurait une durée trop longue pour eux, et ce, spécifiquement pendant les périodes d'examens. Finalement, les chercheurs ont souligné le peu de recherches scientifiques analysant les effets de l'intervention cognitivo-comportementale de groupe sur le niveau de stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Pan et al., 2017). Dans le même sens, cette recherche a été conduite auprès de 36 étudiants internationaux, ce qui ne permet pas une généralisation des résultats.

Dans une autre recherche, les chercheurs ont analysé l'efficacité de l'expression de soi par l'écriture d'un journal de bord personnel et le développement de l'affirmation de soi par des interventions de groupe (Tavakoli, Lumley, Hijazi, Slavin-Spenny & Parris, 2009). Dans le premier groupe, les étudiants devaient participer à l'écriture d'un journal de bord afin d'augmenter leur capacité à s'exprimer. Pour ce faire, les étudiants devaient écrire 20 minutes dans leur journal de bord personnel chaque soir pendant une semaine. Les effets de cette intervention sont variés sur la réduction du stress acculturatif. En effet,

pour certains étudiants, l'utilisation d'un journal de bord comme moyen d'expression contribuerait plutôt à augmenter leur niveau de stress acculturatif tandis que pour d'autres étudiants, cette stratégie permettrait de réduire ce stress. L'utilisation de cette intervention est associée à une augmentation simultanée des affects négatifs et des affects positifs (Tavakoli et al., 2009).

Dans un deuxième groupe, les étudiants devaient participer à un groupe portant sur le développement de l'affirmation de soi qui se déroulait en deux sessions de 90 minutes. Les résultats affichaient une réduction du stress acculturatif. Cette réduction du stress serait causée en partie par l'augmentation des affects positifs chez les étudiants internationaux (Tavakoli et al., 2009).

Finalement, les analyses du groupe révèlent que les étudiants participant à ces deux interventions simultanément affichaient une absence de différence avec le groupe contrôle concernant le stress acculturatif. En effet, la combinaison de ces deux interventions ne semblerait pas diminuer le stress acculturatif (Tavakoli et al., 2009). Selon ces chercheurs, l'effet bénéfique de l'intervention portant sur le développement de l'affirmation de soi s'annulerait en raison de l'intervention portant sur l'expression de soi par l'écriture dans un journal de bord personnel.

3.6.2. Interventions visant à améliorer le soutien social

Dans un premier temps, le parrainage des étudiants internationaux avec d'autres étudiants issus du pays d'accueil réduirait le stress acculturatif (Thomson & Esses, 2016). Cette étude récente a été réalisée auprès de 25 étudiants internationaux séjournant au Canada. Le parrainage avait une durée de trois mois et a permis de réduire davantage le stress acculturatif chez ces étudiants, contrairement aux étudiants issus du groupe contrôle (Thomson & Esses, 2016). Cette intervention permettrait d'augmenter la qualité des relations des étudiants internationaux avec les autres étudiants ce qui contribuerait au développement d'un réseau de soutien social chez l'étudiant (Thomson & Esses, 2016). Néanmoins, le réseau de soutien social serait également développé au même niveau chez les étudiants du groupe contrôle. Les chercheurs n'expliquent pas la différence sur le plan

du stress acculturatif entre les deux groupes. D'autres études devront être réalisées afin d'étudier le rôle du parrainage sur la réduction du stress acculturatif.

Les chercheurs Yakunina, Weigold et McCarthy (2011) ont affirmé l'importance d'inclure des groupes de soutien pour les étudiants internationaux au sein des universités. Selon la discrétion du professionnel en relation d'aide, le groupe de soutien peut être fermé ou ouvert. Aussi, le professionnel peut décider de la composition du groupe soit, 1) des étudiants internationaux ayant la même culture afin de favoriser la cohésion ou 2) des étudiants internationaux ayant différentes cultures afin de favoriser les interactions interculturelles. Mis à part les caractéristiques du groupe, il importe au professionnel de clarifier dès le départ son rôle professionnel et les limites s'y rattachant ainsi que le déroulement du groupe de soutien. Il doit clarifier ces éléments puisque les étudiants internationaux peuvent avoir une façon différente de conceptualiser le fonctionnement d'un groupe de soutien. Actuellement, aucune étude scientifique n'a porté sur l'analyse des effets sur le stress acculturatif d'un groupe de soutien (Yakunina et al., 2011). D'autres chercheurs ont évoqué le besoin d'investiguer plus dans les interventions qui pourraient réduire le niveau de stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Tavakoli et al., 2009).

Sur le plan des interventions interculturelles, Smith et Khawaja (2011) ont souligné la présence d'une seule étude à ce sujet portant sur le stress acculturatif chez les étudiants internationaux. L'étude menée par Sakurai, McCall-Wolf et Kashima (2010) auprès de 47 étudiants internationaux et 51 étudiants issus d'un groupe contrôle dans une université australienne a illustré une absence de différence sur le plan de l'adaptation psychologique. L'intervention avait une durée de quatre mois. D'ailleurs, ces chercheurs n'ont pas fait état du lien entre l'intervention et l'influence sur le stress acculturatif des étudiants internationaux. Il est nécessaire qu'il y ait plus de recherche analysant le lien entre les interventions interculturelles et le stress acculturatif chez les étudiants internationaux.

3.6.3. Autres pistes d'interventions

Plusieurs auteurs ont indiqué l'importance d'inclure une approche proactive visant à aller à la rencontre des étudiants internationaux dans le besoin (Sandu 1994 ; Sandhu et Asrabadi, 1991) puisqu'ils consultaient peu les ressources d'aide (Boafo-Arthur, 2014; Hofmann, 2010; Kline& Liu, 2005; Lee et al., 2004; Mori, 2000; Poulakis et al., 2017; Prabhakar-Gipper, 2016; Smith & Khawaja, 2011; Tung, 2011; Wei, Liao, Heppner et al., 2012; Yeh & Inose, 2003). Les professeurs et professeures universitaires sont encouragés à avoir un rôle actif auprès de ces étudiants. En effet, ceux-ci peuvent avoir une influence importante sur l'intégration et l'adaptation des étudiants au sein de l'environnement universitaire en les incluant dans les activités intérieures et extérieures à leur cheminement académique (Sandu 1994 ; Sandhu et Asrabadi, 1991).

D'ailleurs, ces mêmes chercheurs ont mentionné l'importance d'inclure une approche continue et compréhensive dans les interventions auprès de ces étudiants. Par cette approche, ils ont nommé l'importance d'avoir des services d'aide continus et cohérents. Aussi, par cette approche, les interventions doivent considérer la culture de l'étudiant. En ajout, ils mentionnent l'importance de recourir à une approche alternative afin de réduire la stigmatisation que certains étudiants internationaux recevraient lorsqu'ils consulteraient des ressources d'aide tout en leur faisant connaître plus ces services (Sandhu, 1994 ; Sandhu & Asrabadi, 1991). Plusieurs de ceux-ci provenaient de pays où l'accès à des professionnels de la santé serait plus difficile. Ils connaîtraient moins les rôles respectifs de ces professionnels (Sandhu, 1994 ; Sandhu & Asrabadi, 1991). D'ailleurs, Sandhu (1994) et Sandhu et Asrabadi (1991) ont nommé l'importance de jumeler dès leur arrivée les étudiants internationaux avec des étudiants nationaux afin d'augmenter leur intégration et leur adaptation. Ce système de parrainage permettrait de développer le réseau de soutien social des étudiants internationaux, qui serait un important déterminant du stress acculturatif (Bai, 2016 ; Duru & Poyrazli, 2007 ; Eustace, 2007 ; Flynn, 2011 ; Lee et al., 2004 ; Sullivan, 2010 ; Sullivan & Kashubeck-West, 2015, Ye, 2006 ; Yeh & Inose, 2003). Cette conclusion va dans le même sens que celle apportée

par les chercheurs Rice et al. (2012) qui souhaiteraient une meilleure intégration de ces étudiants, et ce, dès leur arrivée avec la communauté universitaire.

Ces mêmes auteurs concluaient en abordant la priorité des universités d'avoir des ressources d'aide portant sur le développement de la maîtrise de la langue du pays et d'un accompagnement de ces étudiants dans cet apprentissage (Sandhu, 1994 ; Sandhu & Asrabadi, 1991). Mentionnée précédemment, la maîtrise de la langue serait l'un des principaux déterminants documentés du stress acculturatif chez les étudiants internationaux (Mori, 2000).

CHAPITRE 4 : DISCUSSION

4.1. Retour sur les résultats

Tout d'abord, en réponse au premier objectif spécifique de cette recherche, plusieurs échelles de mesure différentes portant sur le stress acculturatif sont utilisées dans les études scientifiques, et ce, pour diverses raisons. Il est tout de même constaté que l'échelle de mesure intitulée *Acculturative Stress Scale for International Students (ASSIS)* développée auprès des étudiants internationaux universitaires par Sandhu et Asrabadi (1994) demeure celle ayant été la plus utilisée afin de mesurer le stress acculturatif chez les étudiants internationaux de toutes origines (Bai, 2012). Elle a l'avantage d'avoir un alpha de Cronbach variant entre 0,87 et 0,95 (Chavajay & Skowronek, 2008 ; Constantine et al., 2004 ; Jackson et al., 2013 ; Kanaparthi, 2009 ; Ninggal, 1998 ; Prabhakar-Gipper, 2016 ; Sandhu & Asrabadi, 1998 ; Wei et al., 2007). Ces derniers résultats suggéraient que sa validité interne est bonne d'autant plus que ces résultats ont été rapportés auprès d'échantillons composés d'étudiants internationaux universitaires.

Néanmoins, Chavajay et Skowronek (2008) soulignaient l'importance d'inclure des questions ouvertes dans les échelles de mesure afin de mieux comprendre et cibler la problématique du stress acculturatif chez les étudiants. D'autres chercheurs critiquent cette échelle de mesure en mentionnant qu'elle n'est pas adaptée à la réalité des étudiants internationaux (Lin, 2006) d'autant plus, qu'il y a peu d'études portant sur des analyses factorielles confirmatoires de cette échelle (Chayinska & Mari, 2014). Ces deux critiques ont démontré une limite dans la validité empirique de l'échelle de mesure. Dans ce même sens, à notre connaissance il n'existe pas de traduction en français de cette échelle de mesure. Il peut donc y avoir une limite importante quant à son utilisation auprès des étudiants internationaux ayant comme langue maternelle le français. Également, l'ASSIS n'est pas normatif, puisqu'elle ne se base pas sur des résultats du stress acculturatif issus de la population générale. Il est donc difficile de savoir si le niveau de stress acculturatif d'un étudiant international est plus grand ou plus petit que la moyenne de ce stress chez les étudiants internationaux. Malgré ces critiques, cette

échelle de mesure semble, à ce jour, celle ayant la meilleure validité empirique et dont l'utilisation auprès des étudiants internationaux universitaires est la plus répandue.

Ensuite, en lien avec le deuxième objectif spécifique de cette recherche, les étudiants internationaux asiatiques sont ceux qui vivraient le plus de stress acculturatif (Yeh & Inose, 2003). Ceux-ci vivraient plus de difficultés dans la maîtrise de la langue du pays d'accueil (Poyrazli et al., 2004), dans l'établissement d'un bon réseau de soutien social (Bertram et al., 2014) tout en percevant de la discrimination de la part des autres étudiants (Slaten et al., 2016). Il est tout de même important de mentionner que la plupart des études sur ce sujet ont été menées auprès des étudiants internationaux asiatiques dans un contexte américain. Par conséquent, les résultats de cette analyse sont à prendre avec beaucoup de précautions.

Par la suite, la maîtrise de la langue (Mori, 2000 ; Hofmann, 2010 ; Yeh & Inose, 2003), le soutien social (Lee et al., 2004 ; Smith & Khawaja, 2011 ; Yeh & Inose, 2003), le soutien financier (Poulakis et al., 2017 ; Hofmann, 2010 ; Smith & Khawaja, 2011), la culture d'apprentissage (Myers-Walls et al., 2011; Poulakis et al., 2017) et le stress académique (Bai, 2016; Hahn, 2010; Hirai, 2013) semblent être les principaux déterminants du stress acculturatif. Dans ce sens, ce sont les déterminants ayant été les plus ciblés par les études tout en faisant ressortir un quasi-consensus quant à leur lien avec le stress acculturatif chez les étudiants internationaux. L'âge et le sexe ont également été analysés par plusieurs études. Par contre, leur lien avec le stress acculturatif demeure ambigu à ce jour (Richards, 2014 ; Yeh & Inose, 2003). Ce qui est d'ailleurs le cas pour le lien entre la scolarité et le stress acculturatif (Hofmann, 2010 ; Nasirudeen et al., 2014). Les caractéristiques personnelles, hormis l'âge, le sexe et la culture, seraient à explorer davantage puisque peu de chercheurs ont ciblé ces déterminants comme variables d'intérêt dans leurs recherches (Han et al., 2017). L'estime de soi contribuerait à la réduction du stress acculturatif (Constantine et al., 2004 ; Lin, 2006) tandis que le névrosisme l'augmenterait (Hirai, 2013). Plusieurs autres études sont nécessaires afin de mieux les examiner (Pan et al., 2008).

En ce qui a trait aux conséquences du stress acculturatif chez les étudiants internationaux, l'augmentation des symptômes dépressifs (Rice et al., 2012 ; Wei et al., 2007) et la réduction de la satisfaction de vie chez ces étudiants (Wei, Liao, Heppner et al., 2012 ; Yakunina et al., 2013) seraient les principales conséquences de ce stress. Toutefois, ce lien n'était pas aussi bien défini concernant l'augmentation de la consommation d'alcool et de drogues (Hunt et al., 2017 ; Kanaparthi, 2009 ; Kim, 2016) chez les étudiants internationaux. Peu d'études ont porté directement sur ces conséquences. Les conclusions à cet égard sont donc limitées.

Sur le plan des stratégies utilisées par les étudiants internationaux en réponse au stress vécu, les stratégies de coping axées sur la résolution de problèmes auraient une meilleure incidence sur la réduction du stress acculturatif (Chayinska & Mari, 2014 ; Yakunina et al., 2013) tandis que les stratégies de coping axées sur les émotions semblaient plutôt avoir l'effet contraire (Flynn, 2011 ; Ra & Trusty, 2015). L'effet des stratégies de coping axées sur l'évitement sur le stress acculturatif vécu demeure à explorer (Matusitz, 2015 ; Mukminin, 2012). Pour ce qui est des stratégies d'acculturation selon le modèle de Berry (1997), l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation seraient, en ordre décroissant, les plus reliées à un faible niveau de stress acculturatif (Eustace, 2007 ; Sullivan & Kashubeck-West, 2015). Tout comme Berry (1997) le stipulait, l'intégration serait la stratégie d'acculturation la plus reliée à un faible niveau de stress acculturatif à l'opposé de la marginalisation qui serait associée à un plus haut niveau de stress acculturatif. Finalement, les étudiants internationaux utiliseraient peu les ressources d'aide (Lee et al., 2004 ; Mori, 2000 ; Smith & Khawaja, 2011 ; Yeh & Inose, 2003).

À propos des interventions existantes, peu d'études ont ciblé ce sujet (Smith & Khawaja, 2011). Les interventions de types cognitivo-comportemental sembleraient avoir un effet positif sur la réduction du stress acculturatif chez les étudiants internationaux en les outillant dans l'utilisation de stratégies adaptées pour contrer le stress acculturatif (Smith & Khawaja, 2011 ; Pan et al., 2017 ; Tavakoli et al., 2009). Le parrainage des étudiants internationaux avec des étudiants nationaux réduirait le stress acculturatif en

augmentant le soutien social chez les étudiants internationaux (Thomson & Esses, 2016). Quant aux groupes de soutien et aux interventions interculturelles, leur efficacité demeure à démontrer (Smith & Khawaja, 2011 ; Yakunina et al., 2011). Toutefois, la majorité des interventions existantes ont été réalisées aux États-Unis, et ce, auprès d'un petit nombre d'étudiants. La généralisation de l'efficacité de ses interventions dans un contexte canadien est donc à envisager avec de grandes précautions.

4.2. Limites

L'essai actuel a plusieurs limites importantes à considérer. Les résultats sont donc à généraliser avec précautions. Premièrement, l'auteur a consulté uniquement la documentation publiée dans les bases de données disponibles via la bibliothèque de l'Université Laval ce qui constitue un biais de publication important. Il aurait été pertinent et intéressant de consulter les résultats des études qui n'ont pas été publiées et les résultats des études qui sont sous presse et disponibles dans d'autres bases de données. Cette consultation aurait permis de rendre plus exhaustive cette recension des écrits scientifiques. Toutefois, l'auteur a consulté quatre bases de données afin d'inclure le plus d'études sur le sujet, et ce, sans mettre de critère concernant leur année de publication.

Deuxièmement, en lien avec la première limite, uniquement les études dans la langue française et anglaise ont été sélectionnées dans cet essai. En raison de la maîtrise de la langue de l'auteur, les études étant écrites dans d'autres langues ont été soustraites. Il aurait été pertinent d'inclure ces études afin de rendre les conclusions encore plus exhaustives et étoffées.

Troisièmement, plusieurs chercheurs ont une conception différente de la culture, de l'acculturation et du stress acculturatif, ce qui limite les comparaisons possibles entre les résultats de leurs études portant sur stress acculturatif et les étudiants internationaux. Différentes échelles de mesure ont été utilisées pour mesurer le stress acculturatif. En effet, certaines études utilisent une échelle de mesure n'ayant pas été conçue initialement pour mesurer le stress acculturatif chez les étudiants internationaux. Également, les chercheurs ont des échantillons qui diffèrent d'une étude à l'autre. Ces

éléments limitent la comparaison possible des résultats d'une étude à l'autre, et ce, encore plus sur le niveau de stress acculturatif des étudiants selon les échantillons. D'ailleurs, les interventions évaluées n'ont pas toutes été réalisées dans le même contexte, ce qui limite la comparaison entre elles. Une seule de ces interventions a été évaluée dans un contexte canadien (Thomson & Esses, 2016).

Finalement, la majorité des études ont été réalisées aux États-Unis. Bien que ce pays accueille environ 19 % de l'ensemble des étudiants internationaux universitaires (UNESCO, 2018), il est possible que la réalité de ces étudiants ne représente pas la réalité des autres étudiants dans le reste du monde. Une seule étude a été réalisée au Canada (Thomson & Esses, 2016). Il est possible que le stress vécu des étudiants internationaux au Canada puisse y être différent. La majorité des études ont des échantillons composés majoritairement d'étudiants internationaux asiatiques. Une généralisation des résultats issus de cette étude est donc à faire avec de grandes précautions. Il est donc primordial que des études quantitatives et qualitatives soient conduites auprès des étudiants internationaux au Canada. De plus, d'autres études supplémentaires sur des étudiants internationaux d'autres nationalités sont nécessaires. Ces études permettraient de connaître plus en profondeur le stress acculturatif chez les autres étudiants que ceux étant asiatiques.

4.3. Retombées théoriques et psychoéducatives

Les résultats du présent projet de recherche vont dans le même sens que le modèle sur l'acculturation proposé par Berry (1997). Dans ce sens, l'intégration à la fois de la culture d'accueil tout en conservant l'intégrité de sa culture d'origine est associée à un faible niveau de stress acculturatif et à une meilleure adaptation. L'intégration de la culture d'accueil est associée à une meilleure adaptation que le rejet de celle-ci par les étudiants internationaux, et ce, dans le même sens que Berry (1997). Par contre, il est à se rappeler que l'acculturation ainsi que le stress acculturatif peuvent être vécus différemment d'une personne à l'autre, par exemple, la marginalisation comme stratégie d'acculturation pourrait être celle étant la plus adaptée pour un étudiant international. De façon générale, le rejet à la fois de la culture d'accueil et de la culture d'origine

(marginalisation) est souvent le plus négativement associé à une inadaptation et un stress acculturatif élevé chez les étudiants internationaux. Ainsi, le modèle de Berry (1997) portant sur les stratégies d'acculturation avait été développé auprès des immigrants et des réfugiés. L'étude actuelle démontre que ce modèle pourrait être utilisable auprès des étudiants internationaux universitaires. D'autres études seraient donc nécessaires dans ce contexte d'utilisation.

Le psychoéducateur est formé pour intervenir auprès des individus de tout âge ayant des difficultés d'adaptation dans leurs différents milieux de vie (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2019). Comme cette recherche le démontre, le stress acculturatif est une problématique chez les étudiants internationaux qui est à la fois attribuable aux déterminants de leur environnement et dans leurs stratégies utilisées afin de contrer ce stress. Ces stratégies peuvent avoir des conséquences positives ou négatives sur leur adaptation. La psychoéducation privilégie une approche écosystémique, un modèle d'intervention qui tient compte de l'interinfluence de l'individu avec son environnement (Gendreau, 2001). Il doit tenir compte de l'environnement dans lequel évolue l'étudiant international ainsi que de son bagage culturel. L'utilisation des huit opérations professionnelles en psychoéducation soit, l'observation, l'évaluation, la planification, l'organisation, l'animation, l'évaluation post-situationnelle, l'utilisation et la communication (Gendreau, 2001) permettent d'établir de manière efficace des interventions ainsi que des programmes tenant compte de la réalité des étudiants internationaux vivant du stress acculturatif. Dans ce sens, le psychoéducateur doit observer et repérer les étudiants internationaux les plus à risque de vivre un haut niveau de stress acculturatif, tels que les étudiants asiatiques. Il faut cibler ces étudiants et faire des interventions proactives étant donné leur faible tendance à consulter les ressources d'aides. Une évaluation psychoéducative doit être réalisée afin de déterminer le niveau d'adaptation de l'étudiant face à son nouvel environnement d'étude. Cette évaluation permet de mieux comprendre le fonctionnement de la personne ainsi que son interaction avec son environnement. Elle doit également tenir compte de ses ressources personnelles (estime de soi, sentiment d'efficacité sociale, de

ses stratégies d'adaptation qu'elle utilise, de sa maîtrise de la langue du pays d'accueil, etc.) et de ses ressources environnementales (soutien financier, soutien social, etc.) qui peuvent avoir une influence sur son adaptation et le stress vécu. Aussi, une évaluation plus approfondie de leur niveau de stress acculturatif vécu doit être réalisée, et ce, à l'aide d'une échelle de mesure portant sur le stress acculturatif. Il est primordial que l'évaluation psychoéducative se base sur plusieurs observations dans les différents milieux de vie d'un étudiant international afin de rendre celle-ci la plus exhaustive possible.

Dans un deuxième temps, suite à l'évaluation psychoéducative, le psychoéducateur planifie des objectifs d'intervention réalistes avec l'étudiant international afin d'optimiser son adaptation tout en réduisant son stress acculturatif. Dans ce sens, ces interventions doivent être organisées et planifiées en fonction des ressources personnelles et environnementales disponibles de la personne. Concrètement, un accompagnement avec l'étudiant peut être offert pour des demandes d'aide financière aux études, à la participation à des groupes de soutien composés d'étudiants internationaux et au développement de la maîtrise de la langue du pays d'accueil par l'entremise de ressources d'aide. Ces accompagnements personnalisés viseraient à bonifier ses capacités ainsi que le soutien de son environnement afin de favoriser son intégration. Un suivi étroit doit être maintenu afin d'évaluer les résultats des interventions. Ces évaluations post-situationnelles, en étant communiquées à l'étudiant, permettront d'ajuster continuellement les objectifs d'intervention. Ces rétroactions visent à augmenter la motivation de l'étudiant face à la réduction de son stress acculturatif tout en favorisant son adaptation. De plus, celles-ci permettront de généraliser les acquis de l'étudiant dans d'autres contextes, par exemple, il pourrait transposer les stratégies apprises sur la gestion du stress de l'université à son milieu de travail, telles que le coping portant sur la résolution de problèmes.

Tout au long du processus du suivi psychoéducatif avec l'étudiant, les interventions du psychoéducateur doivent être teintées par ses attitudes relationnelles, soit la considération, la sécurité, la disponibilité, la congruence, l'empathie et la confiance

(Gendreau, 2001). La considération lui permettra de composer avec la culture d'origine en le considérant comme étant un individu à part entière tout en cherchant à comprendre la logique interne de celui-ci. La disponibilité vise à offrir une présence en réalisant des interventions proactives envers ces étudiants d'autant plus, qu'ils utilisent peu les ressources d'aides mises à leur disposition. L'empathie permettra de comprendre en profondeur le vécu de l'étudiant international, et ce, selon sa perception des événements. La sécurité, la congruence et la confiance permettront au psychoéducateur d'établir une relation de confiance avec l'étudiant, caractérisée par une sécurité dans les interventions menées, par une authenticité réciproque et par une confiance envers la poursuite des objectifs de l'étudiant. Le psychoéducateur doit également être conscient de ses schèmes de valeurs et croyances qui peuvent avoir des conséquences positives ou négatives dans sa relation thérapeutique avec l'étudiant international. Il doit chercher à mettre l'étudiant international au centre de son plan d'intervention afin que celui-ci reflète ses intérêts et motivations à atteindre ses objectifs de vie.

CONCLUSION

En guise de conclusion, le stress acculturatif chez les étudiants internationaux est une problématique ayant pris de l'ampleur ces dernières années étant donné le nombre de plus en plus élevé d'étudiants internationaux que le Canada accueille (UNESOC, 2018 ; Statistique Canada, 2017). Pour ce faire, la présente recherche visait à explorer davantage cette problématique vécue chez ces étudiants par l'entremise d'une recension systématique des écrits scientifiques. Cette recension permet de mettre en lumière qu'actuellement, plusieurs échelles de mesure existent pour mesurer le stress acculturatif. Le stress acculturatif est une problématique tant influencée par les déterminants de l'environnement de la personne que par les stratégies qu'elle utilise afin d'y faire face. Ces stratégies peuvent être inefficaces en contribuant à l'augmentation de ce stress ainsi que des problématiques de santé mentale telles que des symptômes dépressifs. Plusieurs interventions existent déjà afin de réduire les conséquences ainsi que le stress acculturatif lui-même. Le psychoéducateur peut être appelé à intervenir auprès de cette clientèle. Il doit tenir compte de l'interaction de l'étudiant international avec son environnement afin de développer son potentiel adaptatif tout comme son bien-être. Toutefois, peu d'études ont ciblé les stratégies d'adaptation utilisées par les étudiants ainsi que l'efficacité des interventions. Dans ce même ordre d'idées, la majorité des études ont été réalisées dans un contexte américain, ce qui limite la généralisation de ces résultats au Canada. Le nombre d'études est appelé à augmenter afin de mieux cibler les interventions probantes sur ce stress. Des recherches sont nécessaires, particulièrement, au Canada puisqu'il en existe actuellement peu. Ces recherches permettraient de mieux constater le stress acculturatif chez les étudiants internationaux séjournant dans ce pays. Ces recherches permettraient d'établir un portrait nettement plus précis et à jour du stress acculturatif vécu chez les étudiants internationaux au sein du Canada.

RÉFÉRENCES

Les références précédées d'un astérisque sont des études incluses dans la recension

- *Akthar, M., & Kröner-Herwig, B. (2015). Acculturative stress among international students in context of socio-demographic variables and coping styles. *Current Psychology, 34* (4), 803–815. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9303-4>
- *Bai, J. (2012). *Development and validation of the acculturative stress scale for Chinese college students in the United States (ASSCS)* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3610096).
- *Bai, J. (2016). Perceived support as a predictor of acculturative stress among international students in the United States. *Journal of International Students, 6* (1), 93–106. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083271.pdf>
- *Bailey, F. J., & Dua, J. (1999). Individualism-collectivism, coping styles, and stress in international and Anglo-australian students: a comparative study. *Australian Psychologist, 34*(3), 177-182. <https://doi.org/10.1080/00050069908257451>
- Benet-Martínez, V., & Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality, 73* (4), 1015–1050. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00337
- Berry, J. W. (1970). Marginality, stress and ethnic identification in an acculturated aboriginal community. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 1* (3), 239–252. <http://dx.doi.org/10.1177/135910457000100303>
- Berry, J. W. (1976). *Cross-cultural research and methodology series: III. Human ecology and cognitive style: Comparative studies in cultural psychological adaptation*. Oxford, England: Sage
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration, 30* (1), 69–85. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46* (1), 5–34. <http://dx.doi.org/10.1080/026999497378467>
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. Dans K. Chun, P. Balls-Organista, & G. Martin (dir.), *Acculturation : Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17–37). Washington, DC: American Psychological Association.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29* (6), 697–712. <http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>

- Berry, J. W. (2006). Acculturative stress. Dans P. T. P. Wong & L. C. J. Wong (dir.), *International and cultural psychology series. Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (p. 287–298). Dallas, TX: Spring Publications.
- Berry, J. W. (2007). Acculturation. Dans J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 543–558). New York, NY: Guilford Press.
- Berry, J. W. (2009). A critique of critical acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (5), 361–371. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.06.003>
- Berry, J. W., & Annis, R. C. (1974). Acculturative stress: The role of ecology, culture and differentiation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5 (4), 382–406. <http://dx.doi.org/10.1177/002202217400500402>
- Berry, J. W., Kalin, R., & Taylor, D. M. (1976). *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*. Ottawa, Canada: Ministry of State for Multiculturalism.
- *Bertram, D. M., Poulakis, M., Elsasser, B. S., & Kumar, E. (2014). Social support and acculturation in Chinese international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 42 (2), 107–124. <http://dx.doi.org/acces.bibl.ulaval.ca/10.1002/j.2161-1912.2014.00048.x>
- *Boafo-Arthur, S. (2014). Acculturative experiences of Black-African international students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36 (2), 115–124. <http://dx.doi.org/10.1007/s10447-013-9194-8>
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S., & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32 (6), 369–386. doi: 10.1080/002075997400629
- Born, D. O. (1970). Psychological adaptation and development under acculturative stress: Toward a general model. *Social Science & Medicine*, 3 (4), 529–547. [http://dx.doi.org/10.1016/0037-7856\(70\)90025-9](http://dx.doi.org/10.1016/0037-7856(70)90025-9)
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1 (3), 185–216. <http://dx.doi.org/10.1177/135910457000100301>
- Brislin, R. W. (1990). *Applied cross-cultural psychology*. Newbury Park, CA: Sage
- *Brown, L., & Holloway, I. (2008). The adjustment journey of international postgraduate students at an English university: An ethnography study. *Journal of Research in International Education*, 7 (2), 232–249. doi: 10.1177/1475240908091306

- *Chavajay, P., & Skowronek, J. (2008). Aspects of acculturation stress among international students attending a university in the USA. *Psychological Reports*, 103, 827–835. <https://doi.org/10.2466/pr0.103.3.827-835>
- *Chayinska, M., & Mari, S. (2014). Paying attention to international students in Italy the role of acculturative stress in the affective evaluation of cross-cultural transition. *Psicologia Social*, 9 (2), 179-203. doi: 10.1482/77475
- Chirkov, V. (2009). Introduction to the special issue on critical acculturation psychology. *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (2), 87–93. doi: 10.1016/j.ijintrel.2009.03.003
- *Cho, J. (2017). *A qualitative exploration of Korean international students rebuilding social support in U.S Higher education* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (10278241).
- Cohen, S. Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24 (4), 385–396. <http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.2307/2136404>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Recueil statistique en complément de l'avis : Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Repéré à <https://.cse.gouv.qc.ca>
- *Constantine, M. G., Okazaki, S., & Utsey, S. O. (2004). Self-concealment, social self-efficacy, acculturative stress, and depression in African, Asian and Latin American international college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74 (3), 230–241. <http://dx.doi.org/10.1037/0002-9432.74.3.230>
- Cox, B. J., & Enns, M. W. (2003). Relative stability of dimensions of perfectionism in depression. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 35 (2), 124-132. <http://dx.doi.org/10.1037/h0087194>
- Dadfar, S., & Friedlander, M. L. (1982). Differential attitudes of international students toward seeking professional psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 29 (3), 335–338. <http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1037/0022-0167.29.3.335>
- *De Souza, L. (2012). *Factors related to the acculturation stress of international students in a Faith-Based Institution* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3524199).
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34–43. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

- Dion-Viens, D. (2017). Sophie D'Amours, première rectrice de l'Université Laval. Repéré à <http://www.journaldequebec.com/2017/04/26/sophie-damours-devient-la-premiere-rectrice-de-lhistoire-de-luniversite-laval>
- *Duru, E., & Poyrazli, S. (2007). Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. *International Journal of Stress Management*, 14 (1), 99–110. doi: 10.1037/1072-5245.14.1.99
- *Eustace, R. W. (2007). *Factors influencing acculturative stress among international students in the United States* (Thèse de doctorat). Repéré à <http://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/452/RosemaryEustace2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- *Flynn, S. (2011). *Making Meaning from Acculturative Stress: Chinese International Students' Experiences* (Thèse de doctorat). Repéré à <https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=NR91109&op=pdf&app=Library>
- *Gabuka, T., & Graber, M. (2012). Effets de l'acculturation sur l'apprentissage des étudiants africains dans la Haute École Spécialisée de Suisse occidentale. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (2), 351-371. doi : 10,720 2/1019610ar
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, Canada : Éditions Sciences et culture.
- *Gholamrezaei, A. (1995). *Acculturation and self-esteem as predictors of acculturative stress among international students at the University of Wollongong* (Thèse de doctorat). Repéré à <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3153&context=theses>
- Gouvernement du Canada. (2017). Comprendre le statut de résident permanent. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/nouveaux-immigrants/carte-rp/comprendre-statut-rp.html>
- Gouvernement du Québec. (2006). Étudiants étrangers. Repéré à <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/etudiants/>
- *Guo, Y., Li, Y., & Ito, N. (2014). Exploring the predicted effect of social networking site use on perceived social capital and psychological well-being of Chinese international students in Japan. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17 (1), 52–58. doi: 10.1089/cyber.2012.0537
- *Hamamura, T., & Laird, P. G. (2014). The effect of perfectionism and acculturative stress on levels of depression experienced by East Asian international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 42 (4), 205–217. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2014.00055.x>

- *Hahn, Z. L. (2010). *Coping with acculturative stress and depression among international students: A cultural perspective* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3,447,492).
- *Han, S., Pistole, M. C., & Caldwell, J. M. (2017). Acculturative stress, parental and professor attachment, and college adjustment in Asian international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 45* (2), 111–126. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12068>
- *Hirai, R. (2013). *Longitudinal adjustment trajectories of international students and their predictors* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3,599,034).
- Ho, D. Y. F. (1995). Internalized culture, culturocentrism, and transcendence. *The Counseling Psychologist, 23* (1), 4–24. <http://dx.doi.org/10.1177/0011000095231002>
- *Hofmann, P. N. (2010). *Examining factors of acculturative stress on international students as they affect utilization of campus-based health and counseling services at four-year public universities in Ohio* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3,531,942).
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures et organisations : comprendre nos programmations mentales* (3e éd., traduit par J. Y. Cotté). Paris, France : Pearson Education.
- *Huang, S., & Mussap, A. J. (2016). Maladaptive perfectionism, acculturative stress and depression in Asian international university students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 28* (2), 185–196. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.18>
- *Hunt, E. N., Martens, M. P., Wang, K. T., & Yan, G. C. (2017). Acculturative stress as a moderator for international student drinking behaviors and alcohol use consequences. *Journal of Ethnicity in Substance Abuse, 16* (3), 263–275. <http://dx.doi.org/10.1080/15332640.2016.1185656>
- Institut de la statistique du Québec. (2017). *Attirer et retenir plus d'étudiants internationaux*. Repéré à https://www.institutduquebec.ca/docs/default-source/recherche/8606_attirer-et-retenir-d-étudiants-intern_br_fr.pdf?sfvrsn=0
- *Jackson, M., Ray, S., & Bybell, D. (2013). International students in the U.S: Social and psychological adjustment. *Journal of International Students, 3* (1), 17–28. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056438.pdf>

- *Kanaparthi, A. (2009). *Relations between acculturation and alcohol use among international students* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3,394,817).
- *Kim, Y. (2016). *Testing the mediating effects of resilience and mental health on the relationship between acculturative stress and binge drinking among international students* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (10,202,034).
- *Kim, S. (2010). *Predictors of acculturative stress among international music therapy students* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3,408,854).
- *Kline, S. L., & Liu, F. (2005). The influence of comparative media use on acculturation, acculturative stress, and family relationships of Chinese international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (4), 367–390. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.001>
- Kunin, R., & Associates, Inc. (2016). *Economic impact of international education in Canada*. Repéré sur le site du Gouvernement du Canada: http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/Economic_Impact_InternationalEducation_in_Canada_2016_Update.pdf
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- *Lee, J. S. (2016). *Acculturation strategy, acculturative stress and academic performance in first-year Chinese international students at an American college* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (10,252,921).
- *Lee, J. S., Koeske, G. F., & Sales, E. (2004). Social support buffering of acculturative stress: a study of mental health symptoms among Korean international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 28 (5), 399–414. <http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1016/j.ijintrel.2004.08.005>
- *Lefdahl-Davis, E. M., & Peronne-McGovern, K. M. (2015). The cultural adjustment of Saudi women international students: A qualitative examination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46 (3), 406–434. doi: 10.1177/0022022114566680
- *Lin, S. P. (2006). *An exploration of Chinese international students' social self-efficacies* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3,226,437).
- *Liu, Y., Chen, X., Li, S., Yu, B., Wang, Y., & Yan, H. (2016). Path analysis of acculturative stress components and their relationship with depression among

- international students in China. *Stress and Health*, 32 (5), 524–532.
<https://doi.org/10.1002/smi.2658>
- *Lowinger, R. J., Kuo, B. C. H., Song, H. A., Mahadevan, E. K., Liao, K. Y. H., ... Han, S. (2016). Predictors of academic procrastination in Asian international college students. *Journal of Students Affairs Research and Practice*, 53 (1), 90–104. doi:10.1080/19496591.2016.1110036
- Lu, Y., & Hou, F. (2015). *Regards sur la société canadienne : Les étudiants étrangers qui deviennent des résidents permanents*. Repéré sur le site de Statistique Canada :
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2015001/article/14299-fra.htm>
- Markus, H.R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224–253.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- *Martinez, M. L., & Colaner, K. T. (2017). Experience of international education of East Asian students in English-speaking countries: A four-dimensional approach. *Journal of Student Affairs in Africa*, 5 (1), 15–26. doi: 10.14426/jsaa.v5i1.2479
- *Matusitz, J. (2015). The acculturative experience of french students in a southwestern university apartment complex in the United States. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 25 (3), 261–274. doi: 10.1080/10911359.2015.1005517
- Mena, F. J., Padilla, A. M., & Maldonado, M. (1987). Acculturative stress and specific strategies among immigrant and later generation college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 9 (2), 207–225.
<http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/07399863870092006>
- Miller, M. J., Kim, J., & Benet-Martínez, V. (2011). Validating the Riverside Acculturative Stress Inventory with Asian Americans. *Psychological Assessment*, 23 (2), 300–310. doi: 10.1037/a0021589
- *Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling & Development*, 78 (2), 137–144.
<http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02571.x>
- *Mukminin, A. (2012). *From East to West: a phenomenological study of Indonesian graduate students' experiences on the acculturation process at an American public research university* (Thèse de doctorat). Repéré à
<http://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:183,028/datastream/PDF/view>
- *Myers-Walls, J., Frias, L., Kwon, K., Ko, M., & Lu, T. (2011). Living life in two worlds: Acculturative stress among Asian international graduate student parents

- and spouses. *Journal of Comparative Family Studies*, 42 (4), 455–478. Récupéré à <http://www.jstor.org/stable/41604463>
- *Nasirudeen, A. M. A., Josephine, K. W. N., Adeline, L. L. C., Seng, L. L., & Ling, H. A. (2014). Acculturative stress among Asian international students in Singapore. *Journal of International Students*, 4 (4), 363–373. Récupéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054803.pdf>
- *Ninggal, M. T. H. (1998). *The role of ethnicity among international students in adjustment to acculturative stress* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (304,455,524).
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7 (4), 177-182. <https://doi.org/10.1177/009182966000700405>
- Orde des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2019). *Le psychoéducateur*. Repéré à <http://www.ordrepsed.qc.ca/fr/grand-public/le-psychoeducateur/>
- *Pan, J. Y., Ng, P., Young, D. K. W., & Caroline, S. (2017). Effectiveness of cognitive behavioral group intervention on acculturation: A study of students in Hong Kong from mainland China. *Research on Social Work Practice*, 27 (1), 68-79. doi: 10.1177/1049731516646857
- *Pan, J. Y., Wong, D. F. K., Chan, C. L. W., & Joubert, L. (2008). Meaning of life as a protective factor of positive affect in acculturation: A resilience framework and a cross-cultural comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 32 (6), 505–514. doi: 10.1016/j.ijintrel.2008.08.002
- *Pan, J.Y., Yue, X., & Chan, C.L.W. (2010). Development and validation of the Acculturative Hassles Scale for Chinese Students (AHSCS): An example of mainland Chinese university students in Hong Kong. *Psychologia*, 53 (3), 163–178. doi: 10.2117/psysoc.2010.163
- Pedersen, P. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling & Development*, 70 (1), 6–12. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01555.x>
- Pedersen, P. (1999). *Multiculturalism as a Fourth Force*. Washington, DC: Taylor & Francis
- *Philip, S. (2015). *International students' religiosity/spirituality and acculturative stress: a phenomenological* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3,700,850).

- *Poulakis, M., Dike, C. A., & Massa, A. C. (2017). Acculturative stress and adjustment experiences of Greek international students. *Journal of International Students, 7* (2), 204–228. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129152.pdf>
- *Poyrazli, S., Kavanaugh, P. R., Baker, A., & Al-Timimi, N. (2004). Social support and demographic correlates of acculturative stress in international students. *Journal of College Counseling, 7* (1), 73–82. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2004.tb00261.x>
- *Prabhakar-Gipper, B. (2016). *The role of integrated health care in reducing stigma around seeking psychological help among international students* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (10,163,554).
- *Ra, Y., & Trusty, J. (2015). Coping strategies for managing acculturative stress among Asian international students. *International Journal for the Advancement of Counselling, 37* (4), 319–329. doi: 10.1007/s10447-015-9246-3
- *Ra, Y. (2017). Social support and acculturative stress among Korean international students. *Journal of College Student Development, 57* (7), 885–891. Repéré à <https://muse.jhu.edu/article/636343/pdf>
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist, 38* (1), 149–152. Repéré à https://www.jstor.org/stable/662563?seq=1#metadata_info_tab_contents
- *Rice, K. G., Choi, C.-C., Zhang, Y., Moreno, Y. I., & Anderson, D. (2012). Self-critical perfectionism, acculturative stress, and depression among international students. *The Counseling Psychologist, 40* (4), 575–600. <https://doi.org/10.1177/0011000011427061>
- *Richards, V. (2014). *International student athlete: an acculturation effect* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3,638,065).
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80* (1), 1–28. <http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1037/h0092976>
- *Sa, J., Seo, D. C., Nelson, T. F., & Lohrmann, D. K. (2013). Cigarette smoking among Korean international college students in the United States. *Journal of American College Health, 61* (8), 454–467. doi: 10.1080/07448481.2013.832253
- Sabatier, C. (2001). *Les études sur l'acculturation sont-elles universelles ou contextualisées ? Perspective française* (Vol. 36).
- Sakurai, T., McCall-Wolf, F., & Kashima, E. S. (2010). Building intercultural links: The impact of a multicultural intervention program on social ties of

- international students in Australia. *International Journal of Intercultural Relation*, 34 (2), 176–185. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.002>
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5 (4), 472–481. <http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/1745691610373075>
- *Sandhu, D. S., & Asrabadi, B. R. (1991). An assessment of psychological needs of international students: Implications for counseling and psychotherapy. Repéré à <https://files-eric-ed-gov.acces.bibl.ulaval.ca/fulltext/ED350550.pdf>
- *Sandhu, D. S. (1994). An examination of the psychological needs of the international students: Implications for counseling and psychotherapy. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 17 (4), 229–239. <https://doi.org/10.1007/BF01407739>
- *Sandhu, D. S., & Asrabadi, B. R. (1994). Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 75 (1), 435–448. <http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.2466/pr0.1994.75.1.435>
- Sandhu, D. S., & Asrabadi, B. R. (1998). An acculturative stress scale for international students: A practical approach to stress measurement. Dans C. P. Zalaquett & R. J. Wood (dir.), *Evaluating stress: A book of resources* (Vol. 2, pp. 1–33). Landham, MD: Scarecrow Press.
- Sánchez, J. I., & Fernández, D. M. (1993). Acculturative stress among Hispanics: A bidimensional model of ethnic identification. *Journal of Applied Social Psychology*, 23 (8), 654–668. <http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1111/j.1559-1816.1993.tb01107.x>
- *Slaten, C. D., Elison, Z. M., Lee, J. Y., Yough, M., & Scalise, D. (2016). Belonging on campus: A qualitative inquiry of Asian international students. *The Counseling Psychologist*, 44 (3), 383–410. doi: 10.1177/0011000016633506
- *Smiljanic, I. (2016). The role of attachment, travel experiences and English proficiency in international student's acculturative stress and depressive symptoms. *Journal of International Students*, 7 (2), 188–203. Récupéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129180.pdf>
- *Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (6), 699–713. <http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- Sommerlad, E. A., & Berry, J. W. (1970). The role of ethnic identification in distinguishing between attitudes towards assimilation and integration of a minority racial group. *Human Relations*, 23 (1), 23–29. <http://dx.doi.org/10.1177/001872677002300103>

- Statistique Canada. (2014). *L'obtention d'un diplôme au Canada : profil, situation sur le marché du travail et endettement des diplômés de la promotion de 2009/2010* (No 81-595-N2014101 au catalogue). Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-595-m/2014101/section04-fra.htm>
- Statistique Canada. (2015). *Section 2 : études et activité sur le marché du travail après l'obtention du diplôme*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-595-m/2015014101/section02-fra.htm>
- Statistique Canada. (2016). *Les étudiants internationaux dans les universités canadiennes, 2004-2005 à 2013-2014*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-599-x/81-599-x2016011-fra.htm>
- Statistique Canada. (2017). *L'incidence du vieillissement de la population sur les taux d'activité du marché du travail*. Repéré sur le site de Statistique Canada <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2017001/article/14826-fra.htm>
- Statistique Canada. (2017). *Frais de scolarité pour les programmes menant à un grade, 2017-2018*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/170906/dq170906b-fra.htm>
- *Su, H., Rice, K. G., Choi, C.-C., van Nuenen, M., Zhang, Y., Morero, Y., & Anderson, D. (2016). Measuring acculturative stress with the SAFE: Evidence for longitudinal measurement invariance and associations with life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 89*, 217–222. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.002>
- *Sullivan, C. (2010). *Predictors of acculturative stress for international students in the United States* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3,432,885).
- *Sullivan, C., & Kashubeck-West, S. (2015). The interplay of international students' acculturative stress, social support, and acculturation modes. *Journal of International Students, 5* (1), 1–11. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052843.pdf>
- *Tavakoli, S., Lumley, M. A., Hijazi, A. M., Slavin-Spenny, O. M., & Parris, G. P. (2009). Effects of assertiveness training expressive writing on acculturative stress in international students: A randomized trial. *Journal of Counseling Psychology, 56* (4), 590–596. doi: 10.1037/a0016634
- *Thomson, C., & Esses, V. M. (2016). Helping the transition: Mentorship to support international students in Canada. *Journal of International Students, 6* (4), 873–886. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125567.pdf>

- The Social Science Research Council. (1954). Acculturation: An exploratory formulation: The Social Science Research Council Summer Seminar on Acculturation. *American Anthropologist*, 56 (6), 973-1002. Repéré à <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/toc/15481433/56/6>
- *Tung, W. (2011). Acculturative stress and help-seeking behaviors among international students. *Home Health Care Management & Practice*, 23 (5), 383–385. doi: 10.1177/1084822311405454
- UNESCO. (2005). *Vers les sociétés du savoir: rapport mondial de l'UNESCO* (Publication n^o 92-3-204000-x). Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141907>
- UNESCO. (2018). *Education: Inbound internationally mobile students by continent of origin*. Repéré sur le site de l'UNESCO à <http://data.uis.unesco.org/#>
- UNESCO. (2018). *Étudiants internationaux (ou en mobilité internationale)*. Repéré sur le site de l'UNESCO à <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/etudiants-internationaux-ou-en-mobilite-internationale>
- Universités Canada. (2017). *Statistiques*. Repéré à <https://www.univcan.ca/fr/universites/statistiques/>
- Université Laval. (2018). Les étudiants. Repéré à <https://www.ulaval.ca/notre-universite/salle-de-presse/information-institutionnelle/quelques-chiffres.html>
- Université Laval. (2018). *Étudiants internationaux: Étudier à Québec*. Repéré à <https://www.ulaval.ca/international/etudiants-internationaux/etudier-a-quebec.html>
- Université Laval. (2018). *Droits de scolarité*. Repéré sur le site de l'Université Laval : <https://www.ulaval.ca>
- Ward, C. (1996). Acculturation. Dans D. Landis. & R. Bhagat (dir.), *Handbook of Intercultural Training* (2nd ed., pp. 124–147). Newbury Park, CA: Sage
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. London, England: Routledge
- Ward, C. (1997). Culture learning: Acculturative stress, and psychopathology: Three perspectives on acculturation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 58–62. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01094.x>
- *Wei, M., Heppner, P. P., Mallen, M. J., Ku, T.-Y., Liao, K. Y., & Wu, T.-F. (2007). Acculturative stress, perfectionism, years in the United States, and depression among Chinese international students. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (4), 285–394. doi: 10.1037/0022–0167.54.4.385
- *Wei, M., Liao, K. Y., Heppner, P. P., Chao, R. C., & Ku, T. Y. (2012). Forbearance coping, identification with heritage culture, acculturative stress, and

- psychological distress among Chinese international students. *Journal of Counseling Psychology*, 59 (1), 97–106. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025473>
- *Wei, M., Tsai, P. C., Chao, R. C. L., Du, Y., & Lin, S. P. (2012). Advisory working alliance, perceived English proficiency, and acculturative stress. *Journal of Counseling Psychology*, 59 (3), 437–448. doi: 10.1037/a0028617
- *Wong, L. C. J. (2006). How visible minority students cope with supervision stress. Dans Wong, P. T. P. & Wong, L. C. J, *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (p. 287–298). Dallas, TX: Spring Publications.
- Wong, P. T. P., & Wong, L. C. J. (2006). *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. New York, NY: Springer.
- *Yakunina, E. S., Weigold, I. K., & McCarthy, A. S. (2011). Group counseling with international students: practical, ethical, and cultural considerations. *Journal of College Student Psychotherapy*, 25 (1), 67–78. doi: 10.1080/87568225.2011.532672
- *Yakunina, E. S., Weigold, I. K., Weigold, A., Hercegovac, S., & Elsayed, N. (2013). International student's personal multicultural strengths: Reducing acculturative stress and promoting adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 91 (2), 216–223. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00088.x>
- *Yakunina, E. S., Weigold, I. K., & Weigold, A. (2013). Personal growth initiative: Relations with acculturative stress and international student adjustment. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 2 (1), 62–71. doi: 10.1037/a003088862
- Yang, B., & Clum, G. A. (1995). Measures of life stress and social support specific to an Asian student population. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 17 (1), 51–67. <http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1007/BF02229203>
- *Ye, J. (2005). Acculturative stress and use of the internet among East Asian international students in the United States. *Cyber Psychology & Behavior*, 8 (2), 154–161. Repéré à <https://www.liebertpub.com/doi/pdf/10.1089/cpb.2005.8.154>
- *Ye, J. (2006). An examination of acculturative stress, interpersonal social support, and use of online ethnic social groups among Chinese international students. *The Howard Journal of Communications*, 17 (1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10646170500487764>
- *Yeh, C. J., & Inose, M. (2003). International student's reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counseling Psychology Quarterly*, 16 (1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/0951507031000114058>

Zhang, N., & Dixon, D. N. (2003). Acculturation and attitudes of Asian International students toward seeking psychological help. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31 (3), 205–222. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2003.tb00544.x>

Annexe A

Modèle écoculturel de Berry (1997).

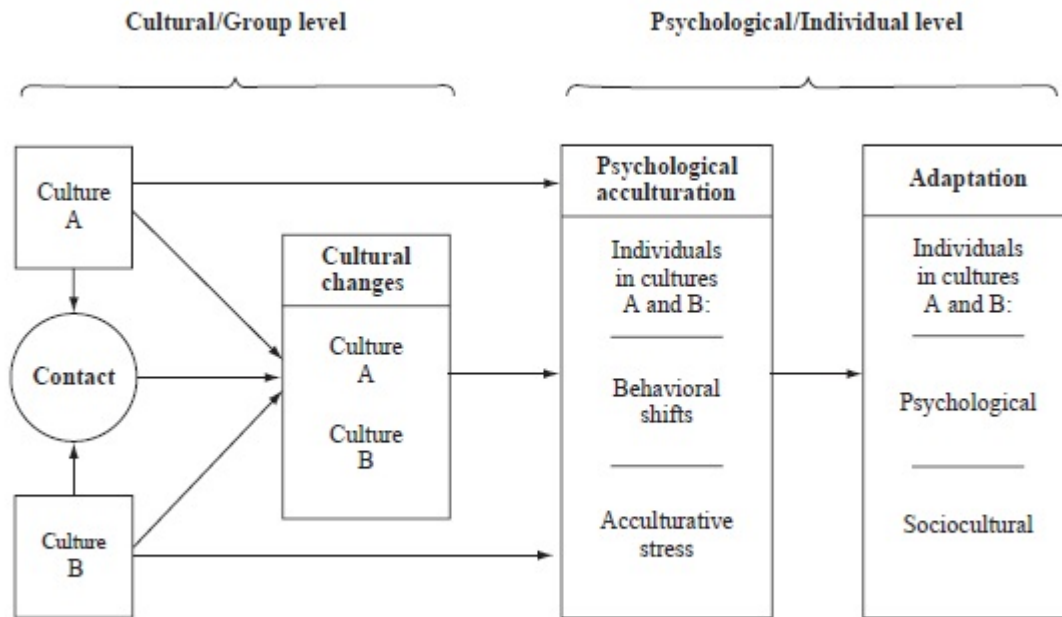
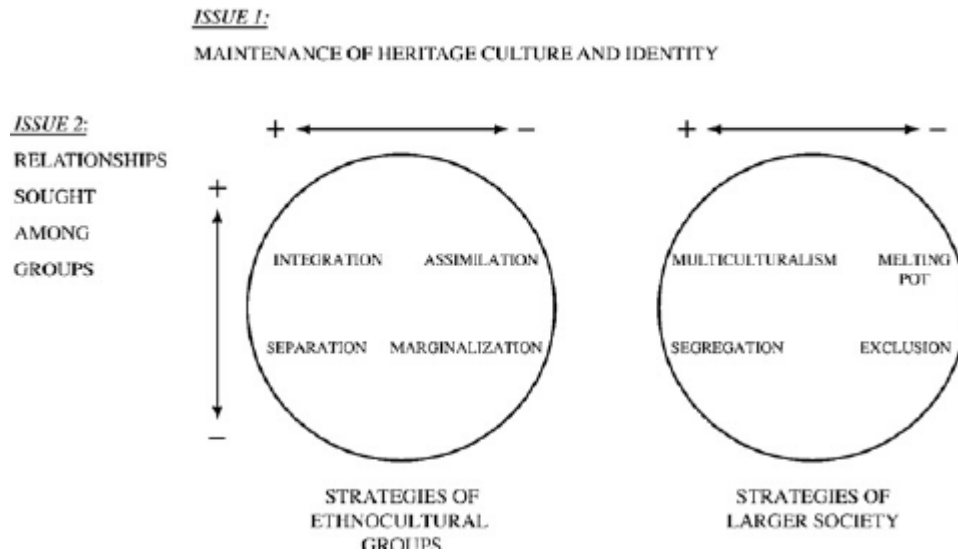


FIGURE 1 A general framework for understanding acculturation.

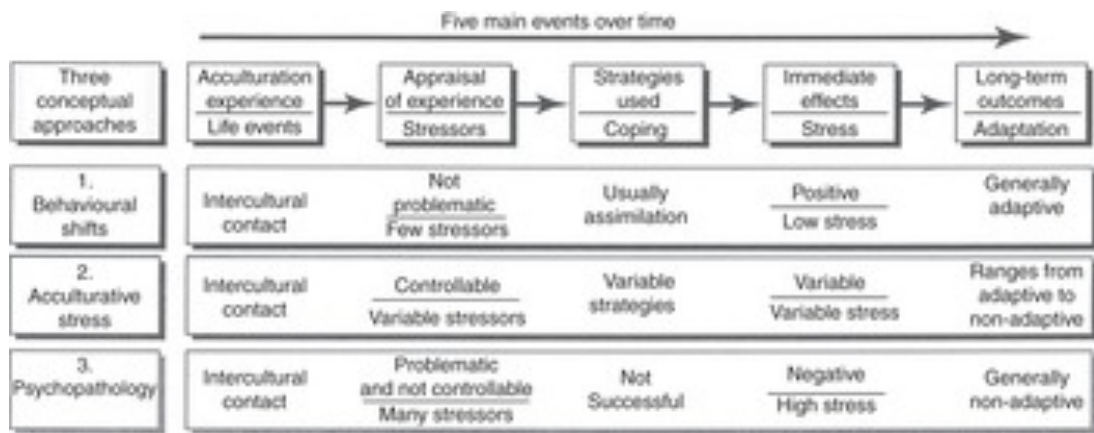
Annexe B

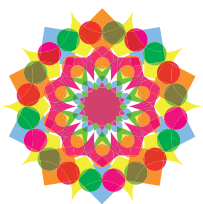
Stratégies d'acculturation du modèle écoculturel de Berry (1997).



Annexe C

Niveau de stress acculturatif de Berry (2006).





ÉDIQ

**Équipe de recherche en partenariat
sur la diversité culturelle et l'immigration
dans la région de Québec**

École de travail social et de criminologie
Faculté des sciences sociales
Local 2269, Pavillon Charles-De Koninck
1030 Avenue des Sciences humaines
Université Laval

ediq@ulaval.ca
418-656-2131, poste 412993
ediq.ulaval.ca