

Université de Montréal

Les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec : perspectives d'étudiants

Par
Zouhour Farhat

Faculté des Sciences infirmières

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise (M. S.c) en sciences infirmières,
option formation

Novembre, 2021

© Zouhour Farhat, 2021

Université de Montréal
Faculté des sciences infirmières

Ce mémoire intitulé

Les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec : perspectives d'étudiants

Présenté par

Zouhour Farhat

A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes

Annette Leibing

Présidente-rapporteuse

Lisa Merry

Directrice de recherche

Dimitri Létourneau-Aspirot

Membre du jury

Résumé

Contexte : Les étudiants internationaux en sciences infirmières font face à plusieurs défis durant leurs expériences d'adaptation dans les universités. Leur adaptation est influencée par plusieurs facteurs facilitants et entravants et, pour s'adapter, plusieurs stratégies sont utilisées. Cette étude visait à décrire les expériences d'adaptation vécues par les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec. **Méthodes :** Une approche descriptive qualitative a été utilisée. Huit étudiants (hommes et femmes) internationaux inscrits à la maîtrise et au doctorat en sciences infirmières ont participé à des entrevues semi-structurées et les données ont été analysées de façon thématique. **Résultats :** Sept thèmes ont été identifiés: 1) avant de venir/en arrivant au Canada; 2) les défis rencontrés (la langue, leur absence auprès de leur famille, problèmes financiers); 3) comparaison avec les étudiants québécois et doute de capacités; 4) les facteurs influençant l'adaptation, les stratégies utilisées pour s'adapter et l'adaptation progressive; 5) les aspects positifs de l'expérience d'adaptation; 6) influence de la pandémie mondiale de Covid-19 sur l'adaptation; et 7) les expériences avec les services de soutien universitaire, les recommandations et les conseils. **Conclusion :** Les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs ont fait face à une accumulation de défis qui ont rendu leur processus adaptatif plus complexe, surtout pour les étudiants provenant des pays africains. Durant la première période, un sentiment d'être perdus et désorientés a été exprimé par la plupart des participants. Le choc lié à l'écart entre les attentes des participants et la réalité a entraîné une comparaison entre eux et les étudiants québécois, ce qui a engendré un doute de leurs capacités à réussir. La pandémie de Covid-19 a été décrite comme un défi additionnel et un facteur entravant leurs adaptations également. Plusieurs facteurs favorisant ont été mentionnés tels que l'automotivation/être proactif, avoir le temps pour s'adapter, et avoir un soutien plus étroit au niveau administratif et au niveau des enseignants/directeurs de recherche. L'expérience d'adaptation n'était pas toute négative, cette expérience a été décrite comme enrichissante par la plupart des participants. Ces résultats ont mis l'accent sur l'importance d'adopter une approche d'éducation inclusive dans les milieux universitaires francophones au Québec à travers une prise de conscience et sensibilisation des acteurs clés envers les situations et les contextes diversifiés des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs.

Mots-clés : adaptation, étudiants internationaux, sciences infirmières, cycles supérieurs.

Abstract

Background: International nursing students face several challenges during their adaptation to university life. Their adaptation is influenced by several facilitating and hindering factors, and different strategies may be used to help with adaptation. This study aimed to describe the adaptation experiences of international graduate nursing students in French-speaking universities in Quebec.

Methods: A qualitative descriptive approach was used. Eight international nursing students (male and female) enrolled in masters or doctoral studies participated in semi-structured interviews, and data were thematically analyzed.

Results: Seven themes were identified: 1) before coming / upon arrival in Quebec; 2) the challenges encountered (language barriers, their absence from family, financial problems); 3) comparison with Quebec students and doubting their abilities; 4) factors influencing adaptation, coping strategies and adaptation over time; 5) the positive aspects of the adaptation experience; 6) influence of the global Covid-19 pandemic on adaptation; and 7) experiences with academic support services, referrals and advice.

Conclusion: International graduate nursing students faced an accumulation of challenges that made their adaptive process more complex, especially for students from African countries. During the initial phase, a feeling of being lost and disoriented was expressed by most of the participants. The shock associated with the gap between participants' expectations and reality led to comparisons between themselves and the Quebec students, which caused them to doubt their ability to succeed. The Covid-19 pandemic was described as an additional challenge as well as a factor that hampered their adaptation. Several enabling factors were mentioned such as self-motivation / being proactive, having time to adapt, and having more direct support from the administration and professors/supervisors. The adaptation experience was not all negative, most participants also felt their experience was enriching. Overall, the results emphasize the importance of further raising the awareness of key stakeholders of the diverse contexts and needs of international graduate nursing students so that a more inclusive education approach may be adopted in French-speaking universities in Quebec.

Keywords: adaptation, international students, nursing sciences, graduate studies.

Table des matières

Résumé	3
Abstract	5
Table des matières	6
Liste des tableaux	10
Liste des figures	11
Liste des sigles et abréviations	12
Remerciements	14
Chapitre 1 – Introduction et problématique	16
Introduction	17
Contexte	18
Problématique	20
L'internationalisation de la formation infirmière supérieure	20
L'adaptation des étudiants internationaux	23
But et question de recherche	26
But	26
Question de recherche	26
Chapitre 2 – cadre de référence et la recension des écrits	27
Cadre de référence	28
Recension des écrits	30
L'importance de la formation aux cycles supérieurs pour les infirmières	30
Diversité des programmes aux cycles supérieurs en sciences infirmières	33
Au Canada et au Québec	34
À l'Afrique francophone	35
À l'Europe francophone	37
Les défis d'étudiants internationaux en sciences infirmières	38
Défis culturels	51

Défis linguistiques.....	52
Défis académiques.....	53
Défis sociaux (relations interpersonnelles, perception de discrimination, isolement social)	56
Difficultés financières	58
Problèmes psychologiques	59
Les facteurs influençant l'adaptation	60
Les facteurs favorisant l'adaptation	60
Famille et amis.....	60
Contexte et services universitaires	61
La persévérance	63
Les facteurs entravant l'adaptation	63
La famille et les amis.....	63
Facteurs académiques.....	64
Facteurs démographiques	64
La personnalité	65
Les stratégies d'adaptation utilisées par les étudiants internationaux aux cycles supérieurs en sciences infirmières.....	65
Le mentorat	66
L'automotivation.....	67
Liens sociaux.....	67
Des stratégies d'adaptation personnelles.....	68
État de connaissances sur l'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs	68
Chapitre 3 – Méthode de recherche.....	70
La méthodologie	71
Les participants, la stratégie de recrutement et le processus de consentement	72
Participants.....	72
Stratégie de recrutement	72
Processus de consentement	73

Les méthodes de collecte de données	74
Analyse de données	75
Critères de scientificité	77
Fiabilité	77
Authenticité et crédibilité.....	77
Criticité et intégrité	79
Considérations �thiques	79
Chapitre 4 – Les résultats	82
Le profil sociodémographique des participants.....	83
Avant de venir/en arrivant au Canada	84
Les défis rencontrés	86
L’accumulation des défis	86
Les défis financiers	86
« Le français est tellement diff�rent de ce qu’on apprend »	88
« J’étais perdu »	91
Comparaison avec les étudiants québécois et doute de capacités	94
Les facteurs influençant l’adaptation, les stratégies utilisées pour s’adapter et l’adaptation progressive.....	98
Les facteurs influençant l’adaptation	98
Les stratégies d’adaptation utilisées pour s’adapter.....	100
L’adaptation progressive.....	101
Les aspects positifs de l’expérience d’adaptation.....	102
Influence de la pandémie mondiale Covid-19 sur l’adaptation.....	104
Expériences avec les services de soutien universitaire, les conseils pour les futurs étudiants, et les recommandations pour les universités	106
Expériences avec les services de soutien universitaires	106
Les conseils et les recommandations.	108
Chapitre 5 – Discussion.....	114

Les principaux résultats de l'étude	115
Discussion des résultats au regard des écrits scientifiques.....	116
L'accumulation des défis et le sentiment d'être perdu	116
Écart entre les attentes et la réalité.....	121
L'adaptation dans le contexte de la pandémie	123
Facteurs et stratégies influençant positivement l'adaptation	124
L'adaptation progressive.....	127
Les retombées	128
Recommandation pour les politiques universitaires	128
Recommandations pour la formation infirmière.....	132
Recommandations pour la recherche en sciences infirmières	134
Forces et limites de l'étude.....	134
Conclusion.....	136
Références	138
Annexes.....	155
Annexe A. Courriel de sollicitation de l'aide pour le recrutement des participants.....	156
Annexe B. Formulaire d'information et de consentement	158
Annexe C. Guide d'entrevue	162
Annexe D. Questionnaire sociodémographique	164

Liste des tableaux

Tableau 1. – Critique des écrits scientifiques qui portent sur les expériences d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs	38
Tableau 2. – Les caractéristiques sociodémographiques des participantes (N=8)	83

Liste des figures

Figure 1. –	Modèle d'adaptation de Callista Roy (1970).....	29
-------------	---	----

Liste des sigles et abréviations

AIIC : Association des Infirmières et Infirmiers du Canada.

APA : American Psychological Association.

Covid : Corona Virus Disease.

C-à-d. : C'est-à-dire.

CINHAL: Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature.

Etc : Et cetera.

Ex : Exemple.

FSI : Faculté des Sciences Infirmières

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

OIIQ : Ordre des Infirmières et Infirmiers du Québec.

SIDIIEF : Secrétariat International des Infirmières et Infirmiers de l'Espace Francophone.

UNESCO: Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

UdeM : Université de Montréal.

*« Le succès n'est pas la clé du bonheur.
Le bonheur est la clé du succès. Si vous
aimez ce que vous faites, vous réussirez.
»*

Albert Schweitzer-

Remerciements

Faire mon parcours au deuxième cycle loin de mes proches et mon pays, pour moi, s'est avéré être l'équivalent intellectuel d'un marathon. Ce projet de maîtrise est le fruit de persévérance, de dévouement et de sacrifices. Ce mémoire n'aurait pas abouti sans l'appui et le soutien de plusieurs personnes.

Tout d'abord, je tiens à remercier du fond du cœur ma directrice Lisa Merry, ce projet ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui sans votre soutien indispensable. Merci pour votre soutien, vos conseils et vos énormes efforts. Merci pour vos encouragements, vos commentaires constructifs et votre grande disponibilité tout au long de mon processus d'apprentissage. Vous côtoyer est un grand privilège et une vraie source d'inspiration. Je suis reconnaissante à vie.

Je tiens à remercier sincèrement les membres du jury, Annette Leibing et Dimitri Létourneau-Aspirot, qui ont aimablement accepté d'évaluer ce mémoire. Vos judicieux conseils afin d'améliorer ce mémoire sont tellement appréciés.

J'adresse mes sincères remerciements également à tous les membres administratifs et à tous les professeurs de la faculté des sciences infirmières pour leurs accompagnements et leurs conseils durant mon parcours académique. Je tiens à remercier les étudiants qui ont accepté de partager le fruit de leurs réflexions avec moi durant ce mémoire. Sans votre participation, je n'aurais pu mener à terme ce projet.

Je désire remercier chaleureusement la Mission universitaire de Tunis à Montréal qui m'a soutenue financièrement pendant mes deux années de maîtrise notamment par l'octroi de la bourse d'excellence nationale émise par mon pays.

A ma mère Fahima, mon père Abdelmajid, mes deux frères Anwer et Azer, qui ont souffert de mon absence pendant deux longues années, merci pour votre confiance en moi et votre encouragement. Ma famille m'a appris qu'avec du travail et de la détermination, on arrive à accomplir bien des choses. Grâce à la fierté, le support et l'amour inconditionnel que vous portiez à mon égard, j'ai pu réussir. Malgré la distance qui nous sépare, vous êtes et vous resterez toujours présents dans mon esprit. Je vous aime.

Merci à mon amoureux et, du même coup, à mon meilleur ami, pour son encouragement, pour sa réassurance, son amour et sa grande croyance en moi et mon potentiel. Rien n'aurait été possible sans ta présence. Merci de me pousser chaque jour à me dépasser et à être une meilleure personne. Un merci bien spécial à mes meilleurs amis en Tunisie, Hounaida, Nadia et Firace. Malgré la distance, notre amitié n'a pas changé. Merci d'être mes meilleurs amis. Finalement merci à toute personne qui a contribué directement ou indirectement à la réalisation de ce projet de maîtrise.

Chapitre 1 – Introduction et problématique

Introduction

Les étudiants internationaux¹ sont nombreux dans les établissements canadiens d'enseignement supérieur et leur nombre est en augmentation chaque année (Lu et Hou, 2017). Cette progression inclut des étudiants aux cycles supérieurs y compris des étudiants en sciences infirmières (Bureau de registraire, 2019). Le Québec est une destination pour les étudiants francophones qui souhaitent poursuivre leurs études à l'étranger (Benabdeljalil, 2009). Les étudiants internationaux font face à une gamme de défis dès leur arrivée (Schweisfurth et Gu, 2009; Gu et al., 2010). Plusieurs de ces défis, comme la nouvelle approche pédagogique et les nouvelles méthodes d'apprentissage et d'évaluation, peuvent influencer négativement leurs expériences et leurs résultats académiques (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES], 2019). Il existe plusieurs recherches qui portent sur les étudiants internationaux en sciences infirmières et leurs expériences, mais la majorité de ces études publiées ont été menés aux États-Unis et avec les étudiants aux premiers cycles. Très peu de recherches ont été menées avec des étudiants internationaux aux cycles supérieurs en sciences infirmières dans des contextes non anglophones.

L'adaptation de ces étudiants face à ces expériences est nécessaire dans leur nouvel environnement (Giroux, 2012). Selon Roy et Andrews (1999), le processus de l'adaptation est composé par plusieurs éléments tels que les stimuli, les modes d'adaptation et les *behaviors*. Il est très important de comprendre ce processus, car il est crucial face à un nouvel environnement (Roy et Andrews, 1999). La personne ne peut pas s'intégrer dans son milieu sans le passage du processus de l'adaptation (Roy et Andrews, 1999). L'étudiante chercheuse est une étudiante internationale aux cycles supérieurs en sciences infirmières au Québec. Le choix de sujet de ce projet de maîtrise a donc été basé sur une motivation personnelle. À la connaissance de l'étudiante chercheuse, il n'y a pas de recherches antérieures qui ont été faites sur l'adaptation des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs au Québec. Cette étude visait principalement à décrire et comprendre les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec.

¹ Afin de faciliter la lecture du présent document, le masculin a été utilisé comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes, les hommes et tout autre genre.

Contexte

L'étudiante chercheuse est une étudiante internationale aux cycles supérieurs au sein de la faculté des sciences infirmières (FSI) à l'Université de Montréal (UdeM). Il n'y a pas de recherches antérieures qui ont été faites sur l'adaptation des étudiants internationaux aux cycles supérieurs au sein de la FSI. En 2017, les maisons d'enseignement de Montréal ont accueilli 78% des étudiants internationaux, soit 32 981 étudiants sur l'ensemble des étudiants au Québec (Gherbi et Belkhodja, 2018). Le nombre d'étudiants internationaux à l'Université de Montréal était de 5 229 dans le trimestre d'automne 2018 excluant les étudiants de la faculté de polytechnique et de HEC (Hautes études commerciales) (BEI, s. d.-a). Ce nombre est appelé à croître annuellement (MESRS, 2014). Les principaux dix pays exportateurs dans le monde étaient : France (2950 étudiants), la Chine (254), le Maroc (114), le Brésil (113), la Belgique (112), la Tunisie (96), le Sénégal (89), la Suisse (72), l'Algérie (69) et la Côte d'Ivoire (69) (BEI, s. d.-a). Dans la FSI, selon les statistiques les plus récentes, le nombre total d'étudiants réguliers inscrits à temps plein au deuxième cycle était de 189 et de 34 étudiants au troisième cycle au trimestre d'automne 2019 (Bureau du registraire, 2019). En utilisant ces données, on estime qu'environ 5% des étudiants aux cycles supérieurs en sciences infirmières à la FSI sont des étudiants internationaux. Beaucoup de services de soutien sont disponibles dans plusieurs universités francophones au Québec, notamment l'Université de Montréal qui a développé des stratégies et un plan d'action afin d'offrir un environnement d'apprentissage plus inclusif et plus représentatif de la diversité culturelle (Université de Montréal, s. d.-c). Cette université a mis l'accent sur des valeurs prioritaires pour son développement, telles que l'équité, la diversité et l'inclusion (Université de Montréal, s. d.-c). Le Bureau des étudiants internationaux (BEI) offre aussi des informations utiles et pratiques pour faciliter l'adaptation des étudiants internationaux (FSI, 2019). À la FSI, des rencontres pour les étudiants sont organisées avec les membres du corps professoral et de la responsable de programmes et d'autres personnes-ressources du corps administratif (FSI, 2019). D'autres initiatives sont aussi en cours (ex. développement d'un guide d'information pour les étudiants internationaux) et il y a un intérêt croissant à la FSI d'améliorer les conditions pour les étudiants internationaux.

Au sein de la FSI, le programme de pairs aidants en sciences infirmières de l'Université de Montréal (PASIUM) offre des services de soutien aux étudiants (Université de Montréal, s. d.-e). Ce programme répond à la visée de la FSI de soutenir le bien-être psychologique de ses étudiants aux trois cycles d'études (Université de Montréal, s. d.-e). Ces services sont offerts par des

étudiants de la FSI qui ont été formés par les services aux étudiants de l'Université de Montréal (Université de Montréal, s. d.-e). Il existe également une association étudiante au sein de la FSI pour les étudiants aux cycles supérieurs qui est l'association étudiante des cycles supérieurs de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal (AÉCSFSIUM, Université de Montréal, s. d.-e). En effet, cette association vise à défendre les droits et les intérêts de ces étudiants (FindGlocal, s. d.). De plus, elle favorise le sentiment d'appartenance entre l'ensemble des étudiants et améliore leurs conditions académiques et sociales au sein de la FSI. Néanmoins, il semble qu'il existe peu de recherches sur l'acceptabilité, l'utilisation et l'évaluation de l'efficacité de ces services. En effet, selon la constatation de l'étudiante chercheuse et à la suite d'une activité académique de réseautage faite par un étudiant international au doctorat en sciences infirmières avec les autres étudiants internationaux (ses collègues) à la FSI, les services de soutien prodigués par la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal sont peu utilisés. Il semble également que ces étudiants n'en savent pas beaucoup au sujet du but ou des fonctions de ces services. De plus, les résultats de cette activité ont démontré que les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs à la FSI avaient beaucoup de difficulté à s'adapter à leur nouvel environnement. Cette constatation a été une motivation additionnelle pour l'étudiante chercheuse afin de mener ce présent projet. La FSI de l'Université de Montréal a été un site clé de recrutement pour ce projet et les résultats seront partagés avec l'équipe de direction et les professeurs de la FSI.

En lien avec l'option formation de la maîtrise en sciences infirmières, ce projet évoque l'importance de l'éducation équitable et inclusive dans les milieux académiques au Québec, c'est-à-dire que les formateurs devraient porter attention à la diversité de la population étudiante dans les universités (Bergeron et al., 2011). Il serait souhaitable que les formateurs à l'université de Montréal et ailleurs au Québec, prennent mieux en considération les caractéristiques et les besoins des étudiants internationaux afin de les aider dans leur adaptation et ainsi promouvoir leur réussite académique (Bergeron et al., 2011). Une description des expériences d'adaptation des étudiants internationaux permet aux formateurs en sciences infirmières d'être plus sensibilisés à la diversité et à la pluralité des besoins d'apprentissage de leurs étudiants (Bergeron et al., 2011). De plus, cela offre aux formateurs la capacité d'être mieux outillés pour déterminer les besoins éducationnels des étudiants internationaux et mieux soutenir leur autonomie, leur engagement et leur motivation à réussir (Bergeron et al., 2011). En adoptant une vision inclusive et d'équité au milieu universitaire

québécois, l'apprentissage et la réussite de ces étudiants peuvent être améliorés. Les résultats de ce projet permettent à l'ensemble des acteurs clés (cadre administratif, corps professoral, vice-décanat) du milieu académique d'avoir une meilleure compréhension des expériences d'adaptation des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec. Cela permettra d'optimiser les services et les bonnes pratiques existantes afin d'assurer une meilleure adaptation au sein de ces établissements.

Problématique

L'internationalisation de la formation infirmière supérieure

L'internationalisation est un terme utilisé pour décrire la dimension internationale de l'enseignement supérieur (Knight, 2004). La définition de Jane Knight est retenue : « l'internationalisation de l'éducation est un processus d'intégration des dimensions internationales et interculturelles dans l'enseignement, la recherche et les services éducatifs rendus par l'état, les établissements d'enseignement et les organismes et entreprises de ce secteur » (Séguin, 2011, p. 2). Ce processus est multidimensionnel et se manifeste par diverses activités telles que les liens des partenariats, les collaborations de recherche, les programmes universitaires internationaux et interculturels et la mobilité internationale des étudiants (Liu, 2016). Dans le cadre de ce projet de maîtrise, on s'intéressait à la mobilité étudiante internationale. Selon l'institut de la statistique de l'UNESCO (ISU), le terme « étudiant international » est défini comme un étudiant en mobilité internationale qui a quitté de manière provisoire son pays d'origine pour se rendre dans un autre pays étranger afin de poursuivre ses études aux programmes dans un établissement d'enseignement universitaire ou collégial (Blackburn et al., 2019; Institut de Statistique de l'UNESCO [ISU], 2009). Au Canada, selon les lois et la réglementation fédérale sur l'immigration et la protection des réfugiés et la citoyenneté, l'étudiant international ne possède pas la citoyenneté canadienne ou la résidence permanente (Blackburn et al., 2019). Un certain nombre d'étudiants décident de rester au pays d'études et font les démarches pour avoir leurs résidences permanentes (Choi et al., 2021).

Le Canada est parmi les six premiers pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) où le nombre d'étudiants internationaux est élevé (Deshayes, 2017). La promotion des connaissances et des compétences interculturelles et internationales ainsi que la création d'alliances stratégiques correspondent aux principales raisons de la mobilité étudiante internationale (Association des universités et collèges du Canada [AUCC], 2014; Bouchard et al.,

2015). De plus, les universités cherchent à établir des relations de partenariat avec d'autres pays afin d'augmenter leurs revenus (AUCC, 2014). Ces universités veulent aussi promouvoir leur campus et leur statut mondial (AUCC, 2014). En outre, ces universités cherchent à intégrer la diversité culturelle et la dimension internationale dans leurs programmes (AUCC, 2014). De plus, les étudiants internationaux désirent obtenir un emploi qualifié dans le marché du travail mondial (Collèges et instituts Canada, 2019). Ceci les pousse à s'inscrire dans une université reconnue mondialement (Collèges et instituts Canada, 2019). Le nombre d'étudiants internationaux aux cycles supérieurs a augmenté dans les universités canadiennes, en passant de 32 5000 à 135 200, selon les statistiques de 2012 (Lu et Hou, 2017). Le Québec est une région attirante au Canada pour certains étudiants étrangers qui sont plus à l'aise avec la langue française, puisqu'elle est une destination francophone (Séguin, 2011). En effet, en 2018, 45 086 étudiants internationaux ont choisi le Québec comme une destination d'études (Blackburn et al., 2019).

Parmi les étudiants étrangers inscrits dans les universités québécoises environ 24% étudient au deuxième cycle et 15% au troisième cycle (Gyurakovics, 2014). Ce nombre ne cesse d'augmenter chaque année; dans une seule année (2017 à 2018), le nombre d'étudiants internationaux fréquentaient les universités québécoises a augmenté de 6,4 % (Blackburn et al., 2019). Parmi les dix pays les plus exportateurs d'étudiants internationaux au Québec sont la Chine (80 638 étudiants), l'Inde (28 929), suivi de la Corée (19 079), de l'Arabie Saoudite (14 219) et de la France (11 334) (Gyurakovics, 2014).

Les universités francophones accueillent en moyenne 59% d'étudiants internationaux au Québec (Gyurakovics, 2014). La formation de ces étudiants au sein des universités francophones permet aux établissements de santé d'avoir de la main-d'œuvre infirmière formée à l'international et qualifiée dans les pays francophones (Gagnon et al., 2016). Ces infirmières peuvent aussi développer des compétences culturelles qui leur permettent de prodiguer des soins plus adéquats selon la diversité de la population que ce soit au Québec ou ailleurs (Gagnon et al., 2016). Ceci met l'accent sur l'importance de la formation infirmière francophone et le rôle des universités francophones dans le développement de cette formation dans la francophonie.

Les étudiants internationaux sont inscrits dans les programmes de cycles supérieurs en raison de la non-disponibilité de ces programmes dans leurs pays d'origine (Evans, 2007). L'expérience d'étudier dans les programmes de sciences infirmières aux cycles supérieurs à

l'étranger permet de transférer les apprentissages acquis du pays d'origine vers un nouveau contexte, ce qui peut s'avérer enrichissant pour l'étudiant international et ainsi agrandir sa vision des soins infirmiers (Evans, 2007). En ce sens, l'internationalisation de la formation infirmière au monde permet d'élargir les échanges d'idées (Evans, 2007). D'ailleurs, la mobilité étudiante internationale permet d'établir des liens et des réseaux avec d'autres pays, ce qui peut être avantageux pour les étudiants et pour les établissements canadiens (Evans, 2007) par l'élargissement des apprentissages et de formation (stages, échanges internationaux), et la création de collaborations de recherche, et d'initiatives de rayonnement (Guo et Chase, 2011).

L'internationalisation de la formation/éducation aux cycles supérieurs des infirmières apporte plusieurs bénéfices, mais ce n'est pas tout positif puisque les étudiants font face à de nombreux défis (un nouvel environnement social, nouvelle culture, nouvelle approche d'apprentissage et d'enseignement) (Schweisfurth et Gu, 2009; Wu et al., 2015). De plus, plusieurs d'entre eux vivent l'exclusion sociale en raison de leurs différences culturelles (Collin et Karsenti, 2012). La confrontation à des défis est stressante et les étudiants internationaux sont appelés à gérer ces stress engendrés par le fait de vivre de nouvelles expériences (Schweisfurth et Gu, 2009). Certains étudiants internationaux éprouvent de la difficulté à s'adapter dans leur nouvel environnement.

Un grand nombre d'étudiants internationaux font face à plusieurs défis psychologiques, sociaux, éducationnels et culturels (CAPRES, 2019; Knight, 2011; Maïnich, 2015; Zhou et al., 2008). Parmi ces principaux défis, la dépression, l'anxiété et le stress (Evans et Stevenson, 2011; Han et al., 2013, Newsome et Cooper, 2016), les barrières linguistiques (CAPRES, 2019; Evans et Stevenson, 2011; Jeong et al., 2011; Townsend et Jun Poh, 2008; Wu et al., 2015), le choc culturel (Chiang, 2015; Gagnon, 2017), le choc éducatif liée à de nouvelles stratégies d'apprentissage (CAPRES, 2019), le « mal du pays », un sentiment d'isolement, l'absence de soutien familial et social ainsi que des difficultés financières (Evans et Stevenson, 2011; Jeong et al., 2011; Gu et al., 2010; Wu et al., 2015) étaient les plus rapportés par les étudiants internationaux en sciences infirmières. Tous ces défis vécus pendant les expériences d'adaptation peuvent engendrer un doute qui ébranle les certitudes de la personne à propos d'elle-même, notamment son estime ou image de soi, ses compétences personnelles, voire sa personnalité qui peut également être remise en question (Evans et Stevenson, 2011; Lamoureux, 2005).

Les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs font face également à une gamme de problèmes d'ajustements pédagogiques (Evans et Stevenson, 2011). La surcharge de travail demandé, les différences observées au regard des approches pédagogiques employées dans le nouveau programme et le manque de familiarité envers les systèmes éducatifs entre les pays (pays d'accueil vs pays d'origine) sont des facteurs qui affectent le succès et l'adaptation des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs pendant leurs parcours académiques (Evans et Stevenson, 2011; Schweisfurth et Gu, 2009; Gu et al., 2010). Le défi pédagogique majeur est l'adaptation à l'apprentissage autodirigé centré sur l'apprenant, qui est différent aux approches plus didactiques dans des autres pays (Evans et Stevenson, 2011). Les défis liés à l'environnement académique comprennent la langue, les problèmes de communication avec les professeurs et les pairs, le développement des compétences requises y compris la pensée critique (Evans et Stevenson, 2011), les nouveaux outils technologiques et les différentes méthodes d'apprentissages (ex. les méthodes de prise de notes) (CAPRES, 2019). Les universités exigent aux étudiants internationaux d'être bilingues (la langue anglaise et le français) (Mathilde, 2019), en raison que la plupart des activités de recherche et de lecture sont en anglais (Robert, 2015). Néanmoins, les étudiants internationaux aux cycles supérieurs dans les universités francophones ont des défis linguistiques qui compromettent leurs apprentissages (Evans et Stevenson, 2011; Jeong et al., 2011; Townsend et Jun Poh, 2008; Wu et al., 2015). Ces défis linguistiques peuvent avoir une influence sur le succès académique des étudiants internationaux (CAPRES, 2019).

L'adaptation des étudiants internationaux

L'adaptation est définie comme « [le] processus et [le] résultat par lesquels les personnes qui pensent et ressentent en tant qu'individus ou en groupes, utilisent la conscience et le choix pour créer une intégration humaine et environnementale » [Traduction libre] (Roy et Andrews, 1999, p. 54). L'adaptation n'est peut-être pas toujours un choix conscient, mais c'est un processus qui implique des changements et les personnes sont parfois obligés de s'adapter. L'adaptation peut se produire lorsque les étudiants participent aux activités de la société et la vie académique de leur établissement universitaire à l'instar de la population locale du pays, ce qui développe chez eux un sentiment d'appartenance (Collin et Karsenti, 2012). Une bonne adaptation est démontrée par de nouvelles capacités, des ressources internes, des connaissances, des habiletés et des aptitudes de la personne (Fawcett, 2017; Roy et Andrews, 1999). La réussite académique est également une marque d'une adaptation progressive. Ce processus ne s'accomplit pas très facilement, car il nécessite

certainement des ajustements de comportements, des réactions et plusieurs apprentissages face aux divers changements (Bureau de la vie étudiante, s. d.). Quoique plusieurs étudiants internationaux aux cycles supérieurs ont indiqué que leur programme d'études était très difficile sur le plan émotionnel et académique (Evans et Stevenson, 2011), plusieurs points positifs découlant de leurs expériences d'adaptation ont été réalisés sur le plan personnel ainsi que sur le plan académique (Evans et Stevenson, 2011). Une grande majorité d'étudiants internationaux a décrit que leur confiance en soi avait considérablement augmenté (Evans et Stevenson, 2011). De plus, beaucoup d'entre eux rapportent avoir été satisfaits de développer des compétences en recherche, en pensée critique et d'avoir acquis de nouvelles connaissances (Evans et Stevenson, 2011). D'autres étudiants ont décrit l'ouverture de leur esprit et le développement de leur indépendance grâce à leurs nouvelles expériences (Evans et Stevenson, 2011). Parmi les autres points positifs, plusieurs étudiants ont indiqué avoir des nouvelles manières de penser et nouvelles relations sociales (Evans et Stevenson, 2011).

Le processus d'adaptation chez les étudiants internationaux en sciences infirmières peut être influencé par plusieurs facteurs tels que l'ajustement culturel, les modes de vie, la participation dans la vie sociale, les relations sociales, la communication, les stratégies d'apprentissage et les services de soutien universitaires (Smith, 2016). Ces facteurs peuvent éroder l'intérêt qu'ont les étudiants du pays d'accueil à établir des relations avec les étudiants internationaux, ce qui risque de compromettre davantage leur adaptation (Kin Cheung, 2014; Schweisfurth et Gu, 2009; Gu et al., 2010). De plus, les étudiants internationaux perçoivent souvent de la discrimination en raison de leurs différences culturelles lors des relations sociales avec les étudiants du pays d'accueil (Kin Cheung, 2014). En outre, l'implication de certains étudiants internationaux dans des activités sociales est très faible pour diverses raisons (Schweisfurth et Gu, 2009; Gu et al., 2010), ce qui met à rude épreuve l'établissement de relations sociales avec leurs pairs du pays d'accueil.

La personnalité peut avoir une influence sur le processus adaptatif (Schweisfurth et Gu, 2009; Gu et al., 2010). Chaque personne a une adaptation différente de l'autre selon sa personnalité et ses expériences personnelles ou professionnelles elles aussi bien uniques (Schweisfurth et Gu, 2009; Gu et al., 2010). D'ailleurs, selon Roy et Andrews (1999), chaque personne peut avoir un niveau d'adaptation précis et différent d'une autre personne. De plus, la perception d'être compétent, le sentiment de confiance en soi, le sentiment d'efficacité et la motivation influencent

positivement l'adaptation et facilitent la réussite académique des étudiants internationaux (Deshayes, 2017; Richard, 2014). En outre, le soutien de la famille et l'établissement de nouvelles relations d'amitié sont parmi les principaux facteurs facilitants l'adaptation des étudiants internationaux (CAPRES, 2019; Deshayes, 2017; Richard, 2014).

Le succès et la satisfaction de l'adaptation des étudiants internationaux sont influencés par les services de soutien prodigués par l'université en termes de leur disponibilité et de leur efficacité dans les milieux académiques (AUCC, 2014). Les services de soutien tels que le soutien psychologique, le soutien financier et l'aide à l'hébergement occupent un rôle important pendant le parcours d'étudiants internationaux (Richard, 2014). Afin de créer un environnement favorable à l'adaptation, il s'avère important d'impliquer les étudiants des universités d'accueil, tous les membres du corps professoral et le personnel administratif dans ces services de soutien (Guo et Chase, 2011). Des groupes de soutien, l'appui du corps professoral et des conseillers dans les universités (Schneider et al., 2020) ainsi que l'établissement de liens d'amitié avec les étudiants du pays d'accueil (Donnelly et al., 2009; Wang et al., 2008) peuvent créer un environnement accueillant et adéquat à cette population estudiantine.

Bien qu'il existe beaucoup d'écrits scientifiques sur les expériences des étudiants internationaux en sciences infirmières, on sait assez peu sur les expériences **d'adaptation** d'étudiants en sciences infirmières **aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec** (Evans et Stevenson, 2011; Liu, 2016; Guo et Chase, 2011). Il existe des thèses de doctorat et de maîtrise en français qui décrivent quelques aspects des expériences d'étudiants internationaux en général comme celle de Richard (2014); Maïnich (2015); Gyurakovics (2014); Giroux (2012); Gagnon (2017) et Deshayes (2017). D'après la littérature consultée, aucune thèse ou mémoire ne porte sur les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs au Québec. Le Québec est un milieu francophone avec son propre dialecte et contexte culturel. Néanmoins, l'anglais est fréquemment utilisé dans le milieu social et académique. Cela met l'accent sur la particularité des expériences d'adaptation dans ce contexte bilingue. En outre, l'étudiante chercheuse n'a pas trouvé d'études publiées qui décrivent les expériences d'adaptation en sciences infirmières dans les programmes de maîtrise et de doctorat en sciences infirmières dans une université francophone. Aux cycles supérieurs, l'enjeu de la langue peut être amplifié car cela implique beaucoup de lecture

de textes (en anglais majoritairement) et de rédaction académique au sein d'une approche qui se base sur l'apprentissage autodirigé.

De plus, les recherches repérées qui portent sur les étudiants internationaux en sciences infirmières ont majoritairement été conduites aux États-Unis, en Asie ou en Australie. Malgré le nombre important d'étudiants internationaux qui proviennent des pays francophones comme la France, l'Afrique de l'Ouest et les pays du Maghreb (MESRS, 2014), il y a un manque de connaissances sur ce sujet dans le contexte canadien et plus précisément dans le contexte québécois. Le développement de connaissances sur l'expérience d'adaptation des étudiants internationaux dans un milieu universitaire francophone au Québec pourrait concourir au développement d'interventions de soutien plus adaptées à leur réalité.

But et question de recherche

But

- Décrire et mieux comprendre les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec.

Question de recherche

- Quelles sont les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec ?

Chapitre 2 – cadre de référence et la recension des écrits

Cadre de référence

Le modèle de l'adaptation de Roy (1970) a été utilisé comme cadre théorique de la présente étude. Selon Roy et Andrews (1999) et Pepin et al. (2017), la personne est perçue comme un être biopsychosocial et un système holiste qui a la capacité de s'adapter aux changements. La personne possède quatre modes d'adaptation : le premier correspond au mode physiologique qui représente le repos, l'activité, la nutrition, l'élimination, les fonctions neurologiques, etc (Duquette et al., 1999; Fawcett, 2017; Pepin et al., 2017). Le deuxième mode constitue le concept de soi qui comprend le soi physique, le soi social et le soi personnel, il est expliqué par l'image de soi de la personne envers elle-même (Duquette et al., 1999; Fawcett, 2017; Pepin et al., 2017). Le troisième mode s'avère être la fonction des rôles, laquelle met l'accent sur les rôles et les fonctions de la personne dans la société afin d'avoir une adaptation dans son environnement (Duquette et al., 1999; Fawcett, 2017; Pepin et al., 2017). Le quatrième mode correspond à l'interdépendance qui comprend les comportements affectifs, comme l'amour donné et reçu et le soutien qui sont nécessaires pour le développement de la personne (Duquette et al., 1999; Fawcett, 2017; Pepin et al., 2017). Ces quatre modes d'adaptation sont influencés par des stimuli (Roy et Andrews, 1999). Ces stimuli sont définis comme les circonstances qui provoquent une réaction de la personne suite à l'interaction avec son environnement (Roy et Andrews, 1999). Ces stimuli se distribuent en trois groupes : 1) focal, qui est expliqué par les facteurs internes et externes que la personne devrait faire face immédiatement ; 2) contextuel, qui représente les données liées au contexte et à la situation ; 3) résiduel, qui correspond à la personnalité de l'individu, ses croyances, ses attitudes, ses expériences personnelles, etc (Pepin et al., 2017). Dans le contexte de la présente étude, ces stimuli sont représentés par les défis rencontrés par les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs qui affectent leur adaptation.

Pour s'adapter, la personne utilise un processus de *coping* qui est composé par des mécanismes d'adaptation innés ou acquis (Fawcett, 2017; Pepin et al., 2017). Le processus de *coping* engendre en conséquence des *behaviors*, qui sont l'ensemble des comportements et des réponses de la personne face aux événements de l'environnement (Fawcett, 2017; Roy et Andrews, 1999). Ces réponses peuvent être adaptées ou inefficaces selon chaque personne (Fawcett, 2017; Roy et Andrews, 1999). Selon Roy (2009) citée dans Fawcett (2017) : « les réponses adaptatives

sont définies comme des réponses qui favorisent l'intégrité du système adaptatif humain en termes d'objectifs de survie, de croissance, de reproduction, de maîtrise et de transformations humaines et environnementales » (p. 264). Tandis que les réponses inefficaces sont définies comme : « des réponses qui peuvent, dans la situation immédiate ou si elles se prolongent sur une longue période, menacer la survie, la croissance, la reproduction, la maîtrise ou la transformation des personnes et de l'environnement du système humain » (Fawcett, 2017, p. 264). Selon la définition de l'adaptation de Roy et Andrews (1999), l'intégration de l'individu dans son environnement est un résultat d'un processus de *coping* adapté (Roy et Andrews, 1999).

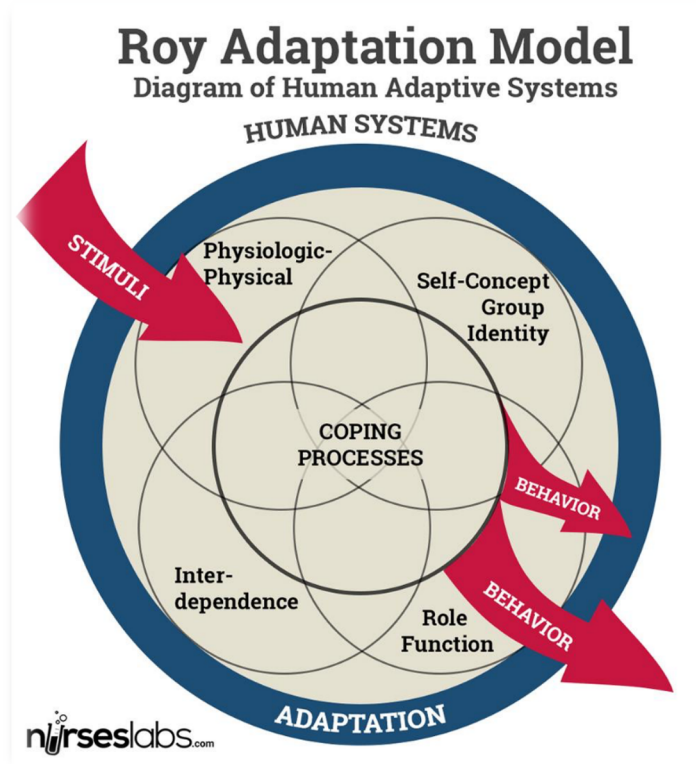


Figure 1. – Modèle d'adaptation de Callista Roy (1970)

Compte tenu de ces éléments décrits par Roy, ce modèle a été estimé bien adapté à la problématique de cette étude. En effet, les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs font face à une gamme de défis et de facteurs (stimuli) qui peuvent influencer leurs processus d'adaptation (les quatre modes).

Recension des écrits

L'importance de la formation universitaire en sciences infirmières sera discutée, ensuite le développement des programmes aux cycles supérieurs en sciences infirmières et les programmes existants au Canada et aux d'autres pays/régions francophones seront présentés également. Les défis, les facteurs influençant le processus d'adaptation et les stratégies de *coping*/adaptation sont aussi présentés. Une recherche documentaire à travers des sites Web des organismes infirmières pertinents (Secrétariat international des infirmières et infirmiers de l'espace francophone (SIDIIIEF), Ordre des Infirmières et Infirmiers du Québec (OIIQ), Association des Infirmières et Infirmiers du Canada (AIIC), etc) et Google *Scholar* a été faite pour trouver des revues de la littérature et autres documents qui portent sur le développement et l'importance de la formation en sciences infirmières. Les bases de données de CINAHL et Google *Scholar* ont été consultées aussi afin de repérer des recherches pertinentes sur les expériences d'adaptation des étudiants internationaux en sciences infirmières. Les concepts et les termes de recherches étaient « étudiants internationaux », « adaptation », « sciences infirmières » et « cycles supérieurs ». Les références des articles trouvés ont été consultées aussi afin d'avoir plus de données. Les articles les plus pertinents, qui contiennent au moins deux concepts clés et les plus récents, ont été retenus. Quelques articles qui portent sur les étudiants internationaux aux cycles supérieurs inscrits dans d'autres disciplines de la santé ont également été inclus. La majorité des écrits datent de moins de 10 ans, mais quelques articles sont un peu plus anciens. La majorité des pays où les articles ont été menés sont l'Australie, la Chine, les États-Unis et la Grande Bretagne.

L'importance de la formation aux cycles supérieurs pour les infirmières

Les programmes de cycles supérieurs permettent d'élargir les connaissances et les compétences des infirmières, ce qui est avantageux pour la pratique infirmière (American Association of Colleges of Nursing [AACN], 2011). Ce niveau de formation assez avancé permet d'avoir un effectif infirmier qualifié en matière de la recherche et de l'enseignement (Davis et al., 2005). Une évaluation des impacts de la pratique avancée des infirmières aux cycles supérieurs a été faite dans plusieurs pays de l'OCDE (SIDIIIEF, 2011). Cette étude visait à analyser le développement des pratiques infirmières avancées dans 12 pays différents y compris l'Australie, la Belgique, le Canada, la République de Chypre, les États-Unis, la Finlande, la France, l'Irlande,

le Japon, la Pologne, la République Tchèque et le Royaume-Uni (Delamaire et Lafortune, 2010). Les impacts de la pratique infirmière avancée en soins de première ligne sur la santé des patients et les coûts ont été analysés (Delamaire et Lafortune, 2010). Cette évaluation a démontré une amélioration de l'accès aux services de soins sécuritaires et de qualité, une augmentation de la satisfaction des besoins des personnes, un maintien de la continuité des soins, une meilleure information partagée par les infirmières et une meilleure prise en charge en limitant les coûts et la durée des hospitalisations et des réadmissions (SIDIEF, 2011).

La complexité de systèmes de soins dans le monde nécessite des infirmières formées aux cycles supérieurs qui ont des compétences nécessaires à la sécurité des soins de santé de la population (Institute of Medicine, 2011). Il est constaté que la formation universitaire de premier et de deuxième cycle a une influence considérable sur le taux de mortalité chez les patients et le taux d'erreurs de soins dans les milieux cliniques (AIIC, 2005). En effet, ces infirmières ont un rôle crucial dans l'amélioration de la qualité des soins prodigués à la population (AIIC, 2005). L'étude d'Aiken et al. (2017), menée auprès des infirmières et des patients dans des hôpitaux de soins aigus en Belgique, Angleterre, Finlande, Irlande, Espagne et Suisse, vise à déterminer l'impact de compétences infirmières hospitalières sur la mortalité des patients, les évaluations des patients de leurs soins et les indicateurs de qualité des soins prodigués. L'étude d'Aiken et al. (2017) a suggéré que les infirmières qui ont des niveaux d'éducation supérieurs ont un rôle important dans la diminution du nombre de décès et des complications graves telles que les chutes, les escarres et les infections chez les patients. Ces infirmières peuvent réduire le taux de mortalité chez les personnes de 18% (Aiken et al., 2017). D'autres recherches ont démontré que si le pourcentage d'infirmières qui possédaient un diplôme de baccalauréat ou un diplôme d'études supérieures en sciences infirmières augmentaient de 10% dans un hôpital, le taux de mortalité et d'erreur diminuerait de 5% (AIIC, 2005). De plus, la recherche suggère que si le pourcentage des infirmières ayant une formation universitaire atteint les 60%, la mortalité peut diminuer de 3,6 par 1000 patients et de 14,6 chez les patients qui sont atteints de complications médicales (AIIC, 2005).

La profession infirmière a aussi un impact positif sur le statut des femmes (Cohen, 2008). La profession infirmière a permis à beaucoup de femmes d'avoir une place cruciale dans le marché de travail (Cohen, 2008). À travers cette discipline, les infirmières ont eu accès à une formation qualifiée de niveau supérieur et elles ont bénéficié de postes supérieurs dans leurs professions

(formatrices, cadres-conseils, etc.) (Cohen, 2008). Plusieurs entre elles ont obtenu un niveau d'éducation supérieur, ce qui leur permet d'avoir des emplois et des salaires plus importants (Cohen, 2008). Les infirmières formatrices ont aussi été des parties prenantes dans le rehaussement de la formation infirmière (Cohen, 2008), c'est-à-dire qu'elles contribuent à la formation d'autres infirmières. Ces infirmières formées aux études supérieures doivent également détenir des compétences requises pour soigner les autres et à avoir plus des connaissances scientifiques dans leur domaine (Cohen, 2008). Par exemple, les infirmières occupant des rôles en pratique avancée au Québec ont de multiples compétences requises, dont le leadership clinique, pour améliorer les services de soins dans les milieux cliniques (Maranda et Lessard, 2017). Les infirmières en pratique avancée exercent le leadership auprès des populations et des familles notamment l'exercice d'influence par la promotion de l'éducation afin d'améliorer les résultats de santé et de prévenir les maladies (Maranda et Lessard, 2017).

Le besoin des infirmières formées aux cycles supérieurs est accru dans plusieurs pays tels que les pays francophones avec un faible à moyen revenu, y compris l'Afrique francophone, qui éprouvent le plus grand besoin (SIDIIEF, 2011). Par exemple, dans l'Afrique subsaharienne, la profession infirmière fait face à une pénurie de plus 600 000 personnes qualifiées et à une augmentation des maladies transmissibles (Bvumbwe et Mtshali, 2018). La formation infirmière professionnelle n'est pas assez avancée pour répondre à ces problèmes sanitaires (Bvumbwe et Mtshali, 2018). Cela est lié à des compétences inadéquates aux besoins des populations, un manque d'esprit de collaboration avec d'autres professionnels de la santé, la différence du statut professionnel chez la femme et l'absence de leadership clinique infirmier dans les milieux de soins (Bvumbwe et Mtshali, 2018). Étant donné les avantages que les infirmières formées aux études supérieures apportent sur le plan de la prestation des services et des soins infirmiers, de la recherche et de l'enseignement supérieur de la formation infirmière (Institute of Medicine, 2011), une amélioration de la formation infirmière est cruciale pour lutter contre les défis de systèmes de santé africains (Bvumbwe et Mtshali, 2018). Les infirmières qualifiées avec des compétences pertinentes sont des actrices clés pour l'amélioration de la profession infirmière (Bvumbwe et Mtshali, 2018). En outre, le développement de *nursing* dans le monde augmente l'accès aux soins, améliore la qualité des soins, valorise le statut des infirmières et les femmes, et contribue à l'économie (All-

Party Parliamentary Group on Global Health [APPG], 2016). Pour se faire, plusieurs infirmières sont obligées de continuer leur formation à l'étranger (Evans et Stevenson, 2011).

Diversité des programmes aux cycles supérieurs en sciences infirmières

Cette section a pour but de montrer la diversité de la structure et de la pédagogie des programmes en sciences infirmières aux cycles supérieurs selon chaque contexte de pays. L'Afrique francophone (incluant les pays d'Afrique du Nord) et l'Europe francophone sont parmi les pays les plus exportateurs des étudiants internationaux au Canada. La diversité de stratégies d'enseignement et d'apprentissage est un facteur auquel un étudiant international, quand il vient d'un autre système d'enseignement de son pays d'origine, doit s'adapter.

La première étape vers les programmes universitaires a débuté à Texas en 1894 (Anderson, 1981). À cette époque, les infirmières formatrices avaient un besoin de programmes d'études supérieures en sciences infirmières (Association Canadienne des Écoles de Sciences infirmières [ACESI], 2012). En réponse à ce besoin, au Canada, le programme de maîtrise en sciences infirmières a commencé pour la première fois en 1959 (ACESI, 2012). Grâce au développement continu des programmes de premier et de deuxième cycle, le besoin d'aborder le troisième cycle en sciences infirmières a été accru dans les pays comme le Canada et les États-Unis (ACESI, 2012). Pour la première fois en 1975 au Canada, suite à la quatrième Conférence nationale sur la recherche en sciences infirmières en Alberta, le programme de doctorat a commencé dans les établissements d'enseignement (ACESI, 2012). Plusieurs facteurs ont contribué au rehaussement de la formation infirmière dans les premières années du XX^e siècle, y compris l'augmentation du nombre de publications, de journaux et de revues scientifiques dans le domaine (Anderson, 1981). Cela a permis aux infirmières d'être à jour concernant les nouvelles technologies et l'expansion du corpus théorique de la discipline infirmière (Anderson, 1981). Aujourd'hui, les étudiants ont la possibilité d'étudier dans des programmes de baccalauréat, de maîtrise ou de doctorat qui évoluent et se renouvellent au rythme des besoins croissants des populations (Nursing School Hub, 2020).

La formation infirmière dans les pays francophones tels que le Canada (Québec) et l'Afrique francophone et l'Europe francophone (SIDIEF, 2011) a aussi réussi à progresser dans ses programmes universitaires de premier et de deuxième cycle à travers le temps (SIDIEF, 2011).

Puisque la présente étude s'intéresse spécifiquement aux programmes de cycles supérieurs, seuls les cursus aux études supérieures sont discutés dans les sous-sections suivantes.

Au Canada et au Québec

En 1959, grâce au financement de la Fondation Will Keith Kellogg, le programme de maîtrise en sciences infirmières a commencé pour la première fois à l'université Western Ontario du Canada (ACESI, 2012). En 1961, l'Université McGill a intégré le programme de maîtrise vu la nécessité de programmes universitaires dans la formation infirmière (ACESI, 2012). Ce programme a été abordé par l'UdeM en 1966 en intégrant le volet clinique de la discipline infirmière (ACESI, 2012). En 1968, le programme de deuxième cycle en sciences infirmières a commencé dans l'Université de la Colombie-Britannique (ACESI, 2012). Après, l'Université de Toronto, l'Université de l'Alberta et l'Université Dalhousie ont intégré ce programme dans leurs systèmes éducatifs en 1975 (ACESI, 2012). Suite à l'introduction de programmes de maîtrise dans ces universités canadiennes, le nombre des inscriptions des étudiants a augmenté (ACESI, 2012). Dans les années 1965 et 1966, le nombre d'inscriptions était 37, un nombre qui a considérablement évolué pour atteindre approximativement les 3000 inscriptions dans les années 2006-2007 (ACESI, 2012).

Selon des statistiques faites en 2015-2016, il y a 34 programmes de maîtrise en sciences infirmières offerts dans différentes universités au Canada (ACESI, 2017). Plusieurs spécialisations de ce programme sont offertes comme les infirmières cliniciennes spécialisées, les infirmières praticiennes, l'enseignement et la formation, la santé mentale, la santé publique, la cardiologie, la politique, etc (ACESI, 2012). Parmi les programmes de maîtrise au Canada, il y a neuf programmes offerts dans neuf universités différentes au Québec, dont huit institutions sont francophones (OIIQ, s. d.). La formation infirmière au deuxième cycle au Québec est offerte en deux types de programmes : le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) et le programme de la maîtrise en sciences infirmières (Commission des universités, 1999). Le programme de maîtrise contribue à l'avancement de la pratique infirmière (FSI, s. d.-a) et encourage les infirmières et les infirmiers à avoir des pratiques innovantes dans leur domaine, d'avoir des vastes connaissances et compétences y compris le leadership, l'analyse éthique, le raisonnement clinique et l'apprentissage continu tout au long de leurs carrières (AACN, 2011). Les infirmières diplômées du deuxième

cycle devraient être préparées à utiliser les résultats probants dans leur pratique afin de promouvoir la santé des populations (AACN, 2011). Les infirmières qui ont obtenu leurs diplômes dans les cycles supérieurs en formation infirmière sont en pratique infirmière avancée (Institute of Medicine, 2011). La pratique infirmière avancée représente un niveau avancé de pratique infirmière clinique qui permet aux infirmières, durant leurs études supérieures, d'acquérir des connaissances et de développer une expertise infirmière afin de mieux répondre aux besoins de santé des individus, des familles, des groupes, des communautés et des populations (AIIC, 2008).

Le programme de troisième cycle est considéré comme la pierre angulaire de l'avancement de la discipline infirmière, car il permet de former de futures chercheuses qui vont développer des connaissances par la recherche (Commission des universités, 1999). Les doctorants en sciences infirmières sont invités à mener des recherches dans la discipline infirmière et à résoudre les déficiences de secteur de la santé (Commission des universités, 1999). Le programme de doctorat en sciences infirmières est un programme basé sur la recherche dans divers domaines tels que les sciences cliniques, les sciences sociales, l'éducation et les politiques (AACN, 2011) et permet de développer l'autonomie, la pensée critique et le leadership de futures chercheuses, ce qui peut éventuellement rejaillir sur l'enrichissement des connaissances de la discipline infirmière et de la formation sur lesquelles elle s'appuie (FSI, s. d-b). Au Québec, il y a quatre universités (trois sont francophones) qui offrent le programme de troisième cycle (ACESI, 2017); y compris la FSI de l'UdeM qui est parmi les premiers établissements d'enseignement au Québec et au Canada (Commission des universités, 1999). Il existe des programmes francophones aux cycles supérieurs dans d'autres provinces tel que le programme de maîtrise offert à l'université de Moncton au Nouveau-Brunswick (Université de Moncton, s. d.) et à l'université laurentienne en Ontario (Université laurentienne, s. d.). Les programmes de maîtrise et de doctorat sont offerts également à l'université d'Ottawa en Ontario (Université d'Ottawa, s. d.).

À l'Afrique francophone

Dans certains pays africains francophones, le système d'enseignement LMD (Licence, Master et Doctorat) est appliqué dans la formation infirmière (SIDIEF, 2011). Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), plusieurs établissements d'enseignement dans différents pays africains ont abordé les programmes de maîtrise et de doctorat en sciences

infirmières (Bvumbwe et Mtshali, 2018). Selon la revue de la littérature menée par Byumbwe et Mtshali (2018), les établissements d'apprentissage africains ont mis une stratégie de renforcement des capacités de gestion afin de garantir une formation qualifiée et pertinente selon les demandes et les besoins de soins des populations. En effet, selon Byumbwe et Mtshali (2018), au cours des deux dernières décennies, la formation infirmière est de plus en plus avancée dans plusieurs pays africains anglophones tels que le Malawi, le Kenya, le Zimbabwe et la Zambie. Toutefois, l'accessibilité aux programmes universitaires de la formation infirmière, notamment les programmes de cycles supérieurs, est très limitée dans plusieurs pays d'Afrique francophone et beaucoup d'étudiants et d'infirmières doivent quitter leur pays pour poursuivre leur formation à l'extérieur (SIDIEF, 2011).

Les programmes en sciences infirmières aux cycles supérieurs en Afrique sont différents comparativement aux programmes au Québec. Il existe certaines infirmières qui ont le niveau requis pour enseigner, mais elles sont confrontées à l'inaccessibilité à des emplois dans l'enseignement supérieur de la formation des sciences infirmières en raison d'un manque de moyens (technologies d'information, internet) qui peuvent les aider à mettre à jour leurs connaissances (SIDIEF, 2011). De plus, les infirmières formatrices ont un défi relié à l'accessibilité et à la disponibilité de l'information et des outils technologiques qui permettent d'accéder aux résultats probants de leur domaine (SIDIEF, 2011). Cela affecte le niveau des compétences requises de ces infirmières (SIDIEF, 2011). En effet, cela limite l'utilisation des résultats probants issus de la recherche, ce qui affecte récursivement l'avancement de la profession infirmière (SIDIEF, 2011). En outre, il existe une pénurie d'un corps professoral, un manque de leadership stratégique et de ressources d'apprentissage qui entravent le cursus de la formation infirmière (Bvumbwe et Mtshali, 2018). De plus, à cause d'un manque d'infirmières formatrices adéquatement préparées, la formation infirmière est souvent accordée aux médecins (SIDIEF, 2011), ce qui peut affecter l'avancement de la profession infirmière. Les approches d'apprentissage et d'enseignement en Afrique sont différentes comparativement aux approches dans les universités canadiennes. Comme présenté dans l'étude de Evans et Stevenson (2011), les étudiants n'étaient pas habitués à être autonomes dans leurs apprentissages ainsi que dans leurs parcours académiques. Par conséquent, les étudiants internationaux doivent s'adapter à un autre contexte d'enseignement et d'apprentissage lorsqu'ils vont à l'étranger pour étudier.

À l'Europe francophone

Le nombre d'infirmières en Europe qui souhaitent poursuivre aux études supérieures est en augmentation (SIDIEF, 2011). Ceci évoque le besoin ressenti des infirmières d'avoir plus de formation, de connaissances et de compétences ainsi que d'occuper des rôles actifs dans leur profession (SIDIEF, 2011). En 1999, les systèmes d'enseignement européens ont été changés en système LMD (Licence/bachelor, Master et Doctorat) suite à l'accord de Bologne (SIDIEF, 2011; Phulpin et Danan, 2016). Grâce à ce changement, la discipline infirmière en Europe a mis l'accent sur les compétences requises d'infirmières pour limiter les défis rencontrés dans les milieux cliniques tels que la demande variée et complexe de soins de santé et l'évolution des résultats probants, des connaissances scientifiques et des technologies informatiques (SIDIEF, 2011). L'accès des infirmières de pays européens francophones aux programmes de cycles supérieurs de sciences infirmières comme la gestion du milieu clinique hospitalier, la santé communautaire et l'éducation dans l'enseignement supérieur est considéré comme le premier pas de l'avancement de la formation universitaire en sciences infirmières vers les cycles supérieurs (SIDIEF, 2011). Bien que la formation infirmière au premier cycle existe depuis plusieurs années, certains programmes de cycles supérieurs dans certains pays en sont à leurs débuts (SIDIEF, 2011). Une progression de la formation infirmière supérieure est nécessaire dans les pays européens (SIDIEF, 2011). Par conséquent plusieurs étudiants proviennent d'Europe pour poursuivre leurs études en sciences infirmières à l'étranger, notamment au Canada (Liu, 2016). La France est parmi les premiers pays exportateurs des étudiants internationaux au Canada (Liu, 2016). Ces étudiants ont aussi une adaptation à faire lorsqu'ils viennent au Québec pour étudier. La méconnaissance des contextes d'apprentissage et d'enseignement par les étudiants internationaux en sciences infirmières européens est un défi pour eux (Evans et Stevenson, 2011). Les stratégies d'apprentissage et d'enseignement dans le contexte universitaire sont différentes entre les pays. La majorité des étudiants ont mentionné qu'ils étaient des apprenants passifs dans leurs pays d'origine et qu'ils étaient habitués de recevoir les informations de leurs professeurs (Evans et Stevenson, 2011).

En concluant, le Québec (surtout Montréal) est une destination principale et attrayante pour plusieurs étudiants internationaux. La formation infirmière a avancé d'une façon considérable aux programmes universitaires de premier cycle et de cycles supérieurs. En effet, la formation infirmière aux cycles supérieurs est cruciale pour l'amélioration du statut de la profession, pour

l'avancement de la pratique infirmière, pour le statut des femmes et pour la santé de la population. Il est constaté que la formation infirmière en français est limitée autour du monde. En outre, les programmes de cycles supérieurs dans plusieurs pays sont non disponibles dans les établissements universitaires. En effet, plusieurs étudiants doivent quitter leurs pays pour étudier dans les programmes d'études supérieures en sciences infirmières. L'adaptation d'étudiants internationaux aux cycles supérieurs envers la différence et la méconnaissance de stratégies d'apprentissage et d'enseignement du pays d'hôte est nécessaire.

Les défis d'étudiants internationaux en sciences infirmières

Selon notre cadre de référence qui est le modèle de l'adaptation de Roy (1970), les défis rencontrés par les étudiants internationaux en sciences infirmières sont considérés comme des stimuli. Ces derniers sont les circonstances qui influencent la personne (Roy et Andrews, 1999) et ceux-ci sont provoqués par l'interaction avec un environnement (Roy et Andrews, 1999). Plus précisément, ils s'agissent des défis culturels, des défis académiques, des défis linguistiques, des défis sociaux, des difficultés financières et des défis psychologiques. Les expériences de ces étudiants dans le contexte canadien sont peu mentionnées. En outre, peu d'études se concentrent sur les expériences d'adaptation des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs. Les études avec les étudiants internationaux en sciences infirmières à la maîtrise intègrent souvent les étudiants au premier cycle alors que très peu de recherches ont été réalisées auprès de doctorants internationaux. Selon les écrits consultés, aucune étude canadienne sur les étudiants en sciences infirmières aux cycles supérieurs n'a été identifiée. Un résumé des études et des revues des écrits repérées est présenté dans le tableau ci-dessous. Une recension des principales recherches et revues ainsi que d'autres études effectuées sur ce sujet est présenté par la suite.

Tableau 1. – Critique des écrits scientifiques qui portent sur les expériences d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs

#	1 ^{er} Auteur (année)	Objectif	Méthodologie/ Type de revue [†] Méthodes (ou N/A)	Contexte académique	Pays	Pays d'origine d'étudiants internationaux	Critique
<i>Des articles</i>							
	Ali Zeilani (2011)	Explorer les expériences d'études doctorales d'étudiants jordaniens qui ont terminé leur doctorat en sciences infirmières au Royaume-Uni.	Description qualitative 16 étudiants Entrevues	Diplômés (doctorat)	Royaume-Uni	Jordanie	Les participants de cette étude avaient étudié dans 12 universités différentes du Royaume-Uni et travaillaient désormais en tant que professeurs dans sept universités jordaniennes. Cela peut être un avantage puisque les participants peuvent donner leurs perceptions selon les deux positions de point de vue (étudiants internationaux auparavant et professeurs aux universités au présent). Néanmoins, tous les étudiants inclus sont du même contexte (Royaume-Uni) et tous du même pays d'origine. Cette homogénéité peut limiter la transférabilité des données.
	Boughton (2010)	Décrire et rendre compte des résultats d'une évaluation d'un programme de soutien pour les étudiantes en sciences infirmières de	Description qualitative 13 étudiants Entrevues	Diplômés (maîtrise) Milieu clinique	Royaume-Uni	Corée, Philippines, Tanzanie, États-Unis, Singapour, Chine, Laos, Roumanie, Nigeria, Kenya, Zimbabwe	Les pays d'origine des étudiants étaient variés. De plus, les participants étaient des hommes et des femmes. Cela peut mettre l'accent sur la diversité des contextes et des trajectoires de ces étudiants.

	diversité culturelle et linguistique (CALD) inscrites à un programme accéléré de maîtrise en sciences infirmières de deux ans à Sydney, en Australie.					Cette étude inclut aussi les étudiants qui sont dans la pratique clinique. L'accent de l'étude était une évaluation d'un programme de soutien, donc l'expérience d'adaptation dans l'ensemble des expériences des étudiants n'étaient pas examinée.
Carty (2002)	Identifier les défis et les points positifs concernant les expériences de formation doctorale des infirmières internationales dans les écoles américaines d'infirmières.	Descriptif (données qualitatives et quantitatives) 24 universités (vraisemblablement des administrateurs et/ou des professeurs ont répondu à des sondages) 5 étudiants Enquête Groupe de discussion	Diplômés (doctorat)	Australie	Enquête: Taiwan, Thaïlande, Zimbabwe, Cameroun, Colombie, Islande, Pays-Bas, Liban, Brésil, Gambie, Grèce, Kenya, Inde, Libéria, Allemagne, Porto Rico, Hong Kong, Suisse, Corée du Sud, Chine, Japon, Jordanie, Canada, Arabie saoudite, Égypte, Jamaïque Groupe de discussion: Thaïlande, Égypte, Arabie saoudite.	Les pays d'origine des étudiants internationaux étaient nombreux. Cela est un avantage qui met l'accent sur la diversité des contextes de ces étudiants. Cela permet d'avoir des données riches sur le sujet de l'étude. Néanmoins, cette étude est très ancienne (plus de 10 ans).

DeLuca (2005)	Explorer le sens des expériences vécues par les étudiants en sciences infirmières dans le contexte d'une nouvelle culture, université et domaine des soins infirmiers professionnels.	Phénoménologie 7 étudiants Entrevues Revue	Diplômés (maîtrise)	États-Unis	Jordanie	Tous les étudiants inclus sont du même contexte (Jordanie). Cette homogénéité peut limiter la transférabilité des résultats.
Doutrich (2001)	Décrire les expériences éducatives internationales des infirmières universitaires japonaises afin de développer une meilleure compréhension dans les milieux universitaires aux États-Unis (États-Unis)	Phénoménologie 22 étudiants Entrevues	Diplômés (maîtrise et doctorat) Milieu clinique	États-Unis	Japon	Les thèmes ressortis dans cette étude sont : les changements dans le sens de soi, différences culturelles dans la révélation de soi, l'importance du conseiller, problèmes de santé mentale; stratégies de soutien, les différences entre les pratiques aux États-Unis et au Japon, et les expériences de retour au Japon. La population de cette étude comprend seulement des femmes (infirmières universitaires japonaises). Dont 19 entre elles sont en train d'obtenir une maîtrise ou un doctorat en sciences infirmières aux États-Unis et 3 sont des infirmières japonaises conseillères dans le milieu clinique. Ces dernières ont eu auparavant une expérience d'études à l'étranger. Cette diversité de contextes des participants permet

						d'avoir une diversité des expériences.
Evans (2007)	Examiner les expériences éducatives des doctorants internationaux en sciences infirmières et de leurs directeurs de recherche.	Description qualitative 5 étudiants 11 superviseurs Questionnaire (questions ouvertes)	Diplômés (doctorat)	États-Unis	Asie de l'Est, Moyen-Orient	Cette étude inclut des étudiants internationaux en sciences infirmières au doctorat et leurs superviseurs. Par contre, l'échantillon des étudiants était petit et les pays d'origine de ces étudiants ne sont pas variés ce qui limite la diversité de la population et des données.
Evans (2011)	Explorer le parcours des doctorants internationaux; en particulier, pour enquêter sur les expériences d'apprentissage des doctorants internationaux en sciences infirmières à différents moments de leur parcours et pour identifier les meilleures pratiques pour soutenir un apprentissage efficace dans ce groupe d'étudiants.	Description qualitative 17 étudiants Entrevues	Diplômés (doctorat)	Royaume-Uni	Union européenne, Moyen-Orient, Asie de l'Est, Asie du Sud, Afrique subsaharienne	Cette étude avait plusieurs points positifs, entre autres, l'échantillon avait des hommes et des femmes, et les pays d'origine étaient variés. Leurs contextes étaient aussi divers (au niveau de la durée de temps au Grand Bretagne, âge des participants et la présence des membres de familles au Grand Bretagne).
Harvey (2017)	Explorer les expériences des étudiants internationaux adultes qui quittent leur conjoint	Phénoménologie descriptive 10 étudiants	Diplômés (non précisé)	Royaume-Uni	Inde, Indonésie, Vietnam, Brunei, Philippines, Taïwan, Chine	Parmi les critères d'inclusion de cette étude est d'être marié(e) avec les enfants et le conjoint(e) restant dans leur pays d'origine. Ceci met

	et leurs enfants pour poursuivre leurs études à l'étranger.	Entrevues				l'accent sur des expériences différentes chez les femmes. En outre, les pays d'origine de ces étudiants étaient variés. Cette hétérogénéité est une force de l'étude. Cela permet d'avoir une description différente et riche sur les expériences des différents étudiants. Les expériences des hommes ne sont pas examinées, car il y avait seulement un homme qui a participé.
Mitchell (2017)	Explorer les expériences d'apprentissage et d'acculturation des étudiants internationaux en sciences infirmières afin d'identifier les opportunités d'enseignement de l'innovation afin d'optimiser les expériences et l'apprentissage des étudiants internationaux en sciences infirmières.	Enquête qualitative (recherche-action participative) Entrevues avec questions ouvertes 17 étudiants internationaux en sciences infirmières 9 entretiens individuels	10 étudiants de premier cycle 7 diplômés (doctorat)	Australie	Étudiants internationaux (les pays ne sont pas indiqués)	La population étudiante ne concerne pas seulement les étudiants aux cycles supérieurs en sciences infirmières. Les étudiants de premiers cycles sont inclus aussi. Cette étude est récente et elle souligne l'importance de la prise de conscience de défis d'étudiants internationaux par les enseignants en sciences infirmières. Les auteurs ont recommandé que les enseignants et les universités soient impliqués afin de mettre en place des stratégies de soutien pour les étudiants internationaux.

		3 entretiens de groupe (2 à 3 participants)				
Markey (2019)	Explorer les expériences des étudiants internationaux en sciences infirmières tout en entreprenant des études de deuxième cycle loin de ces derniers.	Description qualitative 11 étudiants Entrevues	Diplômés (maîtrise)	Irlande	Asie	Cette étude a fourni des résultats et des informations riches sur les expériences et les points de vue des étudiants internationaux aux sciences infirmières aux cycles supérieurs en Irlande. Trois grandes catégories ont émergé: des réalités différentes, travailler à travers et apprendre de nouvelles façons. Ces catégories démontrent la difficulté à surmonter les défis rencontrés par ces étudiants. Cette étude n'a pas décrit ni les facteurs qui influencent les expériences de ces étudiants ni les ressources ou les services qui devraient être offerts afin de soutenir ces étudiants.
Palmer (2019)	Explorer les expériences vécues d'étudiants internationaux diplômés en sciences infirmières inscrits à un programme d'études supérieures en sciences infirmières.	Phénoménologie descriptive 12 étudiants Entrevues	Diplômés (maîtrise)	Irlande	Arabie saoudite, Inde	Cinq thèmes ont été identifiés: faire l'expérience des différences culturelles, assumer le nouveau rôle, relever les défis, récolter les avantages et les souhaits non satisfaits. Les auteurs ont fourni des implications pour les infirmières enseignantes et les administrateurs de programme.

							L'équipe de recherche a utilisé des critères de scientificité dans leur enquête qualitative selon Guba et Lincoln (1994) : fiabilité, confirmabilité, transférabilité, crédibilité et authenticité. Les méthodes pour maintenir ces critères ont été bien décrites (un engagement prolongé avec les participants à l'étude et les données, l'enregistrement audio des entretiens, la vérification des résultats auprès des participants, la tenue de notes de terrain complètes, etc). Tous les participants étaient à la maîtrise en sciences infirmières. Il y avait des hommes et des femmes dans la population, ce qui est un avantage pour la représentativité des genres. Un participant venait d'Inde et les autres de l'Arabie Saoudite. Le manque d'hétérogénéité de contexte des participants peut limiter la perception des trajectoires genrées et la différence des expériences de ces étudiants.
Wolf (2019)	Explorer les expériences des infirmières chinoises lors de l'obtention d'un diplôme d'études supérieures en sciences	Étude de cas (qui comprend des données qualitatives et quantitatives)	Diplômés (maîtrise) Clinique	États-Unis	Chine	Cette étude a exploré les défis linguistiques, scolaires et sociaux perçus par les étudiants, les stratégies utilisées pour surmonter les défis et les services de soutien	

	infirmières enseigné en anglais (langue seconde) aux États-Unis.	8 étudiants Enquête Entrevues				scolaire conçus pour aider les étudiants à réussir leurs études. Ces données ont été recueillies à trois moments différents par le biais de trois entretiens avec chaque participant. Cela est une force de l'étude, car cela permet de faire un suivi sur l'évolution de ces étudiants et sur les changements qui arrivent. Les participants étaient des étudiants chinois. Cette homogénéité peut limiter la diversité et la richesse des données. Cette étude a fourni des données quantitatives et qualitatives sur le sujet étudié. Ce qui est avantageux, car cela permet d'avoir des données complémentaires et permet d'avoir une meilleure compréhension de ces expériences chez ces étudiants.
--	--	-------------------------------------	--	--	--	--

Documents de discussion et de revue

Evans (2010)	Effectuer une revue des écrits sur les expériences des doctorants internationaux, avec une référence spécifique aux soins infirmiers.	Revue des écrits 19 sources (chapitre de livre, rapport de recherche, article de conférence, articles de revue)	Diplômés (doctorat)	États-Unis	Étudiants internationaux (les pays ne sont pas indiqués)	Cette revue a démontré que les expériences d'apprentissage des doctorants internationaux étaient fortement influencées par la mesure dans laquelle ils pouvaient s'engager dans trois éléments clés des programmes de doctorat: les paradigmes pédagogiques (en particulier, apprentissage autodirigé), les pratiques pédagogiques (en particulier,
--------------	---	---	---------------------	------------	--	---

			Bases de données (ERIC, CINAHL, PubMed, ASSIA)				comprendre les styles et les relations de supervision et apprendre dans une langue seconde) et les environnements académiques (y compris la disponibilité et l'accessibilité du soutien des pairs et des opportunités de développement professionnel). La base de données de cette revue ainsi que la stratégie de recherche sont très riches. Ceci permet d'avoir des données riches sur les expériences de ces étudiants.
Genovese (2015)	Décrire les complexités actuelles associées au processus d'admission des étudiants internationaux aux programmes de sciences infirmières supérieures et comment éviter certains obstacles.	Document de discussion N/A	Diplômés (Maîtrise et doctorat) Milieu clinique	États-Unis	Étudiants internationaux (les pays ne sont pas indiqués)		Cette étude décrit la complexité des conditions d'admission propres aux étudiants internationaux (la maîtrise de l'anglais, les visas et la preuve de ressources financières, etc). Cet article ne fournit pas de données sur les expériences des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans les pays hôtes. Néanmoins, l'article présente des informations sur les obstacles rencontrés par ces étudiants dans leur processus d'admission avant leur arrivée. Il existe peu d'études sur ce sujet. Des recommandations sur l'importance et la nécessité d'avoir une orientation et une préparation tout au long du

							processus d'admission avant l'arrivée de ces étudiants sont nécessaires, mais manquantes dans cet article.
McKenna (2017)	Explorer les facteurs qui influencent le bien-être psychologique des étudiants internationaux dans les professions de la santé.	Un examen de la portée (qui comprend des données qualitatives ou quantitatives) Bases de données (CINAHL, Medline, Scopus, Proquest ainsi que la littérature grise, les listes de référence et Google Scholar)	Premier cycle Diplômés (Doctorat)	Australie	Étudiants internationaux (les pays ne sont pas indiqués)		Cette étude a inclus non seulement les étudiants internationaux en sciences infirmières, mais aussi les étudiants en orthophonie et la médecine. De plus, la population des étudiants en doctorat comprend également des étudiants de premier cycle. En raison de cette population mixte, certains défis identifiés ne sont pas propres aux étudiants des cycles supérieurs en sciences infirmières. Quatre groupes de facteurs clés ont émergé : structures et systèmes de négociation, communication et apprentissage, qualité de vie et soins personnels, et confrontation à la discrimination et à l'isolement social.
Robinson (2006)	Décrire le développement et la mise en œuvre d'un partenariat et d'un programme dans une université américaine pour les infirmières étrangères de l'Inde afin	Document de discussion N/A	Diplômés (Maîtrise) Milieu clinique	États-Unis	Inde		Ce document a bien décrit l'importance de l'internationalisation des programmes éducatifs en sciences infirmières à travers des partenariats. De plus, les auteurs ont mis l'accent sur l'aspect culturel et les différences des contextes des pays (croyances,

		d'obtenir des études supérieures.					valeurs ou pratiques) sur la pratique et la formation en sciences infirmières. En outre, ce document a bien décrit les préparatifs pour le corps professoral et la faculté pour accueillir les étudiants internationaux dans leurs milieux universitaires américains.
Schneider (2020)	Discuter des défis des doctorants internationaux en sciences infirmières et recommander des stratégies pour les soutenir.	Revue des écrits 17 articles Bases de données (CINAHL, Medline, PsycInfo, PubMed, Scopus) et « autres méthodes de recherche »	Diplômés (doctorat)	États-Unis	Étudiants internationaux (les pays ne sont pas indiqués)	La revue des écrits et les expériences des auteurs ont montré que les expériences d'étudiants internationaux en sciences infirmières au doctorat sont enrichissantes et difficiles à surmonter en même temps. Les auteurs ont proposé plusieurs recommandations aux corps professoraux des universités pour soutenir l'adaptation de ces étudiants et faire progresser leur développement tout au long de leur parcours académique. Les auteurs soutiennent que l'adaptation des étudiants internationaux à la culture et aux exigences académiques peut apporter des perspectives riches et diverses. Cela permet d'améliorer la qualité de la formation infirmière au troisième cycle pour les étudiants et les professeurs.	

	Terada (2012)	Décrire les conditions d'admission et les défis auxquels les étudiants internationaux et ESL (étudiants qu'ont <i>English as Second Language</i>) sont confrontés lorsqu'ils étudient dans des programmes de pratique infirmière avancée aux États-Unis.	Document de discussion N/A	Diplômés (Maîtrise) Milieu clinique	États-Unis	Étudiants internationaux (les pays ne sont pas indiqués)	Les auteurs ont discuté de deux grands sujets : s'adapter à la vie aux États-Unis et le processus d'admission. Les auteurs ont déclaré que les services de soutien formels et informels offerts aux étudiants internationaux sont essentiels à leur réussite personnelle, professionnelle et académique. Cet article n'a pas fourni des données sur comment mieux soutenir l'expérience éducative des étudiants internationaux en sciences infirmières. De plus, cet article n'a pas mis l'accent sur les contextes différents des étudiants internationaux.
	Thompson (2012)	Explorer les différences culturelles dans la communication et identifier des stratégies pour améliorer l'expérience des étudiants internationaux et ESL (étudiants qu'ont <i>English as Second Language</i>) qui étudient dans les programmes de pratique infirmière avancée aux États-Unis.	Document de discussion N/A	Diplômés (Maîtrise) Milieu clinique	États-Unis	Étudiants internationaux (les pays ne sont pas indiqués)	Les auteurs ont mis l'accent sur l'importance de la conscience des professeurs sur la diversité culturelle et de la communication avec des étudiants internationaux afin qu'ils puissent ajuster leurs méthodes d'enseignement en conséquence. Cet article a bien noté des stratégies pour les acteurs clés dans les universités afin de mieux soutenir les étudiants internationaux et être sensibilisés à la diversité culturelle présente dans leur milieu académique.

Défis culturels

La différence culturelle est un aspect important à prendre en considération lors d'un processus d'adaptation dans un nouveau pays (Burnard, 2005; Crawford et Candlin, 2013; Donnelly et al., 2009; Egenes, 2012; Henderson, 2016; Markey et al., 2019; Palmer et al., 2017; Schneider et al., 2020; Wang et al., 2015; Wu et al., 2015; Wang et al., 2008). La difficulté de s'adapter à une nouvelle culture est un défi pour les étudiants internationaux en sciences infirmières qu'a été relevé par plusieurs études (Burnard, 2005; Crawford et Candlin, 2013; DeLuca, 2005; Donnelly et al., 2009; Egenes, 2012; Harvey et al., 2017; Markey, 2019; Mitchell et al., 2017; Palmer et al., 2019; Wang et al., 2015; Wang et al., 2008; Zhou et al., 2008). Les étudiants internationaux font face à un choc culturel (Chiang, 2015; Gagnon, 2017). Ce dernier est défini comme le processus d'un individu qui permet à changer ses repères, ses normes et sa propre culture à une culture nouvelle et différente (Egenes, 2012). Ce processus est accompagné par des sentiments d'appréhension, de solitude ou d'un manque de confiance (Egenes, 2012; Burnard, 2005), de conflits et de frustrations (Egenes, 2012; Harvey et al., 2017), de stress, d'anxiété et de symptômes dépressifs (Egenes, 2012; Schneider et al., 2020). Ce choc culturel induit un stress relié à l'incapacité des individus à avoir les compétences nécessaires pour gérer leur nouvel environnement (Zhou et al., 2008). Les défis culturels peuvent aussi être différents selon le genre de la personne. Par exemple, certaines hommes et femmes, qui proviennent de contexte avec une culture plus conservatrice, doivent s'adapter à apprendre dans des classes où les hommes et les femmes sont ensemble. De plus, ces femmes et hommes doivent s'adapter à la culture où les femmes sont plus ouvertes, plus autonome et à prendre des décisions indépendamment.

Au sein d'une nouvelle culture, les étudiants internationaux sont confrontés à un apprentissage culturel et à une nouvelle culture qui peut mettre en question leur identité culturelle (Zhou et al., 2008). L'apprentissage culturel peut être réalisé dans le milieu académique ou social d'étudiants internationaux (DeLuca, 2005; Zhou et al., 2008). L'apprentissage culturel comprend le croisement des cultures et l'apprentissage nécessaire qui résulte suite à ce croisement (Gill, 2007). En effet, certains étudiants éprouvent des difficultés à s'adapter à la culture de milieu universitaire (Wu et al., 2015). La difficulté de s'adapter à la nouvelle culture du milieu d'apprentissage, comme la rédaction scientifique et le partage des idées dans les cours, peut affecter négativement le succès académique d'étudiants internationaux en sciences infirmières (Burnard,

2005; Mitchell et al., 2017; Wang et al., 2008). De plus, ces étudiants ont déclaré qu'ils surmontent des stéréotypes dans leur milieu social et académique comme étant des étrangers de la nouvelle culture ou en raison de leur apparence physique ou de leur style vestimentaire (ex. des saris ou des voiles) (Lee, 2010).

Selon Palmer et al. (2019), certains étudiants internationaux en sciences infirmières ont un sentiment d'être différents et négligés par les autres étudiants à cause de leurs différences culturelles. Ils sont obligés d'apprendre plusieurs nouvelles façons dans leurs modes de vie afin de s'intégrer dans leur environnement (Palmer et al., 2019). De plus, les étudiants internationaux luttent souvent pour conserver les propres normes et valeurs dans le nouvel environnement (Palmer et al., 2019). Ces différences culturelles peuvent empêcher les étudiants internationaux d'avoir des amis, ce qui peut affecter leurs images et leur estime de soi (DeLuca, 2005) et ajouter un sentiment d'isolement et d'exclusion (Lee, 2010). Certes, le processus d'adaptation à un environnement culturel différent peut provoquer un stress lié au contact des cultures différentes (He et al., 2012; Schneider et al., 2020). Ce dernier est une réponse ou un comportement de ces étudiants face aux événements stressants de leur environnement qu'ils ne peuvent pas contrôler lors d'une pollinisation entre les différentes cultures (He et al., 2012).

Défis linguistiques

Les étudiants internationaux en sciences infirmières ont souvent des difficultés de l'adaptation linguistique de pays hôte (Crawford et Candlin, 2013; Khawaja et al., 2017). La majorité de la recherche existante se concentre sur ces défis dans un contexte/université anglophone. La difficulté de la langue était rapportée parmi les défis les plus fréquents que ces étudiants font face (Burnard, 2005; Crawford et Candlin, 2013; CAPRES, 2019; Evans et Stevenson, 2011; McDermott-Levy, 2011; Jeong et al., 2011; Townsend et Jun Poh, 2008; Wu et al., 2015). Cette préoccupation cause chez les étudiants étrangers un stress supplémentaire (Byrne et al., 2019; Kulbok et al., 2012; McKenna et al., 2017) et une anxiété liée à une langue seconde (SLA, Byrne et al., 2019; Khawaja et al., 2017). Le défi de communication lié à la langue limite les capacités des étudiants internationaux à apprendre (Terada et Thompson, 2012), ce qui affecte en conséquence leur succès et leur performance académique (Byrne et al., 2019; Crawford et Candlin, 2013; James, 2018; Mitchell et al., 2017; Wu et al., 2015). D'ailleurs, ils ont besoin de

plus de soutien et d'aide afin d'assurer leur réussite (Crawford et Candlin, 2013). Ces étudiants ont rapporté qu'ils ont éprouvé de la difficulté à comprendre les notions de cours dans la classe et le rythme des présentations était perçu comme rapide (Crawford et Candlin, 2013; James, 2018). De plus, le vocabulaire utilisé par les enseignants s'est avéré incompréhensible pour les étudiants internationaux (Crawford et Candlin, 2013).

L'anxiété liée à la seconde langue peut être traduite par des symptômes tels que la peur, l'excitation physiologique (augmentation de la fréquence cardiaque, des bouffées de chaleur, transpiration, diminution de la concentration), des préoccupations de jugements par les autres, le sentiment de honte, de frustration et l'inquiétude d'être mal compris à la communication orale (Khawaja et al., 2017; James, 2018). La communication orale et l'écriture dans une seconde langue sont considérées comme une expérience très difficile et la capacité de parler une langue seconde est une préoccupation persistante qui cause un sentiment de détresse (Khawaja et al., 2017; James, 2018). Pour les étudiants internationaux aux cycles supérieurs en sciences infirmières, la difficulté de rédiger leurs thèses dans une langue autre que leur langue maternelle est particulièrement ardue (McDermott-Levy, 2011).

Dans les expériences d'adaptation de la population dans la présente étude, les défis de la langue sont reliés par le fait que la langue française est la deuxième ou la troisième langue de la plupart des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs. Tous les articles identifiés (voir le Tableau 1) étaient des recherches menées dans des pays anglophones. Selon la constatation de l'étudiante chercheuse, la majorité de ses collègues ont trouvé des difficultés linguistiques dans la communication orale, l'écriture scientifique en français dans les travaux ainsi que la rédaction des mémoires ou des thèses. Des recherches supplémentaires sont nécessaires afin de mieux comprendre les défis linguistiques liés à la deuxième langue de contexte universitaire de ces étudiants afin d'optimiser et développer davantage les supports linguistiques pour ces étudiants.

Défis académiques

La différence de la culture universitaire peut causer également des défis académiques pour les étudiants internationaux (Harvey et al., 2017). Ces derniers ont un défi à se familiariser avec les nouvelles règles académiques (Harvey et al., 2017). Ils doivent les apprendre dans un milieu universitaire qui leur est étranger (Harvey et al., 2017). Les défis académiques ont un impact sur la

persévérance d'étudiants internationaux ainsi que sur leur succès académique (Harvey et al., 2017). Il y a des défis communs pour tous les étudiants internationaux, mais ceux-ci peuvent différer selon la langue maternelle, le pays hôte, le niveau d'études et la discipline universitaire.

Les étudiants internationaux font face à du travail universitaire exigeant au sein d'une nouvelle culture et avec une nouvelle langue et de nouvelles pédagogies (Markey et al., 2019) ; ce qui engendre très souvent un stress académique (Burnard, 2005; Markey et al., 2019). Ceci nécessite beaucoup d'apprentissages et un processus d'adaptation, des défis qui ne s'avèrent pas facile à surmonter (Evans et Stevenson, 2011). Dans la classe, les étudiants internationaux devraient s'adapter à une culture universitaire où ils devraient travailler en collaboration et en interaction avec des collègues et des professeurs (Burnard, 2005). Cela est nouveau pour certains étudiants internationaux, car ils ont été habitués à avoir un rôle d'apprenants plus passifs au sein des établissements de leur pays d'origine (Evans et Stevenson, 2011). Selon les points de vue de professeurs d'établissements d'enseignement, ces étudiants ne sont pas actifs dans la discussion au sein des classes (McKenna, 2017; Gu et al., 2010) et ils ne possèdent pas un niveau suffisant d'esprit critique (Burnard, 2005). Cela peut notamment s'expliquer en raison de la différence des systèmes d'enseignement et de la pédagogie d'apprentissage de l'établissement (Evans et Stevenson, 2011; Markey et al., 2019). Pour plusieurs étudiants internationaux, l'adaptation aux exigences de leur programme tel que l'analyse, le raisonnement critique, la structure longue de travaux et les arguments, a été décrite comme un défi significatif (Evans et Stevenson, 2011). Les étudiants internationaux souhaitent que leurs enseignants soient conscients de leurs besoins, leurs caractéristiques et de leurs défis afin d'assurer leur bien-être et leur succès (Burnard, 2005; McKenna, 2017; Gu et al., 2010). Les étudiants internationaux en cycles supérieurs ont aussi des difficultés au regard de la rédaction de leur thèse (Burnard, 2005, DeLuca, 2005). Par exemple, la notion de plagiat est différente et nouvelle pour eux, ce qui les oblige à apprendre à rédiger un texte qui respecte les principes d'intégrité intellectuelle (Henderson, 2016). En outre, ils devraient s'adapter à la structure et au contenu scientifique des thèses (Burnard, 2005). En raison de défis linguistiques dans la formation universitaire, ces étudiants ont aussi besoin d'une notation précise avec des corrections efficaces en termes de grammaire, d'orthographe et de conjugaison de leurs essais (Burnard, 2005).

Selon l'étude d'Henderson (2016), menée avec des étudiants internationaux en sciences infirmières dans une université australienne, plusieurs étudiants internationaux ne sont pas habitués à la notion de plagiat. Selon les stratégies d'apprentissage et d'enseignement de leurs pays d'origine, récrire intégralement (« mot à mot ») un essai d'un livre ou d'un article utilisé n'était pas problématique (Henderson, 2016). Ceci est plus complexe dans un contexte non anglophone où souvent les étudiants utilisent des applications de traduction, ce qui peut entraîner le plagiat s'ils ne paraphrasent pas suffisamment le propos des auteurs. Dans le même sens, certains concepts et approches de soins enseignés dans les cours sont nouveaux pour la majorité d'étudiants internationaux en sciences infirmières. Les nombreuses évaluations écrites et les présentations orales, les styles d'enseignement de professeurs, la charge de travail demandée et le rythme rapide de programmes sont aussi des nouvelles expériences qui diffèrent des études réalisées dans leur pays d'origine (DeLuca, 2005; Khawaja et al., 2017).

Selon la recherche de Gu et al. (2010), l'adaptation à la culture et aux systèmes universitaires semble être un défi plus préoccupant que l'adaptation à une nouvelle culture sociale pour les étudiants internationaux. La différence des pédagogies d'apprentissage est une préoccupation constante pour eux (Byrne et al., 2019; Gu et al., 2010; Evans et Stevenson 2011; Evans, 2007). Dans l'étude d'Evans et Stevenson (2011), la plupart d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs ont déclaré que la structure et le contenu de leurs programmes sont différents de leurs attentes (Evans et Stevenson, 2011). Certains entre eux ont rapporté qu'ils pensaient que le programme de troisième cycle serait axé sur le contenu pratique de soins infirmiers professionnels et qu'il y aurait des cours spécialisées sur la pratique clinique (Evans et Stevenson, 2011). Néanmoins, ils ont été surpris que tout le contenu se concentre sur la recherche et sur la théorie (Evans et Stevenson, 2011). Face à une nouvelle pédagogie, les étudiants internationaux en sciences infirmières devraient être plus autonomes et plus autodirigés dans leurs apprentissages universitaires (Evans et Stevenson, 2011; McKenna et al., 2017; Mitchell et al., 2017; McDermott-Levy, 2011). En outre, les travaux demandés dans le nouveau programme doivent être basés sur la création, l'originalité et le jugement critique ce qui est différent des attentes académiques dans de nombreux pays d'origine des étudiants internationaux (Evans et Stevenson, 2011; Evans et Stevenson, 2010; Markey et al., 2019).

Néanmoins, dans l'étude d'Evans et Stevenson (2011), ceci était très difficile pour les nouveaux étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs (Evans et Stevenson, 2011). Au sein de leurs anciennes pédagogies, cette population d'étudiants était des apprenants passifs (Evans et Stevenson, 2011). Leur apprentissage était auparavant basé sur la description simple de connaissances déclaratives dans les examens et les essais, des connaissances qu'ils avaient déjà reçues dans les cours (Evans et Stevenson, 2011). Par conséquent, ces étudiants ont besoin d'un soutien universitaire et des stratégies de préparation avant leur arrivée afin de faciliter et d'améliorer leur processus d'adaptation au sein de leur nouveau milieu (Lee et al., 2019; Gu et al., 2010).

Défis sociaux (relations interpersonnelles, perception de discrimination, isolement social)

Les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs souhaitent avoir des relations d'amitié avec leurs collègues du pays d'accueil (Evans et Stevenson, 2011), mais souvent la langue et les cultures influencent la capacité de l'étudiant international à s'adapter à de nouvelles normes sociales du pays hôte (Byrne et al., 2019). Par exemple, dans l'étude qualitative descriptive phénoménologique de Vardaman et al. (2016), menée auprès de 10 étudiants internationaux en sciences infirmières aux États-Unis, les étudiants ont décrit une difficulté à établir des liens sociaux avec les étudiants du pays d'accueil (Vardaman et al., 2016). Certains ont signalé que les relations avec les camarades sont généralement des relations non étroites et plus professionnelles (Vardaman et al., 2016). Une autre participante de l'étude de Vardaman et al. (2016) a rapporté que la seule relation étroite qu'elle a eu était avec une amie du même pays. Donc, il n'est pas rare que les étudiants internationaux aient de la difficulté à s'intégrer avec les étudiants du pays hôte et à établir des relations d'amitié avec eux (Byrne et al., 2019; McDermott-Levy, 2011; Gu et al., 2010; Wang et al., 2015). Cela entraîne un sentiment de non-appartenance (Wang et al., 2015).

Selon plusieurs études, la perception de la discrimination a aussi été rapportée par les étudiants internationaux (Byrne et al., 2019; McKenna et al., 2017; Mitchell et al., 2017; McDermott-Levy, 2011; Malau-Aduli, 2011; Vardaman et al., 2016; Wu et al., 2015). Cela a été traduit par des regards anormaux, des insultes, des refus de services ou d'emploi, de la violence

physique causant de la solitude, de la dépression, un sentiment d'être inférieur et non intégré (Byrne et al., 2019), un sentiment de frustration (McKenna et al., 2017) et d'impuissance (Mitchell et al., 2017). Certaines étudiantes, d'origine musulmane qui portent un couvre-tête « Hijab », ont aussi été parfois confrontés aux préjugés religieux de la part de leurs collègues ou professeurs (McDermott-Levy, 2011).

L'étude de McKenna et al. (2017) est une étude de portée qui visait à identifier les facteurs ayant un impact sur le bien-être psychosocial des étudiants internationaux au premier cycle ou au troisième cycle dans les professions de la santé. Cette revue a rapporté que ces étudiants ont perçu de la discrimination et du racisme dans les milieux académiques et les milieux publics, engendrant un sentiment de stress et d'anxiété supplémentaire. De plus, certains étudiants internationaux ont décrit qu'ils ont été jugés par les étudiants locaux à cause de leur accent et leur façon de communiquer en anglais (McKenna et al., 2017). Également, l'étude de Schneider et al. (2020) qui visait à identifier les défis des étudiants internationaux en sciences infirmières au troisième cycle, les participants ont rapporté que les étudiants de pays hôtes ont leurs pointé les doigts et ont leurs demandé de quitter et de rentrer à leurs pays d'origine (Schneider et al., 2020).

En lien avec l'absence de familles et de proches, certains étudiants sont séparés de leurs conjoints et de leurs enfants (McKenna et al., 2017; Palmer et al., 2019; Wu et al., 2015; Wang et al., 2015). Ceci fait appel aux trajectoires différentes de ces étudiants. Par exemple, dans certaines cultures une femme mariée et ayant des enfants peut avoir des défis et un processus d'adaptation bien différents qu'un homme célibataire et sans enfants. Beaucoup de ces femmes ont des responsabilités familiales et c'est peut-être plus compliqué pour ces dernières de quitter leurs enfants et leur conjoint pour étudier. Tandis que pour les hommes, ils peuvent avoir beaucoup plus de liberté pour prendre la décision de quitter pour étudier. En lien avec l'absence de famille et de réseaux sociaux, l'étude de Harvey et al. (2017) décrit les expériences d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs à l'étranger qui ont quitté leur famille (enfants et conjoint) pour terminer leurs études en Australie ; neuf des dix participants étaient des femmes. L'approche utilisée dans cette étude était la phénoménologie descriptive et les résultats ont démontré quatre thèmes de défis auxquels les étudiantes devraient faire face dans leurs expériences loin de leurs familles. Ces thèmes (« vivre avec des troubles émotionnels », « vivre dans un monde de négativité », « vivre avec l'attente de faire du *coping* » et « motivées par l'ambition personnelle »

sont interreliés, interdépendants et dans l'ensemble fournissent une compréhension riche et conceptuelle de leurs expériences (Harvey et al., 2017). La population de cette étude a décrit que l'absence de leurs familles a engendré un sentiment d'isolement, de nostalgie et un état émotif trouble (inquiétudes, anxiété, incertitude) (Harvey et al., 2017). Certaines étudiantes ont mentionné qu'elles passaient beaucoup du temps à penser à leur famille (Harvey et al., 2017). Cela limite leur capacité à se concentrer sur leurs études, ce qui peut émousser leur succès académique (Harvey et al., 2017). Pour d'autres participants, le fait de laisser leur famille seule et de les quitter engendrent un sentiment de culpabilité (Harvey et al., 2017).

De plus, les étudiants internationaux qui sont des pères ou des mères peuvent se sentir responsables de prendre en charge leur famille à distance et cela peut entraîner un stress qui peut entraver leur adaptation (James, 2018). La maladie et les circonstances difficiles familiales comme la responsabilité de soutenir financièrement la famille et maintenir de bonnes conditions pour vivre confortablement ont un impact sur la motivation de cette population étudiante (Donnelly et al., 2009; James, 2018). D'autres recherches ont aussi démontré que les étudiants font face à un isolement social à cause de l'absence de famille ou d'amis (Byrne et al., 2019; McKenna et al., 2017; Mitchell et al., 2017; McDermott-Levy, 2011; Palmer et al., 2019; Vardaman et al., 2016; Wolf et Phung, 2019; Wu et al., 2015; Wang et al., 2015). De plus, pour certains d'autres, la séparation de leur famille constitue un sentiment de rupture avec leur culture. Cela peut être une expérience différente pour les femmes étudiantes qui sont habitués de vivre en collectivité (Evans et Stevenson, 2011) En somme, les sentiments vécus par les étudiants internationaux lors de leurs études à l'étranger correspondent à l'isolement, au « mal du pays » et à la frustration (McKenna et al., 2017; Palmer et al., 2019; Wu et al., 2015; Wang et al., 2015).

Difficultés financières

Les difficultés financières sont aussi parmi les défis les plus préoccupants et les plus démontrés par les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs (DeLuca, 2005; Evans et Stevenson, 2011; Evans, 2007; Wu et al., 2015). Les charges et les dettes financières entraînent un stress élevé chez ces étudiants (Malau-Aduli, 2011). Les étudiants internationaux ont des inquiétudes concernant le paiement des factures mensuelles comme le logement (Burnard, 2005). De plus, la capacité financière limitée de ces étudiants influence leur qualité de vie et leur

motivation académique (Harvey et al., 2017). En effet, la qualité de vie liée aux difficultés financières peut influencer le bien-être émotionnel de ces étudiants (McKenna et al., 2017). Autrement dit, le défi financier peut engendrer une qualité de vie inférieure et leurs besoins de la vie quotidienne (logement, épicerie, etc) ne peuvent pas être satisfaits (McKenna et al., 2017). Les étudiants internationaux souvent ne peuvent pas travailler ou sont limités dans le nombre d'heures qu'ils peuvent travailler (BEI, s. d.-b). De plus, la plupart des étudiants internationaux aux cycles supérieurs ne sont pas éligibles à la plupart des bourses puisqu'ils n'ont pas la citoyenneté du pays d'accueil (Schneider et al., 2020). En raison de contraintes financières, les voyages de ces étudiants à leur pays ne sont pas toujours possibles (Vardaman et al., 2016). Cela cause une distance entre ces étudiants et leur famille, qui peut aggraver le sentiment d'isolement (Vardaman et al., 2016).

Problèmes psychologiques

Les problèmes psychologiques sont le résultat d'une mauvaise adaptation, mais peuvent également être considérés comme un défi à affronter. Ces défis psychologiques se manifestent par de l'anxiété (Evans et Stevenson, 2011; Gill, 2007; Newsome et Cooper, 2016; Schneider et al., 2020; Wang et al., 2015; Wang et al., 2010; Wang et al., 2008), de la détresse émotionnelle (Wang et al., 2008), de la dépression (Evans et Stevenson, 2011; Newsome et Cooper, 2016; Schneider et al., 2020; Wang et al., 2008) et du stress (Evans et Stevenson, 2011; Gill, 2007; Han et al., 2013; Newsome et Cooper, 2016; Schneider et al., 2020; Wu et al., 2015; Wang et al., 2008). Les examens, les projets de recherche, les notes inférieures aux attentes et les mauvaises relations interpersonnelles avec les professeurs et les collègues sont des sources de stress, d'inquiétude, d'anxiété et de dépression (Khawaja et al., 2017; Labrague et al., 2018).

Selon la revue de Schneider et al. (2020), la dépression était le problème psychologique le plus fréquent chez les étudiants, y compris la paranoïa. Le manque de visibilité de leur futur et l'absence de leur famille étaient des causes d'anxiété et de tristesse communes. Les étudiants qui ont des antécédents de dépression ont déclaré que la situation difficile et les défis au sein de leur nouvel environnement comme le stress scolaire ont exacerbé leur état psychologique (Schneider et al., 2020). Selon une étude, menée par Han et al. (2013) avec des étudiants internationaux chinois, 45% des étudiants avaient des symptômes de dépression et 29% entre eux avaient des symptômes

d'anxiété. Selon la revue réalisée par McKenna et al. (2017), les structures et les systèmes de négociation des institutions, les difficultés avec la communication et l'apprentissage et l'isolement sont parmi les principaux facteurs contributifs aux problèmes psychologiques chez les étudiants internationaux en sciences infirmières (McKenna et al., 2017). La baisse de la qualité de vie joue également un rôle important sur le sentiment de bien-être (McKenna et al., 2017). En outre, certains étudiants rapportent d'avoir un sentiment de culpabilité, d'hésitation et d'anxiété face à l'incertitude de la prise de la décision de quitter leur pays et leur famille pour étudier (Harvey et al., 2017). En général, les instabilités psychologiques sont plus fréquentes au début de parcours de ces étudiants ; ceux-ci ont tendance à diminuer avec le temps (Schneider et al., 2020).

Les facteurs influençant l'adaptation

Certains facteurs peuvent aggraver les défis ou aider les étudiants à les surmonter, par exemple les services d'aide linguistique. Ainsi, ces facteurs influencent le processus d'adaptation des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs. Les facteurs qui influencent l'adaptation peuvent aussi être considérés comme des stimuli selon la perspective théorique de Roy (Roy et Andrews, 1999).

Les facteurs favorisant l'adaptation

Famille et amis

La famille peut être considérée comme un facteur qui influence la détermination et la motivation des étudiants d'une manière positive (James, 2018). Dans l'étude de James (2018), menée avec des étudiants au baccalauréat et aux cycles supérieurs en sciences infirmières, la famille était une source d'encouragement, de soutien et d'affection très cruciale pour leur succès dans leur parcours académique (James, 2018). La présence de la famille permet de créer un environnement adaptatif adéquat où les étudiants peuvent être à l'aise et en sécurité (James, 2018). Lorsque les étudiants réussissent à créer des amitiés dans le pays d'accueil, ceci est aussi un facteur qui peut être aidant (Schneider et al., 2020). Beaucoup d'étudiants ont décrit qu'ils ont des relations d'amitié avec les étudiants ayant la même origine qu'eux (Vardaman et al., 2016). Une participante dans l'étude de Vardaman et al. (2016) a rapporté qu'elle a noué de nouvelles relations d'amitié, mais que c'était très différent par rapport à leurs relations avec les étudiants de leurs pays d'origine. Le fait de nouer des relations d'amitié avec des étudiants qui ont des contextes de pays d'origine

similaires est plus facile (Vardaman et al., 2016). Ces derniers peuvent être considérés comme une source d'entraide et de soutien ou comme une famille (Vardaman et al., 2016).

Certes, l'établissement d'un bon réseau social avec les étudiants natifs favorise le développement de langage, sert comme une source d'aide et diminue le sentiment d'isolement (Byrne et al., 2019; McDermott-Levy, 2011; Schneider et al., 2020). Autres études ont aussi démontré que la participation dans des activités sociales et des rencontres de réseautage sont cruciales pour améliorer leur socialisation avec d'autres personnes (Byrne et al., 2019; Evans et Stevenson, 2011; Schneider et al., 2020).

Contexte et services universitaires

Les établissements universitaires ont un rôle important dans l'adaptation des étudiants internationaux en sciences infirmières par des services et des ressources accessibles dans les campus (Wu et al., 2015). Des informations sur les coordonnées de conseillers et de personnel administratif de l'établissement universitaire et les services académiques comme le mentorat, des sites Web d'information, des rencontres de réseautage, des cours de langue ou de transition ont été décrits comme utiles par les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs (Schneider et al., 2020). De plus, les informations prodiguées par les responsables de la faculté sur les compétences nécessaires dans les programmes et les rares bourses auxquelles ils sont éligibles sont considérées comme des sources utiles qui peuvent faciliter l'ajustement (Schneider et al., 2020). Néanmoins, plusieurs interventions de soutien prodigués par les universités (programmes, services, approches, etc..) n'ont pas été évaluées et plusieurs autres qui ont été recommandés par certaines études n'ont pas été mises en place par les acteurs clés du milieu universitaire.

Une bonne relation avec leurs superviseurs et leurs professeurs est considérée comme une source de soutien dans leur parcours académique (Evans et Stevenson, 2011; Schneider et al., 2020). Plusieurs caractéristiques positives de la relation entre les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs et leurs superviseurs ont été rapportées par les participants de l'étude d'Evans et Stevenson (2011). Par exemple, ces étudiants ont rapporté que leurs professeurs ont de la confiance en eux et ils comprennent leurs propres défis (Evans et Stevenson, 2011). Les superviseurs sont accessibles par courriel ou pour des réunions en cas de besoin (Evans et Stevenson, 2011). De plus, ils donnent plus de commentaires constructifs

concernant les travaux et les thèses des étudiants internationaux (Evans et Stevenson, 2011). En outre, selon Evans et Stevenson (2011), les superviseurs sont décrits comme des accompagnateurs qui aident ces étudiants à développer les compétences nécessaires et à établir des réseaux sociaux dans leur environnement (Evans et Stevenson, 2011). Les superviseurs encouragent les étudiants internationaux en sciences infirmières à avancer face aux défis par des conseils clairs et utiles et la suggestion de solutions (Evans et Stevenson, 2011).

Selon l'étude qualitative exploratoire de Wang et al. (2008) menée en Australie avec les étudiants taïwanais en sciences infirmières, les services de soutien académiques y compris le soutien linguistique, les conseillers, les programmes de transitions, l'accessibilité aux ressources d'apprentissage et les associations destinées aux étudiants ont été des stratégies très aidantes pour les étudiants internationaux en sciences infirmières (Wang et al., 2008). Certains de ces étudiants ont mentionné qu'ils ont eu des expériences positives avec les programmes de transition et d'orientation dès leur arrivée pour les aider à s'adapter dans leur nouvel environnement (ex. demander de l'aide de leurs superviseurs et leurs professeurs, apprécier les services offerts à l'université, etc) (Wang et al., 2008). Certains d'autres ont rapporté que les établissements universitaires devraient renforcer davantage leurs services d'aide linguistiques (Wang et al., 2008). Selon l'étude de Wang et al. (2008), les conseillers ont été des agents de soutien pour les étudiants internationaux en sciences infirmières en cas de difficultés ou de défis qui peuvent affecter leur rendement académique. Selon Wang et al. (2008), la consultation des professeurs avant les examens est aidante pour ceux qui ont besoin d'une assistance supplémentaire (Wang et al., 2008). Les associations étudiantes aident aussi les étudiants internationaux en sciences infirmières à s'intégrer dans la vie académique et sociale et à établir des liens d'amitié avec des gens dans les campus (Wang et al., 2008). Selon Wu et al. (2015), les centres d'écriture, les centres de conseils, les organisations étudiantes et les activités de loisir et divertissement sont aussi considérés comme un soutien et une occasion pour s'intégrer avec d'autres personnes et pour évacuer les détresses. Cela permet aux étudiants internationaux en sciences infirmières de faire face au sentiment d'isolement, d'améliorer leur communication et de se familiariser avec la nouvelle culture (Wu et al., 2015). En outre, la bibliothèque a été un milieu favorable pour ces étudiants internationaux pour se consacrer à leurs études dans un environnement plus calme (Wu et al., 2015).

La persévérance

La persévérance fait référence à l'ingéniosité, la créativité, la motivation, la persistance, la détermination et le sentiment d'auto-efficacité (Deshayes, 2017; James, 2018; Sanner et al., 2002; Richard, 2014). La persévérance est aussi décrite comme un engagement persistant et conscient à atteindre des objectifs, ceci est différent selon chaque étudiant (James, 2018). La personnalité, les conditions personnelles, l'interaction avec l'environnement, l'expérience de formation infirmière de l'étudiant, le soutien familial reçu et une concentration à atteindre ses objectifs influencent son engagement et sa persévérance (James, 2018). Malgré l'instabilité émotionnelle, la détresse psychologique et la négativité que les étudiants internationaux vivent, leur ambition personnelle et leur persévérance sont très importants pour faire face à l'ensemble des défis rencontrés (Harvey et al., 2017; James, 2018). Dans l'étude d'Harvey et al. (2017), le dernier thème ressorti dans les résultats décrit la persistance de ces étudiants à poursuivre leurs études et à atteindre leurs objectifs.

L'étude de James (2018) a démontré qu'une étudiante internationale a déclaré qu'elle insiste à réussir, car elle veut rendre sa famille fière. Un autre participant dans l'étude de Harvey et al. (2017) a signalé qu'il devrait faire face et « aller de l'avant » dans ses études malgré tous les défis rencontrés. Ces étudiants sont poussés par un sentiment de persistance et d'ambition personnelle (Harvey et al., 2017). La participation en classe et le travail en petit groupe ont été considérés par les étudiants internationaux en sciences infirmières comme des stratégies pour s'adapter dans le milieu académique et pour être plus actifs dans leurs apprentissages (McKenna et al., 2017).

Les facteurs entravant l'adaptation

La famille et les amis

La famille peut avoir une influence nuancée sur les étudiants internationaux en sciences infirmières (James, 2018). Les étudiants peuvent avoir un sentiment d'anxiété et de dépression lié à la nécessité de réussir afin de satisfaire les attentes de leur famille (McKenna et al., 2017). Certains étudiants de l'étude de Harvey et al. (2017) ont rapporté qu'ils estimaient inutile de demander de l'aide ou de parler de leurs problèmes avec leurs familles. Les familles peuvent aussi mettre la pression concernant les obligations familiales et ne supportent pas la décision d'étudier à l'étranger (Gardner, 2005a, 2005b).

Facteurs académiques

Le manque du soutien à la rédaction de la thèse, le manque de services académiques et d'aide linguistique sont des facteurs qui s'opposent à l'adaptation aux nouveaux programmes universitaires (Donnelly et al., 2009; Palmer et al., 2019). Ceci entrave leur communication orale et écrite dans leurs programmes universitaires (James, 2018). Le manque d'aide linguistique influence leur capacité de compréhension des lectures et des modalités d'évaluation (James, 2018). Les participants de l'étude de Palmer et al. (2019) ont rapporté que les ressources de la bibliothèque et le centre de rédaction sont parfois inutiles. Les étudiants internationaux en sciences infirmières dans l'étude de Donnelly et al. (2019) ont déclaré un besoin accru d'ateliers et des programmes d'orientation sur l'apprentissage des styles bibliographiques (p. ex., le style de *l'American Psychological Association* [APA]). Ces étudiants ont signalé que leurs expériences d'apprentissage peuvent s'améliorer par le développement de cours de la langue anglaise (Donnelly et al., 2019).

Facteurs démographiques

Certaines caractéristiques démographiques telles que le sexe, l'âge et les conditions de vie peuvent avoir un effet sur le processus d'adaptation des étudiants internationaux en sciences infirmières (Khawaja et al., 2017). L'étude de Khawaja et Duncanson (2008) a examiné l'effet de facteurs démographiques comme l'âge des étudiants, le sexe, l'origine ethnique, le cycle d'études dans le programme, le statut d'inscription, le statut matrimonial, le statut d'emploi, la satisfaction de leur situation financière et leur logement, sur leur niveau de dépression en utilisant l'échelle de *University Student Depression Inventory* (USDI). Cette étude soutient que les facteurs démographiques et les trajectoires des étudiants ont un impact sur leur niveau de dépression. Cette étude a démontré que la dépression était plus élevée chez les étudiants inscrits à temps partiel, ceux qui travaillent à temps plein ainsi que les femmes (Khawaja et Duncanson, 2008). Les étudiants qui sont insatisfaits de leurs situations financières et de leur logement sont plus déprimés que ceux qui étaient satisfaits (Khawaja et Duncanson, 2008). Les résultats de cette étude concernant le facteur de genre ont démontré que les femmes sont plus déprimées que les hommes (Khawaja et Duncanson, 2008). Néanmoins, les résultats de l'étude de Khawaja et al. (2017) portent à penser qu'il n'y a pas une relation significative entre ces facteurs et la détresse de ces étudiants. Il faut mener d'autres études qui étudient le lien entre ces données démographiques (Khawaja et al., 2017). Selon l'étude de Khawaja et al. (2017), la signification de l'impact des facteurs

démographiques sur l'adaptation des étudiants internationaux en sciences infirmières est moins concluante dans le corpus de connaissances en raison d'un manque de données démographiques de ces étudiants.

La personnalité

La personnalité et le style affectif dominant chez chaque personne sont des facteurs qui peuvent engendrer de l'anxiété (Khawaja et al., 2017). Par exemple, certaines personnes veulent atteindre le perfectionnisme (Khawaja et al., 2017). Ceci est une auto-évaluation critique pour atteindre des niveaux élevés de performance et de succès qui diffère selon les caractéristiques et les traits de chaque personnalité de l'individu (Khawaja et al., 2017). Les étudiants internationaux perfectionnistes en sciences infirmières sont susceptibles d'être plus anxieux et plus stressés, ce qui cause un épuisement face à leurs défis, un doute de soi et de la dépression (Khawaja et al., 2017). Il est probable que le perfectionnisme peut être un facteur d'exacerbation face à l'expérience de l'adaptation (Khawaja et al., 2017). De plus, la perception de l'adaptation est différente selon la personnalité de chaque étudiant (Byrne et al., 2019). Certains s'adaptent plus facilement que les autres (Byrne et al., 2019).

Les stratégies d'adaptation utilisées par les étudiants internationaux aux cycles supérieurs en sciences infirmières

Selon Roy et Andrews (1999), la personne a une capacité à s'adapter à son environnement grâce à son processus de *coping*. Ce dernier est décrit comme l'ensemble des stratégies et des comportements d'adaptation innés ou acquis pour faire face aux stimuli de l'environnement (Roy et Andrews, 1999). L'expérience d'adaptation de la population étudiante internationale en sciences infirmières a parfois été décrite comme étant hostile et difficile (Giroux, 2012). Ce constat montre qu'il s'avère impérieux de développer des stratégies d'adaptation pour surmonter les défis rencontrés durant cette période de changements (Giroux, 2012). Les comportements et les stratégies utilisées peuvent être des capacités, des ressources, des connaissances, des habiletés et des aptitudes qui diffèrent d'une personne à l'autre (Roy et Andrews, 1999).

Le processus de *coping* engendre chez la personne, en utilisant des stratégies, des *behaviors* qui sont l'ensemble des comportements, d'actions et de réactions de l'étudiant face aux stimuli ou défis (Roy et Andrews, 1999). Ceux-ci peuvent être adaptés ou inadaptés (Roy et Andrews, 1999).

Une adaptation et une perception positive d'étudiants internationaux en sciences infirmières face à leurs expériences d'adaptation dans un nouvel environnement sont considérées comme des *behaviors* adaptés (Collin et Karsenti, 2012).

Les stratégies d'adaptation décrites dans les écrits qui portent sur les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs comprennent l'utilisation de services de mentorat au sein de l'université, l'établissement des liens sociaux, l'automotivation et des stratégies d'adaptation personnelles. Il y a un chevauchement entre les facteurs facilitants et les stratégies de *coping*.

Le mentorat

Le mentorat est un service offert par l'université qui peut être considéré comme une stratégie aidante. Le choix des étudiants d'avoir recours ou non au service de mentorat est considéré comme un moyen de *coping*. Le recours aux services du mentorat au sein de la faculté est un moyen utile pour aider les étudiants internationaux aux études supérieures en sciences infirmières pendant leur période de détresse (Schneider et al., 2020). L'établissement d'une bonne relation entre l'étudiant et son mentor est un moyen crucial d'adaptation académique (Schneider et al., 2020).

L'étude de Schneider et al. (2020) recommande que le corps professoral de l'établissement universitaire soit sensibilisé aux attentes, besoins et contextes de cette population étudiante (Schneider et al., 2020). De plus, les auteurs recommandent que les acteurs de l'établissement universitaire, y compris les mentors, soient conscients de leurs défis tels que la discrimination au sein de la faculté (Schneider et al., 2020). Au sein de ces établissements, les mentors du corps professoral peuvent avoir un rôle important pour aider ces étudiants à faire face à ces difficultés et à avoir un rôle actif dans leur vie académique et sociale (Schneider et al., 2020). Le mentorat peut être fait aussi par des pairs aidants (Schneider et al., 2020). Les pairs mentors qui sont des collègues plus avancés dans le programme d'études sont des personnes-ressources de soutien et de guide pour les nouveaux étudiants (Schneider et al., 2020). Ces pairs mentors aident les étudiants internationaux à avoir une socialisation et une adaptation dans leur formation académique (Schneider et al., 2020). Dans l'étude de Schneider et al. (2020), l'orientation faite par ces pairs y compris l'introduction au milieu universitaire, à la formation et à des réunions formelles et

informelles a été fortement appréciée par la plupart des étudiants internationaux en sciences infirmières.

L'automotivation

Selon l'étude de Palmer et al. (2019), la stratégie de l'automotivation est un moyen utile pour s'adapter au rôle d'étudiants à l'étranger dans leur nouvel environnement. Cette automotivation consiste à faire face à leur timidité et leur retrait social et académique (Palmer et al., 2019). Ces étudiants ont appris à s'engager dans les discussions dans la classe et les travaux de groupe, en cherchant des occasions sociales pour mieux maîtriser la langue du pays d'accueil (Schneider et al., 2020; Palmer et al., 2019). Cette automotivation est démontrée aussi par le développement de leurs capacités et compétences, par exemple en prenant des cours de langues et/ou d'écriture et leur l'engagement actif à s'adapter à leur nouveau rôle dans leur nouvel environnement et à trouver des ressources afin de les aider à passer à travers leurs défis (ex. consulter des conseillers) (Palmer et al., 2019). De plus, l'affirmation positive et l'autocontrôle de leurs apprentissages ont été identifiés aussi comme des stratégies durant leur période d'adaptation (Palmer et al., 2019).

Liens sociaux

Prendre l'initiative d'établir de nouveaux liens d'amitié est une stratégie utilisée par plusieurs étudiants internationaux en sciences infirmières pour s'adapter dans leur environnement social et académique (Donnelly et al., 2009; Wang et al., 2008). Cette initiative peut être liée au sentiment d'automotivation et de détermination des étudiants à s'adapter et à faire face aux défis (Donnelly et al., 2009). Neuf participants sur 21 dans l'étude de Wang et al. (2008) ont déclaré que l'extension de leurs cercles sociaux est un moyen de *coping* utile pour s'adapter. Dans l'étude de Donnelly et al. (2009), les étudiants ont identifié les amis en classe comme une source de motivation et des partenaires dans leurs apprentissages. Comme mentionné au-dessus, les réseaux sociaux sont des facteurs favorisant pour s'adapter au nouvel environnement (Mitchell et al., 2017). L'ouverture aux nouvelles relations sociales est une stratégie pour s'adapter (Donnelly et al., 2009; Wang et al., 2008). Les camarades peuvent être une source d'aide pour s'adapter et de conseil durant les moments difficiles (Donnelly et al., 2009; Wang et al., 2008).

Avoir une ouverture à une nouvelle culture peut aider l'étudiant à avoir de nouvelles connaissances et des compétences nécessaires au sein d'une société interculturelle (Egenes, 2012). Apprendre la langue a un impact positif sur l'amélioration de leur vie sociale dans leur environnement et sur l'amélioration de leurs résultats scolaires (McDermott-Levy, 2011). Lorsque ces étudiants maîtrisent la langue du pays d'accueil, ils peuvent participer d'une façon active dans la classe (McDermott-Levy, 2011). De plus, leurs relations avec leurs collègues et les professeurs s'améliorent (McDermott-Levy, 2011). L'immersion dans la langue du pays d'accueil (l'anglais) était une stratégie pour s'adapter aux difficultés linguistiques chez les étudiants de l'étude de Wang et al. (2008). Ces derniers ont rapporté que la radio et la télévision et l'interaction avec des personnes sont des moyens pour se familiariser avec la langue du pays d'accueil (Wang et al., 2008). Les services d'assistance et les programmes de transitions linguistiques fournies par les universités étaient des moyens utiles pour maîtriser la nouvelle langue (Wang et al., 2008).

Des stratégies d'adaptation personnelles

Les pratiques religieuses ont été des ressources nécessaires pour les étudiants internationaux pour faire face aux difficultés (Donnelly et al., 2009; McDermott-Levy, 2011). L'étude de McDermott-Levy (2011) a pour but de décrire les perspectives et expériences universelles des infirmières omanaises qui étudient au baccalauréat en sciences infirmières aux États-Unis. Les résultats de cette étude ont démontré l'utilisation de pratiques religieuses et culturelles par les étudiants musulmans pour maintenir leur bien-être. En revanche, ces étudiants ont aussi déclaré l'immersion dans la culture de leur nouvel environnement et la différence des valeurs religieuses et l'acceptation des différences comme moyen de *coping* (McDermott-Levy, 2011).

État de connaissances sur l'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs

En résumant, cette recension des écrits a permis de ressortir certains constats des études qui ont été menées auprès des étudiants internationaux en sciences infirmières ainsi que leurs défis, les facteurs influençant l'adaptation et les stratégies utilisées pour surmonter les difficultés. Les différences culturelles, les différences linguistiques, les défis d'apprentissage, les problèmes financiers, les difficultés à établir des relations sociales, la perception de racisme et de discrimination et la détresse psychologiques étaient parmi les principaux défis cités dans le corpus

scientifique chez les étudiants internationaux en sciences infirmières. Concernant les facteurs entravant l'adaptation de cette population étudiante, on a présenté l'influence des relations familiales tendues et le manque de leur soutien, l'impact des facteurs académiques comme le manque des services académique (aide linguistique, aide à la rédaction, etc) et l'impact des facteurs démographiques et cognitifs de ces étudiants. En ce qui concerne les facteurs favorisant l'adaptation, certaines études ont considéré que les services académiques fournis étaient suffisants et aidants pour avoir une adaptation dans un nouvel environnement. Le soutien de la famille et des amis et le sentiment de persistance et de persévérance étaient aussi considérés comme des facteurs favorisants. Pour composer avec les défis rencontrés, le recours aux services de mentorat, la stratégie d'automotivation, l'initiative de s'intégrer dans l'environnement social et les stratégies personnelles (pratiques religieuses, pratiques culturelles) ont été identifiés dans la littérature comme des stratégies d'adaptation utilisées par les étudiants internationaux en sciences infirmières.

Certes, les études sur l'internationalisation de l'éducation et sur les expériences des étudiants internationaux sont largement publiées depuis plusieurs années (Markey et al., 2019). Néanmoins, il y a peu d'études qui décrivent les expériences d'étudiants internationaux aux cycles supérieures en sciences infirmières (Markey et al., 2019). De plus, il y a un manque de recherches qui décrivent les expériences d'adaptation de ces étudiants dans un milieu francophone, la plupart de ces études étant réalisées aux États-Unis, en Asie ou en Australie. En outre, la majorité de ces études sont dans la langue anglaise et peu d'études qui décrivent ce sujet sont en français. Des recherches qualitatives sont nécessaires pour mieux comprendre les expériences d'adaptation de la population étudiante internationale aux cycles supérieurs en sciences infirmières dans un contexte francophone.

Chapitre 3 – Méthode de recherche

Ce chapitre débute par une brève description de notre méthodologie utilisée, ensuite les procédures de recrutement des participants et la collecte de données utilisées sont présentées. La méthode d'analyse des données, les critères de scientificité utilisés pour assurer la rigueur et les questions et les mesures de notre étude sont mentionnés.

La méthodologie

La méthodologie choisie pour cette étude était la description qualitative (Sandelowski, 2000, 2001, 2010). L'objectif de cette méthodologie est de générer une description détaillée, directe et complète d'une expérience ou un événement afin d'avoir une compréhension plus approfondie (Bradshaw et al., 2017; Kim et al., 2017; Neergaard et al., 2009). Le but de cette étude était de décrire les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec. La description détaillée de ce sujet permet de mieux comprendre tous ses éléments. Pour se faire, l'étudiante chercheuse a utilisé des questions de *probing* pour avoir des clarifications et des données plus approfondies, ce qui permet de mieux comprendre le phénomène étudié (Milne et Oberle, 2005). De plus, la description qualitative est pertinente lorsque le chercheur veut recueillir des données à partir des personnes qui ont expérimenté le phénomène étudié afin de le découvrir et le comprendre selon leurs perspectives (Bradshaw et al., 2017). Dans cette étude, l'étudiante chercheuse visait à décrire les expériences d'adaptation en se basant sur les perspectives des participants. De plus, cette méthodologie est notamment efficace lorsque le chercheur souhaite comprendre un phénomène à l'aide d'un cadre de référence pour guider l'étude (Bradshaw et al., 2017). Durant la présente étude, l'étudiante chercheuse a utilisé le modèle d'adaptation de Roy (1970) afin de mieux comprendre plusieurs éléments du sujet retenu (les défis, les facteurs, les stratégies d'adaptation). Le choix des méthodes de collecte de données est justifié dans les sections en dessous. En outre, cette méthodologie est adéquate en cas où le temps alloué à la recherche et les ressources de la collecte des données sont limités (Bradshaw et al., 2017), ce qui était le cas de l'étudiante chercheuse pendant sa maîtrise. Les éléments indispensables de cette méthodologie sont les informations riches, les connaissances issues de la description et leur utilisation pour produire des résultats qui influencent la pratique et pour mettre en œuvre des interventions (Bradshaw et al., 2017). Les résultats de cette étude avaient une visée de contribuer à des recommandations qui peuvent améliorer les futures expériences

d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs en optimisant des services de soutien existantes et la mise en œuvre des nouvelles stratégies d'aide. En prenant en compte tous ces éléments de la méthodologie qualitative descriptive, elle était jugée convenable pour avoir une description riche des expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec.

Les participants, la stratégie de recrutement et le processus de consentement

Participants

Les participants dans cette étude étaient des étudiants internationaux, dix-huit ans et plus, en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec. Les nouvellement diplômés (deux ans et moins) des programmes d'études supérieures en sciences infirmières étaient aussi inclus. L'échantillonnage raisonné (Bradshaw et al., 2017; Sandelowski, 2000) a été utilisé dans cette étude. L'échantillonnage raisonné permet de sélectionner des participants potentiels pour l'étude selon les critères d'inclusion (Bradshaw et al., 2017). Elle est une méthode de sélection appropriée et avantageuse, car elle facilite la sélection des participants qui ont des qualités ou des expériences requises pour l'étude (Bradshaw et al., 2017). Également dans cette étude, un groupe spécifique était visé, c'est-à-dire les étudiants internationaux aux cycles supérieurs en sciences infirmières. Les critères d'inclusion étaient : a) être un étudiant international présentement au Québec ou qui étudie à distance et b) inscrit à un programme de maîtrise ou de doctorat en sciences infirmières au Québec, ou c) étudiants internationaux qui ont terminé leurs études pendant les deux dernières années d'un programme de cycles supérieurs en sciences infirmières au Québec. L'étudiante chercheuse a réussi à recruter 8 participants. Généralement, ce nombre respecte la fourchette standard du nombre de participants nécessaire pour les études qualitatives (Kim et al., 2017). Néanmoins, le nombre de participants recrutés peut varier jusqu'à l'atteinte d'une première saturation des données (Loiselle et Profetto-McGrath, 2007) et généralement cela requiert plus de participants (Kim et al., 2017).

Stratégie de recrutement

Le recrutement et la collecte de données ont été effectués sur une période d'un mois et demi. L'étudiante chercheuse a effectué le recrutement d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs inscrits dans les milieux universitaires francophones au Québec par la

méthode d'échantillonnage raisonné par l'envoi des courriels et en mettant une annonce sur des réseaux de médias sociaux (ex. groupes d'étudiants internationaux sur Facebook). L'aide des responsables de programmes en sciences infirmières aux cycles supérieurs à la FSI à l'Université de Montréal a été sollicitée pour l'envoi des courriels (voir Annexe A). L'étudiante chercheuse a également utilisé la méthode de « boule de neige » et a demandé aux participants de référer leurs collègues. Le recrutement de participants a été inscrit dans les considérations éthiques. Les étudiants intéressés par cette étude ont contacté l'étudiante chercheuse par courriel ou par téléphone. L'étudiante chercheuse a envoyé une copie du formulaire d'information et de consentement (voir Annexe B) par courriel à ceux qui ont manifesté un intérêt à participer à l'étude. L'étudiante chercheuse a pris un rendez-vous virtuel par l'entremise de la plateforme Zoom pour expliquer plus de détails sur l'étude et pour répondre à leurs questions. Pour la collecte de données, les étudiants ont été invités à participer à une entrevue individuelle et à répondre à des questions sociodémographiques. L'étudiante chercheuse a été la seule responsable de tout le processus du recrutement et de collecte de données de cette étude.

Processus de consentement

L'étudiante chercheuse a envoyé une copie du formulaire d'information et de consentement écrit aux participants potentiels par courriel. Une semaine maximum a été accordée afin que les participants puissent lire et comprendre le consentement. L'étudiante chercheuse a planifié une rencontre par l'entremise de la plateforme Zoom avec chaque participant pour s'assurer qu'ils avaient bien compris ledit formulaire et pour répondre à leurs questions. Un lien Zoom avec un mot de passe a été envoyé par courriel (ce lien était utilisé uniquement pour le consentement, c'est-à-dire que d'autres liens Zoom étaient envoyés pour la collecte de données). Un consentement verbal a été obtenu par l'étudiante chercheuse. Chaque participant a lu à voix haute la section de déclaration du participant et a indiqué qu'il accepte à participer à l'entrevue individuelle en précisant leur nom ainsi que la date. Chaque participant a également dit à voix haute s'il acceptait ou non que l'entrevue soit enregistrée. Ce consentement a été enregistré (audio seulement) et sauvegardé dans un fichier sécurisé par mot de passe sur le serveur OneDrive de l'UdeM et séparé du dossier où les données collectées étaient sauvegardées afin de maintenir la confidentialité de la personne. Ensuite, l'entrevue individuelle (y compris les questions sociodémographiques) a été effectuée tout de suite après.

Les méthodes de collecte de données

La collecte de données a été faite par le biais d'entrevues individuelles semi-structurées avec des questions ouvertes. Cette méthode est couramment utilisée dans les études descriptives qualitatives (Sandelowski, 2000). À la suite des contraintes de la pandémie mondiale de la Covid-19, la collecte de données de cette étude a été effectuée par Zoom. L'étudiante chercheuse a invité les participants de garder leurs environnements calmes et intimes afin d'assurer la liberté d'expression et le confort durant les entrevues. Durant la collecte de données, l'attitude d'écoute active a été maintenue et l'étudiante chercheuse a porté aussi une attention importante au contexte de participants (Milne et Oberle, 2005). Les informations sociodémographiques (l'âge, le sexe, leur pays d'origine, etc) ont été également collectées à l'aide d'un questionnaire au début de l'entrevue individuelle. Selon Sandelowski (2000), cette méthodologie est inspirée de l'enquête naturaliste qui nécessite d'être impliqué à comprendre et décrire le phénomène étudié dans son milieu naturel sans faire des manipulations des données ou des participants. En outre, ceci nécessite de rester proche des données et d'utiliser le langage simple des participants (Sandelowski, 2000). En utilisant un langage simple et des questions narratives ouvertes pendant les entrevues, l'étudiante chercheuse a laissé les participants s'exprimer en toute liberté. L'étudiante chercheuse a adopté l'attitude de l'écoute active pendant tout le processus de la collecte de données, ce qui a aidé les participants à être plus confortables à partager leurs perceptions. De plus, afin de ne pas influencer les données des participants et leurs perspectives, l'étudiante chercheuse a pris des notes générales de terrain et un journal de bord où ses pensées, ses idées ou ses impressions et ses sentiments ont été mentionnés (Loiselle et Profetto-McGrath, 2007).

La durée de l'entrevue a été entre 30 min et une heure et les participants avaient le choix de réaliser celle-ci en français, en anglais ou en arabe. Tous les participants ont choisi d'effectuer l'entrevue dans la langue française. Les entrevues ont été enregistrées (seulement l'audio a été sauvegardé). L'étudiante chercheuse a réexpliqué les objectifs de l'étude au début des entrevues (Gaudet et Robert, 2018).

Un guide d'entrevue en français (voir Annexe C) a été élaboré afin de mener les entretiens semi-structurés (Neergaard et al., 2009). L'étudiante chercheuse a posé des questions ouvertes afin d'encourager les participants à parler de tous les aspects et tous les détails de leurs expériences

qu'ils souhaitent partager. Ce guide a été utilisé afin de stimuler les discussions et pour s'assurer que tous les points de sujets pertinents étaient discutés (Neergaard et al., 2009). L'étudiante chercheuse a encouragé les participants à s'exprimer librement, à raconter des histoires avec le plus de détails possibles (Milne et Oberle, 2005).

L'entrevue a commencé par demander aux participants de décrire brièvement leurs motivations et leurs besoins pour étudier au Canada. Puis, les participants ont été invités à décrire leurs expériences en tant qu'étudiants internationaux. Les prochaines questions ont demandé aux participants de décrire leurs défis, les facteurs qui ont influencé leurs expériences positivement ou négativement. Ensuite, l'étudiante chercheuse a demandé aux participants de décrire les stratégies utilisées pour s'adapter à leur nouvel environnement social, culturel et académique, surtout en étant dans un contexte académique où la langue utilisée est leur deuxième ou troisième langue. Les prochaines questions ont discuté des aspects positifs et des bénéfices de l'expérience d'étudier à l'étranger. Enfin, l'étudiante chercheuse a demandé aux participants de décrire des stratégies ou des services de soutien qu'ils auraient souhaité avoir ou à améliorer dans le futur pour les prochains étudiants internationaux.

Le questionnaire sociodémographique a été fait au début de l'entrevue individuelle. Ce questionnaire a été administré verbalement par l'étudiante chercheuse pour recueillir les données sociodémographiques des participants à l'étude (par exemple l'âge, le genre, l'origine, l'état matrimonial, etc.) (Voir Annexe D). Ces données démographiques ont permis à l'étudiante chercheuse de documenter la diversité des caractéristiques des participants.

Analyse de données

Toutes les entrevues ont été transcrites par une assistante de recherche embauchée. Cette personne a signé un accord de confidentialité et a eu accès aux enregistrements audio des entrevues stockés sur le serveur OneDrive de l'Université de Montréal. Cet accès lui a été retiré lorsque son travail a été achevé. Les transcriptions des entrevues et les notes de terrain ont été analysées d'une façon itérative (la collecte de données et l'analyse ont été effectués en concomitance). Dans cette étude, l'analyse de données a été faite en utilisant l'analyse thématique et l'approche inductive et déductive selon le cadre conceptuel de Roy et Andrews (1999) ; les stimuli, les quatre modes de

l'adaptation et les *behaviors* de ce modèle ont pu être mis en lumière à partir de données recueillies durant les entrevues individuelles. Le choix de thèmes a été inspiré des éléments de ce modèle théorique de l'adaptation. Durant l'analyse, les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs étaient considérés comme des systèmes adaptatifs tels que décrits par le cadre théorique de Roy (1970). Les stimuli, comme le fait de quitter leurs familles et leurs pays, l'arrivée de ces étudiants au Québec, leurs admissions aux universités, leurs histoires de vie, etc. ont été relevés dans les premières questions posées lors des entretiens. Les stimuli contextuels, par exemple, le fait de vivre au Québec avec toute une nouvelle société et nouvelle culture, etc. ont émergé lorsque l'étudiante chercheuse a invité les participants à parler ouvertement de leurs expériences et du processus d'adaptation. Les stimuli résiduels, les valeurs sociales et individuelles, les croyances, la personnalité de la personne, etc., ont émergé lorsque chaque participant décrivait sa première impression quand il était arrivé au Canada et lors de la description de leur processus d'adaptation. Chaque mode de *coping* répond à un aspect d'adaptation. Ceux-ci ont été relevés quand les participants ont parlé de leurs stratégies d'adaptation. Par exemple, lorsque les participants ont décrit leurs relations avec un proche, d'un(e) ami(e), de famille, etc et leurs besoins d'avoir leur soutien et leur affectation comme étant une ressource très aidante pour s'adapter.

L'analyse thématique consistait à transcrire les discours narratifs afin d'identifier des thèmes dans les données des participants issues des entretiens (Vaismoradi et al., 2013). L'analyse thématique met l'accent sur le contexte où les données sont collectées (Vaismoradi et al., 2013). Il est adéquat pour une description et interprétation dans la recherche qualitative (Vaismoradi et al., 2013). En effet, ce type d'analyse est adéquat avec les données qualitatives (Vaismoradi et al., 2013). Dans cette étude, le processus d'analyse a été fait selon l'approche de Vaismoradi et al. (2013), en utilisant le logiciel Excel. En premier lieu, afin de se familiariser avec les données, l'étudiante chercheuse a lu et a relu les transcriptions et les notes et elle a marqué ses premières impressions et idées (Vaismoradi et al., 2013). Les notes et les données sociodémographiques ont été aussi utilisées pour mieux comprendre les données. En deuxième lieu, l'étudiante chercheuse a effectué systématiquement des codes initiaux des données les plus intéressantes et importantes en lien avec la question de recherche (Vaismoradi et al., 2013). Les codes et les verbatim pour appuyer ces données ont été transcrits dans le fichier Excel, chaque participant avait leur propre feuille.

L'étudiante chercheuse a mis l'accent aussi sur les participants qui avaient des caractéristiques différentes (genre, région d'origine, langue maternelle, le nombre d'années au Québec/à l'université) et a cherché à les contraster. Ceci était réalisé en faisant des comparaisons entre les feuilles des différents participants. En troisième lieu, l'étudiante chercheuse a rassemblé les codes semblables en des thèmes potentiels (Vaismoradi et al., 2013). Ensuite, les thèmes ont été réexaminés, la liaison entre les thèmes ressortis et les données a été vérifiée et une carte thématique a été élaborée (Vaismoradi et al., 2013). Les thèmes ont été nommés, définis et accompagnés par des extraits vifs du verbatim de participants ou de notes de terrain (Vaismoradi et al., 2013). Les données sociodémographiques ont été résumées et présentées dans un tableau pour fournir un contexte aux résultats.

Critères de scientificité

Fiabilité

La fiabilité de cette étude a été maintenue par les critères de scientificité de la recherche qualitative descriptive (Milne et Oberle, 2005). Selon Milne et Oberle (2005), ces critères sont l'authenticité, la crédibilité, la criticité et l'intégrité.

Authenticité et crédibilité

L'authenticité des données est assurée lorsque les participants ont la liberté de s'exprimer, lorsque leurs voix sont entendues par le chercheur et leurs perceptions sont décrites d'une manière précise, exacte et authentique (Milne et Oberle, 2005). Tandis que la crédibilité réfère à des résultats qui reflètent réellement les perspectives et les expériences des participants (Milne et Oberle, 2005). Afin d'éviter les barrières linguistiques et de communication, les participants ont eu le choix de langue pour les entretiens (anglais, français ou arabe).

L'étudiante chercheuse a fait preuve d'écoute active pendant les entretiens. Un échantillonnage ciblé et flexible a été effectué dans cette étude. Cette stratégie d'échantillonnage a permis d'avoir des données détaillées et une variété de participants (Milne et Oberle, 2005). Le guide d'entrevue était crucial pour obtenir des données axées sur les participants et pour s'assurer que la majorité des aspects pertinents de leurs expériences pouvaient être explorés (Milne et Oberle, 2005). Afin de garantir la liberté d'expression des participants, l'étudiante chercheuse a

donné le temps nécessaire à chaque participant pour décrire les aspects qu'il estimait pertinents de son expérience. L'étudiante chercheuse a laissé les participants raconter leurs histoires selon leurs perceptions sans interruption, car cela peut changer le flux de la discussion et de leurs pensées (Milne et Oberle, 2005). L'étudiante chercheuse est demeurée le plus neutre possible pendant les entretiens afin de maintenir un confort de participants (Milne et Oberle, 2005). Rester neutre n'est pas évident pour les chercheurs (Milne et Oberle, 2005). Un équilibre approprié de son influence devrait être maintenu (Milne et Oberle, 2005). C'est-à-dire, l'étudiante chercheuse devait veiller à ne pas influencer les données recueillies ou les analyses par ces réactions, soit verbales ou non-verbales. L'étudiante chercheuse a aussi utilisé des questions de *probing* pour avoir des clarifications et des données plus approfondies, qui permettait de mieux comprendre les propos des participants (Milne et Oberle, 2005).

Les entrevues ont été enregistrées et des notes ont été prises tout au long de processus afin d'éviter d'oublier des détails importants. Une attention accrue a été accordée au contexte de chaque entrevue (par exemple le ton de voix des participants) (Milne et Oberle, 2005). Afin de veiller à ce que les perceptions des participants et les résultats de l'étude soient décrits d'une manière précise et exacte, l'étudiante chercheuse a effectué une transcription exacte et en temps opportun (Milne et Oberle, 2005). L'étudiante chercheuse a écouté les bandes enregistrées au besoin. Des notes de terrain (des observations, des expressions informelles, les impressions) ont été prises (Milne et Oberle, 2005). Le codage et l'interprétation des données ont été effectués en même temps en utilisant l'approche inductive et déductive. Cela nécessitait une attention accrue et une critique continue au processus de codage et de catégorisation (Milne et Oberle, 2005). La directrice de l'étudiante chercheuse a analysé également quatre transcriptions (dépersonnalisées). Une comparaison entre les deux analyses effectués (de 4 entrevues) par la directrice et par l'étudiante chercheuse a été effectuée afin de saisir si la collecte de données et le codage de transcriptions ont été influencés par l'étudiante chercheuse ou pas. Une similitude entre les analyses (celle de la directrice de recherche et l'étudiante chercheuse a été avérée suite à cette comparaison. Les thèmes ont été raffinés en discutant avec la directrice et en rédigeant le texte des résultats également. Afin de renforcer la crédibilité de cette étude, l'étudiante chercheuse a utilisé des citations des participants.

Criticité et intégrité

La criticité fait référence à l'évaluation critique et les stratégies effectuées par le chercheur afin de limiter son impact sur les données et les résultats de l'étude (Milne et Oberle, 2005). L'intégrité globale de l'étude est garantie en ayant une transparence et en assurant que d'autres chercheurs peuvent confirmer que les résultats proviennent des participants (Milne et Oberle, 2005). Le fait que l'étudiante chercheuse fait partie de la population concernée de cette étude, cela aurait pu influencer les données de l'étude. L'étudiante chercheuse a maintenu une posture réflexive sur ses préjugés et sur la manière dont ceux-ci peuvent affecter tout le processus de l'étude (Milne et Oberle, 2005). Une réflexion sur la dualité de rôles (étudiante internationale et étudiante chercheuse) et des prises de notes séparées selon les deux rôles (c'est-à-dire, les impressions et les pensées en tant qu'étudiante internationale et ceux en tant qu'étudiante chercheuse) ont été cruciales pour assurer l'intégrité de cette étude (Milne et Oberle, 2005). Pour maintenir l'intégrité, l'étudiante chercheuse a enregistré toutes les étapes et les décisions prises du début jusqu'à la fin du projet de recherche (*audit trail*) dans son journal de bord.

Considérations éthiques

L'approbation éthique de cette étude au Comité d'éthique de la recherche en sciences et en santé (CERSES) de l'Université de Montréal a été obtenue par l'étudiante chercheuse (Gaudet et Robert, 2018). L'étudiante chercheuse a respecté l'intégrité et la dignité des participants (Gaudet et Robert, 2018). Lors du processus de recrutement, l'étudiante chercheuse a pris le consentement libre et éclairé des participants (Gaudet et Robert, 2018). En tenant compte de la transparence, l'étudiante chercheuse a expliqué l'objectif et le sujet de l'étude et a répondu aux questions avant d'obtenir le consentement. L'étudiante chercheuse s'est assurée que les participants avaient compris les points clés du consentement ainsi que les objectifs et le sujet de l'étude (Gaudet et Robert, 2018). L'étudiante chercheuse a informé les participants qu'ils pouvaient à tout moment retirer leur participation du projet de recherche. Un temps considérable (une semaine maximum) a été accordé pour les participants afin de décider s'ils voulaient participer ou non (Gaudet et Robert, 2018). Le consentement a été reconfirmé verbalement avant chaque entretien (Gaudet et Robert, 2018). Si les participants avaient voulu retirer leur participation, ils avaient eu la possibilité de retirer leurs données. Néanmoins, ceci aurait été possible à la condition que leurs données n'avaient pas encore été analysées.

L'étudiante chercheuse a avisé les participants que la confidentialité de leurs propos allait être assurée (Gaudet et Robert, 2018). Aucun nom de participant n'a été utilisé, l'étudiante chercheuse a utilisé des codes afin d'identifier les participants (Gaudet et Robert, 2018). Les données d'enregistrement audio, les notes, et les données sociodémographiques ont été conservées d'une manière sécuritaire (Gaudet et Robert, 2018). Tous les documents ont été conservés sur le serveur OneDrive de l'UdeM dans des fichiers avec des mots de passe. Les consentements ont été sauvegardés séparés des données et aucun nom de participant n'est sauvegardé avec les données. Le document qui fait un lien entre les participants et les noms a été également sauvegardé à part dans un autre fichier. Seulement l'étudiante chercheuse a accès à ce document sur son ordinateur personnel protégé par un mot de passe; elle est la seule personne qui sait l'identité des participants à l'étude ainsi que l'université québécoise dans laquelle ils étudient. L'assistante de recherche a signé un accord de confidentialité. Cette personne n'a eu accès aux enregistrements audio des entrevues qui étaient stockés sur le OneDrive de l'Université de Montréal que pendant le temps nécessaire pour terminer le travail. La directrice a eu accès seulement aux transcriptions dépersonnalisées; l'étudiante chercheuse a enlevé toute information qui pouvait identifier un participant ou un professeur (si un participant a parlé d'un professeur) dans les transcriptions. Les participants et les universités resteront anonymes dans la présentation des résultats (publications, présentations orales, etc) ; une attention a été portée pour assurer que les participants ne peuvent pas être identifiés par leurs citations. Selon la règle de conservation des données du comité d'éthique, les documents, les enregistrements et données de cette étude seront gardés pendant 7 ans après la fin de l'étude sur son ordinateur dans des fichiers séparés et protégés avec des mots de passe (la directrice a gardé seulement des copies des transcriptions dépersonnalisées). Les données seront supprimées après ce laps de temps. L'étudiante chercheuse est responsable pour la destruction des données. Seules les données ne permettant pas d'identifier les participants seront conservées après cette période.

Il n'y avait pas de risque physique prévu aux participants lors de leur participation à cette étude. Le temps consacré à participer dans une entrevue aurait pu être un inconvénient. Deux participants ont senti un malaise pendant l'entretien, car le partage de certains détails de leurs expériences a ravivé de mauvais souvenirs. Dans ce contexte, l'étudiante chercheuse les a informés qu'ils pouvaient refuser de répondre aux questions ou d'arrêter l'entretien (Gaudet et Robert,

2018). Les deux participants ont accepté de continuer les entrevues. L'étudiante chercheuse est demeurée à l'écoute et a été compréhensive. Elle a leur proposé de se référer aux associations étudiantes ou autres services de soutien universitaires qui peuvent être utiles.

Il n'y avait pas de bénéfices directs à participer à cette étude, mais les étudiants internationaux semblaient avoir apprécié partager leurs expériences. Les résultats de cette étude seront diffusés à la FSI de l'UdeM (avec des recommandations). Ces résultats peuvent être également partagés dans un symposium annuel sur la recherche étudiante en sciences infirmières (SARESI) et en congrès, par exemple le congrès québécois annuel de l'association francophone pour le savoir (ACFAS).

Chapitre 4 – Les résultats

Dans ce chapitre, les résultats obtenus sont présentés pour répondre à la question de recherche, laquelle était : quelles sont les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec. En premier lieu, une description du profil sociodémographique des participantes qui ont participé aux entrevues est présenté. Cette description des données sociodémographiques présente la diversité chez les participants recrutés. En deuxième lieu, les résultats issus de l'analyse effectuée dans cette étude sont présentés sous forme de thèmes et de sous-thèmes.

Le profil sociodémographique des participants

L'étudiante chercheuse a recruté huit étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs au Québec dont quatre d'entre eux sont des femmes et quatre sont des hommes. Les pays d'origine des participants sont : la France, le Liban, la Tunisie, la Suisse et le Bénin. En moyenne, les participants avaient passé un peu plus d'un an au Canada. Les participants étaient âgés entre 24 et 47 ans. La moitié des étudiants (n=4) étaient inscrits au programme de maîtrise en sciences infirmières. Trois autres participants (n=3) étaient dans le processus d'obtenir leur diplôme de doctorat en sciences infirmières. Une participante avait obtenu son diplôme de maîtrise en sciences infirmières et était sur le marché du travail au moment de la collecte des données. Les participants provenaient de deux universités francophones au Québec. Près de la moitié des participants (n=5) étaient mariés. La moitié entre eux (n=4) avait au moins un enfant à leur charge. Une participante vivait avec son mari au Québec, deux participants étudiaient à distance et ils étaient avec leur famille dans leurs pays d'origine au moment de l'entrevue. Les autres participants (n=5) vivaient seuls au Québec. Le Tableau 2 présente un résumé des données sociodémographiques des participants.

Tableau 2. – Les caractéristiques sociodémographiques des participantes (N=8)

Données sociodémographiques		Nombre
Sexe	Femme	4
	Homme	4

Statut matrimonial	Marié(e)	5
	Célibataire	3
Enfants à leur charge	Oui	4
	Non	4
Situation de vie	Vit seul(e)	5
	Vit avec leur famille	3
Programme d'études aux cycles supérieurs	Maîtrise	4
	Doctorat	3
	Diplômé(e)	1

Les résultats ont été obtenus à la suite d'une analyse thématique de la transcription des entrevues individuelles semi-structurées portant sur les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec. Les résultats sont regroupés selon sept grands thèmes : 1) Attentes, souhaits et perceptions avant de venir/en arrivant au Canada; 2) les défis rencontrés; 3) comparaison avec les étudiants québécois et doute de capacités; 4) l'influence de la pandémie mondiale de Covid-19 sur l'adaptation; 5) les facteurs influençant l'adaptation, les stratégies utilisées pour s'adapter, et l'adaptation progressive; 6) les aspects positifs de l'expérience; et 7) l'expérience avec les services de soutien universitaires, les recommandations et les conseils.

Avant de venir/en arrivant au Canada

Tous les participants ont été motivés et excités d'arriver au Québec et de commencer leurs études. Plusieurs ont considéré cet événement comme la réalisation d'un rêve. Les objectifs professionnels étaient divers, mais tous les participants avaient de grandes attentes comme l'avancement et le développement de leur carrière professionnelle, le développement personnel et le développement de leurs cursus en formation infirmière dans leurs pays d'origine. Trois

participants à la maîtrise en sciences infirmières avaient l'intention de rester au Canada, d'autres avaient l'intention de retourner vers leurs pays d'origine. Tous les participants ont considéré l'occasion d'étudier au Québec comme « un honneur ». Les participants ont été très fiers d'avoir une formation avancée dans des universités reconnues au Québec. Ceci a eu un impact positif, car le fait d'avoir des attentes hautes et des objectifs motivait les étudiants à réussir et ceux-ci étaient prêts à faire face à des défis et ainsi s'adapter. Des participants ont décrit leurs intentions et leurs attentes comme suit :

« Mes attentes c'étaient d'avoir la formation nécessaire pour travailler à un centre d'équipe de recherche [...]. J'avais tellement hâte de commencer » (E2P2)

« Je l'ai rêvé comme la plupart de gens dans ma contrée qui rêve d'aller étudier au Canada parce que quand on dit « on va étudier en Amérique du Nord » c'est vraiment, c'est tout un mérite » (E4P4)

« Évoluer professionnellement. J'avais envie d'apprendre plus sur ma profession infirmière » (E1P1)

« J'ai comme plusieurs objectifs [...] et puis je pense qu'une fois que j'aurai de l'expérience, je pense que je commencerais le doctorat pour être professeur » (E3P3)

Après l'arrivée des participants, plusieurs ont rapporté une grande différence entre les contextes de leurs pays d'origine et le contexte de Québec. Ils ont aussi décrit un contraste entre leurs attentes avant de venir et la réalité vécue lorsqu'ils sont arrivés au Québec. La plupart des participants ont rapporté que la première période était ardue et correspondait aux pires moments de leur vie. Le manque de préparation avant l'arrivée et le changement d'environnement social, académique et culturel ont rendu cette première période plus difficile, comme le montrent les extraits suivants :

« Quand je suis venu ici ensuite, je dirais que c'est le pire moment de toute ma vie, ce sont des 3 mois de dépression. J'ai beaucoup pleuré » (E2P2)

« J'ai compris qu'entre le rêve et la réalité il y a quand même des années de lumière » (E4P4)

Certes, la différence entre les attentes de ces étudiants et la réalité de leur nouvel environnement a eu un impact sur leur motivation. En effet, une participante a mentionné qu'après le commencement des cours, elle voulait revenir dans son pays d'origine :

« Les étudiants internationaux sont parachutés dans les cycles supérieurs comme ça, sans aucune préparation [...] On n'est pas alertés de ce qu'on va avoir... Lorsque l'Université

commence et la réalité des choses, après un mois je voulais rentrer [dans mon pays]. Je voulais plus continuer ... On n'est pas vraiment dans l'esprit que, on a commencé une nouvelle vie, une nouvelle trajectoire » (E1P1).

Les défis rencontrés

L'accumulation des défis

Ces défis comprenaient des problèmes sociaux (isolement, manque d'amis, la non-participation dans des activités sociales, etc), financiers (difficulté à trouver un travail, le coût élevé de la vie), académiques (différentes approches d'apprentissage et d'enseignement), psychologiques (anxiété, souffrance, stress) et physiques (perturbation du cycle de sommeil, mauvaise alimentation). Avec tous ces différents défis, le processus de l'adaptation de ces participants a été difficile et complexe. De plus, un défi pouvait également générer un défi d'un autre ordre, ce qui pouvait exacerber davantage les difficultés d'adaptation. Par exemple, un participant qui avait des défis académiques, financiers ou sociaux dû à un changement dans son environnement ou au processus adaptatif pouvait, en raison de ceux-ci, rencontrer des défis psychologiques. L'accumulation des défis entrave davantage le processus d'adaptation de ces étudiants dans leur environnement académique et social. Par exemple, un participant a exprimé un sentiment de solitude et une difficulté à nouer des relations amicales avec les étudiants québécois. Par conséquent, il s'avérait plus difficile pour ce participant de trouver des personnes avec qui réaliser ses travaux d'équipe. De plus, le manque de relations sociales et la solitude ont engendré chez le participant un sentiment d'être vu comme un « étranger » et d'être « différent ». Cela amenait à des sentiments d'exclusion et à une souffrance. Ce participant a partagé son expérience en disant :

« Je me dis que je serais dans un milieu où la couleur de ma peau ne serait pas minoritaire, que je trouverais rapidement des gens avec qui, comment on dirait, socialiser et avoir plus de soutien. C'est peut-être aussi ça dans ma tête [...] Peut-être que tout ça de que je souffre vient de là. Je ne sais pas [...] c'était un peu difficile de trouver des gens pour travailler en groupe parce que soit les gens se connaissaient ou que toi tu parais un peu... Entre guillemets, "étranger" » (E4P4)

Les défis financiers

Parmi les défis les plus mentionnés dans la présente étude étaient les problèmes financiers. Plusieurs participants ont rapporté que le coût de la vie au Canada (le loyer, les livres, etc) est élevé. Certains participants ont souligné la difficulté d'obtenir un emploi au sein de leur faculté ou autres

sources de revenus. Selon les participants, ceci était lié souvent à la non-acceptation de leur candidature malgré leurs nombreuses demandes d'emploi soumises. Peu de participants parvenaient à identifier les raisons qui pouvaient expliquer ce phénomène. Néanmoins, une participante a expliqué que la priorité pour les emplois de tutorat d'étudiantes et d'étudiants de premier cycle est accordée aux personnes québécoises qui connaissent déjà les approches d'apprentissage et d'enseignement de l'institution et qui ont déjà eu des expériences de tutorat au sein du programme de formation. Elle a également fait remarquer que les contrats de correction des travaux sont accordés en priorités aux tuteurs des cours. Autrement dit, les étudiants internationaux estiment avoir un accès limité à ces emplois, car ils n'ont pas d'expériences de tutorat et ils ne sont pas habitués aux nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage, tel qu'évoqué par cette participante :

« Tu peux postuler pour des auxiliaires, pour du tutorat et tout, mais rarement ils t'acceptent... Parfois ils envoient pour la correction de travaux et ils écrivent que la priorité est au tuteur de cours. [...] et bien sûr la priorité est aux québécois, ils te demandent « est ce que t'as fait un cours avant, est-ce que t'as fait ton baccalauréat ici ou non? Est-ce que tu connais telle approche d'apprentissage ou d'enseignement? [...] » (E1P1)

De plus, il y a aussi un sentiment d'injustice en lien avec les contrats de travail et la rémunération. Une participante a expliqué que le travail de tutorat dans sa faculté n'est pas bien rémunéré par rapport à la charge de travail demandé :

« Dans les contrats, ce ne sont pas beaucoup les heures [...] Le travail est beaucoup, tu fais tout, mais le rendement financier ce n'est pas beaucoup » (E1P1).

Pour les étudiants internationaux, le fait de s'adapter au rythme des études est une tâche très exigeante, alors une charge de travail supplémentaire ajoutait un stress considérable. Des participants étaient d'avis qu'il était peu réaliste pour des étudiants internationaux de travailler et d'étudier simultanément. Un participant a déclaré :

« [...] combiner le travail et les études en même temps. Moi je ne pouvais pas le faire, ce serait la catastrophe. Donc ça, c'est un peu frustrant pour moi » (E4P4)

Un autre élément que l'étude a permis de soulever est la pression exercée par l'organisme subventionnaire du pays d'origine concernant les dates limites de la bourse d'études. Une participante a mis de l'avant que l'organisme subventionnaire ne comprenait pas qu'il pouvait être difficile de terminer des études de maîtrise en deux années et que, parfois, une prolongation des

études pouvait être nécessaire. Cette pression de terminer les études dans un temps imparti peu flexible causait un stress supplémentaire chez des étudiants internationaux. Cette même participante a blâmé l'organisme subventionnaire de participer à sa souffrance en exerçant une pression pour finir la maîtrise dans les délais fixés. Pendant cette période, l'étudiante devrait surmonter les défis et de s'adapter au nouveau contexte culturel, social et académique. Elle a exprimé que cela ne s'accomplit pas de jour au lendemain, cela nécessite de temps, ce qui explique la période de deux années de maîtrise est insuffisante pour avoir le diplôme.

« Avec la bourse on paie le loyer, on garde notre statut légal au Canada, on mange, on paie nos factures et tout. Donc ce n'est pas [la faute de l'étudiant pour] me dire "si tu ne rends pas les affaires à terme, on va arrêter la bourse, donc débrouille toi" » (E2P2).

Un autre obstacle financier mentionné par un autre participant est la non-obtention de bourses des organismes subventionnaires. Malgré ses nombreuses soumissions dans les concours de bourses durant sa maîtrise et son doctorat, sa candidature n'a été jamais été retenue. Ce participant considère que les organismes subventionnaires exigent des conditions qu'il n'a pas, notamment faire de bénévolat ou démontrer un bon profil dans milieu universitaire, ce qu'il met en évidence dans l'extrait suivant :

« Sur les deux formations [maîtrise et doctorat] je pense que j'ai soumis 17 demandes de bourses et puis, ben voilà, c'était tu vois, si tu obtiens un fond [de l']OIIQ2, tu soumis une et puis après c'est fini, alors que ben voilà, j'ai dû faire toutes les bourses possibles et imaginables et puis me battre pour ça [...] j'ai fait mon maximum et enfin, je pense que j'ai compris que c'est tout un système, toute une organisation, tu vois, je veux dire, il faut faire du bénévolat, il faut montrer une belle image de toi » (E6P6).

« Le français est tellement différent de ce qu'on apprend »

Ce sous-thème met l'accent sur les défis linguistiques mentionnés par la majorité des participants. La présente étude a mis l'accent sur plusieurs points importants par rapport à ce défi tels que la difficulté avec l'accent et les expressions québécoises, la présence d'anglicismes dans un milieu francophone et la lecture en anglais.

² L'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) offre des bourses aux infirmières et infirmiers qui s'engagent dans des études supérieures.

Plusieurs participants ont déclaré avoir des défis linguistiques avec leur entourage dans le milieu académique même s'ils parlent le français. Plusieurs ont exprimé que ces défis linguistiques étaient au niveau de l'accent et des expressions québécoises ainsi que la présence d'anglicismes dans le milieu francophone. Deux participants ont partagé la perception suivante :

« [...] Je ne comprends pas l'accent québécois...le professeur parlait québécois québécois, puis je n'arrivais pas à comprendre...Je n'ai pas compris du tout ce que les professeurs voulaient dire » (E2P2)

« L'accent, c'était un peu difficile. Il faut du temps pour t'assurer de le comprendre, il y a certains qui ont vraiment l'accent québécois. C'est un peu difficile [...]. On se dit « il m'a dit quoi ? » (E4P4)

« Le Canada, le Québec est bilingue, donc il y a beaucoup d'anglicismes et ce n'est pas le même anglais qu'on apprend en France. En France on apprend l'anglais d'Angleterre, donc avec un accent anglais. Et ici je me suis rendu compte que c'est l'accent américain et c'est plus dur au niveau de la compréhension. » (E3P3)

Plusieurs participants ont exprimé qu'ils ont eu l'impression que tous les collègues comprenaient l'accent de leurs professeurs dans la classe, sauf eux. De plus, selon les données sociodémographiques des participants, le français n'est pas la langue maternelle pour certains entre-eux et ils ne sont pas habitués à parler le français dans le quotidien lorsqu'ils sont dans leurs pays.

« Le reste de la classe, ils comprennent. Moi et mon collègue, ont comprenaient pas » (E2P2)

Des participants ont avoué ressentir de la honte et craignaient de demander aux professeurs des questions au regard des termes qu'ils ne comprenaient pas. Le fait de ne pas comprendre ce que les professeurs disaient menait à une peur d'être jugé, comme l'avance le prochain participant :

« On se sent un peu ridicule de pouvoir poser des questions [...] en tout cas moi personnellement, je me taisais et après j'essayais de voir de mon côté [...] qu'on se dit qu'on n'est pas bon » (E4P4)

En outre, plusieurs participants ont soutenu que la majorité des lectures dans leurs cours étaient en anglais. Ils ont également mentionné qu'ils passaient beaucoup de temps à traduire les textes ou à lire les articles en anglais. Pour les participants, le temps et les efforts supplémentaires pour faire ces tâches sont des ajouts aux autres défis pédagogiques auxquels ils font aussi face. Ainsi, en prenant le temps nécessaire pour faire la traduction des textes, les étudiants disposent de moins de temps pour s'investir à la réalisation de leurs travaux :

« Les lectures d'aujourd'hui, jusqu'à aujourd'hui, je perds beaucoup de temps, car il faut prendre le temps d'aller traduire. Par exemple, là j'ai un cours et toutes les lectures sont en anglais. Et je me dis malheureusement pour moi, je n'avais pas lu en anglais avant [...] » (E4P4).

« C'est vraiment les articles en anglais, c'était vraiment la plus grosse difficulté parce que ça me faisait perdre beaucoup de temps pour la compréhension, beaucoup de temps, de sacrifice et puis je ne donnais pas le rendement qu'il fallait parce que je prenais plus de temps à lire le même article [...] Beaucoup de lectures vraiment beaucoup de lectures, mais à des moments donnés je suis obligée d'aller vers les traducteurs, le site de traduction pour des mots que je ne comprends pas ou pour des phrases, je suis obligée d'aller sur des sites pour avoir une traduction et évoluer dans ma lecture, parfois je le fais » (E7P7).

L'étudiante chercheuse a constaté que le défi de la lecture en anglais est plus considérable chez les participants de l'Afrique subsaharienne en comparaison aux participants provenant d'autres pays comme la France ou les pays d'Afrique du Nord. Bien que les résultats ne permettent pas d'expliquer cette différence, il est possible que l'anglais soit plus couramment parlé ou lu dans certains pays avant l'arrivée au Québec. Un participant a fait mention qu'il était important d'être exposé à la lecture en anglais dès le jeune âge et c'est pour cette raison qu'il avait commencé à apprendre cette langue à ses enfants. Voici ce qu'il a rapporté à ce sujet :

« Améliorer son anglais, ça c'est vraiment important pour ne pas perdre du temps, savoir lire en anglais. Ça, personnellement je me dis, que mes enfants à partir de maintenant-là, ils doivent apprendre l'anglais. J'ai même commencé déjà [à leur] apprendre » (E4P4).

Le Québec est une région francophone, ce qui était rassurant pour les participants francophones qui y venaient étudier. Néanmoins, la présence de l'anglais dans un milieu francophone est un défi pour eux. Deux participants croyaient qu'il n'y aurait pas de barrières linguistiques parce que c'était une université francophone, située dans une région elle aussi francophone. Or, la réalité à laquelle ces participants ont été confronté n'était pas alignée avec leurs attentes. Les extraits suivants mettent en lumière cet écart :

« Je me suis dit "bon, voilà, l'essentiel c'est que j'ai choisi un pays, en fait, une région francophone" comme le Québec. Donc je me suis dit "je n'aurai pas des problèmes". J'avais ça dans ma tête, mais à l'arrivée, j'ai compris qu'entre le rêve et la réalité il y a quand même des années de lumière » (E4P4)

« Comme des défis dans mes études, il faut dire que le premier obstacle venant des pays francophones, on [réalise] qu'on n'est pas préparés pour venir ici parce qu'on dit le Canada, c'est un pays francophone, alors en partant étudier on s'attend à ce qu'on fasse nos études en français, alors même si toute la rédaction ou les travaux sont rendus en

français, le premier vraiment choc, c'est le fait que les 90 % des lectures sont en anglais, ça, c'est vraiment le premier défi [qu']il faut relever, ce qui fait que n'étant pas une langue principale pour nous, [on] n'était pas venu ici pour apprendre l'anglais là » (E5P5)

À cause de l'utilisation des deux langues (anglais et français) et l'accent québécois dans le même milieu académique et social, les défis de langue deviennent alors plus complexes. De plus, pour certains étudiants, le français (ni l'anglais) n'est pas la langue maternelle, donc non seulement c'est un « français qui est différent » de ce qu'ils ont appris, mais c'est aussi leur deuxième langue. Cette participante a soulevé qu'elle avait rencontré des défis linguistiques, et ce, même si elle parlait plusieurs langues :

« Le français est tellement différent de ce qu'on apprend. Si tu lis dans les livres, dans les articles, "OK, je te comprends", mais lorsque quelqu'un te parle, tu n'arrives pas à comprendre, les barrières linguistiques » (E1P1)

Une participante a déclaré les impacts des barrières linguistiques sur son apprentissage en disant qu'elle a beaucoup pleuré à la suite d'une incompréhension des questions de ses collègues durant une présentation de séminaire :

« Je me rappelle que j'ai fait une présentation [...] ils m'ont posé beaucoup de questions sur mon projet de recherche, et moi je n'ai rien compris. Soit, je ne répons pas aux questions, soit je répons une autre affaire qui n'a pas aucun lien avec ce qu'ils demandent. Je me suis trouvée dans cette situation pathétique, vraiment je n'ai rien compris, puis j'ai pleuré beaucoup. Ce n'est pas parce que je n'ai pas maîtrisé mon sujet non plus, j'ai mis beaucoup d'efforts sur la présentation [...], mais parce que je n'ai pas tout compris des étudiants » (E2P2)

Plusieurs participants ont déclaré qu'il faut du temps pour pouvoir s'adapter aux différentes barrières linguistiques.

« J'étais perdu »

Face aux multiples défis, les participants ont exprimé un sentiment d'être perdus. Le sentiment d'être perdus a débuté dès le processus d'immigration et s'est poursuivi jusqu'à leur arrivée ainsi que pendant les premiers mois qui ont suivi. Ce sentiment a été parmi les émotions les plus mentionnées par les participants. Le sentiment d'être perdu était dans différentes sphères et a touché plusieurs aspects de la vie (social, académique, processus d'immigration, etc.) de ces participants. Ce sentiment a été décrit généralement par le fait « de ne pas savoir quoi faire » et

« d’être mal orienté ou non guidé » avant et après leur arrivée. Trois participants ont rapporté les aspects suivants :

« J’étais perdue, je ne savais même pas où commencer. » (E2P2)

« Je me perdais beaucoup au début » (E4P4)

« J’étais comme perdue parce que je ne connaissais personne, je n’ai pas des amis, je n’ai pas de famille ici je me sens que c’est un nouvel environnement pour moi, je n’arrive pas à comprendre le système comment ça marche, l’université, comment faire pour prendre le transport » (E8P8).

Le processus d’immigration était un problème en particulier. La majorité a décrit qu’avant leurs arrivées au Québec, ils ont eu des difficultés dans les procédures d’immigration dans leur pays d’origine. En effet, plusieurs ont décrié le manque d’orientation et de soutien pendant leur processus d’immigration. Ces difficultés ont causé un stress pour ces étudiants, ce qui est mis en évidence dans les extraits suivants :

« J’ai eu un grand problème dans mes papiers et ça a été très stressant pour moi » (E1P1)

« [...] C’est vrai que ça n’a pas été facile d’une seule fois, moi j’ai repris ce processus au moins trois fois avant d’être acceptée avant d’avoir mon visa et pour avoir le visa non plus, ce n’est pas dans mon pays d’origine qu’il faut aller faire le dossier, il faut aller dans un autre pays pour pouvoir faire le dépôt du dossier avant d’obtenir le visa » (E7P7)

Le processus d’immigration chez les participants de pays africains subsahariens semble être beaucoup plus compliqué que chez les autres participants natifs d’autres pays. Par exemple, les participants provenant du Bénin ont soulevé qu’ils étaient obligés de se déplacer vers un autre pays pour faire le dépôt de leurs documents d’immigration. Selon eux, le processus était résolument complexe et ceci créait une perturbation sérieuse d’une manière spécifique chez ces étudiants. Le prochain participant met en exergue cette difficulté :

« Dans mon pays, il faut se déplacer parce qu’il n’a pas une représentation canadienne dans mon pays qui délivre le passeport [...], donc il faut se déplacer et aller dans un autre pays, il faut traverser le Togo et aller à Acra [capitale du Ghana]. Donc, il a fallu que je réunisse les papiers et j’avais peu de temps [pour y arriver] » (E4P4).

Un participant a décrit ce processus comme étant une « bataille » à gagner avant son arrivée au Canada :

« [...] C’est déjà une première bataille qu’on fait au pays avant de dire, parce que tu vas déposer il faut faire demi-tour, il faut attendre qu’on te dise revient pour quelque chose, tu fais la navette du Bénin au Ghana, c’est déjà une perturbation sérieuse » (E5P5)

Un autre participant a mis en évidence que le processus d'immigration était difficile en raison d'un manque de ressources et d'orientation :

« [...] On était pratiquement les premiers à le faire ici, donc on n'avait pas eu de guide, on n'avait pas eu des ressources réellement pour savoir comment s'y prendre pour que ça puisse être un peu plus facile » (E7P7).

Dans ce contexte, la majorité des participants a rapporté comment les défis liés à l'immigration ont impacté négativement leur motivation, leurs émotions et le processus d'admission à leur programme d'études supérieures. En effet, plusieurs participants ont même mentionné qu'ils ont été obligés de retarder leur admission dans leur programme. Cela a engendré un stress et une diminution de leur motivation. Une participante a déclaré qu'elle a voulu abandonner son projet d'étudier au Québec :

« J'ai eu un grand problème dans mes papiers d'immigration [...] Et ça a été très stressant pour moi [...] je pensais ça [ne valait] plus la peine de le faire » (E1P1).

Après leur arrivée au Québec, plusieurs participants ont rapporté qu'ils avaient un sentiment d'être perdus, c'est-à-dire qu'ils ne savaient pas « quoi faire », où aller ou vers qui se tourner pour parler. En effet, ils ont expliqué qu'ils ont rencontré des obstacles dans la réalisation des tâches quotidiennes de leurs vies, notamment le déplacement dans le nouveau système de transport ou la recherche des salles de cours sur le campus universitaire. L'extrait suivant montre la désorientation qu'une participante éprouvait :

« Comme si je n'étais pas dans la planète [...] les bus ne sont pas très accessibles [...] arriver au Campus, trouver la salle, être toujours au retard et puis, c'est le premier obstacle...je n'étais pas habituée à [le] faire, je ne savais pas la ville, donc c'était très, très difficile, le fait que chaque cours était dans un campus différent, parfois Campus X, parfois Campus Y, parfois ici, parfois là-bas. Ça m'a causé du stress... » (E1P1)

Les participants ont déclaré être perdus aussi dans les choses dites « simples ». Selon un participant, il y avait des manières de faire qui étaient différentes entre les deux pays, notamment l'impression de documents qui est de la responsabilité de l'étudiant au Québec, mais qui, dans le pays d'origine, est sous la responsabilité d'un commis de la bibliothèque. Cette différence est révélée dans le prochain extrait :

« Je me rappelle, juste pour faire l'impression d'un papier parce que chez nous ce n'est pas comme ça, donc c'était un peu difficile ça “de comment ça se fait” [...] Vous essayez de manipuler le truc et vous cherchez, cherchez et ça ne marche pas. Chez moi au pays ce

n'est pas comme ça, tu vas dans un kiosque, il y a quelqu'un, tu lui donnes la clé et lui il s'en charge. Ici ce n'est pas comme ça et ce sont de petites choses qui donnent des frustrations. Tu vois les gens qui sont assis, mais à qui tu vas demander ? ... tu prends quelqu'un qui est là en train de faire son travail et tu vas aller le déranger. Non. C'est de petits trucs au départ qu'on peut montrer aux étudiants, juste un peu comme ça. Ça permet de se sentir intégré » (E4P4).

Le fait d'être perdus au début a rendu le processus d'adaptation pour les étudiants internationaux plus ardu. Le temps passé à « être perdu » et le fait de consacrer du temps pour s'y retrouver dans un nouvel environnement ont engendré des frustrations et un stress supplémentaire avec lequel les étudiants internationaux devaient composer. Ceci a mené au développement d'un sentiment de ne pas être intégré dans le nouvel environnement, rendant l'expérience de l'adaptation plus désagréable. La participante suivante explique ces retentissements :

« La conséquence de ce sentiment sur le processus d'adaptation, j'étais trop stressée, le stress me rend vraiment voir les choses plus difficiles, comme c'est impossible que je puisse arriver, le stress a mis un bloc que je ne peux pas m'adapter à cette situation, c'est comme que tu vas échouer, tu ne vas pas arriver [...] je ne suis pas intégrée je ne suis même pas adaptée, je ne me sens pas dans mon environnement là, je me sens comme étrange » (E8P8)

Le thème « défis rencontrés » a permis de décrire les difficultés et les obstacles rencontrés par la majorité des participants, y compris le défi lié à la situation financière ainsi que les défis linguistiques liés à l'accent québécois et la présence de l'anglais dans un milieu francophone. L'accumulation des défis dès leur arrivée et le fait « d'être perdu » ont eu un impact négatif sur le processus d'adaptation. Le sentiment d'être envahi par plusieurs défis dans un nouvel environnement peut créer un doute des capacités chez les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs. Ce thème est présenté dans la section suivante.

Comparaison avec les étudiants québécois et doute de capacités

La comparaison de soi avec d'autres personnes peut être le résultat d'une confrontation et d'une accumulation de tous les défis rencontrés dans un nouvel environnement. Le sentiment d'être perdu et de ne pas progresser suffisamment dans le programme de formation sont susceptibles d'amener une comparaison avec les autres et de soulever un doute envers ses propres capacités. Plusieurs participants ont fait une comparaison entre leurs apprentissages et leurs capacités avec ceux des étudiants québécois. Les participants se sont également comparés à leurs collègues québécois quant à leurs capacités de lecture en anglais. Selon les perceptions des participants,

beaucoup d'étudiants québécois étaient habitués à lire en anglais et étaient bilingues. Comme cela a été mis en évidence dans le thème précédent, des étudiants internationaux présentent un défi supplémentaire au regard de la lecture et de la compréhension de la langue anglaise. Ils ont donc exprimé qu'ils font beaucoup plus d'efforts pour réussir que les étudiants québécois qui sont habitués de l'approche d'enseignement et d'apprentissage et l'anglais. Par exemple, pour lire un article ou rédiger un essai, les participants ont dit qu'ils passent de longues heures pendant plusieurs journées tandis qu'un autre étudiant québécois peut le faire dans un temps plus court. Par conséquent, les étudiants internationaux ont moins de temps pour travailler et pour faire des activités sociales ou sortir comparativement aux étudiants québécois. L'extrait suivant montre cette comparaison sur le plan linguistique :

« Donc pour quelqu'un qui déjà habite ici ou qui a fait beaucoup de ses études ici, il se sent à l'aise avec ses cours. C'est sur ce n'est pas [nécessairement] facile pour lui, il va rencontrer certaines difficultés, mais ce sont des difficultés qu'il peut les surmonter. Et entre temps, il fait de petites expériences comme auxiliaire de recherche, comme auxiliaire d'enseignement. Son CV est riche, son cerveau est plein [c'est-à-dire, il a des connaissances et des compétences]. Par contre toi, tu as seulement tes cours parce que ça prend beaucoup de temps pour comprendre quelques affaires » (E2P2)

Des participants avaient l'impression que leurs collègues québécois progressaient plus rapidement qu'eux puisque ces derniers n'avaient pas à se consacrer à la traduction et à la compréhension des textes en anglais, ce qui est illustré dans ce verbatim :

« Les autres qui sont ici et qui maîtrisent déjà l'anglais, qui a appris l'anglais parce que même s'ils sont francophones, ils sont bilingues, pendant que toi tu fais l'effort de comprendre le texte ou l'esprit du texte, l'autre déjà il est en avance sur toi parce que, tu vois, il arrive des moments où on a une bonne tenue [un bon état] de faire tout peut être un traducteur pour être sûr qu'on maîtrise réellement tel ou tel passage. Pendant ce temps tu t'imagines celui-là qui lit couramment, qui comprend couramment le texte, il est en avance ou pas, alors que vous avez le même délai pour rendre un travail, donc c'est ça, c'est vraiment une difficulté » (E5P5)

Cette comparaison a aussi créé un doute des capacités chez plusieurs participants. Ils se voyaient non intelligents et sentaient qu'ils n'avaient pas les capacités et le niveau de développement requis pour réussir leur programme d'études. Les participants suivants font ressortir cette perception :

« J'ai trouvé qu'il y a un décalage de niveau, donc pour quelqu'un qui est venu de l'étranger versus quelqu'un qui est étudiant canadien qui a fait ses études » (E2P2)

« C'est un peu frustrant pour moi, car c'est comme si je n'étais pas intelligent » (E4P4)

Ces participants ont ressenti que leur estime personnelle était dépréciée et ils ont également remis en question leurs capacités. Une participante a rapporté qu'avec le commencement des cours à l'université et la confrontation entre ses attentes et la réalité, elle a voulu plus continuer ses études. Trois participants ont exprimé qu'à cause de ce doute, ils n'ont pas voulu poser des questions dans la classe par crainte que les autres les vissent comme stupides. En outre, le sentiment de doute des capacités a semblé plus saillant chez les étudiants qui étaient récipiendaires d'une bourse d'excellence de leur pays d'origine. Selon les participants, le fait d'être boursier signifiait qu'ils étaient parmi « les meilleurs étudiants » de leur pays. Par conséquent, il pouvait être déstabilisant pour ces étudiants internationaux d'être amenés à douter de leurs capacités, ce qui est mis de l'avant dans les prochains passages :

« Je me suis sous-estimé un peu en fait [...] On se sent un peu ridicule de pouvoir poser des questions [...] en tout cas moi personnellement, je me taisais et après j'essayais de voir de mon côté [...] qu'on se dit qu'on n'est pas bon » (E4P4)

« Le deux, trois premières semaines je voulais rentrer...j'ai cru que je n'avais pas la capacité cognitive à faire ça. J'ai senti "Bah, mais qu'est-ce que je fais-moi, je ne suis pas intelligent pour faire ça". Au début je voulais rentrer, j'ai cru que, ce n'est pas que je suis au-dessus des autres, mais j'avais le sentiment que je [n'étais] pas à la hauteur » (E1P1)

« Tu es supposé avoir la bourse d'excellence, tu ne veux pas montrer beaucoup de stupidité en classe » (E2P2)

« Si tu demandes une question, les autres te regardent : "pourquoi tu demandes ça ? C'est stupide" » (E1P1)

Non seulement les étudiants se sentent différents et moins compétents, mais le contexte d'où ils proviennent est lui aussi très différent. Cela a poussé les étudiants à une comparaison constante de leurs contextes et de leurs réalités avec leurs collègues québécois de leur nouvel environnement. Les résultats montrent que le changement de milieu social et la confrontation à des cultures très différentes peut être déstabilisant.

Un participant a évoqué la différence entre le contexte des étudiants internationaux et celui de son université. D'un côté, ce participant a fait remarquer qu'il pouvait être difficile d'apprendre dans un nouveau contexte et dans une nouvelle approche pédagogique. D'un autre côté, il a également mentionné que les étudiants internationaux risquaient de miner leur propre adaptation s'ils ne s'ouvraient pas à apprendre dans ce nouveau contexte d'apprentissage. Ce même participant

s'est aussi imaginé qu'il pouvait être difficile pour les enseignants de comprendre certains travaux qui étaient teintés ou ancrés dans l'ancien contexte des étudiants internationaux :

« Quand tu viens pour étudier dans un milieu et c'est ça ce qu'il faut être en mesure d'opérer ou d'opérationnaliser, la connaissance que tu apportes, c'est une connaissance universelle et tu devrais l'adapter à ton contexte, c'est vrai que tout en rédigeant les travaux par exemple et une fois que tu n'arrives pas, parce que ça aussi c'est un problème qu'on rencontre, que celui qui veut corriger ta copie, par exemple, n'est pas moulé dans tes réalités à toi, il ignore tout de toi, mais il pense peut être qui est meilleur et quand tu te focalises sur tes réalités on trouve que tu n'es pas dans le vif du sujet, et on oublie qu'il y a peut-être 2 décennies ou 3 décennies de décalage entre ton milieu et le leur, bon alors pour moi, on ne pas venir ici pour compétitionner avec eux et que c'est juste pour recevoir une formation, un cheminement, et on fait ce que nous pouvons en faire chez nous je me dis "Ben c'est normal parce qu'il serait difficile de leur demander de se mettre dans notre peau" » (E5P5)

Une autre participante aussi a mis l'accent sur une situation qu'elle a vécu durant un travail d'analyse d'un cas clinique vécu réellement. Cette participante a vécu cette situation dans son pays, mais le travail exigeait que celle-ci soit analysée dans le contexte et les lois du Québec. Cette participante éprouvait de grandes difficultés à analyser la situation qu'elle avait vécue dans son pays et à la transférer dans son nouveau contexte. Elle a avancé qu'il est très laborieux de changer les exigences, les valeurs et les lois utilisées dans la situation vécue dans son pays à celles du Québec :

« Il faut inclure dans la conception des cours, avoir dans leur esprit qu'il y a des personnes qui viennent des autres coins du monde. Ce n'est pas juste pour les étudiants canadiens, tu comprends ? En fait c'est « l'Université de X et du Monde ». Il faut inclure ça dans leurs cours, le volet mondial, ce n'est pas tous qui [sont] canadiens. J'ai vu ça, je vais te donner un exemple, dans un cours, elle nous a dit « "racontez un dilemme X", j'étais obligée d'analyser tout selon [les lois] de Québec, mais je n'ai pas vécu ça au Québec, ma situation ne peut jamais se passer au Québec, parce que la loi est différente, tout est différent, comment je vais analyser ma situation par rapport à ici, elle [professeure] devait dire, disons "analysez votre situation selon la loi locale lorsque vous avez..." [...], mais la situation que j'ai passée au X, elle ne peut jamais se passer au Québec. Disons si un médecin fait ça au Québec, il va à la prison. Mais comme je vais... ça ne s'applique pas au Québec. Je lui ai demandé "est-ce que je change ? ", elle m'a dit "Non, gardez-la". Heureusement, j'ai passé le cours. Peut-être, si elle avait pensé à ça [le fait d'avoir une différence entre les réalités et les contextes entre le pays hôte et les pays d'origine de ces étudiants], elle aurait changé le travail » (E1P1).

Les facteurs influençant l'adaptation, les stratégies utilisées pour s'adapter et l'adaptation progressive

Les facteurs influençant l'adaptation

Certains participants ont avancé qu'ils avaient réussi à nouer des relations d'amitié qui limitaient leur isolement, bien qu'ils en éprouvaient et qu'ils rencontraient tout de même des défis sociaux. Le fait de savoir que d'autres collègues internationaux éprouvaient des défis semblables était perçu comme aidant par les participants puisque ceux-ci se sentaient moins seuls avec leurs impasses. C'est ce que le participant suivant a déclaré :

« Quand on sait qu'on n'est pas seul dans la situation, ça reconforte [...] Quand on sait que telle personne est aussi bloquée dans telle situation, qu'on n'est pas seul dedans. Donc par moment, avec certains amis, j'ai vu qu'ils avaient certaines difficultés. Donc quand je me plaignais, je me dis qu'eux aussi ont des problèmes [...] tu n'es pas seul et que tu dois faire les efforts seuls pour l'avoir » (E4P4)

Quant au soutien des professeurs, ils ont été considérés comme des mentors, des guides et toujours à l'écoute pour leurs étudiants. Un participant a partagé son expérience comme suit :

« J'ai eu la chance d'avoir une directrice de mémoire qui m'a beaucoup parlé et qui m'a fait du bien.... Tout ce que je disais par rapport à mon état, à tout ce que j'ai ressenti, elle est au courant, je lui ai avoué. Je la trouve vraiment beaucoup humaniste. Ça m'a particulièrement marqué. Et ce n'est pas elle seule, j'ai connu d'autres professeurs qui m'ont émerveillé » (E4P4).

En ce qui concerne le soutien de la famille, ceci a été décrit comme un facteur essentiel à l'adaptation. Tous les participants ont affirmé que le soutien familial avait concouru à leur courage et à leur motivation de poursuivre leurs études, plus particulièrement pendant l'épineuse période qui suit immédiatement l'arrivée. La présente étude a aussi mis l'accent sur l'importance de la présence d'enfants au Québec comme un facteur qui est profitable à l'adaptation. Un participant a expliqué que c'est grâce à ses enfants qu'il avait fait des liens sociaux et qu'il s'était adapté plus facilement :

« Pour nous, la chance ça a été vraiment les enfants, en fait les enfants si tu veux c'est un catalyseur d'intégration sociale, ça veut dire tu vois la ruelle à Montréal, les enfants sortent dans le jardin, ils vont jouer dans la ruelle ils reviennent avec trois enfants, ils rentrent et jouent dans la maison, ces trois enfants que tu ne connais pas du tout, à coup tu as les parents qui viennent toquer en disant «bah est-ce t'as vu mes enfants», du coup tu discutes, tu dis "ouais ils sont là ils jouaient tu veux boire un café" et cetera et puis le

contact se fait comme ça, donc ça a été facile parce que nos enfants nous ont mis en contact avec d'autres personnes » (E6P6)

Au contraire, certains participants ont mentionné que le fait de ne pas avoir leur famille avec eux posait un frein à leur processus d'adaptation. Un participant a dit :

« Le fait que votre famille est loin de toi ce n'est pas une barrière, mais c'est un frein » (E5P5)

Par ailleurs, des participants ont affirmé que le sentiment de responsabilité envers leur famille, les problèmes familiaux et la distance qui les séparait étaient des facteurs de stress supplémentaire durant leur adaptation. Leurs engagements et la responsabilité qu'ils avaient envers leur famille les préoccupaient beaucoup, ce qui pouvait amenuiser leur concentration envers leurs études. De plus, ces participants craignaient que leur absence ait un impact sur la stabilité familiale à long terme. Un participant se questionnait sur l'avenir de ses enfants en son absence puisque, culturellement dans son pays, le père doit être présent auprès de ses enfants. De même, ce participant a également soutenu que la distanciation et l'isolement de sa famille peuvent menacer la relation dans le couple ainsi que le foyer :

« La distanciation, l'isolement sont des facteurs à risque qui menacent peut être certaines personnes, le couple, le foyer, parce que je ne t'apprends rien dans ce domaine, mais plus on est loin moins c'est crédible si vous n'avez pas une racine très très forte, maintenant quand on pense aux enfants qui, antérieurement, étaient encadrés par deux personnes qui se retrouvent subitement avec une seule personne, est-ce que le travail de deux personnes peut être fait [par] une seule personne de façon efficace? Alors, le devenir de ces enfants?, comment maintenir l'équilibre, qu'il n'y a pas de dérives, surtout si c'est à l'âge adolescent on peut pas dire qu'on est en train d'étudier, se déconnecter de ces réalités, donc c'est des choses auxquelles il faut penser et puis parce que la présence chez moi en Afrique, la présence seulement du père signifie beaucoup de choses [...] » (E5P5)

L'étudiante chercheuse a constaté que l'adaptation des participants qui viennent de la France ou de la Suisse a été plus facile que chez les participants qui viennent de l'Afrique. Cela peut être lié au statut familial, par exemple trois participants qui viennent de l'Afrique subsaharienne sont mariés et ont une famille qui est demeurée dans leur pays d'origine, comparativement aux autres participants qui sont célibataires et qui viennent d'autres pays francophones non africains. Cependant, comme mentionné ci-haut, cela peut aussi être lié à la langue maternelle et le manque d'habitude à utiliser le français dans son quotidien. En outre, cela

peut être lié aux différences culturelles entre le Québec et les pays africains, qui sont plus grandes, comparativement à la France ou à la Suisse.

En ce qui concerne d'autres facteurs affectant l'adaptation, un autre point soulevé par une participante était l'âge et le retour aux études après plusieurs années. Une participante a expliqué que le fait de travailler pendant 10 ans dans le milieu clinique puis de retourner aux études dans une nouvelle approche d'apprentissage était un défi :

« Tout d'abord, ça faisait 10 ans que j'ai quitté les études, et puis après 10 ans j'ai décidé de reprendre mes études et dans un autre système, c'est un défi à mon âge » (E1P1)

Enfin, l'automotivation et la persévérance ont été nommées comme étant des facteurs clés pour faciliter l'adaptation. En outre, les participants ont avancé qu'ils étaient motivés par le privilège de pouvoir suivre une formation dans une université du Québec et étaient déterminés à réaliser leurs objectifs et à continuer leurs études malgré tous les défis. Ils ont rapporté qu'ils ont tenté d'être optimistes face aux difficultés :

« Je suis mon propre coach [...] Je fais l'effort d'aller dans mon tréfonds pour aller chercher la force et de dire que je dois en profiter, de laisser de côté ses faiblesses pour rebondir pour montrer qu'on est quand même capable. Donc je me suis adapté en faisant recours à ces forces-là intrinsèques » (E4P4)

« J'essaye vraiment de prendre le côté positif des choses » (E2P2)

« Je suis vraiment fière d'avoir pu arriver jusqu'à ici [...] quand on dit "On va étudier en Amérique du Nord" c'est vraiment, c'est tout un mérite [...] de l'espace francophone, il n'y a pas mieux. En tout cas pour moi, peut-être parce que je suis là, évidemment je ne peux que dire pour moi, il n'a pas mieux pour être formé et avoir toutes les compétences et soutien » (E4P4)

Les stratégies d'adaptation utilisées pour s'adapter

Pour s'adapter, les participants ont utilisé diverses stratégies. Plusieurs participants ont dit que pour s'adapter aux défis sociaux tels que l'isolement, ils ont activement essayé de nouer de nouvelles relations d'amitié et de participer dans des activités sociales. Par exemple, une participante a rapporté qu'elle a activement cherché à faire de nouveaux amis à travers le réseau social Facebook :

« J'ai cherché des groupes sur Facebook, et finalement j'ai publié un statut sur Facebook "Je suis nouvelle et je cherche des amis" [...] petit à petit, j'ai développé un réseau, et depuis ça, ma vie a changé » (E2P2).

De même, un participant a mentionné qu'il avait eu des amis au sein de l'association étudiante auquel il était un membre actif :

« Non jamais à part le milieu des associations ceux-là qui sont proches avec qui on travaille, je n'ai pas développé une relation avec des gens en dehors de ce cadre » (E5P5).

Trois participants ont mentionné que le fait d'être organisés et d'avoir un équilibre entre le travail et les études étaient des stratégies importantes. Ces participants ont exprimé que d'avoir un horaire bien planifié avec des objectifs fixés à l'avance permettait de faciliter les tâches de leurs vies professionnelle et académique. Ceci est exprimé par certains participants dans les verbatim suivants :

« Je me suis donné un programme de travail au calendrier que je suis, heureusement, je me dis "oui tel jour il faudrait que je fasse telle activité", je listais l'article, j'ai un tel cours donc je me suis planifié moi-même, et essayer vraiment de les mettre en pratique et ça m'a beaucoup aidé c'est beaucoup plus simple » (E7P7).

« Avoir une date critique pour chaque chose [...] Programmer tes journées, l'organisation des choses [...] La balance entre le travail, vie personnelle, études, ton cerveau s'adapte à la fin » (E1P1).

« J'essaye vraiment de préparer de petits résumés, des petites check-lists, ça m'aide beaucoup » (E2P2).

Enfin, quelques participants ont déclaré que leur foi en Dieu et leurs convictions religieuses ont aidé à gérer les moments difficiles de leur parcours :

« Chez nous, les Africains et la foi en Dieu est très important dans notre parcours, alors quand vous êtes ancré dans la religion parce que vous avez la "clé" quand même à tous vos problèmes, je pense que sur le plan spirituel ça fait beaucoup » (E5P5)

« La conviction religieuse que j'avais, même si j'étais comme, ici ce n'est pas un pays musulman, j'essaye vraiment de garder mes principes et mes valeurs. Quand je fais mes prières ou je lis le livre religieux, ça me rassure un peu, je dis que Dieu est là et il va me sauver » (E2P2)

L'adaptation progressive

Plusieurs participants ont déclaré qu'ils ont pu s'adapter progressivement à travers le temps passé au Québec. Généralement, les participants qui avaient passé plus de temps au Québec ont soulevé qu'ils étaient mieux adaptés qu'à leur arrivée. Selon les participants, l'adaptation est un processus qui ne se produit pas du jour au lendemain, mais que du temps s'avère nécessaire afin de pouvoir s'adapter. Ce même temps se trouve indispensable afin de surmonter les défis

rencontrés, de s'habituer à l'accent québécois et à parfaire la lecture en anglais. De plus, avec le temps, ce qui semblait ardu pour les participants au début de leur processus d'adaptation est devenue plus facile avec le temps. De surcroît, leur sentiment de contrôle et de maîtrise de leur situation s'est également développé sur cette même trajectoire temporelle, ce qui est illustré dans les prochains extraits :

« C'est la chose que m'a dérangé au début, mais c'est quelque chose avec laquelle on s'y fait avec le temps...une fois qu'on a compris comment ça marche, je pense que ça l'est beaucoup moins » (E3P3)

« Tu maîtrises une situation quelconque parce que tu as passé deux ans là » (E2P2)

« Ça devient très facile avec le temps. Au début c'était la fin du monde pour moi, mais pour l'instant je le trouve ridicule. Tu vois ? Avec le temps, [ça] devient plus facile » (E1P1)

L'adaptation est un processus en continu qui n'a pas de fin. Prenant l'exemple d'un participant qui a déclaré que son adaptation était progressive et qu'elle ne parvenait jamais à « 100% », il a précisé qu'il fallait du temps pour pouvoir s'adapter à son nouvel environnement social, culturel et académique :

« Mon adaptation est progressive et continue parce qu'on ne s'adapte jamais à 100% là où on n'est pas né. Mais je sais que j'ai une force, que quand j'ai du mal, je prends le temps de m'adapter [...] » (E4P4).

Enfin, un autre point soulevé par les participants concernant le processus d'adaptation est non seulement l'aspect progressif de ce processus, mais aussi sa variabilité d'une personne à l'autre. Un participant a expliqué ce point en exprimant que les expériences d'adaptation sont différentes d'une personne à l'autre dépendamment de la personnalité. Il a souligné que, pour lui, son adaptation a été difficile dû à sa personnalité très sensible :

« Je suis quelqu'un de très sensible et souvent très stressé. Donc, pour rien, je me mets inutilement la pression [...] dépend évidemment de qui je suis, de ma personne. Il y a d'autres, comme vous d'ailleurs, qui est étudiante internationale, vous n'allez pas ressentir les mêmes choses que moi. Donc ça dépend de qui on est » (E4P4)

Les aspects positifs de l'expérience d'adaptation

La majorité des participants ont exprimé que malgré les défis et les difficultés rencontrées, ils ont apprécié l'expérience d'étudier au Québec. Certains aspects des expériences ont aussi été jugés positifs par les participants. Une participante a rapporté avoir un sentiment de fierté et

d'accomplissement à la suite de sa réussite de son programme et au dépassement des défis rencontrés, en ajoutant :

« J'ai vraiment un sentiment de fierté [...] Respecter les échéanciers, arriver à comprendre et réussir les cours et avoir plus de 3.3 [de moyenne universitaire] et répondre aux exigences de l'organisme subventionnaire [...] Je suis arrivée à surmonter toutes ces difficultés, et j'ai mon diplôme finalement » (E2P2).

Une autre participante a exprimé ressentir de la fierté face à son cheminement, à l'acquisition de nouvelles connaissances et au développement de compétences :

« Je ressens un sentiment de fierté, de mon cheminement, de mon parcours, de là où je suis rendu comme on dit ici [...] malgré tout ce qu'on a traversé, on se dit qu'on a progressé [...] quand on finit on dit "ouf, on est satisfaits de tout le parcours". Voilà, je n'ai pas encore fini, mais là je suis fière de moi-même depuis de tout ce que j'ai acquis comme connaissances » (E4P4).

En outre, les participants ont nuancé que le fait de surmonter les défis et de s'adapter à leur nouvel environnement était enrichissant et que ceci les avait amenés à tirer des leçons à appliquer dans leur vie. En effet, deux participantes ont déclaré être plus fortes et plus outillées à faire face à d'autres embûches rencontrées dans leurs vies et que ceci allait les préparer à surmonter des défis de leur future vie professionnelle :

« Ça m'a outillée à faire face à des difficultés ultérieures, parce que maintenant, je pense, je vais avoir la même expérience lors que je vais commencer à travailler comme infirmière clinicienne, je vais être la nouvelle, je vais être "l'internationale", l'étrangère qui ne sait rien du système, le fait d'avoir vécu cette situation dans les études, ça m'a donné des outils de coping pour mon travail après [...] Ça te rend forte, ça te rend [immunisée] contre les problèmes » (E1P1).

« J'ai apprécié toute l'expérience, avec les mauvais souvenirs avec les bons souvenirs, parce que ça m'a fortifiée, ça rendra ma personnalité plus dure, plus forte [...] Quand tu vas présenter ton CV pour le marché d'emploi, tu vas rencontrer des difficultés, de gens et d'autres problèmes aussi. Donc, tu as besoin d'avoir une forte personnalité, tu as besoin d'être outillée et tout » (E2P2).

La présente étude a également mis en lumière le développement professionnel grâce à l'expérience d'étudier au Québec. Une participante a déclaré que cette expérience a permis de se développer professionnellement par l'élargissement de ses horizons et de sa perception de la discipline et la profession infirmière :

« Elle a élargi mes horizons, mes perceptions de la discipline et de la profession infirmière en général, ça m'a fortifiée » (E1P1).

Influence de la pandémie mondiale Covid-19 sur l'adaptation

Plusieurs participants ont rapporté que la pandémie de Covid-19 a eu un impact sur leur expérience d'adaptation en tant qu'étudiants internationaux aux cycles supérieurs en sciences infirmières. Plusieurs entre eux ont décrit que le confinement relié à la pandémie de Covid-19 a eu un impact sur l'établissement de relations avec des collègues, la participation à des activités sociales et la découverte de la nouvelle culture. Un participant a souligné que la pandémie l'a empêché d'aller aux salles de sports, de découvrir la ville ou de participer à des événements d'associations étudiantes au sein de l'université. La pandémie de la Covid-19 a impacté aussi le moral, l'état émotionnel et la performance académique de certains participants :

« Le Covid a forcément impacté mon expérience à Montréal, pour visiter les musées [...] ça a impacté l'[immersion] culturelle, ça a impacté le mode de vie, ça a impacté aussi mes connaissances, qui dit culture, dit moins de connaissances sur la population québécoise et canadienne [...] même si je suis venu au Québec au final il n'a pas grand de différence vraiment, je reste chez moi et puis je travaille » (E3P3)

« En tout cas s'il y avait plus de possibilité d'être plus intégré aujourd'hui, je le ferais. Mais avec le Covid ça ne se peut pas » (E4P4)

« Ah c'est un autre facteur vraiment qui a bouleversé et d'abord ce stress de Covid et puis où tout est rendu en ligne aussi, on avait du tout de contact, et le stress, ça n'a pas été quand même facile » (E7P7)

La pandémie a eu plusieurs impacts négatifs sur les projets de certains étudiants. Par exemple, un participant a exprimé qu'il a été inscrit à un cours d'anglais comme une stratégie de s'adapter aux défis linguistiques, mais cela a cessé en raison de la pandémie de Covid-19 :

« Je me suis aussi inscrit pour les cours d'anglais, mais qui ont été arrêtés avec la Covid et puis avec l'intensité de mes travaux » (E4P4)

Un autre participant a partagé qu'il se sentait seul en raison du confinement. En effet, ce participant a rapporté que le sentiment de solitude et le manque de contacts sociaux a eu un impact sur sa performance académique, sur ses études et sur son moral :

« J'en ai un peu marre d'être seul devant mon ordinateur par moment [...] C'est sûr que le Covid le fait de rester chez soi, le fait de ne pas avoir d'activité, la seule chose qu'on fait de concret au final ce sont les cours, donc ça impacte la dynamique de cours, ça impacte

le moral [...] C'est sûr que je suis quand même quelqu'un qui aime travailler en équipe, le fait que le Covid soit arrivé, ça a quand même bien impacté le fait qu'on peut travailler en équipe, moi je me suis senti moins performant, je pense que ça m'a impacté sur mes travaux aussi » (E3P3)

Un autre participant a avancé que la pandémie de Covid-19 a eu un impact sur son logement, car il a été forcé à partir des résidences. Cette expérience a eu des impacts considérables sur sa santé psychologique et sur sa performance académique. Il a ajouté qu'il n'était pas productif dans ses études suite aux bouleversements liés à son déménagement. Il avait des questionnements sur sa stabilité de sa vie quotidienne et son logement, mais il s'est senti perdu et abandonné. Le fait de perdre son logement a engendré un stress et une pression non négligeable :

« L'impact de la Covid est incommensurable, c'est un autre problème. Déjà les résidences, je me rappelle, à la fin mars 2020, ils nous envoient un message en nous disant de devoir partir, si on a fait des recherches pour nous reloger ailleurs. Moi je ne connaissais personne ! Où est ce que je vais aller ? Donc j'avoue que pendant une semaine je n'ai pas été productif. Et je voyais dans la semaine des amis, des compatriotes qui partaient, et je me disais « "C'est quoi ça ? Je vais mourir ici ?". J'ai pleuré, pleuré, beaucoup pleuré, je me disais "[qu'est-]ce que je faisais ici"... » (E4P4)

De plus, quand ce participant est allé en vacances dans son pays d'origine, il a cru qu'il n'allait pas être capable de revenir au Canada dans le contexte de fermeture des frontières avec les autres pays, ce qui lui a généré beaucoup d'anxiété :

« Un autre aspect, c'est quand je suis allé en vacances l'été passé, j'ai reçu un message qu'on pouvait faire les cours en ligne et que donc ce n'était plus un motif essentiel pour revenir. J'ai donc eu deux semaines avant de revenir [au Canada] vraiment en stress » (E4P4)

Une autre participante a souligné que l'arrivée de la pandémie a mené à une double adaptation à tous les aspects de son environnement. Elle a notamment mis de l'avant que les cours en ligne ont limité ses contacts sociaux avec ses amis, créant ainsi une distance dans ses relations sociales :

« En fait après notre arrivée ici, on est adapté pour l'environnement en présentiel, voir les amis, connaître des gens et voir tous, mais là avec la pandémie, vraiment une distance, le processus d'adaptation c'était vraiment bloqué, on n'a pas avancé, on est resté dans le même niveau, on ne voit plus nos profs, on voit plus les amis. Encore une autre adaptation, c'est double adaptation à la pandémie, c'est vraiment difficile » (E8P8)

En contraste, la pandémie n'a pas été toute négative, il y a eu aussi des points positifs. Par exemple, une participante a soutenu que la pandémie de Covid-19 a été une bonne expérience, car elle préfère rester seule et n'est pas obligée de socialiser avec les autres, ce qui est moins stressant pour cette dernière. Elle a rapporté que cela est relié à sa personnalité introvertie :

« Moi, je suis un peu introvertie, donc je n'aime pas la foule, donc c'était [le confinement] la fête pour moi » (E1P1)

De plus, elle a ajouté que le fait de ne pas voir les autres étudiants pendant le confinement limitait les comparaisons avec ces derniers et donc cela permettait de renforcer sa confiance en soi. Le fait d'avoir les cours en ligne et de rester seule était, pour cette participante, préférable :

« Prendre les cours en ligne, ça t'empêche de voir les autres qui sont beaucoup plus avancés que toi, ou de te sentir sous le niveau des autres, ça te renforce un peu, ça te donne un peu de confiance, tu vois ? » (E1P1)

Un aspect positif rapporté par cette même participante en lien avec le Covid-19 correspond notamment à l'évitement du froid dans le transport pour se rendre à des cours en présentiel :

« Le Covid, franchement le fait de rester à la maison, le cours en ligne enregistré, tu peux voir les cours, tu n'as pas besoin de faire le trajet, sortir dans le froid, tu peux prendre le cours en ligne » (E1P1)

Finalement, un autre participant a aussi décrit des impacts positifs pour son intégration culturelle. L'obligation de partir de la résidence universitaire au début de la pandémie lui a permis de connaître davantage la ville. En outre, ce participant a avancé qu'il avait développé ses compétences informatiques en raison de la pandémie, ce qui a été aidant à l'obtention d'emplois ponctuels :

« Mais je pourrais aussi dire que le Covid m'a permis d'avoir, de développer ma compétence informatique, Teams, Zoom, des trucs comme ça. J'ai découvert plein de choses, voilà. Ça m'a donné l'occasion de faire de petits jobs circonstanciels » (E4P4)

Expériences avec les services de soutien universitaire, les conseils pour les futurs étudiants, et les recommandations pour les universités

Expériences avec les services de soutien universitaires

La majorité de participants ont mentionné qu'ils ont utilisé divers services de soutien universitaires tels que les guides étudiants, les séances d'accueil, les ressources bibliothécaires et

informatiques de l'université, les associations étudiantes, le centre de santé, les salles de sport de l'université et les ressources de rédaction. La majorité des participants qui ont utilisé ces services a rapporté qu'ils étaient satisfaits de ces derniers et que leur expérience était positive. Ces expériences positives ont été marquées par la rapidité des réponses de la part des services universitaires de soutien, l'utilité de ces services en cas de besoin et l'empathie du personnel. Par exemple, un participant a rapporté qu'il avait eu une expérience très positive pendant son processus d'admission avec les services de soutien universitaire destinés aux étudiants internationaux. Il était ému et émerveillé par la rapidité de leurs réponses suite à ses courriels en cas de besoin :

« Il y a des choses que je dois témoigner, ça, je crois, m'a beaucoup ému, c'était la promptitude de la réaction. Je crois de l'ensemble des services qui s'occupent de l'admission. Au moindre message, j'étais vraiment émerveillé » (E4P4)

Un autre participant a apprécié les occasions et les rencontres organisées par les services de soutien dans l'université. Il a affirmé que cela lui avait permis d'échanger et de partager son expérience avec d'autres étudiants internationaux. En outre, cela lui avait changé les idées et lui avait procuré de la compagnie afin de ne pas sentir seul :

« Je me rappelle qu'on a eu des rencontres, des déjeuners, des trucs comme ça qui nous ont permis d'être ensemble. Je me rappelle au début on nous a accueilli, pour aller manger, et ça, ce sont des occasions [pour se rencontrer] et c'est vraiment important je trouve qu'on mette ce genre d'occasion. Tout le monde n'a pas le temps, les gens travaillent, mais qu'il y ait des occasions où on parle. Et qu'on ne parle pas seulement des études, mais des parcours de tout le monde, des expériences. » (E4P4).

Les expériences négatives avec les services de soutien universitaires ont été marquées par des réponses tardives et des services qui ne comblaient pas les besoins demandés par des participants. Par exemple, une participante a évoqué qu'elle n'avait pas eu l'aide nécessaire pendant le processus d'admission. Au début de son parcours, elle a rapporté qu'elle était perdue et qu'elle ne savait pas comment remplir un formulaire et où trouver les informations pour faire sa demande :

« Tu ne trouves pas une personne pour t'aider comme remplir le formulaire, où tu trouves le site pour l'admission ou quoi, donc je rencontre beaucoup de difficultés à ce niveau-là.... C'était vraiment dur, on n'a pas d'accompagnement » (E2P2).

De même, une autre participante sentait que c'était inutile de demander de l'aide auprès des services de soutien de l'université. Elle aussi a rapporté que le délai d'attente pour recevoir une

réponse était très long et qu'elle n'était pas satisfaite de la réponse, car soit le service ne répondait pas à son besoin ou la réponse était incomplète :

« Lorsque tu demandes de l'aide ou quelque chose, ça prend beaucoup de temps à répondre, et la réponse c'est soit incomplète, soit ils n'ont pas de réponse, donc l'université ou soit la faculté, ne font pas grand-chose de soutien pour les étudiants internationaux, franchement. C'est ma perception personnelle » (E1P1).

Quelques participants ont mentionné qu'ils n'ont pas utilisé les services de soutien universitaires et qu'ils n'étaient pas bien informés sur ces services. Selon ces participants, le non-recours aux services de soutien universitaires s'expliquait parce qu'ils n'étaient pas bien informés sur ces services ou qu'ils craignaient démontrer leurs faiblesses en demandant de l'aide auprès de ces services. Voici ce que quelques participants ont rapporté à ce sujet :

« Je ne suis même pas au courant qu'on a des services, jusqu'à présent, je n'ai pas d'information » (E2P2).

« Je me dis comment ça va être vu. Ce n'est pas trop ma nature, je préfère plutôt ruminer ma peine à l'intérieur. Je préfère ruminer ça ou en parler avec un ami ou ma conjointe plutôt que d'aller là-bas. Je ne dirai pas par manque de temps, mais c'est peut-être que pour ne pas montrer sa faiblesse, dire qu'on est dans le besoin, qu'on est faible à l'université; en tout cas c'est ce que je ressens. Je ne vois pas comment aller voir les soutiens psychologiques » (E4P4)

Finalement, selon un participant, les services de soutien universitaires ont évolué au fil du temps. Cela a été rapporté par un participant qui a fait sa maîtrise et son doctorat dans une même université. Il a expliqué que les services de soutien universitaires lui paraissaient beaucoup plus développés aujourd'hui par rapport aux années précédentes :

« En 2012, c'était moins développé, ça s'est développé avec le temps puisque je dis tu vois les remarques que j'ai pu faire au début du doctorat j'ai l'impression qu'aujourd'hui on y a répondu, tu vois pour dire que j'ai l'impression que ça continue d'évoluer encore [...] je trouve que c'est beaucoup plus facile à s'orienter pour trouver ces ressources-là alors qu'avant il fallait faire 20 sites internet différents pour trouver la bonne ressource quoi ou il fallait contacter pas mal de monde avant d'obtenir la bonne ressource, aujourd'hui j'ai l'impression que c'est beaucoup moins qu'y'a quoi, tu vois que c'est plus facile » (E6P6).

Les conseils et les recommandations.

Afin d'améliorer les expériences de futurs étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs, les participants ont été invités à émettre des recommandations aux

universités et/ou des conseils aux futurs étudiants, basés sur leur propre expérience et les leçons qu'ils avaient tirées pendant leur parcours d'études.

Concernant les conseils, les étudiants ont mentionné huit conseils clés afin d'aider les futurs étudiants. Ces huit conseils, qui se situent aux niveaux personnel, académique et social, sont les suivants : 1) être proactif et fort mentalement dans le nouvel environnement ; 2) avoir des attentes réalistes ; 3) être prêts à vivre des moments difficiles ; 4) s'informer sur la nouvelle approche d'enseignement et d'apprentissage avant d'arriver ; 5) recourir aux services de soutien universitaires ; 6) arriver à l'avance au campus pour avoir le temps de connaître l'environnement avant le commencement de cours ; 7) apprendre l'anglais à l'avance et 7) recourir à l'accompagnement par les pairs.

La présente étude a mis en lumière l'importance d'être proactif et fort mentalement pour pouvoir s'adapter. Cela a été mentionné par un participant comme un conseil pour les futurs étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs :

« Si je devais faire les choses prochainement, je le ferais en étant beaucoup plus proactif que d'être passif [...] C'est très bien de venir ici, mais il faut vraiment s'armer et savoir qu'il va dans un autre contexte, qui n'est pas le sien et qu'il faut vraiment être fort mentalement pour s'adapter, extrêmement important » (E4P4).

Une autre participante a exprimé de ne pas avoir crainte ou peur de demander de l'aide ou de consulter les services de soutien universitaires disponibles, en suggérant :

« Il ne faut pas être enfermée. Il faut chercher de l'aide, c'est important et il faut s'informer. Il faut faire beaucoup de réseautage » (E2P2).

La majorité de participants suggère fortement que les futurs étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs se préparent à l'avance afin d'être prêts à faire face aux changements et aux difficultés de leur environnement, spécifiquement les différences dans les approches d'apprentissages entre le Québec et leur pays d'origine. Ils ont conseillé de se renseigner à l'avance sur l'approche pédagogique et de faire les démarches pour essayer d'avoir un directeur de recherche avant de venir au Québec :

« Ne pas imaginer que la vie est en rose ici, être prêts aux difficultés avant de venir [...] Pour la pédagogie, préparer lire, être au courant, chercher une directrice, commencer à parler aux directrices dans leur pays avant de venir ici » (E1P1).

Une autre participante a souligné qu'il était important d'être au courant des informations et des rencontres organisées en ligne. Cela a permis de renforcer les liens sociaux et de ne pas être seule surtout durant la période de confinement :

« Un conseil durant la pandémie pour l'adaptation, c'est d'avoir l'opportunité de voir des événements en ligne avec l'université, de vraiment consulter, parce que parfois il y a beaucoup d'informations sur le site, il y a des rencontres et c'est des choses qui sont présentes en ligne c'est la chose qu'il faut faire durant la pandémie » (E8P8).

Un autre participant a postulé qu'il fallait s'informer à l'avance sur l'organisation des cours et des évaluations afin d'éviter d'être perdu :

« Comme conseil, c'est d'abord de chercher de faire l'effort quand même de venir dans le pays même si c'est peut être un trimestre avant le démarrage des cours, où réellement mieux s'imprégner de la subtilité qu'il y a dans le système, parce que, subtilité il y en a, et quand vous n'avez pas vraiment une forte capacité d'adaptation, bah je pense que la première session vous risquez de passer à côté, il faut d'abord du temps pour comprendre comment les cours s'organisent comment les évaluations s'organisent » (E5P5).

Le recours aux services de soutien universitaires en cas de besoin a été recommandé par une autre participante :

« S'ils ont des problèmes par rapport aux permis, à l'immigration ou sur le X [province], je leur conseil d'aller voir le X [service universitaire] [...] S'ils ont des problèmes de détresse psychologique, c'est sûr qu'il y a le X [service universitaire] qui est un très bon outil [...]. Voir l'association s'ils ont envie de sociabiliser. L'association peut être une très bonne idée malgré le Covid » (E3P3).

Un autre participant de l'Afrique subsaharienne a conseillé de venir un peu tôt avant le début de cours, d'améliorer leurs capacités informatiques et de prendre des formations sur les logiciels afin de ne pas être perdu avec les nouvelles plateformes utilisées dans leur nouvel environnement académique :

« Venir un peu plus tôt et essayer de s'approprier les dispositions qu'il y a dans le système et peut être faire quelques formations, peut-être complémentaires, qui vont contribuer parce que ce n'est pas évident que tous ceux qui descendent ici par exemple les outils informatiques, parce que quand je prends le contexte africain les cours jusqu'à présent se donnent comme des cours magistraux alors qu'ici tu es seul face à ton ordinateur c'est ça que tu regardes 24h sur 24 donc c'est deux choses différentes, donc s'il y a de petites formations sur les [les systèmes] d'exploitation par exemple, que tu puisses [les apprendre], sinon ça va constituer un frein pour ton avancement dans les travaux » (E5P5).

Apprendre l'anglais avant de venir était considéré un conseil très important. Un participant d'Afrique subsaharienne a conseillé que les étudiants soient préparés à lire en anglais et qu'ils renforcent leurs capacités de communiquer et de lire en anglais avant de venir :

« Améliorer son anglais, ça c'est vraiment important pour ne pas perdre du temps, savoir lire en anglais » (E4P4)

Finalement, l'accompagnement par les pairs était aussi suggéré comme un moyen de se préparer aux études à l'avance. Une participante a expliqué que le fait d'avoir un accompagnement avec des pairs peut faciliter l'adaptation des futurs étudiants internationaux. Selon elle, ces étudiants sont bien placés pour aider et offrir des conseils afin de faciliter le processus d'adaptation. Ils peuvent aussi donner des astuces pratiques sur les différentes choses qui pourraient permettre de gagner du temps nécessaire à réinvestir dans leurs études :

« Je donne comme conseil c'est vraiment d'avoir, dès qu'ils commencent, à avoir un accompagnement dès le départ, un accompagnement de ceux qui ont déjà fait les sciences infirmières toujours pour les orienter pour qu'ils puissent vite et facilement s'intégrer » (E6P6).

En ce qui concerne les recommandations, les participants ont mentionné quelques recommandations. La majorité de ces recommandations sont destinées aux professeurs et aux cadres administratifs des universités. L'empathie, la compréhension et la prise de conscience des défis des étudiants internationaux par les professeurs et le cadre administratif ont été rapportées par la majorité des participants comme une recommandation clé. Cela cible le fait que les étudiants sentaient que ces acteurs clés (professeurs, cadre administratif) des universités ne sont pas au courant de leurs besoins d'apprentissage, de leurs difficultés et de leurs contextes différents. Deux participantes ont recommandé aux certains professeurs d'être plus empathiques, plus compréhensibles avec les étudiants internationaux en sciences infirmières et plus conscients de leurs défis, leurs besoins et leurs contextes différents durant la première période d'adaptation, en disant :

« Quand tu diriges un étudiant étranger, c'est un étudiant étranger. Pas forcément il a le même background, pas forcément il a les mêmes connaissances que tu supposes, donc il faut trouver une bonne manière [...] Peut-être un professeur peut prendre un petit moment avec les étudiants qu'ont de difficultés...parler avec eux, pour expliquer certaines parties de cours qui rencontre de difficultés ou leur donner des conseils pour être plus efficace ou mieux réussir...puis voir cas par cas, quelles sont les difficultés, qu'est-ce que tu n'as pas

bien compris, est-ce que tu es arrivé à installer ton logiciel correctement. Oui, l'étudiant il doit peut-être autonome, il doit chercher l'information, mais quand même, au moins pour la première ou les deux premières semaines, c'est quand même un peu aidant avec ces étudiants, après, on va s'embarquer » (E2P2).

« Prendre en considération les étudiants internationaux [...] Prendre en considération que nous ne sommes pas au-dessus du niveau, mais c'est un peu différent [...] Qu'ils soient un peu doux [...] » (E1P1)

Parmi les autres recommandations partagées se retrouvait l'importance de faire des suivis continus auprès de ces étudiants tout au long de leurs parcours académiques afin d'évaluer leurs besoins et d'apprécier leur progression dans le programme. Ce suivi peut notamment cibler les expériences plus négatives que des étudiants pourraient rencontrer avec les services de soutien universitaires (p. ex., le manque de soutien et d'aide de leur part). En outre, le suivi pourrait également porter sur l'ensemble des défis vécus durant l'expérience d'adaptation des étudiants internationaux. Somme toute, le soutien et l'aide de la part des acteurs clés du milieu d'enseignement peut limiter ces défis :

« Je n'aurai pas été contre un suivi ... un peu comme en première année, chaque mois, à la faculté, où les étudiants partagent où ils en sont » (E3P3).

« Préparer les étudiants internationaux à l'université, faire les, disons le premier semestre, faire un suivi...Faire des rencontres, disons, une fois par mois, premier trimestre avec les étudiants internationaux pour voir les défis personnels de chacun et collectifs, voir les défis psychologiques pour eux aussi » (E1P1).

« Envoyer un mail pour dire « "on est là si vous voulez nous parler", non ça marche pas comme ça, si je suis en détresse je ne suis pas bien, tu me fais une rencontre et moi je vais venir, tu m'invites pour que je vienne, je vais pas te cogner la porte comme ça "ah j'ai mal ou j'ai un quelconque malaise", durant le processus d'adaptation, dans une année au moins il y a cinq rencontres ou une seule rencontre dans chaque session pour savoir nous sommes rendus où, qu'est-ce qui ça ne va pas et qu'est-ce qui ça va mieux » (E8P8).

En résumé, les thèmes fournissent une description des défis auxquels les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans une université francophone au Québec ont été confrontés. L'étude montre que ces défis n'étaient pas faciles à surmonter, mais impliquaient plutôt un processus d'adaptation au fil du temps. L'étude a mis en évidence de nouveaux thèmes tels que la comparaison avec les étudiants québécois, le doute des capacités et l'influence de la pandémie sur les expériences d'adaptation. Ceux-ci ont été un ajout aux défis rencontrés. Les résultats donnent également un aperçu des facteurs influençant le processus

d'adaptation et les stratégies de *coping* utilisées par ces étudiants. Le thème qui représente les expériences de services de soutien universitaires, les conseils et les recommandations a mis l'accent sur ce qui a été jugé utile à titre de services de soutien et les mesures à prendre par les futurs étudiants internationaux pour favoriser leur adaptation au Québec.

Chapitre 5 – Discussion

Ce dernier chapitre présente une discussion des résultats de cette étude. En premier lieu, les nouveaux faits saillants ayant émergé de l'étude seront revus. Ensuite, une discussion des résultats au regard des écrits scientifiques et du repère théorique utilisé est présentée. En deuxième lieu, cette section est complétée par les principales forces et limites de la présente étude. Finalement, les diverses recommandations pour la formation, la recherche en sciences infirmières et les politiques universitaires et gouvernementales sont proposées.

Les principaux résultats de l'étude

La présente étude a permis de décrire les expériences d'adaptation des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un contexte universitaire francophone au Québec. À notre connaissance, il s'agit de la première étude qualitative portant sur cette population dans un contexte québécois.

Les participants ont décrit un processus d'adaptation qui a débuté avant leur arrivée au Québec et qui a évolué au fil du temps. Ils ont rapporté plusieurs défis, et que souvent, un défi amenait à d'autres défis qui s'accumulaient et qui complexifiaient davantage leur processus d'adaptation. En particulier, les problèmes financiers (trouver un travail, obtenir des bourses et avoir de la pression des organismes subventionnaires dans leurs pays), et les problèmes de langue (l'accent québécois, et l'anglais) étaient nommés comme étant des défis importants pour ces étudiants. La séparation de leur famille, et l'impact de leur absence sur leurs familles (la vie de couple, le développement des enfants) étaient une préoccupation pour certains, qui rendaient la réalisation des études plus difficiles. De plus, la pandémie a ajouté des défis additionnels pour certains. Ceci a été considéré comme un facteur entravant l'adaptation et un défi en même temps. L'expérience d'adaptation semble être plus difficile pour les étudiants provenant des pays africains subsahariens que les autres. Ceci peut être lié aux grandes différences culturelles (les contextes de pays africains subsahariens comparativement au Québec) et à la non-connaissance de l'anglais qui est la troisième langue dans leurs pays.

Les premiers mois étaient les plus difficiles, les étudiants se sentaient vraiment perdus ; pour certains c'était vécu comme étant un des pires moments de leur vie. C'était à ce moment que la réalité les a frappés, qu'ils ont réalisé que leurs attentes n'étaient pas alignées avec la réalité. Les

étudiants ont réalisé qu'ils n'étaient pas bien préparés. Ceci a amené à des comparaisons entre eux et envers les autres étudiants québécois ainsi qu'entre les contextes (leur pays vs Québec) et ceci a amené à des doutes de leurs capacités et de leur potentiel à réussir. Ceci était surtout difficile parce que les étudiants considéraient que c'était un honneur d'étudier au Québec et ils avaient beaucoup d'espoir pour leur avenir. Quelques-uns ont pensé à revenir à leur pays en raison des nombreux défis et de leurs doutes concernant leurs capacités à les surmonter.

Les étudiants ont aussi rapporté des facteurs facilitants qui aidaient à leur processus d'adaptation. Leur motivation à réussir et se montrer proactif étaient des facteurs clés dans leur adaptation. Avoir du temps pour s'adapter (connaître le système d'enseignement), le sentiment de ne pas être seul à vivre des difficultés, avoir la famille (les enfants) présente, connaître l'anglais, avoir des informations et un soutien administratif (ex. immigration) surtout avant leur arrivée, et avoir un soutien des enseignants/directeurs (sur l'approche d'enseignement, empathie, ouverture à leurs contextes), étaient rapportés comme des facteurs qui aidaient ou qui auraient pu les aider durant leurs processus d'adaptation. Enfin, malgré les défis, les participants se sentaient fiers et ont rapporté que leurs expériences étaient enrichissantes.

Dans la sous-section qui suit, un lien entre les principaux thèmes qui ont été identifiés de l'analyse des données avec l'état actuel des connaissances sur le sujet est présenté.

Discussion des résultats au regard des écrits scientifiques.

L'accumulation des défis et le sentiment d'être perdu

La présente étude a mis en lumière comment les défis peuvent s'accumuler et avoir un effet ricochet (c'est-à-dire un défi peut amener à un autre). De plus, les étudiants ont rapporté un sentiment d'être perdus et ont senti que le début de leurs études était « un des pires moments de leur vie ». Selon la perspective théorique de Roy et Andrews (1999), les défis rencontrés sont des stimuli qui rendent le processus d'adaptation des étudiants internationaux plus complexe. L'accumulation et l'effet ricochet de défis pourraient donc influencer le processus de *coping* chez les étudiants internationaux. L'accumulation et l'effet ricochet ont rendu le processus d'adaptation chez les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs plus difficile et plus complexe. Les étudiants semblaient se sentir dépassés et bouleversés par leurs défis et leurs

situations. Si une personne devient trop dépassée par sa situation, cela peut avoir un impact sur sa capacité à s'adapter et à passer à travers les défis (Caldwell et Hyams-Ssekasi, 2016). Ceci peut ensuite rendre la personne plus vulnérable et entraîner une inadaptation et engendrer des problèmes psychologiques (Khawaja et al., 2017). Ceci met l'accent sur l'importance de prévenir ou de limiter un défi le plus rapidement possible afin d'éviter l'apparition d'autres défis. Les interventions devraient prendre en considération le sentiment des étudiants internationaux d'être perdus et dépassés durant la période immédiate suivant leur arrivée, ce qui permet de limiter d'autres défis et de promouvoir une meilleure expérience d'adaptation.

Tel que mentionné précédemment, les résultats de la présente étude montrent que tous les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs qui y ont participé ont rencontré plusieurs défis et difficultés durant leur expérience d'adaptation. Des résultats similaires ont été montrés dans des études menées auprès des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans d'autres pays comme l'Australie (Carty et al., 2002; Mitchell, 2017), le Royaume-Uni (Evans et Stevenson, 2011; Harvey et al., 2017), l'Irlande (Markey et al., 2019; Palmer et al., 2019) et les États-Unis (Doutrich, 2001; DeLuca, 2005; Evans, 2007, Evans et Stevenson, 2010; Schneider et al., 2020; Terada et Thompson, 2012; Wolf et Phung, 2019). Ces études ont mis l'accent sur les défis rencontrés durant les expériences d'études à l'étranger tels que les défis sociaux (manque d'amis, isolement), académiques (nouvelle approche d'apprentissage et d'enseignement), psychologiques (anxiété, stress, etc), financières (manque de ressources financières, le cout élevé de la vie à l'étranger) et linguistiques (difficulté de communication avec la langue d'anglais). La présente étude a soulevé de nouveaux points en lien avec les défis financiers qui sont les difficultés d'avoir un travail (sentiment d'injustice, le manque de temps pour travailler) et des bourses et le stress associé avec la limite de temps imposée pour des bourses provenant de leur pays d'origine. L'accès à un travail aiderait non seulement sur le plan financier, mais aussi avec l'adaptation au milieu universitaire et au Québec (ex. le travail de tutorat dans les universités les aiderait à mieux connaître le système d'enseignement) et donc pourrait réduire les impacts négatifs de multiples défis. Tout comme présenté dans l'étude d'Arthur (2006), afin d'atténuer les difficultés auxquelles les immigrants africains (guinéens, maliens et sénégalais) sont confrontés dans la société québécoise, l'accès à l'emploi fut un mécanisme important qui leur a permis de s'intégrer dans la vie sociale au Québec et de s'épanouir professionnellement (Arthur,

2006). Ceci indique que de futures approches et interventions sont nécessaires pour améliorer l'accès au travail pour les étudiants internationaux.

Par ailleurs, l'accès aux bourses pour les étudiants internationaux est difficile. Les résultats soulignent que c'est non seulement l'éligibilité, mais aussi les critères d'évaluation qui sont problématiques et rendent l'accès difficile. L'accès difficile des étudiants internationaux aux bourses fait appel aux concepts d'équité, d'inclusion et de diversité dans les universités (Universités Canada, s. d.). Il semble que les critères d'évaluation des bourses ne prennent pas en compte les contextes différents des étudiants et donc les étudiants internationaux n'ont pas les mêmes chances d'obtenir des bourses. Des ajustements dans les critères d'accès aux bourses sont nécessaires afin qu'ils soient plus équitables à tous les étudiants. Quant au problème avec le temps limité des bourses décernées à l'étranger, les résultats montrent qu'il y a peut-être des ajustements à faire pour avoir un meilleur arrimage entre les attentes des organismes subventionnaires et la réalité que les étudiants qui proviennent des universités étrangères. Ceci peut aussi être un problème d'équité au niveau de l'université considérant que les étudiants internationaux ont besoin de temps pour s'adapter à leur nouvel environnement et que ceci ne semble pas être pris en considération à l'heure actuelle. Selon la revue de Merry et al. (2021), d'autres recherches ont aussi rapporté que les étudiants internationaux ont souvent besoin de plus de temps pour obtenir leurs diplômes. Cela met l'accent sur l'importance de sensibiliser les organismes subventionnaires et d'avoir plus de communication entre eux et les universités pour qu'ils comprennent mieux les réalités des étudiants internationaux et leur processus d'adaptation.

En ce qui concerne les défis linguistiques, la présente étude a rapporté que les étudiants ne s'attendaient pas à vivre des défis en lien avec la langue; les défis étaient à deux niveaux : l'accent québécois et l'utilisation de l'anglais. Il existe très peu d'études avec des étudiants internationaux qui ont été menés dans un contexte non anglophone. Dans un contexte comme le Québec, les défis linguistiques sont amplifiés dû à la présence d'anglais et d'un français différent, ce qui apporte une caractéristique de bilinguisme (utilisation de français et anglais) au contexte d'études. De plus, les étudiants ne s'attendaient pas à avoir des problèmes linguistiques parce que c'était une université francophone. Ceci met également en exergue un problème plus large dans le milieu académique, c'est-à-dire le fait que la majorité des publications scientifiques sont en anglais et qu'il y a un manque de diversité sur le plan de la langue utilisée pour la diffusion des connaissances (Larivière,

2018). Plus de promotion du français, y compris de publications francophones, serait bénéfique, non seulement pour les étudiants internationaux, mais aussi pour la francophonie, qui est toujours sous-représentée dans le monde académique (Robert et al., 2015).

Les résultats de notre étude indiquent que la séparation de la famille peut aussi être considérée comme un facteur entravant l'adaptation. La distanciation et la séparation peuvent avoir un impact négatif sur la stabilité du foyer (bonheur de la famille, éducation des enfants, rôle de parent) et de relation de couple. Certains étudiants internationaux ont déclaré être préoccupés et stressés concernant l'impact de leur absence sur leur famille. Ceci est une réalité plus saillante chez les étudiants aux cycles supérieurs puisqu'ils sont plus vieux, ils sont susceptibles d'être en couple. Tout comme présenté dans le texte d'Harvey et al. (2017), la séparation familiale a été considérée également comme un facteur entravant l'adaptation. Cette séparation a engendré un sentiment de mal du pays et d'isolement chez les étudiants internationaux (Harvey et al., 2017). Le fait de quitter la famille pour étudier n'était pas une chose facile pour la plupart des étudiants internationaux en engendrant des bouleversements émotionnels tels que la tristesse et l'anxiété (Harvey et al., 2017). Pour certains, le bouleversement émotionnel était exprimé par un sentiment de culpabilité puisque le fait de quitter la famille, pour réaliser leurs propres objectifs, était considéré comme une « erreur » (Harvey et al., 2017). Par ailleurs, les étudiants internationaux ont déclaré qu'ils étaient incapables de se concentrer sur leurs études en pensant à leur famille (Harvey et al., 2017). Par conséquent, les interventions de soutien devraient prendre en compte les difficultés rencontrées par les étudiants internationaux liés à la séparation familiale.

Enfin, certaines caractéristiques démographiques telles que le pays d'origine et les caractéristiques personnelles telles que la personnalité perfectionniste et l'âge peuvent être des facteurs qui affectent l'adaptation chez les étudiants internationaux en sciences infirmières.

Dans cette étude, l'origine des étudiants de l'Afrique subsaharienne semblait avoir un impact sur leur adaptation. Il appert que les étudiants provenant de l'Afrique subsaharienne avaient plus de difficultés que d'autres, ce qui rendait le processus d'adaptation plus laborieux pour ces derniers. Ceci peut être dû au fait que l'anglais était moins commun chez ces étudiants et était souvent une troisième langue. Il semblait aussi que les différences au niveau du contexte de vie étaient aussi plus grandes pour ces étudiants comparativement aux étudiants provenant d'autres

régions dans le monde. De plus, les expériences avant leur arrivée au Québec étaient différentes, notamment les procédures d'immigration qui étaient plus ardues pour les étudiants de l'Afrique subsaharienne comparativement aux autres participants. Ces derniers résultats rejoignent ceux de l'étude de Caldwell et Hyams-Ssekasi (2016) qui décrit le processus d'immigration comme un processus complexe, frustrant et stressant pour la plupart des étudiants de l'Afrique subsaharienne. Non seulement les visas ne sont « pas garantis » et « très difficiles à obtenir », mais les déplacements de ces étudiants à l'ambassade sont longs, frustrants et coûteux également (Caldwell et Hyams-Ssekasi, 2016). Ceci a eu un impact sur leur capacité à s'adapter dans leur nouvel environnement du pays d'accueil (Caldwell et Hyams-Ssekasi, 2016).

De surcroît, le sentiment d'être étranger et différent dû à la couleur de la peau a été mentionné chez un étudiant de l'Afrique subsaharienne de la présente étude. Pour ce participant, ce sentiment peut être considéré comme la source de toutes ses souffrances. Ceci peut avoir un impact sur son bien-être psychologique et, par conséquent, sur son adaptation. Cette perception d'être étranger et différent peut faire appel aux concepts de préjugés et de discrimination décrits par les étudiants internationaux de l'Afrique subsaharienne aux États-Unis dans l'étude d'Hyams-Ssekasi et al. (2014). Les préjugés négatifs et la discrimination raciale ont un impact émotionnel négatif pour ces étudiants (Hyams-Ssekasi et al., 2014). Les interventions devraient être adaptées selon l'origine des étudiants; par exemple plus de soutien durant le processus d'immigration pour les étudiants internationaux provenant des pays où ce processus est plus compliqué (tels que les pays d'Afrique subsaharienne) afin d'augmenter le sentiment d'appartenance.

Non seulement l'origine de l'étudiant peut avoir un impact sur le processus adaptatif, mais la personnalité des étudiants peut affecter l'adaptation chez les étudiants internationaux en sciences infirmières. Par exemple, les étudiants internationaux ayant une personnalité perfectionniste s'inquiètent par rapport à la satisfaction de leurs attentes personnelles qui sont souvent irréalistes, ce qui entraîne du stress et un épuisement (Khawaja et al., 2017). En outre, la personnalité perfectionniste est vulnérable face aux situations d'échec et de doute de soi qui entraînent un sentiment faible d'accomplissement, ce qui engendre une détresse psychologique qui se traduit par des niveaux plus élevés de dépression (Khawaja et al., 2017). L'étude de Khawaja et al. (2017), menée auprès des étudiants internationaux en sciences infirmières en Australie et qui porte sur la relation entre l'anxiété liée à la langue seconde et le stress de ces étudiants, a démontré que les

étudiants internationaux qui ont des personnalités perfectionnistes inadaptées ont plus tendance à développer un doute de soi, ce qui conduit à une dépression. En outre, l'étude de Terada et Thompson (2012) soutient l'idée que les « bons » étudiants ont été des *leaders* dans leurs pays d'origine et le fait de changer le statut de « meilleur étudiant » à « étudiant novice » perturbe son estime de soi, sa confiance en soi et son identité personnelle et professionnelle. Ces résultats suggèrent que les approches pour soutenir les étudiants internationaux doivent prendre en considération leurs personnalités différentes.

Enfin, l'âge et le retour aux études dans une nouvelle approche d'apprentissage après plusieurs années de travail dans le milieu clinique peuvent aussi influencer les attentes et la façon dont la réalité est vécue. Par exemple, la réalité frappe plus durement et l'adaptation est plus intense pour une personne qui retourne aux études après plusieurs années de travail. Selon les résultats de la présente étude, ceci peut être un problème plus préoccupant chez les étudiants internationaux aux cycles supérieurs qui sont souvent plus vieux et dans une étape de vie où ils ont eu des expériences professionnelles antérieurement dans leurs pays d'origine. Les participants qui ont mentionnés ces facteurs comme entravant leur adaptation ont rencontré plus de difficultés que les autres et leurs expériences d'adaptation étaient plus difficiles. Ceci peut engendrer une comparaison avec d'autres étudiants et peut conduire au sentiment de doute de soi et envers ses capacités. Les interventions pour soutenir les étudiants devraient aussi prendre en considération que les étudiants aux cycles supérieurs sont des étudiants matures, avec des expériences de vie, et comme mentionné ci-haut, avec des vies familiales.

Écart entre les attentes et la réalité

Étudier au Québec était un honneur pour la plupart des étudiants internationaux dans cette étude. Ils ne s'attendaient pas d'avoir des défis linguistiques, car le Québec est une région francophone. Ils voyaient cette expérience comme étant enrichissante et un nouveau projet de vie qui les motivait pour leur avenir. Quand la réalité a frappé, ils étaient confrontés à une accumulation de défis, y compris les problèmes de langue, la différence de l'approche d'enseignement et d'apprentissage et un manque de temps en raison de ces défis (tout le temps est consacré aux études). La confrontation de ces étudiants à un nouvel environnement et un milieu académique, surtout une nouvelle approche d'enseignement et d'apprentissage, s'est avéré être un véritable choc

vécu. L'écart entre les attentes et la réalité fait appel à deux étapes de cycle d'adaptation à la suite d'un choc culturel qui sont la « lune de miel » et la « crise ou confrontation » (Bureau de la vie étudiante [BVE], s. d.). La « lune de miel » fait référence aux attentes positives décrites par les participants de la présente étude. Cette étape est caractérisée par des sentiments d'euphorie et d'excitation, de la positivité et de la découverte (BVE, s. d.). Quand la réalité frappe, les étudiants internationaux passent à la deuxième étape, soit la « crise ou confrontation ». Cette période coïncide avec le début de routines et de cours à l'université (BVE, s. d.). Durant cette période, les étudiants internationaux remarquent les différences entre le Québec et leurs pays d'origine et attribuent un jugement négatif au pays d'accueil (BVE, s. d.). Cette période est caractérisée par la désorientation, la perte de repères habituels, le stress, la confusion, l'irritabilité, l'impuissance, etc (BVE, s. d.). Cela est semblable à ce que les participants de la présente étude ont vécu durant leur expérience d'adaptation.

Le choc lié à l'écart entre les attentes et la réalité vécue semble être dû à une préparation insuffisante avant leur arrivée. Ce manque de préparation et d'orientation a été rapporté par la majorité des participants. Par ailleurs, la présente étude a mis l'accent sur un point important que sont les expériences négatives avec ces services. Le manque de soutien durant le processus d'immigration et durant le parcours académique, les réponses tardives ou les réponses qui ne comblent pas les besoins des étudiants ont rendu les expériences auprès des services de soutien universitaires négatifs. La non-connaissance et la non-utilisation de ces services ont été également rapportées par les étudiants de la présente étude. Ceci a exacerbé, chez les étudiants internationaux, le sentiment d'être perdus et non préparés à faire face à la nouvelle réalité de leur nouvel environnement. La non-préparation à un rythme accéléré des études et à une lourde charge de lecture a été rapportée par les étudiants internationaux de l'étude de DeLuca (2005). Le sentiment d'être non préparé a été rapporté également par d'autres écrits inclus dans la revue des écrits réalisée par Merry et al. (2021).

À la suite du choc, plusieurs participants ont fait une comparaison entre eux-mêmes et les étudiants québécois. En outre, plusieurs participants ont mis en question leurs capacités à réussir les cours, en ayant pour perception qu'ils n'étaient pas intelligents. La perturbation de la confiance en soi et de la mise en question de leurs capacités peuvent être menaçants pour leur bien-être psychologique (Khawaja et al., 2017). De plus, les caractéristiques des étudiants peuvent influencer

l'intensité de ces expériences de stress. Par exemple, ceux qu'ont une personnalité anxieuse, perfectionniste, ou très sensible, ou les étudiants qui étaient les meilleurs dans leurs pays d'origine comme les étudiants qui ont eu des bourses et ont été au premier rang de leur classe dans leur pays, peuvent être plus affectés et avoir plus de doutes sur leur capacités (Khawaja et al., 2017; Terada et Thompson, 2012).

La comparaison de soi avec les étudiants de pays hôte et la doute des capacités n'étaient pas directement abordés par les autres études qui portent sur ce sujet auprès les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs, ce qui se montre donc comme un résultat novateur de notre étude. Cependant, la doute de soi chez les étudiants a été abordé autrement dans une seule étude. Tout comme présenté dans le texte de Lamoureux (2005), une étude menée auprès des étudiants lors de leur transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario et portant sur les changements identitaires suivant la transition scolaire, le changement de milieu académique peut créer des bouleversements au niveau de l'image de soi de la personne. De plus, ses compétences et ses capacités peuvent être remises en question. Ces résultats soutiennent l'importance de mieux préparer les étudiants avant leur arrivée. Cela souligne également la pertinence de tenir compte de ces expériences de comparaison entre pairs dans la prestation d'interventions de soutien. Il s'avère impérieux que ces interventions puissent soutenir l'estime de soi fragilisée, spécifiquement durant la première période de leurs arrivées quand ces contrastes sont plus évidents et choquants.

L'adaptation dans le contexte de la pandémie

Selon le cadre théorique utilisé dans la présente étude, la pandémie peut être un stimulus qui influence le processus d'adaptation des étudiants. Selon les résultats, la pandémie mondiale de Covid-19 a été considérée comme un facteur entravant l'adaptation et un défi en même temps. Elle a créé une double adaptation à de nouveaux défis (étude en ligne, isolement, troubles psychologiques comme le stress et l'anxiété). Être un étudiant international loin de sa famille et de son pays en temps de pandémie est un ajout aux défis rencontrés dès leur arrivée. Tout comme présenté dans l'étude de Gallego-Gómez et al. (2020), qui vise à évaluer les niveaux de stress des étudiants en soins infirmiers avant et pendant le confinement en raison de la pandémie de Covid-19 en Espagne, le confinement et le changement des cours vers le format en ligne ont causé des

niveaux de stress plus élevés chez les étudiants. En outre, selon l'étude de Morris et al. (2020) qui porte sur les expériences des étudiants internationaux en Australie avant et durant la pandémie de Covid-19, la situation de ces étudiants s'est détériorée davantage durant la pandémie. Beaucoup d'étudiants internationaux ont perdu leur logement et ont eu des défis financiers à cause de la perte de leurs revenus et de leurs emplois. Le sentiment de solitude, qui a été un défi important avant le Covid-19, s'est détérioré durant la pandémie. Les résultats de la présente étude sont corroborés par ces recherches et montrent deux constats : 1) les étudiants internationaux ont besoin de plus de soutien universitaire et 2) les universités devraient être mieux préparées et outillées pour les soutenir dans des situations urgentes comme la pandémie.

La pandémie peut néanmoins avoir un côté positif puisqu'elle a été décrite ainsi par certains étudiants. Le confinement a aidé les personnes introverties et qui aiment être seules à éviter de socialiser avec les autres. Le fait d'avoir des cours en ligne à domicile a permis d'éviter la comparaison de soi avec les autres, ce qui les a aidés à se concentrer sur eux-mêmes et à renforcer leur confiance en soi. La pandémie de Covid-19 a réglé quelques défis comme le fait d'être perdu dans le transport et sur le campus et a stimulé le développement des habiletés technologiques chez certains étudiants qui n'étaient pas habitués à utiliser les plateformes (tels que Zoom ou Moodle) pour étudier. Ces points importants relevés par les résultats de la présente étude n'étaient pas discutés dans d'autres études jusqu'à présent.

Facteurs et stratégies influençant positivement l'adaptation

Les facteurs favorisants peuvent être considérés, selon le cadre théorique choisi dans cette étude, comme des stimuli qui influencent d'une manière positive le processus de *coping* (Roy et Andrews, 1999). Les résultats de la présente étude mettent également en lumière les facteurs et stratégies aidant l'expérience d'adaptation. La présence des enfants, avoir un soutien des enseignants/directeurs (sur l'approche d'enseignement, empathie, ouverture à leurs contextes), la motivation de réussir et être proactif constituaient les facteurs aidants les plus mentionnés par les participants dans la présente étude. De surcroît, le sentiment de ne pas être seul à vivre des difficultés, connaître l'anglais, avoir des informations et un soutien administratif (ex. immigration) avant l'arrivée, avoir un soutien de l'université qui répond à leurs besoins (et qui est rapide et fait avec empathie) sont des facteurs favorisant l'adaptation dans le nouvel environnement.

Les enfants étaient décrits comme des « catalyseurs » d'adaptation sociale, car leur présence donnait l'occasion de faire de nouveaux liens sociaux. Dans la majorité des études, le facteur « enfants » plus spécifiquement n'était pas mentionné, mais c'était le facteur « la famille » en général qui était davantage mentionné comme aidant durant l'adaptation. Nos résultats rejoignent ceux de l'étude de James (2018) qui montre que la famille est considérée comme un facteur aidant très crucial pour s'adapter et pour réussir. En outre, la famille a été décrite comme une source qui influence la motivation et la détermination des participants d'une manière positive.

Les études de Schneider et al. (2020) et d'Evans et Stevenson (2011) ont mis l'accent sur l'impact positif de la bonne relation entre les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs et leurs superviseurs et professeurs. Ces derniers ont été considérés par les participants, dans les deux études, comme des guides et des accompagnateurs durant leur trajectoire d'apprentissages. Ces résultats font écho à ceux de la présente étude. Comme mentionné dans le chapitre précédent, l'aide et le soutien reçu de la part des directeurs de recherche et de professeurs ont été considérés par la majorité des participants comme un facteur aidant pour réussir les cours et pour s'adapter au milieu académique. Les professeurs ont été décrits comme des mentors et des guides par les participants.

En ce qui concerne les services de l'université, l'empathie du personnel, l'efficacité du service selon le besoin demandé et le soutien tout au long du processus d'adaptation, ont été mentionnés comme des points positifs, selon les résultats et la rapidité de réponse. La gentillesse et la patience du personnel et l'utilité des services de soutien universitaires ont été également rapportées comme des aspects positifs afin de promouvoir une expérience positive des étudiants internationaux (Wolf et Phung, 2019).

En ce qui concerne les stratégies favorables, selon Roy et Andrews (1999), le modèle d'adaptation de Roy considère que la Personne est capable à s'adapter à son environnement grâce à son processus de *coping* en utilisant quatre modes d'adaptation. Ces modes d'adaptation (le mode physiologique, le mode concept de soi, le mode fonction des rôles et le mode d'interdépendance) peuvent être des capacités, des ressources, des connaissances, des habiletés et des aptitudes (Roy et Andrews, 1999). Dans la présente étude, avoir la persévérance et l'automotivation ont été des stratégies aidantes pour s'adapter au nouvel environnement. Être proactif peut être aidant à

s'adapter dans le milieu social en établissant de nouvelles relations d'amitié et dans le milieu académique en utilisant les services de soutien universitaires, y compris les services pour actualiser et améliorer les compétences (linguistiques, rédaction, etc). L'établissement des liens sociaux avec d'autres étudiants internationaux qui sont dans la même situation pourrait aussi aider à ne pas se sentir seul durant cette expérience. Le fait de savoir qu'il y a d'autres étudiants internationaux qui sont dans la même situation et qui ont les mêmes difficultés est soulageant. Ces résultats rejoignent ceux des études de Mitchell et al. (2017), qui rapporte que les réseaux sociaux sont des facteurs aidants pour s'adapter, ainsi que de Donnelly et al. (2009) et de Wang et al. (2008) qui révèlent que le fait d'être ouvert à développer de nouvelles relations d'amitié est une stratégie aidante pendant le processus d'adaptation. Selon ces deux études, ceci est lié aux sentiments d'automotivation et de détermination pour surmonter les difficultés. Selon Wang et al. (2008), l'établissement des liens d'amitié avec des compatriotes ou des personnes qui avaient traversé les mêmes problèmes et qui comprenaient les situations et les défis vécus était aussi nommé par les étudiants internationaux comme une stratégie aidante.

De surcroît, l'étude de Wolf et Phung (2019), menée auprès des étudiants en sciences infirmières chinois aux États-Unis sur une période d'un an, met en lumière d'autres façons que les étudiants peuvent être proactifs. Par exemple, faire davantage de lectures, l'utilisation des dictionnaires et la consultation avec des locuteurs natifs pour apprendre davantage la langue, sont des stratégies qui étaient utilisées par les étudiants. Demander de l'aide à leurs pairs, à des tuteurs et à des professeurs était aussi mentionné comme une « stratégie sociale » pour surmonter les défis. Les résultats de la présente étude concordent également avec ceux des travaux de Merry et al. (2021), une étude de portée sur les défis, les stratégies d'adaptation et les interventions de soutien pour les étudiants internationaux et migrants en sciences infirmières dans les pays à revenu élevés. Dans cette revue, demander des éclaircissements auprès des pairs et la participation à des ateliers afin de développer des compétences étaient des stratégies mises en évidence afin de surmonter les défis académiques et linguistiques.

Enfin, les convictions religieuses, les pratiques de prières et la foi en un dieu sont des stratégies d'adaptation utilisées par les étudiants de la présente étude. Ces pratiques ont été aidantes pendant des moments difficiles de leur processus d'adaptation. Ce résultat concorde avec ceux de l'étude de McDermott-Levy (2011) qui a démontré que les pratiques religieuses utilisées par les

étudiantes internationales omanaises musulmanes en sciences infirmières aux États-Unis les ont aidées à surmonter leurs défis et à maintenir leur bien-être psychologique.

L'adaptation progressive

L'adaptation progressive fait appel à la troisième étape du cycle d'adaptation suite à un choc culturel qu'est l'« ajustement » (BVE, s. d.). Après l'étape de « lune de miel » et celle de la « crise ou confrontation », les étudiants internationaux commencent à accepter la nouvelle culture, à établir un réseau social, à se sentir moins isolés et plus contents (BVE, s. d.). Cette étape est graduelle et nécessite du temps et de la patience jusqu'à ce que le nouveau milieu devienne habituel (BVE, s. d.).

Les participants de la présente étude ont déclaré avoir besoin de temps pour s'adapter (pour connaître leur nouvel environnement, surtout le système d'enseignement). Le temps passé dans le nouveau milieu favorise cette adaptation. Leur adaptation était évolutive avec le temps, mais n'était jamais achevée. En lien avec le cadre théorique de l'adaptation de Roy (1970), l'adaptation progressive est le résultat de processus de *coping*. Ceci est considéré comme un *behavior*. Selon Roy et Andrews (1999), le *behavior* peut être adapté ou inadapté. Le *behavior* adapté (l'adaptation progressive) est l'ensemble des comportements, d'actions et des réactions de la personne (étudiant international) face aux stimuli (défis/facteurs). Les facteurs facilitants et les stratégies de *coping* mentionnés dans la section précédente ont aidé les étudiants à avoir une adaptation progressive avec le temps. L'adaptation progressive nécessite du temps et est continue. Par exemple, le sentiment de fierté et d'accomplissement des étudiants internationaux est une marque qu'ils ont progressé à une autre étape dans leur processus d'adaptation. Autrement dit, au début ils sentaient que c'était « le pire moment de leur vie » et voulaient retourner dans leurs pays. Or, les aspects qu'ils estimaient difficiles et ardues au départ ont, avec le temps, été perçus comme plus faciles. Avoir un sentiment de fierté et d'accomplissement à la suite de sa réussite du programme de formation, d'être plus fort et outillé à faire face aux nouveaux défis dans l'avenir personnel et professionnel, le développement professionnel par l'élargissement des horizons étaient mentionnés comme des aspects positifs de l'expérience d'adaptation. En général, après avoir passé à travers le processus, la majorité des étudiants dans la présente étude voient cette expérience comme étant enrichissante. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude d'Evans et Stevenson (2011). Plusieurs

aspects positifs ont découlé des expériences d'adaptation des étudiants internationaux en sciences infirmières comme l'amélioration de la confiance en soi, le développement des compétences de la pensée critique et de la recherche, l'ouverture d'esprit et l'indépendance.

Les retombées

Selon les résultats de la présente étude, plusieurs retombées ont été ressorties, y compris des recommandations pour les politiques universitaires, pour la formation infirmière et la recherche future.

Recommandation pour les politiques universitaires

Dans un premier temps, en ce qui concerne les défis linguistiques rencontrés (utilisation de l'anglais dans la majorité des écrits scientifiques), les établissements universitaires pourraient promouvoir plus les publications en français (par les étudiants et les chercheurs). À long terme, cela pourrait aider à diminuer ce problème de dominance de l'anglais dans le monde académique (Robert et al., 2015). En outre, étant donné que l'adaptation est pour deux langues (anglais et français), il est important d'avoir des exigences linguistiques plus claires et précises pour l'admission afin de s'assurer que les étudiants internationaux sont mieux préparés et n'ont pas de défis linguistiques excessifs (Merry et al., 2021).

Dans un deuxième temps, afin de limiter les défis financiers liés à la difficulté de trouver un travail, les responsables des établissements universitaires devraient revoir les systèmes d'embauche pour les tuteurs et les correcteurs des cours (Merry et al., 2021). Cela soutient un accès plus équitable à l'emploi et permet à tous les étudiants d'avoir les mêmes chances de sélection et d'avoir des opportunités de travail. Cela offre la chance également aux étudiants novices d'acquérir des expériences enrichissantes dans le domaine de la formation infirmière (tutorat). Une autre intervention importante soulevée par la revue de littérature de Merry et al. (2021) afin de limiter les défis financiers est de fournir une aide financière ou des bourses aux étudiants internationaux qui en ont besoin. Les critères pour évaluer les dossiers de candidature à ces bourses devraient également être révisés pour qu'ils soient plus accessibles pour les étudiants internationaux (ex. reconnaissance d'autres expériences professionnelles).

Dans un troisième temps, les organismes subventionnaires de pays d'origine exercent une pression sur les étudiants internationaux pour finir leur programme d'étude dans les délais peu flexibles. Ces étudiants doivent surmonter des défis et s'adapter au nouveau contexte culturel, social et académique, ce qui explique que le temps de bourse accordé (deux années) pour obtenir le diplôme de maîtrise est insuffisant. Les universités devraient sensibiliser les organismes subventionnaires de pays d'origine des étudiants internationaux afin qu'ils prennent en considération que l'obtention du diplôme dans un tel temps limité est peu adapté à leur réalité. Il est crucial de sensibiliser les organismes subventionnaires pour qu'ils comprennent mieux les réalités des étudiants internationaux et le processus d'adaptation. Par conséquent, des assouplissements par rapport aux délais des bourses accordées aux étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs devraient être mis en place. En outre, les résultats de la présente étude soutiennent fortement la nécessité d'établir des liens et d'avoir plus de communications entre les universités de pays d'origine et les universités québécoises. Par exemple, au Québec, il existe beaucoup d'étudiants provenant de pays de l'Afrique de Nord comme la Tunisie (BEI, s. d.-a), donc il serait à propos d'avoir des collaborations entre les universités du Québec et de la Tunisie afin de connaître davantage les systèmes et les approches pédagogiques de chacun. Les acteurs clés des universités québécoises devraient apprendre plus sur le contexte tunisien (ou autre contexte des autres étudiants internationaux) et vice-versa. Cela leur permettrait de sensibiliser les professeurs universitaires aux besoins et aux contextes des étudiants internationaux provenant de ce pays. Cela pourrait également concourir à mieux préparer ces étudiants et de mieux comprendre les différences entre leur contexte et celui du Québec avant leurs arrivées.

Tous les étudiants ont mentionné d'avoir besoin de plus de temps pour s'adapter. Par conséquent, l'accord de temps supplémentaire aux étudiants internationaux pour compléter leurs diplômes est nécessaire. En outre, les universités pourraient adapter leurs programmes en conséquence. Pour que ceci soit réalisable, les visas d'étudiants devraient être adaptés et ceci exigerait des changements au niveau des politiques d'immigration. Les universités pourraient faire les représentations nécessaires aux parties prenantes du gouvernement canadien pour influencer ce changement. De plus, la mise en place d'un cours ou des séances d'informations avant le commencement de la première séance (avant leur arrivée) pour saisir les différences entre les

approches pédagogiques (autres pays vs Québec), apprendre les nouvelles méthodes d'apprentissage et d'enseignement, se familiariser avec la langue (l'accent québécois) et faire la lecture en anglais pourraient faciliter le processus d'adaptation des étudiants. Cela permettrait d'avoir plus de temps pour comprendre les différences culturelles et académiques, de limiter le sentiment de doute de leurs capacités et d'être plus prêts et outillés face aux défis rencontrés.

Le corps administratif devrait aussi être en contact avec les étudiants internationaux dès l'offre d'admission (à travers un courriel minimalement mensuel) afin de les orienter durant leurs processus d'immigration et de les renseigner sur les façons dont ils peuvent se préparer pour leurs études au Québec. Les établissements universitaires peuvent fournir des aides pratiques sur les procédures d'immigration (pour les étudiants dans les pays africains plus spécifiquement où le processus d'immigration est plus compliqué). Ils peuvent aussi fortement encourager les étudiants internationaux à réussir des cours de langue en anglais ou en français ou offrir de courts vidéos pour mettre en évidence l'accent québécois. Cela permettrait de limiter le défi de communication avec l'accent québécois et le défi de la lecture en anglais. Ces recommandations ont également été soulevé dans la revue des écrits de Merry et al. (2021).

Dans un quatrième lieu, avec la diversité des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans les classes des campus universitaires au Québec (Benabdeljalil, 2009), les établissements universitaires devraient favoriser la diversité du corps professoral. Avec plus de diversité au sein des membres des institutions académiques, il y aurait sans doute plus d'ouverture envers les différents contextes des étudiants internationaux et plus de diversité dans les futures approches et stratégies de soutien. En outre, la diversité parmi les membres de la faculté et plus spécifiquement les professeurs peut également créer davantage un sentiment d'appartenance chez les étudiants internationaux (Merry et al., 2021).

Un soutien institutionnel distingué au corps professoral et une formation aux professeurs universitaires sont cruciaux afin de les aider à mieux soutenir les étudiants internationaux dans leurs classes et les outiller pour répondre aux besoins divers des étudiants (Merry et al., 2021). Les établissements universitaires devraient sensibiliser le corps administratif et professoral aux défis et aux besoins d'apprentissage des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles

supérieurs afin de créer un environnement éducationnel inclusif et propice à la réussite (Merry et al., 2021).

Cinquièmement, les résultats de la présente étude ont mis en lumière l'importance et la nécessité des services de soutien universitaires tout au long des parcours académiques et en fonction des besoins individuels et l'étape de vie des étudiants (vie familiale, étudiant mature, personnalité timide, différences culturelles plus extrêmes). La mise en place des suivis plus étroits et plus d'accompagnement individuel pourraient mieux les aider à surmonter ou limiter les défis rencontrés et à éviter leur accumulation. Par exemple, les problèmes liés à la séparation familiale suggèrent qu'un curriculum adapté (ex. avoir quelques cours en ligne et/ou la possibilité de faire la recherche dans leur pays d'origine) pourrait être aidant pour limiter le temps de séparation de leurs proches. Les étudiants peuvent aussi être encouragés à venir avec les membres de leur famille. Cependant, ces étudiants auront aussi peut-être besoin d'un soutien additionnel si leurs enfants et conjoint sont avec eux (ex. accès à des garderies, l'aide pour trouver un logement pour une famille, et les aider à trouver un emploi pour le conjoint/conjointe).

Enfin, les résultats de la présente étude ont souligné la présence d'un manque d'information et d'utilisation des services de soutien universitaires chez les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs. En effet, certains étudiants n'étaient pas au courant de la présence de ces services alors que d'autres n'avaient pas le courage de les consulter en cas de besoin. Afin de faciliter leur connaissance et leur utilisation, les instances de ces services devraient prendre la première initiative (faire le premier contact) pour offrir du soutien à ces étudiants, car certains de ceux-ci ont des personnalités timides, ont une crainte d'avouer leurs faiblesses et ne sont pas proactifs. Les étudiants de la présente étude ont aussi rapporté que les établissements universitaires devraient optimiser davantage certaines ressources telles que les ateliers et formations (ex. de rédaction, APA, la recherche documentaire et des logiciels informatiques tels que Endnote) afin qu'ils soient plus pratiques, plus simples et plus adaptés (commencer avec les informations de base avant et avec un rythme pas trop rapide) au rythme des étudiants internationaux qui ne connaissent pas le nouveau milieu académique. Cela permettrait d'améliorer l'utilité de ces services en mieux répondant aux besoins des étudiants. Ces recommandations concordent avec d'autres études. Selon les études de Schneider et al. (2020), de Wolf et Phung (2019) et de Wang et al. (2008), les services de soutien tels que le mentorat, les rencontres de réseautage, les cours de langue, les associations

étudiantes et les conseillers ont été rapportés par les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs comme utiles et aidants durant leur parcours académique. En outre, les étudiants de la présente étude ont recommandé d'avoir un suivi tout au long de leurs processus d'apprentissage.

L'expérience d'adaptation des étudiants durant la pandémie démontre un besoin d'avoir plus de soutien pour les étudiants internationaux si jamais ce genre de situation devait survenir à nouveau. Afin de limiter le sentiment d'isolement en raison du confinement, il semble opportun d'encourager l'établissement des liens sociaux entre les étudiants internationaux (Morris et al., 2020). Les résultats de la présente étude ont également souligné qu'un travail rémunéré pendant une période difficile comme la pandémie, à la suite de la perte de revenu et de logement, était nécessaire afin de ne pas aggraver les défis financiers rencontrés par la majorité des étudiants internationaux.

Recommandations pour la formation infirmière

Les résultats de notre étude montrent la pertinence de prendre en considération la diversité des étudiants dans les classes, mais aussi la diversité de leurs besoins d'apprentissage afin de créer un environnement d'apprentissage basé sur l'éducation inclusive (Merry et al., 2021). Pour se faire, les programmes pourraient être adaptés pour mieux répondre aux besoins des étudiants (Merry et al., 2021). Ceci pourrait impliquer l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement et d'évaluation dans les cours (Merry et al., 2021). En fait, la présente étude a mis en lumière un défi académique qu'est la difficulté d'ajuster une situation éthique au Québec qui avait été vécue dans un autre pays (dans le contexte d'un des travaux d'un cours). Ceci montre l'importance de la mise en place d'ajustements de contenus, de critères et de méthodes d'évaluation pour qu'ils soient plus pertinents sur le plan culturel et social. En tenant compte de la progressivité du processus adaptatif chez les étudiants internationaux et de leur besoin de temps pour accomplir ce processus, les méthodes d'évaluation pourraient être adaptées au fil du temps pour mieux suivre le rythme progressif de ces étudiants, surtout si du temps additionnel est accordé aux étudiants pour compléter leurs études (Merry et al., 2021).

Les défis linguistiques liés à la différence de français et la non-compréhension de l'accent québécois ont été mis en lumière par la présente étude. Afin de limiter ces défis dans les classes, il

serait utile d'utiliser un rythme lent dans les paroles durant les conférences et les séances de cours de même que de limiter ou d'expliquer les abréviations (ou les expressions) propres au milieu culturel ou social du pays d'accueil (Merry et al., 2021).

Afin de limiter la comparaison avec les étudiants de pays d'accueil et le sentiment de doute des capacités, il est important que les formateurs universitaires mettent en œuvre une stratégie d'*empowerment* durant des rencontres individuelles, notamment en donnant de la rétroaction positive et constructive et en soulignant explicitement les points forts des étudiants (Merry et al., 2021). Ceci pourrait renforcer la confiance en soi et l'estime de soi des étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs. Il est crucial également de demander aux étudiants d'énoncer leurs besoins (Merry et al. 2021). Cela permettra à ces étudiants de se sentir valorisés et que leur présence soit appréciée par leurs professeurs (Merry et al. 2021).

La crainte de poser des questions ou de parler dans les classes a été identifiée comme un défi dans la présente étude. Il est important d'inciter les étudiants à partager leurs points de vue et de les encourager à poser des questions. Cela permettrait de vérifier leur compréhension, d'améliorer leurs expériences d'apprentissages et de se sentir importants dans leurs milieux académiques. Afin d'aider les étudiants dans leur adaptation aux nouvelles approches d'enseignement, les formateurs universitaires pourraient fournir des exemples de travaux demandés (Merry et al., 2021) et des exemples d'analyses de situations en utilisant la pensée critique. Cela permettrait aux étudiants internationaux de mieux comprendre les attentes. Concernant les travaux de groupes, les formateurs universitaires devraient être conscients de la tension qui peut être créée entre les membres de groupe. Il est important de sensibiliser les étudiants de pays d'accueil sur les défis des étudiants internationaux ; de favoriser la mixité des étudiants qui n'ont pas de difficulté d'apprentissages avec ceux qui en présentent, de même qu'avec différentes expériences et origines culturelles et ethniques (Merry et al., 2021). Cela permettrait d'ouvrir à la diversité et, récursivement, d'éroder la discrimination et les stéréotypes. À vrai dire, il s'avère impérieux de vérifier le dynamisme de groupe et de résoudre les conflits en cas de besoin afin de favoriser un milieu académique propice à la réussite de tous les étudiants.

Recommandations pour la recherche en sciences infirmières

D'autres études qui évaluent l'efficacité des services de soutien universitaires et qui revoient l'utilité et la mise en place ou pas des recommandations proposées dans la présente étude sont nécessaires. D'autres recherches pour développer et implanter des interventions (politiques, services de soutien, approches d'enseignements) apparaissent nécessaires.

D'autres études qui prennent en considération l'influence de variables tels le genre, l'origine, les différents contextes de pays d'origine, l'âge, l'origine ethnique ainsi que la personnalité sur le processus d'adaptation de ces étudiants seraient également nécessaires (Merry et al., 2021).

Forces et limites de l'étude

L'étude a quelques limites. En premier temps, en raison du temps limité accordé à l'étudiante chercheuse pour effectuer la présente étude, la vérification des résultats n'a été réalisée qu'avec une seule participante à travers un bref entretien de suivi afin de clarifier des informations recueillies au cours de l'entretien. Des entretiens de suivi supplémentaires avec d'autres participants auraient pu fournir plus d'informations.

En deuxième lieu, étant donné que l'étudiante chercheuse fait partie de la communauté (c'est-à-dire une étudiante internationale), les entrevues et les réponses des participants pourraient être influencées par l'étudiante chercheuse et les résultats pourraient être interprétés inconsciemment. L'étudiante chercheuse a utilisé le journal de bord pour documenter ses pensées et ses émotions pour l'aider à garder un positionnement plus neutre durant les entrevues. En outre, les échanges avec la directrice durant la phase d'analyse ont été aidant pour assurer que les résultats reflétaient réellement les propos des participants et non les propres points de vue de l'étudiante chercheuse.

En troisième lieu, les participants ont choisi de mener les entrevues en français. Ces participants ont rencontré quelques difficultés pour exprimer certaines idées en français. Il y a certaines expressions en arabe ou en anglais qu'ils n'ont pas pu bien les exprimer en français.

L'étude a également des points forts. Des participants de différents pays d'origine et dans les deux programmes de cycles supérieurs (maîtrise et doctorat) ont été recrutés. En outre, des

étudiants avec des conditions de vie différentes (vivre seul/avec la famille au Québec, marié/célibataire, hommes/femmes, différents âges, avoir des enfants ou pas et des trajectoires migratoires variées) ont participé. L'étude a également exploré une gamme de facteurs qui peuvent avoir une influence sur les expériences d'adaptation de ces étudiants tels que la personnalité, l'âge, l'origine, etc.

En outre, le cadre théorique adopté a été bien choisi pour effectuer la présente étude, car il a touché la plupart des aspects du processus d'adaptation (les stimuli/les défis ou les facteurs, le processus de *coping*/les stratégies d'adaptation, les *behaviors*/l'adaptation progressive). Cela a permis d'avoir une compréhension holistique et plus large de l'expérience d'adaptation. De plus, grâce au devis utilisé, notre recherche a permis de confirmer plusieurs résultats de recherches effectuées sur ce sujet. Toutefois, ces résultats apportent un nouveau regard et de nouveaux thèmes à l'égard de ce phénomène. Ce qui permet d'avoir une description plus détaillée qui ajoute plus d'informations aux écrits existants, surtout concernant les expériences des étudiants internationaux dans un milieu universitaire francophone au Québec

Conclusion

Les établissements universitaires québécois accueillent de plus en plus d'étudiants internationaux aux cycles supérieures (Lu et Hou, 2017). Cette évolution inclut également les étudiants en sciences infirmières (Bureau de registraire, 2019). L'évolution rapide d'effectifs étudiants apporte un lot de défis sociaux, psychologiques, linguistiques et académiques. Une adaptation aux changements d'environnements est cruciale en utilisant différentes stratégies. Le processus d'adaptation est influencé par plusieurs facteurs qui peuvent compliquer ou faciliter les expériences des étudiants internationaux.

Les participants dans la présente étude ont fait face aux multiples défis durant leur expérience d'adaptation. L'accumulation et l'effet ricochet des défis complexifiaient davantage leur processus d'adaptation. Parmi ces défis, les problèmes financiers, les défis linguistiques et la séparation de leur famille étaient les défis les plus préoccupants pour la majorité des étudiants internationaux. L'origine des étudiants, la personnalité et l'âge peuvent avoir un impact négatif sur l'expérience d'adaptation. De plus, la pandémie a été décrite comme un ajout préoccupant aux défis et aux facteurs entravant l'adaptation.

Durant la première période d'adaptation, les étudiants ont exprimé un sentiment d'être perdus dans tous les aspects de leurs vies. Ils ont fait face à un choc dû à l'écart entre leurs attentes et la réalité. Les étudiants ont réalisé qu'ils n'étaient pas bien préparés. Ce manque de préparation et d'orientation a engendré chez les étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs un sentiment de comparaison entre leurs capacités et ceux d'autres étudiants canadiens et aussi entre les contextes (leur pays vs Québec). Cette comparaison a entraîné des doutes de leur potentiel à réussir.

La motivation à réussir et se montrer proactif, avoir du temps pour s'adapter, le sentiment de ne pas être seul à vivre des difficultés, avoir la famille (les enfants) présente, avoir des informations et un soutien administratif surtout avant l'arrivée, et avoir un soutien des enseignants/directeurs étaient décrits comme des facteurs favorisant le processus d'adaptation. Enfin, malgré les défis, un sentiment de fierté et d'appréciation a été décrit par les participants à la suite de leurs expériences d'adaptation qui était décrite comme enrichissante.

En somme, la présente recherche a permis de fournir une description riche et à mieux comprendre les expériences d'adaptation vécues par les étudiants internationaux en sciences

infirmières aux cycles dans un milieu universitaire francophone au Québec. Une prise de conscience et une sensibilisation des acteurs clés du milieu universitaire envers la diversité des besoins et de contextes de ces étudiants permettraient de créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et propice à la réussite de tous les étudiants dans les milieux universitaires francophones au Québec.

Références

- Association Canadienne des Écoles de Sciences infirmières [ACESI]. (2012). Ties that bind: the evolution of education for professional nursing in Canada from the 17th to the 21st Century. <https://www.casn.ca/wp-content/uploads/2016/12/History.pdf>.
- ACESI. (2017). Statistiques sur la formation d'infirmières et d'infirmiers au Canada 2015-2016: Effectifs infirmiers autorisés, production canadienne : nouvelle offre potentielle. <https://www.casn.ca/wp-content/uploads/2017/12/2015-2016-FR-SFS-FINAL-REPORT-supressed-for-web.pdf>
- Adam, D. (2017). Innover localement, Exceller mondialement : Proposition pour une université de langue française en Ontario. <https://uontario.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport-UOF.pdf>
- Association des Infirmières et Infirmiers du Canada [AIIC]. (2008). Advanced Nursing Practice: a national framework. https://www.cna-aiic.ca/en/~media/nurseone/page-content/pdf-en/anp_national_framework_e
- AIIC. (2005). Dotation en personnel infirmier. https://cna-aiic.ca/~media/CNA/Page-Content/PDF-FR/Research_Summaries_All_f.pdf
- AIIC. (s. d.-a). Le leadership de la profession infirmière. https://www.cna-aiic.ca/~media/cna/page-content/pdf-fr/le-leadership-de-la-profession-infirmiere_enonce-de-position.pdf
- AIIC. (s. d.-b). La prise de décisions et la pratique infirmière éclairées par des données probantes. https://www.cna-aiic.ca/~media/cna/page-content/pdf-fr/enonce-de-position-la-prise-de-decisions-et-la-pratique-infirmiere-eclairees-par-des-donnees-probantes_dec-2018.pdf?la=fr&hash=5CA8E82326310E66256E4C04EC458DB4665CA054
- Aiken, L. H., Sloane, D., Griffiths, P., Rafferty, A. M., Bruyneel, L., McHugh, M., Maier, C. B., Moreno-Casbas, T., Ball, J. E., Ausserhofer, D. et Sermeus, W. (2017). Nursing skill mix in European hospitals: cross-sectional study of the association with mortality, patient ratings, and quality of care. *BMJ quality & safety*, 26(7), 559–568. <https://doi.org/10.1136/bmjqs-2016-005567>

- All-Party Parliamentary Group on Global Health [APPG]. (2016). Triple Impact: How developing nursing will improve health, promote gender equality and support economic growth. https://www.who.int/hrh/com-heeg/digital-APPG_triple-impact.pdf
- American Association of Colleges of Nursing [AACN]. (2011). The Essentials of Master's Education in Nursing. <https://www.aacnursing.org/Portals/42/Publications/MastersEssentials11.pdf>
- Anderson, N. E. (1981). The Historical Development of American Nursing Education. *Journal of Nursing Education*, 2(1). <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/216507998102901002>
- Arthur, N. M. E. (2006). *Les stratégies individuelles d'intégration des immigrants guinéens, maliens et sénégalais au Québec* [mémoire de maîtrise, Université de Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/1655/1/M9188.pdf>
- Association des universités et collèges du Canada [AUCC]. (2014). Canada's Universities in the World: AUCC Internationalizing Survey. <file:///C:/Users/user/Desktop/m%C3%A9moire/internationalization-survey-2014.pdf>
- Bureau des étudiants internationaux [BEI]. (s. d.-a). Répartition des étudiants étrangers – trimestre d'automne 2018. http://www.bei.umontreal.ca/bei/documents/Repartition_etudiants_etrangers_2018.pdf
- BEI. (s. d.-b). *Travailler au Québec*. http://www.bei.umontreal.ca/bei/travail_hc.htm
- Benabdeljalil, A. (2009). *Une étude exploratoire sur les étudiants internationaux migrants : projet d'immigration et expérience de travail durant les études* [Mémoire de maîtrise, Université de Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/21033/1/26304.pdf>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et Francophonie*, 39(2),
- Blackburn, M.-È., Bikie Bi Nguema, N., Gaudreault, M. M. et N. Arbour. (2019). Portrait des besoins et des attentes de la population étudiante. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Rapport_Assemble_VersionOfficielle_2019-07-02_6.pdf

- Bouchard, I., Boucher, M. P., Ferland, M., Lalande, C., Lavergne, N., Marois, S., Sainy-Yves, G. et Vaillancourt, C. (2015). L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Enjeux et défis pour le Québec. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2015-08-24-Internationalisation.pdf>
- Boughton, M. A., Halliday, L. E. et Brown, L. (2010). A tailored program of support for culturally and linguistically diverse (CALD) nursing students in a graduate entry Masters of Nursing course: A qualitative evaluation of outcomes. *Nurse Education in Practice*, 10(6), 355–360. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2010.05.003>
- Bradshaw, C., Atkinson, S., et Doody, O. (2017). *Employing a Qualitative Description Approach in Health Care Research*. *Global Qualitative Nursing Research*, 4, 233339361774228. <https://doi.org/10.1177/2333393617742282>
- Bureau de la vie étudiante [BVE]. (s. d.). *Choc culturel et adaptation*. Université de Laval. <https://www.bve.ulaval.ca/etudiants-etrangers/vivre-a-quebec/choc-culturel-et-adaptation/>
- Bureau de registraire. (2020). Statistique d'inscription automne 2019. https://registraire.umontreal.ca/fileadmin/registrariat/documents/statOfficielles/Inscription_A19.pdf
- Burnard, P. (2005). Issues in helping students from other cultures. *Nurse Education Today*, 25(3), 176–180. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2004.12.001>
- Bvumbwe, T. et Mtshali, N. (2018). Nursing education challenges and solutions in Sub Saharan Africa: an integrative review. *BMC Nurs*, 17(3). <https://doi.org/10.1186/s12912-018-0272-4>
- Byrne, E., Brugha, R. et McGarvey, A. (2019). “A melting pot of cultures” –challenges in social adaptation and interactions amongst international medical students. *BMC Medical Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1514->
- Choi, Y., Crossman, E. et Hou, F. (2021, 23 juin). Les étudiants étrangers comme source de main-d'œuvre : rétention dans leur province d'études (publication n°36-28-0001). Statistiques Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/36-28-0001/2021006/article/00003-fra.htm>

- Caldwell, E. F. et Hyams-Ssekasi, D. (2016). Leaving Home: The Challenges of Black-African International Students Prior to Studying Overseas. *Journal of International Students*, 6(2), 588–613. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i2.372>
- Chiang, S. Y. (2015). Cultural adaptation as a sense-making experience: International students in China. *Journal of International Migration and Integration*, 16(2), 397-413.
- Cohen, Y. (2008). Réflexions sur l'histoire des infirmières au Québec. *Recherche en soins infirmiers*, 93(2), 84-93. <https://doi.org/10.3917/rsi.093.0083>
- Collèges et instituts Canada. (2019). Les marchés émergents pour le recrutement d'étudiants étrangers à destination des collèges et des instituts canadiens. https://www.collegesinstitutes.ca/wp-content/uploads/2019/06/CICan_Intl_Student_EmergingMarkets_Fr.pdf
- Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Étudiants internationaux, intégration académique et sociale et TIC: une triade à explorer?. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), 38-52. <https://doi.org/10.7202/1012901ar>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES]. (2019). Défis et obstacles rencontrés par les étudiants internationaux au cégep et à l'université. <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-internationaux/defis-et-obstacles-rencontres-par-les-etudiants-internationaux-au-cegep-et-a-luniversite-enjeu/>
- Crawford, T. et Candlin, S. (2013). A literature review of the language needs of nursing students who have English as a second/other language and the effectiveness of English language support programmes. *Nurse education in practice*, 13(3), 181–185. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.09.008>
- Carty, R., O'Grady, E. T., Wichaikhum, O.-A. et Bull, J. (2002). Opportunities in preparing global leaders in nursing. *Journal of Professional Nursing*, 18(2), 70–77. <https://doi.org/10.1053/jpnu.2002.123725>
- Commission des universités sur les programmes. (1999). Les programmes de sciences infirmières, santé communautaire, épidémiologie, hygiène du milieu, travail social, animation sociale

et culturelle, gérontologie et gestion des services de santé dans les universités du Québec.
<https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/RapportSITS.pdf>

Deshayes, K. (2017). *Les conceptions d'apprentissage des étudiants étrangers et les facteurs influençant leurs capacités d'adaptation face au processus de transition vécu* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19854>

Delamaire, M. et G. Lafortune (2010). Nurses in Advanced Roles: A Description and Evaluation of Experiences in 12 Developed Countries. *OECD Health Working Papers*, (54).
<https://doi.org/10.1787/5kmbrcfms5g7-en>

Donnelly, T., McKiel, E. et Hwang, J. (2009). Challenges and motivators influencing the academic performance of English as an additional language (EAL) nursing students: the perspectives of the students. *The Canadian journal of nursing research*, 41(3), 130-50.

Davis, D., Stullenbarger, E., Dearman, C. et Kelley, J. A. (2005). Proposed nurse educator competencies: Development and validation of a model. *Nursing Outlook*, 53(4), 206–211.
<https://doi.org/10.1016/j.outlook.2005.01.006>

DeLuca, E. K. (2005). Crossing cultures: the lived experience of Jordanian graduate students in nursing: a qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 42(6), 657–663. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2004.09.017>

Doutrich, D. (2001). Experiences of Japanese nurse scholars: insights for US faculty. *Journal of Nursing Education*, 40(5), 210-216.

Duquette, A., Richard, N. et Bonin, J. P. (1999). Élaboration d'un modèle théorique de déterminants de l'adaptation dérivé du modèle de Roy. <https://bdsp-ehesp.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=118458>

Egenes, K. J. (2012). Health care delivery through a different lens: The lived experience of culture shock while participating in an international educational program. *Nurse Education Today*, 32(7), 760–764. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.011>

Evans, C. et Stevenson, K. (2011). The experience of international nursing students studying for a PhD in the U.K: A qualitative study. *BMC Nursing*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6955-10-11>

- Evans, C. et Stevenson, K. (2010). The learning experiences of international doctoral students with particular reference to nursing students: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 47(2), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.05.025> :
- Evans, C. (2007). The experience of international doctoral education in nursing: An exploratory survey of staff and international nursing students in a British university. *Nurse Education Today*, 27(5), 499–505. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.08.010>
- Faculté des sciences infirmières [FSI]. (2019). Guide de mobilité étudiante internationale entrante. https://fsi.umontreal.ca/fileadmin/fsi/documents/international/Guide_mobilite_entrante_ETU_20190627.pdf
- FSI. (s. d.-a). *Maîtrise en sciences infirmières*. <https://fsi.umontreal.ca/etudes/cycles-superieurs/maitrise-en-sciences-infirmieres/#c125097>
- FSI. (s. d.-b). *Doctorat en sciences infirmières*. <https://fsi.umontreal.ca/etudes/cycles-superieurs/doctorat-en-sciences-infirmieres/>
- Fawcett, J. (2017). Applying conceptual models of nursing quality improvement, research, and practice. <file:///C:/Users/user/Desktop/modele%20de%20roy%20fawcett%202017.pdf>
- FindGlocal. (s. d.). *AÉCSFSIUM*. <https://www.findglocal.com/CA/Montreal/1676360135975193/AÉCSFSIUM>
- Gagnon, J., Lapierre, J., Gagnon, M., Lechasseur, K., Dupéré, S., Gauthier, M., Farman, P. et Lazure, G. (2016). Processus de transfert et d'appropriation des savoirs d'étudiantes en sciences infirmières et de milieux de soins africains : une étude de cas multiples. *Recherche en soins infirmiers*, 124(1), 53-74. <https://doi.org/10.3917/rsi.124.0053>.
- Gagnon, V. (2017). *Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec: histoires de vie et parcours migratoires* [Mémoire de maîtrise, Université de Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/27956>
- Gallego-Gómez, J. I., Campillo-Cano, M., Carrión-Martínez, A., Balanza, S., Rodríguez-González-Moro, M. T., Simonelli-Muñoz, A. J. et Rivera-Caravaca, J. M. (2020). The COVID-19 Pandemic and Its Impact on Homebound Nursing Students. *International*

journal of environmental research and public health, 17(20), 7383.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17207383>

Gardner J. (2005a). Barriers influencing the success of racial and ethnic minority students in nursing programs. *Journal of transcultural nursing: official journal of the Transcultural Nursing Society*, 16(2), 155–162. <https://doi.org/10.1177/1043659604273546>.

Gardner J. (2005b). Understanding factors influencing foreign-born students' success in nursing school: a case study of East Indian nursing students and recommendations. *Journal of cultural diversity*, 12(1), 12–17.

Gaudet, S. et Robert, B. (2018). L'aventure de la recherche qualitative: Du questionnement à la rédaction scientifique. *Les Presses de l'Université d'Ottawa*.

Genovese, S. K., Schmidt, N. A., & Brown, J. M. (2015). *Admitting International Graduate Nursing Students. Nurse Educator*, 40(1), 41–45. <https://doi.org/10.1097/nne.000000000000001>

Gherbi, A. et Belkhodja, C. (2018). Montréal, « collectivité accueillante » pour les étudiants internationaux ?. *Journal of international Mobility*, 6(1), 17–43. <https://doi.org/10.3917/jim.006.0017>

Gill, S. (2007). Overseas students' intercultural adaptation as intercultural learning: a transformative framework. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(2), 167–183. <https://doi.org/10.1080/03057920601165512>

Giroux, L. (2012). *L'autorégulation de l'apprentissage comme levier à l'affiliation d'étudiants étrangers inscrits dans le système universitaire québécois* [Thèse de Doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/5473/1/D2451.pdf>

Gu, Q., Schweisfurth, M. et Day, C. (2010). Learning and growing in a “foreign” context: intercultural experiences of international students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/03057920903115983>

- Guo, S. et Chase, M. (2011). Internationalisation of higher education: integrating international students into Canadian academic environment. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.546524>
- Gyurakovics, J. (2014). *Les étudiants internationaux à Québec: une étude transculturelle sur les dynamiques de perception des valeurs culturelles liées à la distance hiérarchique et à la proxémie* [Mémoire de maîtrise, Université de Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25602>
- Han, X., Han, X., Luo, Q., Jacobs, S. et Jean-Baptiste, M. (2013). Report of a Mental Health Survey Among Chinese International Students at Yale University. *Journal of American College Health*, 61(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/07448481.2012.738267>.
- Harvey, T., Robinson, C. et Welch, A. (2018). The Lived Experiences of International Students Who's Family Remains At Home. *Journal of International Students*, 7(3), 748-763. <https://doi.org/10.5281/zenodo.570031>
- He, F. X., Lopez, V., et Leigh, M. C. (2012). Perceived acculturative stress and sense of coherence in Chinese nursing students in Australia. *Nurse education today*, 32(4), 345–350. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.05.004>
- Henderson, S. (2016). *Useful tips for teaching international nursing students. Australian nursing & midwifery journal*, 24(3), 39. https://www.researchgate.net/publication/308356257_Useful_tips_for_academics_teaching_international_nursing_students
- Hou, F. et Lu, Y. (2017). Étudiants internationaux, immigration et croissance des revenus : l'effet d'études universitaires prémigratoires au Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2017395-fra.pdf>
- Hyams-Ssekasi, D., Mushibwe, C. P. et Caldwell, E. F. (2014). International Education in the United Kingdom. *SAGE Open*, 4(4), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244014562386>
- Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). (2009). *Étudiants en mobilité internationale (ou internationaux)*. <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/fr>

- Institute of Medicine. (2011). *The Future of Nursing: Leading Change, Advancing Health*. National Academies Press (US).<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK209885/>
- James, N. (2018). Using Narrative Inquiry to Explore the Experience of One Ethnically Diverse ESL Nursing Student. *Teaching and Learning in Nursing*, 13(1), 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2017.08.002>
- Janjayblog. (s. d.). Roy adaptation model diagram of human adaptative systems [image en ligne]. <https://janjayblog.wordpress.com/a-theoretical-framework-sister-callista-roys-adaptation-model/>
- Jeong, S. Y. S., Hickey, N., Levett-Jones, T., Pitt, V., Hoffman, K., Norton, C. A. et Ohr, S. O. (2011). Understanding and enhancing the learning experiences of culturally and linguistically diverse nursing students in an Australian bachelor of nursing program. *Nurse education today*, 31(3), 238-244.
- Khawaja, N. G. et Duncanson, K. (2008). Using the University Student Depression Inventory to Investigate the Effect of Demographic Variables on Students' Depression. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(02), 195–209. <https://doi.org/10.1375/ajgc.18.2.195>
- Khawaja, N. G., Chan, S. et Stein, G. (2017). The Relationship Between Second Language Anxiety and International Nursing Students Stress. *Journal of International Students*, 7(3), 601-602. <http://doi.org/10.5281/zenodo.570021>
- Kim, H., Sefcik, J. S. et Bradway, C. (2017). Characteristics of Qualitative Descriptive Studies: A Systematic Review. *Research in Nursing & Health*, 40(1), 23–42. <https://doi.org/10.1002/nur.21768>
- Kin Cheung, L. (2014). Tips for International Students' Success and Adjustment. *International Student Experience Journal*, 2(1). <file:///C:/Users/user/Desktop/m%C3%A9moire/tips%20for%20international%20students.pdf>
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

- Knight, J. (2011). Five Myths about Internationalization. *International Higher Education*, (62). <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532>.
- Kulbok, P. A., Mitchell, E. M., Glick, D. F. et Greiner, D. (2012). International Experiences in Nursing Education: A Review of the Literature. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 9(1). <https://doi.org/10.1515/1548-923x.2365>
- Labrague, L. J., McEnroe–Petitte, D. M., De Los Santos, J. A. A. et Edet, O. B. (2018). Examining stress perceptions and coping strategies among Saudi nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 65, 192–200. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.03.012> [ossary.uis.unesco.org/glossary/ fr](https://www.uis.unesco.org/glossary/fr)
- Lamoureux, S. A. (2005). Transition scolaire et changements identitaires. *Francophonies d'Amérique*, (20), 111-121. <https://doi.org/10.7202/1005340ar>
- Larivière, V. (2018). Le français, langue seconde? De l'évolution des lieux et langues de publication des chercheurs au Québec, en France et en Allemagne. *Recherches sociographiques*, 59(3):339-363. <https://doi.org/10.7202/1058718ar>
- Lee, D.-C. A., Jian, M., Sora, G. et Haines, T. P. (2019). Fieldwork placement outcomes for international higher education students: A systematic literature review. *Australian Journal of Career Development*, 28(2), 132–150. <https://doi.org/10.1177/1038416219843628>
- Lee, J. J. (2010). International students' experiences and attitudes at a US host institution: Self-reports and future recommendations. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 66–84. <https://doi.org/10.1177/1475240909356382>
- Liu, J. (2016). Internationalization of higher education: Experiences of intercultural adaptation of international students in Canada. *Antistasis*, 6(2).
- Lu, Y. et Hou, F. (2017). Étudiants internationaux, immigration et croissance des revenus : l'effet d'études universitaires prémigratoires au Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/11f0019m/11f0019m2017395-fra.pdf?st=Faz4d_0o
- Loiselle, C. G., Profetto-McGrath, J., Polit, D. F. et Beck, C. T. (2007). Méthodes de recherche en sciences infirmières. *Approches quantitatives et qualitatives. St-Laurent, QC: ERPI*

- Maïnich, S. (2015). *Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université de Montréal: Comprendre leur persévérance aux études* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13050>
- Mathilde, C. (2019). *Expériences du bilinguisme officiel chez des étudiants internationaux inscrits dans des programmes en français à l'université d'Ottawa* [mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa]. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/39991/5/Cames_Mathilde_2019_thèse.pdf
- Malau-Aduli, B. S. (2011). Exploring the experiences and coping strategies of international medical students. *BMC Medical Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-40>
- Maranda, J. et Lessard, L. (2017). Prendre sa place: Réflexion sur le leadership clinique des infirmières cliniciennes au Québec. *L'infirmière clinicienne*, 14(1). https://revue-infirmiereclinicienne.uqar.ca/Parutions/documents/MarandaetLessard_2017_InfirmiereClinicienne_Vol14no1_V2pp45-52_000.pdf
- Markey, K., O'Brien, B., Graham, M. M. et O'Donnell, C. (2019). Juggling to survive: Master of Science postgraduate nursing students' experiences of studying far from home. *Journal of Research in Nursing*, 24(3-4), 250–262. <https://doi.org/10.1177/1744987118812537>
- McDermott-Levy, R. (2011). Going alone: The lived experience of female Arab-Muslim nursing students living and studying in the United States. *Nursing Outlook*, 59(5), 266–277. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2011.02.006>
- McKenna, L., Robinson, E., Penman, J. et Hills, D. (2017). Factors impacting on psychological wellbeing of international students in the health professions: A scoping review. *International Journal of Nursing Studies*, 74, 85–94. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.06.007>
- Merry, L., Vissandjée, B. et Verville-Provencher, K. (2021). Challenges, coping responses and supportive interventions for international and migrant students in academic nursing

programs in major host countries: a scoping review with a gender lens. *BMC Nurs* 20, 174. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00678-0>

Milne, J. et Oberle, K. (2005). Enhancing rigor in qualitative description: a case study. *Journal of wound, ostomy, and continence nursing: official publication of The Wound, Ostomy and Continence Nurses Society*, 32(6), 413–420. <https://doi.org/10.1097/00152192-200511000-00014>

Ministère de l'Enseignement Supérieur, Recherche et Science [MESRS]. (2014). Étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire 2013. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_universitaire/Etudiants_intenationaux_Universitaire_2013.pdf

Mitchell, C., Del Fabbro, L. et Shaw, J. (2017). The acculturation, language and learning experiences of international nursing students: Implications for nursing education. *Nurse education today*, 56, 16–22. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.05.019>

Morris, A., Hastings, C., Wilson, S., Mitchell, E., Ramia, G. et Overgaard, C. (2020). The experience of international students before and during COVID-19: Housing, work, study and wellbeing. Sydney. University of Technology Sydney. <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2020-07/apo-nid307336.pdf>

Neergaard, M. A., Olesen, F., Andersen, R. S. et Sondergaard, J. (2009). Qualitative description – the poor cousin of health research? *BMC Medical Research Methodology*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-52>

Newsome, L. K. et Cooper, P. (2016). International Students' Cultural and Social Experiences in a British University : “Such a hard life [it] is here”. *Journal of International Students*, 6(1), 195-215.

Nursing School Hub. (2020). *The history of Nursing*. <https://www.nursingschoolhub.com/history-nursing/>

- Ordre des Infirmières et Infirmiers du Québec [OIIQ]. (s. d.). *Maîtrise en sciences infirmières*.
<https://www.oiiq.org/en/accéder-profession/decouvrir-la-profession/choisir-sa-formation/maîtrise-en-sciences-infirmieres>
- Organisation Mondiale de la Santé [OMS]. (2016). *Triple Impact How developing nursing will improve health, promote gender equality and support economic growth*.
https://www.who.int/hrh/com-heeg/digital-APPG_triple-impact.pdf?ua=1
- Palmer, E. A., Zuraikat, N., West, E., Calderone, T. L. et Shanty, J. (2019). The Lived Experience of International Graduate Nursing Students Engaged With the US Educational System. *Journal of professional nursing : official journal of the American Association of Colleges of Nursing*, 35(3), 174–180. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2018.12.003>
- Pepin, J., Ducharme, F. et Kérouac, S. (2017). *La pensée infirmière (4e éd.)*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Phulpin, S. et Danan, J.-L. (2016). État des lieux de la formation et des compétences des enseignants en sciences infirmières en Europe: focus sur la situation de la France. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 2(4), 206–216. <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2016.08.006>
- Robert, E., Sieleunou, I., Kadio, K. et Malla Samb, O. (2015). *La recherche sur les politiques et systèmes de santé dans les pays à faible et moyen revenu: comment faire entendre la voix des chercheurs francophones?* <https://blogs.lshtm.ac.uk/hppdebated/2015/02/25/la-recherche-sur-les-politiques-et-systemes-de-sante-dans-les-pays-faible-et-moyen-revenu-comment-faire-entendre-la-voix-des-chercheurs-francophones/>
- Richard, P. (2014). *Facteurs de l'adaptation aux études universitaires d'étudiants de première génération* [Thèse de doctorat, Université de Québec à Montréal].
<https://archipel.uqam.ca/6905/1/D2687.pdf>
- Robinson, K., Sportsman, S., Eschiti, VS., Bradshaw, P. et Bol, T. (2006). Preparing faculty and students for an international nursing education experience. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 37(1):21-29.

- Roy, C. et Andrews, H. A. (1999). *The Roy adaptation model (Vol. 2)*. Stamford, CT: Appleton & Lange.
- Séror, J. et Weinberg, A. (2021). Bilinguisme et immersion universitaire. Vers la réalisation d'un idéal politique. *Langage et société*, 172, 151-173. <https://doi.org/10.3917/lis.172.0153>
- Schneider, J. K., Bender, C. M., Madigan, E. A. et Nolan, M. T. (2020). Facilitating the Academic Success of International PhD Students. *Nursing education perspectives*, 41(1), 20–25. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000489>
- Secrétariat international des infirmières et infirmiers de l'espace francophone [SIDIIEF]. (2018). L'état de la formation dans différents pays francophones. <https://docplayer.fr/138694370-L-etat-de-la-formation-infirmiere-dans-differents-pays-francophones.html>
- SIDIIEF. (2011). *La formation universitaire des infirmières et infirmiers une réponse aux défis des systèmes de santé*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2069178>
- Smith, C. (2016). International student success. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, 4(2), 61-73. <https://doi.org/10.1002/sem3.20084>
- Séguin, D. (2011). Parcours et réussite des étudiants internationaux... et si c'était aussi un projet d'hospitalité. Étudiants internationaux : parcours et réussite. <https://cdc.qc.ca/parea/788262-seguin-etudiants-internationaux-valleyfield-article-PAREA-2011.pdf>
- Sandelowski M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in nursing & health*, 33(1), 77–84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Schweisfurth, M. et Gu, Q. (2009). Exploring the experiences of international students in UK higher education: possibilities and limits of interculturality in university life. *Intercultural Education*, 20(5), 463-473. <https://doi.org/10.1080/14675980903371332>.
- Sanner, S., Wilson, A. H. et Samson, L. F. (2002). The experiences of international nursing students in a baccalaureate nursing program. *Journal of Professional Nursing*, 18(4), 206–213. <https://doi.org/10.1053/jpnu.2002.127943>

- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 24(3), 230–240. <https://doi.org/10.1002/nur.1025>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334–340. [https://doi.org/10.1002/1098-240x\(200008\)23:4<334::aidnur9>3.0.co;2-g](https://doi.org/10.1002/1098-240x(200008)23:4<334::aidnur9>3.0.co;2-g)
- Thompson, C. J. (2013). Improving the Educational Experience for International Clinical Nurse Specialist Students, Part III. *Clinical Nurse Specialist*, 27(1), 44–51. <https://doi.org/10.1097/nur.0b013e31827bd36f>
- Terada, M. et Thompson, C. J. (2012). *Educational Considerations for International Clinical Nurse Specialist Students*. *Clinical Nurse Specialist*, 26(5), 283–287. <https://doi.org/10.1097/nur.0b013e318267c2e>
- Townsend, P. et Jun Poh, H. (2008). An exploratory study of international students studying and living in a regional area. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18(2), 240-263. <https://doi.org/10.1080/08841240802487411>
- Université d'Ottawa. (s. d.). *Programmes et cours*. <https://www.uottawa.ca/fr/programmes>
- Université de Moncton. (s. d.). *Éudiantes et étudiants - Cycles supérieurs*. <https://www.umoncton.ca/umcm-fsssc-scienceinfirmiere/node/29>
- Cohen, Y. (2008). Réflexions sur l'histoire des infirmières au Québec. *Recherche en soins infirmiers*, 93(2), 84-93. <https://doi.org/10.3917/rsi.093.0083>
- Université de Montréal. (s. d.-a). *Renommée internationale*. <https://admission.umontreal.ca/info-conseils/choisir-ludem/renommee-internationale/#:~:text=L'UdeM%20se%20hisse%20au,dans%20tous%20les%20classements%20internationaux>.
- Université de Montréal. (s. d.-b). *L'internationalisation à la Faculté*. <https://fsi.umontreal.ca/international/linternational-a-la-faculte/>
- Université de Montréal. (s. d.-c). *Équité, diversité et inclusion*. <https://www.umontreal.ca/diversite/>

- Université de Montréal. (s. d.-d). *Maîtrise en sciences infirmières*.
<https://admission.umontreal.ca/programmes/maitrise-en-sciences-infirmieres/>
- Université de Montréal. (s. d.-e). Faculté des sciences infirmières.
<https://fsi.umontreal.ca/faculte/associations-etudiantes/>
- Université laurentienne. (s. d.) *Maîtrise en sciences infirmières*.
<https://laurentienne.ca/programme/sciences-infirmieres-msci>
- Universités Canada. (s. d.) *Équité, diversité et inclusion*.
<https://www.univcan.ca/fr/priorites/equite-diversite-et-inclusion/>
- Vardaman, S. A. et Mastel-Smith, B. (2016). The transitions of international nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, 11(2), 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2015.12.008>
- Vaismoradi, M., Turunen, H. et Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Wolf, D. M. et Phung, L. (2019). Studying in the United States: Language Learning Challenges, Strategies and Support Services. *Journal of International Students*, 9(1), 211–224. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.273>
- Wang, C. C., Andre, K. et Greenwood, K. M. (2015). Chinese students studying at Australian universities with specific reference to nursing students : A narrative literature review. *Nurse Education Today*, 35(4), 609–619. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.12.005>
- Wu, H., Garza, E. et Guzman, N. (2015). International Student’s Challenge and Adjustment to College. *Education Research International*, 2015, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2015/202753>.
- Wang, C. W., Singh, C., Bird, B. et Ives, G. (2008). The learning experiences of Taiwanese nursing students studying in Australia. *Journal of transcultural nursing : official journal of the Transcultural Nursing Society*, 19(2), 140–150. <https://doi.org/10.1177/1043659607312968>

Wang, S., Sun, X. et Liu, C. (2010). Intercultural analysis of communication anxieties encountered by international students in the United States. *Intercultural Communication Studies*, 19(2), 217.

Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K. et Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>.

Annexes

Annexe A.

Courriel de sollicitation de l'aide pour le recrutement des participants

Bonjour XX (responsable à la faculté des sciences infirmières),

Je me présente, je m'appelle Zouhour Farhat, je suis étudiante à la maîtrise en sciences infirmières à la faculté des sciences infirmières (FSI), Université de Montréal.

Dans le cadre de mon projet de maîtrise, je suis accompagné par madame Lisa Merry, professeure adjointe à la FSI. On s'intéresse à décrire les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs. Nous comptons recueillir les perspectives de ces étudiants afin de mieux comprendre ce sujet.

Pour ce faire, je vous prie d'envoyer aux participants potentiels (étudiant(e) international(e) aux cycles supérieurs à la FSI ou récemment diplômé(e) dans les deux dernières années) les informations suivantes :

Participation à un projet de maîtrise en sciences infirmières pour les étudiants internationaux en sciences infirmières dans un milieu universitaire francophone au Québec

Titre de projet :

Les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec.

But de projet :

Ce projet vise à décrire les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans un milieu universitaire francophone au Québec

Votre participation :

Votre participation consistera à faire une entrevue individuelle semi-structurée. Il y aura également un questionnaire sociodémographique à compléter. Toutes les rencontres se dérouleront en ligne par Zoom.

Votre contribution :

Votre participation permettra de contribuer à une meilleure compréhension des expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs, ce qui sera utile pour optimiser les services et les stratégies de soutien prodigués, améliorer la réussite de futurs étudiants et sensibiliser les acteurs clés (professeurs, cadre administratif, etc.) également.

Contact :

Si vous êtes intéressé à participer, veuillez communiquer avec Zouhour Farhat, étudiante à la maîtrise en sciences infirmières, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal, au numéro de téléphone : [REDACTED] ou à l'adresse courriel : zouhour.farhat@umontreal.ca

Avec mes remerciements.

Dans l'attente d'une réponse favorable, je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma demande.

En vous souhaitant cordialement une excellente journée.

Zouhour Farhat, étudiante à la maîtrise en sciences infirmières

Université de Montréal, Faculté des sciences infirmières.

Annexe B.

Formulaire d'information et de consentement

Préciser ici, si nécessaire, la méthodologie (entrevues)

S'il y a plusieurs méthodologies dans la recherche, faire un formulaire par méthodologie et adapter en fonction

Les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans une université francophone de la région de Montréal : perspectives d'étudiants.

Les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs dans une université francophone de la région de Montréal : perspectives d'étudiants.

Si projet déposé par un étudiant :

Chercheur-étudiant : Zouhour Farhat, étudiante à la maîtrise en sciences infirmières, Département de sciences infirmières, Université de Montréal

Directeur de recherche : Lisa Merry, professeure adjointe, Département de sciences infirmières, Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche parce que vous êtes ou vous étiez dans le passé un(e) étudiant(e) international(e) aux cycles supérieurs en sciences infirmières dans une université francophone et ce projet vise à mieux comprendre les expériences d'adaptation des étudiants comme vous. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à décrire les expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs. Pour ce faire, nous comptons recueillir les perspectives de ces étudiants afin de mieux comprendre ce sujet.

2. Participation à la recherche

Votre participation consistera à accorder une entrevue semi-structurée. Un questionnaire sociodémographique sera nécessaire aussi (par exemple, sexe, origine, âge, etc). Toutes les rencontres se dérouleront en ligne par Zoom. La durée de l'entrevue sera généralement entre 30 min à une heure. L'entrevue sera enregistrée si vous donnez votre consentement. L'entrevue portera sur les différents aspects de votre expérience d'adaptation en tant qu'étudiant(e) international(e) en sciences infirmières aux cycles supérieurs (par exemple, les défis, les facteurs influençant, les stratégies d'adaptation).

3. Enregistrement audio

Afin de faciliter l'analyse des données, acceptez-vous que notre entrevue soit enregistrée (seulement l'audio sera sauvegardé)?

Oui Non Ne participera pas à une entrevue

4. Risques et inconvénients

Cette étude présente aucun risque ou préjudice pour vous. Il est possible cependant que certaines questions puissent raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable ou un mal à l'aise. Vous pouvez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

5. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage direct particulier pour vous à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure compréhension des expériences d'adaptation d'étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs, ce qui sera utile pour améliorer les services et les stratégies de soutien prodigués, améliorer la réussite de futurs étudiants et sensibiliser les acteurs clés (professeurs, cadre administratif, etc.)

6. Confidentialité des renseignements recueillis

Tous les renseignements personnels recueillis demeureront confidentiels. Vous ne serez identifié(e) que par un numéro de code. Vos données seront ainsi dénominalisées. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par le chercheur responsable de ce projet dans un fichier électronique sécurisé et protégé par un mot de passe sur l'OneDrive de l'Université de Montréal. Les consentements (enregistrements audio) seront conservés dans un autre fichier (protégé par un mot de passe) à part sur l'OneDrive. Tous les données et enregistrements des entrevues seront également conservés dans un fichier sécurisé et protégé par un mot de passe sur l'OneDrive de l'université de Montréal et seront séparés des autres fichiers (consentements et le document avec les noms et codes d'identification des participants). Seulement l'étudiante chercheuse aura accès à tous ces fichiers; la directrice aura accès seulement aux données transcrites dont toutes informations qui pourraient identifier des professeurs ou les participants seront retirées. Si un assistant de recherche est embauché pour aider avec la collecte de données et/ou les transcriptions, cette personne signera un accord de confidentialité et aura un accès limité aux données uniquement durant la période nécessaire. Les enregistrements (consentements et entrevues) et toutes autres données (les transcriptions et les notes) seront supprimés, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet.

Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les citations utilisées dans le mémoire (ou autres présentations et publications) seront anonymes, c'est-à-dire, que les participants ne pourront pas être identifiés.

7. Compensation

Il n'y a pas de compensation financière.

8. Participation volontaire et Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Vous avez également le droit de refuser de répondre aux questions auxquelles vous ne souhaitez pas répondre sans que cela nuise à votre participation dans ce projet de recherche. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante chercheuse par téléphone ou courriel indiqués ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent (incluant les enregistrements audio) pourront aussi être supprimés, néanmoins, ceci sera possible en conditions vos données n'ont pas encore été analysées. Le refus de participer ou de se retirer du projet de recherche n'affectera en rien votre parcours académique.

9. Responsabilité

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs ou l'établissement de leurs responsabilités civiles et professionnelles.

10. Diffusion des résultats

Si vous le désirez, l'étudiant chercheur vous enverra un résumé de résultats par courriel et vous invitera à avoir des commentaires. Ce résumé peut être fait aussi par un appel téléphonique.

Les résultats de ce projet peuvent être présentés à des conférences, des congrès ou des réunions académiques. Aucun nom individuel ou information d'identification personnelle ne sera partagé dans les résumés de données, les rapports ou les présentations résultant de ce projet.

11. Personnes-ressources

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Zouhour Farhat, étudiante à la maîtrise en sciences infirmières, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal, au numéro de téléphone : [REDACTED] ou à l'adresse courriel : zouhour.farhat@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en Sciences et en Santé (CERSES) :

Courriel : cerses@umontreal.ca

Téléphone : 514 341-6111#2604

Site Web:

<https://recherche.umontreal.ca/responsabilite-en-recherche/ethique-humaine/comites/cerses/#c70895>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100, de 9h à 17h ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

A) CONSENTEMENT/ASSENTIMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

J'accepte de participer à l'entrevue individuelle

Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Engagement du chercheur responsable

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Nom : _____

Prénom : _____

du chercheur: _____ : _

Annexe C.
Guide d'entrevue

AVANT LE DÉBUT DE L'ENTREVUE, VEUILLEZ VÉRIFIER CE QUI SUIT:

- Le participant a été informé des objectifs de l'étude
- Le participant a été informé de la durée de l'entrevue
- Le participant a été informé de la confidentialité et de traitement des données
- Le consentement a été obtenu
- L'autorisation d'enregistrer l'interview a été accordée

• **Être un(e) étudiant(e) international(e) en sciences infirmières aux cycles supérieurs :**

1/Quels étaient vos attentes ou vos perceptions avant votre arrivée au Canada ? Pouvez-vous me décrire davantage ?

2/Pouvez-vous décrire votre trajet dès le processus d'admission jusqu'à votre arrivée et les premiers mois de vos études ?

3/ Racontez-moi la 1ere semaine au sein de votre milieu universitaire et quelques périodes après ?

4/Décrivez que sentez-vous en tant qu'un(e) étudiant(e) international(e) en sciences infirmières aux cycles supérieurs ?

5/Parle-moi de vos principaux défis, en tant qu'un(e) étudiant(e) international(e) en sciences infirmières aux cycles supérieurs ?

6/Qu'avez-vous apprécié le plus en tant qu'étudiant(e) international(e) en sciences infirmières aux cycles supérieurs ?

• **Les facteurs favorisant et les barrières de l'adaptation :**

7/Quels sont les facteurs qui ont influencé d'une façon positive votre expérience d'études à l'étranger ? Pouvez-vous me donner des exemples concrets ?

8/Quels sont les barrières qu'ont influencé OU qu'ont limité votre adaptation ? Pouvez-vous me donner des exemples concrets ?

- **Stratégies d'adaptation /coping**

9/ Quelles sont vos stratégies de coping/ adaptation utilisées qu'ont vous aidé à s'adapter ?

10/ Quelles stratégies vous ont été le plus utiles ?

11/ Pourriez-vous me parler des services de soutien disponibles à votre université ?

12/ Comment vous sentez-vous maintenant face à votre expérience ?

- **Recommandations:**

13/Qu'est-ce que vous auriez souhaité avoir pendant votre expérience ? Selon vous, quels services et/ou stratégies de soutien devraient être améliorés (et comment) ?

14/Quels conseils donneriez-vous aux nouveaux étudiants internationaux en sciences infirmières aux cycles supérieurs ?

✓ Merci d'avoir donné de votre temps et de répondre à mes questions. J'espère que l'entrevue a été agréable pour vous. Si jamais j'ai besoin des clarifications, est-ce possible de vous recontacter?

○ Remercier le participant pour sa contribution à l'étude

Annexe D.

Questionnaire sociodémographique

Afin d'avoir une description de la population participante dans cette étude, l'étudiant chercheur posera de brèves questions sociodémographiques et générales :

Informations sociodémographiques et générales

- 1) Quel est votre âge ? :
- 2) Quel est votre sexe ? :
- 3) Quel est votre état matrimonial ? :.....
- 4) Si vous avez un(e) conjoint(e) et des enfants, sont-ils avec vous ici ?
- 5) Quel est votre pays d'origine ? :.....
- 6) Depuis quand vous êtes ici ? :
- 7) Vous êtes étudiant(e) à la maîtrise ou au doctorat en sciences infirmières ?.....
- 8) Vous travaillez ? Si oui, quel est votre travail ?
- 9) Vous vivez seul(e) ou avec quelqu'un (membre de la famille, conjoint(e), des amis, des colocateurs) ? Spécifiez.....
- 10) Sources financières pour les études (choisir tout ce qu'applique)
 - Bourses de votre pays
 - Bourses UdeM/FSI
 - Bourses (autres)
 - Travail
 - Famille
 - Autres :
- 11) Langues parlées :
 - Français
 - Anglais
 - Autres :.....
- 12) Niveau de français : (cocher ce qu'applique)
 - Parler :
 - Élémentaire avancé (maîtrise élémentaire de la langue)
 - Intermédiaire (maîtrise efficace, mais limitée de la langue)

- Supérieur (bonne maîtrise de la langue)
- Supérieur avancé (excellente maîtrise de la langue)
- Compréhension :
 - Élémentaire avancé (maîtrise élémentaire de la langue)
 - Intermédiaire (maîtrise efficace, mais limitée de la langue)
 - Supérieur (bonne maîtrise de la langue)
 - Supérieur avancé (excellente maîtrise de la langue)
- Écrire :
 - Élémentaire avancé (maîtrise élémentaire de la langue)
 - Intermédiaire (maîtrise efficace, mais limitée de la langue)
 - Supérieur (bonne maîtrise de la langue)
 - Supérieur avancé (excellente maîtrise de la langue)
- Lire :
 - Élémentaire avancé (maîtrise élémentaire de la langue)
 - Intermédiaire (maîtrise efficace, mais limitée de la langue)
 - Supérieur (bonne maîtrise de la langue)
 - Supérieur avancé (excellente maîtrise de la langue)

13) Niveau d'anglais : (cocher ce qu'applique)

- Parler :
 - Élémentaire avancé (maîtrise élémentaire de la langue)
 - Intermédiaire (maîtrise efficace, mais limitée de la langue)
 - Supérieur (bonne maîtrise de la langue)
 - Supérieur avancé (excellente maîtrise de la langue)
- Compréhension :
 - Élémentaire avancé (maîtrise élémentaire de la langue)
 - Intermédiaire (maîtrise efficace, mais limitée de la langue)
 - Supérieur (bonne maîtrise de la langue)
 - Supérieur avancé (excellente maîtrise de la langue)
- Écrire :
 - Élémentaire avancé (maîtrise élémentaire de la langue)
 - Intermédiaire (maîtrise efficace, mais limitée de la langue)

- Supérieur (bonne maîtrise de la langue)
- Supérieur avancé (excellente maîtrise de la langue)
- Lire :
- Élémentaire avancé (maîtrise élémentaire de la langue)
- Intermédiaire (maîtrise efficace, mais limitée de la langue)
- Supérieur (bonne maîtrise de la langue)
- Supérieur avancé (excellente maîtrise de la langue)

14) Quelle est votre langue maternelle :

15) Quels sont les services et ressources à UdeM que vous avez utilisé depuis votre arrivée (cocher ce qu'applique) :

- Séances d'accueil
- Les guides étudiantes
- Ressources de rédaction de travaux
- Ressources linguistiques (cours de langues, ressources électroniques pour l'amélioration du français comme l'autoformation, capsules linguistiques, observations grammaticales, etc)
- Aide pédagogique et psychologique (soutien à l'apprentissage, consultation psychologique)
- Bureau du registraire
- Ressources bibliothécaires
- Accès hors campus aux ressources électroniques (*proxy*)
- Outils informatiques des Bibliothèques
- StudiUM (environnement numérique d'apprentissage de l'UdeM)
- Les associations étudiantes
- Autres : _____

16) Quels sont vos objectifs professionnels : (ex. Être professeur ou chercheur dans leur pays d'origine, être enseignant au Québec, etc) :