

Université *Victor Segalen* Bordeaux II

École Doctorale des Sciences Sociales : Société, Santé, Décision

Année 2009

Thèse n° 1641

THÈSE

pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX II

Mention : Psychologie

Présentée et soutenue publiquement le 10 décembre 2009

Par **Camille BRISSET**

L'ADAPTATION DES ETUDIANTS EN PERIODE DE TRANSITION

**Une étude comparative franco-canadienne
des étudiants primo-entrants et des étudiants internationaux vietnamiens**

Membres du jury

Colette SABATIER, Professeur Université de Bordeaux II, FRANCE	Directeur de recherche
F. Francis STRAYER, Professeur Université de Bordeaux II, FRANCE	Président du jury
Jan Pieter VAN OUDENHOVEN, Professeur Université de Groningen, PAYS-BAS	Rapporteur
Pierre VRIGNAUD, Professeur Université de Paris-Ouest Nanterre La Défense, FRANCE	Rapporteur
Michel TOUSIGNANT, Professeur Université du Québec à Montréal, CANADA	Membre extérieur
Michel PIOLAT, Maître de Conférences Université de Provence, FRANCE	Membre extérieur

L'ADAPTATION DES ETUDIANTS EN PERIODE DE TRANSITION

Une étude comparative franco-canadienne des étudiants primo-entrants et des étudiants internationaux vietnamiens

Université *Victor Segalen* Bordeaux II

Camille BRISSET

Bordeaux, le 10 décembre 2009

Oser sa différence

En France, je cherchais à me fondre dans la masse, à m'habiller comme les Européens pour ne pas me faire remarquer et, surtout, pour me faire accepter. Jusqu'au jour où je participai à une photo d'étudiants. Nous étions une trentaine en maillot de bain autour d'une piscine. J'étais le seul à ne pas être blanc. Après la photo, une petite Angélique de quatre ans vint me voir. Elle me dit : « Tu es comme un grain de beauté parmi les Blancs ». Un grain de beauté... La beauté dans la différence. Cette phrase me toucha énormément. Je cherchais à ressembler aux autres et ces mots me rappelaient à quel point j'étais avant tout un Touareg façonné par le désert, les animaux, la nature. Je pris conscience que je devais réapprendre à rester moi-même. [...]. Je crois maintenant que ma force est d'avoir appris [...] à m'intégrer aux autres civilisations sans renier mes racines [...]. La plus belle éducation est celle qui nous apprend à nous adapter.

Ag Assarid (2006)

Résumé

L'ADAPTATION DES ETUDIANTS EN PERIODE DE TRANSITION Une étude comparative franco-canadienne des étudiants primo-entrants et des étudiants internationaux vietnamiens

Cette thèse porte sur l'adaptation des étudiants en période de transition. Elle repose sur une comparaison franco-canadienne entre étudiants primo-entrants et étudiants internationaux vietnamiens. Dans l'objectif d'apporter un éclairage nouveau sur les processus de leur adaptation, nous avons intégré deux modèles théoriques permettant de distinguer deux niveaux d'adaptation, l'un dit « local » commun à tous les étudiants, l'autre dit « international » spécifique aux Vietnamiens (Black, Mendenhall & Oddou, 1991), dans lesquels viennent s'imbriquer deux dimensions du processus : l'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle (Ward & Searle, 1991). La personnalité anxieuse, suivie de l'attachement adulte et des tracas quotidiens, apparaissent comme le fondement explicatif de l'adaptation des étudiants, quels qu'ils soient, tant à un niveau psychologique que socioculturel. A ces aspects « locaux » pour les Vietnamiens, s'ajoutent deux enjeux interculturels : l'identification à la culture d'origine et les différents réseaux de socialisation. Les résultats soulignent également pour les différents groupes d'étudiants une fragilisation des modèles internes de l'attachement, des différences culturelles dans leurs potentialités à former un corps étudiant et à se socialiser au sein de l'université ainsi que la présence d'individus à risques : ces derniers seraient dans l'incapacité de faire face efficacement au stress induit par la période de transition.

Mots clés : Etudiants, adaptation locale, adaptation internationale, adaptation psychologique, adaptation socioculturelle.

Cette thèse a été réalisée au sein du :

Laboratoire de Psychologie EA 4139 / Université *Victor Segalen* Bordeaux II
3 ter, place de la Victoire / 33076 Bordeaux cedex / France

Abstract

STUDENTS' ADAPTATION IN TRANSITION

A French-Canadian comparison

between freshmen students and Vietnamese international students

This dissertation focuses on students' adaptation in transition. It is based on a French-Canadian comparison between freshmen students and Vietnamese international students. With the aim to shed a new light on the process of their adaptation, we integrated two theoretical models which allowed us to distinguish two levels of adaptation, one considered as "local" and common to all students, the other as "international" and specific to Vietnamese students (Black, Mendenhall & Oddou, 1991), in which are embedded two dimensions: psychological adaptation and sociocultural adaptation (Ward & Searle, 1991). Anxious personality, followed by adult attachment and daily hassles, appeared as the root of students' adaptation both at a psychological and sociocultural level. In addition to these "local" aspects, Vietnamese have to deal with two cross-cultural issues: their identification with culture of origin and the different social networks in their environment. Results also highlighted for all students a weakening in their working models of attachment, cultural differences in their potential to form a student body and to socialize within the university and, the existence of individuals "at risk": these students appeared to be unable to cope effectively with the stress induced by the transition.

Keywords: Students, domestic adaptation, international adaptation, psychological adaptation, sociocultural adaptation.

Tóm tắt

SỰ HỘI NHẬP CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM TRONG GIAI ĐOẠN CHUYỂN ĐỔI Nghiên cứu so sánh ở Pháp và Canada giữa những sinh viên mới vào đại học và sinh viên quốc tế Việt Nam

Luận án này đề cập đến sự hội nhập của sinh viên trong quá trình chuyển đổi. Luận án được thực hiện dựa trên một so sánh Pháp và Canada giữa những sinh viên mới vào đại học và sinh viên quốc tế Việt Nam. Với mong muốn đem lại một cái nhìn mới mẻ về quá trình hội nhập của họ, chúng tôi đã trình bày hai mô hình lý thuyết nhằm phân biệt hai mức độ hội nhập, một « mô hình cục bộ » chung cho mọi sinh viên và một « mô hình quốc tế » đặc trưng cho sinh viên Việt Nam (Black, Mendenhall & Oddou, 1991). Trong hai mô hình này, hai mặt của quá trình đan xen lẫn nhau : sự hội nhập tâm lý và sự hội nhập văn hóa xã hội (Ward & Searle, 1991). Tính cách hay lo, tiếp đến là sự gẫn bó sâu sắc và những khó khăn trong cuộc sống thường ngày là cơ sở lý giải cho sự hội nhập của sinh viên cả về mặt tâm lý và văn hóa xã hội. Ở khía cạnh « cục bộ », sinh viên Việt Nam còn phải đối phó với hai vấn đề mang tính chất liên văn hóa : sự đồng nhất với nền văn hóa gốc và các mạng xã hội khác nhau. Kết quả của luận án đã nhấn mạnh rằng đối với những nhóm sinh viên khác nhau, có sự không bền vững của các mẫu bên trong của các mối liên hệ (*working models of attachment*), của sự khác biệt về văn hóa trong xu hướng hình thành một tập thể sinh viên (*student body*) và xu hướng xã hội hóa trong trường đại học cũng như là sự tồn tại những cá nhân thường xuyên có vấn đề, nhiều tâm : những sinh viên này dường như không thể đối phó một cách hiệu quả với những căng thẳng trong quá trình chuyển đổi này.

Từ khóa : Sinh viên, sự hội nhập cục bộ, sự hội nhập quốc tế, sự hội nhập tâm lý, sự hội nhập văn hóa xã hội.

Remerciements

Au-delà de l'intérêt scientifique que cette thèse apportera (tout du moins, je l'espère), elle a également été une expérience humaine très enrichissante et je tiens à en remercier les différents acteurs, qui de près ou de loin ont permis la réalisation de ce travail.

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de recherche Colette SABATIER. Merci pour ses conseils avisés et pertinents, pour l'intérêt qu'elle a porté à mon travail, pour la confiance qu'elle me témoigne depuis mon Master 2 Recherche et pour l'autonomie qu'elle m'a accordée dans cette thèse.

Toute ma reconnaissance aux professeurs Jan Pieter VAN OUDENHOVEN et Pierre VRIGNAUD qui ont accepté d'être rapporteurs et d'apprécier la qualité de ce travail de recherche. Mes remerciements vont aussi à F. Francis STRAYER, Michel TOUSIGNANT et Michel PIOLAT pour leur participation au jury de soutenance de cette thèse.

J'adresse également mes remerciements aux participants, sans qui ce travail n'aurait jamais eu lieu. Je vous souhaite une très bonne continuation dans vos études. Merci, thank you, cám ơn nhiều.

L'équipe « logistique »

Je remercie, par ordre alphabétique, NGUYEN Van Luc pour la traduction vietnamienne de mon questionnaire, Catherine Châu BUI-DUMERY, BUI Thi Thuy Hang et Aïné SAARI et sa famille pour les vérifications linguistiques, Stéphanie LALLEMAND pour sa mise en ligne et Olivier COSNEFROY pour le suivi des modifications.

Je souhaite exprimer ma plus grande gratitude à mes référents moraux, sans qui je n'aurais jamais pu effectuer le recueil de données au Canada : Michel CLAES, Louise COSSETTE, Joan GRUSEC, Hayley HESSELN, Mickael MACGREGOR et Ulrich TEUCHER. Ils se sont portés garant de mon travail sans me connaître et j'en ai été

particulièrement touchée. Merci aussi à mes correspondants canadiens des comités d'éthique. Je pense notamment à Louise ARVISAIS, Katia MALIANTOVITCH, Randee MELANCON, et Marianna RICHARDSON.

La diffusion de ce questionnaire auprès des étudiants n'aurait pu se faire sans : Pierre-Marie CHAUVIN, Elorri GARAT-BIDART, Sofia HUE, Anne-Lise ROINAC et David SAINT-MARC pour l'échantillon français. Louise COSSETTE, Richard GRAY, Hayley HESSELN, Mickael MACGREGOR, Laure SABATIER et Ulrich TEUCHER pour l'échantillon canadien. BUI Thi Thuy Hang, Guy GOULET, Nancy JAVOTTE, LE MINH Hong Anh, NGUYEN Xuan Son, Charles-André ROY, TRAN Khanh Viet Dung et les newsgroups « Nhung Ngoi Ban », de l'Union des Etudiants Vietnamiens de Bordeaux, « Hội Quán Québec » et « Sinh Viên Montréal », pour les échantillons vietnamiens. Je vous en remercie infiniment.

Je pense aussi à Susan BENS, Kenneth BELCHER, DO Thi Nam Phuong, Catherine DUPOUY, Russel ISINGER, Saba SAFDAR, Adrian SHUBERT, THUY Linh Phi Thi, l'Association Franco-Vietnamienne de Bordeaux-Aquitaine et l'Union des Etudiants Vietnamiens de Bordeaux. Merci de m'avoir aidée à entrer en contact avec les étudiants canadiens et vietnamiens.

Bordeaux II et assimilés

Merci aux « habitants » du bâtiment H. Mes amis et collègues, Maja BECKER, Virginie BOUTRY-AVEZOU, Emilie BOUJUT, Elsa CAUSSE, Sofia HUE, Milena JUGEL, Julie ROUSSEAU, Yaël SAADA, Dimitri VOISIN et les autres, pour leur amitiés et leurs aides aussi diverses et variées qu'elles aient pu être. Les membres du Laboratoire de Psychologie « Santé et Qualité de Vie » EA 4139 pour nos différents échanges, une grande source d'inspiration. Les secrétaires pour leur bonne humeur, leur gentillesse et leur disponibilité.

Ma reconnaissance à Saba SAFDAR pour tous ses éclairages théoriques, méthodologiques et statistiques, Olivier COSNEFROY pour ses conseils statistiques, Georges AUBERT pour ses relectures et Michel PIOLAT pour son soutien depuis mon année de maîtrise.

Ma famille et mes amis

Merci également à ma famille... pour tout. Je pense particulièrement à mes parents, Annie et François BRISSET, pour leur soutien moral et financier infailible à toutes épreuves malgré la distance géographique. Merci également à ma sœur Marie BRISSET pour ses relectures.

Mes amis... BUI Thi Thuy Hang et David SAINT-MARC pour leur regard vietnamien et sociologique sur mon travail. Merci aussi à Céline SAINT-MARC, Thomas PERSOHN et Laure YSOS pour leurs relectures. Et tous les autres que je n'oublie pas, merci de votre soutien.

Et enfin, une pensée particulière pour Odile SCELLES.

Sommaire

Résumé	i
Abstract	ii
Tóm tắt	iii
Remerciements	iv
Sommaire	vii
Liste des figures	xi
Liste des tableaux	xi
Liste des annexes	xiii

Préambule, l'adaptation des étudiants	1
Adaptation, un vaste concept	5
I. L'adaptation : définitions	6
1. L'adaptation des organismes vivants (fait structuro-fonctionnel/processus dynamique individuel/sélection naturelle de Darwin).....	6
2. Adaptation et développement humain.....	7
II. L'adaptation en psychologie interculturelle	8
1. Acculturation et adaptation, précisions entre processus et résultat.....	9
2. Acculturation et adaptation selon une approche ABC	11
2.1. Les modèles de stress et de coping (composante A).....	13
2.2. Le modèle des aptitudes sociales (composante B).....	14
2.3. Les théories de l'identification sociale (composante C)	15
2.4. Synthèse de l'ABC des contacts interculturels	17
3. Adaptation psychologique et adaptation socioculturelle	19
4. Approche intégrative des modèles de l'adaptation	21
L'adaptation des étudiants, un contexte développemental et écologique	23
I. Le développement humain en contexte	23
1. L'écologie du développement humain	23
2. Le développement « vie entière »	25
II. Etre étudiant, une période de vie à part entière	26
1. L'émergence de l'âge adulte	26
1.1. Une nouvelle période de développement	27
1.2. La théorie de l'« <i>emerging adulthood</i> »	28
1.3. Le contexte culturel de l'émergence de l'âge adulte.....	30
2. Une période de vie marquée de transitions culturelles	32
2.1. Une transition sous-culturelle : du secondaire à l'enseignement supérieur	32
2.2. Une transition interculturelle	34

II. Les étudiants : un contexte socioculturel particulier.....	34
1. Les systèmes éducatifs français et canadien	34
1.1. Les différences entre les systèmes éducatifs français et canadien	34
1.2. L'attractivité de l'enseignement français et canadien	36
2. Les étudiants locaux en France et au Canada	38
2.1. Les étudiants locaux en France	39
2.2. Les étudiants locaux au Canada	41
3. Les étudiants internationaux en France et au Canada.....	42
3.1. Les étudiants internationaux en France.....	42
3.2. Les étudiants internationaux au Canada.....	42
IV. L'écologie vietnamienne	43
1. Repères historiques	43
1.1. La domination chinoise (-111 - 938).....	44
1.2. Le Đai Viêt (968 - 1802).....	44
1.3. La colonisation française (1842 - 1936).....	45
1.4. La guerre d'Indochine (1945 - 1954).....	47
1.5. La partition du Viêt Nam ou « guerre du Viêt Nam » (1959 - 1975).....	48
1.6. La République socialiste du Viêt Nam (1975 - de nos jours)	48
2. Repères traditionnels.....	49
2.1. Système familial et représentation du féminin et du masculin.....	49
2.2. Le culte des ancêtres et la piété filiale	50
2.3. L'influence du confucianisme.....	51
3. Faits contemporains	52
3.1. Le français et l'anglais	52
3.2. L'éducation	53
3.3. L'immigration vietnamienne.....	54
3.4. Liens avec la France et le Canada.....	55
L'adaptation des étudiants, adaptation locale et adaptation internationale.....	57
I. Adaptation locale.....	57
1. Adaptation locale et personnalité	58
1.1. Définition du concept : personnalité et tempérament	58
1.2. L'étude de la personnalité dans le processus d'adaptation locale	58
1.3. Le rôle particulier de l'anxiété-trait	60
2. Adaptation locale et attachement	61
2.1. Définition du concept : attachement, styles, stratégies et modèles internes.....	62
2.2. L'attachement chez les étudiants locaux.....	64
3. Adaptation locale et soutien social.....	65
3.1. Définition du concept : réseau social, soutien social reçu et soutien social perçu	65
3.2. Le soutien social chez les étudiants locaux.....	66
4. Adaptation locale et tracas quotidiens	68
4.1. Définition du concept : les événements de vie stressants.....	68
4.2. Les tracas quotidiens chez les étudiants locaux	68
II. Adaptation internationale.....	69
1. Adaptation internationale et personnalité	74
1.1. L'étude de la personnalité dans le processus d'adaptation internationale.....	74
1.2. Le rôle particulier de l'anxiété-trait	75
2. Adaptation internationale et attachement.....	76
3. Adaptation internationale et soutien social	77
3.1. Le soutien social chez les étudiants internationaux	77

3.2. Les types de réseaux sociaux chez les étudiants internationaux	78
4. Adaptation internationale et tracas quotidiens	79
5. Adaptation internationale et acculturation	81
5.1. Critiques méthodologiques et théoriques	82
5.2. Une autre mesure d'acculturation : identification à la culture d'accueil et identification à la culture d'origine.....	83
6. Adaptation internationale et communication	85
Questions de recherche.....	88
I. Vers un modèle intégratif de l'adaptation dans un contexte universitaire, une approche linéaire	88
II. Vers une approche typologique de l'adaptation et systèmes de médiation.....	89
Méthode	93
I. Participants	93
II. Outil de mesure	95
III. Les variables mesurées	96
1. Les mesures d'adaptation.....	96
1.1. Bien-être psychologique	96
1.2. Adaptation socioculturelle	97
2. Les variables prédictrices « locales ».....	98
2.1. Anxiété-trait	98
2.2. Modèles internes de l'attachement.....	99
2.3. Soutien social	100
2.4. Tracas quotidiens	101
3. Les variables prédictrices « internationales »	102
3.1. Identification à la culture d'accueil et d'origine	102
3.2. Usage préférentiel du français/anglais ou du vietnamien.....	103
3.3. Type de réseau procurant du soutien.....	104
IV. Procédure	105
Résultats - Volet 1, Etude descriptive des variables d'adaptation	108
I. Stratégie d'analyse statistique	108
II. Tests des effets de l'âge, du sexe et de la langue officiellement parlée au Canada ...	108
III. Analyses corrélationnelles entre adaptation psychologique et adaptation socioculturelle	110
IV. L'adaptation chez les étudiants en première année	111
V. L'adaptation chez les étudiants vietnamiens.....	112
VI. L'adaptation des étudiants en France	113
VII. L'adaptation des étudiants au Canada.....	113
VIII. Synthèse	114
Résultats -Volet 2, Etude descriptive des prédicteurs de l'adaptation	115
I. Stratégie d'analyse statistique	115
II. Analyses corrélationnelles	115
1. Corrélations entre les variables d'adaptation et les prédicteurs.....	115
2. Corrélations entre les prédicteurs de l'adaptation.....	119
III. Les prédicteurs de l'adaptation chez les étudiants en première année	124

IV. Les prédictors de l'adaptation chez les étudiants vietnamiens	126
V. Les prédictors de l'adaptation chez les étudiants en France	129
VI. Les prédictors de l'adaptation chez les étudiants au Canada	131
VII. Synthèse	133
Résultats - Volet 3, Approche linéaire de l'adaptation selon le modèle intégratif.....	136
I. Stratégie d'analyse statistique	136
II. Test du modèle intégratif de recherche chez les étudiants français, en première année	138
III. Test du modèle intégratif de recherche chez les étudiants canadiens, en première année	139
IV. Test du modèle intégratif de recherche chez les étudiants vietnamiens en France ..	141
V. Test du modèle intégratif de recherche chez les étudiants vietnamiens au Canada...	143
VI. Synthèse.....	143
Résultats - Volet 4, Approche typologique de l'adaptation et médiations.....	146
I. Le lien entre l'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle des étudiants.....	146
II. L'anxiété en tant que trait de personnalité dans l'adaptation des étudiants	147
V. Les tracas quotidiens dans l'adaptation des étudiants.....	161
VI. L'identification à la culture d'accueil et d'origine dans l'adaptation des étudiants .	162
VII. L'usage préférentiel du français/anglais ou du vietnamien dans l'adaptation des étudiants.....	165
VIII. Synthèse	166
Discussion générale.....	169
I. Intégrations et implications des résultats.....	169
1. Adaptation locale et adaptation internationale, une base commune ?	169
2. Apports du modèle intégratif de l'adaptation	170
3. L'anxiété-trait dans l'adaptation des étudiants	171
4. L'attachement adulte dans l'adaptation des étudiants.....	172
5. Les tracas quotidiens dans l'adaptation des étudiants.....	174
6. Le soutien social dans l'adaptation des étudiants	175
7. L'identification aux cultures de référence dans l'adaptation des étudiants	176
8. L'usage préférentiel du français/anglais par rapport au vietnamien dans l'adaptation des étudiants	177
II. Limitations et « spécificités » vietnamiennes	178
Conclusion	180
Références bibliographiques.....	183
Annexes.....	206

Liste des figures

Figure 1 : Le processus d'acculturation (d'après Ward <i>et al.</i> , 2001).....	18
Figure 2 : Evolution temporelle de l'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle.....	21
Figure 3 : Modèle intégratif théorique de l'adaptation	22
Figure 4 : Modèle intégratif de recherche.....	89
Figure 5 : Typologies sur les styles d'attachement chez les étudiants.....	153
Figure 6 : Profils sur les variables d'adaptation selon les styles d'attachement.....	155
Figure 7 : Modèle de médiation multiple du soutien social entre les tracas quotidiens et l'adaptation psychologique des étudiants	159

Liste des tableaux

Tableau 1 : Diplômes proposés par les établissements canadiens	36
Tableau 2 : Variables prédictrices de l'adaptation psychologique et de l'adaptation socioculturelle.....	71
Tableau 4 : Les 10 problèmes les plus fréquemment rencontrés par les étudiants internationaux (d'après Opper <i>et al.</i> , 1990).....	81
Tableau 5 : Identification et stratégies d'acculturation.....	83
Tableau 6 : Consistance interne des mesures pour les quatre groupes d'étudiants	107
Tableau 7 : Effet de l'âge, du sexe et de la langue officielle au Canada sur les variables étudiées pour les étudiants en première année et les étudiants vietnamiens.....	110
Tableau 8 : Corrélations entre les variables d'adaptation pour les étudiants en première année et les étudiants vietnamiens (âge, sexe et langue officielle au Canada contrôlés)	111
Tableau 9 : Statistiques descriptives sur les variables d'adaptation pour les étudiants en première année.....	112
Tableau 10 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation pour les étudiants français et canadiens	112
Tableau 11 : Statistiques descriptives sur les variables d'adaptation pour les étudiants vietnamiens	112
Tableau 12 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation pour les étudiants vietnamiens en France et au Canada.....	113
Tableau 13 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation dans un contexte français.....	113
Tableau 14 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation dans un contexte canadien	114

Tableau 15 : Corrélations entre les variables d'adaptation et les prédicteurs chez les étudiants en première année (âge, sexe et langue officielle au Canada contrôlés) ..	116
Tableau 16 : Corrélations entre les variables d'adaptation et les prédicteurs chez les étudiants vietnamiens (âge, sexe et langue officielle au Canada contrôlés).....	118
Tableau 17 : Corrélations entre les prédicteurs chez les étudiants en première année (âge et sexe contrôlés)	120
Tableau 18 : Corrélations entre les prédicteurs chez les étudiants vietnamiens (âge et sexe contrôlés)	122
Tableau 19 : Statistiques descriptives sur les prédicteurs pour les étudiants en première année.....	124
Tableau 20 : Comparaisons de moyennes sur les prédicteurs pour les étudiants français et canadiens.....	125
Tableau 21 : Les problèmes les plus fréquemment rencontrés par les étudiants en première année.....	126
Tableau 22 : Statistiques descriptives sur les prédicteurs pour les étudiants vietnamiens	127
Tableau 23 : Comparaisons de moyennes sur les prédicteurs pour les étudiants vietnamiens en France et au Canada.....	128
Tableau 24 : Les problèmes les plus fréquemment rencontrés par les étudiants vietnamiens.....	129
Tableau 25 : Comparaisons de moyennes sur les prédicteurs dans un contexte français	130
Tableau 26 : Les problèmes les plus fréquemment rencontrés par les étudiants en France ..	131
Tableau 27 : Comparaisons de moyennes sur les prédicteurs dans un contexte canadien	132
Tableau 28 : Les problèmes les plus fréquemment rencontrés par les étudiants au Canada .	133
Tableau 29 : Systèmes de régression testant le modèle intégratif de recherche sur les étudiants français en première année.....	138
Tableau 30 : Poids relatif des prédicteurs sur les variables d'adaptation pour les étudiants français en première année (en pourcentage)	139
Tableau 31 : Systèmes de régression testant le modèle intégratif de recherche sur les étudiants canadiens en première année.....	140
Tableau 32 : Poids relatif des prédicteurs sur les variables d'adaptation pour les étudiants canadiens en première année (en pourcentage)	141
Tableau 33 : Systèmes de régression testant le modèle intégratif de recherche sur les étudiants vietnamiens en France.....	141
Tableau 34 : Poids relatif des prédicteurs sur les variables d'adaptation pour les étudiants vietnamiens en France (en pourcentage)	142
Tableau 35 : Systèmes de régression testant le modèle intégratif de recherche sur les étudiants vietnamiens au Canada.....	143
Tableau 36 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation selon l'affectivité positive et négative des étudiants	148
Tableau 37 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation selon le niveau d'anxiété-trait.....	150
Tableau 38 : Répartition en pourcentage des étudiants en fonction de leur personnalité et de leur adaptation.....	151
Tableau 39 : Typologies sur les styles d'attachement chez les étudiants (score z)	153

Tableau 40 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation selon les styles d'attachement.....	154
Tableau 41 : Comparaisons de moyennes entre les dimensions de satisfaction individuelle et de satisfaction globale face au soutien social reçu	156
Tableau 42 : Contribution relative du soutien social dans l'adaptation psychologique des étudiants	156
Tableau 43 : Comparaisons de moyennes sur l'adaptation psychologique selon le niveau de tracas quotidiens.....	162
Tableau 44 : Comparaisons de moyennes sur l'adaptation socioculturelle selon le niveau d'identification à la culture d'accueil	163
Tableau 45 : Comparaisons de moyennes sur l'adaptation psychologique selon le niveau d'identification à la culture d'origine	163
Tableau 46 : Comparaisons de moyennes sur l'adaptation psychologique selon les niveaux d'identification à la culture d'accueil et d'origine	164
Tableau 47 : Comparaisons de moyennes sur l'adaptation socioculturelle selon les niveaux d'identification à la culture d'accueil et d'origine	165
Tableau 48 : Comparaisons de moyennes sur l'adaptation socioculturelle selon l'usage préférentiel du français/anglais ou du vietnamien	166

Liste des annexes

Annexe 1 : Les échelles utilisées et les modifications apportées.....	207
Annexe 2 : Approbations éthiques.....	213

Préambule, l'adaptation des étudiants

Cette thèse porte sur l'adaptation des étudiants en période de transition : transition lycée-université et transition internationale. Elle repose plus particulièrement sur une double comparaison entre étudiants en première année d'études supérieures et étudiants internationaux vietnamiens, d'une part, entre la France et le Canada, d'autre part.

Deux sources théoriques importantes ont inspiré cette recherche. Dans un premier temps, la revue de littérature de Black, Mendenhall et Oddou (1991), dans le domaine du management international, nous a permis de considérer deux niveaux d'adaptation selon le lieu d'origine : l'adaptation locale et l'adaptation internationale, la première faisant partie intégrante de la seconde lors d'une transition internationale. Dans un second temps, le modèle de Ward et ses collègues (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999 ; Ward & Searle, 1991), qui distingue deux dimensions de l'ajustement à un changement de contexte, l'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle. L'objectif de ce travail vise à intégrer ces deux approches et à dégager un modèle général de l'adaptation pour les étudiants en première année et pour les étudiants vietnamiens.

A partir des années 1998-2000, la France a connu une forte augmentation de ses effectifs étudiants qui s'infléchit toutefois légèrement depuis quatre ans. Ils étaient 300 000 dans les années 1960 contre 2 213 000 à l'heure actuelle, dont une légère baisse (70 000 étudiants) depuis 2005. Ce changement dans le nombre global des étudiants s'accompagne d'une augmentation importante des étudiants internationaux. Lors de la rentrée de 2007, 261 000 étudiants internationaux se sont inscrits dans l'enseignement supérieur français (soit 11.7% de l'effectif total) avec une stabilité remarquable puisque leur nombre n'a diminué que de 1.1% depuis 2006 (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2008). Si les Africains représentent près de la moitié des étudiants internationaux, la proportion d'Asiatiques augmente d'année en année. Les Chinois sont la deuxième nationalité en importance et le nombre de Vietnamiens a doublé en quatre ans (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2008). CampusFrance (2008) précise que parmi les cinq pays¹

¹ Etats-Unis, Royaume-Uni, France, Allemagne et Australie.

vers lesquels se destine la plus grande mobilité internationale, seule la France compte le Viêt Nam parmi les dix premiers pays d'origine de ses étudiants internationaux. La tendance à la baisse du nombre d'étudiants inscrits à l'université est notamment liée au taux d'échec de ceux-ci. Parmi eux, 50% ont abandonné leurs études dès la première année universitaire (Gruel, 2002) et seulement 39% de ceux inscrits en licence ont obtenu leur diplôme en trois ans (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2008). Parallèlement à ces taux de renonciation et de réussite, les médias soulèvent une mauvaise organisation des études et des conditions de vie difficiles (Le Monde, 29 janvier 2005 ; Métro, 24 septembre 2007).

Le Canada a connu également un fort accroissement du nombre de ses étudiants. Les effectifs universitaires, qui ont connu un déclin au milieu des années 1990, ont été évalués à 1 066 000 en 2007/2008, contre 874 604 en 1994/1995 (Canadian Education Statistics Councils, 2007 ; Le quotidien, 07 février 2008 ; Lemasson, 1999). Ce changement est accompagné par une hausse du nombre des étudiants internationaux. En 2007, ils étaient 80 200 étudiants, soit une hausse de 6% par rapport à l'année précédente. En 2005/2006, ils représentaient 7.7% de l'effectif total, soit presque le double de leur proportion il y a 10 ans. La moitié d'entre eux est originaire d'Asie, et principalement de Chine. Alors que ces derniers représentent 24% des étudiants internationaux (effectif de 19 200), les Vietnamiens n'en sont qu'un faible pourcentage : ils étaient moins de 1 000 en 2004/2005 (Le quotidien, 07 février 2008). Malgré cette augmentation du nombre d'étudiants, les statistiques nationales relèvent un taux d'échec de 20-25% pour les étudiants en première année (Grayson & Grayson, 2003) et de 15% pour les « *undergraduates*² » (Shaienks & Gluszynski, 2007). Ce dernier chiffre correspond plus précisément à un taux d'abandon de 16% à l'université et de 23% dans les autres types d'établissements supérieurs canadiens (Shaienks, Gluszynski & Bayard, 2008). L'autre difficulté majeure à laquelle sont confrontés les étudiants au Canada concerne les frais d'inscription. A l'université, les tarifs canadiens sont jusqu'à cinq fois supérieurs à ceux pratiqués en France pour les étudiants locaux, et les étudiants internationaux payent plus de trois fois plus cher que les locaux (Le Quotidien, 18 octobre 2007).

Face à ces difficultés (taux d'échec important et précarité notamment) et quel que soit le pays, la question étudiante, son état de santé et ses conditions de vie ont fait l'objet de

² Le terme « *undergraduate* » est utilisé dans les pays anglophones pour désigner les étudiants encore non-diplômés inscrits dans l'équivalent canadien de la licence française.

nombreuses investigations nationales, en France principalement (e.g. Amrous, Gruel & Vourc'h, 2004 ; Coulon & Paivandi, 2003 ; Gruel, 2002 ; Gruel, Vourc'h & Zilloniz, 2007 ; Paivandi & Vourc'h, 2005, 2006) et dans une moindre mesure au Canada (Berger, Motte & Parkin, 2007). Les étudiants doivent également faire face à un double défi à la fois développemental et culturel. Ils doivent d'une part gérer les enjeux liés à l'émergence de l'âge adulte, une étape de la vie entre adolescence et âge adulte, entre dépendance morale/financière vis-à-vis des parents et acquisition de leur autonomie. D'autre part, ils sont confrontés aux changements environnementaux associés à une transition. Les étudiants en première année (canadiens et français) doivent faire face à un changement entre le lycée et l'université et les étudiants vietnamiens, non seulement à un changement d'établissement mais aussi de pays. Ceci les conduit à devoir négocier les différences entre les contextes de départ et d'arrivée.

Bien que les deux pays partagent une histoire commune et présentent une situation étudiante à peu près similaire, ils diffèrent substantiellement dans leur système éducatif. En prenant en compte les caractéristiques de ces populations étudiantes, nous avons cherché à cerner les processus psychologiques pouvant prédire leur adaptation.

Cette thèse vise à donner un éclairage nouveau sur les processus d'adaptation des étudiants, en intégrant deux modèles théoriques permettant de distinguer deux niveaux d'adaptation, l'un dit « local » commun à tous, l'autre dit « international » spécifique aux Vietnamiens, dans lesquels s'imbriquent les aspects psychologiques et socioculturels du processus. Dans les trois premiers chapitres, nous tenterons d'y préciser ce qu'est l'adaptation, de situer le contexte d'étude, à la fois développemental, socioculturel, écologique et historique, de cette thèse, et de présenter une double revue de littérature dont le but est de cerner les variables susceptibles d'influencer l'adaptation des étudiants locaux d'une part, et des étudiants internationaux, d'autre part. Cette partie théorique s'achèvera par la proposition d'un modèle intégratif de l'adaptation en milieu universitaire. Les résultats de la partie empirique sont présentés en quatre volets constituant autant de chapitres. Les deux premiers essentiellement descriptifs seront suivis d'un troisième chapitre mettant à l'épreuve le modèle intégratif issu des propositions de Black *et al.* (1991) et de Ward et ses collègues (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999 ; Ward & Searle, 1991). Enfin, en s'appuyant sur le corpus des connaissances théoriques et empiriques dans le domaine de

l'adaptation interculturelle ou universitaire, le quatrième volet de résultats affinera les propositions issues du test du modèle intégratif.

Adaptation, un vaste concept

La revue de littérature de Black et ses collègues (1991) dans le domaine du management international portant sur l'adaptation des expatriés a servi de point de départ à cette thèse. La mondialisation des marchés ayant conduit un grand nombre d'hommes et de femmes d'affaire à partir travailler à l'étranger, la question de leur adaptation a pris toute son importance. Les expatriés doivent non seulement s'ajuster à un nouvel environnement de travail (« *new work culture* ») mais aussi adopter de nouvelles façons de vivre. En raison de l'ampleur du phénomène, deux types d'études se sont développés en parallèle : l'un concernant l'ajustement résultant d'une mutation au sein d'un même territoire, l'*adaptation locale* ou « *domestic adjustment* » et l'autre, d'un changement de pays, l'*adaptation internationale*.

Généralement consécutive à un changement local, inter-régional, l'adaptation locale renvoie à l'ajustement à une nouvelle institution. En dehors de la sphère du travail, elle implique peu de modifications dans l'environnement des individus. Des différences peuvent s'observer mais la langue, la législation du travail, les contextes culturels, économiques, sociaux et politiques demeurent plus ou moins familiers. Ceci n'est pas le cas lors d'une adaptation internationale. Elle fait suite à un changement de pays et implique une adaptation à une nouvelle culture au sens large du terme. Tout est différent, les façons de travailler et de vivre au quotidien, les systèmes médical et politique, les coutumes et traditions, la nourriture, le climat, etc.

Dès le début de la mondialisation, les chercheurs dans le domaine du management se sont intéressés à la question de l'adaptation internationale. Le nombre de publications dans les années 1980 en témoigne. Cependant, selon Black et ses collègues (1991), la majorité de ces recherches, essentiellement anecdotiques, manquaient de fondements théoriques. Les travaux sur l'adaptation locale se sont également développés durant cette période. Mais à l'inverse de la littérature sur l'adaptation internationale, celle sur l'adaptation locale est devenue rapidement très riche d'un point de vue théorique. Il était alors nécessaire de comprendre la manière dont un individu s'adaptait à un nouvel environnement de travail, tant

à l'entrée dans l'entreprise qu'après une mutation. Ces théories étaient pourtant négligées par les universitaires dans le management international alors que pour Black *et al.* (1991), les changements qui s'observent lors d'une adaptation internationale concernent à la fois les contextes professionnels (adaptation locale) et non-professionnels. Ces auteurs soulignent de ce fait la nécessité de prendre en compte ce que l'on connaît sur ces deux aspects de l'adaptation afin de mieux comprendre et appréhender l'ensemble du processus.

Notre thèse met ainsi en avant l'idée que l'ajustement des « *sojourners*³ » n'est pas seulement le fait d'une adaptation internationale mais aussi d'une adaptation locale. Dans le cas des étudiants internationaux, il est nécessaire qu'ils s'adaptent à une nouvelle institution universitaire et à une nouvelle culture. L'objectif de leur séjour à l'étranger étant lié au projet d'étude, le cœur de leur adaptation serait avant tout un ajustement à un nouvel établissement auquel vont venir s'ajouter ou se combiner des enjeux interculturels. Il s'avère nécessaire de distinguer les aspects locaux, communs à tous les jeunes arrivant dans un nouveau milieu universitaire, des aspects internationaux, propres aux étudiants internationaux.

Avant de présenter les recherches concernant les étudiants, il nous apparaît important de préciser cette notion d'adaptation ainsi que les théories dans lesquelles s'inscrit cette thèse.

I. L'adaptation : définitions

Etudié dans diverses disciplines, le terme d'*adaptation* sert généralement à comprendre et à décrire la relation entre les structures et leurs fonctions. En biologie, un organe est bien adapté s'il est efficace. Il en est de-même pour un outil en technologie ou pour un sujet en psychologie. On parle d'adaptation lorsque les caractéristiques de l'objet sont appropriées au rôle que ce dernier doit jouer (De Ricqlès, 2007).

1. L'adaptation des organismes vivants (fait structuro-fonctionnel/processus dynamique individuel/sélection naturelle de Darwin)

En ce qui concerne l'adaptation des êtres vivants, trois interprétations sont aujourd'hui admises. Selon une première acception, elle recouvre un ensemble de constatations structuro-

³ Le terme de « *sojourner* », traduit par *séjournant*, renvoie aux individus, aux « voyageurs » qui ont choisi librement leur destination et qui restent dans le pays d'accueil un temps limité, déterminé à l'avance.

fonctionnelles qui sont propres aux êtres vivants et qui témoignent de leur survie dans un environnement donné. La comparaison de deux espèces de poissons vivant dans des environnements différents révélera des caractéristiques distinctes de leurs branchies. Ces spécificités sont directement liées aux particularités des milieux dans lesquels ils vivent et permettent de rendre compte de leur survie. Selon une deuxième acception, l'adaptation représente les transformations physiologiquement bénéfiques que va subir un organisme individuel lorsqu'il est soumis à de nouvelles conditions de vie. Ces modifications vont lui permettre de répondre avec efficacité aux dernières exigences de l'environnement. Les physiologistes parlent, par exemple, d'adaptation du rythme cardiaque à l'exercice. Dans ce sens, l'adaptation est un processus dynamique individuel qui modifie à la fois les structures corporelles et les fonctions de l'organisme. Le terme d'*acclimatation* lui serait d'ailleurs préférable (De Ricqlès, 2007). Enfin, selon une troisième acception, l'adaptation renvoie aux transformations qui peuvent avoir lieu au cours de l'évolution. Elle est ici aussi un processus dynamique. Les mécanismes mis en jeu sont typiquement ceux qui sont pris en compte par la théorie synthétique de l'évolution : variabilité génétique (effet du hasard) et sélection naturelle telle que Darwin l'a définissait en 1859 - le principe selon lequel une variation est conservée dès lors qu'elle est utile. C'est donc à la faveur d'adaptations que les organismes vivants et les populations se transforment. La formation d'espèces nouvelles apparaît alors comme une conséquence de l'adaptation (De Ricqlès, 2007).

2. Adaptation et développement humain

Adaptation et développement humain sont deux notions qui vont de pair. Le développement humain concerne l'ensemble des transformations qui affecte les individus au cours de la vie. Le fonctionnement actuel d'une personne va dépendre de ses expériences passées ainsi que des modalités d'ajustement construites au travers des interactions, des relations avec l'environnement social, physique et culturel (expériences passées et modalités d'ajustement constituant sa trajectoire personnelle) (Lehalle & Mellier, 2005). Chacun va ainsi intégrer tout au long de son développement de nombreuses structures et fonctions qui vont lui permettre de s'adapter (au mieux) au milieu dans lequel il vit.

Divers domaines d'études existent en ce qui concerne le développement humain. Chez l'enfant, on parle par exemple de développement cognitif, et selon les théories baldwinienne et piagetienne, le concept d'adaptation est au cœur de ce processus. Le développement de

l'enfant est avant tout « *mental* » (Baldwin, 1897 ; Piaget, 1959 ; Piaget & Inhelder, 1966) et se fait par adaptations successives au milieu. L'intelligence n'est qu'une forme plus élaborée de l'adaptation biologique. Selon Baldwin (1897), ce développement mental se fait au travers de l'*habitude*, qui sert à fixer par la répétition les réactions utiles ou agréables et à conserver les acquisitions qui le méritent, et de l'*accommodation*, qui permet à l'enfant de se « transformer » en fonction des conditions dans lesquelles il vit. Pour Piaget, il s'agit d'une *équilibration* entre *assimilation*⁴ de l'environnement à l'enfant et *accommodation*⁵ de l'enfant à l'environnement (Piaget, 1959). « *Comme l'organisme assimile le milieu (ou se l'incorpore) et se transforme sous la pression du milieu (ou s'y accommode), l'intelligence assimile les données de l'expérience à ses cadres et modifie sans cesse ces derniers pour les accommoder aux nouvelles données de l'expérience* » (Piaget, 1959, p.13). Intelligence et adaptation sont l'expression d'une tendance générale à la reconstruction interne des acquisitions instables provoquées par le milieu.

II. L'adaptation en psychologie interculturelle

La conjoncture actuelle incite de plus en plus les individus à partir à l'étranger, de façon temporaire ou permanente, volontaire ou non, et soulève la question de comment s'adapter et évoluer dans un nouveau milieu. Cette mobilité touche toutes les classes et lorsqu'elle est souhaitée, elle peut se faire autant pour des raisons professionnelles (exemple des cadres) que pour des raisons personnelles (exemples des touristes ou en ce qui concerne notre étude, les étudiants internationaux).

Cette problématique se retrouve au cœur des études en psychologie interculturelle sur l'acculturation. En effet, ce concept renvoie aux changements culturels qui résultent de la rencontre entre deux groupes de cultures différentes, et celui d'adaptation à la façon de réagir à ces changements (soit les stratégies mises en place pour y faire face) et aux résultantes de cette expérience d'acculturation (Berry, 1997). Ces dernières sont de deux types : l'une est psychologique, l'autre, socioculturelle (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999 ; Ward & Searle, 1991).

⁴ L'assimilation est le processus par lequel un objet du milieu environnant est appréhendé par la structure actuelle du sujet.

⁵ L'accommodation est le processus par lequel la structure actuelle du sujet se modifie pour s'ajuster à l'appréhension d'un nouvel objet.

La question de l'adaptation à des changements de contexte telle qu'elle est appréhendée dans ce champ de la psychologie s'applique également aux étudiants locaux en première année d'études supérieures. A leur entrée à l'université ou dans une grande école, ces derniers sont amenés à rencontrer et à découvrir de nouveaux individus dans un nouveau milieu. Les établissements d'enseignements secondaire et supérieur sont porteurs de valeurs et de normes communes et spécifiques, qui par analogie peuvent être comparées à celles portées par les cultures. Si l'on définit la culture « [...] comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social [qui] englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (UNESCO, 1982, para. 6), lycée et université/grande école peuvent être considérés comme telles. Les sociologues parlent de « culture lycéenne » (e.g. Pasquier, 2005) et de « culture étudiante » (e.g. Forquin, 1997).

1. Acculturation et adaptation, précisions entre processus et résultat

Partir vivre dans un pays différent du sien suppose des individus et des groupes qu'ils évoluent dans un nouvel environnement (socio-) culturel et sont, de fait, vecteurs de contacts interculturels. Ces rencontres engendrent le processus d'acculturation. Ce concept a été initialement introduit par l'anthropologie américaine pour rendre compte des transformations culturelles qui interviennent lorsque deux groupes culturels entrent en contact. Selon Redfield, Linton et Herskovits (1936), à qui l'on doit la définition de référence⁶, l'acculturation se définit comme « l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec les changements subséquents dans les types de culture originaux de l'un ou l'autre des deux groupes » (Traduction de Camilleri, 1989, p. 29). Inscrit dans le temps, ce processus dynamique implique des changements suite aux contacts et interactions entre des groupes de différentes cultures et débouche sur un état relativement stable d'adaptation dans le nouvel environnement culturel.

La définition de Redfield *et al.* (1936) présente l'acculturation comme une situation de rencontre entre deux (ou plusieurs) systèmes culturels autonomes induisant des changements

⁶ « *Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals of different cultures come into first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural pattern of either or both groups* » (Redfield *et al.*, 1936, p. 149).

équivalents dans les différents groupes culturels en question. Cependant, les rapports entre ces derniers sont souvent inégaux : il n'est pas rare que l'un des groupes domine numériquement, économiquement, socialement et/ou politiquement l'autre (Berry, 1997 ; Sabatier & Berry, 1994). L'acculturation a tendance à entraîner davantage de changements dans l'un des groupes, en l'occurrence, dans le groupe « dominé ». Nous nous centrerons tout particulièrement sur l'étude de ce dernier.

Le processus d'acculturation apparaît comme un phénomène induisant des changements au niveau du groupe. Cependant, les travaux de Graves (1967) montrent qu'il est également porté par les individus, que l'acculturation est aussi psychologique. Influencé par ces différentes recherches, Berry et ses collègues (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 2002) ont proposé un modèle d'acculturation soulignant cette distinction entre *acculturation culturelle* (des groupes) et *acculturation psychologique* (ou *individuelle*), et articulant ces deux niveaux. La première renvoie aux changements culturels qui ont lieu lorsque deux groupes culturels entrent en contact. Ils concernent entre autres les structures sociales, l'organisation politique, la démographie et le développement économique. La seconde implique d'une part un processus de changements touchant un ensemble de caractéristiques psychologiques telles que les attitudes, les valeurs, et les comportements, et d'autre part, un ajustement émotionnel résultant de l'évaluation individuelle des expériences acculturatives : le stress d'acculturation. Ce stress constitue une réponse de l'individu face aux événements liés aux contacts interculturels qui lui posent des difficultés (Berry, 1997). Cette distinction entre acculturation culturelle et acculturation psychologique permet de rendre compte d'une variabilité interindividuelle. Les individus diffèrent dans la manière de composer avec les changements d'acculturation du groupe d'appartenance. Ils ne s'investissent pas tous au même degré dans le processus collectif et ils peuvent suivre un rythme de changement différent (Berry, 1997).

Le déroulement du processus d'acculturation psychologique (changements et ajustement émotionnel), ainsi que les caractéristiques des états adaptatifs qui en résultent, reposent sur un élément central : les *stratégies d'acculturation* (Berry, Kim, Power, Young & Bujaki, 1989 ; Berry *et al.*, 2002). Cette expérience d'acculturation est vécue différemment selon les individus (ou groupe d'individus) et chacun va l'évaluer à sa manière et développer des stratégies de contacts, de participations ou des attitudes d'acculturation pour y faire face. Selon Berry (1997), ces dernières se définissent en fonction de leurs réponses à deux

questions majeures. L'une concerne le maintien et le développement de la différence ethnique des divers groupes culturels. L'autre renvoie au désir de contacts interculturels. Le croisement de ces deux questions produit quatre stratégies (Berry, 1997, 1999 ; Berry *et al.*, 1989, 2002) : l'*intégration* (les individus veulent à la fois préserver leur culture d'origine et avoir des rapports avec d'autres groupes), l'*assimilation* (les individus ne souhaitent pas conserver leur identité culturelle et recherchent le contact avec d'autres cultures), la *séparation* (les individus désirent le maintien de leur culture d'origine tout en évitant un contact culturel) et la *marginalisation* (les individus ne cherchent ni à maintenir leur culture ni à entrer en contact avec d'autres groupes culturels). L'intégration est considérée comme la stratégie dont l'issue est la plus favorable, à l'inverse de la marginalisation (Berry, 1997, 1999 ; Berry *et al.*, 2002).

Du processus d'acculturation psychologique résulte l'*adaptation* à long terme (Berry *et al.*, 2002). Elle réfère à la fois au degré d'acculturation effective et aux processus dynamiques impliqués dans la façon de composer avec l'acculturation (Dubos, 1965), et correspond aux changements qui s'opèrent chez les individus en réponse aux exigences de l'expérience d'acculturation. Il s'agit de changements relativement stables car l'adaptation est un processus continu. Elle peut intervenir très rapidement ou s'étendre sur une longue période et peut prendre différentes formes selon les individus (Ward, Okura, Kennedy & Kojima, 1998). Selon Moghaddam, Taylor et Wright (1993), une adaptation réussie se décline en trois facettes interdépendantes qui sont : la satisfaction par rapport à la situation, un certain niveau d'efficacité dans la réalisation des tâches et le développement des relations interpersonnelles positives avec des membres de la culture hôte.

L'acculturation apparaît comme une adaptation qui porte principalement sur des éléments culturels. Les attitudes, les valeurs, et les comportements doivent se transformer car ils ne correspondent plus au nouvel environnement.

2. Acculturation et adaptation selon une approche ABC

Dans l'objectif d'appréhender l'acculturation et l'adaptation selon différentes approches et en intégrant les travaux de Berry et ses collègues (1989, 2002), Ward, Bochner et Furnham (2001) ont adopté une approche ABC. Utilisée dans divers domaines tels que les sciences cognitives (e.g. Norman, 1980) ou l'étude de la personnalité (e.g. Eysenck, 1947 ; Miller, 1991), l'ABC considère trois composantes « humaines » qui relèvent de l'affectif

(« *Affect* »), du comportemental (« *Behaviour* ») et du cognitif (« *Cognition* »). Adapter cette approche aux interactions humaines lors de situations interculturelles a permis à Ward et ses collègues (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999 ; Ward & Searle, 1991) de distinguer deux résultantes du processus d'acculturation : l'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle.

L'ABC des contacts interculturels fait ressortir l'importance des valeurs, des attentes, des attitudes et des perceptions des individus s'acculturant. Comment est-ce qu'un individu se comporte lorsqu'il est exposé à une culture différente de la sienne ? Qu'est-ce qu'il ressent ? Qu'est-ce qu'il pense ? Le contact interculturel renvoie ici à une réaction active et dynamique face au changement : les valeurs et les attitudes de l'individu vont affecter son contact avec la société d'accueil, qui à son tour va déterminer ses perceptions et son niveau de stress perçu.

La *composante affective* s'interprète comme un état de confusion, d'anxiété et de désorientation suite à un sentiment de perte de son cadre habituel, de son enveloppe culturelle. Elle se situe dans un contexte de stress et de coping (Lazarus & Folkman, 1984) et fait de l'adaptation une réponse active de l'individu. Selon Ward et ses collègues (e.g. Ward & Kennedy, 1993a), les travaux de Berry *et al.* (1989, 2002) sur les stratégies d'acculturation s'inscrivent dans ce courant.

La *composante comportementale* renvoie au modèle des aptitudes sociales (Argyle, 1969, 1982 ; Bochner, 1982). Elle permet d'appréhender les contacts entre cultures comme un processus interactif, et non comme un processus dans lequel seul celui qui arrive va changer. Afin de bien évoluer dans sa nouvelle culture, un individu va devoir acquérir les connaissances et comportements spécifiques à celle-ci. Dans cette interaction, la société d'accueil va, elle aussi, évoluer. Ce changement se traduit par des comportements nouveaux de la part de ses membres. Ils peuvent être notamment alimentaires ou vestimentaires.

Selon la *composante cognitive* de ce modèle, la culture est un système vaste de significations partagées dans lequel l'individu évolue en s'en imprégnant au moyen des cognitions. Les événements interpersonnels, institutionnels, physiques, spirituels et autres sont considérés comme des manifestations culturelles qui varient d'une culture à l'autre. Lorsqu'elles entrent en contact, en particulier si elles sont « éloignées », ces vérités établies

perdent leur apparente certitude, affectant la manière dont les individus perçoivent les autres et se perçoivent eux-mêmes. Cette composante s'inscrit dans les théories de l'identification sociale (Phinney, 1990 ; Tajfel, 1978, 1981 ; Tajfel & Turner, 1979, 1986).

Se distinguent ainsi trois composantes lors de contacts interculturels, chacune participant à une dynamique d'influence mutuelle réciproque et continue des unes aux autres.

2.1. Les modèles de stress et de coping (composante A)

Les modèles de stress et de coping considèrent comme primordiales les tentatives d'un individu pour s'ajuster aux perturbations, réelles et perçues, de l'environnement. La « transaction » entre une personne et son environnement correspond aux efforts aussi bien cognitifs, émotionnels que comportementaux qui vont être déployés pour s'ajuster à une situation stressante (Bruchon-Schweitzer, 2002). Ces interactions individu-environnement peuvent notamment résulter de transitions culturelles. Les modèles de stress et de coping conceptualisent ces transitions comme une série de changements de vie provoquant du stress (Ward *et al.*, 2001). En tant que réponse adaptative, ce dernier va dépendre de la perception qu'un individu a de la situation ainsi que des ressources dont il dispose.

Lazarus et Folkman (1984) distinguent deux formes d'évaluation successives par lesquelles un individu va estimer le degré de stress que va engendrer la situation aversive et les ressources qu'il peut mobiliser. L'évaluation primaire concerne la situation initiale vécue. Elle permet de déterminer si l'événement stressant est important ou pas, et si sa propre santé et son bien-être sont en danger. La situation va ici être considérée en termes de perte (relationnelle, matérielle, etc.), de menace (possibilité de perte) ou de défi (possibilité d'un bénéfice). Cette évaluation primaire contribue à créer un état émotionnel soit négatif - la peur ou la colère dans le cas d'une menace ou d'une perte, soit positif - la passion et l'euphorie lorsqu'il s'agit d'un défi. L'évaluation secondaire se réfère à ce qu'il est nécessaire de faire pour gérer la situation si elle s'avère stressante. Elle permet de déterminer ce qui peut être fait pour la prévenir, en tirer bénéfice ou y remédier. Ces deux phases d'évaluation déterminent les modes de réactions émotionnelles, cognitives ou comportementales. On parle alors de stratégies de coping ou d'ajustement. Le coping renvoie à l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et une situation perçue comme menaçante pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique.

Le processus d'acculturation a été principalement interprété selon ce modèle mettant en avant les conséquences négatives psychologiques et psychosomatiques résultant des contacts et des changements culturels. En ce sens, le cadre conceptuel de Berry (1997) considère l'expérience d'acculturation comme un changement de vie majeur caractérisé par du stress, qui nécessite une évaluation cognitive de la situation et requiert des stratégies de coping. Cependant, les modèles de stress et coping utilisés pour comprendre et interpréter l'expérience d'acculturation reconnaissent que les facteurs influençant une adaptation interculturelle sont en majorité similaires à ceux impliqués dans d'autres transactions. On y retrouve : les changements de vie, les stressors pré et post mobilité géographique, l'évaluation cognitive du changement, la personnalité et le soutien social sur les résultantes du processus, en particulier sur la santé physique et mentale. La distance culturelle et les stratégies d'acculturation sont, parmi d'autres, considérées comme des facteurs plus spécifiques influençant le processus d'acculturation (Ward *et al.*, 2001).

2.2. Le modèle des aptitudes sociales (composante B)

Les approches sur l'apprentissage social ont été très fortement influencées par les travaux d'Argyle (1969) sur les habiletés sociales et les comportements interpersonnels. Les problèmes interculturels apparaissent lorsqu'un individu rencontre des difficultés à gérer au quotidien des rencontres sociales. L'adaptation est ici une forme d'apprentissage social par lequel un individu acquiert les connaissances et les compétences culturelles nécessaires à sa « survie » dans un nouveau contexte culturel (Bochner, 1972).

Argyle et Kendon (1967) ont été parmi les premiers à considérer les comportements sociaux lors d'interactions entre deux individus comme une véritable performance mutuelle. Celle-ci nécessite organisation et habileté de la part des deux parties. Les frictions interpersonnelles résulteraient soit d'une rupture dans cette performance, soit d'une impossibilité à initier l'interaction. Alors que les personnes socialement habiles disposent d'un répertoire de comportements leur permettant de répondre de façon adéquate quelle que soit la situation, les personnes socialement « maladroites » ne maîtrisent pas les règles sociétales nécessaires pour réguler leurs conduites. Deux possibilités pour expliquer cette difficulté : soit une méconnaissance de ces règles, soit un refus ou une difficulté à les respecter. Ainsi, une personne socialement inadaptée/incompétente se comportera comme un étranger dans son propre pays. Ceci suggère qu'un individu récemment arrivé dans une

culture étrangère (ou dans un nouvel environnement) se trouvera dans une position similaire. Les problèmes que rencontrera ce dernier dans le nouveau contexte culturel seront liés à une ignorance des aptitudes sociales et comportementales spécifiques au nouveau milieu. Rappelons que chaque culture possède un système de normes et de valeurs qui lui est propre et qui influence les façons de faire de ses membres.

La communication, verbale et non-verbale, est mise en avant comme l'un des éléments clés d'une interaction réussie, interculturelle ou non (Argyle, 1982 ; Bochner, 1982 ; Ogay, 2000 ; Ward *et al.*, 2001). L'une des difficultés principales rencontrées concerne l'échange erroné d'informations et d'affects entre deux individus. Du point de vue de l'émetteur, les messages peuvent soit ne pas arriver à destination, soit être incomplets, confus ou déformés. Du point de vue du récepteur, les messages reçus peuvent être difficiles à interpréter, ambigus ou offensants. Comme les récepteurs sont également des émetteurs, ils peuvent ne pas savoir comment répondre au message de façon appropriée. Une spirale peut alors s'installer, entraînant incompréhension mutuelle et échec dans l'interaction. Cet échange est de plus soumis à une influence culturelle. Knapp et Knapp-Potthof (1990, cités par Ogay, 2000) dans leur article « *Interkulturelle Kommunikation* » soulignent des variabilités entre cultures dans le lexique⁷, les séquences de comportement⁸, les conventions de discours⁹ et les thèmes abordés dans la conversation. Ils notent également des différences culturelles dans la mimique, la gestuelle, le contact visuel et dans le rythme, le volume, l'utilisation des pauses et silences. Saluer quelqu'un nécessite de trouver les mots adaptés à la situation ainsi que le langage non-verbal adéquat. L'attitude du corps est tout aussi importante que les mots.

2.3. Les théories de l'identification sociale (composante C)

L'un des fondements des théories de l'identification sociale repose sur le fait que les individus ont besoin d'un sentiment d'identification groupale afin de maintenir un sentiment de bien-être. Ce constat mis en avant dès 1948 par Lewin, a été repris et développé en détail dans la Théorie de l'Identité Sociale (TIS) par Tajfel (1978), puis Tajfel et Turner (1979). Rappelons que l'identité sociale provient de la conscience qu'a un individu d'appartenir à un

⁷ Exemple : Les Inuits possèdent plusieurs mots pour décrire notre seul adjectif « blanc ».

⁸ Exemple : Aux Etats-Unis, un compliment est suivi d'un remerciement alors qu'au Japon, un individu retournera le compliment.

⁹ Exemple : En Amérique Latine, il est d'usage de commencer une conversation par du bavardage (« *small talk* ») avant d'entrer dans le vif du sujet.

groupe social donné ainsi qu'à la valeur et la signification émotionnelle attachées à cette appartenance.

Selon la TIS, un individu va chercher à acquérir une identité sociale positive à travers l'appartenance à un groupe socialement valorisé. Pour cela, il va comparer son groupe d'appartenance (l'endogroupe) à des hors-groupes pertinents (les exogroupes). S'il ressort de cette comparaison un écart en faveur de l'endogroupe, l'identité sociale sera positive. À l'inverse, si la comparaison est en faveur de l'exogroupe, l'identité sociale sera négative. Si tel est le cas, l'individu essayera soit de quitter son groupe pour en rejoindre un plus valorisé, soit de le rendre positivement différent. Un individu maintiendra son appartenance à l'endogroupe et s'identifiera à lui dans la mesure où cela renforcera les aspects positifs de son identité sociale.

La TIS aborde la question des éventuels problèmes résultant de la participation d'un individu dans deux cultures. Lewin (1948) et Tajfel (1978) soulignent le fait que l'identification à deux groupes différents peut être problématique à la formation de l'identité en raison des conflits dans les attitudes, valeurs et comportements entre le groupe d'appartenance et le groupe majoritaire. La question est ici de savoir si un individu doit choisir entre deux identités ou s'il peut établir une identité biculturelle ethnique, et si tel est le cas, qu'il s'agisse d'adaptation. Mais qu'est-ce qu'une identité ethnique ? Avant de proposer une réponse à cette question, il nous apparaît important de définir le terme d'ethnicité. Selon Martiniello (1995, p. 18), elle « *repose sur la production et la reproduction de définitions sociales et politiques de la différence physique, psychologique et culturelle entre des groupes dits ethniques qui développent entre eux des relations de différents types (coopération, conflits, compétition, domination, reconnaissance, etc.)* ». Ainsi, ce concept renvoie aux aspects des relations sociales entre des individus qui se considèrent et qui sont considérés comme étant culturellement différents des membres d'autres groupes avec lesquels ils ont un minimum d'interactions régulières. La forme d'identité qui découle de cette appartenance groupale est l'identité ethnique. Elle permet de mettre en évidence la spécificité de chaque groupe et de trouver un dénominateur commun pour l'ensemble des membres du groupe. La formation de l'identité ethnique est un processus commun à tous les groupes et constitue un aspect particulier de l'identité personnelle et sociale (Phinney, 1990).

La problématique de l'identité ethnique est également abordée dans la littérature sur l'acculturation. Comme explicité précédemment, l'acculturation renvoie aux changements dans les attitudes culturelles, les valeurs et les comportements qui résultent d'un contact entre deux cultures distinctes. Le niveau de préoccupation est généralement le groupe plutôt que l'individu, et l'accent est mis sur la façon dont des groupes minoritaires ou des groupes d'immigrants s'accordent avec la société d'accueil. L'identité ethnique peut être considérée comme un aspect de l'acculturation centré sur l'individu et sur la façon dont il adhère à son propre groupe comme un sous-groupe de la société (Phinney, 1990). Autant il est largement accepté que l'identification à la culture d'origine et d'accueil est une composante importante de l'identité dans les groupes immigrants, autant il y a peu de consensus quant à la nature de la relation entre les deux. Trois modèles d'acculturation sont ainsi mis en avant pour conceptualiser cette question (Ward *et al.*, 2001). 1/ *Un modèle unidimensionnel et unidirectionnel* dans lequel l'acculturation est considérée comme de l'assimilation : les individus doivent ici choisir entre leur culture d'origine et la culture d'accueil. 2/ *Un modèle unidimensionnel bipolaire* qui envisage l'identification à la culture d'accueil et d'origine comme deux influences présentes, le biculturalisme étant le point d'équilibre entre assimilation et séparation. Les identités de référence sont considérées comme interdépendantes et les mesures utilisées ne permettent pas de connaître les degrés d'identification à chacune des cultures. 3/ *Un modèle catégoriel* qui conceptualise ces identités comme orthogonales et indépendantes et qui les considère en association avec la catégorisation des stratégies d'acculturation de Berry (Berry, 1997).

2.4. Synthèse de l'ABC des contacts interculturels

L'ABC des contacts interculturels proposé par Ward et ses collègues (2001) conceptualise les transitions culturelles comme un événement de vie majeur impliquant des changements inattendus et de nouvelles formes de contacts entre cultures. Que cette expérience soit perçue comme stimulante ou déstabilisante, comme un challenge ou comme un événement désorientant, les individus sont rarement « équipés » pour gérer ce large spectre de situations nouvelles et pour faire face à des modes inhabituels d'interactions sociales. Selon les orientations théoriques, cet état de fait peut être décrit en termes de stress ou de déficit dans les compétences sociales. Dans les deux cas, facteurs personnels et situationnels nécessitent évaluation et action. Ceci implique un certain nombre de réponses cognitives, comportementales et affectives pour la gestion du stress et l'acquisition des compétences

culturellement spécifiques. Les domaines d'évaluation et d'action, ainsi que leurs issues psychologiques et socioculturelles, sont influencés par des variables sociétales et individuelles. A un niveau macro-environnemental, les caractéristiques de la société d'accueil et de la société d'origine sont susceptibles de jouer un rôle. Les aspects principaux concernent des facteurs sociopolitiques et démographiques, tels que la composition ethnique, les principales attitudes à l'égard des exogroupes ethniques et culturels. A un niveau micro-environnemental, les caractéristiques individuelles et situationnelles peuvent se révéler importantes. D'une part, on retrouve des facteurs tels que la personnalité, les compétences linguistiques, l'identité culturelle et les stratégies d'acculturation et d'autre part, les réseaux amicaux, la distance culturelle, les relations intergroupes ou le soutien social (figure 1).

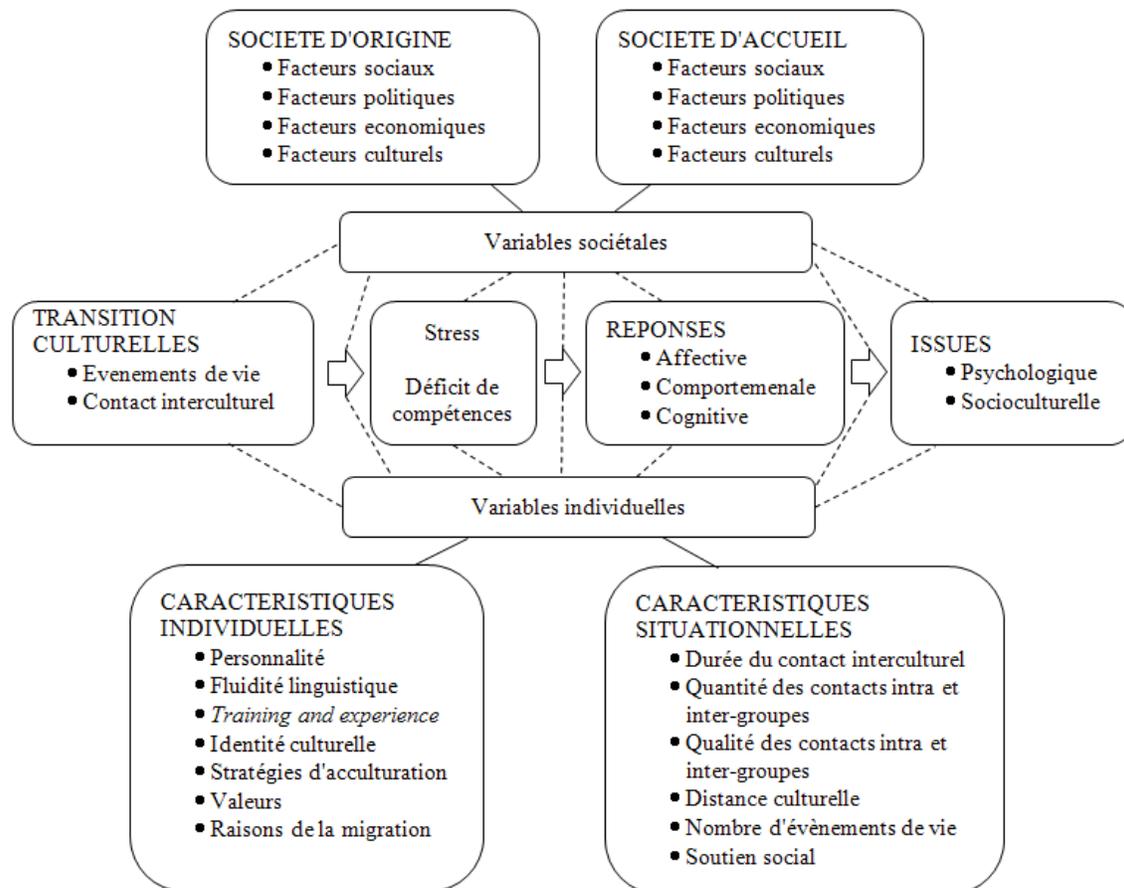


Figure 1 : Le processus d'acculturation (d'après Ward et al., 2001)

3. Adaptation psychologique et adaptation socioculturelle

Dans une tentative d'intégrer l'approche sur le stress et le coping (Lazarus & Folkman, 1984), approche à laquelle s'apparenterait Berry (1997), et celle de l'apprentissage social (Bochner, 1982), Ward et ses collègues (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999 ; Ward & Searle, 1991) ont argumenté que deux résultats possibles du processus d'acculturation sont : l'*adaptation psychologique* et l'*adaptation socioculturelle*.

L'*adaptation psychologique*, selon les modèles de stress et de coping, se réfère à un ensemble de variables psychologiques internes (« *internal psychological outcomes* ») tels qu'un bon équilibre mental et la réalisation d'une satisfaction personnelle dans le nouveau contexte culturel. Elle est principalement évaluée en termes de dépression et changement d'humeur selon le modèle de Ward et en termes de stress selon le modèle de Berry. Elle concerne le bien-être psychologique de l'individu. Cependant plusieurs études corroborent l'idée que les meilleurs indicateurs sont ici des états psychologiques positifs (e.g. Zheng, Sang & Wang, 2004). Utiliser une échelle de bien-être psychologique pour mesurer cette facette de l'adaptation prend alors tout son sens. L'*adaptation socioculturelle* renvoie au modèle des aptitudes sociales. Elle se réfère à un ensemble de variables de socialisation (« *external psychological outcomes* ») qui relie les individus à leur nouveau contexte culturel, aux habiletés ou à la capacité de ces derniers à faire face aux problèmes quotidiens. Différentes facettes ont ici été identifiées : 1/ l'ajustement général ou la gestion de la vie quotidienne dans le nouvel environnement culturel, 2/ l'ajustement interactionnel (« *interaction adjustment* ») qui renvoie à la capacité à interagir efficacement avec les membres de la culture d'accueil et 3/ l'ajustement au travail qui concerne l'accomplissement des objectifs professionnels (Black & Stephens, 1989 ; Black *et al.*, 1991).

L'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle s'avèrent être intercorrélées (Searle & Ward, 1990 ; Ward *et al.*, 2001 ; Ward & Kennedy, 1993b). Gérer avec efficacité les difficultés rencontrées et développer des interactions positives avec les membres de la culture d'accueil doivent favoriser des sentiments de bien-être et de satisfaction. Tout comme, il est plus facile de réaliser des tâches dans un nouveau contexte et de développer des relations positives interpersonnelles s'il y a sentiment de bien-être et d'acceptation. La magnitude de cette relation dépend du groupe de « *sojourners* » (soit de la culture d'origine et du statut légal dans le pays) et des opportunités d'intégration dans la culture d'accueil (Ward

& Kennedy, 1993b). Outre une différence conceptuelle, ces deux aspects de l'adaptation sont également empiriquement distincts (Searle & Ward, 1990 ; Ward *et al.*, 2001 ; Ward & Kennedy, 1993b). Alors que l'adaptation psychologique est prédite par des variables de personnalité, de changement de vie et de soutien social, l'adaptation socioculturelle est influencée par la distance culturelle, les habiletés linguistiques, l'identité culturelle, les connaissances culturelles et la quantité de contacts avec les membres de la culture d'accueil (Ward & Kennedy, 1993a, b).

L'adaptation semble évoluer avec le temps passé dans un nouvel environnement (Church, 1982). En se basant sur les travaux d'Oberg (1960)¹⁰, de Lysgaard (1955)¹¹ et de Gullahorn et Gullahorn (1963)¹², Ward et ses collaborateurs (1998) ont étudié l'évolution sur une année de l'adaptation psychologique et de l'adaptation socioculturelle d'étudiants japonais en Nouvelle-Zélande. Les mesures ont été effectuées en quatre temps : 0 mois, 4 mois, 6 mois et 12 mois (figure 2). Dans les deux cas, les difficultés d'adaptation sont plus importantes au moment de l'entrée dans le pays d'accueil et diminuent significativement par la suite. Cependant, seuls les changements qui ont lieu entre 0 mois et 4 mois sont significatifs. Ces résultats discréditent de ce fait les théories de référence. La magnitude de la relation entre adaptation psychologique et adaptation socioculturelle augmente avec le temps, indiquant des différences importantes entre le moment où un individu arrive dans un pays et un an après. L'évolution de l'adaptation socioculturelle rappelle, selon ses auteurs, une courbe d'apprentissage. Ainsi, durant les premiers mois, les individus font des progrès rapides et importants, nécessaires à une bonne adaptation, et s'amoindrissent avec le temps.

¹⁰ Selon Oberg (1960), il existe quatre phases de réactions émotionnelles lors de transitions interculturelles. Elles sont la « lune de miel » avec sensations d'euphorie, d'enchantement, de fascination et d'enthousiasme, la « crise » avec sentiments d'inadéquation, de frustration, d'anxiété et de colère, le « rétablissement » avec résolution de la crise et apprentissage de la langue et, l'« ajustement » avec sentiments de joie et compétence dans le nouvel environnement.

¹¹ Selon Lysgaard (1955), l'adaptation suit la forme d'une courbe en U : une période de crise a lieu un an après l'arrivée dans le pays d'accueil et une bonne adaptation se fait à partir de 18 mois.

¹² Selon Gullahorn et Gullahorn (1963), l'adaptation suit la forme d'une courbe en W. Cette hypothèse complète l'affirmation de Lysgaard (1955) et indique que les séjournants de retour dans leur pays font aussi l'objet d'un processus de ré-acculturation.

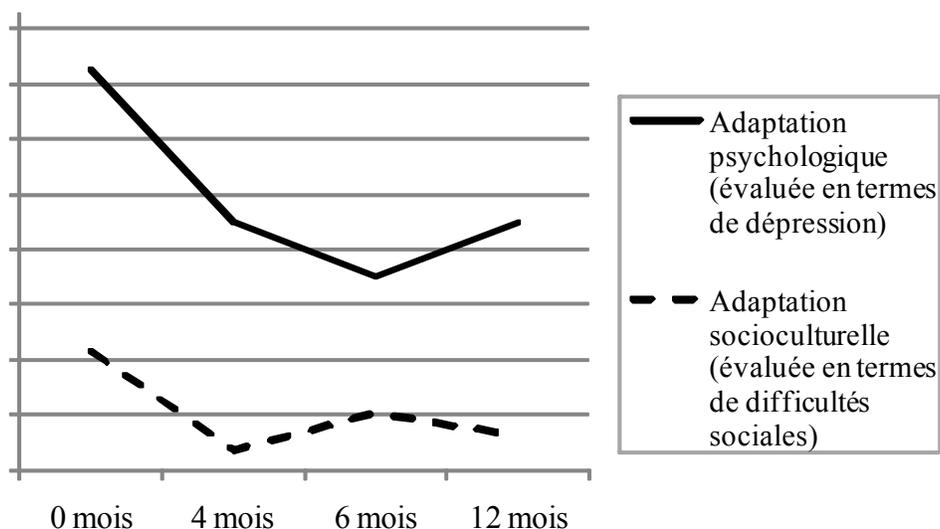


Figure 2 : Evolution temporelle de l'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle

4. Approche intégrative des modèles de l'adaptation

La littérature montre clairement plusieurs manières d'appréhender la problématique de l'adaptation. Renvoyant implicitement aux individus en migration, les théories présentées précédemment et la définition de référence de l'acculturation (Redfield *et al.*, 1936) peuvent s'appliquer à des personnes en situation de changement inter-régional, « local ». Deux villes, deux établissements bien qu'au sein d'un même pays peuvent être considérées comme deux cultures différentes. Chacune a un système de valeurs, d'attitudes et de croyances qui lui sont propres ainsi que des spécificités linguistiques (exemple du sac plastique qui est aussi appelé une « poche » ou un « pochon » selon les régions). Interagir avec un individu d'une autre région que la sienne s'avère être un contact interculturel à part entière.

S'intègrent alors dans un modèle d'adaptation les niveaux « local » (commun à tous les étudiants) et « international » (spécifique aux Vietnamiens) du processus, aux aspects psychologiques (modèle de stress et coping) et socioculturels (modèle des aptitudes sociales) (figure 3). Rappelons que le cœur de l'adaptation internationale chez les étudiants serait avant tout un ajustement à un nouvel établissement auquel viennent s'ajouter ou se combiner des enjeux interculturels. Les aspects locaux sont considérés comme communs à tous les jeunes arrivant dans un nouveau milieu universitaire et les aspects internationaux, comme propres aux étudiants internationaux.

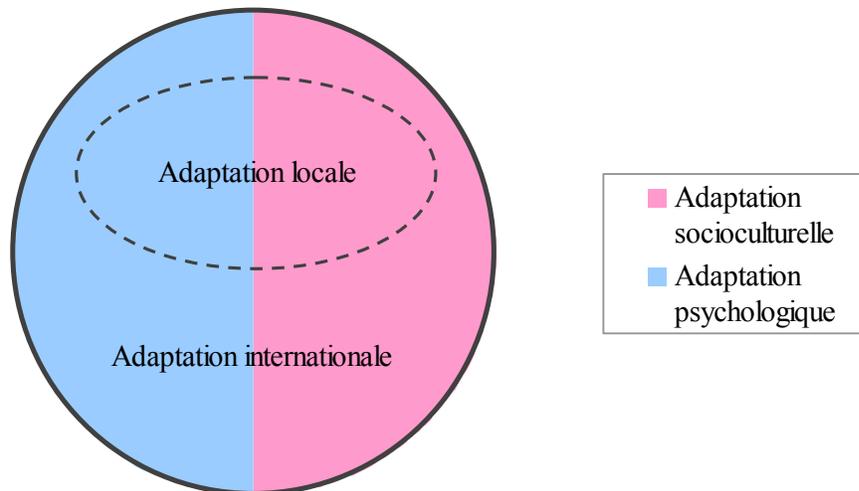


Figure 3 : *Modèle intégratif théorique de l'adaptation*

Afin d'en tester la validité-interculturelle, ce modèle intégratif sera mis à l'épreuve dans deux contextes différents : la France et le Canada. Ces deux pays ont une histoire commune importante dont les traces sont encore très présentes. Au-delà d'une étrange familiarité qui rapproche ces deux peuples comme le note l'expression familière « *Nos cousins, les Canadiens* », on observe aujourd'hui de grandes différences dans le fonctionnement même de ces pays. L'influence des Etats-Unis très implantée au Canada n'y est certainement pas étrangère. On retrouve ainsi, en ce qui concerne les étudiants, des dissemblances très nettes dans le système éducatif¹³.

¹³ Voir le chapitre intitulé « L'adaptation des étudiants, un contexte développemental et écologique ».

L'adaptation des étudiants, Un contexte développemental et écologique

L'adaptation à un nouveau contexte suppose de faire face à un certain nombre d'exigences environnementales, différentes d'un pays à l'autre ou d'un établissement à l'autre. Chez les étudiants en première année, elles concernent notamment le passage du lycée à l'université, et chez les étudiants internationaux, un changement de pays. Cependant, les changements observés chez un individu ne résultent pas seulement de l'influence de l'environnement. Ils sont également le fait d'une évolution développementale. Aborder la question de l'adaptation des étudiants dans sa totalité nécessite de situer un individu dans son développement (Arnett, 2000, 2001, 2004) mais également, dans une perspective écologique (Baltes, 1987 ; Bronfenbrenner, 1977 ; Goulet & Baltes, 1970).

I. Le développement humain en contexte

C'est à partir des années 1970 que les chercheurs se sont intéressés au contexte de développement des individus au long de la vie. On retrouve notamment les travaux sur l'écologie du développement humain durant l'enfance et l'adolescence (Bronfenbrenner, 1977, 1979) et ceux sur le développement au cours de la vie adulte, avec un accent particulier sur la vieillesse (Baltes, 1987 ; Goulet & Baltes, 1970).

1. L'écologie du développement humain

« L'écologie du développement humain concerne l'étude scientifique de l'adaptation réciproque et progressive entre un être humain actif, en cours de développement, et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels il vit, compte-tenu que ce processus est affecté par les relations entre eux et par les contextes plus généraux dont ces milieux font partie »
(Bronfenbrenner, 1979, p. 21).

La compréhension du développement humain requiert selon Bronfenbrenner (1977, 1979) de prendre en compte la totalité de l'environnement d'un individu et de considérer cet environnement au-delà des situations immédiates dans lesquelles il est impliqué. Elle nécessite également d'examiner les différents systèmes d'interactions (entre les individus, entre les individus et les différentes composantes environnementales, et entre ces composantes), et leurs effets sur les interactions entre individus ou individu-environnement.

L'écologie du développement humain se définit comme l'étude scientifique des accommodations progressives et mutuelles entre un organisme humain actif et les changements de son contexte de vie immédiat. Ce processus d'adaptation est affecté par les relations entre ces changements et par les contextes plus larges dans lesquels ils sont emboîtés. Le processus de développement résulte ainsi d'influences bidirectionnelles : l'individu se développe de part son action dans les différentes composantes de son environnement de vie et influence les caractéristiques de ces dernières. Les changements développementaux maintiennent un équilibre entre les capacités individuelles et les exigences et opportunités contextuelles.

L'environnement écologique est un agencement de quatre structures étroitement liées et emboîtées les unes dans les autres : 1/ Le *micro-système* renvoie à l'ensemble des relations entre un individu et son environnement de vie immédiat (famille, amis, travail, école, etc.), aux expériences physiques et sociales du moment et par conséquent au vécu individuel. Il est possible d'observer au sein d'un même micro-système des individus avec des activités¹⁴ qui leur sont propres. 2/ Le *méso-système* comprend les interactions entre les différents contextes de vie immédiats d'une personne en développement : famille-amis, famille-travail, etc. Il s'agit donc plus simplement d'un système de micro-systèmes. 3/ L'*exo-système* est une extension du méso-système. Il renvoie aux contextes dans lesquels l'individu n'est pas directement impliqué mais qui influencent, limitent ou déterminent son développement. Ces contextes incluent entre autres institutions nationales, monde du travail, voisinage et médias. 4/ Le *macro-système* comprend les trois niveaux décrits précédemment. A l'inverse de ces derniers, il ne renvoie pas à des contextes spécifiques influençant directement un individu mais à des prototypes généraux, aux patterns institutionnels primordiaux de la culture ou de la sous-culture tels que les systèmes économiques, sociaux, éducatifs, législatifs et politiques. Il

¹⁴ Le micro-système renvoyant à l'instant présent, le terme « activité » est plus approprié que celui de « comportement » ou de « conduite ».

est le porteur des idéologies et des croyances donnant signification et motivation aux micro-, méso- et exo-systèmes en tant que manifestations concrètes de ce macro-système.

Une autre notion fondamentale à la compréhension du développement humain est, selon Bronfenbrenner (1977, 1979), celle de *transition écologique*. Il y a transition lorsque survient un changement de rôle, de statut du fait des changements développementaux ou de milieu (l'entrée à l'université par exemple). Les événements de vie propres à l'individu peuvent intervenir de façon prépondérante sur son développement qui se définit alors comme une succession de transitions. Elles peuvent être soit normatives et attendues étant donné l'âge des personnes, soit non-normatives et consécutives à des événements imprévus.

2. Le développement « vie entière »

La psychologie du développement de la vie entière initié par Goulet et Baltes (1970), souligne également l'importance des facteurs environnementaux dans le développement humain. Son étude nécessite de cerner les exigences posées par l'individu et par l'environnement tout au long de la vie (Baltes, 1987).

L'approche « vie entière » considère avant toute chose que le développement ne se termine pas avec la simple accession à la maturité physique. Il s'agit bien au contraire d'un processus qui se poursuit tout au long de la vie, de la conception d'un individu jusqu'à sa mort (Baltes, 1987). Le développement au cours de la vie concerne l'étude de la constance et du changement dans la conduite humaine au cours de l'ontogenèse, et a pour but « *d'élaborer des principes généraux concernant la nature du développement, les différences interindividuelles et les similitudes entre les personnes ainsi que les conditions qui régissent la plasticité intra-individuelle* » (Baltes, 1987, p. 611). La notion d'âge chronologique est ici considérée en fonction des changements psychologiques qui constituent le développement et des conditions qui le modulent.

La conception « vie entière » considère le développement comme un enchaînement continu de changements qui ne sont ni synchrones, ni monotones, ni unidirectionnels (Baltes, 1987 ; Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999). Ce processus n'est pas une simple évolution vers une efficacité supérieure. Il est au contraire constitué de croissances et de déclin, ce qui entraîne gains et pertes. La gestion de ce système « perte-gain » repose sur

trois processus adaptatifs généraux : la *sélection*, l'*optimisation* et la *compensation*. Au cours de son développement, un individu va devoir sélectionner, parmi un ensemble d'options possibles et en fonction des demandes de l'environnement (telles que les attentes parentales), un certain nombre de buts personnels à atteindre (la sélection). Les moyens les plus adaptés vont ensuite être mis en place pour parvenir au but choisi (l'optimisation). Cependant, il arrive qu'ils perdent de leur efficacité et il devient alors nécessaire de développer des alternatives (la compensation) (Center for Lifespan Psychology, 2004). Les trajectoires développementales peuvent donc prendre de nombreuses directions selon l'expérience individuelle et les conditions de vie de chacun. Ceci renvoie à la notion de plasticité du développement (Baltes, 1987 ; Baltes *et al.*, 1999).

Au-delà d'une conception multidirectionnelle et plastique, le développement « vie entière » est également considéré en termes d'ancrage historique et d'influences contextuelles. Le développement au cours de la vie est déterminé par de multiples systèmes d'influence en interaction (Goulet & Baltes, 1970). On retrouve ainsi l'histoire du pays (guerre, crise économiques, nouvelles technologies comme Internet, etc.), l'âge de l'individu (changements biologiques et attentes normatives de la société) et les événements marquants de sa vie (mariages, deuils, décohabitation du domicile parental, etc.) (Baltes, 1987).

II. Etre étudiant, une période de vie à part entière

D'après la perspective « vie entière » (Baltes, 1987), il apparaît important de préciser la période de vie dans laquelle se situent les étudiants quant à leur développement et les contextes culturels dans lesquels s'inscrivent les demandes de l'environnement. Souligner ces changements développementaux permet de mieux appréhender le processus d'adaptation.

1. L'émergence de l'âge adulte

Qui sont les 18-25 ans ? Où situer en termes de développement cette tranche d'âge représentative de la population étudiante ? Les auteurs ne s'accordent pas sur le fait qu'elle corresponde à un stade de développement clairement défini entre l'adolescence et l'âge adulte, entre la fin des études secondaires et l'entrée dans la vie professionnelle. Or, il apparaît très nettement que la société actuelle est marquée par un allongement de la durée entre le moment où un jeune quitte le cocon familial et celui où il forme sa propre unité

familiale (Arnett, 2004). Cet allongement est significatif d'un nouvel âge caractéristique des étudiants.

1.1. Une nouvelle période de développement

L'adolescence, définie comme la période entre la maturité de reproduction et le début effectif d'implications dans les rôles adultes, est une période de la vie aisément identifiable mais dont la fin subjective n'est pas facile à déterminer (Arnett, 2000, 2004). Légalement, un individu quitte cette dernière à l'âge de la maturité légale. Jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle, ce moment de la vie coïncidait avec le départ du domicile parental, le mariage, la constitution de sa propre cellule familiale et l'entrée dans la vie active. L'augmentation de la durée des études, l'utilisation de contraceptifs et l'instabilité prolongée dans le monde du travail (jobs d'été, emplois à mi-temps précaires, etc.), caractéristiques des sociétés modernes, permettent aux jeunes de nos jours de retarder ce moment, repoussant ainsi l'entrée dans l'âge adulte. S'est alors posée la question d'une nouvelle période de développement de l'être humain (Arnett, 2000, 2004).

Erikson (1968) fut le premier à soulever cette idée de période de vie dans laquelle un individu n'est plus vraiment un adolescent mais pas encore un adulte. Dans sa théorie, il avait déjà identifié une « *prolonged adolescence* » typique des sociétés industrialisées donnant la possibilité d'un psycho-moratoire plus long, d'un délai plus important avant de devoir assumer les responsabilités liées à l'âge adulte. Durant cette période, les expériences adolescentes s'intensifient sans que ces responsabilités ne soient d'actualité. Levinson (1978) parle d'une phase « novice » de développement pour les 17-33 ans. Les individus ont alors une « tâche » à accomplir. Ils doivent s'insérer dans le monde des adultes et se construire une structure de vie stable. Cette période est une phase de changements, d'instabilité et de multitude de possibilités dans les domaines sentimentaux et professionnels. Cette fonction d'expérimentation est comparable à celle décrite par Erikson (1968). Keniston (1971) conceptualise cette période de continuité des expérimentations entre l'adolescence et l'âge adulte en introduisant l'idée de « *youth* ».

Toutefois, l'utilisation de cette terminologie est problématique. En effet, le terme anglais « *young* » (jeune), qui désigne autant l'enfant que l'adolescent, continue à être utilisé dans le langage courant et par plusieurs scientifiques. Cette notion de « *youth* » est ambiguë et

confuse, et pourrait en partie expliquer pourquoi les « *late teens* » (15-20 ans) et les « *twenties* » (20- 29 ans) n'ont pas été considérés comme une période de vie séparée, à part entière, par les universitaires (Arnett, 2000, 2004).

L'application du terme « *prolonged adolescence* » ou « extension de l'adolescence » s'avère également inappropriée. L'émergence de l'âge adulte est une période plus libérée du contrôle parental que l'adolescence où les explorations y sont indépendantes. On ne peut pas non plus parler de « jeune adulte ». L'âge adulte est associé au mariage et à la conception d'une famille mais ces préoccupations ne sont pas encore vraiment d'actualité chez les 18-25 ans. Le terme « transition vers l'âge adulte » est également problématique : une transition implique une période brève entre l'adolescence et l'âge adulte. Il est clair que ce n'est plus le cas dans les sociétés actuelles.

1.2. La théorie de l'« *emerging adulthood* »

Dans l'objectif de ne plus négliger le « qui ils sont » au détriment de « ce qu'ils deviennent », Arnett (2000, 2001, 2004) propose une nouvelle théorie du développement qui se centre sur les 18-25 ans : l'« *emerging adulthood* » ou l'*émergence de l'âge adulte*. Il ne s'agit pas d'une simple transition entre l'enfance et l'âge adulte, mais bien d'une période de transition entre ces deux stades de la vie. Cette nouvelle période transitionnelle existe parce que la société accepte des jeunes un psycho-moratoire plus long (Arnett, 2000, 2004). Les travaux d'Erikson (1968), de Levinson (1978) et de Keniston (1971) ont beaucoup contribué au développement de cette théorie mais les caractéristiques de la période en question ont considérablement changé depuis les années 70.

Selon Arnett (2000, 2004), l'« *emerging adulthood* » se définit par cinq caractéristiques qu'il apparaît important de souligner afin de comprendre les comportements, les émotions et les cognitions de la population étudiante.

L'âge des explorations identitaires

L'exploration identitaire est au cœur de l'« *emerging adulthood* ». Bien que la formation identitaire soit traditionnellement associée à l'adolescence, les adultes en émergence continuent durant cette période à définir leur identité. L'indépendance grandissante vis-à-vis des parents leur permet d'explorer davantage les différentes possibilités

de vie, et ce dans plusieurs domaines. Ils en apprennent d'avantage sur qui ils sont et ce qu'ils désirent. Ces explorations, comme à l'adolescence (Erikson, 1968), concernent principalement l'amour et le travail. C'est en s'engageant dans plusieurs relations que les adultes en émergence commencent à se questionner sérieusement sur le genre de personne avec qui ils veulent construire une relation sur le long terme. Il en est de même avec le travail. Les premières expériences ont lieu à l'adolescence, avec les jobs d'été, mais c'est dans cette période de transition qu'ils s'interrogent réellement sur le métier qu'ils souhaitent exercer et la façon d'y arriver. Même si les adultes en émergence sont plus sérieux dans leurs relations amoureuses et dans leur travail que les adolescents, ce changement est graduel. Au début, ils s'amuse et ce n'est que petit à petit qu'ils s'installent dans les rôles désirés (Arnett, 2000, 2004).

L'âge d'instabilité

Il s'agit également de la période la plus instable de la vie (Arnett, 2000, 2004). Les adultes en émergence connaissent de fréquents changements en termes de partenaires, de métiers et/ou de statuts scolaires. Le nombre de déménagements effectués pendant cette période est le meilleur exemple de cette instabilité (cocon familial, 1^{er} studio, 1^{er} appart, etc.). Exploration et instabilité vont de pair.

L'âge de focalisation sur soi-même

L'« *emerging adulthood* » est aussi la période de la vie la plus centrée sur soi. Les enfants et les adolescents sont certes centrés sur eux-mêmes mais ils sont toujours, d'une façon ou d'une autre, sous l'autorité d'un parent ou d'un enseignant. Il y a des règles à respecter à la maison comme à l'école. Il faut mettre la table et il ne faut pas parler en classe. A l'opposé, les adultes ne sont plus focalisés sur eux-mêmes, leurs obligations quotidiennes ne le leur permettant plus (Arnett, 2000, 2004).

Toutes les décisions de cette période sont pour soi. Les adultes en émergence prennent des décisions de manière indépendante, car ils n'ont plus besoin du consentement des autres. Qu'est-ce que JE vais manger ce soir ? Quand est-ce que JE rentre ce soir ? Est-ce que JE rentre ce soir ? Est-ce que JE suis dans une filière qui me correspond ? Est-ce que JE poursuis mes études ? Ne devrais-je pas travailler à temps plein ? Pour répondre à ces questions, il est impératif qu'ils vivent un certain nombre d'expériences leur permettent au final de prendre les décisions primordiales pour leur vie d'adulte.

L'âge du « sentiment d'entre-deux »

Les adultes en émergence ne sont ni des adolescents, ni des adultes. Ils sont en chemin vers l'âge adulte mais ils n'y sont pas encore. Lors d'un sondage (Arnett, 2000), à la question « vous sentez-vous adulte », la majorité d'entre eux répondent « ni oui, ni non ». La raison de ce « sentiment d'entre deux » est implicitement liée aux critères de l'âge adulte (Arnett, 2001, 2003a ; Nelson, 2003) : accepter les responsabilités pour soi-même, prendre des décisions seuls, et devenir financièrement indépendant.

Les adultes en émergence commencent à se sentir adulte vers 18-20 ans mais ce n'est que très progressivement qu'ils le deviennent. Comme vu précédemment, se marier et avoir des enfants marquent la fin de cette période.

L'âge des possibilités

L'« *emerging adulthood* » correspond aussi à l'opportunité de faire des choix et par conséquent, d'effectuer des changements de vie. Les adultes en émergence ont tendance à avoir de grands espoirs et de hautes attentes en ce qui concernent l'avenir : un emploi bien rémunéré et satisfaisant, un mariage heureux, un conjoint aimant, des enfants intelligents, etc. (Arnett, 2000, 2004).

Si l'environnement familial est néfaste, c'est en se libérant de ce dernier que l'opportunité de changer de trajectoire de vie s'offre à l'adulte en émergence. Même dans un environnement sain, cette période lui permet de ne pas simplement être le reflet de l'éducation de ses parents (Arnett, 2000, 2004).

1.3. Le contexte culturel de l'émergence de l'âge adulte

L'« *emerging adulthood* » n'est pas une période universelle du développement humain et n'apparaît que sous certaines conditions présentes depuis peu et seulement dans certaines cultures (Arnett, 2004). Il ne peut avoir lieu que si les jeunes ont la possibilité de retarder mariage et conception d'une famille. Rappelons que c'est une période d'exploration, d'instabilité, de centration sur soi, de « sentiment d'entre-deux » et de possibilités. L'augmentation de la durée des études dans un pays reflète le développement économique de ce pays. Et le développement économique rend possible cette période d'exploration identitaire indépendante (pour soi) qui est au cœur de la théorie d'Arnett (2000, 2004).

L'« *emerging adulthood* » s'observe principalement dans les sociétés occidentales industrialisées (Arnett, 2004), mais différemment selon les pays (van de Velde, 2008). La façon dont les jeunes deviennent adultes est intrinsèquement liée à l'intervention de l'Etat, de l'école et de la famille dans le pays. Pour devenir adulte, les jeunes *se trouvent* au Danemark (logique de développement personnel), *s'assument* au Royaume Uni (logique d'émancipation individuelle), *s'installent* en Espagne (logique d'appartenance familiale) et *se placent* en France où l'investissement dans le capital humain est le principal facteur. Il se fait par le biais de la scolarisation et de la course au diplôme, et s'accompagne d'une dépendance prolongée de la famille (van de Velde, 2008). L'émergence de l'âge adulte s'observe également dans certains pays asiatiques (Arnett, 2004). Alors que ces sociétés étaient traditionnellement caractérisées par la piété familiale¹⁵, les mariages arrangés, les pressions sociales liées à l'importance de la réussite scolaire et l'inégalité entre les droits des hommes et des femmes, le 21^{ème} siècle est marqué par une évolution de ces valeurs qui permet aux jeunes asiatiques un certain psycho-moratoire. La tradition de la piété familiale perdure mais apparaît sous une forme modifiée et moins stricte. Celle des mariages arrangés se trouve transformée de part l'influence grandissante de l'individualisme. Les mariages semi-arrangés deviennent une pratique courante et bien que le « *recreational dating* » reste rare, il devrait se développer dans les années à venir. L'importance accordée à l'éducation secondaire et les altérités entre les hommes et les femmes dans leurs droits et les opportunités ne s'amointrissent pas pour autant (Arnett, 2003b).

Cette période de la vie est par conséquent plus une caractéristique liée à la culture qu'au pays (i.e. l'âge auquel ont se marie). Elle est entre autres déterminée par les variations dans les statuts socio-économiques et les circonstances de la vie au sein d'un même pays (par exemple, les groupes minoritaires et le statut socio-économique faible). On observe également une distinction entre le rural et l'urbain (Saraswathi & Larson, 2002). Cependant la relativité culturelle de cette période de la vie devrait diminuer dans la décennie à venir avec l'augmentation de la globalisation du monde économique (Arnett, 2002).

Marquée de transitions importantes, l'émergence de l'âge adulte est une période de vie bien singulière qui concerne aussi bien les étudiants en première année que les étudiants vietnamiens. Comprendre le fonctionnement humain nécessite de cerner ces transitions car

¹⁵ Dette de reconnaissance qu'un individu a envers ses parents.

elles impliquent la gestion d'un certain nombre de difficultés pouvant entraver leur « adaptabilité ».

2. Une période de vie marquée de transitions culturelles

Les transitions culturelles, en tant que transitions écologiques (Bronfenbrenner, 1977, 1979), sont consécutives à une variation dans l'environnement culturel (Ward *et al.*, 2001). Elles impliquent généralement un changement de pays (transitions interculturelles) mais font également référence à des transitions dites sous-culturelles, à des transitions au sein d'une même société.

Les transitions culturelles renvoient à la notion de « *culture shock* ». Cette idée a été en premier introduite par Oberg (1960) et illustre comment les individus réagissent dans des milieux « étranges » et non familiers. Elle a été par la suite reprécisée par Ward *et al.* (2001) dans le cadre des transitions interculturelles. Cette notion concerne les sentiments et expériences que les individus rencontrent dans un environnement nouveau ou inhabituel. La rencontre avec l'inconnu peut-être une expérience inconfortable et même terrifiante. Cependant l'usage du terme « choc » met d'avantage l'accent sur les circonstances menaçantes de ces rencontres en situation nouvelle que sur les conséquences bénéfiques qui peuvent en résulter. Ce choc culturel peut aussi bien avoir lieu au sein d'une même culture, qu'entre plusieurs cultures différentes.

2.1. Une transition sous-culturelle : du secondaire à l'enseignement supérieur

« [...] Être étudiant est une manière, ou plutôt des manières particulières de passer sa jeunesse, c'est-à-dire à l'âge adulte ; les examens et les concours de l'enseignement supérieur font partie des épreuves initiatiques qui jalonnent et autorisent ce passage. Les études supérieures ne correspondent pas seulement à une étape du cycle de vie ; c'est aussi un moyen d'assurer la succession des générations en réglant la succession entre générations. La transmission des différentes sortes d'héritages et de patrimoines est en effet l'enjeu des deux seuils décisifs qui sanctionnent le passage à la vie et au statut d'adulte : la fondation d'un foyer et le fait de gagner sa vie en travaillant » (Grignon & Gruel, 1999, p. 65).

La scolarité des individus, de la maternelle à l'université, est marquée de transitions. Chacune peut être un moment difficile à vivre. Le passage délicat du lycée à l'université implique souvent une rupture psycho-pédagogique. Les taux d'échec et d'abandon au cours du premier cycle universitaire en traduisent les difficultés (Coulon, 2000).

De ce passage résulte souvent une transformation radicale, par rapport à l'adolescence, des façons de vivre (Galland & Oberti, 1996). En évoluant vers plus d'autonomie, la vie relationnelle des étudiants devient plus anonyme. Ces changements correspondent à l'aspiration d'indépendance propre à l'entrée dans la vie adulte, mais ce nouveau cycle de vie comporte aussi des contraintes qui peuvent être peu propices à la réussite dans l'enseignement supérieur. De nombreux auteurs (Boujut, 2007 ; Galland & Oberti, 1996 ; Grignon, 2000, 2003, par exemple) soulignent les difficultés que peuvent rencontrer les étudiants lors de cette transition, entre le domicile parental et un logement indépendant, entre la dépendance économique vis-à-vis des parents et l'autonomie financière, entre les études et le travail. Tous ces éléments font de cette période de vie, une phase tout à fait particulière. « *Une nouvelle identité est à construire, un nouveau rapport au savoir à élaborer* » (Coulon, 2000, p. 4).

L'échec universitaire et les difficultés de transition entre le lycée et l'enseignement supérieur ne sont non pas sans lien avec le fonctionnement même de cet enseignement. Selon Coulon (2000), il se caractérise par le fait qu'il s'adresse à des adultes et donc à des personnes autonomes, que c'est un enseignement terminal (qui ne prépare pas à un autre cycle d'études, mais à la vie active) et que l'entrée dans le supérieur reste en grande partie volontaire.

Ce passage implique également des changements importants dans les rapports qu'entretient un individu avec trois modalités fortement présentes dans tout apprentissage. *Le temps* : la durée des cours et le rythme de travail différent, l'année se répartit sur deux semestres au lieu de trois trimestres, etc. *L'espace* : la taille de l'établissement augmente considérablement et s'orienter dans de nouveaux locaux peut s'avérer difficile. *Les règles et savoirs* : on observe un nombre plus important de règles à l'université. Elles sont plus complexes et peuvent s'appliquer simultanément. Quant aux savoirs, il y a d'une part une plus grande ampleur des champs intellectuels abordés qu'au lycée, d'autre part une nécessité de synthétiser les nouvelles connaissances. De plus, l'enseignement supérieur vise à établir un lien entre ces savoirs et l'activité professionnelle (Coulon, 2000).

2.2. Une transition interculturelle

Autant les étudiants arrivant dans l'enseignement supérieur vivent une double-transition : entre l'adolescence et l'âge adulte, entre deux systèmes d'enseignement différents, autant il devient possible de parler de triple-transition dans les cas des étudiants internationaux. Un changement de pays, de culture (au sens premier du terme) est également à prendre en compte. Pour Ward et ses collègues (2001), une transition interculturelle renvoie à un évènement de vie majeur qui implique des changements culturellement inhabituels et de nouvelles formes dans les contacts interpersonnels.

Il apparaît alors intéressant de voir comment les étudiants réagissent lors de telles transitions et tentent de vivre dans un nouvel environnement. En effet, les conduites humaines dépendent rarement des caractéristiques individuelles seules mais elles varient également en fonction du contexte environnemental (Bronfenbrenner, 1979).

II. Les étudiants : un contexte socioculturel particulier

S'intéresser aux étudiants dans des contextes scolaires/universitaires différents nécessite d'en préciser les particularités. Dans un premier temps, nous présenterons les grandes différences entre le système éducatif français et canadien, et l'attractivité de leurs enseignements, puis nous nous centrerons d'avantage sur les conditions de vie des étudiants en première année et des étudiants internationaux dans ces deux pays.

1. Les systèmes éducatifs français et canadien

1.1. Les différences entre les systèmes éducatifs français et canadien

Les systèmes d'enseignements français et canadien diffèrent sur quatre grands points. Autant l'éducation française est réglementée par l'Etat, autant la responsabilité en matière d'éducation relève des dix provinces et des trois territoires autonomes canadiens. L'Acte de l'Amérique du Nord Britannique de 1867, qui a donné naissance à l'Etat Canadien, a abouti à une répartition des pouvoirs entre le niveau fédéral et le niveau provincial. Il existe ainsi aujourd'hui au Canada 13 ministères de l'éducation, chacun ayant une structure et des

programmes qui leurs sont propres (Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international, 2005).

La deuxième grande différence entre ces deux pays concerne l'existence de deux langues officielles au Canada : le français et l'anglais. 30.7% des Canadiens sont francophones (Commissariat aux Langues Officielles, 2008). La majorité se trouve principalement au Québec et il existe d'importantes communautés parlant le français dans le reste du pays. Le bilinguisme est par conséquent fortement encouragé au niveau de l'éducation. On retrouve par exemple des cours d'immersion française dès l'école primaire et il existe plusieurs types d'établissements d'enseignement supérieur : des universités francophones hors Québec, des universités anglophones au Québec et des universités bilingues (Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international, 2005).

La troisième différence concerne l'organisation même de l'enseignement supérieur. Les établissements canadiens sont en majorité publics. Ils se divisent en deux secteurs : le système universitaire avec plus de 90 établissements et le système collégial avec plus de 200 institutions. Ce dernier propose des études de courte durée à orientation professionnelle ou de préparation à l'université. A l'inverse, le système universitaire prépare à des études plus longues et à l'obtention de diplômes - tel que le Baccalauréat (ou « *Bachelor* ») (voir tableau 1). La scolarité des Canadiens dure généralement douze ans avant d'accéder à l'enseignement supérieur. Deux provinces se distinguent : le Québec et l'Ontario. Les jeunes québécois doivent obligatoirement obtenir un DEC (Diplôme d'Etudes Collégiales) dans un CEGEP (Collège d'Enseignement Général et Professionnel) après 11 années de scolarité, et ceux en Ontario doivent réussir les six cours pré-universitaires nécessaires à l'obtention du DESO (Diplôme d'Etudes Secondaires de l'Ontario) avant d'intégrer le système universitaire (Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international, 2005).

Enfin, l'admission, qui se fait de droit en France pour les bacheliers de l'académie, est sélective au Canada. Le diplôme de fin d'études secondaires canadien ne garantit pas une autorisation d'inscription automatique à l'université. Les notes obtenues et les matières étudiées au lycée sont prises en compte lors de cette admission. Contrairement à son homologue français, le diplôme canadien n'est ni littéraire, ni scientifique : les lycéens canadiens doivent choisir plusieurs matières de spécialisation (Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international, 2005).

Tableau 1 : Diplômes proposés par les établissements canadiens

Diplôme canadien	Nombre d'année d'études	Equivalent français (système LMD)
Baccalauréat général/ <i>Bachelor</i>	3 ans	Licence
Baccalauréat spécialisé/ <i>Bachelor of Honnors</i>	+1 ans	Master 1
Maîtrise/ <i>Master</i>	2 ans	Master 2
Doctorat/ <i>Ph.D.</i>	3 ans minimum	Doctorat

1.2. L'attractivité de l'enseignement français et canadien

L'un des enjeux majeurs des pays occidentaux concerne l'attractivité de leurs universités pour les étudiants internationaux. Chacun met alors en avant les points forts de ses établissements et des bénéfices qui résultent de ses enseignements.

Les ambassades de France à l'étranger soulignent dix atouts concernant cette attractivité (Ambassade de France en Chine, 2007 ; Ambassade de France au Pakistan, 2008). L'enseignement proposé est tout d'abord un enseignement très ouvert aux étudiants internationaux. En raison du nombre de partenariats développés par les universités et les grandes écoles françaises avec des établissements étrangers, la mobilité étudiante est fortement encouragée et facilitée. En 2006, la France était le troisième pays d'accueil à égalité avec l'Allemagne, et derrière les Etats-Unis et la Grande Bretagne. En 2004, les étudiants internationaux représentent 11.3% de l'effectif étudiant (contre 7% en 1998) (Ministère des Affaires Etrangères, octobre 2006). Des espaces EduFrance (80 dans 50 pays) et des CEF (Centres pour les Etudes en France) ont été créés pour informer, guider et accompagner individuellement ces étudiants dans l'ensemble des démarches liées à leur projet d'étude en France. Il existe notamment un CEF au Viêt Nam depuis 2005. Une charte de qualité, signée en septembre 2006 lors de la Conférence des Présidents d'Université, assure également à l'étudiant étranger boursier la qualité du dispositif d'accueil depuis sa sélection dans le pays d'accueil jusqu'à son retour.

De plus, l'enseignement français est un enseignement de qualité : les grandes écoles comme les universités françaises arrivent en tête dans les différents classements des meilleures universités européennes et/ou mondiales. Dans le classement de 2005 du « *Times Higher Education Supplement* », sur les 35 écoles de commerce classées, 11 sont françaises dont sept parmi les 10 premières. L'école polytechnique obtient également la troisième place des

meilleures universités européennes, L'Ecole Normale Supérieure, la septième et l'Institut d'Etudes Politiques, la 21^{ème}. Le classement de l'Université Jiatong de Shanghai a placé, en 2006, l'université Paris VI à la septième place des meilleures universités européennes.

Le troisième atout mis en avant concerne le fait que les diplômes français (licence, master et doctorat) sont les mêmes pour les étudiants français que pour les étudiants internationaux et qu'ils sont reconnus au niveau européen.

L'enseignement français est aussi un enseignement qui s'exporte à l'étranger. En coopération avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), 181 filières francophones ont été mises en place au sein d'universités étrangères, des universités françaises ont été créées à l'étranger et des universités et des grandes écoles françaises s'y implantent. La Sorbonne a, par exemple, ouvert en 2005 une antenne aux Emirats Arabes Unis.

L'enseignement en France est également beaucoup plus accessible que celui dans les universités anglaises ou américaines. Les droits d'inscription sont très raisonnables comparativement aux pays anglo-saxons, et l'Etat accorde de nombreuses bourses aux étudiants internationaux. Elles recouvrent entre autre une allocation d'entretien, une allocation de voyage, une couverture sociale, et des frais de formation et de déplacement liés au programme d'études. De plus, les boursiers du gouvernement français sont exonérés des frais d'inscription à l'université.

La place importante accordée à la recherche scientifique en France constitue le sixième atout. Le pays se place au quatrième rang mondial pour les brevets et au cinquième, pour les publications scientifiques, pour l'accueil des chercheurs et pour l'effort recherche-développement. Les échanges entre doctorants français et étrangers sont également favorisés avec les collègues doctoraux.

Il existe aussi une coopération importante entre universités françaises et le monde des entreprises. Dans beaucoup de filières à l'université comme dans les grandes écoles, les stages en entreprises deviennent un passage obligatoire dans le cursus.

Les étudiants internationaux ont également droit aux mêmes avantages que les étudiants français : aide au logement, sécurité sociale, tarifs réduits, etc.

En tant que langue officielle et langue de travail dans l'Union Européenne et dans la majorité des organisations de l'ONU, l'usage du français est considéré comme un atout en faveur de l'enseignement français.

Le dernier argument valorisant concerne le cadre de vie en France, avec notamment ses richesses culturelles, la modernité de ses infrastructures et le dynamisme de la vie associative française.

Le Canada met également en avant plusieurs atouts en ce qui concerne les raisons de venir y étudier (Bureau Canadien de l'Education Internationale, 2008 ; Canada International, 2007). Le premier concerne la qualité de son éducation qui est reconnue internationalement. Le pays investit davantage dans l'éducation que la moyenne des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) et se situe au premier rang des pays du G8¹⁶ dans ce domaine. Les étudiants canadiens font d'ailleurs partis des meilleurs aux classements des examens comparatifs internationaux, tels que le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de l'OCDE. Les diplômes, les degrés et les certificats délivrés dans les universités et collèges canadiens sont reconnus mondialement comme équivalents à ceux des États-Unis ou des pays du Commonwealth. D'un point de vue financier, les frais d'inscription sont inférieurs à ceux du Royaume-Uni, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande, et des possibilités d'emploi s'offrent aux étudiants internationaux : ils peuvent travailler sur le campus sans permis de travail et ils ont la possibilité d'exercer un emploi pendant l'année qui suit l'obtention de leur diplôme. En tant que pays bilingue, le Canada est un leader mondial en formation linguistique et offre des cours de qualité de français et d'anglais langue seconde. Le pays est également considéré comme le meilleur endroit au monde où vivre. La stabilité, la sécurité du pays et la diversité culturelle sont maintes fois mises en avant.

2. Les étudiants locaux en France et au Canada

Au-delà des caractéristiques principales inhérentes à l'émergence de l'âge adulte, la population étudiante présente un profil particulier. Nous nous centrerons ici sur leurs conditions financières et leurs problèmes de santé mentale. Pour un descriptif détaillé concernant les étudiants français, voir les enquêtes nationales de l'Observatoire national de la Vie Etudiante (OVE) (Amrous *et al.*, 2004 ; Gruel *et al.*, 2007), de l'Union nationale des Sociétés Etudiantes Mutualistes régionales (USEM) (2005 ; 2007) ainsi que Boujut (2007) pour une synthèse, et le rapport Eurostudent 2005 (Amrous & Vourc'h, septembre 2005) pour une comparaison européenne. Voir également le rapport de Coulon et Paivandi (2003) pour un état des savoirs sur les étudiants internationaux en France, ou encore Paivandi et Vourc'h (2005, 2006). Peu d'enquêtes à un niveau national semblent exister au Canada, à l'exception

¹⁶ Le G8, ou « Groupe des Huit », est un groupe de discussion et de partenariat économique regroupant huit pays parmi les plus puissants économiquement du monde : les États-Unis, le Japon, l'Allemagne, le Royaume-Uni, la France, l'Italie, le Canada et la Russie.

de l'ouvrage de Berger *et al.* (2007) sur les conditions d'accès à l'enseignement supérieur et le coût des études pour les étudiants canadiens.

2.1. Les étudiants locaux en France

Dans ses rapports « *Les étudiants en difficulté : Pauvreté et Précarité* », Grignon (2000, 2003) met l'accent sur les spécificités très particulières de l'économie étudiante du fait de la dépendance, forte et durable, de la majorité des étudiants vis-à-vis de leur famille. Celle-ci est caractérisée par la faiblesse prolongée des ressources monétaires et par le nombre important de compensations « en nature » données par certains parents : prise en charge des frais d'inscription, du paiement du loyer et des dépenses importantes de la vie quotidienne (essence, assurance, etc.). L'évaluation des conditions financières et des situations de pauvreté chez les étudiants ne peut donc se baser sur les ressources monétaires. Il est nécessaire de se tourner vers d'autres indicateurs qui sont selon les enquêtes de l'OVE (Amrous *et al.*, 2004 ; Gruel *et al.*, 2007) : un découvert bancaire, une restriction des dépenses au moins une fois depuis la rentrée, une aide demandée à la famille/aux amis et une demande d'aide sociale exceptionnelle. Ce dernier indicateur serait le plus révélateur de difficultés financières graves, il représentait 4.1% des étudiants français en 1997 et 3.5%, en 2000. Liée à l'origine sociale du milieu familial, cette demande se retrouve le plus souvent chez les étudiants n'habitant plus chez leurs parents : la majorité sont dans un logement universitaire (17.1%) et seulement 4.4% des demandeurs français vivent dans des logements précaires. L'insuffisance des ressources (1.4% ne disposent d'aucune ressource financière particulière) est très souvent compensée par un travail. Si celui-ci n'est pas en rapport avec les études, la poursuite et la réussite de ces dernières peut être fortement compromises. C'est en cela que Grignon (2003, p. 10) parle de précarité qu'il définit comme « *l'accroissement des risques d'échec ou d'abandon qui résulte de la concurrence entre l'exercice d'une activité rémunérée et les exigences des études* ». Parmi les étudiants français qui travaillent (45.5%), 18.6% ont un emploi à mi-temps au moins six mois par an et 15.3% un emploi à temps-plein. L'exercice d'une activité régulière sans rapport avec les études va de pair avec le déroulement irrégulier de celles-ci, les chances de réussite moindres et les risques d'abandon plus élevés. Les étudiants travailleurs français sont moins nombreux que les non-travailleurs à avoir réussi leurs examens (43.8% contre 62.4%), et ils sont plus nombreux à avoir abandonné leurs études (18% contre 9.9%). Devant concilier l'entretien de conditions de vie correctes et le suivi des études, les étudiants français exerçant une activité régulière sans rapport avec leurs

études s'apparentent à ceux en difficultés économiques. Il reste important de souligner que les raisons d'un emploi en concurrence avec les études peuvent être autant économiques (imposées par la faiblesse des ressources familiales) que psychologiques et culturelles (comme une prise de distance voulue vis-à-vis des parents). Cette autonomie choisie est directement liée au besoin d'émancipation de l'adulte en émergence par rapport à sa famille. Le ressenti des étudiants est bien en adéquation avec ces constats. Selon l'enquête USEM (2007), 30% se considèrent en difficultés financières, les femmes plus souvent que les hommes.

Les conclusions sur ces dernières années (Grignon, 2000, 2003) indiquent peu de variation dans la proportion des étudiants confrontés à des difficultés financières, avec une diminution dans le nombre d'aide sociale exceptionnelle demandée et une légère augmentation dans le nombre d'étudiants en situation de pauvreté grave et durable (23 000 en 1997 et 22 600 en 2000). De plus, le nombre d'étudiants exerçant une activité sans lien avec les études, pouvant entraver leur poursuite, augmente.

Parallèlement à ces difficultés financières, l'état de santé des étudiants français inquiète. Les recherches indiquent un réel mal-être depuis plusieurs années (LMDE, EPSE & IFOP, 2005 ; USEM, 2005, 2007). Alors que les étudiants en 2007 estiment à 93.5% un état de santé plutôt bon, 36.2% rapportent des difficultés pour gérer leur stress, 18% trouvent difficilement le sommeil et 7.1% déclarent des problèmes d'appétit. L'enquête de l'USEM (2007) indique également que 31% se sentent déprimés et 35% déclarent une perte de confiance en eux. Ces constats, révélateurs d'une souffrance psychique, confirment une tendance inquiétante. Ils étaient respectivement de 30% et 33% en 2005. D'autres indicateurs préoccupants de l'état de santé des étudiants en France sont mis en avant dans l'enquête : plus de 10% ont eu recours à des anxiolytiques ou antidépresseurs durant les 12 derniers mois et 8.8% ont éprouvé des pensées suicidaires. Le sentiment de solitude et d'isolement, les difficultés à gérer le stress, la satisfaction quant au choix des études, la perception de l'avenir sont quelques-uns des facteurs associés à cette souffrance psychique.

L'accès aux soins est également problématique. En 2007, 13.8% des étudiants ne se sont pas fait soigner pour des raisons financières. Ce phénomène a sensiblement augmenté depuis 2005. Ils étaient alors 11.4%. Malgré cela, seulement un quart des étudiants connaît la Médecine Préventive Universitaire et 6.7%, le Bureau d'Aide Psychologique Universitaire.

De plus, 83.5% déclarent avoir une complémentaire santé et 66% des étudiants en difficultés financières n'ont pas de mutuelle complémentaire à cause du coût généré. S'il y a consultation, cela concerne le médecin général (84.1%) et le dentiste (34.9%). Il n'est pas négligeable de noter que seuls 6% des étudiants consultent un psychologue ou un psychiatre (soit moins de 1% de ceux qui vont voir un spécialiste) et seulement 26.3% étudiantes, un gynécologue.

Ce sentiment de mal-être généralisé génère une augmentation de la consommation de substances psycho-actives et des conduites à risques, entraînant des conséquences graves pour la santé. Sur les 29% d'étudiants qui fument du tabac, la moitié rapporte une consommation importante ou excessive. Ils sont 12.2% à consommer du cannabis, 10.7% à boire de l'alcool en quantité importante, voir excessive, et 3% à utiliser d'autres formes de drogues (ecstasy, cocaïne, LSD, etc.). L'enquête de 2007 révèle une comorbidité de ces différentes conduites. Parmi les étudiants qui ont une consommation importante ou excessive de tabac, 12.6% fument du cannabis et 32% consomment de l'alcool, et ce de façon excessive ou importante. Ces comportements à risques s'avèrent spécifiques à la population étudiante.

2.2. Les étudiants locaux au Canada

Lorsque l'on met en avant les conditions de vie des étudiants canadiens, un constat ressort de façon systématique. Ces adultes en émergence sont confrontés à des frais de scolarité très importants. Alors que le gouvernement canadien les encourage à poursuivre leurs études après leur diplôme de fin d'études secondaires, 33% doivent y renoncer pour des raisons financières et la majorité, s'endettent vis-à-vis de l'Etat. Les frais d'inscription s'élevant en moyenne à 4 524 dollars canadiens par an (soit environ 2 500 euros), 59% des jeunes doivent à l'Etat plus de 24 000 dollars canadiens (soit environ 15 000 euros) à la fin de leurs études (Berger *et al.*, 2007 ; Le Quotidien, 18 octobre 2007). Quand aux difficultés psychologiques, 30% des étudiants canadiens déclarent une altération de leur santé mentale et 11% ont des pensées suicidaires. Alors que 9% sont déprimés et souffrent d'addiction à l'alcool, 30% subissent au moins un des effets d'une surconsommation d'alcool (BC Partners for Mental Health and Addictions Information, 23 janvier 2006).

3. Les étudiants internationaux en France et au Canada

Les dernières décennies ont été marquées par l'accroissement notable du nombre d'étudiants internationaux dans les universités des pays occidentaux, dont l'essor a véritablement débuté en 1998. La France, avec sa très ancienne et riche expérience d'accueil de ces étudiants, et le Canada, avec des atouts éducatifs non-négligeables, n'échappent pas à cette tendance.

3.1. Les étudiants internationaux en France

En France, on note une amplification de ce mouvement. Une hausse totale de 77% est observée depuis 1998 (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 02 janvier 2007). Cette augmentation est en partie soutenue par les étudiants asiatiques (CampusFrance, 2008 ; Ministère des Affaires Etrangères, 2003). La France se classe au quatrième rang mondial derrière les Etats-Unis, l'Australie et le Royaume-Uni (Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, 2007). Malgré son expérience d'accueil des étudiants internationaux, la forte augmentation de leur nombre en France masque une mauvaise organisation des études et des conditions de vie « déplorables » (Coulon & Paivandi, 2003 ; Le Monde, 29 janvier 2005). D'un point de vue financier, les étudiants internationaux non-européens, de plus en plus nombreux, représentent une population à risque. Grignon (2003) souligne le fait qu'ils sont plus souvent demandeurs d'une aide exceptionnelle et sont plus souvent en situation de pauvreté durable que les étudiants français. La répartition par région d'origine fait apparaître que les étudiants internationaux en France viennent principalement d'Afrique (47.6%), puis d'Europe (25.3%), d'Asie (14.4%) et des pays du Proche et Moyen-Orient (5.5%). Les étudiants vietnamiens ne représentent que 2.2% (4713 en 2006) mais leur nombre a augmenté de 24% depuis 1998 (CampusFrance, 2008). L'importance des relations franco-vietnamiennes, l'histoire qui lie ces deux pays et les enjeux économiques rendent l'étude de leur adaptation essentielle.

3.2. Les étudiants internationaux au Canada

Autant la qualité de l'éducation canadienne, de ses programmes de formation et de ses cours de langues est reconnue parmi les étudiants internationaux, autant ces derniers rencontrent des difficultés financières importantes. En 2007, les frais de scolarité s'élevaient à 13 985 dollars canadiens par an (soit environ 8 000 euros), soit à plus de trois fois ceux que

doivent payer les étudiants canadiens (Le Quotidien, 18 octobre 2007). Géographiquement, ils viennent principalement étudier dans les provinces de l'Ontario, de la Colombie-Britannique et du Québec (78%). Les étudiants asiatiques sont à l'origine de la plus grande partie de la hausse totale observée au Canada, les étudiants Chinois représentant 46% de cet effectif. Les universités canadiennes accueillent également un nombre important d'étudiants venant d'Inde, de Corée du Sud, du Japon et de Hong-Kong (Le Quotidien, 07 février 2008). Ceux originaires du Viêt Nam n'en représentent qu'un faible pourcentage : moins de 1 000 ont été recensés en 2004. Le Canada devrait cependant connaître une augmentation de leur nombre dans les années à venir. En effet, les relations entre le Canada et le Viêt Nam se développent de plus en plus et l'Agence Canadienne de Développement International encourage les étudiants des pays en voie de développement membres de la Francophonie, à poursuivre des études universitaires ou collégiales en français au Canada (Agence Universitaire de la Francophonie, 25 octobre 2005).

IV. L'écologie vietnamienne

Le Viêt Nam, officiellement la République Socialiste du Viêt Nam, est un pays d'Asie du Sud-est. Il se situe à l'extrême Est de la péninsule indochinoise et est entouré à l'Ouest par le Laos et le Cambodge et au Nord, par la Chine. Il est bordé par la mer de Chine, le golfe du Tonkin et le golfe de Thaïlande.

Le Viêt Nam est une société composite. Elle comprend une cinquantaine d'ethnies. Sur ses 331 690 km² de superficie, elle compte environ 85 millions de personnes, avec un taux de croissance de 1.004%. 26.3% de cette population ont moins de 14 ans (Central Intelligence Agency, 2007).

1. Repères historiques

Tout au long de son histoire, le Viêt Nam a été marqué par une succession de dynasties, d'invasions (notamment mongole et chinoise) et de conflits opposant le Nord et le Sud. Le territoire actuel en est le produit. Il se trouve à l'intersection de trois grandes aires culturelles : le monde indien, le monde malais et le monde chinois (Papin, 2003).

Les Vietnamiens sont apparus pour la première fois dans l'histoire avec la civilisation de Đông Sơn et la culture du bronze (-500 à -200 environ).

1.1. La domination chinoise (-111 - 938)

La domination chinoise au Viêt Nam a duré plus de 1000 ans : de l'an -111 où l'empereur chinois Wudi s'est emparé du pays jusqu' alors intégré à l'Empire chinois de la dynastie des Han, à l'an 938, date de la libération de l'emprise des Han du Sud (bataille de Bach-Dang). Le Viêt Nam en a été profondément marqué du point de vue des techniques, de la culture, de l'organisation sociale et de la politique par l'afflux d'immigrants chinois qui a répandu l'usage de leur langue, de leurs coutumes et techniques en introduisant dans la religion : le confucianisme, le bouddhisme et le taoïsme ainsi que les idéogrammes chinois dans la langue vietnamienne (Leclerc, 2006 ; Nguyen, 1999).

1.2. Le Đại Việt (968 - 1802)

C'est après la domination chinoise que les Vietnamiens ont pu instaurer un Etat indépendant. La dynastie des Ly (1010-1225) a été fondée par Ly Thai-Tô (ou Ly Cong Uân) au début du 11^{ème} siècle et l'Etat a pris le nom du Đại Việt. L'esclavage a été aboli et des provinces ainsi qu'une administration inspirée du modèle chinois ont été mises en place. La dynastie des Trần (1226-1400) a permis la « vietnamisation » du pays. Durant deux siècles, le pays a dû résister aux attaques des Chinois (au Nord) et des Chams (au Sud). Sous la dynastie des Yuan, au 13^{ème} siècle, l'Empire Mongol a conquis la Chine et les armées de Kubilaï Khan ont attaqué le Đại Việt par trois fois. Pendant des siècles, le Đại Việt s'est limité à la région du Sông Hồng et aux plateaux adjacents, au Nord. Le pays a ensuite commencé une lente progression vers le sud, « *Nam Tiên* » ou *Marche vers le Sud* (Papin, 2003, p. 18), sur les territoires du royaume de Champa. Les Cham, indianisés, ont résisté aux Vietnamiens jusqu'à la chute de leur capitale Vijaya, près de Da Nang, en 1471. Cette marche s'est poursuivie pendant plusieurs décennies jusqu'aux plaines du delta du Mékong où les Vietnamiens ont affronté le royaume Khmer. Ce dernier alors en déclin, l'invasion vietnamienne n'a rencontré que peu de résistance et a continué sa progression vers l'ouest. La dynastie des Lê (1428-1788) en pleine puissance, grâce à l'élimination du royaume de Champa, a commencé à décliner au 16^{ème} siècle. Deux clans féodaux rivaux, les Trinh et les Nguyễn se disputent alors le pouvoir. En 1627, le Đại Việt se divise alors en deux. Ces conflits, opposant le Nord et le Sud, se sont intensifiés avec l'arrivée en Asie du Sud-est des puissances européennes dont

« l'intention avouée était de trouver de nouvelles richesses à exploiter et de convertir de « nouvelles âmes » au christianisme » (Leclerc, 2006, para. 45). En 1516, les premiers marins portugais ont débarqué au Đai Viêt, et au 17^{ème} siècle, la Cochinchine est devenue une base marchande importante. Face à ce succès, les dirigeants vietnamiens ont fini par mettre en place des mesures de proscription contre les missionnaires et les marchands, les obligeant à quitter le pays. Les hostilités entre les Trinh et les Nguyễn ont cessé en 1674. L'appui des Portugais et le grand commerce maritime ont fait de la Cochinchine, arrachée au Cambodge et annexée en 1698, la région la plus dynamique du Đai Viêt (Leclerc, 2006 ; Nguyen, 1999).

1.3. La colonisation française (1842 - 1936)

Les premiers missionnaires français sont arrivés en Indochine au cours des années 1620-1630. Un catéchisme en écriture vietnamienne romanisée (le « *quôc ngu* ») a été publié par le jésuite français Alexandre de Rhodes et en 1664, la Fondation de la Société des Missions Etrangères a amplifié le mouvement. Cette « *pénétration étrangère des barbares impies de l'Ouest* » (Leclerc, 2006, para. 46) a été défavorablement accueillie par les Vietnamiens. En 1787, un traité d'alliance a été signé entre Louis XVI et le prince Nguyễn Anh alors réfugié à Bangkok. Des navires et une troupe de mercenaires ont été envoyés permettant au prince de battre ses adversaires de la dynastie Tây Sơn (1788-1802). En 1801, la ville de Hué est tombée et en 1802, Nguyễn Anh en est devenu l'empereur sous le nom de Gia Long. Le Đai Viêt a été rebaptisé Viêt Nam en 1804, mais appelé An Nam (l'Annam) par les Chinois. L'Etat, épuisé par des années de guerre, a été réunifié et restauré par Gia Long puis ses successeurs : Minh Mang (1820-1840) et Thieu Tri (1840-1847). Des réformes dans la fiscalité, la justice et l'armée ont été mises en place et des grands travaux ont été entrepris (comme la construction de la route mandarine reliant la frontière chinoise au Cambodge). Les commerçants et les missionnaires français ont pu se réinstaller mais les persécutions à leur encontre, et contre les Vietnamiens convertis, se sont multipliées. Sous l'impulsion des ministres de la Marine et des Colonies, et des Milieux Catholiques, le gouvernement de Napoléon III a décidé d'une intervention dont l'objectif était de mettre fin à ces persécutions et exécutions contre les chrétiens. La France, avec le soutien de l'Espagne, s'est alors emparée en 1858 de Da Nang et l'année suivante, de Saïgon. Le traité de Saïgon a permis à la France de récupérer plusieurs provinces dans le delta de Mékong, dont la Cochinchine orientale. En 1867, toute la province a été annexée et la Troisième République a pu achever la conquête commencée sous le Second Empire. Le protectorat français sur le Tonkin et

l'Annam a été proclamé en 1883 et 1884. Suite à la guerre franco-chinoise des années 1884 et 1885, la Chine a dû reconnaître la régence française sur le Viêt Nam (Traité de Tien-Tsin du 09 juin 1885). En 1887, le Viêt Nam, le Cambodge et le Laos (en 1893) ont été regroupés au sein d'une Indochine Française, l'Union Indochinoise (Leclerc, 2006 ; Nguyen, 1999).

Le français est alors devenu la langue officielle au mépris du vietnamien confiné à l'école primaire. La langue vietnamienne a été écartée dans l'enseignement dès l'école secondaire et elle a également été traitée avec peu de respect par les autorités coloniales et la haute société autochtone. Le français a alors fait l'objet d'un culte excessif. Alors que la langue vietnamienne était rabaissée au rang de « langue de campagnards », parler le français était un prestige dénotant d'une certaine instruction. Si le vietnamien était enseigné dans le secondaire, c'était en tant que deuxième langue vivante, après l'anglais, l'espagnol ou l'allemand. Malgré le mépris officiel réservé au vietnamien, de nombreux livres, revues et journaux ont été publiés en cette langue. En 1906, le « *quốc ngữ* » (alphabet latin employé en vietnamien d'abord par l'Église catholique) est devenu obligatoire dans l'enseignement secondaire et universitaire. En 1919, cet alphabet a reçu le statut d'orthographe officielle, d'« écriture nationale » (Leclerc, 2006).

L'exploitation et la mise en valeur du pays ont ensuite été entreprises. Les autorités coloniales ont investi dans des mines, des plantations, etc. et les Vietnamiens étaient sous-payés, maltraités et exploités. Il y eut de fortes représailles contre les rébellions dont certaines, en 1920, se sont poursuivies par de grandes grèves ouvrières. La mise en valeur du pays profitait surtout aux colons français. Les Vietnamiens étaient exclus de l'administration coloniale et ne bénéficiaient pas des libertés d'expression (Leclerc, 2006).

Aucun exutoire politique n'étant offert au peuple du Viêt Nam, des mouvements radicaux, nationalistes et révolutionnaires se sont formés. En 1931, le Parti Communiste indochinois et en 1941, le Front du Viêt-Minh, abréviation de « *Việt Nam Độc Lập Đông Minh Hội* » (Front pour l'indépendance du Viêt Nam) ont été fondés par Hồ Chí Minh. En septembre 1940, le Japon, tout en respectant la souveraineté française, a occupé militairement le Tonkin et en décembre 1941, le reste du pays. La France a pu se maintenir en Indochine en raison d'importantes concessions économiques et militaires. L'indépendance du Viêt Nam a été restaurée par les japonais le 09 mars 1945 (Leclerc, 2006 ; Nguyen, 1999).

1.4. La guerre d'Indochine (1945 - 1954)

Les perturbations politiques suite aux coups de force des japonais ont permis au Viêt-Minh de s'emparer des campagnes du pays. Le 29 août 1945, un gouvernement provisoire de libération nationale a été formé, avec l'ancien empereur Bao Dai comme conseiller suprême. Le 02 septembre 1945, l'indépendance de la *République démocratique du Viêt Nam* a été proclamée par Hô Chí Minh. Malgré les accords de Postdam (juillet 1945), le Viêt Nam était toujours occupé par les chinois au Nord et les britanniques au Sud afin de désarmer les soldats japonais. En octobre 1945, les troupes françaises ont débarqué à Saïgon, relevant les britanniques. Des négociations se sont engagées entre la France et le Viêt-Minh. Le 06 mars 1946, la République démocratique du Viêt Nam a été reconnue par la France comme un « Etat libre au sein de l'Union française et de la Fédération indochinoise ». Pourtant, le haut-commissaire en Indochine a fait proclamer le 01 juin 1946 à Saïgon un « gouvernement provisoire de la Cochinchine » entraînant des protestations du gouvernement vietnamien de Hanoï. De nouvelles négociations ont été entamées en 1946 mais sans succès. La guerre d'Indochine a été déclarée après le bombardement de la ville de Haiphong par la flotte française et la riposte des forces du Viêt-Minh à Hanoï. Hô Chí Minh est alors entré dans la clandestinité. A partir de 1946, l'avènement de la République populaire de Chine et la victoire de Mao Tsé Tung ont changé profondément les données politiques de l'Indochine Française. Les forces du Viêt-Minh, soutenues militairement par la Chine, sont passées à l'offensive : l'indépendance du Viêt Nam a été déclarée à nouveau par la France avec pour chef d'Etat l'ex-empereur Bao Dai (accords du 05 juin 1948 et du 08 mars 1949), ce que le Viêt-Minh a refusé. Bien qu'ayant reconnu le nouvel Etat en février 1950, les Etats-Unis ont augmenté leur aide matérielle à la France après avoir constaté l'appui des chinois au Viêt-Minh. Suite à la défaite des troupes françaises à Diên Biên Phu le 07 mai 1954, le gouvernement français a dû négocier un cessez-le-feu en Indochine. En juillet 1954, les accords de Genève ont mis fin à la guerre en reconnaissant l'indépendance du Laos, du Cambodge et du Viêt Nam partagé en deux à la hauteur du 17^{ème} parallèle. Dans le Nord, Hô Chí Minh s'est vu confié l'administration du gouvernement (*République démocratique du Viêt Nam*, un Etat communiste). Dans le Sud, encore occupé par l'armée française et les troupes vietnamiennes de Bao Dai, des élections générales étaient prévues (Leclerc, 2006 ; Nguyen, 1999).

1.5. La partition du Viêt Nam ou « guerre du Viêt Nam » (1959 - 1975)

La réunification du pays était prévue dans les deux ans suivant les accords de Genève ainsi que la formation d'un gouvernement. Mais le premier ministre Ngô Dinh Diêm a proclamé à la place la *République du Viêt Nam* au Sud dont il a été président à partir de 1955. L'évolution du régime sud-vietnamien vers une idéologie anticommuniste a alors abouti à un nouveau conflit : la guerre du Viêt Nam. Menacé par la guérilla du Viêt-Công (Front National de Libération) soutenu par le Viêt Nam du Nord, Ngô Dinh Diêm a obtenu le renforcement de l'aide américaine au Sud. Il a été renversé et exécuté en 1963. Le débarquement des troupes américaines et les bombardements aériens sur le Nord ont commencé en 1965, et se sont amplifiés jusqu'en 1968. L'offensive du Têt (organisée par le Viêt-Công et le Viêt Nam du Nord), en janvier et février 1968, a fortement déstabilisé le régime de Saïgon, alors dirigé par Nguyễn Van Thiêu. La solution militaire devenant aléatoire, des négociations ont commencé à Paris entre les américains et les Vietnamiens en mai 1968. Richard Nixon, président des États-Unis, a poursuivi la politique de son prédécesseur (Lindon Johnson) avec le retrait progressif des unités américaines et la « vietnamisation » de la guerre. Mais le conflit s'est étendu au Cambodge en 1970, ce qui a provoqué de la part des américains de nouvelles attaques aériennes et de nouveaux bombardements. Le 27 janvier 1973, les accords de Paris ont été signés entre les Américains et les Vietnamiens. Le retrait total des troupes américaines et de nouvelles élections générales au Viêt Nam du Sud devaient en résulter. En désaccord avec ces traités, Nguyễn Van Thiêu a repris les combats persuadé du soutien des américains. En 1975, les opérations des Viêt-Công et de l'armée populaire restant sans réponse de la part des États-Unis, une offensive généralisée a mis fin en huit semaines à un conflit vieux de seize ans. Le 30 avril 1975, Saïgon est tombé aux mains des communistes (Leclerc, 2006 ; Nguyen, 1999).

1.6. La République socialiste du Viêt Nam (1975 - de nos jours)

Le Viêt Nam réunifié est devenu la nouvelle *République socialiste du Viêt Nam*. La ville de Saïgon est rebaptisée *Hô-Chi-Minh-Ville* et celle de Hanoï, désignée comme capitale. Le vietnamien est alors redevenu la langue officielle, et le français est interdit. Le russe a presque immédiatement remplacé les deux langues « ennemies » (le français et l'anglais) dans l'enseignement. La fin de la guerre du Viêt Nam n'impliquait cependant pas la fin de conflits. Les tensions avec le gouvernement cambodgien se sont aggravées et les nombreuses guérillas des Khmers Rouges, soutenues par les chinois, ont incité les Vietnamiens à se rapprocher de

l'URSS. Le 25 décembre 1978, le Viêt Nam a attaqué le Cambodge. En trois semaines, le pays était occupé, entraînant la chute de Khmers Rouges et la mise en place d'un gouvernement pro-vietnamien. Devant la puissance grandissante du Viêt Nam, l'armée chinoise a attaqué le Nord de l'Indochine de février à mars 1979. Les troupes vietnamiennes ne se sont retirés du Cambodge qu'en 1989 (Leclerc, 2006 ; Nguyen, 1999).

Durant ces années de conflit, près de 400 000 personnes ont dû quitter le Viêt Nam, la majorité par la mer. On les appelle les *boat people*. Cette vague d'immigration et ce drame humain a induit la restauration des liens diplomatiques entre les différents chefs d'Etat européens et asiatiques du moment. Attirées par des salaires peu élevés, des entreprises étrangères ont commencé à s'implanter au Viêt Nam (Leclerc, 2006).

Malgré le retour de la paix, et pendant plus d'une décennie, le pays a connu une faible croissance économique, les valeurs conservatrices des dirigeants politiques ne permettant pas le plein essor du pays. Toutefois, depuis la politique de 1986 promouvant la rénovation du Viêt Nam (*Đổi Mới*), les autorités vietnamiennes se sont engagées à accroître la libéralisation économique et à mettre en place les réformes nécessaires à sa modernisation et à sa compétitivité en s'axant sur l'exportation (Central Intelligence Agency, 2007).

Ces différentes guerres ont exercé une très grande influence sur le développement de la société vietnamienne. À chaque occupation, le Viêt Nam subissait une sorte de métissage forcé. A la culture d'origine s'est ajouté un syncrétisme des idéologies religieuses et philosophiques ainsi que les normes et valeurs culturelles des pays « dominants » (Hoang, 2005). En dépit des conditions sociopolitiques et des mutations actuelles de la société vietnamienne, les représentations « traditionnelles » issues de ce métissage constituent encore le fondement de la vie de chacun. Autant il serait impossible de résumer l'ensemble de cette culture traditionnelle, autant il est important d'en aborder certains aspects : le système familial, le culte des ancêtres et le confucianisme.

2. Repères traditionnels

2.1. Système familial et représentation du féminin et du masculin

L'unité sociale de base au Viêt Nam correspond à peu près à la notion de clan, c'est-à-dire à un certain nombre de familles. Chaque personne se situe dans deux familles,

comprenant la lignée paternelle et la lignée maternelle. L'aire culturelle vietnamienne est traditionnellement et majoritairement patrilinéaire. L'homme, à la source des relations qui constituent le groupe, a le plus souvent autorité sur l'ensemble de la vie sociale. La femme en se mariant quitte sa famille et s'intègre à la chaîne de son mari, sa belle-mère représente alors sa nouvelle famille. Elle doit servir son époux, aimer les parents de ce dernier, et s'occuper des enfants dont l'éducation se fait selon cette distinction homme-femme (Fermi, 2006a ; Papin, 2003). Cette différence entre les sexes se retrouve également dans l'écriture. Traditionnellement, le signifié féminin, et son pictogramme, met en avant la représentation de la femme comme la mère nourricière et celui du masculin, l'homme dans sa fonction de laboureur, travaillant la terre. En tant que vecteur des représentations anciennes, l'écriture influence par sa transmission les représentations culturelles actuelles (Fermi, 2006a), perpétuant ainsi cette distinction entre les hommes et les femmes.

Une autre caractéristique du système de filiation au Viêt Nam concerne sa continuité entre le monde des vivants et celui des morts.

2.2. Le culte des ancêtres et la piété filiale

Souvent considéré comme une religion, le culte des ancêtres donne aux vivants la possibilité de s'inscrire dans la continuité des membres défunts de leur famille et de marquer l'appartenance à leur clan (Nguyen-Rouault, 2001). Il permet d'honorer la famille, au delà du monde des vivants. Chaque individu possède trois *hôn* et sept *via* (neuf pour les femmes). Les *hôn* sont des âmes supérieures issues de l'élément positif, actif et lumineux, les *via* représentent les souffles intérieurs de l'élément négatif, passif et ténébreux. A la mort, les âmes montent au ciel et rejoignent le principe positif alors que les souffles vont vers la terre, le principe négatif. Le culte des ancêtres a pour fonction de les réunir dans l'au-delà, et l'esprit du mort peut être reconstitué dans son intégralité. Si les *hôn* et les *via* restent dispersés, ces derniers se transforment en esprits malfaisants. C'est ainsi que depuis la guerre d'Indochine et la partition du Viêt Nam, le pays considère que de nombreuses âmes errent sans fin (Papin, 2003). Le culte des ancêtres repose sur la profonde conviction que l'âme survit après la mort et protège sa descendance (Nguyen-Rouault, 2001). En pure tradition, il ne concerne que la lignée paternelle (Fermi, 2006a, 2006b). Ce culte a cependant gardé toute son importance en dépit de l'évolution de la famille et de la société vietnamienne. Les Vietnamiens d'aujourd'hui, qu'ils soient croyants ou athées, qu'ils soient issus de milieu rural

ou urbain, continuent de le pratiquer. Le caractère nucléaire de la famille moderne en milieu urbain et la dispersion géographique des familles font qu'il se restreint à la seule vénération des parents et grands-parents défunts (Hoang, 2005).

Le culte des ancêtres prend source dans la piété filiale (ou familiale) des Vietnamiens. Cette dernière sous-tend l'idée d'une dette de reconnaissance qu'un individu a envers ses parents. Alors que ce lien d'affection, de solidarité, de respect, de hiérarchie, etc. concerne les vivants et leurs défunts aïeux dans le culte des ancêtres, il unit les générations vivantes d'une même famille par la piété familiale (Nguyen-Rouault, 2001). A l'origine à l'attention du souverain, le devoir de piété a été appliqué par Confucius et ses disciples aux relations familiales, puis étendu à l'Etat entier. Le respect filial est un principe fondateur des relations sociales en général au Viêt Nam (Fermi, 2006b).

2.3. L'influence du confucianisme

Tout au long de son histoire, le Viêt Nam a été traversé par différents courants de pensée. Leurs influences ont été très diverses et très inégales selon les époques, les dynasties et les contextes historiques (Papin, 2003). Le confucianisme a été introduit dans le pays durant la domination chinoise. Bien qu'en régression à l'heure actuelle, il en a profondément marqué son organisation et a longtemps été soutenu par la classe féodale vietnamienne pour gouverner le pays (Hoang, 2005). La sélection par l'instruction du Confucianisme (via un système de concours et d'examens) permettait de donner le pouvoir à une élite lettrée réduite (Papin, 2003).

L'essence de cette doctrine se résume à former le *Quân tử* (l'être princier, le noble et le gentilhomme) selon les « Cinq Règles » (*Ngũ thường*) : les vertus d'humanité (*nhân*), les rites (*lễ*), l'équité (*nghĩa*), l'intelligence ou la prudence (*trí*) et la loyauté ou la fidélité à la parole donnée (*tín*). Ces dernières, à la base de l'éducation, régissent le comportement de chacun. Selon l'esprit confucéen, un individu doit toujours s'en tenir à son rang et sa position sociale (théorie de la légitimité) et ne doit jamais commettre d'excès (théorie du « Juste Milieu »). Le confucianisme enseigne également « Trois Normes » (*tan cương*) définissant les règles et les usages dans les relations humaines : la bienveillance du roi et la loyauté du sujet, la clémence du père et la piété des enfants, la gratitude du mari et la soumission de la femme (Bui, 2007 ; Hoang, 2005).

Davantage considéré comme une morale qu'une religion, le confucianisme renvoie donc à une doctrine philosophique de la vie en société, basée sur le respect de la hiérarchie familiale et sociale, la bonté supposée naturelle de l'homme et sa capacité innée à se perfectionner. Le confucianisme régit l'ensemble des rapports sociaux, du gouvernement à la famille, et présuppose des attentes et des idéaux différents selon les genres. Quel que soit le niveau où l'on se situe dans la hiérarchie, il existe une double relation entre les supérieurs et les inférieurs. Le père, l'aîné, le mari et le souverain doivent aimer, nourrir et éduquer l'enfant, le cadet, la femme et le sujet. Les droits et les devoirs sont ainsi indissociables, car de même nature quel que soit l'échelon. Le pouvoir présuppose des obligations et les obligations, des droits (Papin, 2003).

Le confucianisme a eu une influence prépondérante dans le secteur de l'éducation des enfants, dont l'essentiel visait à reproduire les conceptions du féminin et du masculin (Fermi, 2006a) et de l'enseignement national (Bui, 2007). C'est le maître tant respecté qui complétait le rôle éducatif des parents (Bui, 2007) : inculquer les valeurs nécessaires afin que les enfants deviennent des êtres accomplis, leur permettant de remplir leurs devoirs et d'assumer leurs responsabilités vis-à-vis de leur famille, de leur village et de leur pays (Hoang, 2005). Malgré un certain nombre de limites, le confucianisme a permis au peuple vietnamien de développer un goût pour l'étude et la culture (Bui, 2007). Cet intérêt pour le savoir et ce respect du maître perdurent encore dans la société vietnamienne.

3. Faits contemporains

3.1. Le français et l'anglais

L'utilisation du français et de l'anglais au Viêt Nam témoigne de l'histoire du pays : la première a été imposée par la France lors de la période coloniale, l'autre perpétuée par les Etats-Unis. De nos jours, le français est parlé comme une seconde langue par près de 100 000 personnes (Leclerc, 2006). Ces dernières sont essentiellement des personnes âgées qui ont connu la période coloniale française. On retrouve également une petite communauté française de plus de 2 300 individus. Malgré les efforts pour promouvoir la Francophonie (avec par exemple, l'organisation à Hanoï des sommets de la Francophonie en 1997), la langue anglaise est de plus en plus utilisée, notamment dans le monde des affaires. La Francophonie est devenue un luxe qui ne va plus de pair avec le développement économique et la promotion dans les échanges commerciaux. La langue française n'ouvre plus les portes sur le marché du

travail. L'anglais est maintenant enseigné dans presque tout le pays et la majorité des jeunes adultes en favorise davantage l'apprentissage. Comme le souligne Leclerc (2006, para. 34) « *l'anglais est la langue de l'avenir, le français, celle du souvenir* ».

3.2. L'éducation

Les écoles du Viêt Nam ont été nationalisées après la réunification en 1976. L'enseignement, devenu gratuit et obligatoire, a permis de réduire l'analphabétisme du pays. Alors que seulement 47% des enfants étaient scolarisés en 1992, 97% l'étaient en 2005 (UNICEF, 2006 ; Leclerc, 2006). Cependant, une inégalité persiste entre les sexes dans les milieux ruraux. Selon l'UNESCO (2007), le fait d'être une fille accroît la probabilité de non-scolarisation, et d'après l'UNICEF (2006), 66% des filles en Asie du Sud et de l'Ouest ne le sont pas.

L'enseignement est dispensé en vietnamien dans tout le pays, du primaire à l'université, malgré la présence de nombreuses minorités ethniques parlant leur propre dialecte. Certains parlent d'« assimilation forcée » de la part des « Viets ». Des classes bilingues, non obligatoires, ont été créées au primaire et au lycée pour apprendre le français, l'anglais ou le russe. L'apprentissage de l'anglais est largement préféré à celui du français, puis du russe. Cependant, la charge de travail pour les enfants dans ces classes s'avère très lourde, l'apprentissage de la langue (10 heures) s'ajoute au programme officiel (de 12 à 15 heures). Selon l'entrée dans ces classes bilingues, en Grade 1 (équivalent Cours Préparatoire) ou en Grade 6 (sixième), l'enseignement d'une langue étrangère dure respectivement 12 et sept ans. La réputation de l'enseignement de ces classes fait que seuls les meilleurs élèves y sont généralement acceptés et ce, après un examen d'entrée. La majorité de ces derniers sont pour la plupart des enfants de cadres ou de fonctionnaires de l'Etat. Ceux dont les parents ont un revenu modeste sont encouragés à apprendre l'anglais. L'anglais, réprécisons-le, favorise l'insertion des jeunes vietnamiens dans le monde du travail (Leclerc, 2006). Dans le supérieur, la langue d'enseignement est encore largement le vietnamien. L'anglais et le français sont parfois utilisés. Il existe plus de 100 établissements dont l'Université Nationale de Hanoï, l'Université Polytechnique créée par l'URSS et celles de Hô Chí Minh Ville (Leclerc, 2006).

3.3. L'immigration vietnamienne

Depuis la colonisation du Viêt Nam, six vagues d'immigration vietnamienne en France ont été constatées. La première a eu lieu pendant la guerre de 1914-1918. Elle est celle des tirailleurs vietnamiens combattants et des 50 000 travailleurs des usines d'armement dont la majorité est retournée au Viêt Nam après la guerre. La deuxième, celle de l'entre-deux-guerres, a amené près de 5 000 immigrants en France, principalement des étudiants et des navigateurs des lignes d'Orient. La troisième s'est produite durant la guerre de 1939-1945 durant laquelle ont été recrutés 5 000 tirailleurs et 20 000 travailleurs vietnamiens. La quatrième vague a eu lieu après la chute de Diên Biên Phu et rassemble les conjoints d'union mixte, la population eurasiennne et les employés de l'administration française. La cinquième vague concerne les étudiants, les commerçants et les réfractaires à la guerre qui sont venus en France entre 1954 et 1975, pendant la partition du Viêt Nam et la guerre américaine. La dernière, la plus importante, est celle des *boat people* arrivés en 1975 après la chute de Saïgon (Guillemin, 2004, 2005).

L'immigration vietnamienne au Canada est un phénomène relativement récent et d'assez faible ampleur. Les *boat people* sont majoritairement les premiers immigrants vietnamiens. Ils sont arrivés au Canada en 1979, après la libéralisation de la Politique d'Immigration Canadienne, en tant que demandeurs d'asile. Cette vague d'immigration vietnamienne a été la plus importante qu'a connue le Canada. Elle représentait alors 4% des pays immigrants dans les années 1981-1990. En 2001, 44% de ces immigrants vietnamiens étaient arrivés entre 1981 et 1990 et 31%, entre 1991 et 2001 (Fondation Asie Pacifique du Canada, 2008 ; Lindsay, 2001).

Ces différentes vagues d'immigration forment la deuxième génération (et les suivantes) des Vietnamiens en France et au Canada. Elles sous-tendent l'importance de cette communauté dans ces deux pays. En effet, elle se retrouve principalement aux Etats-Unis, en Australie, au Canada, en France et en Allemagne. Les échantillons vietnamiens de notre étude ne sont pas des immigrants mais des étudiants. Ils sont venus en France et au Canada pour y poursuivre leurs études, et très peu y ont de la famille. L'origine de leur arrivée est liée entre autres à l'implantation de diverses associations au Viêt Nam (tel que l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) dont le but est de développer l'utilisation de la langue française), et aux échanges d'étudiants entre universités françaises/canadiennes et vietnamiennes. Elle

prend cependant directement racine dans l'histoire migratoire du Viêt Nam, la prégnance de la communauté vietnamienne dans un pays n'étant pas sans lien avec les relations entretenues avec le pays d'accueil.

3.4. Liens avec la France et le Canada

Les relations diplomatiques franco-vietnamiennes ont été établies officiellement le 12 avril 1973 mais l'histoire entre ces deux pays remonte à de nombreuses années. Les premiers contacts datent des années 1840 avec l'Indochine Française et les premiers liens, des années 1920 avec les premiers étudiants internationaux vietnamiens intéressés par la philosophie des Lumières et le progrès des Sciences et de Techniques. De nos jours, ces relations sont considérées comme bilatérales et reposent sur trois piliers : la solidarité, l'économie et les échanges éducatifs et culturels (Le Courrier du Vietnam, 07 juillet 2004). La solidarité française se manifeste à travers ses aides publiques pour le développement du pays. Elle représentait 8% des 4,446 millions de dollars engagés en 2007. Les principaux bailleurs de fonds du Viêt Nam sont la « Banque Asiatique pour le Développement » (26.65%), le Japon (20.02%) et la « Banque Mondiale » (20%) mais la France est, et reste toujours, le premier partenaire européen en termes de solidarité. Elle occupe depuis plusieurs décennies la quatrième place de ce groupe (Nguyen & Le Phuong, 2007). Quant à l'économie, la France est le premier investisseur européen au Viêt Nam, avec plus de 210 projets de 1,2 milliards de dollars. Elle se classe au neuvième rang (sur 78) des investisseurs internationaux (Bộ Ngoại Giao Viêt Nam/Ministère des affaires étrangères au Viêt Nam, 04 décembre 2007a). Cela témoigne d'une volonté de rétablir des relations équilibrées entre les deux pays - avec la mise en place d'aides pour le développement du Viêt Nam et de la coopération économique à long terme entre ces deux pays. La France et le Viêt Nam jouent d'ailleurs un rôle important dans les relations Asie-Europe et sont considérés comme le « couple moteur du dialogue Europe-Asie » (Le Courrier du Vietnam, 07 juillet 2004). Les échanges éducatifs et culturels sont le troisième pilier, en plein essor, des relations bilatérales franco-vietnamiennes avec, par exemple, la restauration de la bibliothèque de l'Institut d'Échanges Culturels avec la France (IDECAF) à Hô Chí Minh-Ville en 2006, avec l'organisation du Festival de Hué en 2000, 2002 et 2004, et avec l'efficacité de l'Espace Français à Hanoï. A ce jour, 52 régions, villes et collectivités françaises ont établi des relations avec 54 villes et provinces vietnamiennes. La sixième conférence sur la coopération entre ces différentes localités s'est tenue au Viêt Nam pour la première fois en juin 2005. La septième a eu lieu en France en septembre 2007. Près

de 10 millions d'euros sont engagés chaque année, entre autres, pour l'enseignement des langues étrangères et la formation post-universitaire en gestion de l'économie et le droit de l'aviation (Bộ Ngoại Giao Việt Nam/Ministère des affaires étrangères au Viêt Nam, 04 décembre 2007a) - ce qui explique la forte croissance du nombre d'étudiants et élèves vietnamiens en France. On note également une augmentation très nette dans le nombre de programmes conjoints pilotés depuis la France avec le Viêt Nam (notamment en psychologie, en odontologie et en nutrition).

Les premières relations diplomatiques entre le Canada et le Viêt Nam ont été établies le 21 août 1973. Depuis, on note de nombreux partenariats entre les deux pays au sein d'organisation telles que l'APEC (« Asia Pacific Economic Cooperation »), l'ANASE (Association des Nations de l'Asie du Sud-est) et la Francophonie, et une augmentation dans les échanges bilatéraux notamment avec l'import-export (principalement le textile pour le Viêt Nam et les produits pharmaceutiques pour le Canada). Le Canada se classe au 21^{ème} rang des investisseurs mondiaux avec 62 projets de 489,5 millions de dollars (Bộ Ngoại Giao Việt Nam/Ministère des affaires étrangères au Viêt Nam, 04 décembre 2007b). Et en termes de solidarité, l'ACDI (Agence Canadienne de Développement International) participe chaque année à la croissance économique du pays. En avril 2004, elle a approuvé un Cadre de Programmation-Pays de cinq ans répondant aux priorités du gouvernement vietnamien en matière de réduction de la pauvreté. Ce projet est axé sur les principaux secteurs de la gouvernance, du développement des régions rurales et du secteur privé, ainsi que de l'éducation de base, tout en incluant l'égalité entre les sexes (Agence Canadienne de Développement International, 11 novembre 2007). En 2007, une aide publique de 29 millions de dollars a été versée dans ce cadre (Bộ Ngoại Giao Việt Nam/Ministère des affaires étrangères au Viêt Nam, 04 décembre 2007b). L'ACDI finance également le Programme Canadien de Bourses de la Francophonie (PCBF) afin d'encourager les étudiants des pays en voie de développement membres de la Francophonie, à poursuivre des études universitaires ou collégiales en français au Canada (Agence Universitaire de la Francophonie, 25 octobre 2005).

L'adaptation des étudiants, Adaptation locale et adaptation internationale

L'idée de départ de cette thèse est de souligner les aspects locaux et internationaux du processus d'adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, seront présentés dans un premier temps, les travaux sur l'ajustement des étudiants locaux, puis ceux en psychologie interculturelle concernant l'adaptation des étudiants internationaux.

I. Adaptation locale

Le passage du secondaire au tertiaire est connu pour être une étape de la vie éprouvante, tant à un niveau développemental que contextuel. Le profil de la population étudiante en première année dressé dans le précédent chapitre met en avant un certain nombre de difficultés associées à cette période de transition et d'adaptation.

A leur arrivée à l'université, les jeunes deviennent relativement autonomes vis-à-vis de leur famille. La majorité quitte leur cocon familial, et certains devant partir dans une autre ville, laissent famille et amis. La rupture affective et le sentiment d'isolement qui en résultent peuvent être douloureux (Coulon, 2000), d'autant plus qu'un nouveau réseau relationnel est à construire. Il leur est également nécessaire de se familiariser avec un nouveau milieu, souvent synonyme d'anonymat : passer d'une classe de trente ou quarante personnes que l'on connaît depuis des années à des amphithéâtres de plusieurs centaines d'individus n'est pas chose facile. Les étudiants se retrouvent aussi confrontés à la réalité du quotidien (tâches ménagères) et de ce fait, à une nouvelle gestion du temps entre études, loisirs et pour certains, emplois (Coulon, 2000). Des difficultés financières peuvent s'observer au sein de la population étudiante : il leur faut alors concilier études et travail rémunéré. L'entrée à l'université peut rimer avec problèmes psychologiques et échec universitaire.

Les universitaires se sont intéressés à cette question il y a une trentaine d'années avec les premiers constats sur l'état de dégradation de santé des étudiants (Robbins, May &

Corrazini, 1985). Plusieurs domaines d'études ont été identifiés en relation avec notre recherche : la personnalité (e.g. Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002), l'attachement (e.g. Deniz, Marta & Ari, 2005), le soutien social (e.g. Wohlgemuth & Betz, 1991) et les tracés quotidiens (e.g. Bojuwoye, 2002).

1. Adaptation locale et personnalité

1.1. Définition du concept : personnalité et tempérament

Un individu qui arrive dans un nouvel environnement est doté d'un certain nombre de prédispositions. Il est pourvu d'une personnalité et d'un tempérament qui peuvent influencer la façon dont il va réagir dans le nouveau milieu culturel (Bloch *et al.*, 2002).

La personnalité est un « *ensemble de caractéristiques affectives, émotionnelles, dynamiques relativement stables et générales de la manière d'être d'une personne dans sa façon de réagir aux situations dans lesquelles elle se trouve* » (Bloch *et al.*, 2002, p. 927). Elle ainsi renvoie à tous les comportements que peut adopter un même individu dans différentes situations. Généralement décrite en termes de trait, elle est le noyau relativement stable de chacun. Le tempérament caractérise la manière dont un individu réagit aux stimuli extérieurs, c'est un « *style constitutionnel de comportement manifestant une certaine constance selon les circonstances et au cours du temps* » (Bloch *et al.*, 2002, p. 1298).

1.2. L'étude de la personnalité dans le processus d'adaptation locale

Les travaux qui font le lien entre personnalité et performances académiques ou santé mentale chez les étudiants se centrent principalement sur les cinq grands facteurs de la personnalité qui sont : l'ouverture, la conscience, l'extraversion, l'agréabilité et le névrosisme (Costa & McCrae, 1998).

Chamorro-Premuzic et Furnham (2002) soulignent dans leurs travaux que les inventaires de personnalité représentent une contribution importante à la prédiction de la réussite et de l'échec à l'université, et ce principalement dans des contextes où il y a une forte concurrence. Ils mettent notamment en évidence, dans leur étude longitudinale sur les étudiants locaux anglais, le pouvoir prédictif de la personnalité (évaluée en première année, à la rentrée) sur la réussite aux examens (évalué trois ans plus tard lors de l'obtention du

diplôme). Ils ont pu observer des liens entre les notes finales obtenus et trois des facteurs de personnalité. Ils rapportent des corrélations négatives pour *extraversion* et *névrosisme* et des corrélations positives pour *conscience*.

Les résultats des recherches sur la personnalité s'avèrent très consensuels quant à l'influence des différentes dimensions sur la réussite des étudiants. Il a notamment été montré que les individus introvertis sont meilleurs à l'écrit qu'à l'oral (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002). La conscience, prédicteur des notes obtenues (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002 ; Phillips, Abraham & Bond, 2003 ; Trapmann, Hell, Hirn & Schuler, 2007), a une influence significative sur la motivation des étudiants britanniques (Phillips *et al.*, 2003). Il en est de même pour l'ouverture qui s'avère être le trait le plus corrélé à l'intelligence (Phillips *et al.*, 2003). Le névrosisme, davantage lié (négativement) à la satisfaction académique (Trapmann *et al.*, 2007), augmente les niveaux d'anxiété et de stress en situation d'évaluation, ceux-ci affectant négativement à leur tour les performances (Zeidner & Matthews, 2000). Les étudiants les plus névrotiques tendent à être plus souvent absents lors des examens universitaires que les autres (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002).

Au-delà des effets des cinq grands facteurs de personnalité sur la réussite académique, l'étude de leurs facettes, et plus précisément celles du névrosisme¹⁷, apparaît comme davantage pertinente (e.g. Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002 ; Musgrave-Marquart, Bromley & Dalley, 1997). Cela concerne principalement l'anxiété et l'impulsivité. On constate que les étudiants anxieux réussissent moins bien que les non-anxieux (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002) et auraient tendance à douter de leurs capacités et de ce fait, à élaborer des stratégies émotionnelles face à l'adversité entravant leur réussite aux examens (Wells & Matthews, 1994). En ce qui concerne l'impulsivité, les recherches mettent en avant des liens négatifs avec les performances académiques (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2002). Boujut et Bruchon-Schweitzer (2007) précise que ce trait primaire en est un des prédicteurs.

La personnalité s'avèrent également influencer sur la santé mentale des étudiants. Vollrath (2000) a notamment conclu, dans son étude sur les tracasseries quotidiennes chez les étudiants

¹⁷ Les facettes du névrosisme sont l'anxiété, la dépression, la colère/hostilité, l'impulsivité, la timidité sociale et la vulnérabilité au stress.

suisses, que le névrosisme prédirait un stress perçu plus élevé, à l'inverse de la conscience, et que l'extraversion serait associée à un niveau moindre. Cette dernière est également en lien avec la consommation d'alcool (Pritchard, Wilson & Yamnitz, 2007) donc l'effet est négatif sur la santé mentale. Quant au névrosisme, il a été associé à la dépression chez les étudiants en première année dès 1987 par Rich et Scovel. Ce lien a notamment été précisé dans le sens d'une prédiction chez les étudiants (Hutchinson & Williams, 2007). Les étudiants névrotiques ont de plus tendance à sous-estimer leurs capacités à faire face en situation stressante (Musgrave-Marquart *et al.*, 1997).

Si l'on se centre sur les facettes du névrosisme, Boujut (2007) souligne que la colère/hostilité prédit la dépressivité et que l'anxiété, médiatisée par le stress académique/stress perçu et la stratégie de coping émotionnel, est prédictrice des symptômes somatiques chez les étudiants de première année.

1.3. Le rôle particulier de l'anxiété-trait

Au vue des différentes recherches, l'anxiété en tant que trait de personnalité apparaît comme une variable incontournable dans l'étude du processus d'adaptation des étudiants. Dans les publications en psychologie de la santé, une personnalité anxieuse est considérée comme facteur de vulnérabilité (Bruchon-Schweitzer, 2002) et renvoie à une tendance stable et généralisée à percevoir les situations aversives comme dangereuses (Spielberger, Girsuch & Lushene, 1983).

Le STAI (« *State-Trait Anxiety Inventory* ») de Spielberger *et al.* (1983), traditionnellement utilisé pour mesurer ce trait de personnalité, permet de s'y intéresser sous trois aspects : soit avec un score global d'anxiété-trait, soit deux sous-scores impliquant de manière générale une absence de sentiments positifs (« *anxiety-absent items* ») et une présence de sentiments négatifs (« *anxiety-present items* »). Ces derniers s'avèrent significativement différents l'un de l'autre (Iwata & Higushi, 2000 ; Spielberger *et al.*, 1983).

Peu d'études semblent utiliser le STAI pour évaluer l'anxiété-trait chez les étudiants. Cependant, Jiang *et al.* (2003) ont montré que chez les étudiants locaux en première année en médecine au Japon, ce trait de personnalité est corrélé aux symptômes psychiatriques, à la fatigue émotionnelle et physique. Réveillère, Nandrino, Saily, Mercier et Moreel (2001)

soulignent le lien entre anxiété-trait et tracas quotidiens qui, comme nous le verrons plus tard dans ce chapitre, peuvent avoir des implications importantes sur l'échec universitaire.

D'autres recherches se sont intéressées à une forme particulière de l'anxiété-trait, spécifique aux situations d'évaluation : l'anxiété-test (Spielberger & Vagg, 1995). Cohen, Ben-Zur et Rosenfeld (2008) montrent que chez les étudiants de première année en Israël, l'anxiété-test est, bien que non prédictive, négativement corrélée aux performances académiques. Zeidner et Schleyer (1999) soulignent également ce lien chez des collégiens tout venants et précoces. Il apparaît cependant moins important chez ces derniers. Leurs capacités académiques font qu'ils perçoivent un même examen plus facile que leurs pairs tout venants, réduisant de ce fait leur anxiété-test. Dans un cas comme dans l'autre, elle a un impact négatif sur les performances académiques.

Une personnalité trop anxieuse s'avère dysfonctionnelle dans le processus d'adaptation. Cependant, les travaux en psychologie de la santé montrent que face à un événement stressant, un niveau trop faible peut également être nuisible à l'ajustement d'un individu. Selon Eysenck (1989) et Martin (1989), les individus habituellement très peu anxieux se divisent en deux catégories : les « vrais non-anxieux » et les « faux non-anxieux ». Autant les deux groupes présentent des scores faibles d'anxiété-trait et de névrosisme, et un score élevé de répression des sentiments, autant ils diffèrent sur les scores de désirabilité sociale. Les « faux non-anxieux » se caractérisent par une forte tendance à donner des réponses socialement désirables. Ainsi, certains individus à anxiété très faible seraient des répresseurs non-défensifs (les « vrais non-anxieux ») et d'autres, des répresseurs défensifs (les « faux non-anxieux », réellement anxieux avec des scores élevés de désirabilité sociale). Ces derniers sont en fait extrêmement affectés par des situations stressantes mais ils n'auraient pas les capacités de décrypter et de rapporter les perturbations psycho-émotionnelles induites par de telles situations. Une personnalité peu anxieuse serait tout aussi néfaste qu'une personnalité trop anxieuse, quelle que soit la situation à laquelle doit s'ajuster ou s'adapter un individu.

2. Adaptation locale et attachement

Principalement étudié au cours de la petite enfance, l'attachement est apparu depuis la fin des années 80 comme déterminant dans l'étude des relations interpersonnelles à l'âge

adulte, en particulier dans les relations amoureuses (Collins & Read, 1990 ; Hazan & Shaver, 1987). Les travaux s'intéressent aujourd'hui à la question de l'adaptation des étudiants locaux et comme nous le verrons plus tard, des « séjournants » et des étudiants internationaux.

2.1. Définition du concept : attachement, styles, stratégies et modèles internes

L'attachement est un système comportemental par lequel un enfant immature diminue, ou s'efforce de diminuer, les distances qui le séparent d'une personne significative. Le plus souvent, il s'agit d'un adulte qui donne des soins, telle la mère, le père ou la nourrice. Le système d'attachement a comme objectif externe d'établir une proximité physique optimale avec cette figure d'attachement. Cette dernière agit comme une « base de sécurité »¹⁸ pour l'exploration du monde physique et social par l'enfant (Salter, 1940). Le système d'attachement remplit une double fonction : 1/ de protection et de sécurité apportées par l'adulte capable de défendre l'enfant vulnérable contre toute agression, et 2/ de socialisation : l'attachement se déplace au cours des cycles de la vie, de la mère aux proches, puis aux étrangers, enfin à des groupes de plus en plus larges.

La notion d'attachement ne renvoie pas à des caractéristiques individuelles propres à l'enfant ou à sa figure d'attachement, mais plutôt à des caractéristiques de la relation entre ces deux protagonistes. Quatre types de qualités de relation ont été identifiés, chacune correspondant à des styles d'attachement chez l'enfant. On retrouve ainsi le type *sécure*, *insécure-évitant*, *insécure-ambivalent* (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) et *désorganisé* (Main & Solomon, 1986).

Dès sa naissance, l'enfant dispose d'un répertoire de comportements, de stratégies, visant à appeler ou à maintenir la figure d'attachement près de lui. Main parle de *stratégies primaires* (1990). Selon l'efficacité de ces dernières, il peut être amené à développer des *stratégies secondaires*. Il va ainsi adapter son comportement afin de maximiser les chances d'obtenir un contact avec la figure d'attachement. Cependant, il arrive que l'enfant échoue dans cette tentative et n'arrive pas à élaborer une stratégie d'attachement cohérente. Main et Solomon (1986) parlent de *désorganisation*, d'un conflit entre deux stratégies incompatibles. L'absence de protection de la figure d'attachement ne permet pas à l'enfant de trouver une

¹⁸ La notion de « base de sécurité » renvoie à la confiance dans l'idée que la figure d'attachement sera accessible et disponible en cas de besoin (Guedeney & Dugravier, 2006).

stratégie cohérente (Miljkovitch, 2006). Parallèlement, il va développer, dans l'interaction continue avec la (ou les) figure(s) d'attachement, des « modèles internes », des modèles relationnels qui vont l'aider à comprendre, interpréter et anticiper les réactions de ses proches, et qui influencent son comportement. Ces modèles sont la cristallisation sous forme de représentations des attentes vis-à-vis de ces figures (Miljkovitch, 2006). Les modèles internes opérants constituent alors un filtre au travers duquel l'enfant traite l'information. Idéalement, ces constructions sont flexibles, sécurisantes et généralisables aux relations sociales suivantes, et deviennent, au cours du développement cognitif, de plus en plus élaborées, abstraites et complexes.

Bien que n'ayant pas théorisé sur le sujet, Bowlby (1978) considérait que le système d'attachement était actif tout au long de la vie, de la naissance à la mort. Les premiers travaux à l'âge adulte soulignent que : 1/ la représentation que les adultes ont des relations avec leurs parents va affecter leurs propres comportements parentaux et d'attachement (idée de transmission des modèles internes de la mère au style d'attachement de l'enfant) (Main, Kaplan & Cassidy, 1985), 2/ les souvenirs de notre enfance, les premières relations affectives et expériences amoureuses vont influencer nos styles d'attachement futurs (idée que la continuité observée dans les styles relationnels renvoie aux modèles internes) (Hazan & Shaver, 1987, 1990), et 3/ le système d'attachement chez l'adulte remplit la même fonction que celui des enfants, c'est-à-dire accroître le sentiment de sécurité (Collins & Read, 1990).

En se basant sur les travaux de Hazan et Shaver (1987, 1990), Collins et Read (1990) se sont intéressés aux différentes dimensions de l'attachement chez l'adulte qui résulteraient de l'expression des modèles internes. Trois dimensions, non-exclusives, ont été identifiées. La *dépendance* renvoie au besoin d'être au contact des autres et au sentiment de pouvoir toujours compter sur eux. L'*anxiété* s'exprime par des désirs de contacts étroits et par la peur d'être quitté ou rejeté par des personnes aimées. La *proximité (intimité)* se caractérise soit par de l'anxiété/nervosité physique ou émotionnelle lorsqu'une personne se rapproche de trop près, soit au contraire par un réel plaisir éprouvé à la pensée que d'autres personnes puissent dépendre de nous. Ces trois dimensions semblent capter l'aspect fondamental de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1988), à savoir la sécurité (« *attachment security* »). Cette dernière se caractérise par un bien-être important dans l'intimité (« *attachment intimacy*¹⁹ », soit des

¹⁹ Appréhendé comme un mal-être dans l'intimité, Brennan et ses collègues (1998) parlent d'« *attachment avoidance* ».

scores élevés de dépendance et de proximité) et une anxiété faible face à l'abandon (« *attachment anxiety* », soit un score élevé d'anxiété) (Brennan, Clark & Shaver, 1998). L'articulation de ces dimensions permet de ce fait d'obtenir les différents styles d'attachement. Une personne *sécure* est à l'aise dans les situations intimes, capable de dépendre des autres et n'est pas inquiète d'être abandonnée ou mal-aimée (anxiété faible, dépendance et proximité élevées). Une personne *évitante* n'est pas à l'aise dans les relations fermées et intimes. Elle ne se confie pas aux autres et n'est pas particulièrement inquiète d'être abandonnée (anxiété, dépendance et proximité faibles). Une personne *anxieuse* est à l'aise dans les relations intimes, modérément confiante en la disponibilité des autres, et très inquiète d'être abandonnée et non-aimée (anxiété élevée, dépendance et proximité moyennes).

2.2. L'attachement chez les étudiants locaux

Quelle que soit la manière d'appréhender l'attachement, styles ou dimensions, la littérature souligne l'importance d'une base de sécurité dans le développement des étudiants. Ainsi d'une part, Deniz *et al.* (2005) ont montré les bénéfices d'un attachement de type sécure chez les étudiants locaux turcs, ces derniers rapportant un niveau moindre de sentiment de solitude et un niveau supérieur de compétences sociales que ceux insécures. Et d'autre part, Rice, FitzGerald, Whaley et Gibbs (1995) mettent en avant l'influence d'une organisation de façon sécure des dimensions de l'attachement sur l'adaptation des étudiants aux Etats-Unis.

Cependant, les recherches sur l'attachement adulte chez les étudiants, locaux comme internationaux, s'avèrent porter principalement sur les dimensions de l'attachement. Evitement et anxiété apparaissent en lien avec le sentiment de solitude et à la non-satisfaction de la vie des étudiants locaux taïwanais (Wu & Yao, 2008) ainsi que la détresse psychologique et les états anxieux des étudiants américains (Lopez, Mauricio, Gormley, Simko & Berger, 2001). Ceux qui rapportent des niveaux importants d'évitement et d'anxiété ressentent également davantage de sentiments de solitude et de dépression subséquente que ceux avec des niveaux faibles (Wei, Russel & Zakalik, 2005). L'anxiété de l'attachement serait plus précisément un prédicteur de la détresse psychologique (Vogel & Wei, 2005), et des sentiments de solitude via les compétences sociales (Wei *et al.*, 2005). Lorsqu'une distinction entre attachement individuel et attachement groupal est introduite, les dimensions d'attachement d'anxiété envers une personne et d'évitement envers un groupe prédisent l'adaptation des étudiants à l'université (Marmarosh & Markin, 2007). Une organisation de

façon sécurisée des dimensions de l'attachement est associée à l'ajustement social, académique et personnel des étudiants aux États-Unis, ainsi qu'à leurs compétences scolaires et à une bonne santé mentale (Rice *et al.*, 1995). À l'inverse, une organisation insécure prédispose les étudiants locaux américains à utiliser les formes de régulation d'affects et de stratégies de coping les moins adaptatives (Lopez *et al.*, 2001). De plus, si cette organisation reste stable au cours de la première année à l'université, les étudiants deviennent particulièrement exposés au risque d'un abandon précoce des études (Lopez & Gormley, 2002).

Bien que les dimensions de l'attachement chez les étudiants semblent être davantage étudiées que les styles, les recherches montrent qu'en cas de difficultés, ces derniers influencent le choix des individus quant aux différents réseaux sociaux²⁰ disponibles pour leur procurer de l'aide (Ben-Ari, 2004). Par exemple, les étudiants arabes sécurisés en Israël apparaissent davantage capables de considérer les divers groupes sociaux de leur environnement comme une source potentielle de soutien que les anxieux et les évitants, et ce indépendamment des spécificités de la culture arabe qui interdit la divulgation d'informations personnelles (problèmes de couple, dépression, ou autres). Ces résultats indiquent que les Arabes sécurisés sont davantage ouverts à des valeurs non-traditionnelles et modernes (Ben-Ari, 2004), ce qui est congruent avec la théorie de l'attachement et les caractéristiques de ces personnes.

3. Adaptation locale et soutien social

3.1. Définition du concept : réseau social, soutien social reçu et soutien social perçu

Pour faire face à un événement éprouvant, tel qu'un changement de contexte, un individu dispose de ressources personnelles (comme les compétences) et de ressources sociales (comme l'aide fournie par autrui). Le soutien social s'inscrit dans ces dernières et se définit selon trois aspects différents : le réseau social, le soutien social reçu et le soutien social perçu (Bruchon-Schweitzer, 2002 ; Schwarzer, Jerusalem & Hahn, 1994).

Le *réseau social* renvoie au nombre de relations sociales entre un individu et autrui, à la fréquence des contacts avec ces personnes et à l'intensité de ces liens (Barrera, 1986). Cette

²⁰ Réseaux familial, amical et professionnel.

notion correspond à l'aspect structural du soutien. Si l'existence de liens sociaux est une des conditions nécessaires pour avoir du soutien, elle n'est pas une condition suffisante pour que ces relations soient bénéfiques.

Le *soutien social reçu*, c'est-à-dire l'aide effective apportée à un individu (Winnubst, Buunk & Marcelissen, 1988) renvoie à l'aspect fonctionnel du soutien et se divise en quatre fonctions. Le soutien émotionnel consiste à exprimer les affects positifs que l'on ressent à l'égard d'un individu et apporte à celui-ci les sentiments nécessaires lors de moments difficiles. Le soutien d'estime vise à rassurer une personne sur ses compétences et sa valeur. Le soutien informatif englobe conseils, suggestions, propositions et apport de connaissances sur un problème. Enfin, le soutien matériel renvoie à une assistance effective financière, matérielle ou à des services rendus pendant des moments difficiles. Pour que ces différents types de soutien social soient perçus comme satisfaisants, un individu doit les trouver cohérents avec leur source (famille, amis, professionnels de santé...) et en adéquation avec ses besoins et attentes.

Le *soutien social perçu* se définit comme l'impact subjectif de l'aide apportée à une personne par son entourage et la mesure dans laquelle cette dernière estime que ses besoins et attentes sont satisfaits (Procidano & Heller, 1983). Deux composantes forment cet aspect du soutien social : la *satisfaction* et la *disponibilité*. La première concerne le sentiment de satisfaction d'un individu, l'adéquation perçue entre le soutien reçu et ses attentes et besoins, tandis que la seconde, considérée comme l'aspect qualitatif du soutien social, le fait de percevoir les personnes de son entourage comme étant susceptibles de procurer une aide si besoin est (Sarason, Sarason, Shearin & Pierce, 1987).

Les indicateurs perceptifs (soutien social perçu) s'avèrent être de meilleurs prédicteurs que les indicateurs structuraux (réseau social) (Furukawa, Sarason & Sarason, 1998). Les études en psychologie de la santé mettent en avant le rôle médiateur du soutien social entre stress perçu et la santé (Rasclé & Irachabal, 2001).

3.2. Le soutien social chez les étudiants locaux

Le soutien social est une ressource importante dont dispose les étudiants pour faire face à une situation difficile. En effet, les travaux ont montré l'existence d'une relation

négative entre le soutien social perçu et la détresse émotionnelle chez les étudiants locaux en Grande-Bretagne (O'Connor, Cobb & O'Connor, 2003), et dans les filières universitaires à concours (e.g. médecine) à Bordeaux, la recherche de soutien est associée à un échec moindre (Boujut, 2007). En ce qui concerne les deux dimensions du soutien social, les chercheurs ont observé qu'une faible satisfaction du soutien social reçu prédit la dépressivité chez les étudiants français des filières classiques (Boujut, 2007) et l'absence de symptômes physiques chez les étudiantes aux Etats-Unis (Wohlgemuth & Betz, 1991). La non-satisfaction du soutien social est liée à la santé mentale et physique des étudiants locaux japonais (Jou & Fukada, 2002). La disponibilité a un effet prédictif négatif sur les symptômes physiques des étudiantes aux Etats-Unis, et elle est également associée à leur stress perçu (Wohlgemuth & Betz, 1991). Le soutien social est aussi un déterminant de la santé physique (Schwarzer *et al.*, 1994).

Au-delà du soutien social global, une multitude de réseaux peuvent également procurer une aide. Comme le soulignent Levitt *et al.* (2005), avoir plusieurs sources de soutien à sa disposition est un avantage en termes de réussite sociale et académique chez les adolescents et les adultes. Dans les recherches sur les étudiants, l'accent est principalement mis sur l'entourage familial, puis les pairs ou les amis (Dahlem, Zimet & Walker, 1991 ; Duru, 2007 ; Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988). Par exemple, chez les étudiants latinos, plus la famille est disponible en tant que source de soutien, plus ils rapportent un sentiment d'auto-efficacité important. Précisons que ce sentiment est en lien direct avec la perception qu'ils ont de leur intégration sociale et universitaire (Torres & Solberg, 2001). Le soutien social amical, quand à lui, est négativement corrélé à la détresse psychologique (O'Connor *et al.*, 2003) et au stress perçu des étudiants (Wohlgemuth & Betz, 1991). Au-delà du sentiment perçu, les contacts avec les amis prédisent la réussite universitaire des étudiants préparant un concours. Cependant, l'inverse s'observe chez ceux hors concours. Associé à peu de contacts avec la famille et via un coping festif/addictif, il va être prédictif de l'échec académique (Boujut, 2007). Cet auteur a également mis en avant l'importance du personnel universitaire comme source de soutien dans la prédiction de la réussite des étudiants bordelais des filières classiques. La famille, les amis et le staff apparaissent majoritairement comme protecteurs.

4. Adaptation locale et tracas quotidiens

4.1. Définition du concept : les évènements de vie stressants

La littérature consacrée aux évènements de vie stressants est assez hétérogène. Les travaux en psychologie de la santé montrent une confusion conceptuelle entre évènements de vie, stressseurs chroniques, stressseurs aigus et tracas quotidiens (Bruchon-Schweitzer, 2002). Ces notions se distinguent de part leur fréquence d'apparition et leur intensité. Les évènements de vie sont de faible fréquence et de forte intensité, à l'inverse des tracas quotidiens, et les stressseurs chroniques apparaissent fréquemment mais varient dans leur intensité (Pratt & Barling, 1988). La façon dont ils sont perçus et évalués en termes de stress est ainsi propre à chacun. Les tracas quotidiens sont des évènements de vie stressants mineurs et plusieurs peuvent avoir lieu dans une même journée. Ils s'avèrent être de bons prédicteurs de l'état de santé, et le stress qu'ils induisent influence les performances, académiques ou professionnelles (Bouteyre, Maurel & Bernaud, 2007 ; Stewart & Barling, 1996).

4.2. Les tracas quotidiens chez les étudiants locaux

Comme le souligne notamment Rigby et Cox (1996), la population étudiante fait face à de nombreux tracas quotidiens. Non sans rapport avec les changements liés à la recherche d'indépendance propre à l'émergence de l'âge adulte²¹, ils concernent entre autres la gestion des tâches ménagères, des difficultés financières et un certain isolement. Le stress qui en découle est un frein à la réussite universitaire (Vaez & Laflamme, 2008).

Plusieurs recherches ont déjà souligné le lien entre les tracas quotidiens et le bien-être psychologique chez les étudiants (e.g. Nakano, 1991 ; Wolf, Elston & Kissling, 1989). Réveillère *et al.* (2001) ont notamment montré que, chez les étudiants lillois de deuxième année, les problèmes de la vie quotidienne étaient liés aux symptômes dépressifs, à l'anxiété, l'insomnie, à des symptômes somatiques ainsi qu'à un dysfonctionnement social. Ces différentes difficultés peuvent avoir des implications importantes sur la réussite universitaire, conduisant parfois les étudiants à abandonner leurs études (Bojuwoye, 2002 ; Coulon, 2000).

²¹ Voir le chapitre intitulé « L'adaptation des étudiants, un contexte développemental et écologique ».

La littérature s'accorde généralement sur les domaines de tracas quotidiens des étudiants. Bojuwoye (2002) en a identifié cinq catégories : l'environnement physique (avec les premiers sentiments par rapport à l'université et aux transitions lycée-faculté et famille-faculté), le cadre administratif de l'université, les exigences académiques, une évolution développementale (avec un malaise psychologique, la mise en place d'un nouvel environnement relationnel et les demandes liées aux futurs rôles d'adulte) et les difficultés financières. Vollrath (2000), dans son étude auprès d'étudiants suisses de première année issus de diverses disciplines, fait également ressortir cinq facteurs : les capacités universitaires (tracas à propos des compétences scolaires), les problèmes avec les pairs (difficultés dans l'établissement et le maintien des contacts avec les autres étudiants), les doutes à propos du projet professionnel, les problèmes avec les professeurs (manque de supervision ou d'accessibilité), et la pression liée aux exigences des tâches universitaires et au temps. Réveillère et ses collègues (2001) ont plus spécifiquement montré que chez les étudiants français, les tracas les plus stressants étaient liés à la réussite dans les études, à la peur du chômage, à la gestion du temps, et à la dépendance financière vis-à-vis de la famille.

II. Adaptation internationale

Tout comme l'adaptation est un vaste concept²², son étude en psychologie interculturelle est empiriquement très documentée. Selon la population (émigrants, réfugiés, expatriés, étudiants internationaux ou touristes), de nombreuses variables sont étudiées. On y retrouve, par exemple, la personnalité (e.g. Leung, 2001), l'attachement (e.g. Bakker, van Oudenhoven & van der Zee, 2004), le soutien social (e.g. Baltas & Steptoe, 2000), la communication interculturelle (e.g. Ogay, 2000), la discrimination (e.g. Boutry, Sabatier & Brisset, 2007 ; Verkuyten, 2002) ou encore, les stratégies de coping (e.g. Kosic, 2004).

Cette diversité s'observe également en ce qui concerne la distinction entre adaptation psychologique et adaptation socioculturelle, l'un des points centraux dans cette thèse (tableaux 2 et 3, pour une brève synthèse). Selon les auteurs de référence (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999 ; Ward & Searle, 1991), elles sont à la fois conceptuellement différentes (l'adaptation psychologique renvoyant au modèle de stress et coping et l'adaptation socioculturelle, au modèle des aptitudes sociales) et empiriquement

²² Voir le chapitre intitulé « L'adaptation, un vaste concept ».

distinctes. Chacune aurait des prédicteurs qui lui sont propres. La première est influencée par des variables de personnalité, de changement de vie et de soutien social. La seconde est prédite par la distance culturelle, les habiletés linguistiques, l'identité culturelle, les connaissances culturelles et la quantité de contacts avec les membres de la culture d'accueil (Ward & Kennedy, 1993a, b). Cependant, comme il le sera précisé au fur et à mesure de cette deuxième partie de chapitre, les recherches ne s'accordent pas sur une distinction aussi catégorielle des prédicteurs (e.g. Oguri & Gudykunst, 2002).

D'un point de vue méthodologique, l'adaptation psychologique est principalement évaluée en termes de dépression ou de changement d'humeur (e.g. Searle & Ward, 1990 ; Ward & Searle, 1991). Cependant, des recherches plus récentes l'appréhendent sous des états psychologiques plus positifs avec, par exemple, des mesures de satisfaction (e.g. Leung, 2001) ou de bien-être psychologique (e.g. Zheng *et al.*, 2004). Alors que l'adaptation socioculturelle est majoritairement appréciée avec une échelle de difficultés sociales (e.g. Searle & Ward, 1990), certaines études se centrent sur des aspects plus subjectifs comme l'importance des contacts avec la culture d'origine et d'accueil (e.g. Bakker *et al.*, 2004).

Au niveau des stratégies analytiques, on observe diverses méthodes selon les recherches. Sont utilisés des systèmes de régression (e.g. Ataca & Berry, 2002), des comparaisons de moyennes (e.g. Ward & Kennedy, 1994) ou des analyses corrélationnelles (e.g. Ward, Leong & Low, 2004). Quel que soit le type d'analyse effectué, les variables indépendantes sont soit traitées séparément en fonction de la différence conceptuelle, soit indifféremment en les incluant toutes sans distinction dans le traitement des données. La distinction empirique n'apparaît ainsi plus aussi clairement – soulignant l'idée que les prédicteurs de l'adaptation psychologique et de l'adaptation socioculturelle dépendraient, tout comme la magnitude de la relation entre les deux, du groupe de « *sojourners* », du pays d'accueil et des opportunités d'intégration que celui-ci offre.

Tableau 2 : Variables prédictrices de l'adaptation psychologique et de l'adaptation socioculturelle

Auteurs (année)	Population			Mesure		Prédicteurs			Corrélation
	Type	Age	Pays d'origine	Pays d'accueil	Adaptation psychologique	Adaptation socioculturelle	Adaptation psychologique	Adaptation socioculturelle	
Searle et Ward (1990)	Lycéens et étudiants	21.33 (19.26)	Chine	Nouvelle Zélande	Dépression	Difficultés sociales	<i>Difficultés sociales,</i> Satisfaction dans les relations avec les membres de la culture d'accueil (contacts), Extraversion, Changements de vie	<i>Dépression,</i> Difficultés attendues, Distance culturelle	.38
Ward et Searle (1991)	Etudiants	26.1 (18-41)	Nouvelle Zélande	13 pays différents	Changements d'humeur	Difficultés sociales	Solitude, Distance culturelle	Connaissance culturelle, Identité culturelle	.35
Ward & Kennedy (1993a)	Lycéens	17.35 (16-19)	Nouvelle Zélande	23 pays différents	Changements d'humeur	Difficultés sociales	<i>Difficultés sociales,</i> Nostalgie, Locus de contrôle, Changements de vie	<i>Changements d'humeur,</i> Distance culturelle, Habilités linguistiques, Satisfaction dans les relations avec les membres de la culture d'accueil, Séparation culturelle	.61
Ward et Kennedy (1993b) Etude 1	Etudiants	21.93 (19-29)	Malaisie et Singapour	Nouvelle Zélande	Changements d'humeur	Difficultés sociales	Changement de vie, Satisfaction dans les relations avec les membres de la culture d'origine, Locus de control, <i>Difficultés sociales</i>	Séparation culturelle, Extraversion, Interaction avec les membres de la culture d'accueil, <i>Changements d'humeur,</i> Distance culturelle	.28

Suite du tableau 2...

Auteurs (année)	Population			Mesure		Prédicteurs			Corrélation
	Type	Age	Pays d'origine	Pays d'accueil	Adaptation psychologique	Adaptation socioculturelle	Adaptation psychologique	Adaptation socioculturelle	
Ward et Kennedy (1993b) Etude 2	Etudiants	20.91 (18-25)	Malaisie	Singapour	Changements d'humeur	Difficultés sociales	<i>Difficultés sociales,</i> Locus de contrôle, Séparation culturelle, Changements de vie, Interaction avec les membres de la culture d'accueil	<i>Changements d'humeur,</i> Extraversion, Interaction avec les membres de la culture d'accueil, Identité culturelle, Distance culturelle, Durée de séjour, Interaction avec les membres de la culture d'origine	.49
Ataca et Berry (2002)*	Couples d'immi- grants	42.1 (19-73)	Turquie	Canada	Dépression, Stress, Anxiété, Satisfaction	Difficultés sociales	<i>Au niveau du couple :</i> « <i>Hardiness</i> », Durée de séjour, Soutien social, Marginalisation	Contact avec des membres de la culture d'accueil, Maîtrise de la langue	N/D
							<i>Chez les hommes :</i> « <i>Hardiness</i> », Soutien marital, Durée de séjour, Soutien social, Distance culturelle, Contact avec des membres de la culture d'accueil	Contact avec des membres de la culture d'accueil	N/D
							<i>Chez les femmes :</i> Stresseurs maritaux	Contact avec des membres de la culture d'accueil	N/D

* Cette étude s'intéresse également à l'adaptation maritale

Tableau 3 : Variables en lien avec l'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle

Auteurs (année)	Population			Mesure		Prédicteurs			Corrélation
	Type	Age	Pays d'origine	Pays d'accueil	Adaptation psychologique	Adaptation socioculturelle	Adaptation psychologique	Adaptation socioculturelle	
Zheng <i>et al.</i> (2004)	Etudiants	27.9 (18-48)	Chine	Australie	Bien-être psychologique	/	Identification à la culture d'origine, Identification à la culture d'accueil	/	/
Ward et Kennedy (1993c)	Résidents étrangers	39.4 (17-60)	Angleterre	Hong Kong	Changements d'humeur	Difficultés sociales	/	Séparation et intégration culturelle, Identité culturelle	.31
Ward et Kennedy (1994)	Expatriés	39.9 (25-60)	Nouvelle Zélande	27 pays différents	Dépression	Difficultés sociales	Identification à la culture d'origine, Intégration	Identification à la culture d'accueil, Assimilation	.23
Ward et Rana- Deuba (1999)	Résidents étrangers	39.6 (e.t.=9. 2)	Europe de l'Ouest et Amérique du Nord	Népal	Dépression	Difficultés sociales	Identification à la culture d'origine	Identification à la culture d'accueil	.35
Ward <i>et al.</i> (2004) Etude 1	Etudiants	22.59 (16-32)	Singapour	Australie	Dépression	Difficultés sociales	Névrosisme, Conscience, Agréabilité, Extraversion	Névrosisme, Conscience, Extraversion, Agréabilité	N/D
Ward <i>et al.</i> (2004) Etude 2	Expatriés	40.29 (25-97)	Australie	Singapour	Dépression	Difficultés sociales	Névrosisme, Conscience, Agréabilité, Extraversion	Névrosisme, Extraversion	N/D

Ce bref état des lieux indique plusieurs domaines d'intérêt pour l'étude de l'adaptation des étudiants en psychologie interculturelle. Nous en aborderons six dans les sections suivantes : la personnalité (e.g. Chataway & Berry, 1989), l'attachement adulte (e.g. Wang & Mallinckrodt, 2006), le soutien social (e.g. Miville & Constantine, 2006), les tracasseries quotidiennes (e.g. Leung, 2001), l'identification aux cultures de référence (e.g. Ward & Rana-Deuba, 1999) et la communication (langue parlée) (e.g. Guglielmi, 2008). Les quatre premières notions sont considérées comme communes à tous les étudiants en période de transition. Précédemment introduites, elles seront ici précisées dans le cadre de l'adaptation internationale. Les deux derniers concepts sont vus comme des variables spécifiques aux étudiants internationaux.

1. Adaptation internationale et personnalité

1.1. L'étude de la personnalité dans le processus d'adaptation internationale

La question des qualités adaptatives de la personnalité sur l'expérience d'acculturation a été mise en avant maintes fois dans la littérature en psychologie interculturelle. Malgré une théorisation importante sur le sujet et un accroissement des recherches empiriques, l'influence des traits de personnalité sur le bien-être psychologique des immigrants, réfugiés ou « *sojourners* », devraient davantage être pris en compte. Traditionnellement inscrite dans les modèles de stress et de coping, l'étude de la personnalité a été récemment mise en lien avec l'adaptation socioculturelle (e.g. Bakker *et al.*, 2004 ; Ward *et al.*, 2004).

Les variables de personnalité les plus fréquemment étudiées dans la littérature sur l'adaptation sont : le locus de contrôle, l'extraversion et plus récemment, les cinq grands facteurs de la personnalité (ouverture, conscience, extraversion, agréabilité et névrosisme) de Costa et McCrae (1998).

Les études sur le locus de contrôle dégagent un certain consensus sur l'influence de ce trait sur l'adaptation psychologique. Le locus externe est associé à des troubles de l'humeur chez des étudiants et adultes « *sojourners* » (Ward & Kennedy, 1993a, 1993b) et un locus interne, à une détresse psychologique moindre (Leung, 2001). Les recherches sur l'extraversion ont produit des résultats moins constants. Des relations aussi bien positives que négatives ont été constatées entre extraversion et adaptation, et certaines recherches montrent également une absence de relation entre les deux. L'extraversion est à la fois associée à une

augmentation des sentiments d'ennui, de frustration, de dépression et de mauvaise santé (Armes & Ward, 1989)²³ et à une diminution des symptômes dépressifs (Searle & Ward, 1990)²⁴. Ces résultats contradictoires ont permis à Ward et Chang (1997) de mettre en avant l'interaction individu-situation en proposant l'hypothèse d'une « adéquation culturelle » (« *cultural fit* » *hypothesis*). Dans certains cas, ce ne serait pas la personnalité en tant que telle qui influencerait l'adaptation mais l'adéquation culturelle entre un individu s'acculturant et les normes de la société d'accueil. Cela n'implique pas, pour autant, que tous les traits de personnalité doivent s'ajuster à ces dernières pour être adaptatifs.

Les travaux plus récents sur la personnalité et l'adaptation psychologique se centrent principalement sur les cinq grands facteurs dont la validation culturelle date des années 2000 (Rolland, 2001, 2002). Les recherches montrent des influences positives et négatives pour *ouverture* et *extraversion*, une faible influence positive pour *conscience* et *agréabilité*, et une forte influence négative pour *névrosisme* (e.g. Bakker *et al.*, 2004 ; Bardi & Ryff, 2007 ; Ward *et al.*, 2004).

Peu d'études semblent porter sur l'influence de l'anxiété en tant que trait de personnalité sur le processus d'adaptation. Lorsque l'on y fait référence, c'est généralement en termes de symptômes anxieux (anxiété-état) et/ou de ses effets néfastes sur le processus d'adaptation (e.g. Ataca & Berry, 2002 ; Bardi & Ryff, 2007 ; Williams *et al.*, 2002). Cependant, l'anxiété n'est pas seulement une conséquence, elle peut également être un antécédent influençant le processus d'adaptation. Les recherches sur le névrosisme, dont l'anxiété est l'une des facettes, appuient cette idée. En tant qu'instabilité émotionnelle, il est prédicteur du stress d'acculturation (Duru & Poyrazli, 2007) et corrélé positivement à la dépression (Ward *et al.*, 2004). A l'inverse, s'il est appréhendé en tant que stabilité émotionnelle, une corrélation positive avec l'adaptation psychologique (perception générale de son état de santé) est observée (Bakker *et al.*, 2004).

1.2. Le rôle particulier de l'anxiété-trait

Chataway et Berry (1989) font partie des exceptions qui se sont intéressées à l'anxiété-trait (évaluée avec le STAI). Dans leur étude sur les étudiants chinois, canadiens

²³ Ces auteurs ont utilisé l'« *Eysenck Personality Inventory* » d'Eysenck et Eysenck (1968).

²⁴ Ces auteurs ont utilisé l'« *Eysenck Personality Questionnaire* » d'Eysenck et Eysenck (1975).

francophones et anglophones au Canada, ils ont observé pour chacun des groupes une forte corrélation entre l'anxiété-trait et une faible santé physique et psychologique. Les Chinois rapportent un niveau d'anxiété supérieur et une adaptation psychologique inférieure à celles des Canadiens. Associée à l'utilisation de stratégies de coping passive ou évitante, l'anxiété implique une satisfaction moindre d'un point de vue académique et dans la façon de faire face aux difficultés.

Iwata et Higushi (2000) ont comparé des étudiants japonais au Japon, des étudiants internationaux japonais et des étudiants américains aux Etats-Unis sur l'expression des deux types d'affects (absence de sentiments positifs et présence de sentiments négatifs) et les deux composantes de l'anxiété (état et trait). Les résultats soulèvent le rôle des valeurs individualistes et collectivistes sur l'expression des affects positifs, aussi bien en tant qu'état émotionnel que trait de personnalité. Leur étude montre que les étudiants japonais ont plus tendance à les inhiber que les étudiants internationaux japonais, eux-mêmes davantage que les étudiants américains. Bien que ne soulignant pas l'influence d'une personnalité anxieuse, de la présence des affects négatifs ou de l'absence d'affects positifs sur l'adaptation, cette étude permet de mettre en avant l'idée que l'expression des affects positifs facilite l'adaptation des étudiants. Dans la littérature, l'affectivité positive est considérée comme salutogène pour la santé, à l'inverse de l'affectivité négative (Bruchon-Schweitzer, 2002).

2. Adaptation internationale et attachement

L'attachement, appréhendé selon les styles ou les dimensions, est apparu en psychologie interculturelle il y a une décennie comme variable d'intérêt dans l'étude du processus d'adaptation (e.g. Bakker *et al.*, 2004 ; van Oudenhoven & Hofstra, 2006 ; Wang & Mallinckrodt, 2006). Traditionnellement considérée selon les modèles de stress et de coping, cette notion a également été mise en lien avec l'adaptation socioculturelle. Mikulincer et Shaver (2001) ont montré que considérer les autres comme étant dignes de confiance permettait de rencontrer d'autres individus en toute sérénité et de former des relations avec des personnes de culture différente.

La question de l'attachement chez les étudiants internationaux ne semble apparaître dans la littérature qu'en relation avec les dimensions de l'attachement. Une organisation de façon sécuritaire est associée à l'utilisation de stratégies de coping actif des étudiants taiwanais,

contribuant à leur adaptation (Li, 2008). A l'inverse, une organisation insécure est en lien avec les symptômes de détresse psychologique et les événements de vie stressants chez les étudiants internationaux aux Etats-Unis (Chen, Mallinckrodt & Mobley, 2002). Les dimensions d'anxiété et d'évitement s'avèrent être prédictrices de la détresse psychologique et celle d'évitement, des difficultés d'adaptation socioculturelle des étudiants chinois/taïwanais aux Etats-Unis (Wang & Mallinckrodt, 2006). L'internalisation de la base de sécurité aiderait ainsi ces jeunes à faire face au stress d'acculturation avec efficacité, à explorer en toute confiance la nouvelle culture et en conséquence, à s'adapter au mieux au nouvel environnement.

Tout en soulignant l'universalité du système d'attachement, une étude comparative entre étudiants locaux et étudiants internationaux chinois au Canada a mis en évidence des différences culturelles dans l'expression de ce dernier (DiTommaso, Brannen & Burgess, 2005). D'une part, la base de sécurité prédit négativement les sentiments de solitude et ce, indépendamment de la culture. D'autre part, les étudiants chinois rapportent davantage d'insécurité et de sentiment de solitude que leurs homologues canadiens.

3. Adaptation internationale et soutien social

3.1. Le soutien social chez les étudiants internationaux

En tant que ressource importante pour les individus, le soutien social est un facteur déterminant de l'adaptation psychologique lors de transitions culturelles (Adelman, 1988). Le soutien social perçu joue un rôle significatif négatif sur le stress d'acculturation, évalué en termes de difficultés d'adaptation, des étudiants internationaux aux Etats-Unis (Yeh & Inose, 2003). De plus, une perception faible du soutien social induit des sentiments dépressifs chez les étudiants internationaux taïwanais aux Etats-Unis (Dao, Lee & Chang, 2007), et la satisfaction face au soutien reçu, quelles que soient les personnes procurant de l'aide, favorisent les comportements de recours à un spécialiste de la santé des étudiants mexicains américains (Miville & Constantine, 2006).

Chez les étudiants internationaux, comme chez les étudiants locaux, il existe une multitude de réseaux qui procurent du soutien. On y retrouve également les amis, les connaissances et la famille. Chataway et Berry (1989) soulignent que le bien-être des étudiants internationaux est davantage lié à un soutien social « amical » et celui des étudiants

locaux, à un soutien social « familial ». Quand les amis ou les connaissances sont considérés comme source de soutien social chez les étudiants internationaux, une distinction entre un soutien provenant des membres de la culture d'origine et ceux de la culture d'accueil est mise en avant (Ward *et al.*, 2001).

3.2. Les types de réseaux sociaux chez les étudiants internationaux

Bochner, McLeod et Lin (1977) ont constaté, dans leur recherche sur les patterns amicaux (« *friendship patterns* ») des étudiants internationaux, que ces derniers se socialisent à travers trois réseaux distincts, chacun ayant une fonction psychologique importante qui lui est propre. Le premier, de type *monoculturel*, est constitué de liens entre individus de même culture et permet aux étudiants d'exprimer leurs valeurs culturelles. Le second est de type *biculturel*. Il est formé de liens avec des individus de la culture d'accueil. Il a pour fonction de les aider dans leurs études. Enfin, le troisième réseau, de moindre importance, est de type *multiculturel*. Il se compose d'individus, amis ou simples connaissances, appartenant à des cultures différentes de celles d'origine et d'accueil. Sa fonction principale est de procurer aux étudiants internationaux de la compagnie dans les loisirs et activités non-culturelles et non-orientées. Chacun de ces réseaux joue un rôle dans l'adaptation des étudiants internationaux mais de façon plus ou moins prégnante dans ce processus. Le réseau monoculturel serait plus important que le biculturel, lui-même plus important que le multiculturel.

Les études sur les relations interpersonnelles et intergroupes montrent une divergence dans les résultats quant à l'importance des différents réseaux relationnels (et par conséquent du soutien social qu'ils procurent) sur le processus général d'adaptation. L'association avec les locaux a un impact positif puisqu'elle permet l'accès aux informations nécessaires sur les différentes conduites à tenir dans diverses situations (Tsang, 2001). Cependant, d'après Ward et Kennedy (1993a), plus les étudiants en programme d'échange auront de contacts avec la culture d'accueil, plus ils ressentiront de la détresse psychologique. Les relations entretenues avec les membres de deux cultures sont donc capables d'affecter l'adaptation (des étudiants). L'immersion dans la culture hôte et la conservation des liens avec les membres de la culture d'origine permettraient ainsi une meilleure adaptation (Kagan & Cohen, 1990). Comme le souligne Ward et Rana-Deuba (2000), l'impact respectif dépendrait de l'accès aux deux cultures et de la qualité des interactions avec leurs membres. Plusieurs recherches ont montré que c'était davantage la *qualité* et la *quantité* du soutien apporté qui influençaient l'adaptation

que le réseau lui-même. Des relations satisfaisantes entretenues avec les membres des deux cultures (d'accueil et d'origine) auraient un impact positif sur le bien-être psychologique des étudiants internationaux, impliquant une bonne adaptation psychologique (Searle & Ward, 1990).

Selon le postulat de Ward et ses collègues (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999), le soutien social perçu relève de l'adaptation psychologique. Cependant, des études indiquent que cette distinction conceptuelle n'est pas nécessairement empirique. La satisfaction des relations avec les locaux comme prédictrice est à la fois prédictrice de l'adaptation psychologique chez les étudiants et lycéens malaisiens et singapouriens en Nouvelle-Zélande (Searle & Ward, 1990) et de l'adaptation socioculturelle chez les lycéens new-zélandais en échange dans 23 pays différents (Ward & Kennedy, 1993a).

4. Adaptation internationale et tracas quotidiens

Les travaux en psychologie interculturelle mettent également en avant l'importance des tracas quotidiens dans le processus d'adaptation. Lay et Safdar (2003) ont montré que ces derniers dans un cadre de vie général, contrairement à ceux liés à la famille, étaient prédicteurs de la dépression et des symptômes physiques chez les étudiants de groupes minoritaires (Asie de l'Est, Europe de l'Est-, Inde, etc.) issus de l'immigration au Canada. Lay et Nguyen (1998) précisent que la détresse psychologique chez les étudiants vietnamiens immigrés au Canada est due aux tracas associés à l'expérience d'acculturation et à la vie quotidienne. De plus, Spencer-Oatey et Xiong (2006) précise que ce lien entre stress psychologique et adaptation socioculturelle apparaît différemment selon les facettes étudiées²⁵. Il s'avère plus important dans le cadre de l'ajustement à la vie quotidienne, que dans celui de l'ajustement interactionnel (soit la capacité à interagir efficacement avec les membres de la culture d'accueil) et de l'ajustement académique.

Selon Furnham et Bochner (1986), les étudiants internationaux rencontrent quatre types de problèmes, deux d'entre eux étant spécifiques à leur statut. Comme tous séjournants, ces étudiants rencontrent des difficultés qui sont spécifiques et communes à tous les individus en situation interculturelle (expatriés, immigrants, touristes, etc.). Parmi ces

²⁵ Voir le chapitre intitulé « L'adaptation, un vaste concept » et les facettes de l'adaptation socioculturelle identifiées par Black et Stephens (1989).

dernières, on retrouve une insuffisance dans les habiletés culturelles et linguistiques, de la discrimination, des préjugés, un sentiment de solitude et un « mal du pays ». Leur ampleur va dépendre des similarités et des différences culturelles et linguistiques entre la culture d'origine et la culture d'accueil (Church, 1982). Au-delà de ces difficultés, ils rencontrent des problèmes similaires à ceux des étudiants locaux, tels qu'un conflit identitaire lié à l'émergence de l'âge adulte²⁶, un challenge académique, des difficultés financières, et un stress associé à un changement d'établissement d'enseignement supérieur.

De nombreuses recherches empiriques appuient cette affirmation (Church, 1982). Les étudiants internationaux rapportent effectivement plus de difficultés sociales que les étudiants locaux (Furnham & Bochner, 1982) et les problèmes liés à leur adaptation socioculturelle sont en plus grand nombre (Ward & Kennedy, 1993a). En Australie, les étudiants chinois s'avèrent être moins à l'aise dans la gestion des situations sociales et académiques que les étudiants locaux (Leung, 2001) et au Canada, ils indiquent un soutien social moindre et davantage de difficultés en termes de communication et de préjugé (Chataway & Berry, 1989). Ils rapportent aussi moins d'aisance à rencontrer et à se faire des amis (Zheng & Berry, 1991). Outre ces différences, les étudiants locaux et internationaux partagent un certain nombre de tracas quotidiens liés aux demandes de l'enseignement supérieur : difficultés scolaires/académiques (Chataway & Berry, 1989), techniques de travail et organisation du temps (études/loisirs) (Eng & Manthei, 1984). Les difficultés financières sont également communes aux deux groupes d'étudiants (Eng & Manthei, 1984 ; Fritz, Chin & DeMarinis, 2008).

De nombreuses recherches ont travaillé à la conceptualisation des tracas quotidiens chez les étudiants internationaux. Opper, Teichler et Carlson (1990) semblent être les premiers à avoir entrepris cette tâche. Malgré un certain nombre de critiques méthodologiques sur les mesures et l'échantillonnage, ces derniers ont cherché à savoir quels étaient les problèmes les plus fréquemment rencontrés par des étudiants internationaux aux Etats-Unis, en Angleterre, en France, en Allemagne et en Suède. Ces derniers devaient évaluer sur une échelle de Likert en cinq points (1- problème très important, 5- aucun problème) le degré de difficultés rencontrés dans plusieurs situations. 18 tracas ont ainsi été identifiés. Les 10 premiers sont représentés dans le tableau suivant (tableau 4) :

²⁶ Voir le chapitre intitulé « L'adaptation des étudiants, un contexte développemental et écologique ».

Tableau 4 : Les 10 problèmes les plus fréquemment rencontrés par les étudiants internationaux (d'après Opper et al., 1990)

Type de tracas	%
Trop de contacts avec des personnes de même origine	28.6
Différences dans les méthodes d'apprentissage, dans les modalités pédagogiques	23.4
Problèmes administratifs	20.9
Disponibilité des enseignants	15.2
Informations concernant les programmes d'enseignement (« <i>academic program</i> »)	15.0
Manque de temps pour voyager	15.0
Logement	13.6
Problèmes financiers	12.9
Trouver un endroit approprié pour étudier	12.1
Interaction avec les étudiants du pays d'accueil	11.6

Neuf de ces 10 tracas apparaissent comme communs aux étudiants locaux en première année et aux étudiants internationaux. A un niveau « local », ils renvoient aux différences entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dans un même pays, et à un niveau « international », aux différences entre les enseignements supérieurs de deux pays différents. Le fait que la majorité des difficultés rencontrées soient liées à l'enseignement supérieur dans l'université d'accueil souligne la nécessité de prendre en compte les spécificités des différents types d'étudiants. Comme le souligne Asmar (2005), il est à la fois important que des infrastructures adaptées soient mises en place afin de respecter les différences culturelles et religieuses de chacun, et que l'enseignement se centre sur les similarités entre étudiants minimisant ainsi l'influence des stéréotypes liés aux différents groupes.

5. Adaptation internationale et acculturation

L'un des principaux domaines de recherche en psychologie interculturelle concerne l'étude de l'acculturation – duquel résulte l'adaptation. Comme nous l'avons souligné précédemment, une des contributions majeures dans ce domaine concerne l'analyse conceptuelle de Berry sur les stratégies d'acculturation (Berry *et al.*, 1989), aussi appelées attitudes d'acculturation : l'*intégration*, l'*assimilation*, la *séparation* et la *marginalisation*. Ces différentes notions ont été préalablement abordées dans le premier chapitre.

5.1. Critiques méthodologiques et théoriques

D'un point de vue théorique, l'intérêt de la prise en compte des stratégies est indéniable à la compréhension du processus d'acculturation. Elles sont principalement mesurées avec quatre échelles distinctes, chacune correspondant à l'une des attitudes. Cependant leur évaluation pose un certain nombre de problèmes méthodologiques (Rudmin & Ahmadzadeh, 2001 ; Ward & Rana-Deuba, 1999). L'homogénéité des échelles se révèle peu satisfaisante (e.g. Boutry-Avezou, 2007 ; Eshel & Rosenthal-Sokolov, 2000 ; Zheng & Berry, 1991), et la formulation des items, souvent trop longue, implique plusieurs propositions (« *double-barreled items* ») ce qui peut gêner leur compréhension (Rudmin & Ahmadzadeh, 2001). La construction ipsative de ces échelles s'avère également problématique : un score élevé sur l'une des stratégies doit impliquer des scores faibles sur les trois autres. Cependant, les inter-corrélations systématiquement observées indiquent le contraire (Rudmin & Ahmadzadeh, 2001 ; Ward & Rana-Deuba, 1999).

Rudmin et Ahmadzadeh (2001) critiquent également ces stratégies d'un point de vue théorique. Le concept d'intégration suppose que toutes les pratiques culturelles sont de simples préférences personnelles permettant de *passer* librement d'un code culturel à un autre. Selon les aspects considérés de la culture, cela n'est pas forcément possible. Dans le cas de la religion, il n'est pas envisageable pour une même personne d'être à la fois catholique et musulmane. La théologie de ces religions nécessite une exclusivité des croyances et des pratiques. La marginalisation s'avère également être problématique. Elle est considérée comme un choix souhaité alors que, comme le souligne Berry (1997), les individus en situation de rencontres choisissent rarement une telle option. Cette stratégie se retrouve davantage en situation de divergence entre une préférence et la réalité. Elle serait ainsi l'échec d'une assimilation à la culture dominante, d'une séparation de la culture d'origine, ou d'une intégration à celles-ci. La marginalisation, tout comme la séparation, implique une absence de contacts interculturels alors que l'acculturation se définit justement par une présence de ceux-ci. L'évaluation des stratégies selon quatre échelles soulève aussi des questionnements théoriques. En effet, elles se basent sur deux dimensions²⁷ et se regroupent en deux facteurs (Berry *et al.*, 1989) : intégration/assimilation - soit le désir d'être

²⁷ La première concerne le maintien et le développement de la différence ethnique des divers groupes culturels, et la seconde renvoie au désir de contacts interculturels.

accepté par les membres de la culture d'accueil et d'interagir avec eux (Church, 1982) - et séparation/marginalisation.

En réponse à ces différentes critiques, Ward et ses collègues (Ward & Kennedy, 1994 ; Ward & Rana-Deuba, 1999) ont développé une échelle permettant de mesurer ces deux dimensions d'acculturation et par conséquent, les stratégies d'acculturation.

5.2. Une autre mesure d'acculturation : identification à la culture d'accueil et identification à la culture d'origine

Les dimensions de maintien de la différence ethnique et de désir de contacts interculturels sont évaluées selon le degré d'identification à la culture d'accueil (ICA - *Host National Identification*) et d'origine (ICO - *Co-National Identification*) sur des aspects cognitifs et comportementaux. Leur croisement permet d'obtenir les quatre stratégies d'acculturation (tableau 5). Un individu s'identifiant fortement à sa culture d'origine et d'accueil utilisera donc comme stratégie l'intégration, et une personne favorisant l'assimilation aura une identification faible à sa culture d'origine et élevée à sa culture d'accueil (Ward & Rana-Deuba, 1999).

Tableau 5 : Identification et stratégies d'acculturation

		Identification à la culture d'accueil	
		+	-
Identification à la culture d'origine	+	Intégration	Séparation
	-	Assimilation	Marginalisation

Ward et ses collègues (Ward & Kennedy, 1994 ; Ward & Rana-Deuba, 1999) considèrent que l'ICO est principalement liée à l'adaptation psychologique et l'ICA, à l'adaptation socioculturelle. En tant que base de fonctionnement pour l'individu, le groupe constitué de membres de la culture d'origine est une source importante de soutien social. Une forte ICO devrait contribuer au bien-être psychologique des séjournants. Cependant, le soutien social pouvant provenir d'autres sources, l'identification aux membres du pays d'accueil devrait jouer un rôle secondaire dans le processus d'ajustement. Cet argument est congruent avec le fait que l'intégration est associée à un stress d'acculturation moindre et la marginalisation, à un stress important. A l'inverse, l'ICA devrait être fortement liée à l'adaptation socioculturelle, à la négociation des interactions sociales et à la réalisation des

activités quotidiennes dans le nouvel contexte culturel. Une forte ICA suggère une tendance à vouloir faire « comme les locaux », ce qui est indispensable aux individus qui doivent interagir efficacement et fréquemment avec les membres de la culture d'accueil. Une proximité culturelle devrait influencer positivement l'adaptation socioculturelle (Ward & Kennedy, 1993b). L'influence d'une forte ICO aurait ici une importance moindre. Son entrave aux compétences sociales dans le nouveau milieu serait fonction de la proximité culturelle entre les deux cultures. La séparation serait susceptible d'être associée à des difficultés sociales importantes, à l'inverse de l'assimilation.

Il a été constaté, chez les résidents occidentaux au Népal (Ward & Rana-Deuba, 1999) comme chez les séjournants néozélandais (Ward & Kennedy, 1994), que l'ICO est associée à une diminution des symptômes dépressifs et l'ICA, à des difficultés sociales moindres. Cependant, les effets d'interactions entre ICA et ICO semblent plus complexes que leurs effets principaux. Dans l'étude de Ward et Kennedy (1994), l'intégration apparaît comme la stratégie la plus efficace pour l'adaptation psychologique, mais elle ne se différencie que de l'assimilation. L'ICA augmente l'adaptation psychologique si les individus ont une forte ICO. A l'inverse, une diminution du bien-être psychologique s'observe si l'ICO est faible. En ce qui concerne les liens entre les stratégies et l'adaptation socioculturelle, la séparation est associée à un niveau important de difficultés sociales, la marginalisation, à un niveau moyen, et l'intégration et l'assimilation, à un niveau faible. De ce fait, l'ICA influence l'adaptation socioculturelle. Une forte ICO ne joue ici aucun rôle mais une faible ICO interfère avec les apprentissages des comportements culturellement appropriés dans la culture d'accueil, induisant une diminution de l'adaptation socioculturelle. Les qualités adaptatives de l'assimilation d'un point de vue socioculturel ont également été mises en avant dans la recherche de Ward et Rana-Deuba (1999). Ces auteurs y soulignent aussi les bénéfices de l'intégration sur l'adaptation psychologique.

Les recherches sur l'influence de l'identification aux cultures de référence ne s'avèrent cependant pas aussi différenciées en fonction du type d'adaptation. Selon Wang et Mallinckrodt (2006), seule l'ICA est prédictrice de l'adaptation psychologique et de l'adaptation socioculturelle. Elle influence négativement la détresse psychologique et les difficultés d'adaptation socioculturelle. Les travaux de Swagler et Jome (2005) soulignent des résultats similaires avec une échelle évaluant le degré d'affiliation aux cultures d'accueil et d'origine : le « *Vancouver Index of Acculturation* » de Ryder, Alden et Paulhus (2000).

L'identification à la culture d'accueil prédit négativement les changements d'humeur et les difficultés sociales chez les séjournants nord-américains à Taïwan.

Si l'on s'en tient à l'adaptation psychologique seule, les étudiants chinois en Australie dont l'ICA et l'ICO sont élevées (indépendamment l'une de l'autre) rapportent un bien-être subjectif important, tout comme ceux qui favorisent l'intégration (Zheng *et al.*, 2004). Hwang et Ting en 2008 ont trouvé des résultats semblables avec le « *Vancouver Index of Acculturation* » de Ryder *et al.* (2000). Une faible identification à la culture américaine est associée à de la détresse psychologique et de la dépression clinique. L'effet disparaît cependant si le stress d'acculturation est pris en compte dans les analyses. L'identification à la culture asiatique n'apparaît pas en lien avec la santé mentale des étudiants.

Aborder la question de l'identification chez les étudiants internationaux n'apparaît pas comme dépourvu d'intérêt. Autant le développement de l'identité et le processus qui y conduit sont des aspects centraux de l'adolescence (Erikson, 1968), autant ils se prolongent à l'émergence de l'âge adulte. En effet, durant cette période de la vie caractéristique de la population étudiante, les adultes en émergence continuent à définir leur identité. Dans un contexte interculturel, ce processus se fait notamment en rapport aux cultures d'origine et d'accueil, et leur permet d'en apprendre davantage sur qui ils sont et ce qu'ils veulent.

6. Adaptation internationale et communication

Communiquer est un acte courant du quotidien. Il permet l'échange de significations communes et la transmission des apprentissages de la culture. La communication est pourtant un art difficile à maîtriser et d'autant plus, si les individus ne partagent pas les mêmes valeurs et implicites culturels (Ogay, 1999, 2000). En ce sens, le langage est souvent utilisé pour définir la notion même de culture (Triandis, 1994), et son utilisation permet l'analyse du processus d'adaptation.

Les recherches soulignent des différences culturelles systématiques dans la façon dont les individus communiquent. L'une d'entre elles concerne les contextes de communication élevé (« *high-context communication* ») ou faible (« *low-context communication* ») (Hall, 1976). Dans les cultures à contexte faible, la communication est verbale et se fait de façon directe et explicite. A l'inverse, dans celle à contexte élevé, la communication se fait de

manière plus ambiguë. Le message est implicite et véhiculé indirectement. On considère ici que l'information est principalement internalisée. Les individus sont de ce fait plus facilement influencés par des éléments situationnels (« *situational cues* »). Les pays asiatiques tendent à utiliser un contexte de communication élevé et les pays occidentaux, un contexte faible. Sur la base de ces travaux, Gudykunst et ses collaborateurs ont identifié huit styles de communication. On retrouve : 1/ la capacité perçue de déduction des intentions, des besoins et des sentiments d'autrui, 2/ les tendances individuelles à s'exprimer de façon indirecte et ambiguë, 3/ la sensibilité interpersonnelle dans la communication avec autrui, 4/ l'utilisation d'une communication « dramatique », 5/ l'utilisation des émotions comme base du comportement, 6/ l'ouverture dans l'acte de communiquer, 7/ la précision de la communication et 8/ la perception positive des silences lors d'une conversation. Les étudiants américains s'avèrent être plus « dramatiques », plus ouverts et plus précis que leur homologues asiatiques. Ils interprètent davantage les implicites et acceptent mieux les silences (Oguri & Gudykunst, 2002).

Outres les différences culturelles dans la manière de communiquer, la maîtrise de langue de la culture d'accueil est un autre aspect crucial présent lors de situations interculturelles. Principalement évaluée en termes d'habileté, de maîtrise ou de compétence linguistique (e.g. Duru & Poyrazli, 2007 ; Redmond, 2000 ; Tsang, 2001 ; Yeh & Inose, 2003), elle est l'une des préoccupations majeures des étudiants internationaux. Véritable challenge, entre compréhension des cours, temps de lecture plus conséquent et difficultés à exprimer les points de vue et les opinions, elle est pour eux une source de stress très importante influençant leur adaptation. On constate que chez les étudiants internationaux aux Etats-Unis, les compétences linguistiques sont prédictrices du stress d'acculturation, soit de l'adaptation psychologique (Duru & Poyrazli, 2007 ; Poyrazli, Arbona, Bullington & Pisecco, 2001 ; Yeh & Inose, 2003). Au-delà de cette influence, les étudiants qui rapportent de meilleures habiletés linguistiques obtiennent de meilleures notes (Poyrazli *et al.*, 2001). Les obstacles que les étudiants internationaux peuvent rencontrer lors d'interactions avec les membres de la culture d'accueil vont effectivement être fonction de leurs compétences linguistiques (Oguri & Gudykunst, 2002).

La maîtrise de la langue de la culture d'accueil est certes un enjeu majeur mais elle ne se fait pas au dépend de l'utilisation de celle de la culture d'origine. L'importance que garde la langue de la culture d'origine en relation avec celle de la culture d'accueil s'avère être un

révélateur du processus d'adaptation (Ogay, 2000). Selon une étude longitudinale portant sur un panel de collégiens/lycéens aux Etats-Unis, le maintien et le développement de la langue maternelle de jeunes d'origine étrangère facilitent l'acquisition de la langue anglaise et prédisent les performances post-secondaires et universitaires ultérieures (Guglielmi, 2008). Ce pattern de résultat apparaît d'autant plus clairement lorsque la langue d'origine est alphabétique²⁸ (Guglielmi, 2008). Tel est le cas chez les jeunes parlant espagnol par rapport à ceux dont le chinois est la langue maternelle.

L'utilisation de la langue maternelle et de celle de la culture d'accueil apparaît clairement comme un élément important pour les personnes d'origine étrangère. Cependant, dans le cas des étudiants, les compétences linguistiques semblent principalement évaluées dans la sphère des études. Or, selon les activités et les réseaux sociaux fréquentés, ils auront tendance à utiliser l'une plus que l'autre. Ceci nous amène à nous questionner sur l'usage préférentiel de la langue de la culture d'origine ou de celle de la culture d'accueil. Les bénéfices de leurs influences respectives sur l'adaptation socioculturelle des étudiants devraient ainsi être différents.

²⁸ Exemple de langue alphabétique : le français, l'espagnol et le vietnamien.
Exemple de langue non-alphabétique : le chinois et le japonais.

Questions de recherche

Au croisement de la revue de littérature de Black *et al.* (1991) et du modèle de Ward et ses collègues (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999 ; Ward & Searle, 1991), cette thèse porte sur l'adaptation des étudiants lors d'un changement de contexte, comme c'est le cas des bacheliers français ou canadiens inscrits en première année universitaire et des Vietnamiens partis étudier à l'étranger. Du modèle intégratif théorique de l'adaptation²⁹ et de la revue de littérature, nous avons opérationnalisé un modèle général de l'adaptation des étudiants, et en nous appuyant sur la densité et la richesse croissantes de la recherche en psychologie interculturelle, nous proposons un certain nombre d'hypothèses alternatives et complémentaires devant permettre d'en préciser les apports.

I. Vers un modèle intégratif de l'adaptation dans un contexte universitaire, une approche linéaire

Se retrouvent ainsi dans un modèle intégratif de recherche (figure 4), deux niveaux d'adaptation, l'un dit « local » avec les variables communes à tous les étudiants, l'autre dit « international » avec celles propres aux Vietnamiens, dans lesquels s'imbriquent les aspects psychologiques (partie de gauche du modèle) et socioculturels (partie de droite) du processus. Ainsi, les variables prédictives de l'adaptation sont l'*anxiété-trait*, le *soutien social*, les *modèles internes de l'attachement* et les *tracas quotidiens* comme variables « locales », l'*identification à la culture d'origine et d'accueil*, l'*usage préférentiel du français/anglais ou du vietnamien* et la *durée de séjour* comme variables « internationales ». Le modèle intégratif de recherche sera mis à l'épreuve dans deux contextes culturels différents : la France et le Canada. Est-ce que les différences observées entre les systèmes éducatifs de ces deux pays³⁰ vont influencer la manière dont les étudiants s'adaptent ?

²⁹ Voir la figure 3 à la page 21.

³⁰ Voir le chapitre intitulé « L'adaptation des étudiants, un contexte développemental et écologique ».

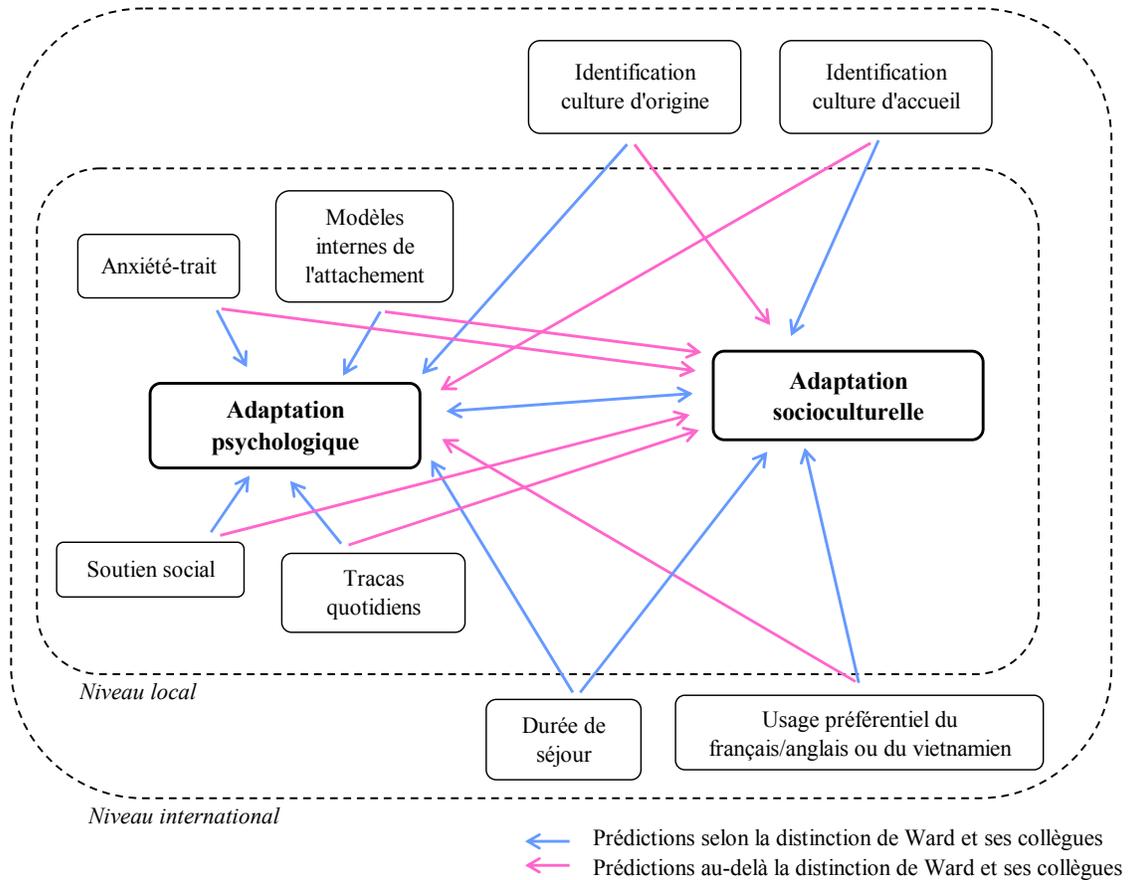


Figure 4 : Modèle intégratif de recherche

La mise à l'épreuve du modèle intégratif permettra également de tester de postulat de Ward et ses collègues (e.g. Ward & Kennedy, 1993a, b) qui distingue empiriquement l'adaptation psychologique de l'adaptation socioculturelle. Selon ces auteurs, la première est influencée par des variables de personnalité, de changement de vie et de soutien social, et la seconde, par la distance culturelle, les habiletés linguistiques, l'identité culturelle, les connaissances culturelles et la quantité de contacts avec les membres de la culture d'accueil.

II. Vers une approche typologique de l'adaptation et systèmes de médiation

Afin d'affiner notre modèle intégratif, nous testerons plusieurs hypothèses alternatives et complémentaires. Elles visent à examiner le lien entre adaptation psychologique et adaptation socioculturelle, et à préciser le rôle de l'anxiété comme trait de personnalité, des tracas quotidiens, du soutien social, de l'expression des modèles internes de l'attachement,

des identifications aux cultures de référence et de l'usage préférentiel d'une langue sur l'autre sur l'adaptation.

Le lien entre adaptation psychologique et adaptation socioculturelle :

- 1/ La magnitude de la relation entre adaptation psychologique et adaptation socioculturelle sera plus importante chez les étudiants en première année que chez les étudiants vietnamiens.

L'anxiété en tant que trait de personnalité dans l'adaptation des étudiants :

- 2/ L'expression des affects positifs et la non-expression des affects négatifs devraient favoriser l'adaptation psychologique et socioculturelle des étudiants, à l'inverse de la non-expression des affects positifs et de l'expression des affects négatifs.
- 3/ Une personnalité trop anxieuse sera néfaste pour l'adaptation psychologique et pour l'adaptation socioculturelle, tout comme peut l'être une personnalité trop peu anxieuse (hypothèse d'une courbe en U).

Rappelons que la personnalité a été mise en lien avec ces deux formes d'adaptation dans la littérature.

Les modèles internes de l'attachement dans l'adaptation des étudiants :

- 4/ Les différents échantillons se répartiront en trois styles d'attachement (sécure, évitant et anxieux) selon leurs modèles internes.
- 5/ Une organisation des modèles internes opérants de façon *sécure* sera la plus favorable dans l'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle.

Rappelons que le système d'attachement a été associé dans la littérature à ces deux formes d'adaptation.

Le soutien social et les réseaux sociaux dans l'adaptation des étudiants :

- 6/ Il n'y aura pas de différence quantitative entre la satisfaction individuelle et la satisfaction globale.
- 7/ Il y aura une influence plus importante de la satisfaction que de la disponibilité sur l'adaptation psychologique.
- 8/ Les Vietnamiens favoriseront prioritairement un réseau monoculturel, puis un réseau biculturel et enfin, un réseau multiculturel.

- 9/ Il y aura une prévalence de l'influence du réseau biculturel comparé aux autres types de réseau sur l'adaptation psychologique et sur l'adaptation socioculturelle.
- 10/ Le soutien social aura un rôle médiateur entre les tracas quotidiens et l'adaptation psychologique des étudiants.

Les tracas quotidiens dans l'adaptation des étudiants :

- 11/ Les étudiants vietnamiens rapporteront un niveau de tracas plus important que les étudiants en première année.
- 12/ Plus le niveau de tracas sera important, moins bonne sera l'adaptation psychologique des étudiants.

L'identification à la culture d'accueil et d'origine dans l'adaptation des étudiants :

- 13/ Les étudiants vietnamiens s'identifiant fortement à la culture d'accueil (ICA+) auront une meilleure adaptation socioculturelle que ceux s'y identifiant faiblement (ICA-).
- 14/ Les étudiants vietnamiens s'identifiant fortement à la culture d'origine (ICO+) auront une meilleure adaptation psychologique que ceux s'y identifiant faiblement (ICO-).
- 15/ Les étudiants vietnamiens favorisant l'intégration (ICA+, ICO+) rapporteront une meilleure adaptation psychologique que ceux favorisant la marginalisation (ICA-, ICO-).
- 16/ Les étudiants vietnamiens favorisant la séparation (ICA+, ICO-) rapporteront davantage de difficultés sociales (i.e. une adaptation socioculturelle moindre) que ceux favorisant l'assimilation (ICA-, ICO+).

L'usage préférentiel du français/anglais ou du vietnamien dans l'adaptation des étudiants :

- 17/ Les étudiants vietnamiens favoriseront l'usage du français/anglais à celui du vietnamien.
- 18/ L'usage préférentiel du français/anglais au vietnamien favorisera une bonne adaptation socioculturelle.

Quatre parties de résultats seront présentées dans cette thèse. Les deux premiers volets concernent respectivement l'étude descriptive des variables d'adaptation et des variables dites prédictrices au sein de nos échantillons (comparaisons de groupes en fonction du type d'étudiants et du pays d'accueil, et analyses corrélationnelles). Le troisième volet consiste en la mise à l'épreuve du modèle de recherche. Il s'agit d'une approche linéaire (systèmes de régression et analyses de contribution relative) de notre modèle intégratif de l'adaptation dans un contexte universitaire. Enfin, le quatrième volet vise à en affiner les apports avec d'une part une approche typologique (analyses en nuées dynamiques notamment), et d'autre part, des systèmes de médiation.

Méthode

I. Participants

La population de cette thèse se compose de quatre groupes d'adultes en émergence inscrits dans l'enseignement supérieur dans deux contextes culturels différents. Il s'agit d'étudiants locaux en première année et d'étudiants internationaux vietnamiens en France et au Canada.

Les étudiants dans un contexte français

Le premier groupe est constitué de 101 étudiants français inscrits en première année. Soixante dix-huit pourcent sont de sexe féminin. Soixante pourcent sont inscrits dans les Universités de Bordeaux (28% en Psychologie et 5% en Sociologie), de Marseille (13% en Mathématiques Appliquées et Sciences Sociales) et de Bayonne (14% en Droit), et 40% en établissements supérieurs hors université (15% en Ecole Supérieure de Commerce de Rennes et 25% à l'Institut Régional des Travailleurs Sociaux d'Aquitaine). L'âge moyen est de 19.83 ans (*e.t.* = 1.99). Ils sont 29% à habiter au domicile parental, 6% chez d'autres membres de la famille, 27% à vivre seuls, 22% en colocation et 16% en résidence universitaire. Les étudiants redoublants n'ont pas été retenus.

Le second groupe est composé de 112 Vietnamiens venus étudier en France. Cinquante deux pourcent sont de sexe féminin. Ils sont principalement inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur dans les villes de Paris, Bordeaux, Marseille et Toulouse. Onze pourcent sont en Licence 1, 10% en Licence 2, 16% en Licence 3, 12% en Master 1, 27% en Master 2, et 24% en Doctorant. Ils font principalement des études d'Economie (14%), d'Ingénieurs (13%), de Commerce (10%), de Physique (6%), de Communication (5%) et de Langues (5%). On retrouve également des étudiants vietnamiens en architecture, orthodontie, informatique, droit et musicologie. Ils sont 28% à ne pas avoir précisé leur discipline. Ils sont en moyenne âgés de 25.85 ans (*e.t.* = 3.15), et la durée de leur

séjour en France varie de un mois à huit ans³¹ ($m = 46.68$ mois, $e.t. = 30.78$), soit plus de trois ans. Ils sont 58% à bénéficier d'un système de bourse pour financer leur séjour.

Les étudiants dans un contexte canadien

Le premier groupe est constitué de 114 étudiants canadiens inscrits en première année. Quatre-vingt treize pourcent sont de sexe féminin et 33% vivent dans le Canada francophone³². Ils sont 3% à être inscrits dans l'Université de Montréal (en Communication), 30% à l'Université de Québec à Montréal (en Psychologie) et 67% à l'Université du Saskatchewan (soit 54% en Psychologie et 13% en Agriculture). L'âge moyen est de 19.85 ans ($e.t. = 2.58$). Trente sept pourcent habitent au domicile parental, 2% chez d'autres membres de la famille, 13% vivent seuls, 34% en colocation et 14% en résidence universitaire. Les étudiants redoublants n'ont pas été retenus.

Le second groupe se compose de 15 étudiants internationaux vietnamiens venus étudier au Canada (dont dix dans le Canada francophone). Ils sont principalement inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur des villes de Québec, Montréal, Toronto et Saskatoon (dans la province du Saskatchewan). Treize pourcent sont en première année, 7% en deuxième année, 7% en troisième année, 53% en quatrième année et 20% en Doctorant. Ils font principalement des études d'Ingénieurs (13%), de Management (13%), d'Agriculture (13%), en Physiques (13%), en Economie (7%), en Gestion (7%) et en Sciences Vétérinaires (7%). Vingt sept pourcent n'ont pas précisé leur discipline. Ils sont en moyenne âgés de 28.27 ans ($e.t. = 4.35$), et la durée de leur séjour au Canada est en moyenne de 28.87 mois ($e.t. = 22.70$), soit moins de trois ans. Ils sont 73% de sexe féminin et 47% bénéficient d'un système de bourse pour financer leur séjour.

Cependant, la faible taille de l'échantillon des étudiants vietnamiens au Canada ne permet pas de rendre compte de la réalité de leur adaptation d'un point de vue quantitatif. Ils ont cependant été inclus dans toutes les analyses afin d'en envisager un profil. Les alphas, les seuils de significativité des résultats les concernant ne sont donc pas à considérer *stricto sensu*.

³¹ Nous considérons « huit ans » la durée standard d'un cursus universitaire complet, de la première année jusqu'au doctorat. Les individus, dont la durée de séjour excède les huit ans, n'ont pas été retenus.

³² La répartition de notre échantillon entre francophones et anglophones est équivalente à celle observée à l'échelle nationale. On note au Canada 30.7% de personnes parlant le français (Commissariat aux Langues Officielles, 2008).

II. Outil de mesure

Deux outils reposant sur une méthode quantitative par questionnaires auto-remplis ont été constitués pour cette recherche, l'un pour les étudiants locaux en première année et l'autre pour les étudiants vietnamiens, quel que soit le pays. Il se compose de trois parties :

Les variables signalétiques

Une page sur les caractéristiques signalétiques des participants a été introduite afin de connaître les particularités des deux populations telles que le sexe, l'âge, le lieu de naissance, la ville de résidence, le diplôme préparé, etc.

Les variables d'adaptation

L'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle sont respectivement appréhendées au travers d'une mesure de *bien-être psychologique* et d'une échelle d'*adaptation socioculturelle*.

Les variables dites « locales » et « internationales »

Plusieurs dimensions sont considérées, dans cette recherche, comme prédictrices de l'adaptation des étudiants. Elles sont l'*anxiété-trait*, le *soutien social*, les *modèles internes de l'attachement* et les *tracas quotidiens* comme variables « locales », l'*identification à la culture d'origine et d'accueil*, l'*usage préférentiel du français/anglais ou du vietnamien* et la *durée de séjour* comme variables « internationales ».

Les mesures pour l'adaptation psychologique (bien-être psychologique), l'anxiété-trait, les modèles internes de l'attachement et le soutien social sont identiques pour tous les participants. Celles d'adaptation socioculturelle et des tracas quotidiens ont été adaptées aux différentes populations. Les items culturellement marqués ou impliquant des différences entre la France/le Canada et le Viêt Nam ont été supprimés (exemple : *Adopter la perspective française/canadienne sur la culture*). Les mesures d'identification à la culture d'accueil et d'origine, d'usage préférentiel du français/anglais ou du vietnamien et le type de réseaux procurant du soutien social (par nationalité) sont spécifiques aux étudiants vietnamiens.

Un pré-test (passation du questionnaire et entretien informel) auprès de 21 étudiants internationaux vietnamiens en France a été effectué pour vérifier la compréhension des items.

Quelques-uns ont ainsi été reformulés. Les modifications apportées seront présentées variable par variable dans la section suivante.

L'outil, une fois constitué, a été traduit en français, en anglais et en vietnamien. Les versions validées française et anglaise ont été utilisées. La traduction en vietnamien a fait l'objet de plusieurs traductions croisées et vérifications linguistiques. Les cinq versions du questionnaire obtenues ont ensuite été converties en format html permettant des passations en ligne. Une version papier a également été mise à disposition des étudiants. Le détail des différentes échelles se trouve en annexe (annexe 1) et la procédure de passation sera décrite à la fin de ce chapitre.

III. Les variables mesurées

1. Les mesures d'adaptation

1.1. Bien-être psychologique

Choix de l'échelle

L'adaptation psychologique s'évalue traditionnellement avec des mesures de dépression, de changement d'humeur ou de stress. Cependant, les états psychologiques positifs s'avèrent en être de meilleurs indicateurs. Utiliser une échelle générale de bien-être psychologique pour mesurer cette facette de l'adaptation prend tout son sens.

Le « *Well-being Questionnaire* » (W-BQ12) de Bradley (1994) a ainsi été retenu. Cette mesure permet une évaluation complète du bien-être. Elle ne se réduit pas à la simple mesure de réactions négatives telles que la détresse émotionnelle ou la dépression, et le bien-être ne correspond pas à l'absence d'affects négatifs mais à la présence d'affects positifs. Le W-BQ12 intègre des aspects renvoyant à la satisfaction de vie, aux émotions positives et négatives. Cette échelle a également été traduite dans plusieurs langues et son utilisation est fortement encouragée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) (Bruchon-Schweitzer, 2002).

Description de l'échelle

Le W-BQ12 se compose de 12 items de type Likert en quatre points (1- Jamais, 4- Toujours) se regroupant en quatre facteurs : *dépression*, *anxiété*, *énergie* et *bien-être*. Selon

Pouwer, Snoek, van der Ploeg, Adèr et Heine (2000), dépression (exemple : *J'ai envie de pleurer*) et anxiété (exemple : *Je suis facilement bouleversé(e) ou paniqué(e)*) se regroupent en une seule dimension appelée *affects négatifs*. Bien-être (renommé *affects positifs*, exemple : *Je suis heureux(se) et satisfait(e) de ma vie*) et énergie (exemple : *Je me sens plein(e) d'énergie*) restent identiques. Il est ainsi possible d'obtenir trois ou quatre sous-scores et un score global de bien-être psychologique, nécessitant l'inversion des items de dépression, d'anxiété, et de deux des items d'énergie. Dans les deux cas, un score élevé correspond à un niveau élevé.

Modifications et validation

L'échelle de Likert a été augmentée à cinq points, de 1 (Jamais) à 5 (Toujours), afin d'homogénéiser toutes les mesures du questionnaire. Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons seulement au score global de bien-être psychologique.

Les indices de cohérence interne sont satisfaisants pour chacun des groupes. Ils vont de .81 à .84.

N.B. : Les alphas pour les quatre groupes sont indiqués dans le tableau 6 à la fin de cette section. Le détail des modifications apportées pour chacune des échelles se trouve en annexe (annexe 1).

1.2. Adaptation socioculturelle

Choix de l'échelle

La « *Sociocultural Adaptation Scale* » (SCAS) de Ward et Kennedy (1999) est la mesure de référence pour rendre compte de l'adaptation socioculturelle. Basée sur le « *Social Situations Questionnaire* » (SSQ) de Furnham et Bochner (1982), cette échelle ne se limite pas aux situations sociales. Elle inclut d'autres domaines de l'adaptation. On y retrouve notamment des items sur la nourriture ou le climat. Elle évalue également des aspects cognitifs (exemple : *Accepter ou au moins comprendre le système politique français/canadien*) et comportementaux (exemple : *Aller dans des soirées/fêtes*) du processus. De plus, la SCAS s'adapte facilement à tout type de séjournants. L'adaptation française a été l'objet d'une précédente recherche (Brisset, 2004).

Description de l'échelle

Il existe deux versions de la SCAS. La plus courte se compose de 29 items, la plus longue de 41. Elles sont toutes de type Likert en cinq points (1- Très facile, 5- Très difficile), et permettent d'obtenir un score unique de difficultés sociales. Les items peuvent se regrouper en deux facteurs : *empathie culturelle et liens* (« *cultural empathy and relatedness* ») et *conduites impersonnelles* (« *impersonal endeavors and perils* »). Le premier renvoie au domaine de la cognition et de la communication. Le second concerne l'organisation des interactions impersonnelles et des situations déstabilisantes, dérangeantes.

Modifications et validation

La version à 29 items a été retenue dans notre étude. Dix ont été supprimés pour les groupes d'étudiants en première année car culturellement marqués. La cotation de cette mesure a également été inversée (1- Très difficile, 5- Très facile) afin qu'un score élevé indique une bonne adaptation socioculturelle.

Les alphas de Cronbach sont satisfaisants pour chacun des groupes. Ils vont de .75 à .92.

2. Les variables prédictrices « locales »

2.1. Anxiété-trait

Choix de l'échelle

L'« *Inventaire d'Anxiété Etat-Trait* » (STAI) de Spielberger *et al.* (1983) a été retenu pour évaluer la personnalité anxieuse des participants. Plusieurs mesures d'anxiété existent mais seul le STAI discrimine l'anxiété-trait de l'anxiété-état. Le trait se réfère à ce qui est permanent chez l'individu, à la personnalité et l'état, à ce qui est épisodique. Cette échelle est également la plus utilisée et la plus valide des mesures d'anxiété (Bruchon-Schweitzer, 2002). L'adaptation française est de Bruchon-Schweitzer et Paulhan (1993).

Description de l'échelle

Le STAI évalue l'anxiété-trait et l'anxiété-état par le biais de deux fois 20 items en échelonnement de type Likert en quatre points (1- Non, 4- Oui). Six scores peuvent être calculés à partir de cette mesure : un indice global d'anxiété-état, un indice global d'anxiété-trait, deux indices (un « état » et un « trait ») impliquant une présence de sentiments négatifs trait (« *anxiety-present items* », exemple : *J'ai un sentiment d'échec*), et deux indices (un

« état » et un « trait ») impliquant une absence de sentiments positifs (« *anxiety-absent items* », exemple : *Je prends facilement des décisions*). Un score élevé indique respectivement des niveaux importants d'anxiété-état et d'anxiété-trait élevés, une forte présence de sentiments négatifs et une forte absence de sentiments positifs (dont les items sont à inverser dans le calcul du score global).

Modifications et validation

L'échelle de Likert a été augmentée à cinq points de 1 (Presque jamais) à 5 (Presque toujours), et seule la mesure d'anxiété-trait a été utilisée. Pour alléger le questionnaire, les dix items dont les saturations étaient les plus élevées ont été retenus, soit quatre items pour une présence de sentiments négatifs et six, pour une absence de sentiments positifs.

Les trois indices de cette mesure font preuve dans la majorité d'une homogénéité satisfaisante pour les différents groupes. Nous observons des alphas de Cronbach de .82 à .89 pour le score global, de .65 à .77 pour celui de présence de sentiments négatifs, et de .81 à .87 pour celui d'absence de sentiments positifs.

2.2. Modèles internes de l'attachement

Choix de l'échelle

L'« *Adult Attachment Scale* » (AAS) de Collins et Read (1990) a été élaborée sur la base des descriptions des catégories d'attachement de Hazan et Shaver (1987). Elle semble être une des mesures les plus appropriées pour rendre compte du système d'attachement adulte. En effet, ce dernier remplit la même fonction que celui de l'enfant : accroître le sentiment de sécurité. Les dimensions d'anxiété, de dépendance et de proximité mesurées par l'AAS permettraient de saisir cet aspect fondamental de l'attachement adulte, la relation entre l'enfant et la figure d'attachement étant caractérisée par la capacité de cette dernière à répondre aux attentes de l'enfant. Elle *doit* être disponible et capable de répondre à ses besoins avec sensibilité. Les dimensions d'anxiété et de dépendance mesurent ces aspects chez l'adulte. La dimension de proximité permet d'appréhender le désir de contact exclusif avec la personne d'attachement ainsi que la réponse de l'enfant à ce contact. Les mesures anglaise et française utilisées dans cette recherche sont issues de l'étude internationale « *Value of Children and Intergenerational Relations Study* » (voir Trommsdorff, 2001 ; Trommsdorff & Nauck, 2005).

Description de l'échelle

De type Likert en cinq points (1- Pas du tout d'accord, 5- Tout à fait d'accord), l'AAS se compose de 18 items et permet d'évaluer trois dimensions. La *dépendance* renvoie au besoin d'être au contact des autres et au fait de savoir que l'on pourra toujours compter sur eux (exemple : *Je sais que les autres seront là quand j'aurai besoin d'eux*). L'*anxiété* se caractérise par des désirs de contacts étroits et par la peur que des personnes aimées nous quittent ou nous rejettent (exemple : *Je me demande souvent si mes amis m'apprécient vraiment*). La *proximité (intimité)* se caractérise soit par de l'anxiété/nervosité physique ou émotionnelle lorsqu'une personne se rapproche de trop près, soit au contraire par un réel plaisir éprouvé à la pensée que d'autres personnes puissent dépendre de nous (exemple : *Je deviens nerveux(se) quand quelqu'un se rapproche trop de moi*). Un score élevé indique respectivement des niveaux importants de dépendance, d'anxiété et de proximité.

Modifications et validation

Aucune modification n'a été apportée à cette mesure.

Quatre items ont été supprimés pour l'homogénéité des mesures. Nous notons donc une homogénéité de .55 à .79 pour dépendance avec la suppression de deux items, de .66 à .79 pour anxiété avec la suppression d'un item, et de .44 à .89 pour proximité avec la suppression d'un item également.

2.3. Soutien social

Choix de l'échelle

La variable de soutien social a été mesurée à l'aide du « *Social Support Questionnaire* » (SSQ6) de Sarason *et al.* en 1987, dont l'adaptation française date de 2003 par Bruchon-Schweitzer, Rasclé, Gélie, Fortier, Sifakis et Constant. Cette échelle est certainement la plus utilisée pour évaluer le soutien social perçu de manière générale. En s'inspirant de la théorie de l'attachement de Bowlby (1978, 1988), Sarason et ses collègues (1987) ont associé cette notion de soutien social aux besoins de proximité et de relation privilégiée avec la figure d'attachement.

Description de l'échelle

Le SSQ6 permet d'évaluer les deux aspects stables du *soutien social perçu* : la *disponibilité* et la *satisfaction*. Le premier correspond au nombre de personne estimé par un

individu pouvant lui procurer une aide en cas de besoin, ce dernier peut varier de 0 à 9 pour chaque item. Le second, évalué à l'aide d'une échelle de Likert en six points (1- Très insatisfaisant, 6- Très satisfaisant), concerne de façon générale l'adéquation perçue par l'individu entre le soutien reçu et ses attentes et besoins. Ainsi, pour chacune des six situations (exemple : *Sur qui pouvez-vous compter réellement pour s'occuper de vous quoiqu'il arrive*), les participants doivent dans un premier temps indiquer le nombre de personnes disponibles dans leur entourage, puis le degré de satisfaction générale face au soutien reçu.

Modifications et validation

Afin de faciliter la compréhension et la passation de l'échelle auprès des Vietnamiens, une dimension de *satisfaction individuelle* a dû être ajoutée et celle originale de *satisfaction* a été renommée *satisfaction globale*. Cette dimension a été mise en évidence lors d'une précédente recherche conduite auprès d'étudiants vietnamiens, qui a souligné chez eux une contradiction entre le fait de lister les personnes apportant du soutien et celui de devoir estimer de manière globale et indifférenciée la satisfaction face à ce soutien (Brisset, 2004). Une « étape de transition » entre ces deux aspects du soutien social s'est avérée indispensable : dans chaque situation, les participants doivent indiquer leur degré de satisfaction pour chaque des personnes de leur entourage. Les deux dimensions de *satisfaction* sont évaluées à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points (1- Très insatisfaisant, 5- Très satisfaisant).

Cette mesure fait preuve d'une homogénéité très satisfaisante. Les alphas varient de .95 à .98 pour disponibilité, de .83 à .89 pour satisfaction globale, et de .87 à .90 pour satisfaction individuelle.

2.4. Tracas quotidiens

Choix de l'échelle

La mesure utilisée n'est pas une échelle validée à proprement parler. Les questions utilisées sont issues des travaux d'Opper *et al.* (1990) sur les problèmes fréquemment rencontrés par des étudiants internationaux aux Etats-Unis, en Angleterre, en France, en Allemagne et en Suède. Une description de ces problèmes est donnée à la page 80 dans le tableau 4. Cette enquête longitudinale se base à la fois sur des questionnaires et des entretiens. Sont notamment représentés 82 programmes d'études (« *study abroad programmes* »), 890

étudiants au premier temps de l'étude et 439, au deuxième. Le contexte institutionnel de ces programmes a également été évalué dans les questionnaires.

Description de l'échelle

Les dix problèmes les plus souvent rapportés ont été retenus et mis sous forme d'échelle de type Likert en cinq points (1- Pas du tout d'accord, 5- Tout à fait d'accord). Cette mesure permet d'obtenir un indice cumulatif de tracas.

Modifications

Un des items, culturellement marqué (*Trop de contacts avec les Vietnamiens*), a été supprimé pour les groupes d'étudiants en première année. Les premières analyses de fidélité ont révélé une faible homogénéité. Seule la suppression de trois items s'est avérée acceptable pour augmenter la consistance interne³³. Des alphas de Cronbach de .31 à .51 ont ainsi été obtenus. Bien que la fidélité soit insuffisante, la littérature nous a incités à utiliser cette échelle. Il n'est pas rare que les coefficients pour les tracas soient inférieurs à .70. Par exemple, parmi les sept dimensions identifiées par Holm et Holroyd (1992), quatre ont des alphas de moins de .65, le plus faible étant de .57. Une homogénéité de .61 a également été obtenue au dernier temps de mesure de l'étude longitudinale de Klumb et Baltes (2004) sur les événements de vie. L'indice de tracas quotidiens retenu portera sur sept items. Pour les analyses descriptives et comparatives par tracas, tous seront inclus.

3. Les variables prédictrices « internationales »

3.1. Identification à la culture d'accueil et d'origine

Choix de l'échelle

L'« *Acculturation Index* » (AI) de Ward et Kennedy (1994) permet d'évaluer les deux dimensions fondamentales du processus d'acculturation : les relations avec la culture d'accueil et celles avec la culture d'origine. Cette mesure a été retenue pour les raisons explicitées lors de notre revue de littérature. Il n'existe pas à notre connaissance d'adaptation française de l'AI.

³³ Séparer l'échelle en deux selon le type de tracas a été par exemple insuffisant. Les coefficients étaient de .26 (Vietnamiens en France), .30 (Canadiens), .31 (Français) et .61 (Vietnamiens au Canada) pour les tracas de la vie en générale (trois items, *Le coût de la vie est plus élevé que je ne pensais*), et de .01 (Vietnamiens au Canada), .39 (Vietnamiens en France), .44 (Français), .48 (Canadiens) pour les tracas académiques (six items, *Il a été facile d'obtenir des informations sur les programmes d'enseignement*).

Description de l'échelle

L'AI se compose de 21 items. Il est demandé aux participants de considérer sur une échelle en sept points (1- Pas du tout similaire, 7- Très similaire) le degré de similarité de leurs expériences et de leurs comportements avec ceux des membres de la culture d'accueil (culture française/canadienne) et ceux de la culture d'origine (culture vietnamienne), en ce qui concerne, par exemple, l'habillement, la façon de communiquer ou les loisirs. Deux scores sont ainsi calculés l'*identification à la culture d'accueil* (ICA) et l'*identification à la culture d'origine* (ICO).

Le croisement de ces dimensions permet également l'évaluation des quatre stratégies d'acculturation de Berry *et al.* (1989) qui sont : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation.

Modifications et validation

L'échelle de Likert a été réduite à cinq points de 1 (Pas du tout similaire) à 5 (Très similaire).

Les alphas de Cronbach observés pour ICA et ICO sont très satisfaisants. Pour la première dimension, ils sont de .93 pour les Vietnamiens en France et de .91 pour ceux au Canada, et pour la seconde dimension, de .95 et de .97 respectivement.

3.2. Usage préférentiel du français/anglais ou du vietnamien

Choix de l'échelle

Cette mesure n'est pas une échelle validée *stricto sensu*. Les questions utilisées, retravaillées par Brisset (2004), sont issues de l'étude de Ferreyra (2003) sur l'adaptation des étudiants internationaux chinois en France. Pour les établir, l'auteur s'est basé sur l'« *Echelle d'Acculturation* » de Hazuda, Stern et Haffner (1988) et du « *General Ethnicity Questionnaire* » (GEQ) de Tsai, Ying et Lee (2000). Cette mesure évalue les préférences d'utilisation de la langue française/anglaise et vietnamienne dans différents cadres de la vie quotidienne : la vie personnelle (deux items, *Avec vos amis, vous parlez...*) et les médias (trois items, *Vous écoutez/regardez la radio/TV en...*).

Description de l'échelle

Il s'agit de cinq questions de type Likert en cinq points (1- Que le vietnamien, 3- Autant le vietnamien que le français/anglais, 5- Que le français/anglais). Cette mesure permet

d'obtenir deux indices cumulatifs. Plus le score est élevé, plus les individus favorisent l'utilisation du français/anglais à celle du vietnamien dans le domaine concerné.

Modifications et validation

Seuls les items concernant l'usage préférentiel dans les médias ont été conservés. Bien que l'alpha soit insatisfaisant pour les Vietnamiens au Canada ($\alpha = .31$), il s'avère statistiquement acceptable pour ceux en France ($\alpha = .61$). La mesure de préférence linguistique dans la vie personnelle a été supprimée des analyses du fait du manque de fidélité. Les alphas obtenus sont de .27 pour les Vietnamiens en France, et .21 pour ceux au Canada.

3.3. Type de réseau procurant du soutien

Choix de l'échelle

Le SSQ6 de Sarason *et al.* (1987), décrit précédemment, a également été utilisé pour estimer les sources de soutien social. Au-delà des mesures des dimensions du soutien social perçu, cette échelle permet d'estimer les liens d'affiliation avec l'entourage.

Description de l'échelle

Dans la consigne du SSQ6, il est demandé aux participants de préciser, pour chacune des personnes procurant du soutien (disponibilité), ses initiales et le lien entretenu avec (époux/se, ami(e), etc...). Cette procédure permet de cerner les différentes sources ou les différents réseaux dans leur entourage.

Modifications et validation

Afin d'appréhender l'importance des différents réseaux mis en avant par Bochner *et al.* (1971) pouvant apporter une aide dans le processus d'adaptation, nous nous sommes centrées sur la nationalité de ces personnes, et non sur le lien d'affiliation. Le réseau monoculturel se compose de Vietnamiens, le réseau biculturel, de Français/Canadiens, et le réseau multiculturel, d'individus d'autres nationalités. Pour respecter le souci de préserver l'anonymat des familles/collègues/ami(e)s mis en avant lors du pré-test auprès des Vietnamiens, il n'a pas été demandé d'en préciser les initiales. La mise en page de l'échelle a dû être entièrement modifiée en conséquence.

IV. Procédure

Quel que soit la forme de passation du questionnaire, sur Internet ou sur papier, une lettre expliquant l'objectif de la recherche était jointe, ainsi qu'une demande de consentement éclairé. De manière générale, les étudiants ont soit été sollicités par le biais d'Internet (listes de diffusion et forums), soit pendant les cours. Dans le premier cas, le lien d'accès aux différentes versions de l'outil était indiqué et dans le second, ils étaient libres de choisir le format de réponse. La version papier a été ici favorisée.

Dans un contexte français

Les données, pour la population française, ont été recueillies dans cinq établissements d'enseignement supérieur, grandes écoles et universités confondues : l'Institut Régional des Travailleurs Sociaux d'Aquitaine (formation d'Assistance Sociale et d'Eduteur Spécialisé), l'Ecole Supérieure de Commerce de Rennes (ESCR), l'Université de Bordeaux (département de Psychologie et de Sociologie), l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, campus de Bayonne (département de Droit) et l'Université de la Méditerranée (départements de MASS - Mathématiques Appliquées et Sciences Sociales). Quarante-cinq pourcent des étudiants en première année ont été recrutés lors de travaux dirigés ou par le biais de réseaux relationnels (chargée de cours, amis, etc.). Parmi ces derniers, 7% ont choisi de répondre sur Internet. Ils sont tous inscrits en Psychologie à l'Université de Bordeaux. Les étudiants de Rennes (soit 15%) ont directement été sollicités par le biais de la liste de diffusion de l'ESCR.

Un contact avec la population vietnamienne a dû être préalablement établi par le biais d'associations telles que l'Association Franco-Vietnamienne de Bordeaux-Aquitaine et l'Union des Etudiants Vietnamiens de Bordeaux (UEVBx). Il s'est avéré indispensable d'être introduit (en personne et virtuellement) auprès des étudiants vietnamiens et de s'investir dans la culture avant toutes tentatives de recueil de données. Ils ont été sollicités principalement par le forum des étudiants vietnamiens en France « Nhung Ngoi Ban » et celui de l'UEVBx. Ils ont été 94% à avoir répondu sur Internet. Les 6% restants ont été sollicités par des contacts personnels. Ils ont pu choisir le mode de passation et ont retenu la version papier. Ils sont tous en Odontologie à l'Université de Bordeaux. Parmi eux, 58% ont répondu à la version vietnamienne du questionnaire, 41% à la version française et 1% à la version anglaise.

Dans un contexte canadien

Toutes recherches sur l'être humain, quelle que soit la procédure employée, nécessite au Canada des approbations éthiques. Quatre dossiers ont ainsi été déposés auprès de deux universités francophones (Université de Québec à Montréal, Université de Montréal) et de deux universités anglophones (University of Saskatchewan, University of Toronto). Les certificats d'approbation se trouvent en annexe (annexe 2). Ces derniers ont requis le soutien de référents moraux³⁴ se portant garant du bon déroulement de la recherche. Des rapports de clôture de recherche ont dû être remis dans les universités anglophones au terme de la validité des approbations éthiques.

Les étudiants canadiens ont majoritairement été sollicités par l'intermédiaire des sponsors moraux et de leur liste de diffusion. Des contacts personnels à Montréal et à Saskatoon ont également contribué au recueil. Tous les étudiants canadiens qui ont été retenus pour cette recherche ont répondu sur Internet.

Les présidents des associations d'étudiants asiatiques ou vietnamiens ont été contactés dans un premier temps par le biais des bureaux d'étudiants internationaux, et ce dans les quatre universités canadiennes mentionnées précédemment. Cela a permis la passation de quelques questionnaires par réseau relationnel. Les participants ont également été sollicités par le biais des forums « Hôi Quán Québec » et « Sinh Viện Montréal ». Tous ont répondu sur Internet. Notre implication dans la vie des étudiants vietnamiens au Canada s'est avérée également nécessaire. Cependant pour des raisons géographiques, le travail du terrain n'a pas pu être préparé avec autant de profondeur qu'en France, influençant de ce fait le taux de participation. Ils ont été 86% à répondre au questionnaire en Vietnamien, 7% en Français et 7% en Anglais.

³⁴ Voir l'annexe 2 pour la liste des sponsors moraux et des départements concernés.

Tableau 6 : Consistance interne des mesures pour les quatre groupes d'étudiants

	France		Canada	
	Français n = 101	Vietnamiens n = 112	Canadiens n = 114	Vietnamiens n = 15
Bien-être psychologique	.84	.83	.81	.82
Adaptation socioculturelle				
- Niveau local (19 items)	.75	.85	.88	.92
- Niveau international (29 items)	/	.91	/	.92
<hr/>				
Anxiété-Trait				
Score global	.87	.83	.89	.82
Présence de sentiments négatifs	.75	.75	.77	.65
Absence de sentiments positifs	.81	.81	.87	.83
Modèles internes de l'attachement				
Dépendance (sans les items 12 et 15)	.79	.65	.71	.55
Anxiété (sans l'item 2)	.72	.73	.79	.66
Proximité (sans l'item 9)	.76	.76	.89	.44
Soutien social				
Disponibilité	.95	.95	.98	.98
Satisfaction individuelle	.89	.87	.88	.90
Satisfaction globale	.86	.89	.84	.83
Tracas quotidiens (sans les items 6, 7 et 9)	.47	.38	.51	.31
<hr/>				
Identification à la culture d'accueil	/	.93	/	.91
Identification à la culture d'origine	/	.95	/	.97
Usage préférentiel du français/anglais dans les médias	/	.61	/	.30

Résultats - Volet 1

Etude descriptive des variables d'adaptation

Ce premier volet vise à décrire l'adaptation d'une population d'étudiants en première année et des étudiants vietnamiens. Comment sont-ils adaptés de manière générale, en France et au Canada ? Nous soulignerons également les différences entre ces deux catégories d'étudiants dans un même contexte culturel.

I. Stratégie d'analyse statistique

Nous avons, dans un premier temps, vérifié les différences entre les populations au niveau de l'âge, du sexe et entre les francophones et anglophones du Canada³⁵. Pour se faire, nous avons utilisé des analyses corrélationnelles et des comparaisons de moyennes avec des tests t sur échantillons indépendants. Dans un second temps, nous avons effectué des corrélations partielles pour étudier le lien entre adaptation psychologique et adaptation socioculturelle sur les quatre groupes d'étudiants. Enfin, des analyses descriptives et des comparaisons de moyennes avec des tests t sur échantillons indépendants ont été conduites afin de comparer les groupes d'étudiants entre eux.

N.B. : Les traitements statistiques effectués dans le cadre de cette thèse porteront sur les scores, ceci nous permettant d'augmenter la variabilité au sein des échantillons. Cependant, afin de faciliter la lecture des analyses descriptives, les résultats concernant le calcul des moyennes et des comparaisons de moyennes seront traités à partir des moyennes des scores.

II. Tests des effets de l'âge, du sexe et de la langue officiellement parlée au Canada

Avant de procéder aux traitements statistiques permettant de répondre à nos questions de recherche, il nous est apparu important de vérifier l'effet de certaines variables

³⁵ Cette variable sera étiquetée « langue officielle ».

signalétiques sur celles étudiées. Nous avons ainsi testé l'âge, le sexe et la langue officielle au Canada. Précisons ici que ces deux dernières variables ont été cotées selon la méthode des contrastes, en vue de rendre les deux catégories (homme/femme et francophone/anglophone) le plus orthogonales possibles.

En ce qui concerne l'âge, les résultats indiquent chez les étudiants en première année une absence d'effet et chez les étudiants vietnamiens, une influence sur l'adaptation socioculturelle et la dimension de disponibilité du soutien social. On observe de plus un effet significatif du sexe sur le bien-être psychologique et tangent, sur l'absence de sentiments positifs chez les étudiants en première année. Pour les étudiants vietnamiens, les résultats indiquent une influence significative du sexe sur la présence de sentiments négatifs, la satisfaction individuelle face au soutien social reçu et tangente, sur l'usage préférentiel du français/anglais au vietnamien (tableau 7).

Un effet de langue officiellement parlée au Canada s'observe pour les deux échantillons d'étudiants au Canada. Pour les étudiants en première année, des différences significatives en faveur des anglophones s'observent pour l'adaptation socioculturelle et les tracas quotidiens. Pour les étudiants vietnamiens, les résultats indiquent un effet significatif sur l'usage préférentiel du français/anglais au vietnamien et tangent, sur les tracas quotidiens et sur la satisfaction individuelle face au soutien social reçu (tableau 7).

L'âge, le sexe et la langue officielle au Canada ont relativement peu d'effet sur nos variables. L'absence d'influence de l'âge chez les étudiants en première année peut s'expliquer par l'homogénéité importante du groupe en question. Les résultats indiquent un faible écart-type sur cette variable. Cependant, le fait que des effets de l'âge et du sexe apparaissent sur quelques variables nous incite à les contrôler dans les différentes analyses statistiques et ce d'autant plus, que les différents groupes de sujets rapportent des âges moyens et une répartition des sexes différents³⁶. La langue officielle sera également contrôlée dans toutes les analyses de corrélation et de régression impliquant les étudiants au Canada, tant ceux en première année que ceux originaires du Viêt Nam.

³⁶ Voir le chapitre « Méthode ».

Tableau 7 : Effet de l'âge, du sexe et de la langue officielle au Canada sur les variables étudiées pour les étudiants en première année et les étudiants vietnamiens

	Etudiants en 1 ^{ère} année			Etudiants vietnamiens		
	Effet de l'âge (<i>r</i> Bravais-Pearson)	Effet du sexe (Test- <i>t</i>)	Effet de la langue officielle au Canada (Test- <i>t</i>)	Effet de l'âge (<i>r</i> Bravais-Pearson)	Effet du sexe (Test- <i>t</i>)	Effet de la langue officielle au Canada (Test- <i>t</i>)
Bien-être psychologique	.05	-2.53*	.56	.06	-1.62	-.95
Adaptation socioculturelle						
- Niveau local	-.11	-1.07	-5.19***	.26**	-1.22	-.03
- Niveau international	/	/	/	.23*	-.46	.35
Tracas quotidiens	.04	-.60	-3.50**	-.11	.43	2.04°
Anxiété-trait						
Score global	-.01	1.42	.44	-.14	.88	.10
Présence de sentiments négatifs	-.05	.82	.38	-.12	2.75**	.84
Absence de sentiments positifs	.03	1.70°	.41	-.11	-.49	-.33
Modèles internes de						
l'attachement						
Dépendance	-.07	-.42	.10	.03	.66	-1.44
Anxiété	.02	1.18	1.01	-.10	-.10	.95
Proximité	.01	-.96	.65	.15	-.15	1.38
Soutien social						
Satisfaction individuelle	.01	-.03	.84	.12	2.79**	1.80°
Satisfaction globale	.04	.14	.78	.02	.91	.37
Disponibilité	-.06	.90	.58	.19*	-2.75	-1.60
Durée (en mois)	/	/	/	.12	-.71	.50
Identification à la culture d'accueil	/	/	/	.03	-.12	-1.21
Identification à la culture d'origine	/	/	/	.10	-.93	.59
Usage préférentiel du français/anglais	/	/	/	.03	1.85°	-2.76*

° $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ Note : un *t* positif correspond à une différence en faveur des étudiantes ou en faveur des étudiants francophones

III. Analyses corrélationnelles entre adaptation psychologique et adaptation socioculturelle

Des corrélations significatives positives entre adaptation psychologique et adaptation socioculturelle s'observent pour tous les groupes d'étudiants, sauf pour les étudiants

vietnamiens au Canada (tableau 8). Elles vont cependant dans le sens attendu³⁷. Ainsi, plus les étudiants (en première année ou vietnamiens) sont bien adaptés psychologiquement, plus ils sont adaptés socioculturellement.

Tableau 8 : Corrélations entre les variables d'adaptation pour les étudiants en première année et les étudiants vietnamiens (âge, sexe et langue officielle au Canada contrôlés)

	Bien-être psychologique	Adaptation socioculturelle	
		Niveau local	Niveau international
Etudiants en 1^{ère} année (n=215)			
Bien-être psychologique	1		
Adaptation socioculturelle			
- Niveau local	.29***	1	
Français (n=101)			
Bien-être psychologique	1		
Adaptation socioculturelle			
- Niveau local	.50***	1	
Canadiens (n=114)			
Bien-être psychologique	1		
Adaptation socioculturelle			
- Niveau local	.39***	1	
Etudiants vietnamiens (n=127)			
Bien-être psychologique	1		
Adaptation socioculturelle			
- Niveau local	.39***	1	
- Niveau international	.42***	.91***	1
En France (n=112)			
Bien-être psychologique	1		
Adaptation socioculturelle			
- Niveau local	.39***	1	
- Niveau international	.43***	.91***	1
Au Canada (n=15)			
Bien-être psychologique	1		
Adaptation socioculturelle			
- Niveau local	.39	1	
- Niveau international	.36	.97***	1

*** $p < .001$

IV. L'adaptation chez les étudiants en première année

Les étudiants en première année rapportent une bonne adaptation tant à un niveau psychologique que socioculturel (tableau 9).

³⁷ Cette absence de significativité s'observera fréquemment tout au long de ce travail en raison de la taille de l'échantillon des étudiants vietnamiens au Canada.

Tableau 9 : Statistiques descriptives sur les variables d'adaptation pour les étudiants en première année

	Etudiants en 1 ^{ère} année			
	Moy.	e.t.	Min	Max
Bien-être psychologique	3.48	.56	2.08	4.67
Adaptation socioculturelle				
- Niveau local	3.79	.55	2.37	5.00

Les Français s'avèrent être significativement mieux adaptés psychologiquement que leurs homologues canadiens. A l'inverse, ces derniers rapportent moins de difficultés sociales dans leur nouvel environnement (tableau 10).

Tableau 10 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation pour les étudiants français et canadiens

	Etudiants français				Etudiants canadiens				t-Student
	Moy.	e.t.	Min	Max	Moy.	e.t.	Min	Max	
Bien-être psychologique	3.60	.58	2.08	4.67	3.38	.53	2.17	4.58	3.13**
Adaptation socioculturelle									
- Niveau local	3.60	.44	2.37	4.44	3.97	.59	2.58	5.00	-5.15***

** $p < .01$; *** $p < .001$

V. L'adaptation chez les étudiants vietnamiens

Un profil similaire se dresse pour les étudiants vietnamiens. Les résultats indiquent, pour l'ensemble de la population vietnamienne, une bonne adaptation tant psychologique que socioculturelle (tableau 11).

Tableau 11 : Statistiques descriptives sur les variables d'adaptation pour les étudiants vietnamiens

	Etudiants vietnamiens			
	Moy.	e.t.	Min	Max
Bien-être psychologique	3.65	.53	1.67	4.92
Adaptation socioculturelle				
- Niveau local	3.35	.48	2.16	4.68
- Niveau international	3.28	.47	2.07	4.72

Aucune différence significative entre ceux en France et ceux au Canada ne s'observe sur ces variables (tableau 12).

Tableau 12 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation pour les étudiants vietnamiens en France et au Canada

	Vietnamiens en France				Vietnamiens au Canada				t-Student
	Moy.	e.t.	Min	Max	Moy.	e.t.	Min	Max	
Bien-être psychologique	3.65	.53	1.67	4.92	3.70	.48	2.92	4.58	-.42
Adaptation socioculturelle									
- Niveau local	3.35	.47	2.16	4.68	3.34	.53	2.37	4.11	-.11
- Niveau international	3.29	.47	2.07	4.72	3.24	.49	2.41	3.90	-.29

** $p < .01$; *** $p < .001$

VI. L'adaptation des étudiants en France

Les étudiants en France, quel que soit leur statut, sont bien adaptés psychologiquement et socioculturellement. Alors qu'aucune différence ne s'observe pour l'adaptation psychologique, les Vietnamiens rencontrent d'avantage de difficultés sociales que les Français (tableau 13).

Tableau 13 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation dans un contexte français

	Etudiants français				Vietnamiens en France				t-Student
	Moy.	e.t.	Min	Max	Moy.	e.t.	Min	Max	
Bien-être psychologique	3.60	.58	2.08	4.67	3.65	.53	1.67	4.92	-.54
Adaptation socioculturelle									
- Niveau local	3.60	.44	2.37	4.44	3.35	.47	2.16	4.68	4.12***

*** $p < .001$

VII. L'adaptation des étudiants au Canada

Les résultats indiquent pour les étudiants en première année et les étudiants vietnamiens au Canada une bonne adaptation, psychologique et socioculturelle. Ces derniers sont mieux adaptés d'un point de vue psychologique et moins bien, socioculturellement (tableau 14).

Tableau 14 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation dans un contexte canadien

	Etudiants canadiens				Vietnamiens au Canada				t-Student
	Moy.	e.t.	Min	Max	Moy.	e.t.	Min	Max	
Bien-être psychologique	3.38	.53	2.17	4.58	3.70	.48	2.92	4.58	2.19*
Adaptation socioculturelle									
- Niveau local	3.97	.59	2.58	5.00	3.34	.53	2.37	4.11	3.90***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

VIII. Synthèse

Quelle que soit la période de transition et le contexte culturel dans lequel elle s'inscrit, les étudiants rapportent une bonne adaptation tant à un niveau psychologique que socioculturel.

Si l'on considère la période de transition, les étudiants français en première année rapportent un bien-être psychologique supérieur et plus de difficultés sociales que les Canadiens. Les Vietnamiens en France ne se différencient pas de ceux au Canada sur les variables d'adaptation.

Les étudiants en première année rapportent, en France comme au Canada, une meilleure adaptation socioculturelle que les étudiants vietnamiens. Les résultats n'indiquent pas des différences au niveau de l'adaptation psychologique dans un contexte français. Par contre, le bien-être psychologique des Vietnamiens au Canada apparaît supérieur à celui des étudiants canadiens.

Résultats -Volet 2

Etude descriptive des prédicteurs de l'adaptation

Ce second volet vise à préciser la description de nos étudiants effectuée dans le chapitre précédent, en examinant les variables « prédictrices » retenues de la littérature.

I. Stratégie d'analyse statistique

Nous avons ici utilisé la même stratégie d'analyse que celle du volet précédent. Dans un premier temps, des analyses corrélationnelles en contrôlant les effets de l'âge et du sexe ont été conduites pour étudier le lien entre : 1/ les variables d'adaptation et les prédicteurs, et 2/ les prédicteurs entre eux sur les quatre groupes d'étudiants. Ont ensuite été réalisées des analyses descriptives et des comparaisons de moyennes avec des tests *t* sur échantillons indépendants afin de comparer les groupes d'étudiants entre eux.

II. Analyses corrélationnelles

1. Corrélations entre les variables d'adaptation et les prédicteurs

Les analyses corrélationnelles révèlent des liens négatifs systématiques entre les variables d'adaptation et celles de tracas quotidiens, d'anxiété-trait, la présence de sentiments négatifs, l'absence de sentiments positifs et la dimension d'anxiété des modèles internes de l'attachement pour les étudiants français et canadiens en première année (tableau 15). Dépendance et proximité sont corrélées positivement à l'adaptation psychologique et à l'adaptation socioculturelle. La disponibilité, soit le nombre de personnes disponibles dans l'entourage pour procurer du soutien social, n'est pas en lien avec l'adaptation des étudiants. Les résultats quant aux dimensions de satisfaction ne sont pas constants mais ces dimensions s'avèrent davantage corrélées au bien-être psychologique qu'à l'adaptation socioculturelle (tableau 15).

Tableau 15 : Corrélations entre les variables d'adaptation et les prédicteurs chez les étudiants en première année (âge, sexe et langue officielle au Canada contrôlés)

	Etudiants en 1 ^{ère} année		Etudiants français		Etudiants canadiens	
	Bien-être psychologique	Adaptation socioculturelle <i>Niveau local</i>	Bien-être psychologique	Adaptation socioculturelle <i>Niveau local</i>	Bien-être psychologique	Adaptation socioculturelle <i>Niveau local</i>
Tracas quotidiens	-.31***	-.30***	-.41***	-.38***	-.33**	-.39***
Anxiété-trait						
Score global	-.67***	-.50***	-.68***	-.48***	-.76***	-.50***
Présence de sentiments négatifs	-.60***	-.45***	-.63***	-.38***	-.69***	-.45***
Absence de sentiments positifs	-.64***	-.47***	-.65***	-.50***	-.70***	-.46***
Modèles internes de l'attachement						
MIA - Dépendance	.34***	.27***	.28***	.27*	.42***	.32**
MIA - Anxiété	-.33***	-.42***	-.31**	-.30**	-.38***	-.49***
MIA - Proximité	.30***	.28***	.23*	.33**	.29**	.49***
Soutien social						
Satisfaction individuelle	.26***	.12	.24*	.28**	.25*	.12
Satisfaction globale	.25**	.14°	.17	.16	.30**	.21*
Disponibilité	-.01	.10	-.03	.06	.04	.19

° $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

De manière générale chez les étudiants vietnamiens, les tracas quotidiens, les dimensions d'anxiété-trait et l'anxiété des modèles internes sont en lien avec l'adaptation psychologique. Les tracas quotidiens, l'anxiété en tant que trait de personnalité, l'absence de sentiments positifs, la dépendance et l'anxiété des modèles internes, la satisfaction face au soutien social reçu, la durée de séjour et l'identification à la culture d'origine sont associés à l'adaptation socioculturelle. Aucun lien entre la disponibilité, l'usage préférentiel du français/anglais et l'adaptation n'apparaît. Un portrait similaire se dresse pour les Vietnamiens en France. Cependant, au niveau du soutien social, la satisfaction apparaît également en lien avec l'adaptation psychologique. L'identification à la culture d'origine est marginalement corrélée à l'adaptation socioculturelle (tableau 16).

Notons pour les étudiants vietnamiens au Canada, qu'au-delà d'une absence de significativité du fait de la taille de l'échantillon, les corrélations ne vont pas systématiquement dans le sens attendu. Les résultats laissent à penser que : 1/ les tracas quotidiens seraient positivement liés au bien-être psychologique et à l'adaptation socioculturelle, 2/ la présence de sentiments négatifs serait associée à de moindres difficultés sociales à un niveau local, 3/ la satisfaction face au soutien social reçu serait corrélée négativement à l'adaptation psychologique, et 4/ l'usage préférentiel de l'anglais serait en lien négatif avec l'adaptation socioculturelle. De plus, la disponibilité chez les étudiants vietnamiens au Canada serait en lien avec l'adaptation psychologique et socioculturelle, contrairement aux autres groupes d'étudiants (tableau 16).

Tableau 16 : Corrélations entre les variables d'adaptation et les prédicteurs chez les étudiants vietnamiens (âge, sexe et langue officielle au Canada contrôlés)

	Etudiants vietnamiens			Etudiants vietnamiens en France			Etudiants vietnamiens au Canada		
	Bien-être psychologique	Adaptation socioculturelle		Bien-être psychologique	Adaptation socioculturelle		Bien-être psychologique	Adaptation socioculturelle	
		Niveau local	Niveau international		Niveau local	Niveau international		Niveau local	Niveau international
Tracas quotidiens	-.53***	-.24°	-.30*	-.68***	-.31*	-.35*	.34	.95*	.82°
Anxiété-trait									
Score global	-.72***	-.40**	-.42***	-.72***	-.39**	-.40**	-.87°	-.30	-.34
Présence de sentiments négatifs	-.60***	-.12	-.19	-.59***	-.12	-.17	-.59	.29	.08
Absence de sentiments positifs	-.64***	-.49***	-.47***	-.63***	-.47**	-.45**	-.76	-.50	-.45
Modèles internes de l'attachement									
MIA - Dépendance	.17	.31**	.35**	.15	.25°	.29*	.70	.87°	.97**
MIA - Anxiété	-.46***	-.30**	-.36**	-.42**	-.30*	-.37**	-.40	-.03	-.14
MIA - Proximité	-.20	.19	.17	-.24°	.22	.21	.64	-.23	-.19
Soutien social									
Satisfaction individuelle	-.01	.27*	.23°	.02	.22	.18	-.15	.38	.37
Satisfaction globale	.22	.30*	.22°	.24°	.27°	.19	-.16	.13	.03
Disponibilité	.02	.10	.05	.06	.09	.03	-.17	.78	.57
Durée (en mois)	.12	.48***	.49***	.21	.61***	.60***	.23	.11	.36
Identification à la culture d'accueil	.05	.22	.17	.02	.25°	.19	.35	-.62	-.52
Identification à la culture d'origine	-.17	.33*	.27*	-.15	.37**	.32*	-.83°	-.58	-.79
Usage préférentiel du français/anglais	-.14	.01	.02	-.10	.02	.03	-.46	-.01	-.29

° $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

2. Corrélations entre les prédicteurs de l'adaptation

Les inter-corrélations révèlent chez les étudiants en première année, quel que soit le contexte culturel, des liens entre toutes les variables prédictrices de l'adaptation, sauf pour le soutien social. La dimension de disponibilité du soutien social est uniquement corrélée avec la dépendance sur l'échantillon total, français et canadien confondu. Les dimensions d'anxiété-trait sont positivement liées entre elles, comme celles de satisfaction face au soutien social reçu. Au niveau des modèles internes, la dépendance est en lien positif avec la proximité, et en lien négatif avec l'anxiété. Ces deux variables sont négativement corrélées (tableaux 17a et 17b).

Peu de variables semblent inter-corrélées en ce qui concerne les Vietnamiens. Les dimensions d'anxiété-trait sont fortement liées. En ce qui concerne les modèles internes de l'attachement, la dépendance est en lien négatif avec l'anxiété. La satisfaction individuelle est associée positivement à la satisfaction globale, tout comme le sont les identifications aux cultures de référence (tableaux 18a et 18b).

Si l'on ne tient pas compte du contexte culturel, les résultats indiquent également des liens positifs entre : 1/ la durée de séjour et la satisfaction individuelle, 2/ la proximité et l'usage préférentiel du français/anglais, 3/ l'anxiété des modèles internes et les trois scores d'anxiété-trait. Ils soulignent aussi des corrélations négatives avec : 1/ la satisfaction globale et l'absence de sentiments positifs, 2/ la dépendance et deux des dimensions d'anxiété-trait (tableaux 18a).

Tableau 17a : Corrélations entre les prédicteurs chez les étudiants en première année (âge et sexe contrôlés)

	Variables prédictrices de l'adaptation									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Tracas quotidiens	1									
Anxiété-trait										
2. Score global	.33***	1								
3. Présence de sentiments négatifs	.30***	.91***	1							
4. Absence de sentiments positifs	.31***	.94***	.71***	1						
Modèles internes de l'attachement										
5. MIA - Dépendance	-.17*	-.42***	-.40***	-.37***	1					
6. MIA - Anxiété	.29***	.43***	.45***	.36***	-.58***	1				
7. MIA - Proximité	-.13°	-.30***	-.22**	-.33***	.44***	-.39***	1			
Soutien social										
8. Satisfaction individuelle	-.24**	-.22**	-.18*	-.22**	.42***	-.24**	.16*	1		
9. Satisfaction globale	-.24**	-.27***	-.27***	-.28***	.49***	-.31***	.17*	.79***	1	
10. Disponibilité	-.06	-.02	.01	-.04	.15*	-.07	.01	-.01	.09	1

° $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tableau 17b : Corrélations entre les prédicteurs chez les étudiants français et canadiens (âge, sexe et langue officielle au Canada contrôlés)

	Variables prédictrices de l'adaptation									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Tracas quotidiens	1	.33**	.29**	.32**	-.25*	.39***	-.20°	-.30**	-.29**	.10
Anxiété-trait										
2. Score global	.38**	1	.89***	.93***	-.50***	.49***	-.42***	-.26*	-.34**	-.05
3. Présence de sentiments négatifs	.34**	.92***	1	.67***	-.51***	.56***	-.34**	-.23*	-.31**	-.04
4. Absence de sentiments positifs	.36**	.95***	.75***	1	-.42***	.36***	-.43***	-.24*	-.34**	-.05
Modèles internes de l'attachement										
5. MIA - Dépendance	-.09	-.32**	-.28*	-.31**	1	-.57***	.48***	.39***	.45***	.17
6. MIA - Anxiété	.23*	.35**	.30**	.35**	-.61***	1	-.42***	-.24*	-.30**	-.04
7. MIA - Proximité	-.20°	-.29**	-.24*	-.29**	.47***	-.47***	1	.08	.13	.09
Soutien social										
8. Satisfaction individuelle	-.20°	-.21°	-.15	-.23*	.47***	-.35**	.27*	1	.81***	-.14
9. Satisfaction globale	-.18	-.29**	-.26*	-.27*	.54***	-.29**	.25*	.78***	1	.03
10. Disponibilité	-.13	-.01	.05	-.05	.15	-.12	-.13	.13	.16	1

° $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Note : Les corrélations situées au dessus de la diagonale correspondent aux Canadiens et celles en dessous, aux Français

Tableau 18a : Corrélations entre les prédicteurs chez les étudiants vietnamiens (âge et sexe contrôlés)

	Variables prédictrices de l'adaptation													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Tracas quotidiens	1													
Anxiété-trait														
2. Score global	.53***	1												
3. Présence de sentiments négatifs	.57***	.78***	1											
4. Absence de sentiments positifs	.38**	.92***	.46***	1										
Modèles internes de l'attachement														
5. MIA - Dépendance	-.01	-.30*	-.09	-.37**	1									
6. MIA - Anxiété	.16	.34*	.33*	.27*	-.41**	1								
7. MIA - Proximité	.24°	-.04	.09	-.13	.25°	-.18	1							
Soutien social														
8. Satisfaction individuelle	-.11	-.04	.01	-.07	.17	-.21	.22°	1						
9. Satisfaction globale	-.11	-.31*	-.05	-.41**	.21	-.07	.01	.53***	1					
10. Disponibilité	.09	-.08	.11	-.20	.17	-.05	.20	.11	.11	1				
11. Durée (en mois)	-.10	-.06	.09	-.14	.10	-.18	.13	.28*	.18	-.05	1			
12. Identification à la culture d'accueil	.02	-.11	-.01	-.15	.09	-.02	.16	.03	.17	.04	.03	1		
13. Identification à la culture d'origine	-.02	.02	.10	-.04	-.08	.07	.11	.10	.13	.04	.15	.66***	1	
14. Usage préférentiel du français/anglais	.04	.08	.06	.04	.05	.05	.41**	-.10	-.08	.08	-.17	-.07	-.18	1

° $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tableau 18b : Corrélations entre les prédicteurs chez les étudiants vietnamiens en France et au Canada (âge, sexe et langue officielle au Canada contrôlés)

	Variables prédictrices de l'adaptation													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Tracas quotidiens	1	-.41	.33	-.65	.74	.09	-.08	.32	.23	.87	-.18	-.55	-.38	.28
Anxiété-trait														
2. Score global	.58***	1	.56	.92**	-.48	.10	-.80	.12	-.14	.02	.14	-.37	.47	.07
3. Présence de sentiments négatifs	.57***	.77***	1	.19	-.16	-.15	-.51	-.14	-.27	.64	-.48	-.42	.34	.65
4. Absence de sentiments positifs	.46***	.91***	.45**	1	-.50	.20	-.71	.20	-.03	-.28	.40	-.24	.39	-.23
Modèles internes de l'attachement														
5. MIA - Dépendance	-.01	-.31*	-.10	-.37**	1	-.11	-.05	.39	.10	.41	.46	-.41	-.86°	-.44
6. MIA - Anxiété	.11	.30*	.29*	.24	-.45**	1	-.37	.81*	.97°	.31	.09	-.55	.49	.13
7. MIA - Proximité	.23	-.03	.10	-.10	.30*	-.20	1	-.61	-.22	-.42	-.40	.84°	-.15	.08
Soutien social														
8. Satisfaction individuelle	-.14	-.04	.01	-.07	.11	-.30*	.27°	1	.83°	.44	.52	-.82°	-.02	-.25
9. Satisfaction globale	-.11	-.31*	-.03	-.43**	.17	-.10	.03	.49***	1	.36	.11	-.53	.30	.08
10. Disponibilité	-.01	-.16	.04	-.26°	.14	-.11	.26°	.10	.10	1	-.29	-.77	.05	.52
11. Durée (en mois)	-.26°	-.18	.01	-.27°	.13	-.33*	.13	.31*	.25°	-.06	1	-.29	-.57	-.94*
12. Identification à la culture d'accueil	.08	-.09	.03	-.15	.08	.04	.15	.06	.17	.07	.10	1	.02	-.03
13. Identification à la culture d'origine	.06	.04	.13	-.03	-.05	.09	.14	.10	.10	.06	.26°	.70***	1	.68
14. Usage préférentiel du français/anglais	.17	.05	.06	.03	.03	.03	.47**	-.11	-.09	.03	-.19	-.09	-.22	1

° $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Note : Les corrélations situées au dessus de la diagonale correspondent aux Vietnamiens au Canada et celles en dessous, aux Vietnamiens en France

III. Les prédicteurs de l'adaptation chez les étudiants en première année

Les étudiants de première année rapportent un niveau modérément élevé de tracas quotidiens. Les résultats indiquent également des scores intermédiaires sur l'anxiété-trait, la présence de sentiments négatifs, l'absence de sentiments positifs et la dimension d'anxiété des modèles internes. Ils montrent également des scores élevés sur la dépendance, la proximité et les dimensions de satisfaction. Il y a en moyenne 6.24 personnes disponibles dans leur environnement (tableau 19).

Tableau 19 : Statistiques descriptives sur les prédicteurs pour les étudiants en première année

	Etudiants en 1^{ère} année			
	Moy.	e.t.	Min	Max
Tracas quotidiens	2.77	.56	1.57	5.00
Anxiété-trait				
Score global	2.47	.69	1.00	4.40
Présence de sentiments négatifs	2.59	.82	1.00	4.75
Absence de sentiments positifs	2.40	.70	1.00	4.17
Modèles internes de l'attachement				
MIA - Dépendance	3.54	.86	1.25	5.00
MIA - Anxiété	2.50	.87	1.00	5.00
MIA - Proximité	3.75	.95	1.20	5.00
Soutien social				
Satisfaction individuelle	4.01	.60	1.56	5.00
Satisfaction globale	4.05	.66	1.67	5.00
Disponibilité	6.24	2.39	.67	9.00

Les Français se différencient significativement des Canadiens sur les tracas quotidiens, la présence de sentiments négatifs et la proximité, ces derniers ayant un niveau moindre pour ces trois variables. Les résultats indiquent également des différences tangentes, en faveur des Français, sur l'anxiété-trait (tableau 20).

Tableau 20 : Comparaisons de moyennes sur les prédicteurs pour les étudiants français et canadiens

	Etudiants français				Etudiants canadiens				t-Student
	Moy.	e.t.	Min	Max	Moy.	e.t.	Min	Max	
Tracas quotidiens	2.87	.53	1.86	4.14	2.69	.56	1.57	5.00	2.30*
Anxiété-trait									
Score global	2.56	.67	1.20	4.40	2.40	.70	1.00	4.10	1.81°
Présence de sentiments négatifs	2.75	.79	1.00	4.75	2.44	.83	1.00	4.75	2.91**
Absence de sentiments positifs	2.44	.67	1.17	4.17	2.37	.72	1.00	4.00	.73
Modèles internes de l'attachement									
MIA - Dépendance	3.53	.85	1.25	5.00	3.55	.87	1.25	5.00	-.14
MIA - Anxiété	2.52	.80	1.20	5.00	2.47	.94	1.00	4.40	.46
MIA - Proximité	4.03	.74	1.80	5.00	3.49	1.04	1.20	5.00	4.38***
Soutien social									
Satisfaction individuelle	4.08	.62	1.56	5.00	3.96	.57	2.00	5.00	1.58
Satisfaction globale	4.07	.69	1.67	5.00	4.03	.64	2.33	5.00	.37
Disponibilité	6.09	2.33	.67	9.00	6.37	2.45	1.00	9.00	-.75

** $p < .01$; *** $p < .001$

Les étudiants en première année rencontrent principalement des difficultés avec le coût de la vie et le manque de temps pour voyager. L'obtention d'informations sur les programmes d'enseignement s'avère également problématique pour les Français. De façon similaire, les étudiants canadiens rapportent les deux mêmes premiers tracas quotidiens. Les résultats indiquent également des différences : 1/ en faveur des Français, sur les difficultés à trouver un logement, à obtenir des informations sur les programmes d'enseignement, et sur l'indisponibilité des professeurs, et 2/ en faveur des Canadiens, sur les problèmes à rencontrer de nouvelles personnes et de façon tendancielle, sur les difficultés avec les méthodes d'enseignement et à trouver un endroit calme pour travailler (tableau 21).

Tableau 21 : Les problèmes les plus fréquemment rencontrés par les étudiants en première année

Type de tracas	Etudiants français		Etudiants canadiens		t-Student
	Moy.	e.t.	Moy.	e.t.	
Difficultés à trouver un logement	2.90	1.22	2.38	1.05	3.27**
Le coût de la vie plus élevé	3.72	.92	3.50	1.09	1.58
Problèmes avec les méthodes d'enseignement	2.48	.94	2.74	1.12	-1.85°
Difficultés à entrer en contact avec de nouvelles personnes	2.15	1.17	2.49	1.24	-2.03*
Indisponibilité des professeurs	2.91	.84	2.47	.84	3.83***
Manque de temps pour voyager	3.44	1.24	3.50	1.07	-.41
Difficultés à trouver un endroit calme pour travailler	2.10	1.04	2.38	1.11	-1.86°
Problèmes avec le fonctionnement administratif local	2.79	1.22	2.58	1.08	1.31
Difficultés à obtenir des informations sur les programmes d'enseignement	3.04	1.10	2.55	.99	3.41**

° $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

IV. Les prédicteurs de l'adaptation chez les étudiants vietnamiens

On observe une description similaire à celle des étudiants en première année pour les Vietnamiens sur les variables d'anxiété-trait, de présence de sentiments négatifs, d'absence de sentiments positifs, de proximité, de dépendance, d'anxiété, de satisfaction face au soutien social et des tracas quotidiens. Par contre, ils rapportent peu de personnes pouvant leur procurer un soutien. Cet entourage est principalement composé de Vietnamiens, puis de Français/Canadiens et enfin, dans une moindre mesure, d'individus d'autres nationalités. Les étudiants vietnamiens en général s'identifient modérément à leurs cultures de référence. Ils favorisent également davantage l'usage du français/anglais au du vietnamien (tableau 22).

Tableau 22 : Statistiques descriptives sur les prédicteurs pour les étudiants vietnamiens

	Etudiants vietnamiens			
	Moy.	e.t.	Min	Max
Tracas quotidiens	2.85	.54	1.29	4.29
Anxiété-trait				
Score global	2.51	.59	1.00	3.90
Présence de sentiments négatifs	2.35	.68	1.00	4.00
Absence de sentiments positifs	2.61	.69	1.00	4.17
Modèles internes de l'attachement				
MIA - Dépendance	3.40	.78	1.50	5.00
MIA - Anxiété	2.50	.80	1.00	4.80
MIA - Proximité	3.64	.73	1.60	5.00
Soutien social				
Satisfaction individuelle	3.97	.72	1.60	5.00
Satisfaction globale	3.92	.75	1.83	5.00
Disponibilité	3.98	2.82	.00	9.00
Durée (en mois)	44.43	3.39	.00	143.00
Identification à la culture d'accueil	2.82	.71	1.33	4.90
Identification à la culture d'origine	3.05	.90	1.00	5.00
Usage préférentiel du français/anglais	3.58	.79	1.67	5.00
Réseau social				
Monoculturel	15.77	11.63	0	54
Biculturel	7.28	7.96	0	43
Multiculturel	2.41	4.23	0	19

Au-delà de cette description générale, les Vietnamiens en France rapportent significativement plus de tracas quotidiens que ceux au Canada. Ils tendent également à se différencier de ces derniers sur la présence de sentiments négatifs et sur la dépendance (tableau 23).

Tableau 23 : Comparaisons de moyennes sur les prédicteurs pour les étudiants vietnamiens en France et au Canada

	Vietnamiens en France				Vietnamiens au Canada				t-Student
	Moy.	e.t.	Min	Max	Moy.	e.t.	Min	Max	
Tracas quotidiens	2.93	.50	1.43	4.29	2.27	.44	1.29	2.86	4.85***
Anxiété-trait									
Score global	2.53	.60	1.00	3.90	2.30	.51	1.10	3.00	1.43
Présence de sentiments négatifs	2.39	.69	1.00	4.00	2.07	.54	1.25	3.00	1.76°
Absence de sentiments positifs	2.63	.70	1.00	4.17	2.46	.63	1.00	3.33	.91
Modèles internes de l'attachement									
MIA - Dépendance	3.45	.78	1.50	5.00	3.03	.72	1.75	4.00	1.95°
MIA - Anxiété	2.53	.82	1.00	4.80	2.25	.66	1.40	3.60	1.50
MIA - Proximité	3.64	.76	1.60	5.00	3.63	.47	3.00	4.40	.01
Soutien social									
Satisfaction individuelle	3.95	.74	1.60	5.00	4.06	.65	2.53	5.00	-1.43
Satisfaction globale	3.94	.76	1.83	5.00	3.75	.65	3.00	5.00	-1.10
Disponibilité	3.99	2.81	.00	9.00	3.97	3.01	.00	9.00	.02
Durée (en mois)	46.68	3.78	.00	143.00	28.87	22.70	5.00	84.00	2.15
Identification à la culture d'accueil	2.84	.71	1.33	4.90	2.68	.67	1.38	3.67	.78
Identification à la culture d'origine	3.07	.89	1.00	5.00	2.93	.93	1.43	5.00	-.37
Usage préférentiel du français/anglais	3.54	.81	1.67	5.00	3.84	.59	3.00	5.00	-1.37
Réseau social									
Monoculturel	16.09	11.92	0	54	13.73	9.68	0	33	.73
Biculturel	7.25	8.10	0	43	7.47	7.22	0	27	-1.10
Multiculturel	2.38	4.13	0	19	2.60	4.95	0	16	-1.19

** $p < .01$; *** $p < .001$

Les étudiants vietnamiens en France rencontrent en premier lieu des difficultés à trouver un logement. Le coût de la vie, le fonctionnement administratif et la quantité de contacts avec les personnes de même origine leur est également problématique. Au Canada, les Vietnamiens rapportent également trop de ces contacts ainsi qu'un manque de temps pour voyager. Ces derniers ont cependant significativement moins de tracas : 1/ à trouver un logement, 2/ avec l'indisponibilité des enseignants, 3/ avec le fonctionnement administratif, et 4/ avec l'obtention d'informations sur les programmes d'enseignement (tableau 24).

Tableau 24 : Les problèmes les plus fréquemment rencontrés par les étudiants vietnamiens

Type de tracas	Vietnamiens en France		Vietnamiens au Canada		t-Student
	Moy.	e.t.	Moy.	e.t.	
Difficultés à trouver un logement	3.38	1.23	2.13	.92	3.79***
Le coût de la vie plus élevé	3.25	1.11	2.87	1.13	1.25
Problèmes avec les méthodes d'enseignement	2.61	1.15	2.33	1.11	.88
Difficultés à entrer en contact avec de nouvelles personnes	2.99	1.24	2.73	1.03	.77
Indisponibilité des professeurs	2.77	.95	1.87	.92	3.47**
Manque de temps pour voyager	2.63	1.11	3.13	1.13	-1.64
Difficultés à trouver un endroit calme pour travailler	2.12	1.00	1.80	1.08	1.14
Problèmes avec le fonctionnement administratif local	3.20	1.22	2.33	1.18	2.58*
Trop de contacts avec les vietnamiens	3.13	1.18	3.33	1.11	-.64
Difficultés à obtenir des informations sur les programmes d'enseignement	2.32	.84	1.60	.51	3.24**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

V. Les prédicteurs de l'adaptation chez les étudiants en France

Nous avons précédemment vu que, dans un contexte français, les étudiants en première année se distinguent des Vietnamiens sur l'adaptation socioculturelle. Au niveau des variables dites prédictrices, les résultats indiquent des différences significatives en faveur des Français sur la présence de sentiments négatifs, la proximité, la satisfaction individuelle, la satisfaction globale, et la disponibilité. A l'inverse, les Vietnamiens ont des scores significativement plus élevés pour l'absence de sentiments positifs (tableau 25).

Tableau 25 : Comparaisons de moyennes sur les prédicteurs dans un contexte français

	Français				Vietnamiens				t-Student
	Moy.	e.t.	Min	Max	Moy.	e.t.	Min	Max	
Tracas quotidiens	2.87	.53	1.86	4.14	2.93	.50	1.43	4.29	-.93
Anxiété-trait									
Score global	2.56	.67	1.20	4.40	2.53	1.00	1.00	3.90	.35
Présence de sentiments négatifs	2.75	.79	1.00	4.75	2.39	1.00	1.00	4.00	3.58***
Absence de sentiments positifs	2.44	.67	1.17	4.17	2.63	1.00	1.00	4.17	-2.03*
Modèles internes de l'attachement									
MIA - Dépendance	3.53	.85	1.25	5.00	3.45	1.50	1.50	5.00	.75
MIA - Anxiété	2.52	.80	1.20	5.00	2.53	1.00	1.00	4.80	.03
MIA - Proximité	4.03	.74	1.80	5.00	3.64	1.60	1.60	5.00	3.90***
Soutien social									
Satisfaction individuelle	4.08	.62	1.56	5.00	3.95	1.60	1.60	5.00	4.04***
Satisfaction globale	4.07	.69	1.67	5.00	3.94	1.83	1.83	5.00	2.72**
Disponibilité	6.09	2.33	.67	9.00	3.99	2.81	.00	9.00	5.91***

** $p < .01$; *** $p < .001$

Dans un contexte français, les étudiants en première année rencontrent davantage de tracas avec : 1/ le coût de la vie, 2/ le manque de temps pour voyager, et 3/ l'obtention d'informations sur les programmes d'enseignement. A l'inverse, les étudiants vietnamiens rapportent plus de difficultés : 1/ à trouver un logement, 2/ à entrer en contact avec de nouvelles personnes, et 3/ avec le fonctionnement administratif local (tableau 26).

Tableau 26 : Les problèmes les plus fréquemment rencontrés par les étudiants en France

Type de tracas	Français		Vietnamiens		t-Student
	Moy.	e.t.	Moy.	e.t.	
Difficultés à trouver un logement	2.90	1.22	3.38	1.23	-2.87**
Le coût de la vie plus élevé	3.72	.92	3.25	1.11	3.33**
Problèmes avec les méthodes d'enseignement	2.48	.94	2.61	1.15	-.91
Difficultés à entrer en contact avec de nouvelles personnes	2.15	1.17	2.99	1.24	-5.05***
Indisponibilité des professeurs	2.91	.84	2.77	.95	1.15
Manque de temps pour voyager	3.44	1.24	2.63	1.11	5.00***
Difficultés à trouver un endroit calme pour travailler	2.10	1.04	2.12	1.00	-.11
Problèmes avec le fonctionnement administratif local	2.79	1.22	3.20	1.22	-2.42*
Trop de contacts avec les vietnamiens	/	/	3.13	1.18	/
Difficultés à obtenir des informations sur les programmes d'enseignement	3.04	1.10	2.32	.84	5.37***

* $p < .05$; *** $p < .001$

VI. Les prédictors de l'adaptation chez les étudiants au Canada

Au-delà d'une meilleure adaptation socioculturelle et d'une moindre adaptation psychologique, les étudiants en première année au Canada rapportent plus de tracas quotidiens que les étudiants vietnamiens. Ils ont également des scores plus élevés de dépendance, de disponibilité et de manière tangente, de présence de sentiments négatifs (tableau 27).

Tableau 27 : Comparaisons de moyennes sur les prédicteurs dans un contexte canadien

	Canadiens				Vietnamiens				t-Student
	Moy.	e.t.	Min	Max	Moy.	e.t.	Min	Max	
Tracas quotidiens	2.69	.56	1.57	5.00	2.27	.44	1.29	2.86	2.80**
Anxiété-trait									
Score global	2.40	.70	1.00	4.10	2.30	.51	1.10	3.00	.50
Présence de sentiments négatifs	2.44	.83	1.00	4.75	2.07	.54	1.25	3.00	1.67°
Absence de sentiments positifs	2.37	.72	1.00	4.00	2.46	.63	1.00	3.33	-.45
Modèles internes de l'attachement									
MIA - Dépendance	3.55	.87	1.25	5.00	3.03	1.75	1.75	4.00	2.20*
MIA - Anxiété	2.47	.94	1.00	4.40	2.25	1.40	1.40	3.60	1.13
MIA - Proximité	3.49	1.04	1.20	5.00	3.63	3.00	3.00	4.40	-.50
Soutien social									
Satisfaction individuelle	3.96	.57	2.00	5.00	4.06	2.53	2.53	5.00	-.25
Satisfaction globale	4.03	.64	2.33	5.00	3.75	3.00	3.00	5.00	1.24
Disponibilité	6.37	2.45	1.00	9.00	3.97	3.01	.00	9.00	3.44**

° $p < .10$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Dans un contexte canadien, les étudiants en première année se différencient significativement de ceux originaires du Viêt Nam sur : 1/ le coût de la vie, 2/ l'indisponibilité des professeurs, et 3/ l'obtention des informations sur les programmes d'enseignement. Ces différences sont en faveur des étudiants canadiens (tableau 28).

Tableau 28 : Les problèmes les plus fréquemment rencontrés par les étudiants au Canada

Type de tracas	Canadiens		Vietnamiens		t-Student
	Moy.	e.t.	Moy.	e.t.	
Difficultés à trouver un logement	2.38	1.05	2.13	.92	.87
Le coût de la vie plus élevé	3.50	1.09	2.87	1.13	2.10*
Problèmes avec les méthodes d'enseignement	2.74	1.12	2.33	1.11	1.34
Difficultés à entrer en contact avec de nouvelles personnes	2.49	1.24	2.73	1.03	-.74
Indisponibilité des professeurs	2.47	.84	1.87	.92	2.60*
Manque de temps pour voyager	3.50	1.07	3.13	1.13	1.26
Difficultés à trouver un endroit calme pour travailler	2.38	1.11	1.80	1.08	1.89
Problèmes avec le fonctionnement administratif local	2.58	1.08	2.33	1.18	.84
Trop de contacts avec les vietnamiens	/	/	3.33	1.11	/
Difficultés à obtenir des informations sur les programmes d'enseignement	2.55	.99	1.60	.51	3.66***

* $p < .05$; *** $p < .001$

VII. Synthèse

Les variables dites prédictrices apparaissent majoritairement en lien avec l'adaptation des étudiants en première année, tant à un niveau psychologique que socioculturel. On retrouve ainsi les tracas quotidiens, une personnalité anxieuse et les modèles internes de l'attachement. A l'exception du soutien social, il existe également de fortes corrélations entre les différentes variables étudiées dont le sens correspond à celui-ci rapporté par la littérature. La dimension de disponibilité du soutien social n'est associée à aucune des variables d'adaptation. Celles de satisfaction seraient davantage en lien avec l'adaptation psychologique que l'adaptation socioculturelle.

Les étudiants en première année se caractérisent par des scores moyens sur les variables relevant de l'anxiété, tant au niveau de la personnalité que des modèles internes de l'attachement, et des scores élevés sur l'acceptation de la dépendance, la proximité et les dimensions du soutien social. Les résultats indiquent aussi un niveau de tracas quotidiens modérément élevé. Selon le pays, des différences se dessinent pour la proximité et la personnalité anxieuse. Les étudiants en France rapportent plus de sentiments négatifs et un besoin supérieur d'intimité. Ils tendent également à avoir une personnalité plus anxieuse et à

rencontrer davantage de tracas au quotidien. Le coût de la vie et le manque de temps pour voyager s'avèrent être les plus problématiques quel que soit le contexte. Au-delà de cette ressemblance, les Français ont plus de mal à trouver un logement et les Canadiens, à entrer en contact de nouvelles personnes. En ce qui concerne le fonctionnement universitaire, les premiers soulignent l'indisponibilité des professeurs et les difficultés d'obtention d'informations sur les programmes d'enseignement. Les seconds tendent à mettre en cause les méthodes d'enseignement.

L'adaptation des étudiants vietnamiens est liée aux tracas quotidiens, à une personnalité anxieuse, aux modèles internes de l'attachement, mais aussi à la durée de séjour et dans une moindre mesure, à l'identification à la culture d'origine. Autant les corrélations concernant les Vietnamiens en France vont dans le sens attendu, autant celles pour ceux au Canada apparaissent contre-intuitives. La taille de l'échantillon n'y est certainement pas étrangère. Les tracas quotidiens seraient des stimulants à un niveau socioculturel, mais également à un niveau psychologique. L'usage préférentiel de l'anglais et l'identification à la culture d'origine tendent à être positivement liés au bien-être psychologique et négativement, à l'adaptation socioculturelle. Alors que le nombre de personnes disponibles dans l'entourage n'est pas en lien avec l'adaptation des autres groupes d'étudiants, celui-ci semble faciliter l'adaptation socioculturelle des étudiants vietnamiens au Canada.

Les Vietnamiens, quel que soit le pays dans lequel ils séjournent, se considèrent satisfaits du soutien social reçu (de manière individuelle et globale) et favorisent l'usage du français ou de l'anglais au vietnamien. Ils acceptent facilement de dépendre d'autrui. Ils rapportent aussi un besoin important d'intimité et un niveau modérément élevé de tracas quotidiens. Ils s'identifient fortement à leur culture d'origine et dans une moindre mesure, à celle du pays d'accueil. Ils sont de plus moyennement anxieux, tant au niveau de leur personnalité que de leurs modèles internes, et rapportent peu de personnes disponibles dans leur entourage (principalement composé de Vietnamiens) pour leur procurer du soutien. Au-delà de cette description générale, les étudiants vietnamiens en France rencontrent davantage de tracas dans leur vie quotidienne que ceux au Canada. Ils ont plus de difficultés à trouver un logement, à gérer le fonctionnement administratif et l'indisponibilité des professeurs, et à obtenir des informations sur les programmes d'enseignement. De plus, ils tendent à avoir plus de sentiments négatifs et à dépendre d'autrui plus facilement.

Dans un contexte français, les étudiants diffèrent sur les dimensions du soutien social. Les Français sont davantage satisfaits du soutien reçu que les Vietnamiens. Ils rapportent une plus grande disponibilité de leur entourage et un besoin d'intimité plus important. Ils présentent aussi davantage de sentiments négatifs. Comparativement, les Vietnamiens inhibent plus leurs sentiments positifs. Bien que ne se différenciant pas au niveau de la quantité de tracas quotidiens rencontrés, les étudiants français ont moins de difficultés que les Vietnamiens à trouver un logement, à entrer en contact avec des nouvelles personnes, et à comprendre le fonctionnement administratif. Ils rencontrent également plus de problèmes avec le manque de temps pour voyager.

Dans un contexte canadien, les étudiants en première année ont un nombre plus important de personnes dans leur entourage pour leur procurer du soutien que les Vietnamiens. Ils rencontrent aussi davantage de tracas notamment, en ce qui concerne le coût de la vie, l'indisponibilité des professeurs et l'obtention d'informations sur les programmes d'enseignement. Ils acceptent de dépendre plus facilement d'autrui et rapportent davantage de tracas quotidiens. Les étudiants canadiens tendent aussi à avoir plus de sentiments négatifs.

Résultats - Volet 3

Approche linéaire de l'adaptation selon le modèle intégratif

Ce volet a pour objectif de mettre à l'épreuve le modèle intégratif de recherche issu de la littérature. Il vise à cerner les aspects psychologiques et socioculturels de l'adaptation locale et de l'adaptation internationale.

I. Stratégie d'analyse statistique

Le postulat de Ward et collègues (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999 ; Ward & Searle, 1991) est traditionnellement testé au moyen de systèmes de régression. Afin de différencier les niveaux d'adaptation des prédicteurs et de contrôler les effets de l'âge, du sexe et de la langue officielle pour les étudiants au Canada, nous avons procédé à une série de régressions hiérarchiques. Deux à trois blocs ont ainsi été introduits dans l'analyse. Les variables à contrôler ont été entrées dans un premier bloc (méthode entrée), les variables « locales » pour tous les groupes d'étudiants dans un second (méthode pas à pas), et les variables « internationales » pour les étudiants vietnamiens dans un troisième (méthode pas à pas).

Rappelons que les variables « locales » sont l'anxiété-trait, les modèles internes de l'attachement, le soutien social, les tracas quotidiens, et les variables « internationales », la durée de séjour, l'identification aux cultures de référence et l'usage préférentiel du français/anglais.

Pourquoi une analyse de régression multiple ?

L'un des centres d'intérêt majeurs des chercheurs en psychologie concerne l'explication ou la prédiction d'une variable, appelée le critère, par d'autres variables, soit les prédicteurs. Plusieurs indicateurs existent pour évaluer l'importance de ces derniers mais la communauté scientifique se réfère massivement au coefficient de régression standardisé (β) (Cosnefroy & Sabatier, soumis). Les analyses associées sont les systèmes de régression

multiple. Plusieurs types existent et les hiérarchiques nous sont apparues comme les plus pertinentes pour tester le modèle intégratif de recherche. En effet, les variables y sont incluses dans l'équation selon un ordre prédéterminé par le chercheur. Les régressions hiérarchiques permettent donc d'évaluer l'ensemble des prédicteurs en termes de ce qu'ils ajoutent au moment où ils sont introduits dans l'analyse. Les variables prédictrices entrées en premier vont donc « prendre » toute la variance disponible pour elles, et celles qui entrent plus tard ne disposeront que de la variance non-expliquée au moment de leur entrée. La contribution d'une variable prédictrice sera estimée en fonction de la quantité de variance qu'elle ajoutera au modèle quand elle sera introduite (Tabachnick & Fidell, 2001). L'adaptation locale faisant partie intégrante de l'adaptation internationale (Black *et al.*, 1991), nous considérons que les variables « internationales » viennent compléter les variables « locales ».

Il existe de plus, dans les systèmes de régression, différentes procédures statistiques pour entrer les prédicteurs. Dans le cadre de cette recherche, la méthode entrée a été retenue pour les variables à contrôler et la méthode pas à pas, pour celles considérées comme prédictrices de l'adaptation. La première considère chacun des prédicteurs dans le modèle. La seconde retient les variables introduites que dans la mesure où elles contribuent de manière significative à ce dernier. Elles seront traitées les unes après les autres, et seront classées en fonction de leur contribution (Tabachnick & Fidell, 2001). Ainsi, pour contrôler l'effet de l'âge, du sexe et de la langue officielle, il est nécessaire que ces variables ne soient pas éliminées. Pour cela, elles doivent être traitées en méthode entrée.

La forte colinéarité observée entre nos variables dans le précédent volet de résultats nous a incités à faire en complément des analyses de régression, une analyse de contribution relative. Cette méthode a pour visée d'établir le poids relatif de chacun des prédicteurs sur les variables d'adaptation. L'indice d'importance relative, que nous rapporterons en pourcentage, correspond à la contribution relative de la variable prédictrice dans la variable à expliquer (LeBreton, Ployhart & Ladd, 2004; Johnson & LeBreton, 2004).

Pourquoi une analyse de contribution relative ?

Autant le coefficient de régression standardisé est un indicateur possible auquel se référer en termes d'évaluation de l'importance des prédicteurs, autant son utilisation requiert une absence de corrélation entre les variables explicatives. Comme le souligne notamment Howell (1998), cet indicateur devient très controversé en présence de multi-colinéarité,

l'interprétation des résultats devenant incertaine. Les coefficients de régression peuvent à la fois changer en termes de signe et de taille rendant impossible une analyse de l'importance relative des prédicteurs (Cosnefroy & Sabatier, soumis). Face à cette situation, deux méthodes ont été développées dans le cadre d'analyses de régression multiple en présence de colinéarité : l'analyse de dominance de Budescu (1993) et l'épsilon (ϵ) de Johnson (2000).

L'approche de Budescu (1993) considère qu'une variable prédictrice sera plus importante qu'une autre dans la prédiction d'un critère dans la mesure où sa contribution est supérieure à celle de toutes les autres. Cette mesure d'importance est définie par le carré de la corrélation semi-partielle. L'approche de Johnson (2000) s'appuie sur la transformation des variables, des prédicteurs originaux en leurs homologues orthogonaux. Cette analyse permet d'obtenir un poids relatif (ϵ) pour chaque prédicteur. L'épsilon correspond ainsi à la contribution relative de chacune des variables prédictrices dans le critère (Cosnefroy & Sabatier, soumis ; LeBreton *et al.*, 2004; Johnson & LeBreton, 2004). Nous nous baserons sur cet indice dans ce volet de résultats.

II. Test du modèle intégratif de recherche chez les étudiants français, en première année

L'anxiété-trait et les tracas quotidiens s'avèrent être les seuls prédicteurs de l'adaptation psychologique et de l'adaptation socioculturelle chez les étudiants français en première année (tableau 29).

Tableau 29 : Systèmes de régression testant le modèle intégratif de recherche sur les étudiants français en première année

		β	F	r^2
Adaptation psychologique	Age	-.020	$F(4,79) = 21.14^{***}$.51
	Sexe	-.077		
	Anxiété-trait	-.615 ^{***}		
	Tracas quotidiens	-.181 [*]		
Adaptation socioculturelle	Age	-.094	$F(4,79) = 8.16^{***}$.29
	Sexe	-.015		
	Anxiété-trait	-.394 ^{***}		
	Tracas quotidiens	-.238 [*]		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Si l'on considère l'importance relative des variables considérées comme prédictrices dans la littérature, l'anxiété-trait explique 60.4% de la variance prédite de l'adaptation psychologique chez les étudiants français. Viennent ensuite, les tracas quotidiens (15.4%), la satisfaction individuelle (5.3%), la dépendance (4.7%), l'anxiété des modèles internes (4.8%), le sexe (4.2%), la satisfaction globale (2.4%), la proximité (1.6%), la disponibilité (1.1%) et enfin, l'âge (.2%) (tableau 30).

Pour l'adaptation socioculturelle, nous retrouvons en premier lieu l'anxiété-trait (36.1%), puis les tracas (21.1%), la satisfaction individuelle (12.4%), la proximité (11.3%), l'anxiété des modèles internes (5.5%), la dépendance (5%), la satisfaction globale (4.2%), l'âge (2.1%), le sexe (1.6%) et en dernier, la disponibilité (.7%) (tableau 30).

Tableau 30 : Poids relatif des prédicteurs sur les variables d'adaptation pour les étudiants français en première année (en pourcentage)

	Adaptation psychologique	Adaptation socioculturelle
Age	.2	2.1
Sexe	4.2	1.6
Tracas quotidiens	15.4	21.1
Anxiété-trait	60.4	36.1
Modèles internes de l'attachement		
MIA - Dépendance	4.7	5.0
MIA - Anxiété	4.8	5.5
MIA - Proximité	1.6	11.3
Soutien social		
Satisfaction individuelle	5.3	12.4
Satisfaction globale	2.4	4.2
Disponibilité	1.1	.7

III. Test du modèle intégratif de recherche chez les étudiants canadiens, en première année

Seule l'anxiété-trait semble expliquer l'adaptation psychologique des étudiants canadiens en première année. S'ajoutent à cette variable, la proximité des modèles internes et les tracas quotidiens dans la prédiction de l'adaptation socioculturelle (tableau 31).

Tableau 31 : Systèmes de régression testant le modèle intégratif de recherche sur les étudiants canadiens en première année

		β	F	r^2
Adaptation psychologique	Age	.032	$F(4,95) = 34.22^{***}$.59
	Sexe	-.146*		
	Langue officielle	.037		
	Anxiété-trait	-.758***		
Adaptation socioculturelle	Age	.044	$F(6,92) = 19.53^{***}$.56
	Sexe	-.040		
	Langue officielle	-.542***		
	Anxiété-trait	-.246**		
	MIA - Proximité	.278***		
	Tracas quotidiens	-.211**		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Chez les étudiants canadiens, l'anxiété-trait est (à nouveau) la variable qui a le poids relatif le plus important dans l'adaptation psychologique (64.3%). Viennent ensuite, et dans une moindre mesure, les modèles internes de l'attachement avec la dépendance (8.7%), l'anxiété (6.5%) et la proximité (4.2%), les tracas quotidiens (5.5%), le sexe (3.4%), la satisfaction globale (3.3%), la satisfaction individuelle (2.5%), la langue officielle parlée au Canada (1.0%), l'âge (.7%) et en dernier lieu, la disponibilité (.1%) (tableau 32).

Pour l'adaptation socioculturelle chez les étudiants canadiens, nous retrouvons en premier lieu la langue officiellement parlée au Canada (37.8%). Viennent ensuite l'anxiété-trait (16.8%), l'anxiété des modèles internes (14.8%), la proximité (14.6%), les tracas (5%), la dépendance (2.9%), l'âge (2.6%), la disponibilité (2.3%) le sexe (1.5%), puis la satisfaction (globale (1.2%) et individuelle (.4%)) (tableau 32).

Tableau 32 : Poids relatif des prédicteurs sur les variables d'adaptation pour les étudiants canadiens en première année (en pourcentage)

	Adaptation psychologique	Adaptation socioculturelle
Age	.7	2.6
Sexe	3.4	1.5
Langue officielle	1.0	37.8
Tracas quotidiens	5.5	5.0
Anxiété-trait	64.3	16.8
Modèles internes de l'attachement		
MIA - Dépendance	8.7	2.9
MIA - Anxiété	6.5	14.8
MIA - Proximité	4.2	14.6
Soutien social		
Satisfaction individuelle	2.5	.4
Satisfaction globale	3.3	1.2
Disponibilité	.1	2.3

IV. Test du modèle intégratif de recherche chez les étudiants vietnamiens en France

Chez les étudiants vietnamiens en France, l'anxiété-trait, les tracas quotidiens, les dimensions d'anxiété et de proximité des modèles internes expliquent leur adaptation psychologique. S'ajoutent à l'anxiété-trait, la durée de séjour et l'identification à la culture d'origine dans la prédiction de leur adaptation socioculturelle (tableau 33).

Tableau 33 : Systèmes de régression testant le modèle intégratif de recherche sur les étudiants vietnamiens en France

		β	F	r^2
Adaptation psychologique	Age	-.057	$F(6,44) = 23.45^{***}$.76
	Sexe	-.102		
	Anxiété-trait	-.426 ^{***}		
	Tracas quotidiens	-.321 ^{**}		
	MIA - Anxiété	-.292 ^{**}		
	MIA - Proximité	-.222 ^{**}		
Adaptation socioculturelle	Age	-.170	$F(5,45) = 8.31^{***}$.53
	Sexe	.020		
	Anxiété-trait	-.316 [*]		
	Durée	.514 ^{***}		
	Identification à la culture d'origine	.250 [*]		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Chez les étudiants vietnamiens en France, les tracas quotidiens (30.2%) et l'anxiété-trait (29.7%) sont les deux variables qui ont le poids relatif le plus important dans leur adaptation psychologique. Viennent ensuite, l'anxiété des modèles internes (15.9%), la proximité (5.2%), l'âge (4.3%), la satisfaction globale (4.1%), l'identification à la culture d'origine (2.2%), la dépendance (1.8%), la satisfaction individuelle (1.6%), l'identification à la culture d'accueil (1.5%), le sexe (1.4%), l'usage préférentiel du français (1.2%), la durée de séjour (.7%) et la disponibilité (.3%) (tableau 34).

Au niveau de l'adaptation socioculturelle des étudiants vietnamiens en France, la durée de séjour a un poids relatif de 31.6%. Nous retrouvons ensuite, par ordre décroissant, l'identification à la culture d'origine (14%), l'anxiété-trait (11%), les tracas quotidiens (9.1%), l'âge (7%), l'anxiété des modèles internes (6.4%), la dépendance (5.2%), l'identification à la culture d'accueil (4.3%), la satisfaction globale (4%), la proximité (2.2%), la satisfaction individuelle (2.2%), l'usage préférentiel du français (1.7%), le sexe (1.1%) et la disponibilité (.3%) (tableau 34).

Tableau 34 : Poids relatif des prédictors sur les variables d'adaptation pour les étudiants vietnamiens en France (en pourcentage)

	Adaptation psychologique	Adaptation socioculturelle
Age	4.3	7.0
Sexe	1.4	1.1
Tracas quotidiens	30.2	9.1
Anxiété-trait	29.7	11.0
Modèles internes de l'attachement		
MIA - Dépendance	1.8	5.2
MIA - Anxiété	15.9	6.4
MIA - Proximité	5.2	2.2
Soutien social		
Satisfaction individuelle	1.6	2.2
Satisfaction globale	4.1	4.0
Disponibilité	.3	.3
Durée	.7	31.6
Identification à la culture d'accueil	1.5	4.3
Identification à la culture d'origine	2.2	14.0
Usage préférentiel du français	1.2	1.7

V. Test du modèle intégratif de recherche chez les étudiants vietnamiens au Canada

Du fait de la taille de l'échantillon des étudiants vietnamiens au Canada, effectuer des analyses de régression et de contribution relative n'est statistiquement pas pertinent. Le modèle intégratif de recherche a cependant été testé afin d'essayer d'en dégager un profil. Le poids relatif des différentes variables n'a cependant pu être obtenu.

Aucune des variables retenues de la littérature n'apparaissent comme des prédicteurs de l'adaptation psychologique chez les Vietnamiens au Canada. L'âge, le sexe et la langue officielle au Canada, dont les effets ont été contrôlés, expliqueraient 29% de la variance. Les tracas quotidiens influenceraient leur adaptation socioculturelle (tableau 35).

Tableau 35 : Systèmes de régression testant le modèle intégratif de recherche sur les étudiants vietnamiens au Canada

		β	F	r^2
Adaptation psychologique	Age	-.074	$F(3,4) = .543$.29
	Sexe	.479		
	Langue officielle	-.327		
Adaptation socioculturelle	Age	-.275	$F(4,3) = 17.342^*$.94
	Sexe	-.748*		
	Langue officielle	.002		
	Tracas quotidiens	1.074*		

* $p < .05$; ** $p < .01$

VI. Synthèse

L'adaptation des étudiants français dépend autant de variables psychologiques que de variables socioculturelles. L'anxiété-trait et les tracas quotidiens s'avèrent en être les principaux prédicteurs. L'analyse de contribution relative appuie cette idée mais indique également, l'importance du besoin d'intimité et de la satisfaction individuelle dans l'adaptation socioculturelle.

L'anxiété en tant que trait de personnalité contribue négativement à l'adaptation des étudiants canadiens tant à un niveau psychologique que socioculturel. Au-delà de cette base commune déterminante qu'est l'anxiété-trait dans ces deux formes d'adaptation, les résultats indiquent une différence dans les prédicteurs, en faveur de ceux « relevant » du psychologique. Les modèles internes de l'attachement (la proximité) et les tracas quotidiens

s'ajoutent à la prédiction de l'adaptation socioculturelle dans un contexte canadien. L'analyse de contribution relative y souligne également un effet important de la langue parlée au Canada et de l'anxiété des modèles internes.

L'adaptation des étudiants Vietnamiens en France dépend davantage de variables psychologiques que de variables socioculturelles. A un niveau psychologique, les résultats soulignent l'influence de l'anxiété-trait, des tracas quotidiens, et des dimensions d'anxiété et de proximité des modèles internes de l'attachement. A un niveau socioculturel, s'ajoutent à l'anxiété-trait, la durée de séjour et l'identification à la culture d'origine. Le temps passé en France s'avère être le principal prédicteur de l'aisance sociale des étudiants vietnamiens.

En ce qui concerne l'adaptation des étudiants vietnamiens au Canada, aucune des variables étudiées ne ressort des analyses de régression dans la prédiction du bien-être psychologique. Quant à l'adaptation socioculturelle, elle serait prédite positivement par les tracas quotidiens. Les difficultés que rencontreraient les Vietnamiens au Canada agiraient comme des stimulants au niveau de leur adaptation socioculturelle.

Dans un contexte français, l'anxiété-trait serait le fondement du processus d'adaptation des étudiants. Les tracas quotidiens viendraient ensuite compléter cette base, le poids de cette variable étant moindre dans le cas de l'adaptation socioculturelle des étudiants vietnamiens. Les modèles internes entrent également en jeu, la proximité chez les Français à un niveau socioculturel et l'anxiété chez les Vietnamiens à un niveau psychologique. Le soutien social n'influencerait véritablement que l'adaptation socioculturelle des étudiants en première année. La durée de séjour et l'identification à la culture d'origine ne rentreraient en compte que dans l'adaptation socioculturelle des étudiants vietnamiens. Les aspects « internationaux » apparaissent complémentaires des « locaux » mais ce, seulement dans le cas de l'adaptation socioculturelle.

Le rôle de l'anxiété-trait apparaît ainsi très clairement. Cette variable se retrouve dans la prédiction des deux formes d'adaptation dans trois des groupes d'étudiants (Français, Canadiens et Vietnamiens en France). Les tracas quotidiens viennent ensuite. Ils prédisent l'adaptation à un niveau psychologique en France et à un niveau socioculturel chez les étudiants en première année. Le rôle des modèles internes est moins net. Ils rendraient compte de l'adaptation psychologique lors de transitions internationales et de l'adaptation

socioculturelle, lors de transitions sous-culturelles (du lycée à l'université) dans un contexte canadien. Cependant les dimensions des modèles internes n'interviennent pas de façon identique dans la prédiction de l'adaptation des étudiants. La proximité ressort chez les Canadiens, et l'anxiété et la proximité, chez les Vietnamiens en France. L'attachement semble ainsi lié à la distance culturelle relative entre le contexte de départ et d'arrivée.

L'anxiété-trait et les tracas quotidiens ont un pouvoir explicatif important dans l'adaptation des étudiants. L'anxiété en tant que trait de personnalité se retrouve lors des deux types de transitions et les tracas quotidiens ressortent selon la catégorie d'étudiants (i.e. en première année) et le contexte (i.e. en France et au Canada). Le rôle des modèles internes est plus nuancé. Les seules variables « internationales » qui apparaissent dans notre modèle sont la durée de séjour et l'identification à la culture d'origine dans un contexte français.

Résultats - Volet 4

Approche typologique de l'adaptation et médiations

Afin d'affiner les apports du modèle intégratif, nous testerons ici toute une série d'hypothèses complémentaires. Les résultats et les stratégies d'analyse statistique seront présentés au fur et à mesure des 18 hypothèses³⁸.

Le test de certaines hypothèses a nécessité une dichotomie de nos groupes d'étudiants. Pour ce faire, deux méthodes sont communément admises dans la littérature : séparer les sujets selon la médiane (appelée aussi, la moyenne observée) ou selon la moyenne théorique. Alors que la première favorise une distribution homogène dans les différentes catégories, la seconde permet de les répartir indépendamment des caractéristiques de leur échantillon (Playford & Safdar, 2007). Ainsi, si les sujets rapportent un score moyen élevé sur une échelle d'attitudes (négatives *versus* positives), les séparer selon la médiane permet d'obtenir deux groupes (de taille équivalente) présentant plus ou moins d'attitudes positives. A l'inverse, les dichotomiser selon la moyenne théorique favorise l'obtention deux échantillons, l'un avec des attitudes réellement positives et l'autre, avec des attitudes réellement négatives. L'utilisation de la moyenne théorique comme point de séparation autorise également pour les comparaisons intergroupes, cette valeur étant identique pour tous (Playford & Safdar, 2007). La moyenne théorique, comme point de dichotomie, a donc été retenue dans ce travail.

I. Le lien entre l'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle des étudiants

Hypothèse n°1

La magnitude de la relation entre adaptation psychologique et adaptation socioculturelle sera plus importante chez les étudiants en première année que chez les étudiants vietnamiens.

³⁸ Voir le chapitre « Questions de recherche ».

Stratégie d'analyse statistique

Selon Le Her (2007), le test de cette hypothèse repose sur la normalisation des coefficients selon la transformation de Fisher. Les corrélations partielles effectuées dans le premier volet ont ainsi été normalisées, puis comparées avec un t de Student.

Résultats

Dans un contexte français, un lien de .50 ($p < .001$) entre l'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle est observé pour les étudiants en première année, et de .39 ($p < .001$) pour ceux originaires du Viêt Nam. Ces corrélations ne s'avèrent pas significativement différentes, la valeur du z associé étant égale à -.96 (ns).

De façon similaire, les résultats indiquent dans un contexte canadien une corrélation de .39 ($p < .001$) entre l'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle pour les étudiants en première année, et de .39 (ns) pour ceux originaires du Viêt Nam. Ces corrélations ne sont pas significativement différentes, la valeur du z associé étant de .01 (ns).

La magnitude de la relation entre adaptation psychologique et adaptation socioculturelle s'avère être similaire entre les étudiants en première année et les étudiants vietnamiens, quel que soit le contexte.

II. L'anxiété en tant que trait de personnalité dans l'adaptation des étudiants*Hypothèse n°2*

L'expression des affects positifs et la non-expression des affects négatifs devraient favoriser l'adaptation psychologique et socioculturelle des étudiants, à l'inverse de la non-expression des affects positifs et de l'expression des affects négatifs.

Stratégie d'analyse statistique

Pour tester cette hypothèse, nous avons préalablement posé le postulat que l'affectivité positive correspondait à un score faible d'absence d'affects positifs et la non-affectivité négative, à un score faible de présence d'affects négatifs.

Nous avons ensuite réparti les sujets en deux selon les moyennes théoriques des variables de présence d'affects négatifs et d'absence d'affects négatifs. Cette dichotomisation nous a permis d'obtenir quatre groupes de sujets en fonction de leur état affectif. Puis, nous avons comparé les étudiants rapportant une affectivité négative/non-affectivité positive à ceux avec une affectivité positive/non-affectivité négative sur les variables d'adaptation psychologique et socioculturelle.

Résultats

L'affectivité positive et la non-affectivité négative s'avèrent favorable à l'adaptation des étudiants, et ce quels que soient leur statut et le contexte d'étude. Les Français, les Canadiens et les Vietnamiens en France qui rapportent une affectivité positive et une non-affectivité négative ont une adaptation significativement supérieure (tant à un niveau psychologique que socioculturel) à ceux avec une affectivité négative et une non-affectivité positive. Chez les Vietnamiens au Canada, cette comparaison n'a pu être effectuée. Aucun n'appartient à cette dernière catégorie (tableau 36).

Tableau 36 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation selon l'affectivité positive et négative des étudiants

	Affectivité positive Non-affectivité négative			Affectivité négative Non-affectivité positive			t-Student
	n	Moy.	e.t.	n	Moy.	e.t.	
Etudiants français							
Adaptation psychologique	68	3.86	.38	19	2.95	.71	7.25***
Adaptation socioculturelle	68	3.72	.38	19	3.29	.49	3.96***
Etudiants canadiens							
Adaptation psychologique	73	3.61	.43	17	2.68	.34	8.46***
Adaptation socioculturelle	73	4.15	.53	17	3.82	.41	2.43*
Etudiants vietnamiens en France							
Adaptation psychologique	65	3.93	.38	18	3.08	.50	7.87***
Adaptation socioculturelle							
- Niveau local	63	3.50	.48	18	3.25	.38	2.05*
- Niveau international	63	3.43	.48	18	3.20	.36	1.89°
Etudiants vietnamiens au Canada							
Adaptation psychologique	9	3.99	.35	0	/	/	/
Adaptation socioculturelle							
- Niveau local	9	3.64	.35	0	/	/	/
- Niveau international	9	3.52	.35	0	/	/	/

° $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Hypothèse n°3

Une personnalité trop anxieuse sera néfaste pour l'adaptation psychologique et pour l'adaptation socioculturelle, tout comme peut l'être une personnalité trop peu anxieuse (hypothèse d'une courbe en U).

Stratégie d'analyse statistique

Pour évaluer l'influence de l'anxiété-trait sur l'adaptation des étudiants, nous avons dans un premier temps étudié les corrélations issues du deuxième volet des résultats. Les sujets ont dans un second temps été séparés en quatre groupes selon les quartiles théoriques de la variable d'anxiété-trait et les moyennes théoriques, de bien-être psychologique et d'adaptation socioculturelle. Une comparaison de moyennes avec un test de Tukey en post-hoc a ensuite été conduite, afin de dégager des sous-ensembles homogènes. Dans un dernier temps, des tris à plat ont été effectués afin d'examiner la répartition des sujets en fonction de leurs niveaux d'anxiété-trait, de bien-être psychologique et d'adaptation socioculturelle.

Résultats

Les résultats indiquent clairement un effet néfaste de l'anxiété-trait sur l'adaptation des étudiants. Pour l'adaptation psychologique, nous observons des corrélations de $-.68$ ($p < .001$) pour les Français, de $-.76$ pour les Canadiens ($p < .001$), de $-.72$ pour les Vietnamiens en France ($p < .001$), et de $-.87$ pour les Vietnamiens au Canada ($p < .10$). Pour l'adaptation socioculturelle à un niveau local, elles sont de $-.48$ ($p < .001$) pour les Français, de $-.50$ pour les Canadiens ($p < .001$), de $-.32$ pour les Vietnamiens en France ($p < .01$), et de $-.30$ pour les Vietnamiens au Canada ($p < .10$). A un niveau international, des corrélations de $-.40$ pour les Vietnamiens en France ($p < .01$) et de $-.34$ pour les Vietnamiens au Canada ($p < .10$) ont été obtenues. Celles pour les étudiants vietnamiens dans un contexte canadien manquent de significativité mais vont dans le sens attendu.

Les comparaisons de moyennes relèvent une diminution croissante et continue entre le degré de bien-être psychologique, d'adaptation socioculturelle et le niveau d'anxiété-trait pour trois des échantillons. Qu'ils soient Français, Canadiens ou Vietnamiens en France, les étudiants les moins anxieux se différencient significativement des plus anxieux. En ce qui concerne les Vietnamiens au Canada, les résultats sont non significatifs mais vont dans le sens attendu (tableau 37).

Tableau 37 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation selon le niveau d'anxiété-trait

	Anxiété-Trait - -			Anxiété-Trait -			Anxiété-Trait +			Anxiété-Trait + +			F
	n	Moy.	e.t.	n	Moy.	e.t.	n	Moy.	e.t.	n	Moy.	e.t.	
Etudiants français													
Adaptation psychologique	14	4.11 ^a	.40	62	3.70 ^{a, b}	.39	21	3.23 ^{b, c}	.58	4	2.17 ^c	.07	27.80***
Adaptation socioculturelle	14	4.00 ^a	.29	62	3.62 ^{a, b}	.38	21	3.39 ^{b, c}	.43	4	2.85 ^c	.44	12.86***
Etudiants canadiens													
Adaptation psychologique	30	3.93 ^a	.32	62	3.32 ^b	.38	20	2.75 ^b	.39	4	3.08 ^b	.01	43.98***
Adaptation socioculturelle	30	4.37	.49	62	3.91	.53	20	3.61	.59	4	3.63	.01	9.31***
Etudiants vietnamiens en France													
Adaptation psychologique	21	4.15 ^a	.36	65	3.72 ^b	.38	26	3.06 ^c	.44	0	/	/	47.36***
Adaptation socioculturelle													
- Niveau local	21	3.68 ^a	.44	64	3.34 ^b	.46	26	3.12 ^b	.38	0	/	/	9.41***
- Niveau international	21	3.60 ^a	.47	64	3.28 ^b	.46	26	3.07 ^b	.36	0	/	/	8.43***
Etudiants vietnamiens au Canada													
Adaptation psychologique	4	3.92	.38	11	3.62	.50	0	/	/	0	/	/	1.12
Adaptation socioculturelle													
- Niveau local	4	3.61	.37	11	3.24	.56	0	/	/	0	/	/	1.39
- Niveau international	4	6.51	.44	11	3.14	.48	0	/	/	0	/	/	1.87

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Note : Les moyennes des colonnes avec des exposants (a, b, c) représentent des différences significatives à $p < .05$

Cependant, les tris à plat révèlent que 5% des Français, 18% des Canadiens, 4% des Vietnamiens en France et 13% des Vietnamiens au Canada qui ont un niveau d'anxiété-trait inférieur à la moyenne théorique rapportent un bien-être psychologique faible. A l'inverse, 12% des Français, 7% des Canadiens et 14% des Vietnamiens en France qui ont un niveau d'anxiété-trait supérieur à la moyenne théorique rapportent un bien-être psychologique élevé (tableau 38a). Un constat similaire s'observe pour l'adaptation socioculturelle. A un niveau local, ils sont respectivement 4%, 4%, 19% et 33% à rapporter des niveaux inférieurs à la moyenne théorique d'anxiété-trait et d'adaptation psychologique, et 18%, 16% et 12% ont des niveaux supérieurs à la moyenne théorique d'anxiété-trait et d'adaptation socioculturelle (tableau 38b). A un niveau international, il y a 23% des Vietnamiens en France et 33% de ceux au Canada rapportent des niveaux inférieurs à la moyenne théorique d'anxiété-trait et d'adaptation socioculturelle (tableau 38c).

Tableau 38a : Répartition en pourcentage des étudiants en fonction de leur personnalité et de leur adaptation psychologique

		Bien-être psychologique											
		Français			Canadiens			Vietnamiens en France			Vietnamiens au Canada		
		-	+	%	-	+	%	-	+	%	-	+	%
Anxiété-Trait	-	5	70	75	18	63	81	4	73	77	13	87	100
	+	13	12	25	12	7	19	9	14	23	0	0	0
	%	18	82	100	30	70	100	13	87	100	13	87	100

Tableau 38b : Répartition en pourcentage des étudiants en fonction de leur personnalité et de leur adaptation socioculturelle à un niveau local

		Adaptation socioculturelle (niveau local)											
		Français			Canadiens			Vietnamiens en France			Vietnamiens au Canada		
		-	+	%	-	+	%	-	+	%	-	+	%
Anxiété-Trait	-	4	71	75	4	76	80	19	57	76	33	67	100
	+	7	18	25	4	16	20	12	12	24	0	0	0
	%	11	89	100	8	92	100	31	69	100	33	67	100

Tableau 38c : Répartition en pourcentage des étudiants en fonction de leur personnalité et de leur adaptation socioculturelle à un niveau international

		Adaptation socioculturelle (niveau international)					
		Vietnamiens en France			Vietnamiens au Canada		
		-	+	%	-	+	%
Anxiété- Trait	-	23	54	77	33	67	100
	+	14	9	23	0	0	0
	%	37	63	100	33	67	100

III. Les modèles internes de l'attachement dans l'adaptation des étudiants

Hypothèse n°4

Les différents échantillons se répartiront en trois styles d'attachement (sécure, évitant et anxieux) selon leurs modèles internes.

Stratégie d'analyse statistique

Une analyse en Nuées Dynamiques selon la méthode des k -moyennes (Le Moal, 2002) sur les scores z a été conduite afin de dégager les trois typologies décrites dans la littérature (Collins & Read, 1990). Cette analyse consiste à classer les sujets dans les profils prédéfinis et à établir de nouveaux centroïdes (moyennes des sous-groupes sur chaque dimension). Ces derniers sont ajustés aux sous-groupes dégagés. Les k -moyennes permettent de répartir chaque sujet dans le profil le plus proche de ces caractéristiques propres.

Résultats

Conformément à la littérature, les trois profils d'attachement se retrouvent sur l'ensemble de la population étudiante. Les sécures ($n = 128$) rapportent une acceptation de la dépendance et une proximité élevées et une anxiété faible. Les anxieux ($n = 181$) indiquent une acceptation de la dépendance et une proximité moyennes et une anxiété élevée, et les évitants ($n = 91$), une acceptation de la dépendance, une proximité et une anxiété faibles (tableau 39, figure 5).

Tableau 39 : Typologies sur les styles d'attachement chez les étudiants (score z)

	Secure (n = 128)	Anxieux (n = 181)	Évitant (n = 91)
Dépendance	.81	-.35	-.82
Anxiété	-.86	.79	-.33
Proximité	.73	-.27	-.85
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>			
% Français	43%	49%	8%
% Canadiens	38%	43%	19%
% Vietnamiens en France	34%	49%	17%
% Vietnamiens au Canada	13%	40%	47%

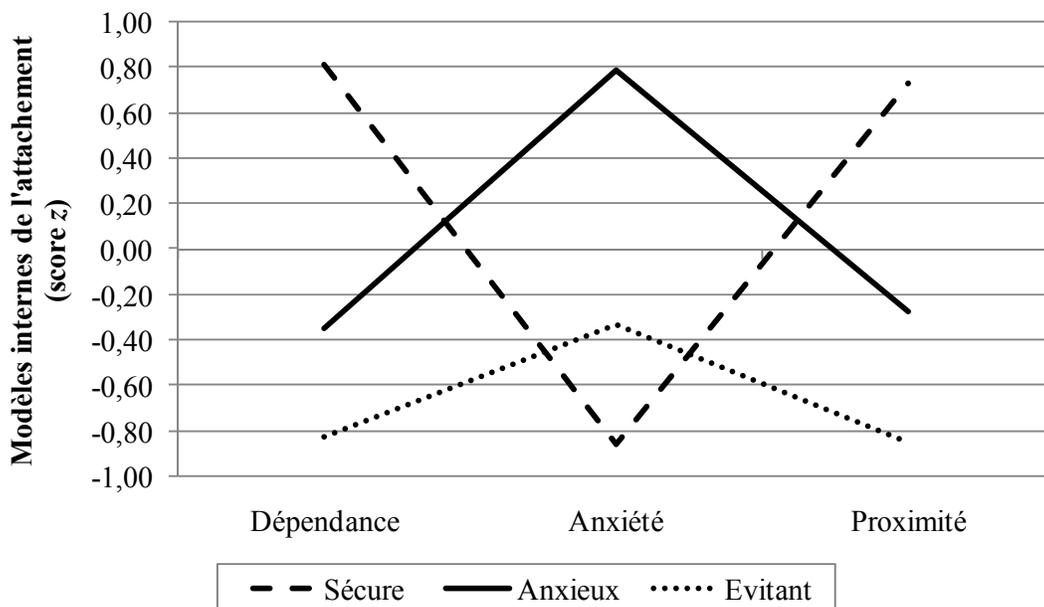


Figure 5 : Typologies sur les styles d'attachement chez les étudiants

Hypothèse n°5

Une organisation des modèles internes opérants de façon *sécuré* sera la plus favorable dans l'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle.

Stratégie d'analyse statistique

Pour tester cette hypothèse, nous avons conduit une comparaison de moyennes avec un test de Tukey en post-hoc, afin de dégager des sous-ensembles homogènes.

Résultats

Un attachement sécure s'avère être le style le plus favorable à l'adaptation des étudiants. Quels que soient leur statut et leur contexte d'étude, cet attachement est bel et bien bénéfique au bien-être psychologique et à l'aisance sociale. Cependant, les sécures ne se distinguent pas significativement et systématiquement des anxieux et des évitants. Les Vietnamiens en France de type évitant rapportent une adaptation psychologique comparable à celle des sécures. Autant il est délicat de conclure pour les étudiants vietnamiens au Canada, autant les résultats vont dans le sens attendu (tableau 40, figure 6).

Tableau 40 : Comparaisons de moyennes sur les variables d'adaptation selon les styles d'attachement

	Sécure		Anxieux		Évitant		F
	Moy.	e.t.	Moy.	e.t.	Moy.	e.t.	
Étudiants français							
Adaptation psychologique	3.84 ^a	.46	3.43 ^{a, b}	.58	3.32 ^b	.68	7.56**
Adaptation socioculturelle	3.72	.40	3.51	.44	3.45	.46	3.45*
Étudiants canadiens							
Adaptation psychologique	3.66 ^a	.49	3.21 ^b	.48	3.19 ^b	.49	12.03***
Adaptation socioculturelle	4.27 ^a	.48	3.70 ^b	.60	3.99 ^{a, b}	.48	12.56***
Étudiants vietnamiens en France							
Adaptation psychologique	3.87 ^a	.46	3.39 ^b	.49	3.90 ^a	.45	15.65***
Adaptation socioculturelle							
- Niveau local	3.61 ^a	.39	3.17 ^b	.42	3.36 ^{a, b}	.53	11.88***
- Niveau international	3.52 ^a	.40	3.13 ^b	.41	3.28 ^{a, b}	.56	8.83***
Étudiants vietnamiens au Canada							
Adaptation psychologique	3.96	.06	3.72	.54	3.61	.51	.39
Adaptation socioculturelle							
- Niveau local	3.82 ^a	.04	3.59	.43	2.99	.48	4.33*
- Niveau international	3.74 ^a	.07	3.42 ^{a, b}	.42	2.93 ^b	.42	4.19*

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Note : Les moyennes des colonnes avec des exposants (a, b) représentent des différences significatives à $p < .05$

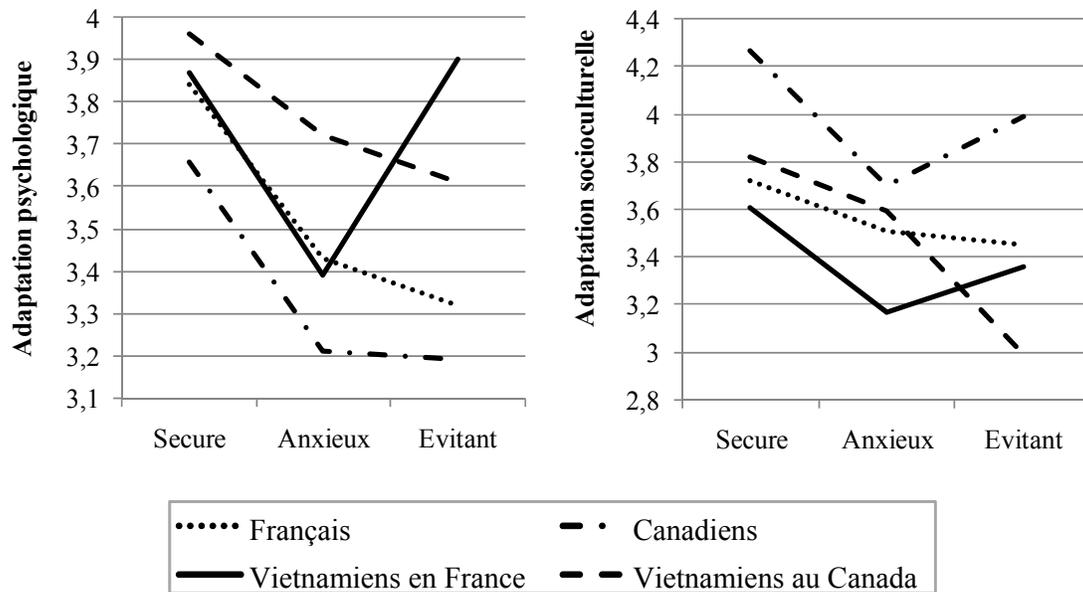


Figure 6 : Profils sur les variables d'adaptation selon les styles d'attachement

IV. Le soutien social et les réseaux sociaux dans l'adaptation des étudiants

Hypothèse n°6

Il n'y aura pas de différence quantitative entre la satisfaction individuelle et la satisfaction globale.

Stratégie d'analyse statistique

Un *t* de Student sur échantillons appariés a été conduit pour mettre à l'épreuve cette hypothèse.

Résultats

Pour les quatre groupes d'étudiants, il n'y a pas de différence de moyenne entre les deux dimensions de satisfaction face au soutien social reçu. Elles sont quantitativement comparables (tableau 41).

Tableau 41 : Comparaisons de moyennes entre les dimensions de satisfaction individuelle et de satisfaction globale face au soutien social reçu

	Satisfaction individuelle		Satisfaction globale		t-Student
	Moy.	e.t.	Moy.	e.t.	
Etudiants français	4.08	.62	4.07	.69	$t(83) = .01 ; ns$
Etudiants canadiens	3.96	.57	4.03	.64	$t(99) = -1.06 ; ns$
Etudiants vietnamiens en France	3.95	.74	3.94	.76	$t(67) = -.51 ; ns$
Etudiants vietnamiens au Canada	4.06	.65	3.75	.65	$t(7) = -.33 ; ns$

Hypothèse n°7

Il y aura une influence plus importante de la satisfaction que de la disponibilité sur l'adaptation psychologique.

Stratégie d'analyse statistique

Une analyse de contribution relative sera ici conduite afin d'établir l'importance relative des trois dimensions du soutien social sur l'adaptation psychologique (LeBreton *et al.*, 2004 ; Johnson & LeBreton, 2004).

Résultats

La satisfaction du soutien social a un poids relatif plus important que la disponibilité. Cependant, selon les étudiants, la satisfaction individuelle prévaut sur la satisfaction globale. Tel est le cas pour les étudiants français. L'inverse s'observe chez les Canadiens et les Vietnamiens en France. En ce qui concerne les Vietnamiens au Canada, elles apparaissent relativement comparables (tableau 42).

Tableau 42 : Contribution relative du soutien social dans l'adaptation psychologique des étudiants

	Etudiants français	Etudiants canadiens	Etudiants vietnamiens en France	Etudiants vietnamiens au Canada
Age	.3%	4.4%	15.6%	6.1%
Sexe	38.6%	15.9%	15.7%	43.5%
Langue parlée	/	7.8%	/	12.1%
Satisfaction individuelle	42.8%	25.3%	7.6%	12.1%
Satisfaction globale	14.1%	45.6%	54.8%	11.5%
Disponibilité	4.2%	1.0%	6.2%	6.6%

Hypothèse n°8

Les Vietnamiens favoriseront prioritairement un réseau monoculturel, puis un réseau biculturel et enfin, un réseau multiculturel.

Stratégie d'analyse statistique

Un *t* de Student sur échantillons appariés a été effectué pour tester l'importance de chacun de ces réseaux.

Résultats

Dans un contexte français, il y a en moyenne 16.09 Vietnamiens, 7.25 Français et 2.38 personnes d'autres nationalités dans l'entourage des étudiants vietnamiens. Il s'avère qu'il y a significativement plus de Vietnamiens que de Français ($t(95) = 6.19 ; p < .001$), plus de Français que d'individus d'une autre origine ($t(95) = 5.54 ; p < .001$), et plus de Vietnamiens que de personnes d'une autre nationalité ($t(95) = 11.03 ; p < .001$).

Il en est de même dans un contexte canadien. Les étudiants vietnamiens rapportent 13.73 Vietnamiens, 7.47 Canadiens et 2.60 personnes d'autres nationalités pour leur procurer du soutien social. Il y a significativement plus de Vietnamiens que de Canadiens ($t(14) = 3.33 ; p < .01$), plus de Canadiens que d'individus d'une autre origine ($t(14) = 2.42 ; p < .05$), et plus de Vietnamiens que de personnes d'une autre nationalité ($t(14) = 5.13 ; p < .001$).

Hypothèse n°9

Il y aura une prévalence de l'influence du réseau biculturel comparé aux autres types de réseau sur l'adaptation psychologique et sur l'adaptation socioculturelle.

Stratégie d'analyse statistique

Les étudiants vietnamiens ont dans un premier temps été classés en fonction de la taille estimée de chacun des réseaux. Ainsi, un individu qui rapporte un plus grand nombre de Français/Canadiens dans son entourage sera considéré comme favorisant un réseau biculturel. Nous avons ensuite procédé avec une analyse de variance.

Résultats

Dans un contexte français, il y a 72 Vietnamiens favorisant un réseau monoculturel, 14, un réseau biculturel et 3, un réseau multiculturel. Ceux disposant d'un réseau biculturel ne sont pas significativement mieux adaptés socioculturellement ($m = 3.34$; $e.t. = .58$) que ceux disposant d'un réseau monoculturel ($m = 3.31$; $e.t. = .46$), et que ceux disposant d'un réseau multiculturel ($m = 3.08$; $e.t. = .29$; $F(2,86) = .374$; ns). De même, ceux qui favorisent réseau biculturel ne sont pas significativement mieux adaptés psychologiquement ($m = 3.70$; $e.t. = .86$) que ceux disposant d'un réseau monoculturel ($m = 3.70$; $e.t. = .48$), et que ceux disposant d'un réseau multiculturel ($m = 3.30$; $e.t. = .31$; $F(2,87) = .78$; ns). Les résultats vont cependant dans le sens attendu.

Dans un contexte canadien, il y a 10 Vietnamiens qui disposent d'un réseau monoculturel et deux, d'un réseau biculturel. Il n'y a pas de prévalence du type de réseau sur l'adaptation psychologique ($m_{monoculturel} = 3.56$, $e.t. = .39$; $m_{biculturel} = 3.33$, $e.t. = .47$; $F(1,10) = .71$; ns), et sur l'adaptation socioculturelle des étudiants ($m_{monoculturel} = 3.19$, $e.t. = .52$; $m_{biculturel} = 3.14$, $e.t. = .29$; $F(1,10) = .016$; ns). Par contre, les résultats ne vont pas dans le sens attendu.

Hypothèse n°10

Le soutien social aura un rôle médiateur entre les tracas quotidiens et l'adaptation psychologique des étudiants.

Stratégie d'analyse statistique

Selon Baron et Kenny (1986), quatre conditions doivent être réunies pour pouvoir affirmer que l'effet de la variable indépendante (VI, les tracas quotidiens) sur la variable dépendante (VD, l'adaptation psychologique) est médiatisé par une troisième variable (VM, le soutien social). 1/ L'effet de la VI sur la VD est significatif. 2/ L'effet de la VI sur la VM est significatif. 3/ Lorsque la VI est contrôlée, l'effet de la VM sur la VD est significatif. 4/ Lorsque la VM est contrôlée, l'effet de la VI sur la VD n'est plus significatif.

Pour tester cette hypothèse, nous avons utilisé la macro SPSS mise à disposition par Preacher et Hayes (2009), dont l'article de référence date de 2008. Cette dernière permet l'estimation des modèles de médiation multiple et le contrôle des effets des covariations.

Cette stratégie d'analyse permet de tester simultanément les trois dimensions du soutien social (la satisfaction individuelle, la satisfaction globale et la disponibilité) comme variables médiatrices entre les tracas quotidiens et l'adaptation psychologique des étudiants, ainsi que de contrôler l'effet de l'âge, du sexe et de la langue parlée.

Résultats

Aucune médiation des dimensions du soutien social entre les tracas quotidiens et le bien-être psychologique des étudiants ne ressort des différents modèles testés (Figure 7). Certains coefficients β nous ont pourtant laissé supposer l'existence de médiations partielles³⁹ (notamment en ce qui concerne la satisfaction individuelle pour les Français ou la satisfaction globale pour les Canadiens) mais, ces valeurs manquent de significativité et ne nous permettent pas de conclure sur le rôle médiateur du soutien social dans nos échantillons. De plus, le modèle de médiation multiple n'a pu être mis à l'épreuve chez les étudiants vietnamiens au Canada.

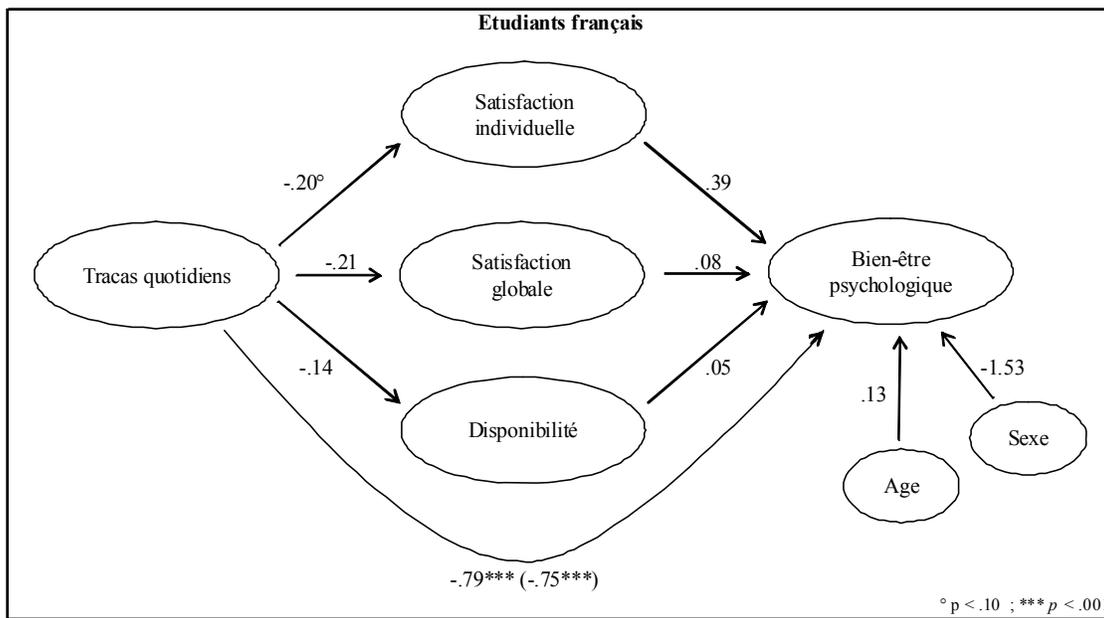


Figure 7a : Modèle de médiation multiple du soutien social entre les tracas quotidiens et l'adaptation psychologique des étudiants français

³⁹ Lors d'une médiation partielle, seules les trois premières conditions de Baron et Kenny (1986) sont réunies.

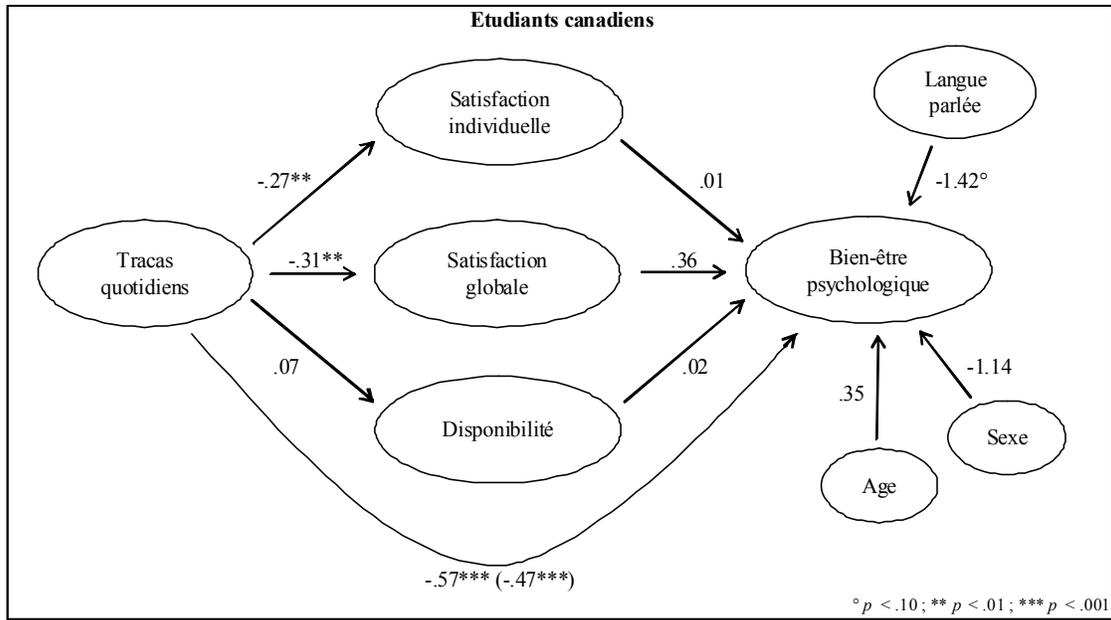


Figure 7b : Modèle de médiation multiple du soutien social entre les tracas quotidiens et l'adaptation psychologique des étudiants canadiens

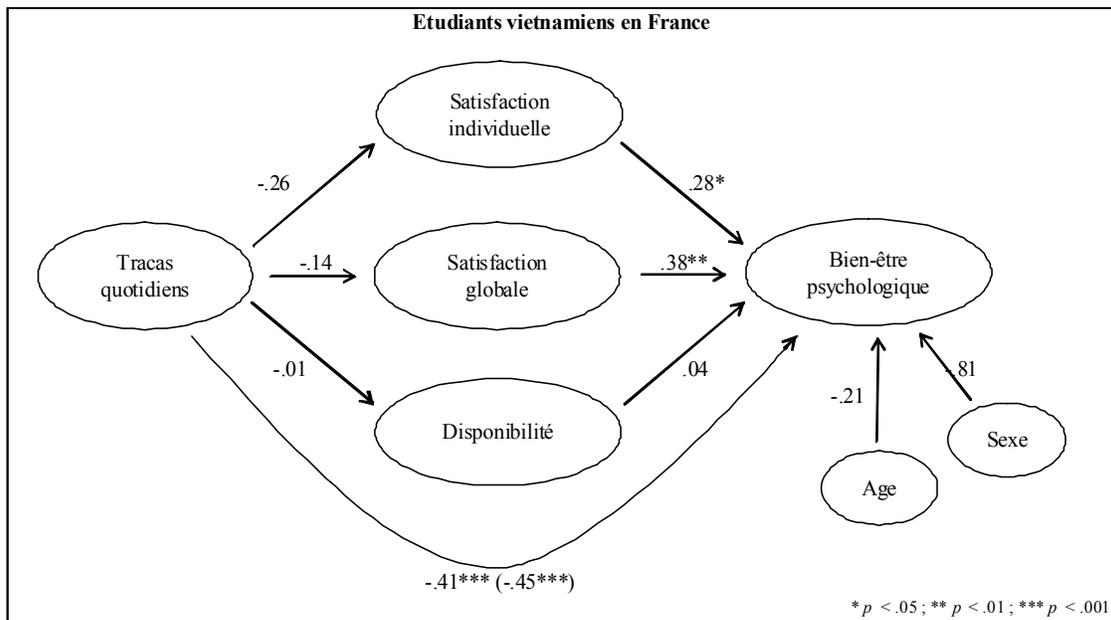


Figure 7c : Modèle de médiation multiple du soutien social entre les tracas quotidiens et l'adaptation psychologique des étudiants vietnamiens en France

V. Les tracas quotidiens dans l'adaptation des étudiants

Hypothèse n°11

Les étudiants vietnamiens rapporteront un niveau de tracas plus important que les étudiants en première année.

Stratégie d'analyse statistique

Cette hypothèse repose sur un *t*-test sur échantillons indépendants. Ce dernier a été préalablement effectué dans le second volet des résultats.

Résultats

Alors que dans un contexte canadien, les étudiants en première année rapportent un niveau de tracas significativement supérieur aux étudiants vietnamiens ($t(127) = 2.80$; $p < .01$). Il ne s'observe aucune différence significative en France ($t(211) = -.93$; *ns*). Les résultats vont cependant dans le sens attendu.

Hypothèse n°12

Plus le niveau de tracas sera important, moins bonne sera l'adaptation psychologique des étudiants.

Stratégie d'analyse statistique

Pour évaluer cette hypothèse, nous avons dans un premier étudié les corrélations issues du deuxième volet de résultats. Les sujets ont dans un second temps été séparés en quatre groupes selon les quartiles théoriques de la variable de tracas quotidiens. Une comparaison de moyennes avec un test de Tukey en post-hoc a été ensuite effectuée, afin de dégager des sous-ensembles homogènes.

Résultats

Les résultats indiquent clairement un effet négatif des tracas quotidiens sur l'adaptation psychologique pour trois des groupes d'étudiants. Nous observons des corrélations de $-.41$ ($p < .001$) pour les Français, de $-.33$ pour les Canadiens ($p < .01$), et de $-.68$ pour les Vietnamiens en France ($p < .001$). Pour les Vietnamiens au Canada, nous notons

un lien positif mais non significatif de .34. Ils ne seraient en fait pas affectés par les tracas rencontrés.

Les comparaisons de moyennes révèlent une diminution croissante et continue entre le degré de bien-être psychologique et les tracas quotidiens pour trois des échantillons. Qu'ils soient Français, Canadiens ou Vietnamiens en France, les étudiants rapportant un niveau de tracas faible se différencient significativement de ceux rapportant un niveau élevé. En ce qui concerne les Vietnamiens au Canada, les résultats sont non significatifs mais vont dans le sens attendu (tableau 43).

Tableau 43 : Comparaisons de moyennes sur l'adaptation psychologique selon le niveau de tracas quotidiens

	Tracas - -			Tracas -			Tracas +			Tracas ++			F
	n	Moy.	e.t.	n	Moy.	e.t.	n	Moy.	e.t.	n	Moy.	e.t.	
Etudiants français	3	4.06	.63	67	3.73	.16	29	3.29	.64	2	3.08	.59	5.60**
Etudiants canadiens	10	3.68 ^a	.52	80	3.39 ^{a, b}	.06	54	3.19 ^b	.11	0	/	/	3.35*
Etudiants vietnamiens en France	7	4.31 ^a	.65	60	3.69 ^b	.48	44	3.52 ^b	.41	1	1.67 ^c	/	11.95***
Etudiants vietnamiens au Canada	3	3.78	.51	12	3.68	.49	0	/	/	0	/	/	.09

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Note : Les moyennes des colonnes avec des exposants (a, b, c) représentent des différences significatives à $p < .05$

VI. L'identification à la culture d'accueil et d'origine dans l'adaptation des étudiants

Hypothèse n°13

Les étudiants vietnamiens s'identifiant fortement à la culture d'accueil (ICA+) auront une meilleure adaptation socioculturelle que ceux s'y identifiant faiblement (ICA-).

Stratégie d'analyse statistique

Les sujets ont été dans un premier temps répartis en fonction de leur degré d'identification selon la moyenne théorique. Un test-*t* a ensuite été effectué.

Résultats

Quel que soit le contexte, les vietnamiens s'identifiant fortement à la culture d'accueil n'ont pas une meilleure adaptation socioculturelle que ceux s'y identifiant faiblement. Les résultats vont cependant dans le sens attendu.

Tableau 44 : Comparaisons de moyennes sur l'adaptation socioculturelle selon le niveau d'identification à la culture d'accueil

	ICA -			ICA +			t-Student
	n	Moy.	e.t.	n	Moy.	e.t.	
Vietnamiens en France	64	3.27	.06	29	3.41	.09	-1.27
Vietnamiens au Canada	11	3.19	.51	4	3.36	.23	-.57

Hypothèse n°14

Les étudiants vietnamiens s'identifiant fortement à la culture d'origine (ICO+) auront une meilleure adaptation psychologique que ceux s'y identifiant faiblement (ICO-).

Stratégie d'analyse statistique

Voir la stratégie d'analyse de l'hypothèse précédente.

Résultats

Quel que soit le contexte, les vietnamiens s'identifiant fortement à la culture d'origine ne rapportent pas une meilleure adaptation psychologique que ceux s'y identifiant faiblement. Les résultats vont dans le sens attendu dans le cas des étudiants en France seulement.

Tableau 45 : Comparaisons de moyennes sur l'adaptation psychologique selon le niveau d'identification à la culture d'origine

	ICO -			ICO +			t-Student
	n	Moy.	e.t.	n	Moy.	e.t.	
Vietnamiens en France	45	3.67	.50	44	3.70	.55	-.28
Vietnamiens au Canada	7	3.87	.55	8	3.55	.37	1.31

Hypothèse n°15

Les étudiants vietnamiens favorisant l'intégration (ICA+, ICO+) rapporteront une meilleure adaptation psychologique que ceux favorisant la marginalisation (ICA-, ICO-).

Stratégie d'analyse statistique

Les sujets ont été répartis en quatre groupes en fonction leurs degrés d'identification à la culture d'accueil et d'origine selon la moyenne théorique (voir les deux hypothèses précédentes). Nous avons ensuite exécuté une comparaison de moyennes avec un test de Tukey en post-hoc.

Résultats

Si l'on considère l'intégration et la marginalisation, aucune différence significative ne se s'observe sur l'adaptation psychologique. Toutefois, quel que soit le contexte, les « intégrés » auraient une moyenne supérieure aux « marginalisés », et les « assimilés » rapporteraient le niveau de bien-être psychologique le plus bas.

Tableau 46 : Comparaisons de moyennes sur l'adaptation psychologique selon les niveaux d'identification à la culture d'accueil et d'origine

	Vietnamiens en France			Vietnamiens au Canada		
	n	Moy.	e.t.	n	Moy.	e.t.
Intégration	18	3.70	.42	2	3.96	.48
Assimilation	25	3.68	.63	6	3.42	.32
Séparation	10	3.95	.45	2	3.83	.71
Marginalisation	31	3.60	.51	5	3.88	.59
F		1.13			1.24	

Hypothèse n°16

Les étudiants vietnamiens favorisant la séparation (ICA+, ICO-) rapporteront davantage de difficultés sociales (i.e. une adaptation socioculturelle moindre) que ceux favorisant l'assimilation (ICA-, ICO+).

Stratégie d'analyse statistique

Voir la stratégie d'analyse de l'hypothèse précédente.

Résultats

Quel que soit le contexte, les étudiants vietnamiens favorisant l'assimilation ne se différencient pas de ceux favorisant la séparation. Les résultats vont cependant dans le sens attendu. De plus, notons que dans un contexte français, les Vietnamiens « intégrés »

rapportent une aisance sociale significativement supérieure aux « marginalisés », puis aux « séparés ».

Tableau 47 : Comparaisons de moyennes sur l'adaptation socioculturelle selon les niveaux d'identification à la culture d'accueil et d'origine

	Vietnamiens en France			Vietnamiens au Canada		
	n	Moy.	e.t.	n	Moy.	e.t.
Intégration	18	3.61 ^a	.42	2	3.74	.07
Assimilation	25	3.32 ^{a, b}	.53	6	3.09	.57
Séparation	10	3.07 ^b	.32	2	2.98	.18
Marginalisation	31	3.19 ^b	.47	5	3.32	.46
F		4.25***			1.71	

*** $p < .001$

Note : Les moyennes des colonnes avec des exposants (a, b) représentent des différences significatives à $p < .05$

VII. L'usage préférentiel du français/anglais ou du vietnamien dans l'adaptation des étudiants

Hypothèse n°17

Les étudiants vietnamiens favoriseront l'usage du français/anglais à celui du vietnamien.

Stratégie d'analyse statistique

Le test de cette hypothèse repose sur la moyenne obtenue d'usage préférentiel du français lors du second volet des résultats.

Résultats

Les étudiants vietnamiens, quel que soit le contexte, favorisent l'utilisation du français/anglais à celle du vietnamien. Ceux en France ont une moyenne de 3.54 et ceux au Canada, 3.84. Rappelons que cette mesure est évaluée sur une échelle de Likert en cinq points, la valeur maximum correspondant à l'utilisation du français/anglais.

Hypothèse n°18

L'usage préférentiel du français/anglais au vietnamien favorisera une bonne adaptation socioculturelle.

Stratégie d'analyse statistique

Les sujets ont été dans un premier temps répartis selon leur utilisation du français/anglais et du vietnamien selon la moyenne théorique. Un test-*t* a ensuite été effectué.

Résultats

Quel que soit le contexte, aucun effet significatif de l'usage préférentiel du français/anglais au vietnamien ne s'observe sur l'adaptation socioculturelle. Cependant, les résultats ne vont pas dans le sens attendu dans un contexte canadien.

Tableau 48 : Comparaisons de moyennes sur l'adaptation socioculturelle selon l'usage préférentiel du français/anglais ou du vietnamien

	Usage du vietnamien			Usage du français/anglais			<i>t</i> -Student
	n	Moy.	e.t.	n	Moy.	e.t.	
Vietnamiens en France	43	3.30	.50	59	3.33	.45	-.32
Vietnamiens au Canada	3	3.51	.51	12	3.17	.48	1.20

VIII. Synthèse

La magnitude de la relation entre adaptation psychologique et adaptation socioculturelle s'avère être similaire pour les différents groupes d'étudiants. Ainsi, quel que soit le contexte, elle ne serait pas liée à la catégorie d'appartenance d'un individu mais au contexte d'accueil même. Les opportunités d'intégration ne seraient donc pas fondamentalement différentes entre étudiants en première année, français ou canadiens, et étudiants vietnamiens.

L'influence d'une personnalité anxieuse se retrouve de façon prégnante dans notre thèse. L'anxiété-trait a un effet négatif très important tant sur le bien-être psychologique que sur l'adaptation socioculturelle des étudiants. Cependant, ce lien ne serait « linéaire » que pour la majorité d'entre eux. Quel que soit le contexte, quatre à 33% des étudiants seraient dans l'incapacité de faire face efficacement au stress induit par la période de transition qu'ils vivent. Ils représentent une population particulièrement à risques. De plus, l'expression de l'affectivité positive et la non-expression de l'affectivité négative jouent un rôle dans l'adaptation des étudiants français, canadiens et vietnamiens en France.

Les trois styles d'attachement se trouvent dans notre population. Cependant, le faible pourcentage de personnes sécures (13 à 43% contre 70% dans la population générale) indique une fragilisation des modèles internes opérants liée à la période de changements, développementale et culturelle, caractéristique de nos étudiants. Conformément à la littérature, l'attachement sécure est le plus favorable à l'adaptation psychologique et socioculturelle. Cependant pour les Vietnamiens en France, il s'agirait également d'une organisation des modèles internes de façon évitante.

Le soutien social n'apparaît pas comme variable prédictrice du modèle intégratif de recherche (voir le troisième volet des résultats). Il a cependant un effet réel sur l'adaptation. En effet, les résultats ont montré dans un premier temps que la satisfaction face au soutien social obtenu est indéniable dans la façon dont un individu va réagir lors d'une transition culturelle, et dans un second temps, que la disponibilité ne relève ni de l'adaptation psychologique, ni de l'adaptation socioculturelle des étudiants. En ce qui concerne la satisfaction, les résultats justifient la création « théorique » de la variable de satisfaction individuelle. Elle ne se différencie pas quantitativement de la satisfaction globale. Une variabilité culturelle s'observe néanmoins : les Français favorisent une évaluation individuelle de la satisfaction et les Canadiens et les Vietnamiens en France, une évaluation globale. Les Vietnamiens au Canada rapportent une satisfaction individuelle et une satisfaction globale relativement similaires.

Les étudiants vietnamiens en France, comme au Canada, se socialisent auprès de trois réseaux sociaux : 1/ un réseau monoculturel, 2/ un réseau biculturel, et 3/ un réseau multiculturel. Bien qu'il n'y ait pas de différence significative dans les niveaux d'adaptation socioculturelle selon le type de réseau, le biculturel tend à être plus prégnant que le monoculturel et que le multiculturel dans un contexte français. Ce résultat souligne l'important du contact avec la culture d'accueil lors de transitions interculturelles. Dans un contexte canadien, la prévalence d'une socialisation biculturelle ne ressort pas de nos analyses.

Les étudiants vietnamiens rencontrent un niveau comparable de tracas quotidiens à celui des adultes en émergence en première année. Ces difficultés ont une influence négative directe sur leur bien-être psychologique. Les analyses corrélationnelles comme les comparaisons de moyennes appuient cette idée, en particulier pour les Canadiens et les

Vietnamiens en France. Les post-hoc différencient significativement les étudiants qui rencontrent un niveau moindre de tracas de ceux qui ont un niveau élevé. Les résultats indiquent également un lien positif entre les tracas quotidiens des Vietnamiens au Canada et leur bien-être psychologique. Bien que non significatif du fait de la taille de l'échantillon, les difficultés rencontrées seraient un facteur stimulant dans leur adaptation. Cependant, le sens de la corrélation observée est certainement en lien avec le fait que les Vietnamiens au Canada rapportent un niveau de tracas inférieur à la moyenne théorique.

L'identification aux cultures de référence ne semble pas affecter l'adaptation des étudiants vietnamiens. Aucune différence significative ne ressort des comparaisons de moyennes. Un constat à peu près similaire s'observe au niveau de l'interaction de ces dimensions. Leur croisement n'a d'effet que sur l'adaptation socioculturelle des Vietnamiens en France. Les « intégrés » rapportent une aisance sociale significativement supérieure aux « marginalisés » et aux « séparés ».

Bien que les Vietnamiens, tant en France qu'au Canada, indiquent utiliser préférentiellement le français ou l'anglais, l'usage de la langue de la culture d'accueil n'apparaît pas influencer leur adaptation.

Discussion générale

Cette thèse concerne l'adaptation des étudiants lors d'un changement de contexte en considérant deux cas particuliers de cette transition, les bacheliers primo-entrants à l'université et les étudiants internationaux vietnamiens, en France et au Canada. Puisant dans deux sources d'inspiration théorique, nous avons distingué dans un premier temps les niveaux local et international de l'adaptation d'après la revue de littérature de Black et ses collègues (1991) et dans un second temps, les dimensions psychologique et socioculturelle de l'adaptation selon le modèle de Ward et ses collaborateurs (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999 ; Ward & Searle, 1991). L'objectif de ce travail vise à intégrer ces deux approches et à dégager un modèle général de l'adaptation à un contexte universitaire pour les deux types d'étudiants, tout en prenant en compte les aspects interculturels de l'adaptation des étudiants internationaux. Se distinguent ainsi dans le processus les niveaux « local » et « international » d'une part, et les dimensions psychologique et socioculturelle d'autre part. Ceci a notamment permis de tester le postulat de Ward et de ses collègues (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999 ; Ward & Searle, 1991) qui différencie conceptuellement et empiriquement l'adaptation psychologique de l'adaptation socioculturelle. Nous discuterons également chacune des variables selon leur ordre d'apparition dans le modèle intégratif de recherche.

I. Intégrations et implications des résultats

1. Adaptation locale et adaptation internationale, une base commune ?

La magnitude de la relation entre adaptation psychologique et adaptation socioculturelle s'avère être similaire pour les quatre groupes d'étudiants. Selon Ward et Kennedy (1993b), cette dernière dépend du groupe de séjournants (soit de la culture d'origine et du statut légal dans le pays) et des opportunités d'intégration dans la culture d'accueil. Il apparaît ainsi que les possibilités d'intégration (à l'université) pour les étudiants internationaux vietnamiens ne sont pas fondamentalement différentes de celles des étudiants locaux, et bien que population étrangère en France, les Vietnamiens ne font pas partie de

celles les plus discriminées. Les Français estiment d'ailleurs que ce sont celles d'origine ou de nationalité d'Afrique du Nord, suivies de celles d'Afrique noire, qui en sont les principales victimes en France (CNCDH, 2006). De même au Canada, le Comité pour l'Élimination de la Discrimination Raciale souligne une discrimination principalement envers les afro-canadiens et les populations autochtones (Nations Unies, 2007). Une recrudescence d'actes racistes envers les individus issus de pays islamistes a également été observée depuis les attentats du 11 septembre 2001 (Helly, 2004). Les Vietnamiens au Canada apparaissent comme une population immigrée privilégiée, et cette position est clairement en lien avec l'histoire de l'immigration vietnamienne (Dorais, 2004). En effet, suite à la mise en place de la politique officielle de multiculturalisme en 1971, de nombreux immigrants sont arrivés au Canada. Mais seuls les Vietnamiens ont été encouragés et aidés financièrement par le gouvernement fédéral à fonder des associations ethniques dans les villes où ils résidaient (Dorais, 2004).

2. Apports du modèle intégratif de l'adaptation

La mise à l'épreuve du modèle intégratif de recherche a permis de souligner l'influence d'une personnalité anxieuse, des tracas quotidiens et des dimensions de l'attachement dans l'adaptation des étudiants. L'anxiété-trait serait le prédicteur de l'adaptation psychologique et socioculturelle à un niveau local. Quels que soient la culture et le statut des étudiants, la personnalité anxieuse ressort systématiquement comme influençant leur bien-être psychologique et leur aisance sociale. Le rôle des tracas quotidiens et des modèles internes apparaissent moins clairement. D'une part, les tracas prédisent 1/ l'adaptation psychologique dans un contexte français, et 2/ l'adaptation socioculturelle lors de transitions sous-culturelles (tel est le cas des étudiants en première année). D'autre part, les modèles internes influencent 1/ l'adaptation à un niveau psychologique lors de transitions internationales (tel est le cas des Vietnamiens en France), et 2/ à un niveau socioculturel lors de transitions sous-culturelles. Ces deux variables ne semblent entrer en compte, d'un point de vue socioculturel, que suite à un changement important d'environnement. Elles semblent ainsi être liées à la distance culturelle relative entre le contexte de départ et d'arrivée. Les analyses de contribution relative mettent également en avant le rôle de la satisfaction individuelle face au soutien social reçu pour les étudiants français, et de la durée de séjour et de l'identification à la culture d'origine pour les Vietnamiens en France. Les variables dites « internationales » n'apparaissent pas comme complémentaires des « locales » dans l'adaptation psychologique.

Contrairement au modèle de Ward et ses collègues (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999 ; Ward & Searle, 1991), l'adaptation psychologique et l'adaptation socioculturelle n'apparaissent pas empiriquement distinctes dans cette recherche. Il en ressort que les prédicteurs de l'une peuvent être les prédicteurs de l'autre, et inversement. Bien que ce modèle ait été très populaire pendant près de quinze années, les auteurs de référence s'en détachent. La dernière publication où ils soulignent une telle distinction empirique date de 2004. Depuis, ils continuent à mesurer ces deux dimensions en tant que résultantes du processus d'adaptation mais ne les distinguent plus de la sorte. Il apparaît clairement qu'elles peuvent être prédites par les mêmes sets de variables (Ward, Fisher, Lam & Hall, 2009).

3. L'anxiété-trait dans l'adaptation des étudiants

L'influence d'une personnalité anxieuse se retrouve de façon prégnante dans cette étude. Elle apparaît à la base du processus. La littérature souligne que, dans le processus d'adaptation, les variables de personnalité prévalent notamment sur l'attachement (Bakker *et al.*, 2004 ; Brisset & Safdar, 2009 ; Brisset, Safdar, Lewis & Sabatier, soumis), les stratégies de coping (Boujut, 2007) ou sur la satisfaction face au soutien social reçu (Brisset & Safdar, 2009 ; Brisset *et al.*, soumis).

Les diverses analyses effectuées dans les quatre volets de résultats indiquent de manière constante un effet négatif très net de l'anxiété-trait sur l'adaptation psychologique et socioculturelle des étudiants. Cependant, cette linéarité entre anxiété-trait, détresse psychologique et difficultés sociales ne s'observe pas pour un tiers de la population. Il y aurait au sein de nos échantillons des individus peu anxieux rapportant une faible adaptation et des individus très anxieux parfaitement adaptés psychologiquement et socioculturellement. Parmi les faiblement anxieux, se retrouvent ainsi des « vrais non-anxieux », réellement peu anxieux, et des « faux non-anxieux », véritablement anxieux mais avec un fort besoin de désirabilité sociale. Dans l'incapacité de faire face efficacement au stress induit par le changement de contexte, ces derniers représentent une population particulièrement à risques qu'il est important de repérer notamment lors des visites médicales obligatoires de la médecine préventive universitaire.

Nos résultats soulignent aussi des différences dans l'expression des émotions (présence d'affects négatifs et absence d'affects positifs) parmi nos étudiants. Ceci est

congruent avec ce que l'on sait de la littérature en psychologie interculturelle sur l'influence de facteurs socioculturels, tels que les croyances et les normes, dans la manifestation des affects (Kirmayer, 1989 ; Kleinman & Good, 1985). Iwata et ses collègues (Iwata & Higushi, 2000 ; Iwata, Roberts & Kawakami, 1995 ; Iwata, Saito & Roberts, 1994) soulignent d'une part que les Japonais ont tendance à réprimer davantage leurs émotions positives que les Américains, et d'autre part, que cette tendance est généralisable à d'autres cultures asiatiques. Iwata et Higushi (2000) soulèvent de ce fait le rôle des valeurs individualistes et collectivistes sur l'expression des affects positifs (en tant que trait de personnalité) chez les étudiants. Les Japonais ont plus tendance à les inhiber que les étudiants internationaux japonais, eux-mêmes davantage que les étudiants américains. Il apparaît ainsi dans nos échantillons en France que les Vietnamiens répriment davantage leurs affects positifs que les étudiants en première année. Dans un contexte canadien, les résultats ne sont certes pas significatifs mais vont dans ce sens. Contrairement aux conclusions d'Iwata et ses collègues (Iwata *et al.*, 1995 ; Iwata *et al.*, 1994), nos données indiquent également des différences dans l'expression des affects négatifs. Alors que pour ces auteurs, les Japonais ne diffèrent pas des Américains, nos étudiants en première année expriment significativement plus de sentiments négatifs. Le Viêt Nam est une société dite collectiviste. Le groupe y est l'unité sociale de base. L'individu se définit de ce fait par son appartenance sociale/groupale et ses rôles/statuts sociaux. Son motif d'action devient la solidarité et la promotion du groupe (Hofstede, 1994). L'inhibition des affects (positifs et négatifs) chez les Vietnamiens serait ainsi le reflet d'une certaine morale et des comportements considérés comme socialement désirables par la société.

4. L'attachement adulte dans l'adaptation des étudiants

L'attachement adulte apparaît comme une variable importante à cerner chez les étudiants. D'une part, les modèles internes prédisent leur adaptation et d'autre part, l'obtention des styles d'attachement permet d'en dresser un profil développemental singulier.

L'adaptation des étudiants se trouve être influencée par les dimensions des modèles internes de l'attachement que sont l'anxiété et la proximité. Rappelons que la première s'exprime par des désirs de contacts étroits et par la peur d'être quitté ou rejeté par des personnes aimées, et la seconde, soit par de l'anxiété/nervosité physique ou émotionnelle lorsqu'une personne se rapproche de trop près, soit au contraire par un réel plaisir éprouvé à la pensée que d'autres personnes puissent dépendre de nous. Comme l'a souligné la

littérature, ces dimensions - d'évitement (une combinaison de proximité et dépendance dont la cotation a été inversée) et d'anxiété - sont prédictrices des difficultés d'adaptation et de la détresse psychologique des étudiants internationaux (Chen *et al.*, 2002 ; Wang & Mallinckrodt, 2006). L'internalisation d'une base de sécurité protégerait nos étudiants face au stress lié à l'université, et les aiderait à explorer en toute confiance la nouvelle « culture » et en conséquence, à s'adapter au mieux au nouvel environnement. Cependant les dimensions ressortent différemment selon le contexte. D'une part, elles prédisent l'adaptation socioculturelle des étudiants en première année, et l'adaptation psychologique des étudiants vietnamiens. D'autre part, la proximité a une influence négative chez ces derniers. Ce résultat surprenant interroge sur une certaine contextualisation de l'attachement. Il s'agirait soit d'une question de culture, soit d'une adaptation fonctionnelle du fait de la durée déterminée du séjour en France : les Vietnamiens se retrouveraient en situation d'évitement vis-à-vis de la culture d'accueil dans leur vie personnelle afin de préserver leur équilibre de fonctionnement.

Les styles d'attachement (sécure, anxieux et évitant) attendus selon la littérature (Collins & Read, 1990) se retrouvent parmi la population étudiante quels que soient la culture et le pays. Ce résultat appuie notamment l'idée que l'attachement est universel au développement humain (Miocq-Dalili, 2006). Cependant, leur répartition montre que notre échantillon est principalement composé de personnes anxieuses (en moyenne 45%), puis de sécures (32%) et d'évitantes (23%). Alors qu'un attachement sécure se retrouve généralement dans 70% de la population (hypothèse de normativité⁴⁰ selon laquelle ce style d'attachement est la norme), le pourcentage anormalement faible d'individus sécures chez nos étudiants pourrait s'expliquer par une fragilisation des modèles internes liée à la période de transitions développementale et culturelle caractéristique de la population étudiante. Il y aurait ainsi une autre forme de contextualisation de l'attachement.

Conformément à la littérature, les résultats soulignent les bénéfices d'un attachement sécure sur le bien-être psychologique chez les étudiants, mais aussi sur l'absence de difficultés sociales dans le nouvel environnement. Ce type d'attachement serait bien le type idéal. Les sécures obtiennent de meilleurs scores de bien-être et d'aisance sociale que les individus anxieux et/ou évitants. Considérer les autres comme étant dignes de confiance permet effectivement de rencontrer d'autres individus en toute sérénité et de former des relations avec des personnes de culture différente (Mikulincer & Shaver, 2001). Toutefois, les

⁴⁰ Miocq-Dalili (2006).

Vietnamiens évitants en France s'avèrent comparables aux sécuress quant à leur bien-être psychologique. Ici aussi, il s'agirait d'une question de culture ou d'une adaptation fonctionnelle. Afin de préserver un équilibre de fonctionnement, les étudiants vietnamiens essaieraient « d'éviter » de trop interagir avec les membres de la culture d'accueil dans leur vie personnelle. Ils ne seraient pas à l'aise dans les relations proches avec les Français, ils ne se confieraient pas à eux, ils prendraient de la distance, et ils se protégeraient en les évitant. Alors qu'ils ont besoin de contacts avec les Français pour leurs études et pour apprendre la langue (importance du réseau biculturel), ils « évitent » les difficultés liées à la création de liens nouveaux en interagissant de façon limitée avec eux dans les contextes de vie non-universitaires.

5. Les tracas quotidiens dans l'adaptation des étudiants

Les tracas quotidiens, interprétés comme degré de perception des problèmes rencontrés, expliquent en partie les difficultés d'adaptation des étudiants et ce, quels que soient le contexte culturel et leur statut. La prise en compte de ces difficultés et de leurs implications est d'autant plus importante qu'elles influencent la réussite universitaire et qu'elles conduisent parfois à un abandon des études (Bojuwoye, 2002 ; Coulon, 2000).

Il ressort de nos analyses une influence des tracas sur le bien-être psychologique des étudiants : plus ces derniers rapportent de difficultés au quotidien, plus leur niveau de bien-être est faible. Ces résultats sont congruents avec ceux apportés dans la littérature. Réveillère *et al.* (2001) ont notamment montré que chez les étudiants français, les tracas sont associés à divers symptômes psychologiques et somatiques mais aussi à un dysfonctionnement social. De plus, la dépression chez les étudiants immigrés est due aux difficultés en rapport avec l'expérience d'acculturation (Lay & Nguyen, 1998) et la vie quotidienne (Lay & Nguyen, 1998 ; Lay & Safdar, 2003). Une variabilité culturelle apparaît cependant dans la prédiction de l'adaptation dans nos groupes d'étudiants. Si les tracas prédisent négativement l'adaptation psychologique dans un contexte français, et l'adaptation socioculturelle lors de transitions sous-culturelles (tel est le cas des étudiants en première année), les résultats indiquent également une influence positive sur l'adaptation socioculturelle des Vietnamiens au Canada. Les difficultés qu'ils rencontrent agiraient comme des stimulants.

L'analyse détaillée des tracas quotidiens semble révéler un effet culturel. Ceux rapportés principalement par les Français et les Canadiens (coût de la vie plus élevé que prévu et manque de temps pour voyager) sont inhérents à l'émergence de l'âge adulte. La gestion du budget et des différentes tâches (courses, ménage, etc.) en plus des études est intrinsèquement liée à l'indépendance financière et morale progressive des jeunes vis-à-vis des parents. Les Vietnamiens en France rencontrent davantage de difficultés pour trouver un logement et obtenir des informations sur les programmes d'enseignement. Ces problèmes sont liés aux raisons de leur venue en France et à l'organisation qui en découle. Avoir trop de contacts avec les membres de la culture d'origine s'avère problématique quel que soit le contexte. Bien que certains Vietnamiens, d'un point de vue attachementiste, évitent les interactions avec les membres de la culture d'accueil, rester entre eux est un frein à leur objectif premier.

6. Le soutien social dans l'adaptation des étudiants

Le soutien social n'apparaît pas comme variable prédictrice du modèle intégratif de recherche. Il a cependant un effet réel sur l'adaptation, la satisfaction individuelle ressortant notamment des analyses de contribution relative chez les étudiants français. Les résultats indiquent dans un premier temps que la satisfaction face au soutien social obtenu est indéniable dans la façon dont un individu va réagir lors d'une transition culturelle, et dans un second temps, que la disponibilité ne relève pas de l'adaptation. Comme l'a souligné Hobfoll (1984), ce ne serait pas le nombre de relations sociales qui est protecteur mais la qualité de celles-ci.

En ce qui concerne la satisfaction, les résultats justifient la création « théorique » de la variable de satisfaction individuelle. Elle ne se différencie pas quantitativement de la satisfaction globale, mais distinguer ces deux aspects permet de nuancer l'importance de chacune. Une variabilité culturelle s'observe alors : les Français favorisent une évaluation individuelle de la satisfaction, et les Vietnamiens en France et les Canadiens, une évaluation globale. On observe ainsi chez les Français une satisfaction liée à chacun des membres du groupe indépendamment les uns des autres, et chez les Vietnamiens en France et les Canadiens, une satisfaction liée au groupe lui-même. Du fait notamment de la méthode de recrutement en France (par le biais d'associations étudiantes pour les Vietnamiens, et pendant les cours pour les Français) et de la possible influence des valeurs individualistes et collectivistes, les étudiants vietnamiens ont potentiellement plus de possibilités de former un

*corps étudiant*⁴¹ (groupe/association) que les étudiants français. Cette interprétation est congruente avec ce que l'on sait des travaux en sociologie (Felouzis, 2001) qui montrent que les étudiants français sont mal intégrés à l'université. Elle coïncide également avec notre observation du terrain en France. Indépendamment du sexe, les Vietnamiens ont une forte tendance à se regrouper. Ils sont généralement logés dans les mêmes bâtiments universitaires et fréquentent les mêmes endroits. L'aspect communautaire apparaît ici très clairement. Il y aurait un sentiment d'appartenance groupale pour les Vietnamiens, d'où une satisfaction globale. Dans un contexte canadien, nous nous attendions à ce que la satisfaction individuelle prévale sur la satisfaction globale chez les étudiants en première année. Cependant, il ressort très clairement de nos observations empiriques que les associations étudiantes sont un aspect très important de la vie universitaire au Canada. En effet, il est rare qu'un étudiant ne fasse pas partie de l'association de sa discipline et ne s'implique pas dans les activités proposées. Les étudiants de même champ disciplinaire se retrouvent ainsi entre eux, et ont de ce fait davantage de possibilités de former un corps étudiant. Le sentiment d'appartenance groupale qui en résulte sous-tendrait à une satisfaction globale face au soutien social reçu.

Comme le soulignent Bochner *et al.* (1977), les étudiants vietnamiens en France comme au Canada se socialisent auprès de trois réseaux sociaux : un réseau monoculturel, un réseau biculturel, et un réseau multiculturel. Favoriser l'adhésion à l'un de ces trois réseaux n'apparaît pas comme influençant l'adaptation psychologique et socioculturelle des étudiants. Le monoculturel et le biculturel ressortent toutefois davantage. Ils joueraient tous deux un rôle dans l'adaptation des étudiants. Exprimer leurs valeurs culturelles, tout en sachant que l'on peut obtenir de l'aide des locaux, serait important pour eux.

7. L'identification aux cultures de référence dans l'adaptation des étudiants

Autant l'effet des identifications aux cultures de référence est moins important que celui rapporté dans la littérature, autant il apparaît que l'identification à la culture d'origine n'est pas sans lien avec l'adaptation des étudiants vietnamiens en France. Tout comme l'ont souligné Vedder, van de Vijver et Liebking (2006), et contrairement aux conclusions de Ward et de ses collègues (Ward & Kennedy, 1994 ; Ward & Rana-Deuba, 1999), l'identification à la culture d'origine influence l'adaptation socioculturelle. Dans la mesure où l'ICA ne ressort

⁴¹ La formation d'un corps étudiant, notion de Becker et Geer (1958), permet aux individus de se socialiser et de s'intégrer au sein de l'université.

pas (ou très peu) de nos analyses⁴², l'adaptation de ces étudiants se rapporterait davantage à leurs orientations ethniques qu'à l'endossement des comportements et attitudes de la culture française. Etant donné la durée de leur séjour en France (près de quatre ans) et le fait qu'ils déclarent une identification à la culture vietnamienne significativement supérieure à celle envers la culture française⁴³, il est plausible de considérer l'ICO comme un prédicteur plus important de leur adaptation que l'ICA. Ainsi, plus les étudiants vietnamiens sont en accord avec leurs orientations ethniques, plus ils sont capables d'interagir efficacement dans le nouveau contexte. Bien que non-significatives, les comparaisons de moyennes appuient cette interprétation.

De façon similaire, l'interaction entre l'ICA et l'ICO n'apparaît que sur l'adaptation socioculturelle des Vietnamiens en France. Les personnes intégrées rapportent significativement plus d'aisance sociale que les séparées et les marginalisées. En accord avec la littérature (Berry, 1997, 1999 ; Berry *et al.*, 2002), l'intégration ressort comme étant la stratégie dont l'issue est la plus favorable. Cependant, les individus favorisant la séparation et la marginalisation indiquent une adaptation socioculturelle supérieure à la moyenne. Ne restant effectivement que quelques années en France, il n'est pas pertinent pour les étudiants internationaux de perdre leur héritage culturel. Mais s'offre à eux l'opportunité d'un apprentissage de la culture française qui s'avère propice à un enrichissement personnel, non sans lien avec les raisons de leur venue en France.

8. L'usage préférentiel du français/anglais par rapport au vietnamien dans l'adaptation des étudiants

Les étudiants vietnamiens rapportent préférer l'utilisation du français ou de l'anglais à celle du vietnamien. Cependant, cet usage préférentiel ne semble pas influencer leur adaptation psychologique et socioculturelle. Alors que cette question est pertinente chez les jeunes issus de l'immigration (Guglielmi, 2008), elle n'est pas d'actualité chez les étudiants internationaux. Il aurait été plus approprié d'appréhender ici leur compétence linguistique, soit leur maîtrise de la langue française. Influençant leur niveau de stress (Duru & Poyrazli, 2007 ; Poyrazli *et al.*, 2001 ; Yeh & Inose, 2003) et leur notes aux examens (Poyrazli *et al.*, 2001), elle est l'une des préoccupations majeures des étudiants internationaux. Un étudiant

⁴² Le poids relatif de l'ICA est de 1.5% pour l'adaptation psychologique, et de 4.3% pour l'adaptation socioculturelle chez les Vietnamiens en France.

⁴³ $t(83) = 2.54, p < .05$

vietnamien nous a effectivement confié que « *l'apprentissage de la langue est l'obstacle le plus difficile à franchir. Il faut beaucoup de temps et beaucoup d'efforts pour bien comprendre et se faire comprendre. [...]. La langue française ne permet pas seulement de communiquer mais également d'apprécier une tradition, une culture, une société* ».

II. Limitations et « spécificités » vietnamiennes

Les limitations principales de cette thèse sont d'ordre méthodologique et concernent notamment le choix de certaines échelles, les difficultés de recueil de données et de passations auprès des Vietnamiens.

Outre la faiblesse de taille de l'échantillon des Vietnamiens au Canada, nous émettons quelques réserves sur les mesures utilisées d'usage préférentiel d'une langue par rapport à l'autre, de tracas quotidiens et de soutien social. En effet, il aurait été plus approprié de mesurer la maîtrise de la langue des étudiants vietnamiens plutôt que l'utilisation préférentielle qu'ils ont du français/anglais par rapport au vietnamien. Les mesures traditionnellement rapportées dans la littérature pour évaluer leurs compétences linguistiques sont des auto-évaluations sur leurs capacités à comprendre, parler, lire et écrire dans la langue du pays d'accueil (Duru & Poyrazli, 2007 ; Tsang, 2001 ; Yeh & Inose, 2003). Il aurait été également appréciable pour ce travail d'appréhender différents types de tracas selon qu'ils soient en lien avec la vie quotidienne, la famille, l'endogroupe et l'exogroupe. Le « *Hassles Inventory* » en 57 items développé par Lay et Nguyen (1998) permet d'évaluer ces quatre types de tracas, et aurait, par exemple, pu être utilisé - l'homogénéité de quatre mesures s'avérant tout à fait satisfaisante (Lay & Nguyen, 1998 ; Lay & Safdar, 2003). De même, il aurait été pertinent d'évaluer l'influence de la satisfaction du soutien en fonction de la source, à savoir un soutien social provenant de l'endogroupe ou de l'exogroupe pour les Vietnamiens, et en provenance de la famille ou des amis pour les étudiants locaux.

Nous tenons également à faire part des difficultés dans le recueil de données, plusieurs grèves étudiantes en France ont notamment eu lieu, décalant inlassablement la fin des passations auprès des étudiants français. De plus, un apprentissage de la culture vietnamienne et une implication personnelle dans la communauté locale se sont avérés indispensables au recueil auprès des Vietnamiens. Autant ce travail en amont a pu être effectué en France,

autant la distance géographique a entravé son bon déroulement au Canada. Le recrutement des sujets s'est ensuite déroulé selon une procédure « boule de neige » avec les inconvénients que cela soulève. Les chercheurs ayant travaillé auprès de Vietnamiens soulignent des difficultés très similaires (e.g. Birman & Tran, 2008 ; Matsuoka, 1993 ; Pham & Harris, 2001). Des entretiens informels nous ont également éclairés sur certains biais culturels de réponses. Une étudiante vietnamienne nous a ainsi confiés que : « *l'on n'est pas habitué au format [de passation]* » et « *il nous est difficile de répondre aux questions car il faut se positionner* ». La logique sous-jacente à l'« *Acculturation Index* » de Ward et Kennedy (1994) leur est notamment apparue difficile à saisir, d'où le nombre relativement important de valeurs manquantes.

Ces derniers constats nous incitent à soulever d'autres spécificités vietnamiennes - qu'il apparaît important de souligner pour favoriser un véritable échange entre Occidentaux et Vietnamiens. Nos observations soulignent ainsi une gestion émotionnelle différente des cultures occidentales et un besoin de ne « pas perdre la face ». Un étudiant vietnamien nous a un jour dit que « *les asiatiques sont en général réservés, timides et (assez) perfectionnistes : ils ont peur de montrer aux autres qu'ils ne sont pas capables de faire quelque chose. Ils ne réagissent ou ne parlent qu'après une certaine maîtrise du sujet* ».

Conclusion

Cette thèse porte sur l'adaptation des étudiants en période de transition. Elle repose sur une comparaison franco-canadienne entre étudiants primo-entrants et étudiants internationaux vietnamiens, et consiste en l'intégration de la revue de littérature de Black *et al.* (1991) sur l'adaptation des expatriés et du modèle de Ward et ses collègues (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999 ; Ward & Searle, 1991) sur l'ajustement à un nouveau contexte interculturel.

Nous avons ainsi proposé un modèle de l'adaptation des étudiants en considérant les niveaux « local » (propre à tous les étudiants) et « international » (spécifique aux étudiants internationaux) ainsi que les dimensions psychologiques et socioculturelles du processus. Ce modèle s'est avéré recevable en France comme au Canada, soulignant l'idée d'une base commune et universelle dans le processus. Les variables « locales » prédisant l'adaptation des étudiants, quels que soient leur contexte d'étude et leur catégorie d'appartenance (primo-entrants ou internationaux), s'avèrent similaires. La personnalité anxieuse, l'attachement adulte et les tracas quotidiens en seraient le fondement explicatif ; une variabilité culturelle s'observe toute fois dans l'expression des modèles internes opérants et dans les événements de vie considérés comme stressants. Ceci rejoint la proposition de Black *et al.* (1991) concernant la nécessité d'intégrer l'aspect « local » de l'adaptation pour appréhender l'ensemble du processus lors des transitions internationales. Les variables « internationales » ne sont effectivement pas à négliger : l'identification à la culture d'origine et les différents réseaux de socialisation joueraient un rôle complémentaire dans notre recherche.

Il ressort également de ce travail que les variables prédictrices de l'adaptation psychologique et de l'adaptation socioculturelle ne sont pas empiriquement distinctes. Les prédicteurs de l'une peuvent être les prédicteurs de l'autre, ils entrent simplement en jeu différemment dans le processus d'adaptation selon les groupes culturels et les contextes d'accueil. Cette conclusion, contraire au postulat d'origine de Ward et ses collègues (Searle & Ward, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993a, 1999 ; Ward & Searle, 1991), est d'ailleurs congruente avec leurs nouveaux travaux (Ward *et al.*, 2009). Ne plus dichotomiser les

variables influençant l'adaptation de la sorte permettra d'apporter des précisions quant à la compréhension du processus, quels que soient les populations étudiées et les lieux d'origine et d'insertion.

Les étudiants en France, comme au Canada, apparaissent bien adaptés, psychologiquement et socioculturellement. Certains, cependant, sont dans l'incapacité de faire face efficacement au stress induit par le changement de contexte et représentent une population particulièrement à risques qu'il est important de repérer. Tous les étudiants semblent également fragilisés par la période de transition qui les caractérise. Leur système d'attachement serait ébranlé par les différents changements développementaux et culturels qui se produisent durant l'émergence de l'âge adulte. Les résultats indiquent aussi une adaptation de type fonctionnel chez les Vietnamiens en France. Ces derniers « éviteraient » les difficultés liées à la création de liens nouveaux en interagissant de façon limitée avec les locaux dans les contextes de vie non-universitaires. Autant la satisfaction face au soutien social reçu est indéniable dans la façon dont les étudiants réagissent lors d'une transition culturelle, autant il apparaît des différences dans les potentialités des Français, des Canadiens et des Vietnamiens à former un corps étudiant et à se socialiser au sein de l'université. De plus, mis à part pour les Vietnamiens au Canada, les tracasseries quotidiennes apparaissent comme de véritables entraves à leur adaptation. Des spécificités culturelles s'observent néanmoins. Les difficultés principalement rapportées par les étudiants en première année s'avèrent inhérentes à l'émergence de l'âge adulte et celles rapportées par les Vietnamiens, liées principalement aux raisons de leur venue en France/au Canada, et à l'organisation qui en découle.

Notre recherche souligne aussi la nécessité de considérer le contexte d'étude, tant à un niveau développemental qu'écologique. D'une part, les quatre populations d'étudiants interrogés dans cette thèse apparaissent clairement dans la période de développement décrite par Arnett (2000, 2004) : l'« *emerging adulthood* ». Cette dernière suppose généralement une évolution dans un contexte vierge de responsabilités professionnelles et familiales. Caractérisée par le fait que l'adolescence est terminée et que l'âge adulte n'est pas encore atteint, elle est l'âge de l'instabilité, des explorations identitaires, d'une focalisation sur soi-même, d'un sentiment « d'entre-deux » et des « possibilités ». Ceci permet notamment de comprendre la fragilisation des modèles internes opérants, que nous avons observée dans cette recherche. Ayant pour fonction d'accroître le sentiment de sécurité (Collins & Read, 1990), le système d'attachement ne parviendrait pas à fonctionner à son plein potentiel durant

cette période de doute. La multiplicité des partenaires et les questionnements identitaires ébranleraient les modèles relationnels que les étudiants se sont développés au cours de leur développement. D'autre part, la variabilité culturelle observée dans notre modèle intégratif de l'adaptation et dans nos résultats spécifiques au soutien social et aux tracas quotidiens notamment, indique qu'il est important de connaître le contexte d'étude. Par exemple, au Canada, le fait de travailler en parallèle de ses études est normal et tout à fait banal, alors qu'en France, travail rémunéré et études riment avec risque d'échec et d'abandon (Grignon, 2003). Ces conceptions ont forcément des implications différentes quant à ce qui peut être considéré comme une réelle entrave dans l'adaptation des étudiants.

Plusieurs perspectives de recherche sont envisageables. En premier lieu, il nous faudrait compléter le recueil de données des étudiants vietnamiens au Canada afin de véritablement tester notre modèle dans un contexte canadien. Il serait également intéressant d'étudier l'adaptation des étudiants primo-entrants dans l'enseignement supérieur au Viêt Nam ainsi que d'autres périodes de transition au sein de la population étudiante. Nous pensons notamment au retour dans le pays d'origine pour les étudiants internationaux dans une perspective interculturelle, et à l'entrée dans la vie active, soit la fin de l'« *emerging adulthood* » dans une perspective développementale. L'ensemble de ces travaux contribuera sans doute à légitimer la place spécifique de la période des études dans le développement de l'individu, et à apporter un éclairage nouveau sur le processus d'adaptation chez les étudiants.

Références bibliographiques

- Adelman, M.B. (1988). Cross-cultural adjustment: A theoretical perspective on social support. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 183-204.
- Agence Canadienne de Développement International. (11 novembre 2007). *Vietnam*. Retrieved March 08, 2008, from <http://www.acdicida.gc.ca/CIDAWEB/acdicida.nsf/Fr/JUD-217143241-QWY?OpenDocument>.
- Agence Universitaire de la Francophonie. (25 octobre 2005). *Programmes canadiens de bourses de la francophonie*. Retrieved March 08, 2008, from http://www.vn.refer.org/vietnam/article.php3?id_article=332.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ambassade de France au Pakistan. (2008). *L'attractivité de l'enseignement supérieur français*. Retrieved March 25, 2008, from http://ambafra-pk.org/article.php3?id_article=886
- Ambassade de France en Chine. (2007). *France: L'attractivité de l'enseignement supérieur*. Retrieved March 25, 2008, from <http://www.ambafrance-cn.org/spip.php?article2343>
- Amrous, N., & Vourc'h, R. (Septembre 2005). *Les étudiants et leurs conditions de vie en Europe, principaux résultats du rapport Eurostudent 2005*. Paris: OVE.
- Amrous, N., Gruel, L. & Vourc'h, R. (2004). *La vie Etudiante. Repères*. Paris: OVE.
- Argyle, M. & Kendon, A. (1967). The experimental analysis of the social performance. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 3, pp.55-98). New York: Academic Press.
- Argyle, M. (1969). *Social Interaction*. New York: Atherton Press.
- Argyle, M. (1982). Inter-cultural Communication. In S. Bochner (Ed.). *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (pp. 61-80). Oxford: Pergamon Press.
- Armes, K., & Ward, C. (1989). Cross-cultural transitions and sojourner adjustment in Singapore. *The Journal of Social Psychology*, 129(2), 273-275.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.

- Arnett, J.J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development, 8*(2), 133-143.
- Arnett, J.J. (2002). *Readings on adolescence and emerging adulthood*. NJ: Prentice-Hall.
- Arnett, J.J. (2003a). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New Directions in Child and Adolescent Development, 100*, 63-75.
- Arnett, J.J. (2003b). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach, revised (2nd ed.)*. Prentice Hall Companion Website. Retrieved November 13, 2007, from http://wps.prenhall.com/hss_arnett_adolescence_2/13/3390/867847.cw/index.html
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Asmar, C. (2005). Internationalising students: reassessing diasporic and local student difference. *Studies in Higher Education, 30*(3), 291-309.
- Ataca, B., & Berry, J.W. (2002). Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada. *International Journal of Psychology, 37*(1), 13-26.
- Bakker, W., van Oudenhoven, J.P., & van der Zee, K.I. (2004). Attachment styles, personality and Dutch emigrants' intercultural adjustment. *European Journal of Personality, 18*, 387-404.
- Baldwin, J.M. (1897). *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*. Paris: Félix Alcan.
- Baltas, Z., & Steptoe, A. (2000). Migration, culture conflict and psychological well-being among Turkish-British married couples. *Ethnicity and Health, 5*(2), 173-180.
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology, 23*(5), 611-626.
- Baltes, P.B., Staudinger, U.M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology, 50*, 471-507.
- Bardi, A., & Ryff, C. D. (2007). Interactive effects of traits on adjustment to life transition. *Journal of Personality, 75*(5), 955-984.
- Baron, R. M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology, 14*(4), 413-445.

- BC Partners for Mental Health and Addictions Information. (23 janvier 2006). *National Campus Survey Results Support Need to Address Mental Health and Substance Use Problems at BC Colleges and Universities*. Retrieved June 07, 2007, from <http://www.heretohelp.bc.ca/aboutus/media/01-23-06.pdf>
- Becker, H., & Geer, B. (1958). Student culture in medical school. *Harvard Educational Review*, 28(1), 70-80.
- Ben-Ari, A. (2004). Sources of social support and attachment styles among Israeli Arab students. *International Social Work*, 47(2), 187-201.
- Berger, J., Motte, A., & Parkin, A. (2007). *The price of knowledge. Access and student finance in Canada* (3rd ed.). Montréal: The Canadian Millennium Scholarship Foundation.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- Berry, J.W. (1999). Acculturation et adaptation. In M.-A. Hily & M.L. Lefebvre (Eds.), *Identité collective et altérité* (pp. 177-196). Paris, Montréal: L'Harmattan.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185-206.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., & Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology, research and applications* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Birman, D., & Tran, N. (2008). Psychological distress and adjustment of Vietnamese refugees in the United States: Association with pre- and post migration factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(1), 109-120.
- Black, J.S., & Stephens, G.K. (1989). The influence of the spouse on American Expatriate Adjustment and intent to stay in Pacific Rim overseas assignments. *Journal of Management*, 15(4), 529-544.
- Black, J.S., Mendenhall, M., & Oddou, G. (1991). Toward a comprehensive model of international adjustment: An integration of multiple theoretical perspectives. *The Academy of Management Review*, 16, 291-317.
- Bloch, H., Dépret, E., Gallo, A., Garnier, Ph., Gineste, H.-D., Leconte, P., et al. (Eds.). (2002). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris: Larousse.
- Bộ Ngoại Giao Việt Nam/Ministère des affaires étrangères au Viêt Nam. (04 décembre 2007a). *A review of Vietnam-France Relations*. Retrieved March 08, 2008, from http://www.mofa.gov.vn/en/cn_vakv/euro/nr040819111708/ns041129144143

- Bộ Ngoại Giao Việt Nam/Ministère des affaires étrangères au Viêt Nam. (04 décembre 2007b). *Vietnam-Canada Relations*. Retrieved March 08, 2008, from http://www.mofa.gov.vn/en/cn_vakv/america/nr040819113843/ns070928085030
- Bochner, S. (1972). Problems in culture learning. In S. Bochner & P.P. Wicks (Eds.), *Overseas students in Australia* (pp. 65-81). Sydney: The New South Wales University Press.
- Bochner, S. (1982). The social psychology of cross-cultural relations. In S. Bochner (Ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (pp. 5-44). Oxford: Pergamon Press.
- Bochner, S., McLeod, B.M., & Lin, A. (1977). Friendship patterns of overseas students: A functional model. *International Journal of Psychology*, 12(4), 277-294.
- Bojuwoye, O. (2002). Stressful experiences of first year students of selected universities in South Africa. *Counselling Psychology Quarterly*, 15(3), 277-290.
- Boujut, E. (2007). *Facteurs prédisant le développement de symptômes dépressifs, de symptômes somatiques, de troubles du comportement alimentaire et de l'échec académique chez des étudiants de 1ere année, une étude prospective en psychologie de la santé*. Thèse de Doctorat en Psychologie sous la direction de Marilou Bruchon-Schweitzer, professeur émérite. Université Victor Segalen Bordeaux II: Bordeaux.
- Boujut, E., & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), 157-177.
- Bouteyre, E., Maurel, M. & Bernaud, J.-L. (2007). Daily hassles and depressive symptoms among first year psychology students in France: the role of coping and social support. *Stress and Health*, 23, 93-99.
- Boutry, V., Sabatier, C., & Brisset, C. (2007). Bien-être, adaptation sociale et discrimination à l'école. Perception des adolescents issus de l'immigration. *Stress et Trauma*, 7(3), 205-216.
- Boutry-Avezou, V. (2007). *Acculturation, niche de développement et d'apprentissage et adaptation scolaire des pré-adolescents marseillais d'origine comorienne*. Thèse de Doctorat en Psychologie sous la direction de Colette Sabatier, professeur. Université Victor Segalen Bordeaux II: Bordeaux.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte: l'attachement*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachments and healthy human development*. New York: Basic.
- Bradley, C. (1994). The Well-Being Questionnaire. In C. Bradley (Ed.), *Handbook of psychology and diabetes: a guide to psychological measurement in diabetes research and practice* (pp. 89-109). Chur, Suisse: Harwood Academic Press.
- Brennan, K.A., Clark, C.L., & Shaver, P.R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: Guilford Press.
- Brisset, C. (2004). *L'adaptation des étudiants internationaux d'origine vietnamienne en France*. Mémoire de DEA sous la direction de Colette Sabatier, Professeur. Bordeaux: Université Victor Segalen Bordeaux II.
- Brisset, C., & Safdar, S. (2009). *Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: The case of Vietnamese international students*. Communication orale dans le symposium « Acculturation of International Students in Six Countries: A Qualitative Approach » organisée par Saba Safdar, University of Guelph, Canada. Buea: Cameroun, 2-6 Août.
- Brisset, C., Safdar, S., Lewis, R.J., & Sabatier, C. (soumis). Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: The case of Vietnamese international students.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Bruchon-Schweitzer, M. & Paulhan, I. (1993). *Le manuel du STAI-Y de C.D. Spielberger, adaptation française*. Paris: ECPA.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé: Modèles, concepts et méthodes*. Paris: Dunod.
- Bruchon-Schweitzer, M., Rasclé, N., Gélie, F., Fortier, C., Sifakis, Y., & Constant, A. (2003). Le questionnaire de soutien social de Sarason (SSQ6). Une adaptation française. *Psychologie Française*, 48(3), 41-53.
- Budescu, D.V. (1993). Dominance analysis: A new approach to the problem of relative importance of predictors in multiple regression. *Psychological Bulletin*, 114(3), 542-551.

- Bui, T.T.H. (2007). *Le sentiment d'autonomie de l'enfant par rapport à l'école – analyse comparée en France et au Vietnam*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Philippe Carré, professeur. Université Paris X - Nanterre: Paris.
- Bureau Canadien de l'Éducation Internationale. (2008). *Les 10 meilleurs raisons d'étudier au Canada*. Retrieved March 28, 2008, from http://www.destineducation.ca/intstdnt/annex-a2_f.htm
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (Eds.), *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 21-75). Paris: L'Harmattan.
- CampusFrance. (2008). Communication personnelle par courriel du 21 avril 2008.
- Canada International. (2007). Pourquoi étudier au Canada, les raisons de choisir le Canada. Retrieved March 28, 2008, from <http://www.livelearnandsucceed.gc.ca/llshome.aspx?LLSAction=WhyStudyInCanadaMenu&lang=fr>
- Canadian Education Statistics Councils. (2007). *Education Indicators in Canada, Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2007*. Ottawa: Statistique Canada.
- Center for Lifespan Psychology. (2004). *Annual Report 2003-2004*.
- Central Intelligence Agency. (2007). *The World Fact Book, Vietnam*. Retrieved January 17, 2008, from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/vm.html#People>
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2002). Neuroticism and "special treatment" in university examinations. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 30(8), 807.
- Chataway, C.J., & Berry, J.W. (1989). Acculturation experiences, appraisal, coping, and adaptation: A comparison of Hong Kong Chinese, French, and English students in Canada. *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 295-309.
- Chen, H.-J., Mallinckrodt, B., & Mobley, M. (2002). Attachment patterns of East Asian international students and sources of social support as moderators of the impact of U.S. racism and cultural distress. *Asian Journal of Counseling*, 9(27-48).
- Church, A.T. (1982). Sojourner adjustment. *Psychological Bulletin*, 91(3), 540-572.
- CNCDH. (2006). *Rapport de la Commission Nationale Consultative*. Paris: La Documentation.

- Cohen, M., Ben-Zur, H., & Rosenfeld, M.J. (2008). Sense of coherence, coping strategies, and test anxiety as predictors of test performance among college students. *International Journal of Stress Management, 15*(3), 289-303.
- Collins, N.L., & Read, S.J. (1990). Adult attachment, working models and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(4), 644-663.
- Commissariat aux Langues Officielles. (2008). *Les langues officielles au Canada*. Retrieved August 01, 2008, from http://www.ocol-clo.gc.ca/docs/f/OL_LO_FR2008.pdf
- Cosnefroy, O., & Sabatier, C. (soumis). Comment quantifier l'importance des prédicteurs dans un modèle de régression multiple ? Présentation et illustration des méthodes récentes.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1998). *NEO PI-R inventaire de personnalité - Révisé*. Paris: Edition de Centre de Psychologie Appliquée.
- Coulon, A. (2000). *Le métier étudiant, l'entrée dans la vie universitaire* (2nd ed.). Paris: Economica.
- Coulon, A., & Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France: L'état des savoirs*. Paris: OVE.
- Dahlem, N.W., Zimet, G.D., & Walker, R.R. (1991). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support: A study. *Journal of Clinical Psychology, 41*(6), 166-187.
- Dao, T.K., Lee, D., & Chang, H.L. (2007). Acculturation level, perceived English fluency, perceived social support level, and depression among Taiwanese international students. *College Student Journal, 41*(2), 287-295.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life* (1st ed.). London: John Murray.
- De Ricqlès, A. (2007). *Adaptation*. Encyclopædia Universalis 2007.
- Deniz, M.E., Hamarta, E. & Ari, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample on Turkish students. *Social Behavior and Personality, 33*(1), 19-32.
- Ditommaso, E., Brannen, C., & Burgess, M. (2005). The universality of relationship characteristics: A cross-cultural comparison of different types of attachment and loneliness in Canadian and visiting Chinese students. *Social Behavior and Personality, 33*(1), 57-68.

- Dorais, L.-J. (2004). À propos de migrations transnationales: L'exemple de Canadiens d'origine vietnamienne. *Revue européenne des migrations internationales*, 20(3), 49-76.
- Dubos, R. (1965). *Man adapting*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Duru, E. (2007). Re-examination of the psychometric characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support among Turkish University students. *Social Behavior and Personality*, 35(4), 443-452.
- Duru, E., & Poyrazli, S. (2007). Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. *International Journal of Stress Management*, 14(1), 99-110.
- Eng, L.L. & Manthei, R.J. (1984). Malaysian and New Zealand students' self-reported adjustment and academic performance. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 19(2), 179-184.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New-York: Norton.
- Eshel, Y., & Rosenthal-Sokolov, M. (2000). Acculturation attitudes and sociocultural adjustment of sojourners youth in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 140(6), 677-691.
- Eysenck, H.J. (1947). *Dimensions of personality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Eysenck, H.J., & Eysenck, S.B.G. (1968). *Manuel of the Eysenck Personality Inventory*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Eysenck, H.J., & Eysenck, S.B.G. (1975), *Manuel of the Eysenck Questionnaire*. London: Hodder and Stoughton.
- Eysenck, M.W. (1989). Personality, stress arousal, and cognitive processes in stress transactions. In R.W.J. Neufeld (Ed.), *Advances in the investigation of psychological stress* (pp. 133-160). New York: Wiley.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante: sociologie des étudiants et de l'université*. Paris: PUF.
- Fermi, P. (2006a). *Féminin-Masculin: Représentations traditionnelles dans l'aire culturelle sino-vietnamienne*. Retrieved February 12, 2008, from <http://pagesperso-orange.fr/geza.roheim/html/asia.htm>
- Fermi, P. (2006b). *Fragments de culture traditionnelle vietnamienne*. Bordeaux: Edition Association Franco-Vietnamienne, Bordeaux-Aquitaine.

- Ferreyra, L. (2003). *Etude exploratoire sur l'adaptation d'une population d'étudiants-étrangers chinois en France*. Mémoire de DEA sous la direction de Colette Sabatier, Professeur. Paris: Université Paris X - Nanterre.
- Fondation Asie Pacifique du Canada (2008). *Immigration to Canada from Asia Pacific (1961-1996)*. Retrieved March 09, 2008, from http://www.asiapacific.ca/data/people/immigration_dataset1_bycountry.cfm
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris: De Boeck Université.
- Fritz, M.V., Chin, D. & DeMarinis, V. (2008). Stressors, anxiety, acculturation and adjustment among international and North American students. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(3), 244-259.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1982). Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock. In S. Bochner (Ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (pp. 161-198). Oxford: Pergamon Press.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen.
- Furukawa, T., Sarason, I.G. & Sarason, B.R. (1998). Social support and adjustment to a novel social environment. *International Journal of Social Psychiatry*, 44(1), 56-71.
- Galland, O. & Oberti, M. (1996). *Les étudiants*. Collection « Repères ». Paris: La découverte.
- Goulet, L.R., & Baltes, P.B. (Eds.). (1970). *Life span developmental psychology: Research and theory*. New York, London: Academic Press.
- Graves, T. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South-Western Journal of Anthropology*, 23, 337-350.
- Grayson, J.P., & Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal: Fondation Canadienne des Bourses d'Etudes du Millénaire.
- Grignon, C. & Gruel, L. (1999). *La vie étudiante*. Collection « Politique d'aujourd'hui ». Paris: PUF.
- Grignon, C. (2000). *Les étudiants en difficulté, pauvreté et précarité*. Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale.
- Grignon, C. (2003). *Les étudiants en difficulté, pauvreté et précarité*. Rapport à Monsieur le Ministre de la jeunesse de l'éducation nationale et de la recherche.
- Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, 2, 1-7.
- Gruel, L., Vourc'h, R. & Zilloniz, S. (2007). *La vie Etudiante. Repères*. Paris: OVE.

- Guedeney, N., & Dugravier, R. (2006). Concepts-clés de la théorie de l'attachement. In N. Guedeney & A. Guedeney (Eds.), *L'attachement: Concepts et applications* (2nd ed., pp. 13-23). Collection « Les âges de la vie ». Paris: Masson.
- Guglielmi, R.S. (2008). Native language proficiency, English literacy, academic achievement, and occupational attainment in limited-English-proficient students: A latent growth modeling perspective. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 322-342.
- Guillemin, A. (2004). Les Vietnamiens à Marseille au miroir du "Panam". In Fournier P. & Mazella S. (Eds.), *Marseille entre ville et port. Les destins de la Rue de la République* (pp. 260-287). Paris: La Découverte.
- Guillemin, A. (2005). Les Vietnamiens à Marseille. *Faire-Savoirs, 5*, 47-53.
- Gullahorn, J.T., & Gullahorn, J.E. (1963). An extension of the U-Curve Hypothesis. *Journal of Social Issues, 19*(3), 33-47.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Press.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(3), 511-524.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(2), 270-280.
- Hazuda, H.P., Stern M.P. & Haffner S.M. (1988). Acculturation and assimilation among Mexican Americans: Scales and population-based data. *Social Sciences Quarterly, 69*, 687-706.
- Helly, D. (2004). Le traitement de l'islam au Canada. Tendances actuelles. *Revue européenne des migrations internationales, 20*(1), 47-73.
- Hoang, M.K. (2005). *Les pratiques éducatives parentales et l'autonomie de l'enfant. Etude comparative France - Viêt Nam*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education sous la direction de Paul Durning, professeur. Université Paris X - Nanterre: Paris.
- Hobfoll, S. (1984). The limitations of social support in the stress process. In I.G. Sarason & B.R. Sarason (Eds.). *Social Support: Theory, research and application*. The Hague, the Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Hofstede, G. (1994). *Cultures and organizations - intercultural cooperation and its importance for survival*. London: HarperCollins.
- Holm, J.E., & Holroyd, K.A. (1992). The Daily Hassles Scale (Revised): Does it measure stress or symptoms? *Behavioral Assessment, 14*, 465-482.
- Howell, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris: DeBoeck Université.

- Hutchinson, J.G., & Williams, P.G. (2007). Neuroticism, daily hassles, and depressive symptoms: An examination of moderating and mediating effects. *Personality and Individual Differences, 42*(7), 1367-1378.
- Hwang, W.-C., & Ting, J.Y. (2008). Disaggregating the effects of acculturation and acculturative stress on the mental health of Asian Americans. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 14*(2), 174-154.
- Iwata, N., & Higushi, H.R. (2000). Responses of Japanese and American university students to the STAI items that assess to presence or absence of anxiety. *Journal of Personality Assessment, 74*(1), 48-62.
- Iwata, N., Roberts, C.R., & Kawakami, N. (1995). Japan-U.S. comparison of responses to depression scale items among adult workers. *Psychiatry Research, 58*(3), 237-245.
- Iwata, N., Saito, K., & Roberts, R.E. (1994). Responses to a self-administered depression scale among younger adolescents in Japan. *Psychiatry Research, 53*(3), 275-287.
- Jiang, N., Sato, T., Hara, T., Takedomi, Y., Ozaki, I., & Yamada, S. (2003). Correlations between trait anxiety, personality and fatigue study based on the temperament and character inventory. *Journal of Psychosomatic Research, 55*(6), 493-500.
- Johnson, J.W. (2000). A heuristic method for estimating the relative weight of predictor variables in multiple regression. *Multivariate Behavioral Research, 35*(1), 1-19.
- Johnson, J.W., & LeBreton, J.M. (2004). History and use of relative importance indices in organizational research. *Organizational Research Methods, 7*(3), 238-257.
- Jou, Y.H., & Fukada, H. (2002). Stress, Health, and Reciprocity and Sufficiency of Social Support: The Case of University Students in Japan. *Journal of Social Psychology, 142*(3), 353-370.
- Kagan, H., & Cohen, J. (1990). Cultural adjustment of international students. *Psychological Science, 1*(2), 133-137.
- Keniston, K. (1971). *Youth and dissent: The rise of a new opposition*. New-York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kirmayer, L. (1989). Cultural variations in the response to psychiatric disorders and emotional distress. *Social Science and Medicine, 29*, 327-339.
- Kleinman, A., & Good, B. (1985). *Culture and depression: Studies in anthropology and cross-cultural psychiatry of affect and disorder*. Berkeley: University of California Press.
- Klumb, P.L., & Baltes, M.M. (2004). Adverse life events in late life: Their manifestation and management in daily life. *International Journal of Stress Management, 11*(1), 3-20.

- Kosic, A. (2004). Acculturation strategies, coping process and acculturative stress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 269-278.
- Lay, C., & Nguyen, T. (1998). The role of acculturation-related and acculturation non-specific daily hassles: Vietnamese-Canadian students and psychological distress. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 30, 5-14.
- Lay, C.H., & Safdar, S.F. (2003). Daily hassles and distress among college students in relation to immigrant and minority status. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 22(1), 3-22.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New-York: Springer.
- Le Courrier du Vietnam. (07 juillet 2004). Le Courrier du Vietnam. *Le Viêt Nam, aujourd'hui. Les informations. Vietnam-France: Solidarité, économie, culture, trois piliers des relations bilatérales*. Retrieved August 10, 2004, from <http://perso.wanadoo.fr/patrick.guenin/cantho/page/infovn/ravi.htm>
- Le Her, M. (2007). « Statistiques ». *Infothèque francophone, ressources en ligne et actualités scientifiques francophones*: France, Point-à-Pitre, Université des Antilles et de la Guyane. Retrieved January 26, 2009, from <http://www.infotheque.info/ressource/9903.html>
- Le Moal, L. (2002). *Les typologies sous SPSS*. Retrieved April 15, 2007, from <http://www.lemoal.org/download/spss/Typologies.pdf>
- Le Monde. (29 Janvier 2005). La France doit-elle choisir ses étudiants étrangers? Retrieved February 01, 2005, from <http://www.lemonde.fr/>
- Le Quotidien. (07 février 2008). *Effectifs universitaires 2005-2006*. Ottawa: Statistique Canada.
- Le Quotidien. (18 octobre 2007). *Frais de scolarité universitaires 2007-2008*. Ottawa: Statistique Canada.
- LeBreton, J.M., Ployhart, R.E., & Ladd, R.T. (2004). A Monte Carlo comparison of relative importance methodologies. *Organizational Research Methods*, 7(3), 258-282.
- Leclerc, J. (2006). « *Viêt Nam, République socialiste du Viêt Nam* » in *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval. Retrieved January 18, 2008, from <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Asie/vietnam.htm>
- Lehalle, H. & Mellier, D. (2005). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence. Cours et exercices* (2nd ed.). Paris: Dunod.
- Lemasson, J.-P. (1999). Introduction: L'internationalisation des universités canadiennes. In S.L. Bond & J.-P. Lemasson (Eds.). *Un nouveau monde de savoir, les universités*

- canadiennes et la mondialisation*. Centre de Recherches pour le Développement International Website. Retrieved November 13, 2007, from http://www.idrc.ca/fr/ev-29560-201-1-DO_TOPIC.html
- Leung, C. (2001). The psychological adaptation of overseas and migrant students in Australia. *International Journal of Psychology, 36*(4), 251–259.
- Levinson, D.J. (1978). *The seasons of a man's life*. New-York: Ballantine.
- Levitt, M.J., Levitt, J., Bustos, G.L., Crooks, N.A., Santos, J.T., Telan, P., Hodgets, J., & Milevsky, A. (2005). Patterns of social support in the middle childhood to early adolescent transition: Implications for adjustment. *Social Development, 14*(3), 398-420.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
- Li, M.-H. (2008). Relationships among stress coping, secure attachment, and the trait of resilience among Taiwanese college students. *College Student Journal of Adult Development, 42*(2A), 312-325.
- Lindsay, C. (2001). *Profils de communauté ethniques au Canada. La communauté vietnamienne au Canada*. Ottawa: Statistique Canada.
- LMDE, EPSE & IFOP. (2005). *Enquête nationale sur la santé des étudiants*. Retrieved November 16, 2006, from <http://www.observatoire-epse.org/enquetes/ENSE.pdf>
- Lopez, F.G., & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year college transition: Relations to self-confidence, coping, and distress patterns. *Journal of Counseling Psychology, 49*(3), 355-364.
- Lopez, F.G., Mauricio, A.M., Gormley, B., Simko, T., & Berger, E. (2001). Adult attachment orientations and college student distress: The mediating role of problem coping styles. *Journal of Counseling and Development, 79*, 459–464.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Sciences Bulletin, 7*, 45-51.
- Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, findings and implications for the classification of behavior. In M. Yogman & T.B. Brazelton (Eds.). *Affective Development in Infancy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human Development, 33*(1), 48-61.

- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (1-2), 66-104.
- Marmarosh, C.L., & Markin, R.D. (2007). Group and personal attachments: Two is better than one when predicting college adjustment. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 11*(3), 153-164.
- Martin, R.A. (1989). Techniques for data acquisition and analysis in field investigations of stress. In R. W. J. Neufeld (Ed.). *Advances in the investigation of psychological stress* (pp. 195-234). New York: Wiley.
- Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Collection « Que sais-je ? », n° 2997. Paris: PUF.
- Matsuoka, J. (1993). Demographic characteristics as determinants in qualitative differences in the adjustment of Vietnamese refugees. *Journal of Social Service Research, 17*(3-4), 1-21.
- Méto. (24 septembre 2007). *Rentrée 2007: Le coût de vie de la vie étudiante*. Paris: Publication Méto France.
- Mikulincer, M., & Shaver, P.R. (2001). Attachment theory and intergroup bias: Evidence that priming the secure base schema attenuates negative reactions to out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 97-115.
- Miljkovitch, R. (2006). L'attachement au niveau des représentations. In N. Guedeney & A. Guedeney (Eds.), *L'attachement: Concepts et applications* (2nd ed., pp. 25-34). Collection « Les âges de la vie ». Paris: Masson.
- Miller, A. (1991). Personality types, learning styles and educational goals. *Educational Psychology, 11*(3/4), 217-238.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (02 janvier 2007). Note d'informations. Les étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur français: Une croissance soutenue par les Asiatiques. Retrieved February 05, 2005, from <http://www.education.gouv.fr/cid4458/les-etudiants-etrangers-dans-l-enseignement-superieur-francais.html>
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2008). *L'état de l'Enseignements supérieur et de la Recherche en France, 30 indicateurs*. Retrieved April 21, 2009, from http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Evaluation_statistiques/56/2/etat_du_sup_web_41562.pdf

- Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international. (2005). *Service des relations universitaires. Etudier au Canada*. Retrieved September 15, 2006, from <http://www.canada-culture.org/fr-eng/ru-doc/etudes/ru-etudes01-f.html>
- Ministère des Affaires Etrangères et Européennes. (2007). *Etudiants étrangers en France : Une analyse*. Retrieved April 21, 2008, from http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/education-universite-formation_1043/etudier-france-bourses_4933/etudiants-etrangers-france-une-analyse_4934/index.html
- Ministère des Affaires Etrangères. (2003). *Accueil des étudiants étrangers en France premières données sur la rentrée 2002-2003*. Retrieved February 01, 2005, from http://www.france.diplomatie.fr/education/etudiants_etrangers/
- Ministère des Affaires Etrangères. (Octobre 2006). *Info Synthèse: La France à la loupe, l'enseignement supérieur*. Retrieved March 25, 2008, from http://www.ambafrance-dz.org/article.php3?id_article=1018
- Miocq-Dalili, D. (2006). Aspects transculturels du concept d'attachement. In N. Guedeney & A. Guedeney (Eds.), *L'attachement: Concepts et applications* (2nd ed., pp. 43-50). Collection « Les âges de la vie ». Paris: Masson.
- Miville, M.L., & Constantine, M.G. (2006). Sociocultural predictors of psychological help-seeking attitudes and behavior among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 12*(3), 420-432.
- Moghaddam, F.M., Taylor, D.M., & Wright, S.C. (1993). *Social psychology in cross-cultural perspectives*. New York: Freeman and Co.
- Musgrave-Marquart, D., Bromley, S.P., & Dalley, M.B. (1997). Personality, academic attribution, and substance use as predictors of academic achievement in college students. *Journal of Social Behavior and Personality, 12*(2), 501-511.
- Nakano, K. (1991). Coping strategies and psychological symptoms in a Japanese sample. *Journal of Clinical Psychology, 47*(3), 346-350.
- Nations Unies. (2007). *Observations finales sur les rapports examinés par le comité pour l'élimination de la discrimination raciale*. 70^e session, Genève.
- Nelson, L.J. (2003). Rites of passage in emerging adulthood: Perspectives of young Mormons. *New Directions in Child and Adolescent development, 100*, 33-49.
- Nguyen, K.V. (1999). *Vietnam, une longue histoire*. Paris: L'Harmattan.

- Nguyen, T.B.H., & Le Phuong, T. (2007). La coopération Franco-Vietnamienne, faits et chiffres. *Les cahiers de la coopération français au Vietnam n°1*. Hanoi: Ambassade de France en République Socialiste du Vietnam.
- Nguyen-Rouault, F. (2001). Le culte des ancêtres dans la famille vietnamienne. *Hommes & Migrations*, 1232, 26-33.
- Norman, D.A. (1980). Twelve issues for cognitive science. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 4(1), 1-32.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- O'Connor, D.B., Cobb, J., & O'Connor, R.C. (2003). Religiosity, stress and psychological distress: no evidence for an association among undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 34(2), 211-217.
- Ogay, T. (1999). Les modèles nord-américains de la communication interculturelle à l'épreuve d'un contexte européen. In C. Sabatier, J. Palacio & H. Naman (Eds.), *Savoirs et enjeux de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelle*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Oguri, M., & Gudykunst, W.B. (2002). The influence of self construals and communication styles on sojourners' psychological and sociocultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 577-593.
- Opper, S., Teichler, U., & Carlson, J. (1990). *Impacts of studying abroad programmes on students and graduates*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Paivandi, S., & Vourc'h, R. (2005). *Profils et conditions de vie des étudiants étrangers, 1ère partie* (Vol. 12). Paris: OVE.
- Paivandi, S., & Vourc'h, R. (2006). *Profils et conditions de vie des étudiants étrangers, 2ème partie* (Vol. 14). Paris: OVE.
- Papin, P. (2003). *Viêt Nam, Parcours d'une nation*. Paris: Editions Belin.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*. Paris: Editions Autrement.
- Pham, T.B., & Harris, R.J. (2001). Acculturation strategies among Vietnamese-Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 279-300.
- Phillips, P., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality, cognition, and university students' examination performance. *European Journal of Personality*, 17(6), 435-448.

- Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin, 108*(3), 499-514.
- Piaget, J. (1959). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (3^{ème} ed.). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Collection « Que sais-je ? », n° 369. Paris: PUF.
- Playford, K., & Safdar, S. (2007). Various conceptualization of acculturation and the prediction of international students adaptations In A. Chybicka & M. Kazmierczak (Eds.), *Appreciating diversity: Cultural and gender issues* (pp. 37-66). Cracow, Poland: Impuls.
- Pouwer, F., Snoek, F.J., Van Der Ploeg, H.M., Adèr, H.J., & Heine, R. J. (2000). The Well-Being Questionnaire: Evidence for a three-factor structure with 12 items (W-BQ12). *Psychological Medicine, 30*, 455-462.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Bullington, R., & Pisecco, S. (2001). Adjustment issues of Turkish college students studying in the United States. *College Student Journal, 35*(1), 52-62.
- Pratt, L.I., & Barling, J. (1988). Differentiating between daily events, acute and chronic stressors: a framework and its implications. In J.J. Hurrell, L.R. Murphy, S.L. Sauter & C.L. Cooper (Eds.), *Occupational Stress: Issues and Developments in Research* (pp. 41-53). London: Taylor and Francis.
- Preacher, K.J., & Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*, 879-891.
- Preacher, K.J., & Hayes, A.F. (2009). Multiple mediator models. Retrieved April 13, 2009, from <http://www.comm.ohio-state.edu/ahayes/SPSS%20programs/indirect.htm>
- Pritchard, M.E., Wilson, G.S., & Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study. *Journal of American College Health, 56*(1), 15-21.
- Procidano, M.E. & Heller K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: The validation studies. *American Journal of Community Psychology, 48*(4), 693-672.
- Rasclé, N., & Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : Implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le Travail Humain, 64*(2), 97-118.

- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, J.M. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Redmond, M.V. (2000). Cultural distance as a mediating factor between stress and intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 151-159.
- Réveillère, C., Nandrino, J.L., Saily, F., Mercier, C., & Moreel, V. (2001). Etude des tracas quotidiens: Liens avec la santé perçue. *Société Médico-Psychologique*, 159(6), 460-465.
- Rice, K.G., FitzGerald, D.P., Whaley, T.J., & Gibbs, C.L. (1995). Cross-sectional and longitudinal examination of attachment, separation-individuation, and college student adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 73(4), 463-474.
- Rich, A.R., & Scovel, M. (1987). Causes of depression in college students: A cross-lagged panel correlational analysis. *Psychological Reports*, 60(1), 27-30.
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21(4), 609-612.
- Robbins, S.B., May, T.M., & Corazzini, J.G. (1985). Perceptions of client needs and counseling center staff roles and functions. *Journal of Counseling Psychology*, 32(4), 641-644.
- Rolland, J.P. (2001). Validité interculturelle du modèle de personnalité en cinq facteurs. *Psychologie Française*, 46(3), 231-249.
- Rolland, J.P. (2002). The cross-cultural generalization of the five factor model of personality. In R.R. McCrae & J. Allik (Eds.), *The Five Factor Model of Personality Across Cultures* (pp. 7-28). New York: Kluwer Academic.
- Rudmin, F.W., & Ahmadzadeh, V. (2001). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 41-56.
- Ryder, A.G., Alden, L.E., & Paulhus, D.L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 49-65.
- Sabatier, C., & Berry, J.W. (1994). Immigration et acculturation. In R. Bourhis & J.P. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. (pp. 261-291). Liège: Mardaga.

- Salter, M.D. (1940). *An evaluation of adjustment based upon the concept of security*. Child Development Series. Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto Press.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R., Shearin, E.N., & Pierce, G.R. (1987). A brief measure of social support and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510.
- Saraswathi, T.S. & Larson, R. (2002). Adolescence in global perspective: An agenda for social policy. In B.B. Brown, R. Larson, & T.S. Saraswathi (Eds.), *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe* (pp. 344-362). New York: Cambridge University Press.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M., & Hahn, A. (1994). Unemployment, social support and health complaints: A longitudinal study of stress in East German refugees. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 4(1), 31-45.
- Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 449-464.
- Shaienks, D., & Gluszynski, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires: diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4ième cycle*. Ottawa: Statistique Canada.
- Shaienks, D., Gluszynski, T., & Bayard, J. (2008). *Les études postsecondaires – participation et décrochage: Différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*. Ottawa: Statistique Canada.
- Spencer-Oatey, H., & Xiong, Z. (2006). Chinese student's psychological and sociocultural adjustments to Britain: An empirical study. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 37-53.
- Spielberger, C.D., & Vagg, P.R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C.D. Spielberger & P.R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3–14). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Spielberger, C.D., Girsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1983). *Inventaire d'anxiété état-trait/Forme Y (STAI-Y)*. Paris: Les Editions de Psychologie Appliquée.
- Stewart, W. & Barling, J. (1996). Daily work stress, mood and interpersonal job performance: a mediational model. *Work and Stress*, 10(4), 336-351.
- Swagler, M.A., & Jome, L.M. (2005). The Effects of Personality and Acculturation on the Adjustment of North American Sojourners in Taiwan. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (4), 527-536.

- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. London: Allyn and Bacon.
- Tajfel, H. (1978). *The social psychology of minorities*. New York: Minority Rights Group.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Torres, J.B., & Solberg, V.S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O.W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215(2), 132-151.
- Triandis, H.C. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Trommsdorff, G. (2001). *Value of children and intergenerational relations: A cross-cultural psychological study*. At: www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-psy/ag-entw/english.
- Trommsdorff, G., & Nauck, B. (Eds.) (2005) *The value of children in cross-cultural perspective. Case studies from eight societies*. Lenerich, Germany: Pabst Science.
- Tsai, J., Ying, Y.-W., & Lee, P.A. (2000). The meaning of "Being Chinese" and "Being American". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(3), 302-332.
- Tsang, E.W.K. (2001). Adjustment of mainland Chinese academics and students to Singapore. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 347-372.
- UNESCO. (1982). *Mexico City Declaration on Cultural Policies*. World Conference on Cultural Policies, Mexico City, 26 juillet – 6 août 1982. Retrieved September 15, 2008, from http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf
- UNESCO. (2007). *La scolarisation progresse, l'analphabétisme reste un « scandale »*. Retrieved February 12, 2008, from http://afp.google.com/article/ALeqM5gzvfMMdQRH8jMQOx4H_p0Vq-CB5w

- UNICEF. (2006). *The State of The World's Children 2007: Women and Children, the double dividend of gender equality*. New York: UNICEF.
- USEM. (2005). La santé des étudiants en 2005, 4ème enquête.
- USEM. (2007). La santé des étudiants en 2007, 5ème enquête.
- Vaez, M., & LaFlamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality, 36*(2), 183-196
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Collection « Le Lien social ». Paris: PUF.
- Van Oudenhoven, J.P., & Hofstra, J. (2006). Personal reactions to 'strange' situations: Attachment styles and acculturation attitudes of immigrants and majority members. *International Journal of Intercultural Relations, 30*(6), 783-798.
- Vedder, P., van de Vijver, F.J.R., & Liebkind, K. (2006). Predicting immigrant youths' adaptation across countries and ethnocultural groups. In J.W. Berry, J.S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Eds.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (pp. 143-165). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Verkuyten, M. (2002). Perceptions of ethnic discrimination by minority and majority early adolescents in the Netherlands. *International Journal of Psychology, 37*, 321-332.
- Vogel, D.L., & Wei, M. (2005). Adult attachment and help-seeking intent: The mediating roles of psychological distress and perceived social support. *Journal of Counseling Psychology, 52*(3), 347-357.
- Vollrath, M. (2000). Personality and hassles among university students: a three-year longitudinal study. *European Journal of Personality, 14*(3), 199-215.
- Wang, C.-C.D.C. & Mallinckrodt, B. (2006). Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students. *Journal of Counseling Psychology, 53*(4), 422-433.
- Ward, C., & Chang, W.C. (1997). 'Cultural Fit': A new perspective on personality and sojourner adjustment. *International Journal of Intercultural Relations, 21*(4), 525-533.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1993a). Psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. *International Journal of Psychology, 28*(2), 129-147.

- Ward, C., & Kennedy, A. (1993b). Where's the culture in cross-cultural transition? Comparative studies of sojourner adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24(2), 221-249.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1993c). Acculturation and cross-cultural adaptation of British residents in Hong Kong. *The Journal of Social Psychology*, 133(3), 395-397.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1994). Acculturation strategies, psychological adjustment and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 329-343.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659-677.
- Ward, C., & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 422-442.
- Ward, C., & Rana-Deuba, A. (2000). Home and host culture influences on sojourner adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 291-306.
- Ward, C., & Searle, W. (1991). The impacts of value discrepancies and cultural identity on psychological and sociocultural adjustment of sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 209-225.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). East Sussex: Routledge.
- Ward, C., Fischer, R., Lam, F.S.Z., & Hall, L. (2009). The convergent, discriminant, and incremental validity of scores on a self-report measure of cultural intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, 69(1), 85-105.
- Ward, C., Leong, C.-H., & Low, M. (2004). Personality and sojourner adjustment. An exploration of the big five and the cultural fit proposition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(2), 137-151.
- Ward, C., Okura, Y., Kennedy, A., & Kojima, T. (1998). The U-curve on trial: A longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(3), 277-291.
- Wei, M., Russell, D.W., & Zakalik, R.A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602-614.
- Wells, A., & Matthews, G. (1994). Self-consciousness and cognitive failures as predictors of coping in stressful episodes. *Cognition and Emotion*, 8(3), 279-295.

- Williams, J.K.Y., Goebert, D., Hishinuma, E., Miyamoto, R., Anzai, N., Izutsi, S., et al. (2002). A conceptual model of cultural predictors of anxiety among Japanese American and part-Japanese American adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 8*(4), 320-333.
- Winnubst, J.A.M., Buunk, B.P., & Marcelissen, F.H.G. (1998). Social support and cancer: Main themes and problems. In S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health* (pp. 511-528). Oxford, England: John Wiley and Sons.
- Wohlgemuth, E., & Betz, N.E. (1991). Gender as a moderator of the relationships of stress and social support to physical health in college students. *Journal of Counseling Psychology, 38*(3), 367-374.
- Wolf, T.M., Elston, R.C., & Kissling, G.E. (1989). Relationship of hassles, uplifts, and life events to psychological well-being of freshman medical students. *Behavioral Medicine, 15*(1), 37-45.
- Wu, C.-H., & Yao, G. (2008). Psychometric analysis of the short-form UCLA Loneliness Scale (ULS-8) in Taiwanese undergraduate students. *Personality and Individual Differences, 44*, 1762-1771.
- Yeh, C.J., & Inose, M. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly, 16*(1), 15-28.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 581-610). New-York: Cambridge University Press.
- Zeidner, M., & Schleyer, E.J. (1999). Test anxiety in intellectually gifted school students. *Anxiety, Stress and Coping, 12*(2), 163.
- Zheng, X., & Berry, J.W. (1991). Psychological adaptation of Chinese sojourners in Canada. *International journal of psychology, 26*(4), 451-470.
- Zheng, X., Sang, D., & Wang, L. (2004). Acculturation and subjective well-being of Chinese students in Australia. *Journal of Happiness Studies, 5*, 57-72.
- Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G., & Farley, G.K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30-41.

Annexes

Annexe 1

Les échelles utilisées et les modifications apportées

ADAPTATION PSYCHOLOGIQUE	Items inversés dans la cotation	Items propres aux étudiants vietnamiens	Items supprimés lors des analyses de fiabilité
J'ai envie de pleurer.....	X		
Il m'est facile de faire face aux problèmes et changements importants de ma vie			
Je me sens plein(e) d'énergie			
J'ai la vie que je souhaite (les choses se passent comme je le veux)			
Je suis fatigué(e), à bout.....	X		
Je me sens triste et découragé(e).....	X		
Je suis heureux(se) et satisfait(e) de ma vie			
Je me sens faible et léthargique (amorphe).....	X		
Je me sens impatient(e) de réaliser mes tâches quotidiennes ou de prendre de nouvelles décisions			
J'ai peur sans raison.....	X		
Je me réveille frais (fraîche) et dispos			
Je suis actuellement bouleversé(e) ou paniqué(e).....	X		

ADAPTATION SOCIOCULTURELLE	Items inversés dans la cotation	Items propres aux étudiants vietnamiens	Items supprimés lors des analyses de fiabilité
Se faire des ami(e)s			
S'habituer à l'alimentation française/canadienne, trouver des produits alimentaires que vous aimez		X	
Respecter les règles/règlements			
Avoir à faire à l'autorité publique/aux représentants de l'autorité			
Adopter la perspective française/canadienne sur la culture.....		X	
Utilisez les transports en commun			
Avoir à faire à l'administration			
Comprendre le système de valeur français/canadien.....		X	
Se faire comprendre			
Voir les choses d'un point de vue français/canadien.....		X	
Faire des courses/les magasins			
Faire face à quelqu'un de désagréable/contrariant/agressif			
Comprendre les blagues et l'humour			
S'adapter aux logements français/canadiens.....		X	
Aller dans des soirées/fêtes			
Etre confronté(e) à des personnes qui vous fixent du regard			
Communiquer avec des personnes de groupes ethniques différents			
Comprendre les différences culturelles.....		X	
Quoi faire lors de services peu satisfaisants			
Faire votre prière comme au Vietnam.....		X	
Avoir des contacts sociaux avec des personnes du sexe opposé			
Trouver son chemin			
Accepter ou au moins comprendre le système politique français/canadien.....		X	
Parler de soi aux autres			
S'habituer au climat			
Comprendre la vision du monde des Français/des Canadiens.....		X	
Les relations familiales			
S'habituer au rythme de vie français/canadien			
Etre capable d'avoir un point de vue vietnamien et français/canadien sur une question interculturelle		X	

ANXIETE-TRAIT	Items inversés dans la cotation	Items propres aux étudiants vietnamiens	Items supprimés lors des analyses de fiabilité
<i>Présence de sentiments négatifs</i>			
J'ai un sentiment d'échec			
J'ai des pensées qui me perturbent			
Je manque de confiance en moi			
Je me sens incompetent(e), pas à la hauteur			
<i>Absence de sentiments positifs</i>			
Je me sens content(e) de moi.....	X		
Je me sens heureux (heureuse).....	X		
Je me sens sans inquiétude, en sécurité, en sûreté.....	X		
Je prends facilement des décisions.....	X		
Je suis satisfait(e).....	X		
Je suis une personne posée, solide, stable.....	X		

SOUTIEN SOCIAL	Items inversés dans la cotation	Items propres aux étudiants vietnamiens	Items supprimés lors des analyses de fiabilité
Quelles sont les personnes sur qui vous pouvez réellement compter?			
Sur qui compter pour vous aider à vous sentir plus détendu(e) lorsque vous êtes sous pression ou crispé(e)?			
Qui vous accepte tel que vous êtes, c'est à dire avec vos bons et mauvais côtés?			
Sur qui pouvez-vous compter réellement pour s'occuper de vous quoiqu'il arrive?			
Sur qui pouvez-vous compter réellement pour vous aider à vous sentir mieux quand il vous arrive de ne pas avoir le moral?			
Sur qui pouvez-vous compter réellement pour vous consoler quand vous êtes bouleversé(e)?			

MODELES INTERNES DE L'ATTACHEMENT	Items inversés dans la cotation	Items propres aux étudiants vietnamiens	Items supprimés lors des analyses de fiabilité
<i>Dépendance</i>			
Je sais que les autres seront là quand j'aurai besoin d'eux.....	X		
Je ne suis pas certaine de pouvoir toujours compter sur les autres quand j'ai besoin d'eux	X		
Les gens ne sont jamais là quand on a besoin d'eux.....	X		
Il est facile pour moi de dépendre des autres.....			X
Il m'est difficile d'accepter de dépendre des autres.....	X		X
Il m'est difficile de faire entièrement confiance aux autres.....	X		
<i>Anxiété</i>			
Je veux des contacts très étroits avec une autre personne.....	X		X
Je me demande souvent si mes amis m'apprécient vraiment			
Mon désir de fusion effraie quelque fois les gens			
Je remarque que les gens ne me laissent pas me rapprocher d'eux comme je le voudrais			
J'ai souvent peur que des gens importants pour moi me quittent			
J'ai souvent peur qu'un jour mes amis ne veulent plus être amis avec moi			
<i>Proximité</i>			
Je deviens nerveux(se) quand quelqu'un se rapproche trop de moi.....	X		
Il est difficile pour moi de laisser les gens se rapprocher de moi.....	X		
Je suis à l'aise quand les autres dépendent de moi.....			X
Je suis plutôt mal à l'aise quand je suis proche des gens.....	X		
Souvent mes amis veulent que je sois plus proche d'eux, que je ne le supporte.....	X		
Rien que l'idée que quelqu'un pourrait se rapprocher de moi me rend nerveuse.....	X		

TRACAS QUOTIDIENS	Items inversés dans la cotation	Items propres aux étudiants vietnamiens	Items supprimés lors des analyses de fiabilité
<i>Tracas de la vie en générale</i>			
Trouver un logement a été facile.....	X		
Le coût de la vie est plus élevé que je ne pensais			
Je n'ai pas le temps de voyager.....			X
<i>Tracas académiques</i>			
J'ai des problèmes avec les méthodes d'enseignement de mon établissement			
J'ai des difficultés à entrer en contact avec d'autres étudiants ou résidents/avec des français(es)/canadiens(nes)			
Les professeurs sont très disponibles.....	X		
Il m'est facile de trouver un endroit calme pour travailler.....	X		X
J'ai des problèmes avec le fonctionnement administratif de mon établissement			
Il a été facile d'obtenir des informations sur les programmes d'enseignement.....	X		
<i>Autre catégorie</i>			
J'ai trop de contact des vietnamiens.....		X	X

USAGE PREFERENTIEL DU FRANÇAIS/ANGLAIS AU VIETNAMIEN	Items inversés dans la cotation	Items propres aux étudiants vietnamiens	Items supprimés lors des analyses de fiabilité
Chez vous, vous parlez.....		X	X
Dans votre établissement d'enseignement, vous parlez.....		X	X
Avec des amis, vous parlez.....		X	X
Vous lisez la presse en.....		X	
Vous écoutez/regardez la radio/TV en.....		X	
Vous utilisez Internet en.....		X	

IDENTIFICATION A LA CULTURE D'ACCUEIL ET D'ORIGINE	Items inversés dans la cotation	Items propres aux étudiants vietnamiens	Items supprimés lors des analyses de fiabilité
Habillement, vêtements.....		X	
Rythme de vie.....		X	
Connaissances générales.....		X	
Alimentation.....		X	
Croyances religieuses.....		X	
Confort matériel, niveau de vie.....		X	
Loisirs.....		X	
Votre identité.....		X	
Vie de famille.....		X	
Logement, lieu de résidence.....		X	
Valeur.....		X	
Amitié.....		X	
Façon de communiquer.....		X	
Activités culturelles.....		X	
Langue parlée.....		X	
Opinion politique.....		X	
Vue du monde.....		X	
Perception des vietnamiens.....		X	
Perception des français/canadiens.....		X	
Coutumes, habitudes sociales.....		X	
Activités en relation avec le travail.....		X	

Annexe 2

Approbations éthiques

- *Université de Montréal*
Réfèrent moral : Michel CLAES, professeur en Psychologie

- *Université de Québec à Montréal*
Réfèrent moral : Louise COSSETTE, professeure en Psychologie

- *University of Toronto*
Réfèrent moral : Joan GRUSEC, professeure en Psychologie

- *University of Saskatchewan*
Réfèrents moraux : Ulrich TEUCHER, professeur en Psychologie
Mickael MACGREGOR, professeur en Psychologie
Hayley HESSELN, professeure en Agriculture



**COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE LA
FACULTÉ DES ARTS ET DES SCIENCES (CÉRFAS)**

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences, selon les procédures en vigueur, a examiné le projet de recherche intitulé :

« Adaptation intranationale vs adaptation internationale, une étude comparative entre étudiants français, étudiants canadiens et étudiants internationaux vietnamiens »

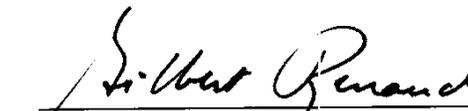
et soumis par : *Camille Brisset, étudiante au doctorat, Département de psychologie,
Université Victor Segalen – Bordeaux 2*

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les règles d'éthique énoncées à la « Politique sur la recherche avec des êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CÉRFAS qui devra en évaluer l'impact au chapitre de l'éthique afin de déterminer si une nouvelle demande de certificat d'éthique est nécessaire.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CÉRFAS.


Marie-Thérèse Chicha, présidente
Comité d'évaluation accélérée


Gilbert Renaud, président
CÉRFAS

Date de délivrance : 20 SEP. 2007

Montréal, le 23 mars 2007

Madame Camille Brisset
Étudiante au doctorat
Université de Bordeaux II

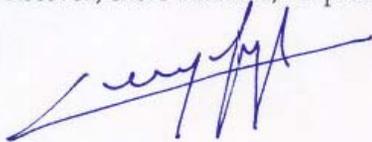
Objet : Projet de thèse intitulé : *«L'adaptation des étudiants internationaux vietnamiens en France et au Canada».*

Chère madame,

Après avoir pris connaissance de l'ensemble des documents adressés au CIÉR de l'UQAM et, tenant compte du fait que vous disposez de l'approbation du Comité d'éthique de l'Université de Saskatchewan, il m'est agréable de vous confirmer l'accord du Comité d'éthique de l'UQAM en ce qui regarde votre collecte de données auprès de nos étudiants dans le cadre du projet susmentionné.

Le Comité vous remercie d'avoir porté votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite le plus grand succès dans la poursuite de vos travaux.

Recevez, chère madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.



Joseph Josy Lévy, Ph.D.
Professeur
Président



UNIVERSITY OF TORONTO
Office of the Vice-President, Research and Associate Provost
Ethics Review Office

PROTOCOL REFERENCE #20707

September 12, 2007

Prof. J. Grusec
Dept. of Psychology
Sidney Smith Hall – 4th Floor
100 St. George St.
University of Toronto
Toronto, ON M5S 3G3

Ms. C. Brisset
PhD candidate, Psychology, France
Dept of Psychology
Laboratoire EA 4139
Universite de Bordeaux II
3 ter place de la Victoire
33076 Bordeaux
France

Dear Prof. Grusec & Ms. Brisset:

Re: Your research protocol entitled "Domestic vs. International Adaptation: The Case of French and Canadian vs. Vietnamese Students in France and Canada" (Revised version received September 10, 2007) by Prof. J. Grusec (supervisor), Ms. C. Brisset (PhD candidate, Universite de Bordeaux, France)

ETHICS APPROVAL

Original Approval Date: September 12, 2007
Expiry Date: September 11, 2008

We are writing to advise you that a member of the Social Sciences and Humanities Research Ethics Board has granted approval to the above-named research study, for a period of **one year**, under the REB's expedited review process. Ongoing projects must be renewed prior to the expiry date.

This approval has been issued with the understanding that all other appropriate approvals (where applicable) have been sought. Copies of valid approval letters from other relevant institutions should be submitted as soon as possible. We acknowledge receipt of the University of Saskatchewan REB approval letter and the University of Quebec at Montreal REB approval letter.

The following documents (revised version received Sept. 10, 2007) has been approved for use in this study: Introductory Letter for 1st year students and Introductory Letter for Vietnamese students (as on line consent form script).

Any changes to the approved protocol or consent material must be reviewed and approved through the amendment process prior to its implementation. Any adverse or unanticipated events should be reported to the Ethics Review Office as soon as possible.

Best wishes for the successful completion of your project.

Yours sincerely,

Marianna Richardson

Marianna Richardson
Ethics Review Coordinator



UNIVERSITY OF
SASKATCHEWAN

Behavioural Research Ethics Board (Beh-REB)

Certificate of Approval

PRINCIPAL INVESTIGATOR
Michael W. MacGregor

DEPARTMENT
Psychology

BEH#
07-11

INSTITUTION(S) WHERE RESEARCH WILL BE CONDUCTED (STUDY SITE)
University of Saskatchewan
Saskatoon SK

SUB-INVESTIGATOR(S)
Ulrich Teucher
STUDENT RESEARCHERS
Camille Brisset

SPONSOR
UNFUNDED

TITLE
Domestic vs. International Adaptation: The case of French and Canadian vs. Vietnamese students in France and Canada

APPROVAL DATE
13-Feb-2007

EXPIRY DATE
12-Feb-2008

APPROVAL OF
Application
Letters of Invitation
Consent Forms
Questionnaires

CERTIFICATION

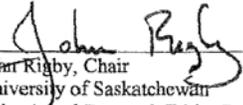
The University of Saskatchewan Behavioural Research Ethics Board has reviewed the above-named research project. The proposal was found to be acceptable on ethical grounds. The principal investigator has the responsibility for any other administrative or regulatory approvals that may pertain to this research project, and for ensuring that the authorized research is carried out according to the conditions outlined in the original protocol submitted for ethics review. This Certificate of Approval is valid for the above time period provided there is no change in experimental protocol or consent process or documents.

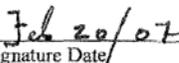
Any significant changes to your proposed method, or your consent and recruitment procedures should be reported to the Chair for Research Ethics Board consideration in advance of its implementation.

ONGOING REVIEW REQUIREMENTS

In order to receive annual renewal, a status report must be submitted to the REB Chair for Board consideration within one month of the current expiry date each year the study remains open, and upon study completion. Please refer to the following website for further instructions:

http://www.usask.ca/research/ethics_review/


John Rigby, Chair
University of Saskatchewan
Behavioural Research Ethics Board


Signature Date

Please send all correspondence to:

Ethics Office
University of Saskatchewan
Room 306 Kirk Hall, 117 Science Place
Saskatoon SK S7N 5C8
Telephone: (306) 966-2084 Fax: (306) 966-2069