

ARTICLE DE RECHERCHE

« Tu n'appartiens pas ici » : expériences vécues de marginalisation et de discrimination chez les étudiants en counseling internationaux

Hyemi Jang¹ | Marc Anderson Grimmer²

¹ Département de psychologie de l'éducation, Western Connecticut State University, Danbury, Connecticut | ² Département de leadership éducatif, politique États-Unis et Développement Humain, North Carolina State University, Raleigh, Caroline du Nord, États-Unis

Correspondance : Hyemi Jang (jangh@wcsu.edu)

Reçu : 8 juillet 2025 | Révisé : 18 janvier 2026 | Accepté : 24 janvier 2026

Mots-clés : éducation des conseillers | enseignement culturellement réactif | discrimination | étudiants en counseling internationaux | marginalisation

RÉSUMÉ

Une analyse phénoménologique interprétative a été menée pour explorer la marginalisation et la discrimination vécues par 10 étudiants en counseling internationaux (3 maîtrises et 7 doctorats) dans des programmes accrédités par CACREP. Cinq thèmes principaux ont été identifiés à partir de données d'entretiens semi-structurés. Les expériences des participants ont révélé une marginalisation subtile et cachée, institutionnelle

invisibilité de l'identité internationale, et systèmes d'oppression imbriqués, tout en répondant à ces défis par le biais de l'acculturation et l'auto-défense, et le développement de réseaux de soutien. En allant au-delà de la recherche traditionnelle axée sur l'acculturation des étudiants internationaux, les résultats mettent en évidence comment des barrières relationnelles, institutionnelles et systémiques créent des environnements d'apprentissage inéquitables pour les étudiants en counseling internationaux. Les implications soulignent le besoin d'un soutien ciblé pour les étudiants internationaux en counseling et appellent à des changements systémiques parmi les enseignants, les programmes et le domaine de l'éducation des conseillers. En se centrant sur la marginalisation et la discrimination auxquelles sont confrontés les étudiants en counseling internationaux, cette étude vise à promouvoir le sentiment d'appartenance, l'inclusion systémique et des environnements de développement professionnel équitables.

1 | Introduction

Avec l'augmentation de la mobilité mondiale dans l'éducation, la présence d'étudiants internationaux dans les programmes d'éducation des conseillers aux États-Unis a considérablement augmenté au cours des dernières années

décennies (Behl et al. 2017; Joshi et al. 2021). Selon Statistics Vitales du Conseil d'accréditation du counseling et des programmes éducatifs apparentés (CACREP), le nombre d'étudiants en counseling internationaux (ICS) est passé de 360 (0,87 %) en 2015 (CACREP 2016) à 1025 (1,39 %) en 2024 (CACREP 2025a). Bien que les étudiants internationaux bénéficient de l'apprentissage de cultures différentes et du développement de leurs capacités professionnelles pendant leur séjour aux États-Unis, les avantages ne sont pas unilatéraux (Sherry et al. 2010; Lee et Rice 2007). Le recrutement d'étudiants performants-

les étudiants internationaux renforcent l'excellence académique dans les campus universitaires

campus (Wu et al. 2015). Les étudiants internationaux prodonne des avantages financiers et des revenus accrus pour les universités (National Association of Foreign Student Advisors [NAFSA] 2021). Surtout, les étudiants internationaux apportent une contribution significative au multiculturalisme et à la diversité du campus en favorisant la sensibilisation multiculturelle et la communication interculturelle dans les interactions académiques et personnelles (Kim

et al. 2019). Cela constitue une justification convaincante pour retenir- les étudiants internationaux dans les programmes de counseling, en particulier étant donné que l'un des objectifs principaux de l'éducation des conseillers est la formation multiculturelle pour mieux servir un monde en rapide

diversification de la clientèle (Baker et 2015 ; CACREP Moore III 2024).

Dans le même temps, l'importance croissante des ICS et leurs contributions aux programmes de formation des conseillers ont inspiré des recherches sur leurs expériences éducatives. Les défis d'acculturation dans le système éducatif américain font partie des sujets les plus étudiés au sujet des ICS (Behl et al. 2017 ; Jang et al. 2014 ; Kuo et al. 2021 ; Ng 2006 ; Ng et Smith 2009). Les ICS font face à des défis pour s'adapter à de nouveaux environnements universitaires, socioculturels et linguistiques, qui ont des relations significatives avec le stress d'acculturation (Behl et al. 2017). Sur le plan académique, s'adapter à des cultures de classe différentes, telles que les discussions ouvertes, l'auto-divulgence et la confrontation, peut déclencher des défis d'acculturation (Consoli

et al. 2022 ; Mittal et Wieling 2006). Ces défis peuvent

être encore plus marqués en raison des lacunes dans la compréhension socioculturelle ou de compétences limitées en communication verbale, ce qui crée des ruptures entre les ICS et leur relation professionnelle et leurs

les relations personnelles (Consoli et al. 2022 ; McDowell et al. 2012). Alors que ces défis d'acculturation sont partagés par de nombreux étudiants internationaux, les ICS subissent une pression accrue pour s'acculturer, car la profession de conseiller exige une compréhension culturelle et linguistique sophistiquée (Jang et al. 2014 ; Kuo et al. 2021). En outre, la plupart des recherches antérieures ont utilisé des plans conceptuels, des analyses quantitatives et des méthodes qualitatives mettant l'accent sur des schémas partagés au sein des participants (par ex., la recherche qualitative consensuelle [CQR]) afin d'identifier des défis communs parmi les ICS (Behl et al. 2017 ; Jang et al. 2014 ; Joshi et al. 2021 ; Kuo et al. 2021 ; Ng 2006 ; Ng et Smith 2009), ce qui ouvre la voie à l'exploration des processus plus nuancés et individualisés par lesquels les étudiants donnent du sens à leurs expériences vécues.

Bien que des recherches antérieures mettent en évidence le processus d'ajustement au niveau individuel, peu d'attention a été accordée à la manière dont les dynamiques relationnelles et institutionnelles soutiennent ou entravent les expériences éducatives des ICS. Lorsque l'attention se limite uniquement à l'acculturation au niveau individuel, la responsabilité du changement est entièrement laissée aux ICS et les barrières systémiques qui affectent de manière significative leurs expériences restent inexplorées (Sherry et al. 2010). Les normes CACREP 2024 soulignent « des efforts continus et systématiques pour attirer, inscrire et retenir un groupe diversifié d'étudiants (Section 2. E.) » et « créer intentionnellement et maintenir efficacement une communauté d'apprentissage inclusive et équitable (CACREP 2024 , Section 1. I.) ». Malgré un corpus de recherches croissant sur une formation des conseillers culturellement inclusive, le domaine se concentre encore principalement sur des perspectives américano-centrées et, par conséquent, néglige les obstacles systémiques qui touchent de manière disproportionnée les ICS (Joshi et al. 2021). Par conséquent, cette étude examine la marginalisation et la discrimination vécues par les ICS, en utilisant l'analyse phénoménologique interprétative (IPA), afin de comprendre les obstacles relationnels et systémiques dans leur environnement d'apprentissage.

2 | Étudiants internationaux et marginalisation

Dans le but de promouvoir des environnements inclusifs dans l'enseignement supérieur, des recherches antérieures sur les étudiants internationaux ont étudié les obstacles interpersonnels, systémiques et institutionnels qui conduisent à la marginalisation et à la discrimination à l'égard des étudiants internationaux (George Mwangi et al. 2019 ; Gomez et al. 2011 ; Lee et Rice 2007 ; Yao 2018). Ces expériences comprennent l'exclusion et l'aliénation subtiles, les stéréotypes culturels, l'accès limité aux ressources et aux opportunités, ainsi que le harcèlement explicite (George Mwangi

et al. 2019 ; Gomez et al. 2011 ; Lee et Rice 2007 ; Yao 2018).

De plus, les étudiants internationaux ayant des identités marginalisées qui se recoupent tendent à être plus vulnérables à la marginalisation et à des expériences hostiles. Par exemple, il a été constaté que les étudiants internationaux de couleur et ceux dont l'anglais n'est pas la langue maternelle vivent davantage d'interactions sociales négatives que les étudiants internationaux blancs et ceux dont l'anglais est la langue maternelle (GeMwangi et al. 2019 ; Hanassab 2006 ; Poyrazli et Lopez 2007). Les chercheurs ont interprété ces écarts comme des manifestations de systèmes d'oppression qui se recoupent, tels que le racisme, le nationalisme/xénophobie (nativisme) et le linguicisme, qui façonnent des expériences différentes au sein du même groupe chez les étudiants internationaux (Lee et Rice 2007 ; Yao 2018).

Bien qu'une analyse critique des obstacles structurels et de l'oppression systémique n'ait pas été le principal centre d'intérêt des recherches universitaires sur les ICS, la marginalisation et la discrimination ont constitué des thèmes récurrents dans des études antérieures (Interiano et Lim 2018 ; Jang et al. 2014 ; Kuo et al. 2023 ; Lau et Ng 2012). Les ICS perçoivent souvent le programme de formation des conseillers comme eurocentré ou américo-centré, avec des perspectives mondiales limitées (Interiano et Lim 2018 ;

Kuo et al. 2023). Les résultats de recherches antérieures suggèrent que les perspectives des ICS peuvent être sous-évaluées et ignorées lors des discussions en classe en formation des conseillers, parce que leurs positions peuvent différer des normes culturelles dominantes dans les contextes américains (Kuo et al. 2023). Cette absence de prise en compte des expériences uniques des ICS peut également se manifester par un manque de soutien institutionnel adapté (Jang et al. 2014 ; Lau et Ng 2012). Par exemple, les ICS au niveau doctoral font face à des défis cumulés lorsqu'ils suivent la formation à la supervision sans soutien adéquat pour combler les lacunes en matière de connaissances liées aux systèmes de conseil et de supervision américains (Jang et al. 2014).

De plus, les ICS qui retournent dans leur pays d'origine après l'obtention du diplôme déclarent faire état d'une sensibilité systémique limitée dans la préparation à la traduction de leur formation américaine en pratiques culturellement adaptées dans leur pays (Lau et Ng 2012). Bon nombre de ceux qui retournent rencontrent des attentes professionnelles pour lesquelles ils n'avaient pas été adéquatement préparés, telles que défendre la profession de conseil dans des contextes où les systèmes de conseil établis sont limités, occuper des rôles de leadership sans formation suffisante et réajuster à la fois sur le plan pratique et psychologique leurs environnements culturels et linguistiques d'origine (Lau et Ng 2012). Par conséquent, ces expériences aliénantes peuvent entraîner un sentiment de perte dans leurs identités fondamentales, alors qu'ils peinent à réapprendre et à intérioriser les valeurs américaines (Interiano et Lim 2018 ; Kuo et al. 2023). Étant donné l'accent mis sur une compréhension nuancée du langage et de la culture dans la profession de conseil, l'hégémonie blanche, eurocentrée et amérindienne-anglophone (English-centric) dans la formation des conseillers peut davantage marginaliser les ICS et réduire leur accès aux ressources et au pouvoir (Joshi et al. 2021).

3 | Objectif de l'étude

Bien que des études antérieures aient rapporté des incidents de marginalisation et de discrimination parmi les ICS (Interiano et Lim 2018 ;

Jang et al. 2014 ; Kuo et al. 2023 ; Lau et Ng 2012), une analyse directe de l'oppression et des dynamiques de pouvoir vécues par les ICS n'a pas encore été au centre des recherches et a été insuffisamment explorée (Joshi et al. 2021). Cet écart met en évidence la nécessité claire de mener une enquête ciblée sur les obstacles interpersonnels, systémiques et institutionnels rencontrés par les ICS. Ainsi, la présente étude visait à explorer les expériences de marginalisation

et de la discrimination parmi les ICS de niveau master et doctorat dans les programmes de conseil agréés par la CACREP aux États-Unis, en utilisant l'IPA. Le recours à l'IPA a fourni non seulement les schémas communs des expériences des participants, mais aussi la construction du sens propre à chaque ICS de ces expériences. Cette exploration était censée offrir une compréhension plus nuancée de la manière dont les inégalités systémiques et les dynamiques relationnelles créent des expériences uniques parmi les ICS. Ainsi, la question de recherche de cette étude était : « Quelles sont les expériences vécues de marginalisation et de discrimination parmi les ICS dans les programmes de formation de conseillers agréés par la CACREP aux États-Unis ? »

4 | Cadre théorique

Cette étude a adopté un cadre théorique fondé sur la Critical Race Theory (CRT) pour comprendre les expériences vécues de marginalisation et de discrimination rencontrées par les ICS. La CRT fournit des outils conceptuels clés, tels que la « race » en tant que construction sociale, le racisme systémique et l'intersectionnalité, afin d'aider à comprendre le racisme et d'autres oppressions systémiques profondément ancrées dans

les États-Unis (Bell 1995; Delgado and Stefancic 2017). À en même temps, les chercheurs en CRT mettent en avant le contre-récit (counterstorytelling) comme stratégie pour perturber les récits dominants et proposer des interprétations alternatives concernant l'injustice raciale et d'autres systèmes de oppression (Delgado and Stefancic 2017). Traditionnellement, la théorie a été utilisée comme un cadre précieux pour comprendre les expériences racialisées des étudiants de couleur dans l'enseignement supérieur (Ladson-Billings and Tate 1995; Solórzano et al. 2000). En outre, la CRT a récemment été étendue pour interpréter les expériences des étudiants internationaux dans les contextes universitaires américains (Anandavalli et al. 2021; Rodriguez et al. 2023; Yao 2018). Ces études montrent comment les étudiants internationaux rencontrent des manifestations quotidiennes du racisme et, en même temps, comment ces interactions racialisées se croisent avec le nationalisme de souche (nativism), la xénophobie, le linguicisme et d'autres formes de discrimination culturelle (Anandavalli et al.

2021; Rodriguez et al. 2023; Yao 2018). Dans ces systèmes d'oppression, les étudiants internationaux de couleur et ceux ayant d'autres identités marginalisées qui se croisent font face à des formes distinctes et souvent complexes de microagressions et de discrimination

(Anandavalli et al. 2021; Rodriguez et al. 2023; Yao 2018). Ainsi, nous avons choisi la CRT comme cadre interprétatif, car elle permet un examen critique des expériences vécues des ICS, qui évoluent souvent dans des positions marginales au sein de systèmes culturels et institutionnels dominants aux États-Unis.

5 | Méthode

Cette étude a utilisé une IPA (Smith et al. 2022) pour explorer les expériences de marginalisation et de discrimination parmi les ICS. Les engagements épistémologiques de l'IPA envers l'herméneutique et l'idiographie ont permis une exploration approfondie de la manière dont les individus donnent du sens à leurs expériences dans leur monde unique et contextuel (Smith

et al. 2022). Ainsi, la base méthodologique de l'IPA a permis pour capturer à la fois les expériences universelles et idiographiques des participants, mettant ainsi en évidence une compréhension plus approfondie et plus nuancée de leurs expériences vécues. En outre, l'IPA implique un double processus herméneutique, dans lequel les chercheurs co-construisent du sens tout en interprétant les perceptions des participants et la façon dont ils donnent du sens au phénomène (Prosek and Gibson

2021; Smith et al. 2022). Nous avons intégré la TRC pour formuler les questions de recherche et analyser les récits des participants afin d'éclairer une analyse critique des obstacles systémiques et institutionnels tout en portant attention aux processus personnels de construction du sens chez les participants.

5.1 | Réflexivité du chercheur

Dans l'IPA, les chercheurs doivent être conscients de leurs propres perceptions et expériences liées au sujet, car celles-ci peuvent influencer la manière dont les significations sont construites à partir des récits des participants tout au long du processus de recherche (Prosek and Gibson 2021; Smith et al. 2022). L'équipe de recherche se composait de deux membres, chacun ayant une certaine expérience personnelle et professionnelle liée à ce sujet. La première auteure est une femme asiatique cisgenre originaire de Corée du Sud, qui était une ICS doctorale dans un programme de formation de conseillers dans une université du Sud-Est des États-Unis au moment de cette recherche. La deuxième auteure est un homme noir cisgenre élevé et vivant dans le Sud-Est des États-Unis; une formatrice/conseillère éducatrice qui a enseigné, conseillé, supervisé, présidé et mené des recherches avec des ICS; et un psychologue agréé qui a dirigé des groupes de conseil et fourni du conseil individuel aux ICS. Collectivement, ces expériences ont approfondi sa compréhension des contributions profondes que les ICS apportent aux communautés d'apprentissage en formation de conseillers, ainsi que des complexités de leurs expériences vécues aux États-Unis. La première auteure a mené l'ensemble du processus de recherche, y compris le recrutement, les entretiens et l'analyse des données. La deuxième auteure, qui a assuré la direction de dissertation de la première auteure, a fourni des orientations sur l'ensemble du processus de recherche et a audité les résultats de la recherche.

Moi, la première auteure, je me suis engagée dans une réflexivité continue tout au long du processus de recherche, en reconnaissant l'influence de la position du chercheur et des expériences antérieures sur la co-construction du sens avec les participants. En tant qu'ICS, mes propres expériences de racisation et d'aliénation ont façonné mon intérêt pour le sujet et mes interprétations des récits des participants. Cette position d'initiaée m'a aidée à établir une relation de confiance avec les participants et à approfondir ma compréhension des défis propres aux ICS, y compris les enjeux liés aux visas et les complexités de la formation clinique. Dans le même temps, j'étais consciente que mes positions spécifiques, notamment ma nationalité, mon genre, le lieu de mon école et d'autres catégories, pouvaient limiter ma compréhension des expériences nuancées des participants. Avant de commencer la collecte des données, j'ai documenté mes hypothèses initiales, notamment mon attente selon laquelle les barrières linguistiques et la racisation constitueraient des défis importants dans le parcours éducatif des participants. Pour m'assurer que ces hypothèses n'éclipsent pas les perspectives des participants, je me suis livrée à une tenue de journal réflexif avant et après les entretiens et j'ai sollicité des retours de la part des participants et des auditeurs.

5.2 | Participants

Nous avons utilisé un échantillonnage homogène raisonné pour recruter des étudiants internationaux actuellement inscrits ou récemment diplômés de programmes de formation de conseillers de niveau master et doctorat agréés par la CACREP. Cette stratégie d'échantillonnage convient à l'IPA parce qu'elle permet d'explorer des expériences partagées d'un petit groupe relativement similaire tout en approfondissant

des détails idiographiques (Larkin and Thompson 2012; Smith et al.

2022). Par conséquent, les critères d'inclusion suivants ont permis de s'assurer que tous les participants partageaient des caractéristiques similaires pertinentes pour l'étude : (a) être actuellement inscrit(e) ou avoir obtenu son diplôme dans l'année suivant un programme de master ou de doctorat en counseling accrédité par le CACREP dans l'ensemble des États-Unis, et (b) détenir actuellement ou avoir déjà détenu un visa étudiant (F-1 ou J-1) pendant l'inscription au programme. D'après la littérature indiquant que le niveau de diplôme n'affecte pas significativement la nature des défis auxquels font face les étudiants internationaux (ICSSs), nous avons décidé d'inclure à la fois des étudiants en master et des étudiants au doctorat, car leur statut d'étudiant international semblait être un facteur plus significatif que leurs niveaux de diplôme (Ng et Smith 2009). En conséquence, un total de 10 ICSSs a participé à l'étude, conformément aux 5-16 personnes recommandées par Spiers et Smith (2019). Afin de protéger la confidentialité, nous avons attribué des pseudonymes après la collecte des données et supprimé toute information permettant de les identifier, comme les pays d'origine et les régions géographiques de leur école. Les informations démographiques des participants sont présentées dans le Tableau 1 .

5.3 | Collecte des données

Après l'approbation du comité d'examen institutionnel (Institutional Review Board), les annonces de recrutement ont été diffusées via des listes de diffusion professionnelles (listservs), des réseaux sociaux dédiés aux étudiants en counseling et l'annuaire des directeurs de programmes accrédités par le CACREP. L'annonce comprenait un lien vers un formulaire de consentement éclairé et un questionnaire démographique, qui demandait aux participants leur statut de visa étudiant, leur niveau d'études, leur année dans le programme et d'autres informations de contexte pertinentes. Parmi les personnes ayant rempli les formulaires, les participants ont été sélectionnés selon les critères d'inclusion. Les participants éligibles ont été contactés par e-mail afin de planifier un entretien Zoom.

Les questions ouvertes dans des entretiens individuels semi-structurés offrent aux participants la possibilité de réfléchir à leurs récits personnels et à leurs significations, ce qui crée un environnement nécessaire pour que l'IPA puisse échanger des processus authentiques de production de sens chez les participants (Smith et al. 2022). Le protocole d'entretien se composait de six questions éclairées par la question de recherche, les principes du CRT et des recherches antérieures sur l'expérience des étudiants internationaux face à la marginalisation. Les entretiens ont commencé par la question globale : « Pouvez-vous me parler de la marginalisation et de la discrimination que vous avez rencontrées dans votre programme de troisième cycle ? » Ensuite, des questions de suivi ont été posées : « Lorsque vous avez rencontré ces incidents, comment ces expériences vous ont-elles affecté(e) ? » et « Quels facteurs vous ont aidé(e) à traverser ces expériences défavorables ? » Chaque entretien a été mené et filmé via Zoom, pour une durée de 45-70 min. Les entretiens ont été retranscrits mot à mot pour l'analyse.

5.4 | Analyse des données

Les entretiens ont été analysés à l'aide du processus en six étapes de l'IPA proposé par Smith et al. (2022). J'ai (H.J.) commencé l'analyse en lisant et en relisant la première retranscription d'entretien afin d'obtenir une compréhension plus riche des expériences vécues de marginalisation du participant. Deuxièmement, des notes exploratoires initiales ont été rédigées pour saisir le langage, le discours et le contenu qui ressortaient lors de l'interprétation initiale. Par exemple, dans la retranscription d'Emily, j'ai relevé des expériences émotionnelles répétées, notamment le fait de se sentir

TABLEAU 1 | Démographie des participants.

Pseud.	Race/eth.	Genre	Pays	Âge	Région	Niveau	An	Rester	Anglais
Emily	Asiatique	Femme	Asie du Sud-Est	25-34	NARACES	Doctorat	Quatrième	6-7 ans	Très bon
Jude	Turc	Femme	Europe	25-34	SACES	Doctorat	Deuxième	1-2 ans	Bon
Michelle	Asiatique	Femme	Asie de l'Est	25-34	NARACES	Maîtrise	Premier	0-1 an	Bon
Brian	Asiatique	Homme	Asie du Sud-Est	35-44	NCACES	Doctorat	Cinquième	4-5 ans	Bon
Lia	Noir	Féminin	Afrique	35-44	NARACES	Doctorat	Second	1-2 ans	Très bien
Eric	Asiatique	Masculin	Asie de l'Est	25-34	SACES	Master	Diplôme	2-3 ans	Bon
Stacy	Blanc	Féminin	Europe	25-34	SACES	Doctorat	Second	y + 7	Très bien
Jay	Asiatique	Masculin	Asie de l'Est	25-34	NCACES	Doctoral	Deuxième	y + 7	Bon
Jasmine	Asiatique	Féminin	Asie du Sud	25-34	NCACES	Doctoral	Deuxième	1-2 an(s)	Très bon
Sarah	Asiatique	Féminin	Amérique du Nord	25-34	NARACES	Master	Deuxième	1-2 an(s)	Très bon

Abréviations : Âge, tranche d'âge ; Pays, région géographique de leur pays d'origine ; Anglais, niveau d'études ; Pseud., pseudonyme ; Race/ethn., race/d'origine ethnique ; Région, région de leur programme ; Reste, durée du séjour aux États-Unis par années ; Année, année dans le programme.

rejetées et invalidées dans son programme. À la troisième étape, j'ai extrait des éléments plus saillants de ces notes d'exploration initiales afin d'identifier et de mettre en évidence des énoncés expérientiels. Par exemple, les récits d'Emily comprenaient des énoncés expérientiels tels que « Devenir plus éloquente et plus ouverte dans le programme de doctorat » et « Être américanisée comme moyen d'éviter la discrimination ».

En quatrième lieu, J'ai d'abord cherché à établir des liens entre les énoncés expérientiels et à les regrouper. La cinquième étape consiste à consolider le processus de regroupement et à créer les thèmes généraux pour le premier entretien. Dans le cas d'Emily, j'ai reconnu un schéma consistant à répondre à la marginalisation par l'acculturation et l'autodéfense, illustrant des contre-récits de survie dans lesquels les ICS naviguent et endurent le processus d'adaptation à l'enseignement supérieur aux États-Unis. J'ai répété le processus ci-dessus afin de mener des analyses de cas individuels pour les neuf autres transcriptions d'entretiens.

Enfin, l'analyse a abouti à la construction de thèmes principaux applicables à l'ensemble des 10 participants. Cette analyse transversale des cas a produit cinq thèmes principaux et sept sous-thèmes qui reflétaient la convergence et la divergence des expériences de marginalisation des participants dans les programmes de formation d'enseignants-conseillers. Tout au long de l'analyse, la CRT a fourni une perspective interprétative qui a mis en lumière les barrières systémiques comme structure sous-jacente du phénomène auquel les participants ont été confrontés (Delgado et Stefancic 2017). Par exemple, nous avons identifié les « Interlocking Systems of Oppression » comme thème principal, ce qui a permis de saisir comment les structures institutionnelles et socioculturelles ont contribué à l'insensibilité et aux microagressions implicites. De plus, les principes résistants et transformatifs de la CRT ont guidé l'affinement de nos structures thématiques et l'inclusion de « Responding to Marginalization » (Delgado et Stefancic 2017). Ce thème n'a pas été identifié dans nos résultats préliminaires ; toutefois, après avoir examiné l'alignement entre les thèmes et le cadre théorique, il a été ajouté afin de mettre en évidence l'agentivité active des participants lorsqu'ils se sont adaptés, ont fait face et ont résisté à des systèmes oppressifs.

5.5 | Fiabilité

Nous avons employé plusieurs stratégies pour établir la fiabilité de l'étude (Hays et McKibben 2021 ; Lincoln et Guba 1986 ; Morrow 2005). Le premier auteur a tenu un journal de réflexivité après chaque entretien et pendant le processus d'analyse (Morrow 2005). Ce processus a aidé à reconnaître les hypothèses du chercheur concernant la discrimination à laquelle font face les ICS, à empêcher que ces hypothèses ne fassent de l'ombre à la manière dont les participants donnent du sens, et à rester ouvert aux résultats inattendus provenant des participants. Deuxièmement, les participants ont été invités à deux reprises à faire une vérification par les membres via e-mail afin de s'assurer que notre production de recherche reflétait fidèlement les récits des participants (Hays et McKibben 2021 ; Lincoln et Guba 1986). Lors de la première ronde, les participants ont reçu les transcriptions mot à mot des entretiens et ont confirmé la clarté de leurs réponses sans aucune modification. Lors de la deuxième ronde, les résultats préliminaires ont été partagés afin de vérifier si les thèmes identifiés représentaient fidèlement leurs expériences. Quelques participants ont répondu en confirmant leur accord concernant leurs transcriptions et les résultats préliminaires ; un participant a demandé des modifications à une citation pour garantir l'anonymat. Enfin, le deuxième auteur et un évaluateur externe ont confirmé la rigueur du processus d'analyse et des résultats (Hays

et McKibben 2021 ; Lincoln et Guba 1986 ; Morrow 2005). L'auditeur externe, qui n'a pas participé à la recherche

processus, a fourni une perspective indépendante et non entachée sur le processus de recherche et les résultats. Leurs retours comprenaient des descriptions plus détaillées de la position du chercheur et du processus de recherche, ainsi que la modification des profils des participants afin de réduire le risque de réidentification. Ils ont également fourni un retour au sujet des résultats, confirmant la pertinence de la catégorisation et la représentativité des citations utilisées pour décrire chaque thème.

6 | Résultats

Nous avons identifié cinq thèmes principaux et sept sous-thèmes associés à partir des expériences vécues de 10 ICS concernant la marginalisation et la discrimination dans des programmes de formation d'enseignants-conseillers agréés par la CACREP aux États-Unis. Les thèmes et les sous-thèmes sont présentés à la Figure 1.

6.1 | Formes subtiles et dissimulées de marginalisation

Les participants ont évoqué des formes de marginalisation subtiles, cachées et facilement négligées, plutôt que des formes manifestes et flagrantes de discrimination. Ces marginalisations subtiles se manifestaient couramment par la stéréotypisation et le fait d'être « jeton », l'invisibilité et la minimisation des identités internationales, l'exclusion et l'aliénation subtiles, ainsi que des microagressions qui étaient « de moindre ampleur », comme l'a décrit Jay.

6.1.1 | Stéréotypisation et « tokenisme »

Une forme récurrente de marginalisation était la stéréotypisation, souvent fondée sur des connaissances limitées, des biais ou une sur-généralisation des antécédents des participants. Lia a rappelé : « Certains clients m'ont demandé si je mangeais de la fast food. Un m'a demandé comment j'étais arrivée ici et j'ai répondu que j'avais pris un avion. C'est un manque de connaissances et ce qu'ils voient à la télévision au sujet de l'Afrique. » De même, Jude a partagé,

L'un de mes professeurs m'a demandé d'où je venais. Quand j'ai dit le pays A, elle a répondu : « Oh, j'y suis déjà allée. Tu as l'air plus belle que les autres personnes du pays A que j'ai rencontrées. » Ce n'est pas un compliment, mais une agression. Je ne peux pas le supporter.

De plus, les participants ont partagé des expériences d'être réduits à un « token » et reconnus uniquement pour une identité spécifique, en fonction de leur identité raciale et ethnique ou de leur statut d'étudiant international. Lorsque Stacy a été présentée comme une ICS originaire du pays B, elle a rappelé comment les autres devenaient indifférents à ses différentes identités, comme le fait d'être conseillère ou chercheuse, en soulignant : « Tout à coup, le fait d'être une personne du pays B est la seule chose qui compte. »

6.1.2 | Invisibilité et minimisation

L'invisibilité dans les discussions en classe était une autre forme de discrimination rapportée par les participants. Emily, par exemple, a décrit une discussion de groupe au sujet du groupe de clients le moins à l'aise. Quand un pair a dit qu'il se sentait mal à l'aise avec des personnes qui ne sont pas anglophones de naissance, elle a pensé : « Je sais que vous parlez du client. Mais



FIGURE 1 | Thèmes et sous-thèmes des expériences des ICSs de marginalisation et de discrimination.

la aussi, l'anglais n'est pas ma première langue. Qu'est-ce que ça veut dire ?» Lorsque d'autres membres ont été d'accord avec ce commentaire, elle a réfléchi : « Je me suis sentie invisible, et personne ne se souciait de mes sentiments. » En ce qui concerne le contenu et la structure du cours, les participants ont fait part de sentiments d'être passés sous silence et d'être incertains quant à la façon de s'engager dans des cours de conseil multiculturel, en particulier lorsque les cours étaient centrés sur des connaissances sociohistoriques spécifiques concernant les États-Unis. Michelle a réfléchi : « Je suis assez confuse. J'ai l'impression que c'est très éloigné de moi. Je ne sais pas, en tant qu'étudiante internationale, comment je peux interpréter le privilège blanc. Qu'est-ce que je peux tirer de l'histoire et appliquer à ma pratique ? » Jasmine a ensuite décrit plus en détail comment le cours s'est déconnecté d'elle en tant qu'étudiante internationale : « Je suis en train de suivre le multiculturalisme. Je n'ai rien appris sur mon identité. Il n'y avait rien à propos d'autres identités qui sont internationales. Pourquoi est-ce que ça manque ? »

Parfois, cette invisibilité ou ce manque d'attention envers les expériences des participants a conduit à minimiser et à effacer leurs réalités vécues. Emily, par exemple, a décrit comment son parcours coûteux et complexe pour rentrer chez elle était minimisé et assimilé à des expériences plus ordinaires et domestiques du fait de manquer son foyer. Elle a expliqué :

J'ai dit que j'avais le mal du pays, et c'est très facile de généraliser. Les gens disaient juste : « Moi aussi, je regrette ma ville natale. » Mais leur ville natale est à 3 heures de route. Nous sommes à 1 000 miles. Il faut payer les billets, faire du travail supplémentaire pour défendre [vos] intérêts afin de retourner chez vous.

De la même manière, Brian a rappelé que ses difficultés à s'impliquer dans un contenu et une structure de cours qui lui étaient inconnus étaient balayées lorsqu'il a demandé conseil à un professeur :

Le professeur a dit : « Dans la discussion, il faut simplement être celui ou celle qui parle depuis sa perspective et qui contribue. Continue. Continue de parler ! » Je me suis senti assez mal conseillé. . . [Ça venait] davantage de leur perspective ou de leur réponse, mais pas en termes de la difficulté que j'avais. Ça ne m'a pas convenu. »

6.1.3 | Exclusion subtile, aliénation et évitement

En plus de l'invisibilité, les participants ont fait part du fait qu'ils étaient délibérément exclus et mis à l'écart des contextes académiques et sociaux. Les participants ont souvent déclaré que leurs contributions étaient ignorées et non reconnues lorsqu'ils partageaient des points de vue en tant qu'étudiants internationaux ou issus de leurs cultures d'origine. Emily, par exemple, a déclaré,

À chaque fois que je parle de quelque chose dans mon pays d'origine, j'ai l'impression que personne ne veut y répondre. Ils étaient juste comme : « Oh, d'accord. » et puis rien d'autre. Mais quand ils parlent de New York, de la Californie, de la Louisiane, de différents États, ils y répondent.

Brian a fait écho à une expérience similaire, en expliquant comment des professeurs ont qualifié ses points de vue comme étant trop spécifiques pour s'y engager : « Le professeur dit : 'Oh, c'est ton contexte très spécifique', ou 'Oh, ça vient de ton pays local, ou de ta culture spécifique.' Ensuite, il n'y a pratiquement rien qui s'appuie dessus. »

L'exclusion allait au-delà des discours en classe. Les participants ont déclaré être exclus des relations sociales au sein de leurs programmes. Lia a expliqué comment les différences culturelles peuvent entraîner une exclusion subtile du cercle d'amis parmi les pairs : « Tu ne partages pas la même blague, donc tu vas les mettre mal à l'aise, donc ils ne te incluront pas. Il n'y a pas, 'Oh, Lia, tu ne peux pas venir.' Mais tu découvres que tout le monde est quelque part, et que toi non. » Brian a également repensé à ses expériences d'incompréhension et d'isolement dues à son manque de familiarité avec les normes culturelles américaines. Il a expliqué : « On m'a confronté à dire quelque chose que je ne pensais pas être interprété comme raciste. J'ai dû expliquer que je suis international, que je suis nouveau. J'ai dû être celui qui explique quand je me suis rendu compte qu'ils s'étaient mépris sur moi. »

6.1.4 | Microagressions «D'une ampleur moindre»

Alors que quelques participants ont fait état de discriminations manifestes ou flagrantes, les expériences répétées étaient plutôt indirectes, nuancées, et

des formes souvent involontaires de marginalisation. Stacy a dit : « Les gens oublient simplement que j'ai des besoins différents. » Brian a aussi noté : « Cela ne venait pas d'une mauvaise intention. » Bien que ces expériences aient semblé « plus modestes », comme l'a partagé Jay, Emily a réfléchi à leur impact : « Même si je pense toujours qu'il s'agit d'un manque de connaissances et de multiculturalisme, leurs intentions sont bonnes. Mais l'impact est parfois un peu diff  rent. » Les participants ont particulièrement souligné qu'un soutien proactif limité de la part du corps professoral exacerbait leur marginalisation, même si cela pouvait être involontaire. Jay s'est souvenu d'un groupe de soutien pour les étudiants asiatiques mis en place par le corps professoral pendant la COVID-19 et a demandé :

Pourquoi n'avaient-ils pas cela avant la pandémie, avant que tout cela n'arrive ? On aurait dit qu'ils co  cheraient simplement une case sur leur liste, comme : « Maintenant, on va faire   a. Ensuite, nous pourr  ons prouver aux autres que nous faisons des choses pour traiter ce problème. »

En raison de sa nature subtile, les participants ont remis en question l'existence de la discrimination et la légitimité de leurs expériences négatives. Par exemple, Lia a exprimé ses inquiétudes de ne pas contribuer suffisamment à cette étude, ajoutant : « J'ai l'impression de ne pas avoir de vrais exemples de marginalisation. » Elle a aussi exprimé le sentiment de ne pas être en droit d'exprimer ses difficultés : « Vous n'êtes pas invité ici. Vous avez demandé un visa. Vous avez postulé au programme. Alors débrouillez-vous. » Michelle a partagé des sentiments similaires en parlant de ses expériences lors des discussions en classe : « C'est un programme des   tats-Unis. Peut-être est-ce notre destin, à nous, étudiants internationaux, d'être toujours des étrangers. »

6.2 | Invisibilité institutionnelle des étudiants internationaux Identité

Les participants ont signalé un abandon systémique et un manque de sensibilité face aux défis et besoins spécifiques des ICSs, tels que les exigences de visa, le parrainage pour l'emploi, les difficultés d'obtention de licence et l'accès limité à l'aide financière. Ces défis découlaient non seulement d'un soutien inadéquat de la part du corps professoral et des programmes, mais aussi de lacunes structurelles plus larges dans l'ensemble du système de formation en conseil.

6.2.1 | Complexité des questions de visa 1 : emploi Préparation

Le défi systémique omniprésent signalé par les participants était le manque de soutien institutionnel pour naviguer dans la complexité des questions de visa. Tous les participants détenaient des visas étudiants F-1, qui imposaient des restrictions, notamment en matière d'inscription aux cours et d'emploi. Les participants se sont sentis frustrés et ignorés lorsqu'il n'y avait aucun accompagnement de la part du corps professoral et du programme concernant ce processus. En particulier, ce sentiment de négligence systémique était accentué par le fait que les questions de visa étaient étroitement liées aux perspectives d'emploi futures des participants. Jay a illustré : « Si vous voulez devenir conseiller aux   tats-Unis, en tant qu'étudiant international, c'est extrêmement décourageant. J'ai entendu parler de personnes ayant postulé    50-70 endroits et n'ayant reçu que quelques réponses simplement parce qu'il leur faut un parrainage. » En raison de l'incertitude liée au parrainage de visa pour les postes de conseiller, certains participants se sont tournés

vers des postes universitaires comme option plus viable. Jude a expliqué : « Je n'avais pas prévu d'être membre du corps professoral à temps plein. . . . Mais les universités offrent ce parrainage. » De plus, cette difficulté à sécuriser un emploi futur augmentait la pression pour surperformer. Jay a expliqué : « Je dois faire mes preuves deux fois plus, travailler deux fois plus, afin que l'employeur estime que son parrainage est justifié. »

Lorsque les programmes n'ont pas fourni de soutien adapté à ces besoins spécifiques, les participants ont ressent   déception et frustration. Jasmine a décrit un manque de soutien professionnel de la part de sa directrice : « Cela m'a mis en colère et un peu fâchée. Pourquoi ne m'a-t-on pas donné ce [soutien professionnel] alors que je suis une doctorante en deuxième année ? Je suis une étudiante internationale, ce qui signifie que je dois travailler 10 fois plus pour obtenir un emploi. Elle [la directrice] devrait comprendre. » En outre, Eric a souligné le manque de transparence dans les informations sur le placement professionnel adaptées aux ICSs, ce qui peut affecter la prise de décision éclairée des futurs ICSs concernant les programmes de diplôme. Il a expliqué :

La plupart des programmes ont un taux de placement professionnel de 99 % ou 100 %. Mais cela s'applique-t-il aux étudiants internationaux ? Je connais des étudiants internationaux qui ne trouvent pas d'emploi et doivent retourner dans leur pays. Ce taux de placement est faux. Ils devraient indiquer sur leur site web quelque chose comme : « Le taux de placement des diplômés internationaux de notre programme est en réalité de 50 %, et non de 100 % pour les étudiants américains. »

6.2.2 | Complexité des questions de visa 2 : obstacles à l'obtention de licence

Dans le même temps, les réglementations en matière de visa étaient étroitement liées aux difficultés d'obtention d'une licence. Eric a souligné que la plupart des enseignants ne mesurent pas à quel point il est presque impossible pour les ICSs d'obtenir une licence dans le système actuel, où les étudiants bénéficient généralement d'un an d'Optional Practical Training (OPT) après l'obtention de leur diplôme. Il a expliqué : « Si vous avez 1 an d'OPT, il est impossible d'obtenir une licence en conseil en santé mentale aux   tats-Unis. La plupart des   tats exigeront au moins 2 à 3 ans pour accumuler les heures cliniques. » Si suivre un programme doctoral peut permettre aux ICSs de disposer de plus de temps pour les heures cliniques, ce processus peut néanmoins rester difficile sans soutien adéquat du programme et des sites cliniques. Stacy, par exemple, a choisi de travailler comme bénévole pour accumuler ses heures ; cependant, elle a dû convaincre son superviseur de comptabiliser les heures de cette manière alternative :

Quand j'ai essayé de trouver un superviseur pour mon LPCAssociate, j'ai essayé de faire quelque chose comme : « Je travaille ce nombre d'heures et ensuite j'obtiens une supervision gratuite », parce que c'est légal. Et cela s'est accompagné de beaucoup d'incertitude, d'une certaine méfiance. « C'est bizarre. Pourquoi feriez-vous cela ? »

6.2.3 | Manque d'accessibilité financière et aux bourses

Des difficultés financières étaient aussi fréquemment rencontrées, en particulier en raison des frais de scolarité plus élevés hors état et des restrictions d'emploi imposées par un visa F-1, comme une limite de travail de 20 heures par semaine

et une interdiction de travailler en dehors du campus. Lia a expliqué : « Je ne peux travailler qu'à titre d'assistante diplômée. Pendant l'été, l'université est fermée. Je ne peux pas travailler. Je dois attendre la fin de l'été. Que se passe-t-il pendant ce temps ? » Ces difficultés étaient en outre aggravées par le manque de ressources financières limitées et les possibilités de bourses pour les ICS. Emily a dit : « J'ai recherché les bourses NBCC ; elles ne permettent que aux personnes ayant la citoyenneté de présenter une demande. » Stacy a ajouté : « C'est une chose systémique et discriminatoire. Le montant des subventions auxquelles je peux postuler est ridiculement bas. » De plus, lorsque le corps professoral n'a pas reconnu et soutenu cette question, cela a encore exacerbé les sentiments de marginalisation parmi les participantes. Emily a décrit,

Quand je demande des ressources financières, mon directeur m'a lancé les sites Web de la NBCC et de l'ACES [contre moi]. J'ai recherché les bourses NBCC ; elles ne permettent que aux personnes ayant la citoyenneté de présenter une demande. Elle savait que je ne suis pas citoyenne. Je me sens très mise de côté. Donc, c'est comme : « Hé, voilà, et puis débrouille-toi tout(e) seul(e) ».

6.3 | Systèmes d'oppression entrelacés

Les participantes ont reconnu comment des facteurs socioculturels qui se croisent, tels que le racisme, le linguicisme, le sexisme et les hiérarchies universitaires, ont contribué à leurs expériences de discrimination et de marginalisation. D'abord, les participantes ont reconnu que le racisme et la normativité « blanche » jouent un rôle dans la dévalorisation et l'aliénation des participantes racisées. Brian a partagé le sentiment d'être marginalisé dans des cours multiculturels, en pensant « Les Asiatiques, c'est plus comme un accessoire. » De plus, Jasmine a mis en évidence un colorisme implicite dans la manière dont son directeur la traitait, notant que sa personne et les autres étudiantes racisées étaient négligées tandis qu'une étudiante blanche de première année recevait un traitement préférentiel :

La première année obtient tout, et moi ainsi que les autres membres de ma cohorte avons été négligées par elle [son directeur]. Il y a une discrimination raciale très implicite. Même s'ils sont des personnes de couleur, ils finissent quand même par discriminer d'autres personnes de couleur ayant une peau plus foncée.

De plus, dans le cas de Sarah, le sexisme a croisé le racisme pour créer des formes supplémentaires d'oppression encore plus aggravées. Après avoir pris la parole au sujet d'incidents racistes survenus dans le programme, son professeur l'a qualifiée de « non professionnelle ». Elle a précisé :

Implicitement, il y a une sorte de regroupement qui se fait, du genre : « Elle n'est pas aussi silencieuse que les autres femmes asiatiques de la classe. » Les structures « blanches » utilisent le mot « professionnalisme » pour maintenir les personnes de couleur dans cette case, pour les garder complaisantes au sein des structures racistes. Et si quelqu'un, une personne de couleur, sort de ça, c'est comme : « Oh, c'est non professionnel. Retourne dans ta case. » Le professionnalisme est une attente culturelle d'agir de manière plus « blanche ».

Le linguicisme et les préjugés liés à l'accent étaient aussi des sources courantes de marginalisation. Eric a décrit comment les obstacles liés à la langue

qu'il a rencontrées, comme le fait d'identifier avec précision des nuances émotionnelles, d'apprendre le jargon médical et de rédiger dans une deuxième langue, s'est heurtée à un manque d'empathie et de soutien de la part de son superviseur de stage. Il a expliqué : « J'ai reçu une évaluation de performance où il était indiqué que mon contrat serait résilié si je ne rends pas mes notes à temps, et c'est très effrayant. Il nous faut beaucoup plus de temps que pour un locuteur natif pour finir mes notes. » De plus, Lia a rencontré la façon dont les préjugés liés à l'accent la plaçaient dans une situation difficile lorsqu'elle cherchait un lieu de stage : « J'ai envoyé des e-mails à plus de 50 endroits. Ils entendent mon accent et pensent que je ne sais pas parler anglais, et donc je n'ai pas de place. »

Enfin, les dynamiques de pouvoir et les hiérarchies dans l'académie ont renforcé leur marginalisation. Michelle a partagé ses perceptions sur la manière dont sa voix était ignorée : « On vient juste de commencer, on n'est pas encore des expertes. Donc personne ne valorise notre voix. » Jasmine a noté que le déséquilibre de pouvoir entre son directeur et elle-même rendait difficile pour elle de prendre la parole ou de défendre ses intérêts :

Je vais créer une onde dans ce bassin. Je ne me sens pas assez solide pour avoir cette discussion avec elle, parce qu'elle est en position de pouvoir et que je ne suis qu'une étudiante internationale. Je ne sais pas qui va me soutenir. Je ne sais pas si je vais créer des politiques et un drame inutiles au sein du département.

Sarah a fait écho à des préoccupations similaires liées à sa participation à cette étude : « J'ai peur que si cela est publié avant que je termine mon diplôme. Je me questionne sur la façon dont le système fonctionne. Je m'inquiète d'être pénalisée d'une manière ou d'une autre. »

6.4 | Répondre à la marginalisation : Acculturation et auto-défense

Un résultat fréquent de la marginalisation et de la discrimination était la solitude et l'absence d'un sentiment d'appartenance. Jude a partagé : « À chaque fois que vous interagissez avec des gens, vous vous rendez compte que vous n'appartenez pas ici. Vous êtes un cas à part. » Sarah a partagé un sentiment similaire : « Je me sentais tellement "mise à part". Ça m'a donné envie de rentrer chez moi. Ça m'a rendu nostalgique du pays alors que je n'avais jamais vécu ces expériences auparavant. » De plus, à certains moments, les participantes devenaient réservées et se repliaient sur leurs relations avec leurs pairs. Michelle a démissionné d'un rôle de leadership après avoir vécu de la discrimination de la part de ses pairs : « J'ai juste arrêté. Je ne veux pas vivre ça. Ne m'incluez pas. » De la même manière, Jude a signalé des changements dans son attitude envers ses pairs après avoir vécu une évitement subtil : « Je suis moins motivée à construire une relation. Si vous me voulez, ça me va. Mais je n'essaie pas. »

Par moments, les participantes décrivaient l'assimilation comme une stratégie pour faire face à des expériences de marginalisation. Brian a déclaré : « Au fil des années, je pouvais voir davantage comment je pouvais m'adapter ou partager l'aspect qui semble plus pertinent pour eux. » Jude a ajouté : « Je me tourne vers une culture plus individualiste parce que je ne veux pas être un cas à part. Je ne veux pas être marginalisée. » Pourtant, l'assimilation n'éliminait parfois pas complètement les sentiments d'aliénation. Jay a expliqué : « J'ai l'impression que la distance émotionnelle est encore là. Je dois dire quelque chose de drôle juste pour avoir l'impression que je m'assimile à votre culture, juste pour me sentir plus dans ce groupe. » Dans le même esprit, Emily a partagé des sentiments

de « perdre une partie » d'elle-même en s'assimilant à la culture américaine : « J'ai l'impression de perdre une partie de moi-même. Une fois que je serai plus américaine, les gens m'acceptent. Mais on ne sait jamais qui je suis vraiment quand je parle ma langue maternelle. C'est ce que je suis vraiment. »

En plus de l'assimilation, les participantes ont discuté l'auto-défense comme une forme de coping et de résistance. Sarah a affronté les incidents discriminatoires et s'est dressée contre les stéréotypes racistes et la désinformation : « J'ai envoyé un e-mail au corps professoral [à propos de] deux incidents de racisme dans la classe. C'était d'un point de vue colonialiste. C'est tout à fait inexact et terrible. Donc j'ai répondu. » De même, Stacy a entrepris de parler malgré l'inconfort et l'anxiété pour élever la conscience au sein du programme. Elle a dit : « Je me force à en parler parce que personne d'autre ne va le faire pour moi. Je veux défendre ceux qui pourraient venir après moi. » Eric a expliqué comment il avait réussi à faire changer son programme du OPT régulier au STEM OPT. Contrairement au OPT régulier, le STEM OPT offre des périodes de formation pratique de 3 années après l'obtention du diplôme. Il a expliqué : « J'ai préconisé de transformer notre programme en programme STEM, donc je sais qu'il n'y a que six programmes qui l'ont fait avec succès. »

6,5 | Réseau de soutien du corps professoral et des pairs

Malgré les différentes formes de discrimination, les participantes ont reconnu un soutien significatif de la part du corps professoral et des pairs. Bien que toutes les interactions avec le corps professoral n'aient pas été positives, les participantes ont décrit que leurs interactions avec le corps professoral ont joué un rôle positif dans la gestion des adversités. Les participantes ont spécifiquement noté un soutien positif de la part de professeurs issus de milieux marginalisés. Emily a partagé : « Ils comprennent comment les étudiants internationaux sont marginalisés dans le programme. Ils voulaient donc apporter leur soutien. » Jasmine a ajouté : « Mon superviseur de recherche est un professeur international. Il partage ses expériences avec moi. Il est capable de plaider en ma faveur. » Bien que le soutien du corps professoral ait pris de nombreuses formes, les participantes ont particulièrement apprécié des ressources sur mesure et des aménagements pour leurs besoins spécifiques. Lia se souvient d'un professeur l'aidant à changer de localisation, vers un endroit plus accessible : « Nous devons enseigner une classe du soir. Comme je n'ai pas de voiture, je ne peux pas faire une heure. Mes professeurs étaient très réfléchis et bienveillants. »

Des pairs ont été une autre source de soutien que tous les participants ont mise en valeur. Le soutien d'autres étudiants internationaux était particulièrement crucial pour aborder les questions de marginalisation. Emily, par exemple, a réfléchi au lien positif dans son programme de master : « Notre cohorte compte trois étudiants internationaux. Nous sommes trois à nous être liés et nous partageons les ressources ensemble. » De même, Jay a insisté sur la construction d'une communauté avec d'autres ICS : « Je dois m'appuyer sur un soutien plus informel [de] la communauté internationale au sein du cercle Counselor Ed. Nous aurons besoin les uns des autres pour naviguer nos préoccupations. » Bien sûr, les participantes ont évoqué un soutien émotionnel, académique et pratique de la part des pairs dans le programme en général. Par exemple, lorsque Sarah a vécu des incidents racistes dans le programme, elle se souvient du soutien qu'elle a reçu : « C'était surtout mes camarades et mes pairs. Parce que nous traversons tous cela ensemble. »

Humilité culturelle, y compris être ouvert et conscient des expériences des participants et les inclure activement dans les conversations,

a été rapporté comme une attitude utile. Les participantes ont trouvé bénéfique que le corps enseignant et les pairs fassent preuve d'ouverture et de conscience envers leur culture d'origine. Par exemple, lorsqu'un désastre naturel est survenu dans son pays, Jude se souvient du soutien émotionnel de son superviseur : « J'étais dans un état psychologique très mauvais. C'était tellement agréable de voir le soutien de mes superviseurs. » Lia a également exprimé sa gratitude lorsque qu'un professeur l'a invitée à partager ses perspectives lors des discussions en classe :

Elle m'a dit. « Lia, je veux entendre ce que tu penses. » Je reculais et elle ne cessait de dire : « Lia, qu'est-ce que tu en penses ? » Peu à peu, j'ai commencé à m'exprimer. Je lui ai parlé de mes peurs. Et elle m'a dit : « Vas-y, sois toi-même, et ils t'aimeront. »

7 | Discussion

Cette étude a exploré la marginalisation et la discrimination vécues par 10 ICS inscrits dans des programmes accrédités CACREP aux États-Unis, en utilisant l'IPA. Alors que les récits dominants sur les étudiants internationaux, y compris les ICS, mettent principalement l'accent sur les efforts individuels d'acculturation ou d'assimilation aux cultures hégémoniques, ils négligent souvent les barrières relationnelles et systémiques qui affectent de manière disproportionnée les ICS (George Mwangi et al. 2019 ; Joshi

et al. 2021). En centrant les voix des ICS et en les interprétant en les utilisant comme cadre directeur avec la CRT, cette étude met en lumière les barrières systémiques et les marges qui entravent leur développement éducatif et professionnel. Les participants ont le plus fréquemment signalé le caractère subtil et implicite de la marginalisation à laquelle ils ont été confrontés. Ces rencontres incluaient être stéréotypés, négligés et exclus dans leurs interactions avec le corps enseignant et les pairs, en grande partie en raison des différences culturelles. La discrimination manifeste a été reportée comme relativement rare, ce qui peut refléter une prise de conscience croissante de l'oppression et de l'inclusion culturelle.

pratiques dans l'éducation des conseillers (Baker et Moore III 2015 ; CACREP 2024). Cependant, le fait de signaler fréquemment des formes de marginalisation clandestines et souvent non intentionnelles indique à quel point le racisme et d'autres formes d'oppression sont profondément ancrés dans les structures académiques et sociétales. Ces résultats révèlent également combien il est difficile de désapprendre complètement et d'éliminer de tels systèmes, même avec des efforts conscients vers l'inclusion.

Ces incidents de marginalisation étaient étroitement liés au racisme, au linguicism et aux perspectives centrées sur l'Amérique, ce qui s'aligne sur la littérature sur le nativisme racial comme source principale de marginalisation chez les étudiants internationaux (Anandavalli

et al. 2021 ; George Mwangi et al. 2019 ; Lee and Rice 2007 ; CRT offre des outils interprétatifs clés pour comprendre ces mécanismes en montrant comment la suprématie blanche normalise la whiteness comme norme, valeur et normalité (Delgado et Stefancic 2017). Ainsi, les ICS qui sont des personnes de couleur, non-anglophones natifs et peu familières avec les normes culturelles américaines blanches sont considérés comme déviants ou défectifs, justifiant la discrimination et l'aliénation à leur égard. De plus, le lien entre les expériences des participants et le sexisme et la hiérarchie dans le milieu académique démontre clairement comment les identités marginalisées qui se croisent créent une vulnérabilité accrue pour certaines personnes face aux inégalités systémiques et au traitement injuste (Crenshaw 1991).

La marginalisation subie par les ICS ne s'est pas limitée aux dynamiques de classe, mais s'est étendue à des défis systémiques plus larges, en particulier liés à des réglementations de visa complexes. Par exemple, les obstacles structurels à l'obtention d'une autorisation d'exercice clinique, notamment avec un OPT d'1 an après l'obtention du diplôme, n'ont pas reçu suffisamment d'attention dans les recherches précédentes. Malgré le caractère professionnel du diplôme en counseling, de nombreux programmes n'offrent pas un soutien adéquat aux ICS pour naviguer ces limites. De plus, la nécessité d'obtenir un parrainage de visa après l'obtention du diplôme a ajouté un fardeau aux ICS, car elles se sentaient sous pression pour prouver leur éligibilité et leur valeur à leurs futurs employeurs. Bien que cette pression à faire mieux soit en phase avec les expériences d'autres étudiants marginalisés en formation de conseillers (Baker and Moore III 2015 ; Henfield et al. 2013), cela peut être plus marqué pour les ICS en raison du lien critique entre l'emploi et leur maintien de la résidence aux États-Unis. Enfin, l'insécurité financière, alimentée par des frais de scolarité élevés et par des restrictions juridiques pour les opportunités d'emploi, était un autre sujet de préoccupation récurrent, similaire à des recherches antérieures (George Mwangi et al. 2019 ;

Lau and Ng 2012 Lee and Ric 2007), ce qui a encore aggravé lorsque le corps professoral a ignoré ces disparités structurelles et n'a pas fourni un soutien adapté.

Les ICS s'assimilent souvent aux normes culturelles américaines afin de réduire la marginalisation et la discrimination. D'après le cadre de la CRT, cela reflète des forces structurelles qui normalisent la culture blanche américaine comme un idéal et supérieure. Ainsi, l'assimilation des ICS peut s'expliquer non pas comme un choix purement personnel, mais comme une conformité involontaire aux attentes culturelles dominantes, ce qui les amène à s'éloigner de leur héritage culturel. Dans cette logique, les participants ont développé l'auto-plaidoyer comme stratégie d'adaptation. Bien que l'auto-plaidoyer puisse refléter l'adaptabilité et la résilience (Gloria and Steinhardt 2016), il souligne aussi le manque de soutien institutionnel, similaire à ce que les chercheurs en CRT ont mis en évidence dans la littérature antérieure dans d'autres domaines (Anandavalli et al. 2021 ; Ladson-Billings and Tate 1995 ; Solórzano et al. 2000). Même en formation de conseillers, où la diversité et la justice sociale sont mises en avant, cette absence systémique de soutien culturellement adapté demeure fréquente, laissant les ICS isolées et contraintes de naviguer le système par elles-mêmes.

En même temps, ces réponses à la marginalisation et à la discrimination peuvent aussi être interprétées comme des actions transformatrices et résistantes, plutôt que de se limiter à des postures passives et victimisées

rôles (Delgado and Stefanci 2017) Transformation et résistance proviennent également du soutien du corps professoral et des pairs, identifié comme une source essentielle de soutien personnel et professionnel. Cette constatation s'inscrit dans la continuité des recherches antérieures sur les ICS (Interiano and Lim 2018 ; Jang et al. 2014) ; toutefois, elle enrichit la littérature en démontrant l'importance de la représentation professorale par des personnes partageant des parcours similaires. Les participants ont estimé avoir reçu le plus de soutien de la part d'enseignants et de pairs qui partageaient des identités marginalisées similaires, y compris des origines internationales. Ces relations ont apporté un lien émotionnel, une empathie partagée, des ressources pratiques et un soutien professionnel adapté à leurs besoins particuliers. De plus, les participants ont souligné l'importance de l'humilité culturelle dans les relations avec le corps professoral et les pairs. S'il existe peu de recherches empiriques sur le rôle de l'humilité culturelle en formation de conseillers (Zhu et al. 2021), les récits des participants suggèrent que l'ouverture et la curiosité du corps professoral et des pairs à l'égard de leurs parcours culturels sont des contributeurs importants à leurs sentiments d'appartenance et d'être accueillis.

8 | Limites et recherches futures

Bien que la présente étude ait apporté des informations précieuses sur la marginalisation et la discrimination auxquelles les ICS sont confrontées à travers le cadre de la CRT, plusieurs limites doivent être signalées. Bien que les participants représentaient divers sous-groupes d'ICS, tels que des identités raciales différentes, des pays d'origine et des niveaux d'étude, la transférabilité des résultats qualitatifs peut être limitée en raison de la diversité des parcours culturels au sein des ICS. De futures recherches pourraient se concentrer sur des sous-groupes spécifiques d'ICS afin de saisir les expériences uniques au sein de ces groupes. Cette approche serait particulièrement bénéfique si elle amplifie les expériences vécues des ICS

de couleur (Joshi et al. 2021), d'Asie du Sud (Daniel 2021), et qui prévoient de retourner dans leur pays d'origine (Lau and Ng 2012). De plus, le questionnaire démographique n'a pas capturé certains détails contextuels importants des expériences des participants, tels que le climat culturel de leur programme et de leur institution, ou des informations plus détaillées sur leurs parcours en anglais au-delà de catégories générales de « bon » et « très bon ». Ces éléments contextuels ont pu influencer les expériences de marginalisation des participants et devraient être pris en compte dans de futures recherches. Enfin, un entretien en ligne unique de 60 minutes peut ne pas suffire pour instaurer une relation de confiance et obtenir des réponses approfondies et authentiques de la part des participants. Les futurs chercheurs pourraient envisager d'améliorer la collecte de données en impliquant davantage les participants au moyen d'entrevues multiples, une conception longitudinale, ou la tenue d'un journal et d'autres sources de données complémentaires afin d'établir la confiance et de faciliter une exploration plus approfondie de leur expérience vécue. En outre, à partir des résultats actuels de la recherche, qui mettent en évidence l'importance de la culture institutionnelle et du soutien systémique, de futures études pourraient examiner les effets d'un soutien structuré, tel que la conception de salles de classe inclusives, des modèles de mentorat adaptés et des groupes de soutien, sur le bien-être et le développement professionnel des ICS.

9 | Implications

9.1 | Implications pour les formateurs en counseling

La marginalisation et la discrimination explorées dans cette étude offrent plusieurs pistes importantes aux formateurs en counseling afin de favoriser des environnements culturellement inclusifs pour les ICS. Compte tenu des différences linguistiques et culturelles qui peuvent rendre les ICS moins familières avec les contextes socioculturels américains, le corps professoral peut fournir des lectures supplémentaires, des vidéos pour apporter du contexte, des délais flexibles sur demande, ainsi qu'un accompagnement et un mentorat individualisés. L'intégration de perspectives multiculturelles et mondiales dans l'introduction des théories, des lectures et des sujets de discussion peut également promouvoir des environnements d'apprentissage inclusifs et des échanges en classe culturellement diversifiés

dialogues (McDowell et al. 2012). De telles considérations pédagogiques sont particulièrement cruciales dans les cours de counseling multiculturel, compte tenu des rapports des participants sur l'aliénation et l'exclusion dans ces cours. Des points réguliers avec les ICS, la fourniture de supports supplémentaires pour combler les lacunes de connaissances culturelles et contextuelles, ainsi que l'intégration de théories mondiales et d'exemples de cas peuvent tous contribuer à créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs pour les ICS.

Les relations individuelles avec le corps professoral sont cruciales pour faire face aux défis et aux besoins spécifiques des ICS. Offrir un mentorat adapté et un soutien personnalisé constitue une stratégie établie pour soutenir les étudiants en counseling issus de milieux divers

(Ju et al. 2020 ; Mittal and Wieling 2006). Étant donné le stress accru lié à la carrière chez les ICS, ce soutien personnalisé peut être fourni par une communication collaborative entre les enseignants et les ICS afin de comprendre leurs objectifs de carrière, de fournir des ressources adéquates et d'élaborer des plans de développement professionnel. Un tel soutien de carrière sur mesure est particulièrement important face à la volatilité récente des réglementations de visas de travail aux États-Unis (Citoyenneté et Immigration des États-Unis

Services d'immigration [USCIS]2025), car le corps professoral peut soutenir les ICS dans la préparation des restrictions actuelles du marché du travail et atténuer leur stress lié à la carrière. De plus, adopter l'humilité culturelle, telle que l'ouverture et la curiosité dans l'apprentissage de leur patrimoine culturel et de leurs expériences vécues, peut aider à favoriser des relations de soutien et de confiance dans ce processus. Des exemples de pratiques culturellement humbles incluent l'engagement dans une réflexion personnelle continue sur leur attitude et leurs hypothèses, prendre régulièrement des nouvelles des ICS et inviter les ICS à partager leurs origines culturelles et leurs expériences (Hook et al. 2016).

9.2 | Implications pour les programmes de conseil

Cultiver une culture de connexion est important pour soutenir les ICS (Peters and Luke 2022). Des efforts intentionnels pour encourager le réseautage entre pairs, tels que des réunions de cohorte, des groupes d'étude et des organisations de leadership étudiant, peuvent promouvoir les connexions des ICS avec d'autres étudiants. Élargir la représentation de diverses perspectives peut également renforcer le sentiment de connexion et d'appartenance (Mittal et Wieling 2006). Les programmes de conseil peuvent envisager des efforts proactifs pour accroître la représentation en recrutant des enseignants internationaux et culturellement diversifiés, en invitant des intervenants invités de contextes globaux, et en organisant des activités de programme pour mettre en valeur les perspectives internationales.

Une collaboration étroite avec les bureaux institutionnels peut conduire à un soutien plus collaboratif et coordonné. En particulier, travailler avec le bureau des étudiants internationaux peut fournir une compréhension plus approfondie des défis et des besoins uniques des ICS, aidant les programmes d'éducation des conseillers à concevoir des structures de soutien qui

sont appropriées et pertinentes pour les ICS (Andrade2006). Ainsi, cette collaboration peut aider les programmes à rester informés des régulations de visa et des obstacles à la licensure, permettant au corps professoral de fournir des informations et des conseils précis sur des processus, tels que l'autorisation CPT pendant le stage et la navigation de l'OPT et de la licence après l'obtention du diplôme.

9.3 | Implications pour le CACREP et le domaine de Éducation des conseillers

Des efforts systémiques plus larges du CACREP, de l'ACA et d'autres organisations professionnelles peuvent aider à surmonter les barrières systémiques auxquelles les ICS sont confrontés en privilégiant les discussions sur la manière de soutenir les ICS pour l'obtention des licences dans le cadre des restrictions de visa existantes. Les efforts de plaidoyer systémiques peuvent inclure la promotion de l'inclusion du conseil dans les diplômes désignés STEM pour étendre l'éligibilité à l'OPT de 1 à 3 ans, ainsi que de discuter des stratégies pour aider les ICS à accumuler des heures cliniques tout en respectant les restrictions de visa liées au travail hors campus. En outre, le soutien de carrière pour les ICS peut être abordé de manière collaborative entre les programmes et les organisations professionnelles. Création d'une base de données d'informations sur

Par exemple, l'emploi sponsorisé par le H1B peut être une ressource précieuse pour les ICS cherchant des postes cliniques. Cet effort concerté est particulièrement important sur le marché du travail actuel, où les changements constants dans les politiques H-1B, incluant un paiement additionnel de 100 000 \$ et un système de sélection pondéré, créent de l'imprévisibilité et de la confusion chez les étudiants internationaux (USCIS 2025). Des efforts systémiques pour améliorer le recrutement et la rétention des ICS sont également encouragés. Bien que les statistiques vitales CACREP fournissent certaines informations sur le ratio des ICS, des informations plus détaillées, telles que leur nationalité ou les taux de rétention, aideraient à développer des stratégies efficaces pour recruter et retenir les étudiants à l'échelle mondiale. De plus, élaborer des stratégies pour améliorer l'accessibilité des ICS aux bourses et à l'aide financière peut promouvoir des expériences plus équitables pour les ICS. Enfin, la suspension récente de l'application de la diversité, de l'équité et de l'inclusion (DEI) dans les normes CACREP peut entraver ces transformations systémiques et d'autres efforts proactifs en faveur d'environnements d'apprentissage favorables et inclusifs (CACREP 2025b). Ainsi, CACREP et les organisations professionnelles devraient surveiller attentivement ces évolutions politiques afin d'éviter d'accentuer les obstacles auxquels les ICS sont confrontés.

10 | Conclusion

Cette étude offre une compréhension nuancée des expériences de marginalisation et de discrimination des ICS au cours de leurs études dans des programmes d'éducation des conseillers accrédités par CACREP aux États-Unis. Les résultats ont mis en évidence les expériences récurrentes de marginalisation subtile et cachée et d'insensibilité envers leur identité internationale au sein de la structure sous-jacente de l'oppression systémique, telle que le racisme, le nativisme, le linguicisme et le sexisme. Conformément à l'observation de Peters et Luke (2022), nos résultats démontrent clairement que malgré la représentation croissante des ICS, les efforts pour offrir des environnements d'apprentissage inclusifs et de soutien ont peu progressé. Ainsi, les résultats montrent la nécessité d'efforts plus concertés pour lutter contre les barrières systémiques, élargir les pratiques éducatives culturellement inclusives et soutenir de manière significative les ICS pour répondre à leurs besoins uniques.

Remerciements

Les auteurs n'ont rien à signaler

Financement

Les auteurs n'ont rien à signaler.

Déclaration d'éthique

Cette étude a impliqué des participants humains et a été menée après l'approbation du CEI, conformément aux normes éthiques pertinentes du CEI.

Conflits d'intérêts

Les auteurs déclarent qu'il n'y a pas de conflits d'intérêts.

Déclaration de disponibilité des données

Les données sont disponibles sur demande en raison de restrictions de confidentialité/éthiques.

Références

- Anandavalli, S., L. D. Borders et L. E. Kniffin. 2021. « "Parce qu'ici, le Blanc a raison" : expériences en matière de santé mentale d'étudiants diplômés internationaux issus de minorités racisées, dans une perspective de Critical Race ». *Revue internationale pour l'avancement du conseil* 43, n° 3 : 283-301. <https://doi.org/10.1007/s10447-021-09437-x>.
- Andrade, M. S. 2006. « Étudiants internationaux dans les universités anglophones : facteurs d'ajustement ». *Journal of Research in International Education* 5, n° 2 : 131-154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>.
- Baker, C. A., et J. L. Moore III. 2015. « Expériences d'étudiants et d'étudiantes sous-représentés en doctorat en formation de conseillers ». *Journal for Multicultural Education* 9, n° 2 : 68-84. <https://doi.org/10.1108/JME-11-2014-0036>.
- Behl, M., J. M. Laux, C. P. Roseman, M. Tiarniyu et S. Spann. 2017. « Besoins et stress d'acculturation des étudiants internationaux dans le CACREP Programmes ». *Counselor Education and Supervision* 56, n° 4 : 305-318. <https://doi.org/10.1002/ceas.12087>.
- Bell, D. A. 1995. « Qui a peur de la Critical Race Theory ? ». *University of Illinois Law Review* 1995 : 893-910.
- Consoli, A. J., A. Çiftçi, Ş. Poyrazlı, et al. 2022. « Étudiants internationaux devenus membres du corps enseignant en psychologie du counseling aux États-Unis : une collaboration-autoethnographie collective ». *Counseling Psychologist* 50, n° 6 : 874-910. <https://doi.org/10.1177/00110000221098377>.
- Conseil d'agrément pour le conseil et les programmes éducatifs connexes (CACREP). 2016. *Statistiques vitales du CACREP 2015 : Résultats D'une enquête nationale sur les programmes agréés*. CACREP. <https://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2019/05/2015-CACREP-Vital-Statistics-Report.pdf>.
- Conseil d'agrément pour le conseil et les programmes éducatifs connexes Pro-grammes (CACREP). 2024. « Normes CACREP 2024. ». <https://www.cacrep.org/for-programs/2024-cacrep-standards/>.
- Conseil d'agrément pour le conseil et les programmes éducatifs connexes Programmes (CACREP). 2025a. *Rapport sur les statistiques vitales 2024*. <https://www.cacrep.org/about-cacrep/cacrep-annual-reports-and-vital-statistics-rapports/#cacrep-vital-statistics-reports>.
- Conseil d'agrément pour les programmes de conseil et les programmes éducatifs connexes (CACREP). 2025b. « Note : directives sur l'application des normes liées à la diversité, à l'équité et à l'inclusion. ». <https://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2025/09/Memo-to-Accredited-Programs.pdf>.
- Crenshaw, K. W. 1991. « Mapping the Margins : Intersectionnalité, politique identitaire et violences contre les femmes de couleur. ». *Stanford Law Review* 43, n° 6 : 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- Daniel, A. A. 2021. « L'expérience vécue de conseillers professionnels qui sont des Américains sud-asiatiques de première génération. ». Thèse Phd, Sam Houston State University. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/lived-experience-professional-counselors-who-are/docview/2572557994/se-2>.
- Delgado, R., et J. Stefancic. 2017. *Critical Race Theory : An Introduction*. 3e éd. New York University Press.
- George Mwangi, C. A., N. Changamire, et J. Mosselson. 2019. « Une compréhension inter-sectionnelle des expériences des étudiants diplômés africains internationaux dans l'enseignement supérieur aux États-Unis. ». *Journal of Diversity in Higher Education* 12, n° 1 : 52-64. <https://doi.org/10.1037/dhe0000076>.
- Gloria, C. T., et M. A. Steinhardt. 2016. « Relations entre les émotions positives, le coping, la résilience et la santé mentale. ». *Stress and Health* 32, n° 2 : 145-156. <https://doi.org/10.1002/smi.2589>.
- Gomez, M. L., A. Khurshid, M. B. Freitag, et A. J. Lachuk. 2011. « Les microagressions dans la vie des étudiants diplômés : comment elles sont rencontrées et leurs conséquences. ». *Teaching and Teacher Education* 27, n° 8 : 1189-1199. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.06.003>.
- Hanassab, S. 2006. « La diversité, les étudiants internationaux et la perception discrimination : implications pour les éducateurs et les conseillers. ». *Journal de Studies in International Education* 10, n° 2 : 157-172. <https://doi.org/10.1177/1028315305283051>.
- Hays, D. G., et W. B. McKibben. 2021. « Promouvoir une recherche rigoureuse : généralisabilité et recherche qualitative ». *Revue de Counseling & Development* 99, n° 2 : 178-188. <https://doi.org/10.1002/jcad.12365>.
- Henfield, M. S., H. Woo et A. Washington. 2013. « Une étude phénoménologique des expériences des étudiants en formation de conseillers afro-américains ». *d'expériences difficiles »Counselor Education and Supervision* 52, n° 2 : 122-136. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2013.00033.x>.
- Hook, J. N., C. E. Watkins Jr, D. E. Davis, J. Owen, D. R. Van Tongeren et J. R. Marciana. 2016. « L'humilité culturelle dans la supervision en psychothérapie ». *American Journal of Psychotherapy* 70, n° 2 : 149-166. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2016.70.2.149>.
- Interiano, C. G., et J. H. Lim. 2018. « Une identité "caméléon" : étrangère-Étudiants en doctorat nés aux États-Unis en formation de conseillers aux États-Unis ». *International Journal for the Advancement of Counseling* 40, n° 3 : 310-325. <https://doi.org/10.1007/s10447-018-9328-0>.
- Jang, Y. J., H. Woo et M. S. Henfield. 2014. « Une étude qualitative des défis rencontrés par les étudiants doctorants internationaux dans les cours de supervision en formation de conseillers ». *Asia Pacific Education Review* 15, n° 4 : 561-572. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9342-9>.
- Joshi, A., C. D. Chan et L. Graham. 2021. « Convergences de l'oppression pour les étudiants doctorants racisés minoritaires à l'international ». *Journal of Conseil Asie-Pacifique* 11, n° 2 : 73-89. <https://doi.org/10.18401/2021.11.2.5>.
- Ju, J., R. Merrell-James, J. K. Coker, M. Ghoston, J. F. Casado Pérez, et T. A. Field. 2020. « Recruter, retenir et soutenir les étudiants issus de minorités raciales sous-représentées dans la formation des conseillers au niveau doctoral. ». *The Professional Counselor* 10, n° 4 : 581-602. <https://doi.org/10.15241/jj.10.4.581>.
- Kim, N., S. Oh, et J. Mumbauer. 2019. « Soutenir les étudiants internationaux : améliorer la compétence en conseil multiculturel des conseillers universitaires. ». *Journal of College Counseling* 22, n° 2 : 179-192. <https://doi.org/10.1002/jocc.12129>.
- Kuo, P., A. Washington, et H. Woo. 2021. « Développement de l'identité professionnelle et identité multiculturelle parmi les étudiants doctoraux en formation de conseillers internationaux. ». *Journal of Multicultural Counseling and Development* 49, n° 2 : 116-128. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12210>.
- Kuo, P., A. Washington, et H. Woo. 2023. « Intersection du développement de l'identité professionnelle et d'expériences d'insensibilité culturelle parmi les étudiants doctoraux en formation de conseillers internationaux. ». *Journal of Multi-cultural Counseling and Development* 51, n° 2 : 136-146. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12273>.
- Ladson-Billings, G., et W. F. Tate. 1995. « Vers une théorie critique de la race de l'éducation. ». *Teachers College Record* 97, n° 1 : 47-68. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/1467239>.
- Larkin, M., et A. R. Thompson. 2012. « Interpretative Phenomenological Analysis in Mental Health and Psychotherapy Research. ». In *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy : A Guide for Students and Practitioners*, édité par D. Harper et A. R. Thompson, 99-116. John Wiley & Sons.
- Lau, J., et K. M. Ng. 2012. « Efficacité et pertinence de la formation pour les diplômés en conseil internationaux : une enquête qualitative. ». *International Journal for the Advancement of Counseling* 34 : 87-105. <https://doi.org/10.1007/s10447-011-9128-2>.
- Lee, J. J., et C. Rice. 2007. « Welcome to America? Étudiant international Perceptions de la discrimination. ». *L'enseignement supérieur* 53, n° 3 : 381-409. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4508-3>.
- Lincoln, Y. S., et E. G. Guba. 1986. « Mais est-ce rigoureux ? Fiabilité et authenticité dans l'évaluation naturaliste. ». *Nouvelles directions pour l'évaluation des Évaluation* 30 : 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>.
- McDowell, T., S.-R. Fang, I. Kosutic, et J. Griggs. 2012. « Mettre au centre les voix des étudiants internationaux dans les études et la thérapie familiale Programmes d'études supérieures ». *Journal de thérapie conjugale et familiale* 38 : 332-347. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2012.00310.x>.

Mittal, M., et E. Wieling. 2006. « Training Experiences of International Doctoral Students in Marriage and Family Therapy. » *Journal of Marital et Family Therapy* 32, no. 3 : 369-383. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2006.tb01613.x>.

Morrow, S. L. 2005. « Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. » *Journal of counseling psychology* 52, no 2 : 250. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>.

National Association of Foreign Student Advisors (NAFSA). 2021. "NAFSA International Student Economic Value Tool." <https://www.nafsa.org/policy-and-advocacy/policy-resources/nafsa-international-student-economic-value-tool-v2>.

Ng, K.-M. 2006. « Counselor Educators' Perceptions of and Experiences With International Students. » *International Journal for the Advancement of Counselling* 8, no 1 : 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-8492-1>.

Ng, K.-M., et S. D. Smith. 2009. « Perceptions and Experiences of International Trainees in Counseling and Related Programs. » *International Journal for the Advancement of Counselling* 31, no 1 : 57-70. <https://doi.org/10.1007/s10447-008-9068-7>.

Peters, H. C., et M. Luke. 2022. « Principles of Anti-Oppression : A Critical Analytic Synthesis. » *Counselor Education and Supervision* 61, no 4 : 335-348. <https://doi.org/10.1002/ceas.12251>.

Poyrazli, S., et M. D. Lopez. 2007. « An Exploratory Study of Perceived Discrimination and Homesickness: A Comparison of International Students and American Students. » *Journal of Psychology* 141, no 3 : 263-280. <https://doi.org/10.3200/JRPL.141.3.263-280>.

Prosek, E. A., et D. M. Gibson. 2021. « Promoting Rigorous Research by Examining Lived Experiences: A Review of Four Qualitative Traditions. » *Journal of Counseling & Development* 99, no 2 : 167-177. <https://doi.org/10.1002/jcad.12364>.

Rodriguez, M., M. Mohamed, et R. Barthelemy. 2023. « Microaggressions Faced by International Students in the US With a Discussion on Critical Race Theory. » *Journal of International Students* 13, no 3 : 236-253. <https://doi.org/10.32674/jis.v13i3.4620>.

Sherry, M., P. Thomas, et W. H. Chui. 2010. « International Students: A Vulnerable Student Population. » *Higher Education* 60, no 1 : 33-46. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9284-z>.

Smith, J. A., P. Flowers, et M. Larkin. 2022. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and*. 2e   d. Sage Publications Research Ltd.

Solórzano, D., M. Ceja, et T. Yosso. 2000. « Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate : The Experiences of African American College Students. » *Journal of Negro education* 69, no 1/2 : 60-73. <https://www.jstor.org/stable/2696265>.

Spiers, J., et J. A. Smith. 2019. « Interpretative Phenomenological Analysis. » Dans *SAGE Research Methods Foundations*,   dit   par P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J.W. Sakshaug, et R.A. Williams. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526421036813346>.

U.S. Citizenship and Immigration Services (USCIS). 2025. « DHS Changes Process for Awarding H-1B Work Visas to Better Protect American Workers. » <https://www.uscis.gov/newsroom/news-releases/dhs-changes-process-for-awarding-h-1b-work-visas-to-better-protect-american-workers>.

Wu, H. P., E. Garza, et N. Guzman. 2015. « International Student's Challenge and Adjustment to College. » *Education Research International* 2015. <https://doi.org/10.1155/2015/202753>.

Yao, C. W. 2018. « "They Don't Care About You" : First-Year Chinese International Students' Experiences With Neo-Racism and Othering on a US Campus. » *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition* 30, no 1 : 87-101. <https://doi.org/10.65005/154230718822824427>.

Zhu, P., M. Luke, et J. Bellini. 2021. « A Grounded Theory Analysis of Cultural Humility in Counseling and Counselor Education. » *Counselor Education and Supervision* 60, no 1 : 73-89. <https://doi.org/10.1002/ceas.12197>.