

# ‘Bewältigung interkultureller Situationen’: eine Kompetenz zur Weiterentwicklung der interkulturellen Fähigkeiten von Studierenden an Universitäten

Cécilia Brassier-Rodrigues<sup>1</sup>, Ciara R. Wigham<sup>2</sup>, Pascal Brassier<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Université Clermont Auvergne, <sup>2</sup>Université Clermont Auvergne, <sup>3</sup>Université Clermont Auvergne

## Zusammenfassung

In diesem Artikel wird die Kompetenz "Bewältigung interkultureller Situationen" vorgestellt, mittels derer das interkulturelle Lernen von Studierenden während des Studiums evaluiert werden kann. Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, wie diese Kompetenz die Internationalisierungsbemühungen von Hochschulen auf klare und strukturierte Weise unterstützt, indem sie die Begleitung und die Evaluation der interkulturellen Weiterentwicklung der Studierenden innerhalb eines Studiengangs in einem einzigen Lernarrangement bündelt.

## ‘Gérer une situation interculturelle’ : une compétence valorisant le développement interculturel de l’étudiant à l’Université

### Résumé

Dans cet article, nous présentons la compétence « Gérer une situation interculturelle » qui permet d’évaluer l’apprentissage interculturel des étudiants pendant leurs études à l’Université. Nous montrons comment cette compétence valorise de manière claire et structurée les efforts d’internationalisation des établissements d’enseignement supérieur, en concentrant dans un seul instrument l’accompagnement et l’évaluation du développement interculturel des étudiants dans un parcours de formation.

## ‘Managing an intercultural situation’: A skill to recognise University students' intercultural development

### Abstract

This article presents the skill 'Managing an intercultural situation' as a means to evaluate University students' intercultural learning. By providing a unique guidance and evaluation tool to assess students' intercultural development over the course of both their undergraduate and postgraduate programmes, we demonstrate how this skill enhances, in a clear and structured manner, the internationalisation efforts made by Higher Education institutions.

## 1 Introduction

Ces dernières années, la mobilité à l'étranger a fortement progressé chez les jeunes, sous la forme de semestres d'étude, de stage ou d'année de césure. Le nombre d'étudiants internationaux était de 5,6 millions en 2018 (+31% en 5 ans) (Campus France, 2021). Si le manque de formations universitaires constitue la principale motivation au départ pour les jeunes Africains (Terrier, 2009), le projet migratoire des Français s'explique davantage par une envie de découverte d'un autre pays, un souhait de progresser dans une langue et aussi par l'influence du marché de l'emploi. Les recruteurs recherchent de plus en plus chez les jeunes diplômés des qualités telles que la curiosité, l'empathie, l'ouverture, le respect des autres cultures, etc. (Havet, 2017). Or, les expériences internationales sont un moyen pour ces étudiants de développer ces savoir-être, permettant ainsi d'accroître leur employabilité (Dokou *et al.*, 2021).

Ces chiffres encourageants cachent toutefois une autre réalité : à peine 9% des étudiants de l'UE font une mobilité à l'étranger. Les obstacles au départ sont nombreux, d'ordre financier (un séjour à l'étranger coûte cher) ou personnel (les étudiants ont un emploi). Ils sont aussi psychologiques, comme la peur d'être discriminé du fait de ses origines ou de quitter son cadre familial pour rejoindre un environnement inconnu (Salisbury *et al.*, 2011 ; Smith & Khawaja, 2011). La mobilité à l'étranger resterait donc une pratique confidentielle et sélective, réservée à une minorité de jeunes (Labadie & Talleu, 2015). Pour lutter contre cette *immobilité* étudiante et contribuer plus fortement à l'internationalisation du cursus de tous, les établissements d'enseignement supérieur ont réfléchi à des voies alternatives aux séjours à l'étranger. Le concept d'*internationalisation à la maison* (IALM) prend de l'ampleur. Défini comme « un ensemble d'instruments et d'activités "à domicile" qui visent à développer des compétences internationales et interculturelles chez tous les étudiants » (Beelen & Leask, 2011, 5), il repose sur des pratiques telles que « la littérature internationale comparée, les conférences invitées d'universités internationales partenaires, les études de cas internationales ou, de plus en plus, l'apprentissage numérique et la collaboration en ligne » (Beelen & Jones, 2015, 64). La crise sanitaire liée à la Covid-19 a paralysé la mobilité internationale en 2020, et a confirmé l'intérêt de réfléchir à des alternatives de développement des compétences interculturelles des étudiants, complémentaires aux mobilités classiques en études et en stage.

Face à autant de dispositifs, il devient indispensable de repenser l'apprentissage interculturel des étudiants en l'inscrivant dans une logique de parcours de formation et de repenser l'évaluation de la compétence interculturelle. De plus, des universités européennes voient le jour. Leurs membres conçoivent des stratégies de formation incitant aux échanges internationaux, sous la forme de mobilité classique ou de pratiques d'IALM. Dans ce contexte, nous posons la question : « Comment accompagner et évaluer le développement interculturel d'un étudiant tout au long de son parcours de formation dans l'enseignement supérieur ? » Pour y répondre, nous présentons d'abord le cadrage théorique permettant de mieux appréhender la compétence interculturelle et son évaluation. Puis, nous expliquons comment un groupe d'enseignants et d'enseignants-chercheurs interdisciplinaires de l'Université Clermont Auvergne (UCA), en France, a développé une compétence rendant compte de l'apprentissage interculturel des étudiants et en mesurant la progression. Il s'agit de la compétence « Gérer une situation interculturelle » (GSI). Après une phase de construction, elle a été testée dans quatre enseignements en 2020-2021 : une télécollaboration dans un cours d'anglais entre étudiants français, espagnols et irlandais ; une unité d'enseignement libre portant sur l'accueil

des étudiants étrangers ; un projet virtuel à distance, en management international, entre étudiants français, anglais, finlandais, allemands et tchèques ; un projet virtuel à distance, en communication interculturelle, entre étudiants français et finlandais. Par cette expérimentation, nous montrons quels éléments distinctifs de la compétence GSI en font une mesure pertinente pour valoriser des apports interculturels acquis par les étudiants lors des études supérieures.

## 2 Définir et évaluer la compétence interculturelle

Dans un rapport de 2013, l'UNESCO préconisait l'intégration des « compétences interculturelles à tous les niveaux des systèmes d'éducation formelle, informelle et non formelle » (28). Dans l'enseignement supérieur, la formation à 'l'interculturel' a été souvent associée à l'apprentissage d'une langue étrangère, sous forme de cours de civilisation. Puis, ces dernières années, l'interculturel est devenu un objet transversal, suscitant l'engouement de nombreuses disciplines. Désormais, il est facile de trouver des cours de *management interculturel* ou de *communication interculturelle* dans un programme, de participer à des projets collaboratifs impliquant des étudiants étrangers ou encore de partir en mobilité. De telles expériences favoriseraient le développement de compétences interculturelles (Dokou *et al.*, 2021), concept qui mérite une définition claire.

### 2.1 De la définition de la compétence à sa mise en œuvre

Une riche production scientifique et pédagogique porte sur la compétence, liée aux besoins des individus et des organisations qualifiantes. La compétence est un élément stratégique créateur d'efficience (Brasseur *et al.*, 2012), qui se dessine très tôt en linguistique (Chomsky, 1975) ou en psychologie de la motivation (White, 1959). Concept transversal et dynamique, individuel et collectif (Defélix *et al.*, 2014), la compétence apparaît comme un savoir d'action opérationnalisable (Barbier, 1996), une combinaison de ressources accessibles et pertinentes pour l'action visée (Le Boterf, 1999), ou un schème, c'est-à-dire « une organisation de l'activité mobilisée et régulée, pour faire face à une tâche donnée dans une situation déterminée » (Coulet, 2011, 17). La compétence synthétise le potentiel individuel d'organisation d'une activité située en temps et en espace (Coulet, 2016). Suivant Le Boterf, Tardif (2006) définit la compétence comme un « savoir-agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (22). Cet agencement circonstancié et évolutif de ressources dépasse la notion de savoir-faire, qui est plutôt un comportement automatisable qui occulte les capacités d'adaptation de la personne compétente dans un cadre complexe. La compétence tient compte des potentiels d'action individuels et collectifs : « les compétences transversales délimitent et ciblent des savoir-agir que tout être humain devrait développer en milieu scolaire afin d'être en mesure de comprendre la complexité des situations de la vie courante et de mettre en œuvre des actions judicieuses » (Tardif & Dubois, 2013, 29). Notre recherche veut mieux comprendre cette mise en œuvre effective et située de la compétence, au sens d'une « capacité générale qui rend compte de ses performances au sein d'une famille de situations » (Chenu, Crahay & Lafontaine, 2014, 18).

Souvent métaphoriques (Oiry, 2005, 22), les processus fondant la compétence peuvent être précisés par les théories de l'activité (Coulet, 2016). L'enseignant tient le rôle de guide,

grâce à plusieurs outils (Chauvigné & Coulet, 2010) : des *situations*, *tâches* et *feedback* pour confronter l'étudiant ; des *artefacts* matériels ou symboliques comme outils d'action ; des *composantes organisatrices* de « l'activité productive » pour obtenir le résultat anticipé. *Sujet* agissant, avec ses dimensions sociale et affective, l'étudiant conçoit des *formes de régulations* pour rendre son activité productive efficiente selon des critères prédéfinis. Les composantes organisatrices proposées à l'étudiant sont des invariants opératoires suffisamment pertinents pour justifier l'activité programmée : des « théorèmes-en-acte », « concepts-en-acte », inférences et règles d'action spécifiques au dispositif pédagogique (Coulet, 2016). L'apprenant construit alors ses propres *inférences* pour choisir des règles d'action selon la situation. Divers points de cette mise en œuvre font débat, tels la norme d'évaluation de la compétence visée, ou les enjeux d'intégration sociale, politique et économique (Becquet & Etienne, 2016). La théorie sociale de l'apprentissage procure une vision élargie intégrant plusieurs présupposés (Wenger, 2005) : la compétence s'acquiert dans un contexte social, en lien avec des projets donnés, en s'engageant dans une participation active à la recherche de sens donné à la poursuite de l'action. L'apprenant doit pouvoir problématiser et agir en contexte situé qui fait sens pour lui (Poumay, Tardif & Georges, 2017), mobiliser ses connaissances de diverses manières, afin de transférer et répéter une action efficace (Chenu *et al.*, 2014 ; Rey, 2011).

Suivant un paradigme constructiviste (Désilets & Tardif, 1993), nous considérons l'apprentissage comme un processus de construction de structures abstraites de connaissance, pas de mémorisation de connaissances toutes prêtes. L'apprenant s'appuie sur ses acquis préexistants et sur son mode de traitement de l'information pour construire des connaissances personnelles, et sur la mise en situation pour agir. La mise en contexte est le premier principe indispensable pour cela (Désilets & Tardif, 1993). L'apprenant peut réutiliser ses connaissances en situation réelle. Le dispositif mobilise les interactions entre le général et le particulier, la théorie et les pratiques. Pour cela, l'enseignant procure des modèles d'action explicites, précis donc applicables, et une rétroaction pour l'évaluation.

## 2.2 La compétence interculturelle

La notion même d'interculturalité fait débat (Kirsck, 2014). Notre travail ne porte pas sur cette discussion ; il vise à étudier la manière dont l'un de ses concepts, nourri de contributions déjà riches, est matérialisé en contexte par les apprenants. C'est pourquoi nous retenons la compétence interculturelle comme notre concept de départ. Elle naît des interactions entre personnes de cultures différentes, que cela se passe à l'étranger, dans le pays d'origine ou dans des espaces virtuels via le Web 4.0. S'il existe une grande variété de définitions de la compétence interculturelle et de la terminologie adoptée (Bartel-Radic, 2009), Simões Forte et Dionne (2013) constatent, d'après Spitzberg et Chagnon (2009), que cinq grandes catégories émergent parmi une quarantaine de modèles.

D'abord, certains modèles sont uniquement composés de dimensions ou de concepts qui ne sont pas explicitement interreliés. Parmi eux, le modèle de Bennett (2008) fait la distinction entre les dimensions affective (ressentir), cognitive (connaître) et comportementale (agir) de la compétence interculturelle. Le modèle de Dirks (1995) prend en considération trois composantes (cognitive, émotionnelle et sociale). Le modèle pyramide de Deardorff (2006) présente les attitudes, connaissances et capacités qui produisent les résultats internes, comme l'adaptabilité et la flexibilité, ainsi que des résultats externes voulus, comme le fait de se comporter et de communiquer efficacement et adéquatement.

Une deuxième catégorie regroupe des modèles co-orientationnels où des relations sont établies « entre les concepts afin de mieux comprendre le processus et les résultats qui en découlent » (Simões Forte & Dionne, 2013, 2). Le modèle de la compétence communicative interculturelle de Byram (1997) se place dans cette catégorie. Il décline la compétence communicative interculturelle selon plusieurs axes reliés entre eux :

- *Savoir-être*, qui apprécie la posture d'ouverture et de réflexion sur la culture du pays étranger et celle du pays d'origine de l'interactant ;
- *Savoir*, qui fait référence aux contenus transmissifs et la connaissance des processus de communication de l'autre culture ;
- *Savoir comprendre* et *savoir apprendre-et-faire*, qui permet à la personne de comprendre des documents ou des événements de l'autre culture et d'agir de façon appropriée en situation de communication exolingue ;
- *Savoir s'engager*, qui permet l'évaluation critique des deux cultures et l'engagement à médier les différences et à négocier des compromis.

Une troisième catégorie propose des modèles développementaux qui soulignent les aspects temporels de la compétence, qui peut évoluer de manière individuelle ou collective. On peut citer le modèle de King et Baxter Magolda (2005) avec ses étapes initiale, intermédiaire et mature, chacune déclinée selon le niveau de développement des caractéristiques cognitive, intrapersonnelle et interpersonnelle. Bennett (1986) propose aussi un modèle en six étapes qui correspondent aux niveaux de compétence successifs : *le déni* (de la différence culturelle), *la défense* (de ses propres référentiels culturels), *la minimisation* (des différences culturelles), *l'acceptation* (d'autres cadres de référence culturelle), *l'adaptation* (momentanée) et *l'intégration* (construction d'une identité multiculturelle).

Les modèles adaptatifs constituent la quatrième catégorie. Ils accordent une attention particulière au processus d'adaptation. Par exemple, le modèle de Kim (2001) montre un lien entre la composition du réseau de communication personnelle et la présence de membres de l'exogroupe dans ce réseau. La maîtrise des compétences communicationnelles, par la fréquence des contacts et la force du lien interpersonnel, facilitera le processus d'adaptation.

Enfin, Simões Forte et Dionne (2013) proposent la catégorie des modèles de causalité. Ils citent le modèle relationnel des compétences interculturelles d'Imahori et Lanigan (1989) dans lequel la compétence n'est pas considérée comme dépendant uniquement de connaissances, attitudes et habiletés d'un des acteurs de l'interaction ; elle se joue dans l'interaction en lien avec l'expérience et les objectifs de la personne.

Dans l'ensemble de ces modèles, la compétence interculturelle consiste à « mobiliser des ressources personnelles pour établir une interaction adéquate avec des personnes appartenant à différentes cultures » (Simões Forte & Dionne, 2013, 2). Loin de conclure à une disparité de définitions de la compétence interculturelle, Spitzberg et Chagnon (2009) soulignent qu'elle est un concept complexe et multidimensionnel. Pour eux, la variété des modèles est « un signe de diversité postmoderne et [...] la diversité culturelle elle-même peut exiger un ensemble parallèle de modèles » (44, traduit de l'anglais).

### **2.3 L'évaluation de la compétence interculturelle**

Pour Lepez, « l'évaluation interculturelle a pour mission d'objectiver le vécu et la relation particulière d'un individu à une société autre avec toute son histoire et sa complexité » (2007,

109). Elle permet de mesurer sa capacité à opérer le passage vers cette autre société et à reconstruire de nouvelles formes de socialisation. Si l'on reprend les modèles présentés précédemment, l'évaluation de la compétence interculturelle doit permettre de valider la capacité d'un individu en matière de décentration, de contextualisation, de socialisation, de questionnement, de remise en question des stéréotypes, de décodage de l'implicite, d'analyse de dysfonctionnements, de repérage des écarts, de capacité à communiquer, à adapter sa communication et à interagir de façon appropriée. On perçoit dès lors la complexité de la méthodologie à mettre en place.

En pratique, évaluer la compétence interculturelle suppose de déterminer les savoirs, les savoir-faire ou les savoir-être qui feront l'objet de cette évaluation. Le contexte, l'objectif diagnostique, formatif ou sommatif de l'évaluation, ainsi que les objectifs de la formation suivie sont pris en compte également. Plusieurs approches se sont ainsi développées. Rappelant l'entrée mobilisée par Le Boterf (1999), Bartel-Radic (2009) propose de l'appliquer à la mesure de la compétence interculturelle : « La première est l'approche par la performance. On juge alors l'efficacité de la personne et en déduit sa compétence. Puis, la compétence se mesure par le degré de conformité de l'activité à des spécifications ou à des standards. Enfin, la verbalisation, instantanée ou différée, de l'action donne accès aux schèmes opératoires construits par la personne pour réaliser l'action » (21). Partant de là, l'auteure propose une catégorisation des approches d'évaluation de la compétence interculturelle en quatre groupes (24) :

- L'évaluation de la performance passée ;
- La verbalisation de la compétence interculturelle ;
- L'assimilateur de culture (on enseigne à l'apprenant comment voir une situation du point de vue de l'autre culture) ;
- Les échelles de mesure de traits de personnalité.

Ces dispositifs d'évaluation de la compétence interculturelle s'appuient sur des mesures directes et indirectes de l'apprentissage (Bacon, 2016). Ils combinent rarement les deux, alors même que les conclusions de l'étude réalisée par Deardorff (2006) soulignent qu'il est plus intéressant d'utiliser plusieurs méthodes d'évaluation pour appréhender le niveau de développement de la compétence interculturelle. Les mesures directes évaluent la tâche réalisée ou l'objectif atteint (Elbeck & Bacon, 2015). Elles sont le plus souvent réalisées par l'enseignant. Les mesures indirectes prennent appui sur les perceptions et l'introspection de l'apprenant, avec un affect positif quant à sa propre expérience d'apprentissage (Bacon, 2016). Cela se fait au travers, par exemple, d'entretiens postérieurs à une expérience interculturelle (TILA, 2017) ou la rédaction de carnets de bord ou de blogs pendant des projets d'échange virtuel (Kirschner, 2015 ; Lewis & O'Dowd, 2016).

Ce cadre théorique a été mobilisé par une équipe de l'UCA pour étudier la manière d'accompagner et d'évaluer le développement interculturel d'un étudiant dans son parcours d'apprentissage. Cette recherche se veut empirique, à visée opérationnelle, face aux nombreuses questions de mise en œuvre posées par la littérature. De la combinaison de ces apports théoriques émergent ainsi plusieurs éléments structurants dans la mise en œuvre d'une compétence interculturelle :

- L'étudiant est mis en situation d'interaction avec des personnes de cultures différentes afin de favoriser son apprentissage ;
- L'évaluation de la compétence combine des mesures directes et indirectes ;

- L'étudiant s'engage dans son apprentissage ;
- Une progression le long d'un continuum, indépendamment du modèle de la compétence interculturelle choisi, est possible et nécessite un accompagnement.

Ces éléments ont guidé la construction de la compétence GSI que nous présentons et analysons maintenant.

### **3 La compétence « Gérer une situation interculturelle »**

Notre cadre théorique souligne que l'évaluation d'une compétence interculturelle est déterminée par le contexte. Cela inclut l'institution éducative, et les facteurs sociétaux et géopolitiques auxquels elle doit répondre (Byram, 1997). Concernant l'évaluation et la certification, Byram plaide pour des modalités d'évaluation caractérisées par leur potentiel à améliorer l'apprentissage plutôt que par des modèles psychométriques. En France, la notion de compétences est présente dans le cadrage national des formations depuis 2014, mais sa mise en place opérationnelle est plus récente dans la plupart des universités. C'est donc dans un contexte de création de référentiels de compétences en licence et en master, et prenant appui sur le cadrage décidé par l'UCA<sup>1</sup>, qu'a pris forme notre travail. Alors que l'internationalisation prend davantage de place dans le parcours des étudiants, nous avons souhaité construire une compétence qui évaluerait l'apprentissage interculturel des étudiants et qui pourrait être ajoutée aux référentiels de toute mention de licence ou de master.

#### **3.1 De la formulation à l'évaluation : présentation de la compétence GSI**

La construction de la compétence GSI s'est faite de manière itérative, en mobilisant quatre enseignants et enseignants-chercheurs, impliqués dans des projets de mobilité internationale ou relevant de l'IALM, et deux ingénieures pédagogiques. L'équipe-projet ainsi constituée a pris la forme d'une communauté de pratique, au sens d'« un groupe de personnes qui partagent une préoccupation, un ensemble de problèmes ou une passion pour un sujet donné et qui approfondissent leurs connaissances et leur expertise dans ce domaine en interagissant de manière continue » (Wenger, McDermott et Snyder, 2002, 4, traduit de l'anglais). Nous avons partagé des documents de cours, des expériences de mobilité, discuté des définitions, et collaboré pendant plusieurs mois. Prenant appui sur les travaux de Poumay *et al.* (2017), nous avons construit la compétence GSI en quatre grands blocs (figure 1) : la compétence, les composantes essentielles, les niveaux de développement et les apprentissages critiques.

---

<sup>1</sup> Livret d'accompagnement à la mise en place de l'approche par compétences (APC) dans les licences, licences professionnelles, et masters de l'Université Clermont Auvergne dans le cadre de l'accréditation de l'offre de formation 2021- 2026, Serindat S., Mai 2020.

COMPÉTENCE	COMPOSANTES ESSENTIELLES	NIVEAUX DE DÉVELOPPEMENT	APPRENTISSAGES CRITIQUES	
<b>GERER UNE SITUATION INTERCULTURELLE</b>	En menant une analyse prenant en compte sa/ses propre-s culture-s et celle-s de l'autre / des autres <i>(Qualité de la démarche)</i>	<b>NOVICE</b> Participer activement à des interactions sous plusieurs formes avec un individu de culture différente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les différences culturelles</li> <li>- Savoir s'exprimer et argumenter (écrit / oral) avec une personne de culture différente</li> <li>- Agir en autonomie dans les interactions avec une personne de culture différente</li> </ul>	
	En communiquant à l'oral et à l'écrit de façon appropriée, en faisant preuve d'écoute active <i>(Qualité des relations aux autres protagonistes)</i>	<b>INTERMEDIAIRE</b> Participer activement à des interactions impliquant plusieurs individus de cultures différentes à la fois		<b>LICENCE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre en compte les différences culturelles</li> <li>- Savoir s'exprimer et argumenter (écrit / oral) avec plusieurs personnes de cultures différentes</li> <li>- Prendre l'initiative des interactions avec des personnes de cultures différentes</li> </ul>
	En respectant la culture de chacun <i>(Respect des règles)</i>	<b>COMPETENT</b> Participer activement à un projet impliquant des individus de cultures différentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnostiquer les besoins spécifiques requis par la situation interculturelle</li> <li>- Organiser la communication de façon efficiente pour tous les individus</li> <li>- Concevoir les solutions avec tous les membres du groupe</li> </ul>	
	En développant des interactions authentiques et prolongées avec les personnes de cultures différentes <i>(Qualité du résultat obtenu)</i>	<b>CONFIRME</b> Piloter un projet impliquant des individus de cultures différentes		
	En menant à bien la situation <i>(Qualité du résultat obtenu)</i>	<b>EFFICIENT</b> Concevoir un projet impliquant des individus de cultures différentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etre à l'initiative d'un projet interculturel impliquant plusieurs personnes et le mener à bien</li> <li>- Créer les conditions d'une communication interculturelle entre les membres de l'équipe</li> </ul>	

Fig. 1: La compétence « Gérer une situation interculturelle »

La première étape de notre travail a consisté à trouver une formulation permettant de saisir la diversité des apports des modèles qui traitent de la compétence interculturelle. La mise en commun des perspectives et des pratiques des membres de l'équipe-projet, sur la base de documents de cours partagés, a permis de faire émerger l'idée d'évaluer *la gestion d'une situation interculturelle*, qui correspond à l'idée de proposer « une seule action complexe par compétence » (Poumay *et al.*, 2017, 44). Cet intitulé de la compétence, notamment le terme de 'gestion', qui n'est pas figé dans le temps, souligne le rôle proactif et conscientisé de l'apprenant dans son parcours d'apprentissage. Il peut planifier, organiser, décider d'une somme d'actes lui permettant d'atteindre son but, celui de démontrer le niveau individuel d'efficacité atteint dans une situation donnée, en cohérence avec le champ de la gestion des compétences (Oiry, 2011).

Un processus de réflexion collective a initié la deuxième phase du projet. Chaque participant a contribué à la rédaction de documents collaboratifs permettant de prendre en compte la diversité de chacune des expériences interdisciplinaires. A partir de ce travail, nous avons identifié les *composantes essentielles* de la compétence GSI, c'est-à-dire « ce qui constitue l'essence même de la compétence » (Poumay *et al.*, 2017, 32). Elles participent à l'évaluation de la compétence, puisqu'elles attestent de la qualité du résultat obtenu, de la démarche, du respect des règles et des relations aux autres acteurs. Nous en avons défini cinq pour répondre à ces attentes, inspirées des modèles présentés dans la première partie (Bennett, 1986 ; Byram, 1997 ; Deardorff, 2006 ; Dirks, 1995 ; Kim, 2001 ; King & Baxter Magolda, 2005). Ainsi, l'enseignant doit évaluer si l'étudiant appréhende concrètement la situation interculturelle :

- (1) En menant une analyse prenant en compte sa/ses propre-s culture-s et celle de l'autre / des autres ;
- (2) En communiquant à l'oral et à l'écrit de façon appropriée, en faisant preuve d'écoute active ;



- (3) En respectant la culture de chacun ;
- (4) En développant des interactions authentiques et prolongées avec les personnes de cultures différentes ;
- (5) En menant à bien la situation.

À ce stade, l'analyse par l'apprenant de ses interactions peut par exemple intégrer un cas de tension interpersonnelle, lui permettant de montrer comment il a su gérer une telle situation, authentifiant le niveau qu'il vise dans le dispositif.

La troisième étape du dispositif porte sur les niveaux de développement de la compétence. Nous utilisons les niveaux retenus par l'UCA (novice, intermédiaire, compétent, confirmé, efficace) correspondant à des étapes de progression dans la compétence pour les étudiants, des paliers à atteindre au fur et à mesure de leur apprentissage interculturel. Les expériences accumulées, la combinaison des pratiques, la multiplication des mises en situation conduisent l'étudiant à progresser le long du continuum de la compétence GSI.

La dernière étape de la construction de l'outil relie le contenu des apprentissages en identifiant ceux dont « la mobilisation et la combinaison dans le déploiement d'une compétence données sont des conditions *sine qua non* de l'efficacité, de la régulation judicieuse de l'action et de la réflexivité » (Poumay *et al.*, 33). Sans la maîtrise de ces apprentissages, l'étudiant ne valide pas le niveau de développement associé. Tardif (2006, 55) indique qu'un apprentissage critique est « de nature qualitative et [qu'il] correspond à une réorganisation cognitive ou à l'intégration de nouvelles règles ou de nouveaux principes ». Pour répondre à cette caractéristique, il nous a fallu proposer un processus conduisant l'apprenant à identifier factuellement des actions et des situations, supports de sa démarche. Pour déterminer ces apprentissages, nous avons d'abord identifié ce qui nous semblait absolument nécessaire à réaliser par un étudiant à chaque niveau de développement de la compétence. Puis, nous avons cherché des formulations simples et opérationnelles afin que l'étudiant puisse savoir exactement ce qu'il doit maîtriser pour aller plus loin.

Pour terminer, afin de déterminer si le niveau de développement visé d'une compétence a été atteint par un étudiant, l'enseignant choisit les productions qui seront examinées ainsi que la manière dont il procédera à leur évaluation (indicateurs utilisés) : sur quoi se fonde-t-il pour évaluer que chaque composante essentielle est atteinte au niveau de développement souhaité ? S'agissant de la compétence GSI, nous avons fait le choix de mettre en place un système de dépôt de preuves développant la réflexivité de l'étudiant sur sa propre pratique et donnant à l'enseignant le rôle actif d'accompagnateur.

### **3.2 Analyse de la compétence GSI et mise en visibilité du développement interculturel des étudiants**

Notre cadre théorique souligne les conditions de mise en œuvre d'une compétence. Nous analysons à présent la manière dont nous les avons associées dans notre dispositif.

## La création d'un contexte propice à l'apprentissage interculturel

La formulation de la compétence GSI place les étudiants en interaction avec des cultures différentes pour favoriser un développement interculturel : ils doivent être immergés dans des activités sociales (Chenu *et al.*, 2014) matérialisant différentes situations interculturelles. A ce niveau, la notion d'interaction est fondamentale : la situation concrétise des échanges entre personnes de cultures variées, que ces échanges aient lieu en présentiel ou à distance. Ainsi, nous avons mis en valeur la dimension socialement construite du développement de la compétence interculturelle peu soulignée par la littérature, alors qu'elle naît d'interactions sociales contextualisées dans des situations conçues pour être favorables à ce processus (Barmeyer & Davoine, 2012). La compétence est reconstruite socialement, recréant du sens dans une démarche individuelle et de long terme, si ce n'est constante (Stroobants, 2007). Les interactions sociales s'inscrivent dans les invariants opératoires (Coulet, 2016), indispensables à la compétence interculturelle, ce que d'autres modèles ont noté (Dirks, 1995 ; Imahori & Lanigan, 1989 ; Kim, 2001). L'interaction entre apprenants est un facteur à part entière de l'apprentissage collectif. Elle est une action située considérée comme l'une des caractéristiques fortes des communautés de pratique dans lesquelles les apprenants se construisent socialement (Booth & Kern, 2009 ; Lave & Wenger, 1991). Poumay *et al.* (2017) font aussi des situations d'apprentissage professionnelles, qui « délimitent l'étendue de la formation » (32), un élément majeur du référentiel de compétences.

La notion de situation suppose donc que l'on crée un contexte propice à l'expérimentation : « l'évaluation [...] est contextualisée dans des cas, des problèmes, des projets, des recherches, des stages, etc. » (Tardif, 2019, 53). Cela souligne la part active que prennent les apprenants dans une action située et collective. Dans la formulation de la compétence, le terme *gestion* nomme le fait que l'étudiant est mis en situation d'action et qu'il sera évalué dans sa pratique, dans sa capacité à mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans cette situation (Byram, 1997). Selon Tardif (2006), des activités d'apprentissage authentiques sont nécessaires pour développer des compétences. Il faut donc *immerger* l'étudiant dans un contexte interculturel et le faire agir. Cela rejoint les travaux de Mochizuki et Fadeeva (2010) pour qui « les compétences n'ont de sens que si elles sont mises en œuvre dans la pratique et liées à l'évaluation dans un contexte particulier » (400). Les étudiants doivent être acteurs et mis dans des situations où ils interagissent avec des cultures différentes pour progresser dans leur apprentissage de l'interculturel. Le *learning by doing* ou l'approche expérientielle sont des approches pertinentes, comme le soulignent plusieurs auteurs dans leurs modèles respectifs (Bennett, 2008 ; Byram, 1997).

## Une évaluation de la compétence combinant mesures directes et indirectes

C'est avec la volonté de combiner des mesures directes et indirectes que nous avons construit la compétence GSI. Nous avons développé des indicateurs pour cinq dimensions de la compétence interculturelle et nous avons demandé le dépôt de preuves accompagnées de verbalisation pour chaque indicateur. Le tout se déroule dans un cadre de dialogue accru entre enseignants et apprenants, en tenant compte de la singularité des expériences interculturelles précises vécues par ceux-ci.

D'abord, en prenant appui sur les activités menées dans le cadre de la situation interculturelle gérée, l'étudiant doit prouver qu'il a maîtrisé chaque composante essentielle. Pour cela, il collecte une preuve par composante et adjoint à chacune un commentaire réflexif,

permettant d'expliquer son choix (figure 2). La consigne précise : « *expliquer le choix de la preuve, décrire précisément le contexte de la preuve, expliquer l'atteinte de la composante, expliquer les ressources mobilisées pour atteindre la composante et apporter un regard critique (si je devais le refaire, est-ce que je ferais la même chose ? si la situation avait été un peu différente, qu'aurais-je fait ?)* »



**Fig. 2:** Illustration d'un dépôt de preuve (capture d'un échange sur Whatsapp) et de son commentaire (après 3 modifications suite au feedback de l'enseignant) par une étudiante pour valider la composante essentielle n°1 de la compétence GSI « en menant une analyse prenant en compte les deux cultures »

Ces preuves et les commentaires associés rendent compte de l'évaluation de l'atteinte du niveau de développement pour la compétence visée. Pour déposer ses preuves, l'étudiant a accès à un plan de formation personnalisé sur la plateforme d'apprentissage Moodle.

**Gérer une situation interculturelle (GSI)**

Statut  
Actif (Terminer ce plan de formation)

Modèle de plan de formation  
Gérer une situation interculturelle (GSI) (Délier du modèle de plan de formation)

Progrès  
5 compétences sur 5 sont acquises

Commentaires (0)

Compétences du plan de formation

Nom	Évaluation	Compétence acquise	Statut	Actions
Mener une analyse prenant en compte sa/ses propre-s culture-s et celle-s de l'autre / des autres C1 Chemin : Référentiel - Gérer une situation interculturelle (GSI) /	Validé	Oui	-	Modifier
Communiquer à l'oral et à l'écrit de façon appropriée, en faisant preuve d'écoute active C2 Chemin : Référentiel - Gérer une situation interculturelle (GSI) /	Validé	Oui	-	Modifier
Respecter la culture de chacun C3 Chemin : Référentiel - Gérer une situation interculturelle (GSI) /	Validé	Oui	-	Modifier
Développer des interactions authentiques et prolongées avec les personnes de cultures différentes C4 Chemin : Référentiel - Gérer une situation interculturelle (GSI) /	Validé	Oui	-	Modifier
Mener à bien la situation C5 Chemin : Référentiel - Gérer une situation interculturelle (GSI) /	Validé	Oui	-	Modifier

**Fig. 3:** Visualisation du plan de formation GSI sur la plateforme en ligne Moodle

Ensuite, pour évaluer la compétence GSI, chaque enseignant doit procéder à la validation de chaque composante essentielle pour un niveau de développement donné, à partir des preuves déposées par les étudiants, accompagnées d'un commentaire réflexif. Il évalue ici la réalisation de la tâche.

### **L'engagement des étudiants dans leur apprentissage interculturel**

La réalité de l'engagement des étudiants dans la situation interculturelle est visible notamment dans la méthode d'évaluation de la compétence GSI. Celle-ci combine des dispositifs qui s'appuient sur des mesures de l'apprentissage directes et indirectes, mobilisant dès lors plusieurs méthodes d'évaluation pour appréhender le niveau de développement de la compétence interculturelle, tel que suggéré par la littérature. Avec ce système d'évaluation, l'étudiant s'engage dans une démarche de réflexivité l'amenant à analyser la manière dont ses actes contribuent au développement de la compétence. Ainsi, les étudiants ne restent pas uniquement dans l'action. Ils doivent également être capables de réfléchir à la manière dont les actions réalisées impactent leur apprentissage de l'interculturel. La démarche de réflexivité repose sur des mises en situation variées qui donnent l'occasion de faire réfléchir l'étudiant sur les bénéfices de l'expérience. La diversité des modes de travail demandés (individuels ou collectifs), les activités réalisées et le mode d'évaluation mis en place sont des éléments qui participent à la démarche de réflexivité. En étant confronté à une pluralité de situations culturelles, l'étudiant est amené à mobiliser, à plusieurs reprises et dans des cadres différents, une pensée critique et réflexive. Il s'inscrit d'abord dans une démarche de décentration qui peut être décrite comme le passage d'une forme d'endo-centricité (l'attention et l'intérêt sont centrés sur soi) à une forme d'exo-centricité (l'attention ou l'intérêt sont centrés sur l'Autre) (Agbobli, 2018). Ce faisant, l'étudiant s'initie au processus d'apprentissage transformatif proposé par Mezirow dans les années 1970 et que l'on peut définir comme « un processus conscient au cours duquel l'individu modifie ses anciens points de vue, ses valeurs ou ses croyances à la lumière des nouvelles perspectives proposées par l'expérience d'apprentissage » (Duchesne, 2010, 35). L'étudiant devient ensuite progressivement plus autonome et responsable de son apprentissage. Bien-sûr, loin de vouloir standardiser la pratique réflexive pour la rendre reproductible, l'apprentissage est orienté vers l'apprenant, pour que celui-ci progresse mieux en ayant l'occasion de choisir son parcours (Tochon, 2001). En effet, depuis les travaux de Schön (1983), on sait à quel point le praticien pense son action et en quoi réflexion et action sont interpénétrées dans un cheminement très personnel, loin d'une logique uniquement prescriptive ou applicative (Vacher, 2015).

### **Une démarche ancrée dans la progression dans la compétence, accompagnée par l'enseignant**

Le rôle de guide de l'enseignant mérite d'être souligné dans la démarche présentée. En effet, l'évaluation des compétences interculturelles n'implique pas simplement l'apprenant mais le dispositif d'enseignement-apprentissage dans son ensemble. Comme dans les théories de l'activité (Chauvigné et Coulet, 2010), nous avons donné un rôle de guide à l'enseignant. Il accompagne l'étudiant tout au long du cours par un système de feedback : une fois la preuve et les

commentaires déposés, il fait un retour à l'étudiant qui peut ensuite modifier et améliorer son dépôt. S'engage alors un processus dynamique de rétroaction qui ne consiste plus à certifier la compétence sur la base d'une évaluation terminale, mais bien à accompagner le développement de la compétence aux côtés de l'étudiant.

**dimanche 22 novembre 2020, 18:11**  
En cours de validation

L'évaluation de la compétence a été donnée manuellement dans le plan « Gérer une situation interculturelle (GSI) ».

Prenez votre 2ème exemple, puisque c'est celui que vous avez davantage développé et clarifiez bien l'analyse menée et en quoi elle a pris en compte les deux cultures : vous êtes proche de la validation, c'est une question de reformulation.

---

**lundi 9 novembre 2020, 11:57**  
En cours de validation

L'évaluation de la compétence a été donnée manuellement dans le plan « Gérer une situation interculturelle (GSI) ».

Votre proposition va dans le bon sens : la preuve est pertinente et le commentaire l'explique. Toutefois, il convient de développer davantage cette explication : pourquoi les choix faits tiennent compte des deux cultures, on le comprend à demi mot, soyez plus explicite. Qu'est-ce qui dans la culture des finlandais vous a fait prendre ces décisions.

**Fig. 4:** Illustration de plusieurs commentaires faits par l'enseignant à la suite du dépôt de la preuve présentée dans la figure 2 et de son commentaire

Le rôle de guide endossé par l'enseignant dans le processus de réflexivité initié par l'étudiant est indispensable car réaliser une analyse réflexive n'est pas spontané. Cela suppose en effet « une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et décisions prises en cours d'action » (Lafortune, 2011, 3). Une telle analyse doit permettre aux étudiants « de déconstruire leurs évidences, de repenser la relation du moi à l'autre et vivre l'expérience d'une mobilité identitaire » (Gohard-Radenkovic, 2009, 10). De fait, pour déployer son plein potentiel, cette attitude réflexive doit être guidée. On peut ainsi situer l'enseignant dans le cadre du leadership transformationnel (Bass, 1990), puisqu'il crée les conditions pour que les apprenants dépassent le cadre habituel de leur apprentissage, tant concernant l'influence, la motivation, la stimulation intellectuelle que la considération individualisée portée aux étudiants (Avolio, Waldman et Yammarino, 1991). Ce rôle lui demande d'identifier les écueils d'une comparaison spontanée pour mettre en œuvre un processus permettant de « mettre en mots et de construire une relation dialogique et réflexive sur la réalité étrangère décrite » (7). Comme Zarate et Gohard-Randenkovic (2007) le soulignent, l'enseignant est également souvent amené à se définir comme médiateur culturel.

Pour terminer, dans l'approche par les compétences, la logique de *parcours de formation* s'impose. Elle repose sur le principe que pour un étudiant « chaque situation d'appren-

tissage soutient le développement graduel de chacune de ses compétences » et que « la continuité et la complémentarité de ses apprentissages sont cruciales dans l'atteinte des finalités de la formation » (Tardif, 2019, 50). S'opposant à la logique du morcellement, cette logique de *parcours de formation* donne un cadre éclairant et inspirant pour construire un véritable parcours d'internationalisation du cursus de l'étudiant. A l'intérieur de celui-ci, chaque expérience internationale s'inscrit dans une progression. Une forme de complémentarité prévaut entre les différentes situations d'apprentissage interculturel que rencontre un étudiant, avec également une logique de complexité croissante et de mises en situation différentes d'un niveau à un autre. Cette approche est novatrice dans l'évaluation de la compétence interculturelle et répond à des besoins soulignés par de nombreux chercheurs en interculturalité : il est important de mesurer des degrés ou des niveaux de compétence interculturelle (Bennett, 1986 ; Kim, 2001 ; King & Baxter Magolda, 2005), tout comme il est important de mesurer cette compétence sur une certaine période plutôt qu'à un moment déterminé (Deardorff, 2006). C'est dans ce contexte que nous avons réfléchi à la manière de construire une compétence qui permettrait de répondre aux besoins d'évaluation de chaque dispositif s'inscrivant dans une démarche d'internationalisation. Ainsi, la compétence GSI va être développée pendant plusieurs années, faisant écho aux apports des modèles développementaux qui soulignent une évolution dans le temps.

#### 4 Conclusion

Dans la première partie de cet article, nous avons montré que le constat formulé par Bartel-Radic en 2009 est toujours d'actualité : « l'importance de la compétence interculturelle dans les affaires internationales est largement reconnue, mais il n'existe pas de commun accord quant à la définition du concept et à son évaluation » (11). Alors que la réalité des apports interculturels liés aux expériences internationales n'est plus à démontrer, les approches divergent pour définir la compétence interculturelle. La même logique s'applique aux méthodes d'évaluation qui en découlent. Or, cette difficulté à produire une définition commune et un mode d'évaluation clairement établi nuisent à la visibilité et à la valorisation des apports interculturels. C'est pour lever ces difficultés que nous avons construit la compétence « Gérer une situation interculturelle » (GSI). Elle permet de rendre compte de manière claire et structurée des efforts d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur, en concentrant dans un seul instrument l'accompagnement et l'évaluation du développement interculturel (ou de l'apprentissage interculturel) des étudiants dans un parcours de formation.

Pour construire la compétence GSI, nous avons adopté la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 1985) : l'apprenant est un acteur proactif, motivé à agir dans une série de situations cohérentes et complémentaires qui font sens pour lui. Dès lors, apprendre se fait selon un modèle dynamique (Tardif, 1999) : les éléments constituant la compétence – cognitions, éléments de contexte, stratégies individuelles – s'imbriquent en une situation significative et évolutive, dans un but identifié. La compétence GSI correspond à un modèle d'action efficace en situation, et non à une entité cognitive décontextualisée (Chenu *et al.*, 2014). Une logique de parcours propose à l'apprenant une progression par étapes successives via des situations cohérentes. L'approche morcelée en disciplines disparaît ; l'individu pilote le développement graduel de ses compétences en visualisant tout le parcours dans lequel il s'inscrit. Prenant appui sur les conseils de Tardif (2019, 51), la cohérence méthodologique de la compétence GSI partagée par l'équipe pédagogique en atteste, grâce à des étapes claires, des situations d'apprentissage complémentaires, et un contexte d'apprentissage interdisciplinaire.

A ce jour, la compétence GSI a été testée dans quatre enseignements disciplinaires différents, en licence et en master, pour des niveaux de développement différents (novice, intermédiaire et confirmé). Les résultats initiaux montrent que l'utilisation de la compétence GSI a permis une meilleure compréhension des enjeux de l'interculturalité par les étudiants, ainsi qu'un plus grand investissement de leur part dans les interactions avec les autres étudiants, par rapport aux années précédentes. L'objectif est maintenant de déployer cette compétence de façon plus large en sensibilisant tant les enseignants que les étudiants. Une piste de développement consiste également à examiner dans quelle mesure les cultures nationales des acteurs en présence influencent le développement de la compétence GSI.

Cette recherche a été partiellement financée par l'initiative IDEX-ISITE 16-IDEX-0001 (CAP 20-25) du gouvernement français.

## Bibliographie

- Agbobli, C. (2018). « Mon dépanneur est vietnamien » ou les stéréotypes à la rescousse de la communication interculturelle dans le contexte du Québec. *Questions de Communication*, 1(33), 169-186. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.12295>
- Avolio, B. J., Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The four i's of transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), <https://doi.org/10.1108/03090599110143366>
- Bacon, D. R. (2016). Reporting actual and perceived student learning in education research. *Journal of Marketing Education*, 38, 3-6. <https://doi.org/10.1177/0273475316636732>
- Barbier, J. M. (Dir.). 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF. <https://doi.org/10.7202/031936ar>
- Barmeyer, C. & Davoine, E. (2012). Le développement collectif de compétences interculturelles dans le contexte d'une organisation binationale : le cas d'Arte. *Annales des Mines-Gérer et Comprendre*, 107, 63-73. <https://doi.org/10.3917/geco.107.0063>
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management International*, 13(4), 11-26. <https://doi.org/10.7202/038582ar>
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Becquet, V. & Etienne, R. (2016). Les compétences transversales en questions. *Education et socialisation*, 41. <http://journals.openedition.org/edso/1708>, <https://doi.org/10.4000/edso.1634>
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Dir), *The European higher education area*. Springer. 59-72. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5)
- Beelen, J. & Leask, B. (2011). *Internationalization at home on the move*. Dr. Josef Raabe Verlag.
- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 176-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. J. (2008). On becoming a global soul. A path to engagement during study abroad. *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education*, 13-31.
- Bootz, J-F. & Kern, F. (2009). *Les communautés en pratique : leviers de changements pour l'entrepreneur et le manager*. Lavoisier.
- Brasseur, M., Brassier P., Galois, I., Gande, S., Magnien, L., Arnaud, S., & Barbieux, F. (2012). Evaluation of competences: A case of conception and application of a 360° feedback instrument for managers. *Resaddersse International*, 9, 178-195. <https://hal.uca.fr/hal-02382902>
- Byram, M. (1997/2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Campus France. (2019). *Chiffres clés 2019*. [https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres\\_cles/fr/chiffres\\_cles\\_2019\\_fr.pdf](https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2019_fr.pdf)

- Chauvigné C. & Coulet, J. C (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 172, 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>
- Chenu, F. Crahay, M., & Lafontaine, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ? *Education & Formation*, 302, 17-29. [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/177601/1/Par-del%C3%A0%20l'ap-proche%20des%20comp%C3%A9tences\\_Chenu,%20Crahay,%20Lafontaine\\_E&F\\_e302-04\\_dec.%202014.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/177601/1/Par-del%C3%A0%20l'ap-proche%20des%20comp%C3%A9tences_Chenu,%20Crahay,%20Lafontaine_E&F_e302-04_dec.%202014.pdf)
- Chomsky, N. (1975). *The logical structure of linguistic theory*. Plenum Press.
- Coulet J.-C. (2016). Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ? *Éducation et socialisation*, 41, <http://journals.openedition.org/edso/1708>, <https://doi.org/10.4000/edso.1708>
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74(1), 1-30. <https://www.jstor.org/stable/41289149>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985/2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Springer.
- Defélix, C., Le Boulaire, M., Monties, V., & Picq, T. (2014). La compétence collective dans le contexte de la globalisation du management : retrouver le lien avec la performance. *@GRH*, 2(11), 31-50. <https://doi.org/10.3917/grh.142.0031>
- Désilets, M. & Tardif, J. (1993), Un modèle pédagogique pour le développement des compétences. *Pédagogie collégiale*, 7(2), 19-23. [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21290/desilets\\_07\\_2.pdf?sequence=1](https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21290/desilets_07_2.pdf?sequence=1)
- Dirks, D. (1995). The quest for organizational competence: Japanese management abroad. *Management International Review*, 35(2), 75-90. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-90985-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-90985-5_6)
- Dokou, G., Vernier, É., Dang, R., & Houanti, L. (2021). Capital de mobilité internationale et développement des compétences transversales : cas des étudiant(e)s de la région des Hauts-de-France (Nord de Paris). *Management & Avenir*, 121, 171-191.
- Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Education et Francophonie*, 38(1), 35-50. <https://doi.org/10.7202/039978ar>
- Elbeck, M. & Bacon, D. (2015). Toward universal definitions for direct and indirect assessment. *The Journal of Education for Business*, 90(5), 1-6. <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1034064>
- Gohard-Radenkovic, A. (2009). Peut-on former à la différence ? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ? *Cahiers de l'APLIUT*, XXVIII (2), <https://doi.org/10.4000/apliut.3154>
- Havet, N. (2017). Mobilité internationale des étudiants du supérieur et débuts de vie active. *Revue française d'économie*, 2(2), 64-106. <https://doi.org/10.3917/rfe.172.0064>
- Imahori, T. T. & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Competence*, 13, 269-286. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90013-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90013-8)
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Sage.
- King, P. M. & Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571-592. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0060>
- Kirschner, L. L. (2015). Combining skype with blogging: A chance to stop reinforcement of stereotypes in intercultural exchanges? *The EuroCALL Review*, 23(1), 24-30. <https://doi.org/10.4995/euro-call.2015.4656>
- Kirsck, F. P. (2014). L'Interculturalité - une notion périmée ? *Revue Germanique Internationale*, 19, 57-64. <https://doi.org/10.4000/rgi.1466>
- Labadie, F. & Talleu, C. (2015). Les enjeux de l'action publique en faveur de la mobilité internationale des jeunes. *Cahiers de l'action*, 44(1), 9-14. <https://doi.org/10.3917/cact.044.0009>
- Lafortune, L. (2011). Pratique réflexive et dimension affective: Réflexion et analyse de ses pratiques comportant une mise à distance critique associée à la compréhension des réactions affectives. *Sciences Croisées*, (7-8), 1-15.



- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1999). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Éditions d'Organisation.
- Lepez, B. (2007) La problématique comparatiste dans les épreuves du DELF et du DALF. In G. Zarate & A. Gohard-Randenkovic (Dir.), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Didier.
- Lewis, T. & O'Dowd, R. (2016). Online intercultural exchange and foreign language learning: A systematic review. In R. O'Dowd & T. Lewis (Dir.), *Online Intercultural Exchange. Policy, pedagogy, practice* (pp. 35–80). Routledge.
- Mochizuki, Y. & Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability. Significance and challenges for ESD *International Journal for Sustainable Higher Education*, 11(4), 391-403. <https://doi.org/10.1108/14676371011077603>
- Oiry, E. (2005). Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? *Revue Française de Gestion*, 5(158), 13-34. <https://doi.org/10.3166/rfg.158.13-34>
- Oiry, E. (2011). Usages imprévus et dynamique des instruments de gestion. Réflexions à partir du cas d'un instrument de gestion des compétences. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 15(2), 11-22. <https://doi.org/10.7202/1003446ar>
- Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences*. De Boeck.
- Rey, B. (2011). Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherche en Éducation*, 12, 35-49.
- Salisbury, M. H., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2011). Why do all the study abroad students look alike? Applying an integrated student choice model to explore differences in the factors that influence white and minority students' intent to study abroad. *Research in Higher Education*, 52(2), 123-150. <https://doi.org/10.4000/ree.5090>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner, How professionals think in action*. Basic Books.
- Simões Forte, L. A. & Dionne, E. (2013). L'évaluation formative de la compétence interculturelle : Regard sur le développement d'un outil alternatif. *Actes du 25<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*. [http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7\\_files/Simoes-Forte-Dionne-ADMEE-2013.pdf](http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Simoes-Forte-Dionne-ADMEE-2013.pdf)
- Smith, R. A. & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699-713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- Spitzberg, B. H. & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Dir), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage. 2-52.
- Stroobants, M. (2007). La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? *Formation Emploi*, 3(99), 89-94. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1491>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation. [http://www.ipraformation.fr/1/upload/l\\_ei\\_valuation\\_des\\_competences.pdf](http://www.ipraformation.fr/1/upload/l_ei_valuation_des_competences.pdf)
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Editions Logiques.
- Tardif, J. (2019). Organiser la formation dans une logique de parcours : l'AND de l'approche par compétences. *Administration & Education*, 1(161), 49-54. <https://doi.org/10.3917/admed.161.0049>
- Tardif, J. & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XVIII, 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>
- Terrier, E. (2009). Les migrations internationales pour études : facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud, *L'Information géographique*, 73, 4, 69-75. <https://doi.org/10.3917/lig.734.0069>
- TILA (Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition) (2017). *Assessing intercultural communicative competence*. [https://anglotic.blogs.uv.es/files/2017/11/ICC\\_Assessment\\_Interview\\_EN.pdf](https://anglotic.blogs.uv.es/files/2017/11/ICC_Assessment_Interview_EN.pdf)
- Tochon, F. (2001). Orientation réflexive et sens communautaire à l'arrivée d'une période troublante. *Carrefours de l'Éducation*, 2(12), 180-208. <https://doi.org/10.3917/cdle.012.0180>
- UNESCO (2013). *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*. Plateforme Intercultural dialogue. <https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/resources/132>
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive*. De Boeck.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratiques*. Presses de l'Université de Laval.

- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychology Review*, 66(5), 297-333. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0040934>
- Zarate, G. & Gohard-Randenkovic, A. (Dir.). (2007). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Didier.