

LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES INTERCULTURELLES ET TRANSVERSALES EN VUE DE FAVORISER L'EMPLOYABILITE : LE ROLE DE LA MOBILITE INTERNATIONALE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Auteurs

Patrick Ischer, Adjoint scientifique, Haute école de gestion Arc, HES-SO // Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale, Neuchâtel

Sophie Wodociag, Maître de conférences en sciences de gestion, Université de Haute-Alsace, CREGO

Lamia Ben Hamida, Professeure HES, Haute école de gestion Arc, HES-SO // Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale Neuchâtel

Résumé

Cette contribution a pour objectif d'identifier les compétences transversales et interculturelles que des étudiants en gestion, santé et ingénierie d'une institution de formation supérieure suisse romande développent dans le cadre de leur expérience de mobilité internationale et d'examiner dans quelle mesure ces compétences particulières favorisent l'insertion sur le marché du travail. S'appuyant sur des méthodes mixtes (qualitatives et quantitatives), l'étude exploratoire exposée démontre que si le séjour à l'étranger demeure un moyen efficace pour affermir d'autres compétences que celles purement techniques ou académiques, sa valorisation au moment de la recherche d'un emploi mériterait d'être davantage soutenue.

Mots clef : Compétences transversales ; compétences interculturelles ; mobilité internationale étudiante ; employabilité

Key Words : Transversal Competences; Intercultural Competences; International Mobility of Students; Employability

Introduction

La nouvelle ère « industrie 4.0 » révèle des transformations industrielles importantes impliquant des stratégies et des dynamiques managériales différentes. Ces dernières encouragent les entreprises (et de manière générale les organisations) à rechercher de nouveaux modèles d'affaires de plus en plus globaux et internationaux (SGE, 2016) et, par conséquent, à amplifier leurs relations avec d'autres cultures (internationalisation de certaines activités, alliances, fusions, etc.). Les entreprises recherchent ainsi des profils de cadres qui privilégient la disponibilité, la mobilité et la capacité d'adaptation à des milieux culturels différents. En ce sens, les compétences transversales et interculturelles viendraient s'ajouter aux compétences techniques et académiques, et peuvent constituer un solide atout afin d'optimiser l'employabilité. Dans le dessein de développer ou affermir ces compétences particulières, la mobilité internationale des étudiants s'avère être un outil particulièrement approprié, puisqu'elle permet de vivre une expérience loin de chez soi et qu'elle invite à se confronter à d'autres formes d'altérité.

Pourtant, les études en lien avec les compétences développées par les étudiants mobiles pendant leur formation restent peu explorées (Wodociag, Lutz et Ghislieri, 2017), alors que cela permettrait de « *saisir le sens profond des éléments culturels en transformation* » (Martin, 2017, p. 6). Les expériences de mobilité internationale devraient alors être réintégrées en formation, au retour, afin de ne pas en perdre la conscientisation (*Ibid.*, 2017). Par ailleurs, si la mobilité internationale concourt effectivement au développement d'acquis, le transfert, la catégorisation et la valorisation de ces derniers en « compétences » restent un exercice difficile (Coudret-Laut, 2016). C'est particulièrement le cas des acquis transversaux (Breton, 2016) et interculturels (Blons-Pierre, 2016 ; Onorati et d'Ovidio, 2016).

Le dispositif de mobilité internationale mis en place par la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) permet aux étudiants de réaliser, durant leur cursus, un séjour à l'étranger. Analysant plus spécifiquement ce dispositif tel qu'il est valorisé par la Haute école Arc¹, l'étude ici exposée poursuit un double objectif :

- Identifier les compétences développées par les étudiants dans le cadre de la mobilité internationale et mettre en perspective leur dimension interculturelle par rapport aux cadres théoriques de référence ;
- Établir les liens entre les compétences développées ou renforcées au cours du séjour et l'employabilité.

Dans ce dessein, nous proposons de réaliser une analyse temporelle en mobilisant trois approches méthodologiques. Nous avons, dans un premier temps, procédé à une analyse documentaire des lettres de motivations rédigées par les étudiants avant leur séjour. Dans un deuxième temps, nous avons effectué un examen des questionnaires que les candidats à la mobilité ont remplis à leur retour. Dans un troisième et quatrième temps, nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec six étudiants et neuf anciens étudiants afin d'apprécier, à travers leur discours, les compétences qu'ils estiment avoir développées grâce à cette expérience et les potentiels bénéfices que cette dernière peut avoir sur leur insertion professionnelle.

En premier lieu, nous introduirons les concepts de référence sur lesquels prend appui cette recherche. Après avoir décrit la méthodologie mobilisée, nous présenterons les résultats de cette

¹ La Haute école Arc est inscrite territorialement dans les cantons de Neuchâtel, du Jura et la partie francophone du canton de Berne. Elle comprend quatre domaines : santé, gestion, ingénierie et conservation-restauration.

étude. Enfin, nous mettrons en perspective nos résultats à la lumière de la littérature de référence pour proposer des pistes d'amélioration.

Fondements théoriques

La revue de la littérature suivante ne se veut pas exhaustive, mais souhaite introduire les concepts principaux sur lesquels repose notre étude. Pour cela, après avoir abordé la notion de compétence transversale, nous l'appréhendons à travers le prisme de l'interculturalité. Puis, nous posons la question des compétences développées dans le cadre de l'expérience internationale étudiante et de leur lien avec l'employabilité.

Des compétences transversales aux compétences interculturelles

Si les compétences directement liées au cœur de métier sont par essence indispensables, d'autres semblent également nécessaires : il s'agit des compétences transversales (Le Boterf, 2002). Ces dernières recouvrent des aptitudes diverses, qu'elles soient sociales, communicatives, relationnelles, organisationnelles ou qu'elles aient trait à la résolution de problèmes, la gestion du temps, la négociation, ou encore la vision globale et l'ouverture de leur organisation, etc. (Dubar, 2015 ; Abdallah-Preteceille, 2017).

Considérant le fait que la culture permet de donner du sens à une situation (Geertz, 1973), il est intéressant de définir les compétences transversales par rapport à un contexte multiculturel, car lors d'interactions interculturelles – c'est-à-dire des actions réciproques et mutuelles entre individus de cultures différentes – la signification peut diverger, ce qui peut parfois aboutir à des difficultés de communication ou des malentendus. Les compétences qui permettent de gérer ces « conflits culturels » sont, la plupart du temps, qualifiées d'interculturelles, que l'on peut comprendre comme des « *compétences sociales en contexte interculturel* » (Eder cité par Bartel-Radic, 2009). Si, dans la littérature scientifique, il n'existe pas de consensus quant à leur définition (Bartel-Radic, 2009), les auteurs s'accordent à ne pas cantonner ces dernières à une compétence linguistique ou un savoir cognitif culturel (Bennett *et al.*, 2003). Il s'agirait plutôt de la capacité à s'adapter à un contexte culturel différent ; l'interaction interculturelle « réussie » passerait par la compréhension du mode de fonctionnement de l'autre (coutumes, culture, comportements, éducation, etc.), mais aussi de soi-même. La revue des différents concepts développés dans la littérature (Bartel-Radic, 2009) fait émerger plusieurs dimensions de ces compétences interculturelles. Nous retiendrons ici les quatre suivantes, à partir desquelles le cadre théorique de l'intelligence culturelle (Earley et Ang, 2003) est construit :

- La dimension cognitive qui regroupe divers types de savoirs (culturels, linguistiques, compréhension des contextes, etc.) (Black *et al.*, 1991) ;
- La dimension affective, comme les émotions ou états d'esprit (innées de l'individu ou développées lors et grâce à la rencontre de l'Autre) (Black *et al.*, 1991) ;
- La dimension comportementale, c'est-à-dire les modes d'action en fonction des situations et de leurs acteurs (Deardorff, 2006) ;
- La dimension identitaire, issue de l'effet miroir induit par les rencontres (Morace et Schulze, 2006).

Ce cadre théorique nous semble approprié car il permet d'identifier les compétences interculturelles indépendamment du contexte culturel donné.

Développement des compétences interculturelles et transversales dans le cadre de la mobilité internationale étudiante

Au vu de l'évolution du paysage industriel, les institutions de formation cherchent à multiplier les opportunités pour former et cultiver les compétences transversales et interculturelles. Cela passe, par exemple, par l'introduction de cours linguistiques dès l'école primaire, la création de parcours internationaux et interculturels universitaires, la promotion des échanges universitaires *Erasmus* ou *Socrates*. Si la mobilité internationale des étudiants occupe une place importante dans la politique de formation supérieure, c'est qu'elle s'inscrit dans le respect du processus de Bologne 2020 (Commission européenne, 2009), qui fixe aux institutions d'enseignement supérieur l'objectif d'atteindre un 20% de diplômés devant bénéficier d'une période d'étude ou de formation à l'étranger d'ici 2020. Dans ce dessein, un cadre formel de la validation des acquis a ainsi été mis en place autour de trois principales actions : 1) le cadre européen de certifications (European Qualifications Framework) validé par la déclaration de Bologne (1999), 2) la classification européenne des aptitudes, compétences, certifications et professions (European Skills, Competences and Occupations) et 3) le passeport de compétences EUROPASS.

Les articles 18 et 19 du processus de Bologne stipulent que, non seulement la mobilité induit une compréhension des autres cultures, mais qu'elle favorise également « *un respect de la diversité et développe la capacité à appréhender d'autres cultures* » (Commission européenne, 2009, Articles 18,19, pp. 4-5, traduction en français). En effet, l'immersion dans un contexte culturel différent du leur conduit les individus à prendre conscience de leur propre mode de fonctionnement et de l'existence d'un mode de fonctionnement alternatif. Cela passe par une conscientisation plus forte de leur propre culture, de leurs valeurs et de leurs croyances (Graber, 2013 ; Martin, 2017) et ce, d'autant plus que les obstacles liés au choc culturel vécu dans un autre contexte, loin de ses repères, permet à l'individu de développer une observation et un décodage interculturel (Mercure, 2014). Celui-ci serait nécessaire à la compréhension de la communauté de partage (professionnelle, sociale, etc.) et engagerait l'individu dans une recherche d'adaptation indispensable au nouveau contexte d'immersion alors même qu'il subit une perte de repères. Cette dernière le fait sortir de sa zone de confort, lui permet de mobiliser sa capacité à se remettre en question et favorise sa volonté à s'intégrer dans la culture d'accueil (Martin, 2017). Il s'agit d'adopter de nouveaux comportements afin de réussir l'interaction. L'individu en mobilité internationale apprendrait à se distancer de ses repères et à lâcher prise. D'ailleurs, selon Martin, « *c'est en réaménageant leur parcours de vie l'instant d'une mobilité, en s'efforçant de trouver de nouveaux repères et en s'adaptant à une nouvelle routine quotidienne, qu'ils [les étudiants] ont pu confronter certaines fausses croyances, et certains préjugés, clichés et stéréotypes.* » (Martin, 2017, p. 4) Un tel processus passe en outre par l'expérimentation et par le développement de capacités à s'orienter dans un contexte incertain (Breton, 2016).

Mobilité internationale des étudiants pour une meilleure employabilité ?

Même si l'immersion dans un univers multiculturel favorise le développement de compétences plus personnelles que professionnelles (Breton, 2016), c'est bien le développement de compétences pour une meilleure employabilité qui est présenté comme l'intérêt principal de la mobilité internationale des étudiants (Coudret-Laut, 2016). Pour rappel, la notion d'employabilité, qui renvoie à des dimensions aussi bien pratiques que théoriques (Harvey, Locke et Morey, 2002), s'inscrit dans une approche dynamique. Il s'agit en effet d'une « *aptitude dynamique à l'emploi, c'est-à-dire une aptitude à être dans l'emploi, à y rester, à*

s'adapter et à rebondir le cas échéant » (Saint-Germes, 2006, sp). Selon Guerrero (2001), la promesse d'un emploi à long terme céderait ainsi la place à la promesse d'employabilité.

Ainsi, l'Étude d'Impact Erasmus (Commission européenne, 2014) met en avant le fait que certaines compétences transversales peuvent être particulièrement appréciées par les employeurs. Ainsi, « 92% [recherchent] *des compétences transversales, telles que l'ouverture et la curiosité face aux nouveaux défis, la capacité à résoudre des problèmes et à prendre des décisions, la confiance, la tolérance face à des valeurs et comportements différents.* » (Ibid., p. 3) Les personnes ayant multiplié des expériences internationales (mobilités, voyages, apprentissage d'une langue étrangère) sont plus conscientes de leurs compétences interculturelles, et présentent une ouverture d'esprit majeure, un niveau d'empathie plus élevé et des capacités de communication plus développées (Bartel-Radic, 2014). C'est grâce à ces compétences qu'ils pourront répondre efficacement aux changements (innovations, mondialisation, etc.) et permettre à l'organisation de se renouveler (Wodociag, Lutz et Ghislieri, 2017). L'expérience internationale favoriserait ainsi l'embauche, notamment sur des postes à responsabilité, pour 64% des employeurs (Commission européenne, 2014). Elle est perçue comme un plus, car elle permet de développer des acquis transversaux en profondeur (Wodociag, Lutz et Ghislieri, 2017). L'apprentissage et l'adaptation facilitée qui en découle, se présentent comme une plus-value lors de recrutement, car un employé plus souple et intégrant facilement les différences peut s'adapter plus rapidement à d'autres cultures, d'autres pays et être plus ouvert à la rencontre de l'autre (Wodociag, Lutz, Ghislieri, 2017). Par ailleurs, « *une expérience de mobilité permet d'enclencher une capacité à mettre en œuvre un processus d'apprentissage, capacité dont l'individu devra se saisir tout au long de sa carrière afin de répondre aux exigences du marché du travail, changeant par nature* » (Coudret-Laut, 2016, p. 6). En 2014, cinq ans après l'obtention de leur diplôme, les étudiants ayant expérimenté la mobilité internationale présenteraient ainsi un taux de chômage de longue durée moins élevé de 23% (Commission européenne, 2014).

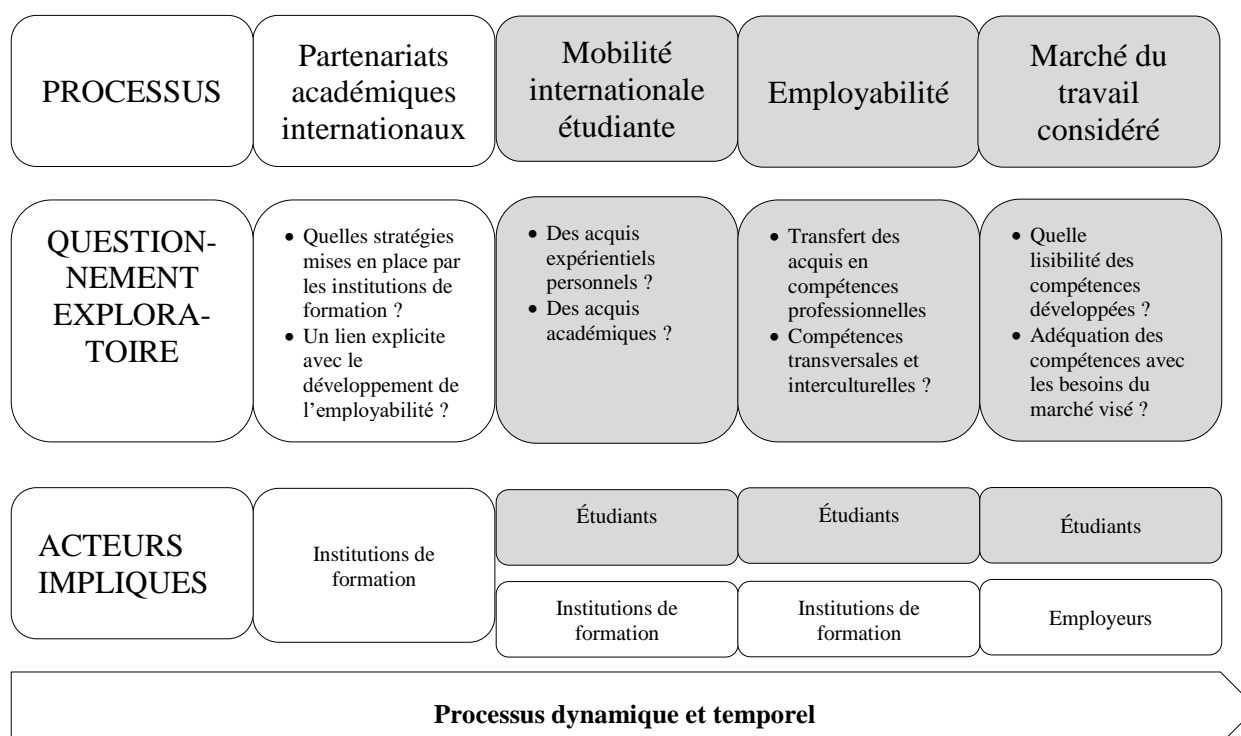
Si l'importance de développer de telles compétences fait consensus auprès des différents acteurs concernés (étudiants, institutions de formation et employeurs), une difficulté majeure réside dans l'identification des acquis réellement développés et leur traduction en compétences clés (Breton, 2016), lisibles pour tous et notamment dans une logique professionnelle. Ceci, d'autant plus que les études mettent en évidence une opacité des concepts de compétences transversales et interculturelles et de leur mesure (Bartel-Radic, 2014). Les recherches appellent ainsi à clarifier le positionnement de la mobilité internationale étudiante concernant l'employabilité des étudiants : les étudiants motivent-ils le choix d'une mobilité internationale par l'envie de se confronter à une expérience de vie interculturelle ou par l'amélioration de leur employabilité ? Font-ils véritablement le lien avec les besoins du marché de travail sur lequel ils chercheront à s'insérer au retour de leur mobilité ? Les compétences développées sont-elles facilement valorisables et lisibles sur le marché de travail considéré ?

Ainsi, ce travail constitue la première étape d'une recherche qui vise à :

- Identifier les compétences développées par les étudiants dans le cadre de la mobilité internationale et mettre en perspective leur dimension interculturelle par rapport aux cadres théoriques de référence et par rapport aux compétences transversales ;
- Établir les liens entre les compétences développées ou renforcées par les étudiants au cours du séjour à l'étranger et l'employabilité.

Le schéma suivant synthétise notre questionnement. Les parties grisées cantonnent le périmètre de notre étude.

Figure 1 : Processus du questionnement et cantonnement du périmètre de l'étude (parties grisées)



Méthodologie

La mobilité internationale dans le cadre de l'enseignement supérieur : le cas de la Haute-Ecole Arc (Suisse)

Notre objet d'étude s'inscrit dans un contexte fortement multiculturel propice à l'expérimentation de pratiques éducatives favorisant le développement de compétences transversales et interculturelles. La mobilité internationale des étudiants occupe en effet une place importante dans la politique de formation de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO) qui, afin de respecter le processus de Bologne 2020, encourage ainsi les étudiants à séjourner à l'étranger à travers de nombreux accords de partenariats avec d'autres hautes écoles et universités. Elle leur donne de fait l'opportunité d'atteindre l'excellence dans la réalisation de leurs projets de mobilité internationale, en acquérant des compétences transversales et interculturelles leur permettant de répondre au mieux aux exigences et évolutions des entreprises. Le dispositif que nous analysons dans le cadre de cette recherche est donc celui de l'expérience internationale, telle qu'appréhendée et vécue par les étudiants de la Haute école Arc.

Une méthodologie mixte

Notre approche s'inscrit dans une démarche exploratoire² et vise à saisir le discours, les représentations et les pratiques déclarées des candidats à la mobilité avant leur départ et après

² Du fait que cette recherche exploratoire est financée par la Haute école Arc, nous étions contraints de circonscrire notre échantillon aux candidats à la mobilité de cette institution et, par conséquent, de considérer les différentes filières de cette dernière (gestion, santé, ingénierie et restauration-conservation) et de nous limiter à la Suisse. C'est

leur retour du séjour. Dans ce dessein, nous nous sommes appuyés sur trois méthodes complémentaires :

- Une analyse documentaire : le premier volet consiste en un examen des lettres de motivation rédigées par les étudiants, avant leur départ, afin de légitimer le bienfondé d'un séjour international. L'objectif est donc de saisir si les candidats font spontanément recours aux compétences transversales et interculturelles dans leur texte. Sur les 83 étudiants qui ont déposé un dossier de candidature auprès du bureau de la mobilité HE-Arc, 27 n'ont pas de dossiers complets et, en l'occurrence, n'ont pas rédigé de lettre de motivation. Notre analyse s'est donc appuyée sur les 56 documents que nous avons à disposition (29 en gestion (52%), 17 en santé (30%), 9 en ingénierie (16%) et 1 en restauration-conservation (2%)).
- Une étude quantitative : au retour de leur séjour à l'étranger, les participants au programme de mobilité sont invités à remplir un « Formulaire de rapport final » (dans le cadre du « Swiss-European Mobility Programme »). Le formulaire contient, entre autres, plusieurs questions sur les facteurs qui les ont incités à envisager un tel séjour, sur les compétences linguistiques acquises et sur les bénéfices d'une telle expérience (aussi bien académiques que personnels). Grâce au soutien des collaborateurs du Service de la mobilité Haute-Ecole Arc, qui ont récolté les informations auprès des étudiants, nous avons pu avoir accès aux formulaires remplis par les participants au cours de la période 2014-2016 et ainsi réaliser un examen détaillé de ces données. Toujours sur les 83 étudiants qui ont déposé un dossier, nous avons pu traiter 56 questionnaires (31 en gestion (55%), 22 en santé (39%), 2 en ingénierie (4%) et 1 en restauration-conservation (2%). Certains ne l'ont pas rempli, d'autres n'étaient pas encore rentrés de leur séjour au moment où nous avons opéré les analyses. Il convient donc de signaler que ce ne sont pas forcément les mêmes qui n'ont pas rédigé de lettre de motivation et qui n'ont pas rempli le questionnaire. L'analyse des résultats a été réalisée avec SPSS (analyses descriptives, t-test et corrélations).
- Une étude qualitative : des entretiens semi-directifs ont été menés en face à face avec six étudiants au retour de leur séjour et avec neuf anciens étudiants, désormais employés dans des entreprises situées dans les cantons de Neuchâtel, du Jura et de la partie francophone du canton de Berne³. Le guide d'entretien, réalisé à partir d'une revue de la littérature scientifique de référence, abordait les thématiques suivantes : nature des compétences développées pendant la mobilité internationale, représentation des compétences interculturelles et transversales, lien avec l'employabilité et insertion professionnelle. Après avoir été retranscrits, les entretiens, d'une durée moyenne de quarante minutes, ont fait l'objet d'une analyse de contenu verticale et horizontale (Blanchet et Gotman, 1992) grâce au logiciel NVivo.

Résultats

La présentation des résultats s'articule selon les deux objectifs et respecte la chronologie du séjour. Ainsi, nous identifions dans un premier temps les compétences transversales et interculturelles que les étudiants espèrent développer durant leur séjour (lettres de motivation), puis nous examinons celles qu'ils déclarent avoir renforcées à leur retour (questionnaires et entretiens semi-directifs). Dans cette partie, nous ne distinguons pas les étudiants des anciens

ainsi ce qui explique le fait que notre échantillon est quelque peu disparate et relativement réduit, et que le cadre géographique est aussi spécifique.

³ Le lecteur peut prendre connaissance du profil des informateurs, ainsi que le lieu et la durée du leur séjour en consultant le tableau 4 situé en annexe.

étudiants, car leurs discours sont tout à fait comparables. Signalons également que nous avons pris le parti de retenir les quatre dimensions des compétences interculturelles que l'on retrouve dans la littérature (cognitive, affective, comportementale et identitaire) et que nous avons fait correspondre ces dernières aux compétences transversales (le tableau 1 figurant plus loin permet d'avoir une vision synthétique des différentes compétences transversales et interculturelles développées au cours du séjour).

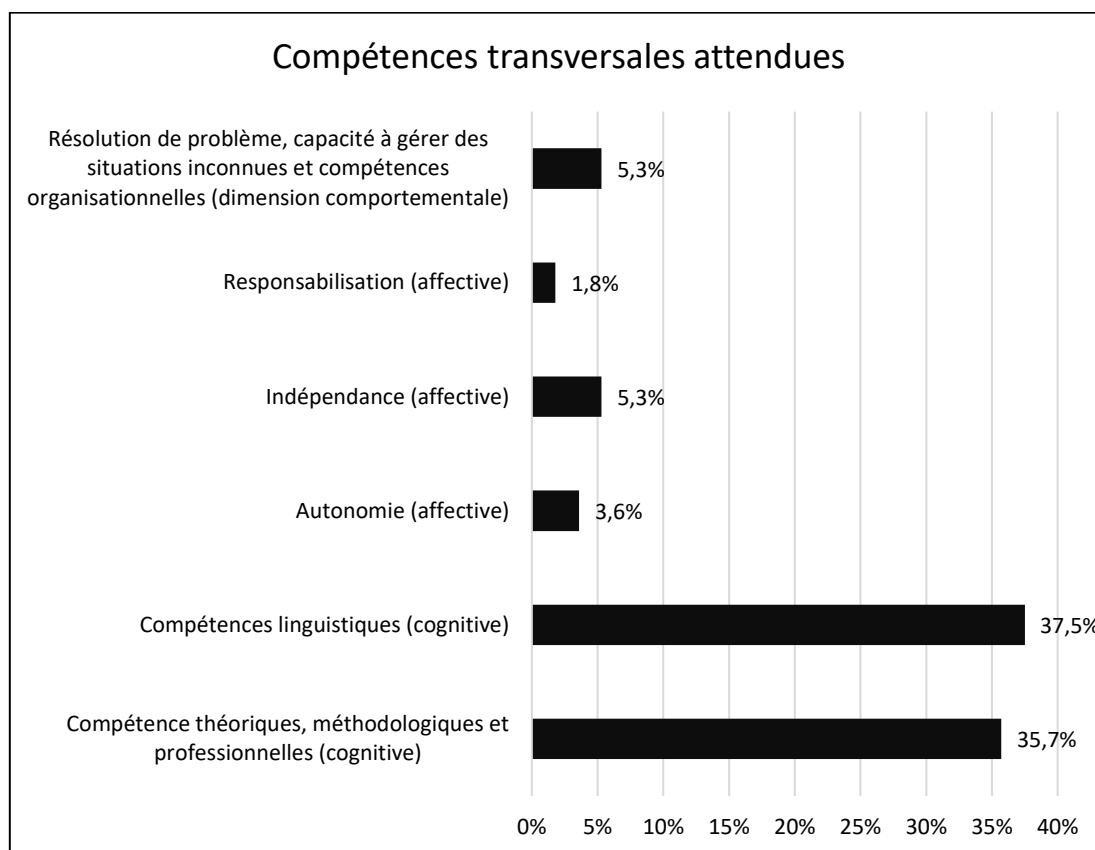
Dans un second temps, nous nous intéressons aux liens qui sont établis entre ces compétences et l'employabilité, avant et après le séjour, en distinguant cette fois les propos des étudiants et de ceux qui sont déjà inscrits sur le marché de l'emploi.

Les compétences transversales et interculturelles attendues

À la lecture des lettres de motivations que les étudiants doivent rédiger afin de justifier leur séjour à l'étranger, nous remarquons qu'ils sont nombreux à attendre de ce dernier qu'il leur permette de développer ou renforcer certaines compétences. Considérant tout d'abord les compétences transversales, on observe que ce sont celles qui relèvent de la dimension cognitive qui sont les plus citées (figure 2). En effet, ils sont respectivement 37.5% et 35.7% à espérer que 1) cette expérience vienne affermir leurs compétences linguistiques et 2) qu'elle leur donne l'opportunité de se familiariser avec d'autres théories et méthodes de travail. C'est en ce sens qu'une étudiante en conservation-restauration envisage son séjour comme un moyen de « *développer mes connaissances des processus de fabrication et de dégradation du papier, ainsi que des techniques en conservation et restauration de matériau.* » Les autres dimensions, qu'elles soient affectives ou comportementales⁴, sont quant à elles largement moins mentionnées.

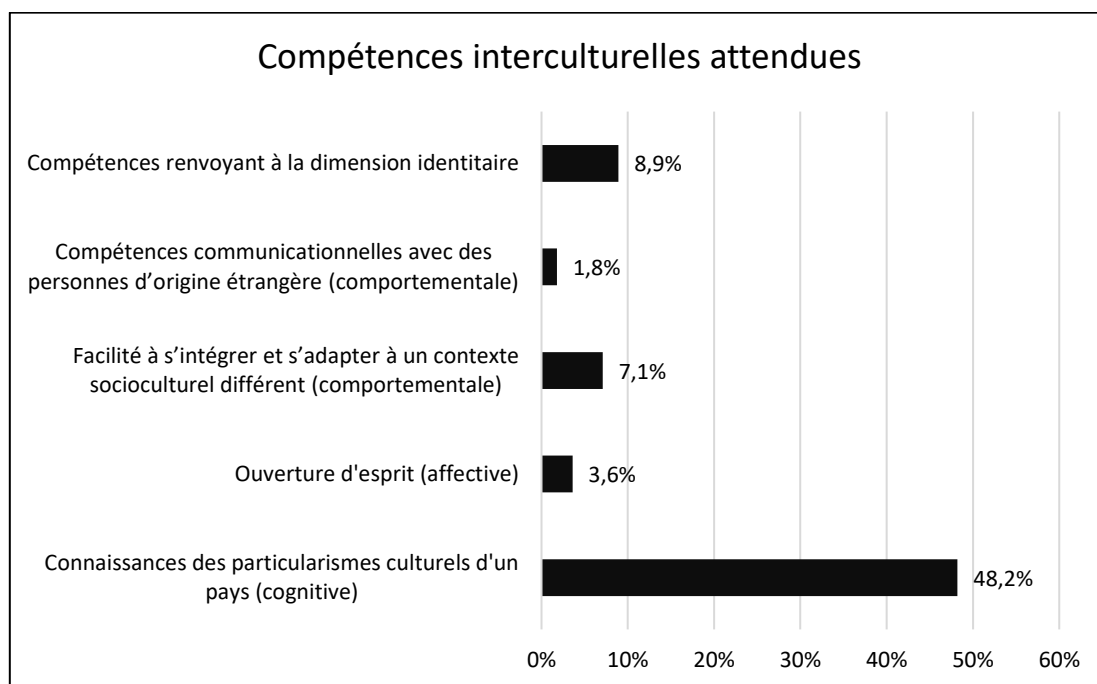
⁴ Un étudiant en ingénierie qui désire partir étudier au Canada se réjouit ainsi de « [se] débrouiller seul dans les tâches de tous les jours ».

Figure 2 : Compétences transversales attendues par les étudiants, telles que mentionnées dans la lettre de motivation



S'agissant des compétences transversales particulières que sont les compétences interculturelles, on observe à nouveau que c'est leur dimension cognitive qui est la plus évoquée (figure 3). Ce sont ainsi vingt-sept étudiants qui considèrent la mobilité internationale comme la meilleure façon de « *découvrir une nouvelle culture* ». De manière générale, il convient toutefois de signaler que cette attente n'est que très peu détaillée, et qu'elle se limite donc bien souvent à une envie de « *profiter d'une culture différente* ». Deux candidats font référence à la dimension affective, et plus spécifiquement à la notion d'ouverture d'esprit (« *découvrir d'autres cultures permet d'être plus flexible et plus ouvert* ») et cinq à la dimension comportementale : quatre évoque l'idée qu'une telle expérience leur permettra de s'adapter plus facilement à un contexte inconnu et un envisage son séjour comme un moyen d'améliorer ses compétences communicationnelles avec des personnes ayant des origines culturelles différentes de la sienne. En dernier lieu, ils sont près de 9% à imaginer ce séjour comme une opportunité de mettre leur propre identité à l'épreuve de l'altérité, que ce soit en se confrontant à d'autres manières d'être et de penser, en se comparant soi-même « *avec des cultures sociales étrangères* » ou encore en découvrant « *mes propres ressources, capacités et limites et apprendre à mieux me connaître* ». Notons également que quatre étudiantes en santé conçoivent cette expérience comme un moyen d'appliquer les compétences interculturelles auxquelles elles ont été sensibilisées dans le cadre de leur cours.

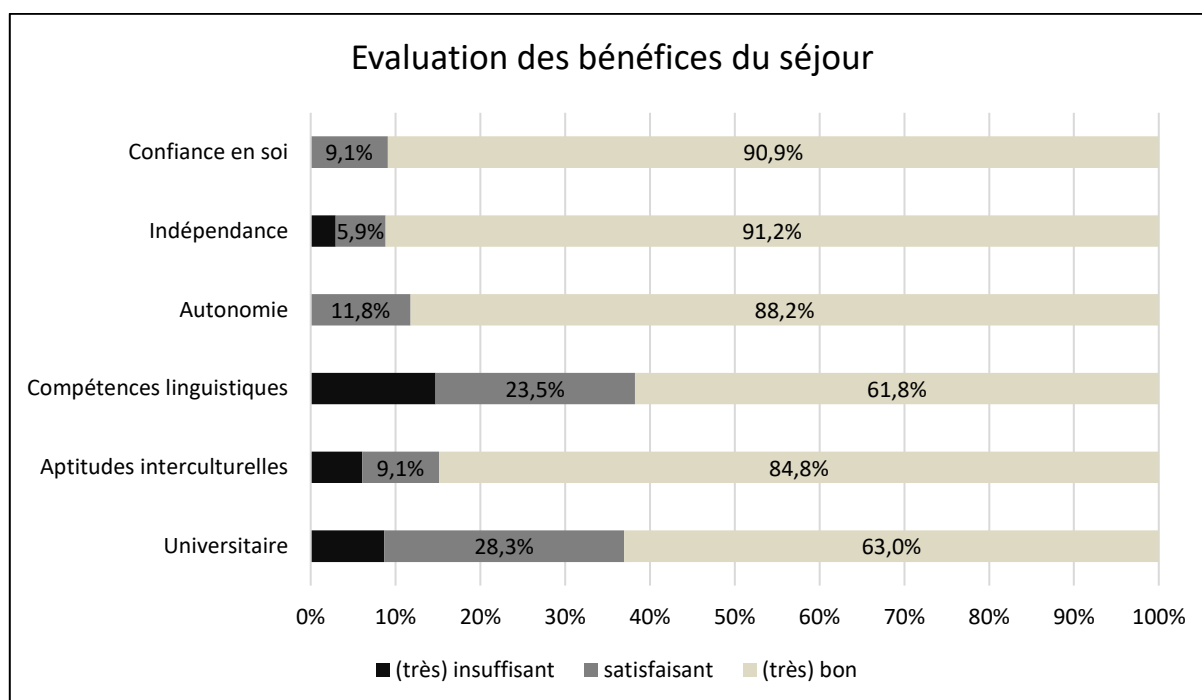
Figure 3 : Compétences interculturelles attendues par les étudiants, telles que mentionnées dans la lettre de motivation



Identification des compétences développées (questionnaires)

Les questionnaires que les étudiants sont invités à remplir afin d'évaluer leur expérience ne comportent qu'une seule question qui aborde les compétences développées. Comme illustré dans la figure 4, on constate qu'ils affirment massivement avoir gagné en confiance, en autonomie et en indépendance. Ils sont également nombreux à déclarer avoir acquis des aptitudes interculturelles. Les compétences linguistiques sont pour leur part moins mentionnées, ce qui s'explique par le fait que tous ne se sont pas rendus dans un pays non francophone. À ce propos, signalons que seuls 34% ont reçu des enseignements au moins partiellement en anglais. Et que, parmi ceux qui ont suivi des cours en anglais et qui ont répondu à la question, ils sont près de 82% à reconnaître que le renforcement de leurs compétences linguistiques est faible (15% évaluent quant à eux ces progrès comme étant « moyens »). Au regard de ce premier résultat et à ce stade, nous pouvons avancer que la mobilité internationale des étudiants leur donne la possibilité avant tout de développer la confiance en soi (dimension identitaire), ainsi que l'autonomie et l'indépendance (dimension affective). En revanche, les aspects purement universitaires ne répondent pas systématiquement aux attentes des participants, qui peuvent d'ailleurs se montrer déçus tant de l'accueil que de la qualité des cours dispensés dans l'institution hôte. En outre, et quand bien même on pourrait s'attendre à ce qu'un tel séjour permette de développer des aptitudes à s'exprimer dans une langue étrangère, cela n'est guère le cas.

Figure 4 : Évaluation des bénéfices retirés du séjour à l'étranger, en matière de compétences



Les compétences transversales développées (entretiens semi-directifs)

Voyons à présent ce qui ressort des entretiens semi-directifs. Si l'on examine tout d'abord la dimension cognitive des compétences transversales, on remarque que le séjour à l'étranger permet de développer des connaissances théoriques acquises dans le cadre des cours dispensés par institutions d'accueil. En outre, et de manière plus manifeste, une telle expérience conduit à faire de sérieux progrès dans l'apprentissage d'une langue étrangère⁵. Ainsi, une étudiante partie cinq mois en Russie remarque avoir « *énormément progressé au niveau de l'oral... [...]. Au niveau de la compréhension, je peux vraiment suivre une discussion de tous les jours.* » Deux des personnes qui se sont rendues à La Rochelle et qui suivaient les cours en anglais, parviennent à un constat similaire, comme le confie l'un d'entre eux : « *Les compétences scolaires que j'ai pu développer, c'est plutôt linguistiquement parlant. [...] J'ai appris pas mal de vocabulaire, j'ai quand même communiqué en anglais avec les professeurs et les étrangers qui étaient là-bas.* » En revanche, les étudiantes en soins infirmiers qui ont séjourné en Asie n'ont que très peu progressé dans ce domaine : celles qui étaient au Vietnam reconnaissent n'avoir absolument pas amélioré cette compétence et celle qui a réalisé un stage en Inde affirme simplement qu'elle ne parlait « *pas très bien* ».

D'autres compétences mentionnées peuvent ensuite correspondre à la dimension affective. À l'instar de ceux qui quittent le foyer parental, ils sont plusieurs à avoir gagné en indépendance et en autonomie grâce à cette temporaire décohabitation (Gaviria, 2012 ; Van de Velde, 2007). Ceux qui ont vécu en colocation expérimentent « *les bienfaits et les inconvénients de la vie dans un espace commun* » (de Singly, 2000, p. 33) et tous, y compris ceux qui ont habité seuls, se familiarisent avec l'organisation des tâches domestiques, la gestion de leurs

⁵ Pour autant que la destination ait été choisie selon ce critère, c'est pourquoi nous avons sciemment exclu toutes celles et ceux qui ont séjourné dans un pays francophone sans suivre de cours dans une langue étrangère.

ressources financières ou la recherche d'un appartement⁶. Un ancien étudiant qui a séjourné quatre mois en France note ainsi : « *J'étais en colocation pour la première fois, et j'ai dû faire preuve de débrouillardise, parce que c'est nous qui allions en commission, qui devions nous occuper de toute la paperasse pour l'appartement et pour trouver l'école aussi...* » Cette « débrouillardise », à laquelle font référence plusieurs de nos informateurs, s'inscrit dans la dimension comportementale des compétences transversales. Nous verrons plus loin que cette dernière est également reliée aux compétences interculturelles, mais nous pouvons d'ores et déjà signaler que les individus qui s'extraient de leur cadre de vie habituel développent cette aptitude à s'organiser, mais aussi à gérer des situations inconnues, voire inconfortables. À titre d'exemple, voici ce que nous confie une étudiante partie en Russie : « *Alors je pense que j'ai appris vraiment à me débrouiller toute seule [...], il y a des fois où on était vraiment obligé de demander de l'aide. [...] Du coup j'ai appris à demander de l'aide et à dire aux profs : "Écoutez, là on va avoir un énorme souci, il faut que vous expliquiez plus lentement. Ou est-ce qu'on peut se voir en dehors des cours ?"* » Ce sont également des compétences sociales – qu'il s'agisse d'une ouverture au dialogue ou d'une facilité d'intégration – qui ressortent du discours de certains. Tel cet étudiant qui souligne : « *On n'a pas de base comme ici de gens qui vont nous présenter à d'autres, donc c'est à nous d'aller se présenter pour rencontrer plus de personnes. C'est vrai qu'à ce niveau-là, il fallait un peu faire... je ne vais pas dire un effort, mais il faut le faire, sinon on reste toujours juste entre nous.* »

Au regard de ce qui précède, nous pouvons finalement avancer qu'une telle expérience permet également de consolider la confiance en soi et ainsi d'affermir la dimension identitaire des compétences transversales. Cela se traduit dans les propos de cet ancien étudiant, qui estime que cette première expérience lui a donné l'assurance nécessaire pour se confronter à l'avenir sans trop de craintes à la nouveauté : « *Ça donne de la confiance en soi, parce qu'on est parti, on sait que c'est très bien allé et qu'on peut toujours s'adapter. Et puis qu'il ne faut pas avoir peur de se lancer.* »

Or, ces quelques compétences peuvent être acquises sans nécessairement se confronter à un système socioculturel différent. Hormis l'apprentissage d'une langue étrangère, le fait de quitter le domicile familial ou de s'installer dans une commune voisine de celle où l'on a vécu plusieurs années peut tout à fait contribuer à développer l'autonomie, l'indépendance, la « débrouillardise », la confiance en soi ou motiver les individus à créer des liens sociaux avec des personnes qu'ils ne connaissent pas⁷. En revanche, et comme nous allons le démontrer ci-après, vivre une expérience de plusieurs semaines ou plusieurs mois à l'étranger demeure le moyen le plus efficace pour éveiller ou étoffer les compétences interculturelles. Avant d'en dégager les différents types, nous proposons de rendre compte de la manière dont nos informateurs les définissent.

Les compétences interculturelles développées (entretiens semi-directifs)

Hormis deux anciens étudiants qui ne donnent pas une définition de ce que sont les compétences interculturelles, toutes et tous font référence à des valeurs positives telles que la capacité d'adaptation et d'intégration, le respect, la tolérance, la compréhension, l'ouverture à

⁶ Signalons d'ailleurs que ce constat n'est pas partagé par les étudiantes en soins infirmiers qui sont allées en Asie, ce qui peut s'expliquer par le fait que leur séjour était organisé par des associations actives dans le pays d'accueil et que ces dernières les ont prises en charge et hébergées durant toute la durée de leur stage.

⁷ Ce que note d'ailleurs très clairement l'un de nos informateurs : « *J'ai dû me refaire un réseau social... et j'ai aussi développé des compétences organisationnelles, parce qu'il a fallu chercher un appartement, prévoir toutes les formalités administratives... Mais c'est quelque chose que j'imagine que j'aurais aussi fait si j'étais parti pour aller étudier à Lausanne ou ailleurs, donc je pense que c'est quelque chose que j'aurais de toute façon vu.* »

l'altérité, ainsi que le fait d'adopter un regard non jugeant sur les personnes inscrites dans un autre système socioculturel. En filigrane, on retrouve donc une position à l'opposé de l'ethnocentrisme, qui se lit par ailleurs très clairement dans les propos de trois étudiants. Par exemple, celle qui est partie cinq mois en Russie admet que la compétence interculturelle, *« c'est l'idée de t'adapter à d'autres cultures et puis de dire : "OK, moi je ne fais pas ça dans mon pays, mais je peux entendre et envisager qu'ils fassent ça parce que ça fait partie de leur culture" »*.

Deux étudiants en ingénierie qui ont séjourné au Québec et deux anciens étudiants en gestion qui sont partis en France estiment ne pas avoir développé des compétences interculturelles. Ce constat peut vraisemblablement être attribué au fait que ces quatre personnes n'ont pas été confrontées à un « choc culturel ». Deux d'entre eux n'hésitent d'ailleurs pas à souligner que les différences culturelles entre la Suisse et le Québec sont finalement insignifiantes : *« Je n'ai pas forcément développé une compétence interculturelle en fait, parce que la culture est quand même assez proche... les gens sont quand même catholiques ou protestants, donc la même chose qu'en Suisse... on n'est pas vraiment égaré, ce n'est pas comme si on va vivre au Maghreb où là ils ont vraiment une culture différente. »* Par ailleurs, il peut également paraître difficile de mesurer objectivement cette acquisition puisque l'un des étudiants n'exclut pas que ces compétences ont pu être incorporées de manière inconsciente et que l'autre avoue qu'il peine à opérer une comparaison entre l'avant et l'après-séjour.

Les onze autres informateurs s'accordent pour leur part à reconnaître avoir développé des compétences interculturelles. Examinant à nouveau les quatre dimensions de ces dernières (cognitive, affective, comportementale et identitaire), on remarque cependant que la composante cognitive est la moins citée, puisqu'elle ne se retrouve que dans les propos d'un seul informateur qui a bénéficié d'un cours mis en place à l'intention des étudiants étrangers : *« Dans ce cours sur la culture française, j'ai quand même appris plein de choses que je n'aurai jamais pu comprendre même en restant six mois tout seul là-bas. On nous a appris d'où proviennent certaines pensées, pourquoi les Français réagissent de telle manière dans certaines situations, les différences entre fonctionnaires et employés, l'histoire de Napoléon... »*

Ensuite, parmi ces onze, sept personnes évoquent des compétences interculturelles que l'on peut associer à la dimension affective. Plusieurs déclarent ainsi que leur séjour leur a permis d'être davantage « ouverts d'esprit » et de renforcer leur intelligence ou leur sensibilité interculturelle. C'est notamment le cas d'un ancien étudiant qui a vécu au Québec et qui insiste sur cet élément : *« en fait l'ouverture d'esprit, en étant au Canada, c'est vraiment la chose numéro 1 qui a changé »*. Cette ouverture d'esprit peut parfois conduire à faire preuve de tolérance à l'égard de pratiques culturelles qui paraissent *a priori* saugrenues, voire irrespectueuses. C'est par exemple ce qui ressort de l'anecdote confiée par un informateur au sujet du rapport à la ponctualité des Mexicains qu'il a eu l'occasion de côtoyer : *« Il y avait pas mal de Mexicains quand j'étais en Allemagne et je n'ai jamais réussi à proposer un rendez-vous à un Mexicain et qu'il arrive à l'heure. [...] Au début, ça m'a un peu énervé, mais au bout d'un certain temps je savais qu'il aurait entre un quart d'heure et une heure de retard, du coup je ne me stressais pas. [...] Ce n'est pas forcément de la malhonnêteté, mais ça peut simplement être une différence culturelle. »* Ce sentiment d'être devenu plus ouvert d'esprit peut également se traduire par une meilleure gestion de la frustration, un apprentissage de la patience ou une aptitude à prendre sur soi. Ainsi, une ancienne étudiante en santé qui a séjourné sept semaines en Guadeloupe avoue qu'elle n'avait aucune emprise sur des situations qu'elle considérait comme choquantes et qu'elle n'avait d'autre choix que de prendre sur elle. Une autre étudiante qui a passé six semaines au Vietnam souligne quant à elle que son expérience l'a sensibilisée à l'interculturalité et qu'elle sait depuis se montrer plus empathique. En dernier lieu, une

informatrice avoue qu'elle se montre plus curieuse et qu'elle n'hésite pas à se renseigner sur les valeurs en vigueur dans le pays d'origine de ses patients avant de les prendre en charge : « *Parce qu'ils ont des valeurs complètement différentes, [...] maintenant j'apprends peut-être un peu plus à aller chercher quelles valeurs ils ont, avant de communiquer avec eux ou de faire un acte, quelque chose pour vraiment essayer d'être en bon terme avec ces personnes.* »

Considérant la dimension comportementale, on remarque à nouveau qu'elle peut être appréhendée par plusieurs prismes. Premièrement, le séjour à l'étranger a permis à sept informateurs de s'intégrer et s'adapter plus facilement à un système socioculturel non familier. Pour l'une des étudiantes en santé, tout un chacun devrait d'ailleurs faire preuve d'adaptabilité. Ainsi, il est selon elle important de respecter les normes et les règles en vigueur dans un contexte donné, que celui-ci soit professionnel ou culturel : « *Je pars du principe qu'on s'adapte dans le pays dans lequel on est. [...] Par exemple en Inde, je ne portais pas de pantalon moulant, parce que les femmes ne portent que des jupes.* » Notons toutefois que cette aptitude peut déjà avoir été forgée au cours d'une prime socialisation à l'interculturalité, comme c'est le cas de cette étudiante en gestion qui reconnaît avoir été précocement sensibilisée aux différences culturelles : « *Vu que mes parents ont l'habitude d'avoir des amis d'autres cultures [...] cela m'intéressait déjà, donc je ne pense pas que ce soit à cause de ce séjour : c'était déjà comme ça avant.* ». Deuxièmement, et comme déjà signalé, un tel séjour peut être l'occasion d'augmenter son « capital débrouillardise ». Et ce, d'autant plus que la langue n'est pas totalement maîtrisée et qu'il faut entamer certains processus de négociation sans connaître tous les enjeux : « *Je pense quand même que j'ai appris à me débrouiller beaucoup plus que ce que je le faisais déjà avant, parce que j'ai cherché un logement toute seule – enfin presque toute seule – et je suis allée négocier des prix en russe, alors que je ne savais pas vraiment combien ça coûte.* » Troisièmement, et dans une moindre mesure, quelques-uns estiment que cette expérience les a conduits à affirmer, voire réinventer certaines compétences communicationnelles. C'est notamment le cas de cette étudiante en santé qui raconte comment elle est parvenue à mettre en acte ce savoir-faire particulier lors d'un stage : « *Dans mon dernier stage, il y avait un patient qui était Cambodgien et j'ai tout de suite essayé de mettre en place une communication plutôt par geste... Et je suis allée interroger ses proches pour comprendre leur culture et demander à la fille qu'elle traduise pour son père.* »

Finalement, un examen de la dimension identitaire des compétences interculturelles confirme que la confrontation avec des individus qui évoluent dans un contexte culturel différent du leur, consiste un excellent moyen pour modifier le regard que l'on porte sur l'altérité et sur sa propre culture. Ainsi, certains informateurs expliquent que leur expérience leur a permis de lutter contre certains réflexes ethnocentriques et qu'ils ont pu à maintes reprises remettre en question leurs propres schémas de pensée et leur propre système de valeurs. Cela ressort tout particulièrement des propos de cette étudiante, qui a notamment été conduite à reconsidérer la dualité entre le bien et le mal. L'exemple qu'elle donne est particulièrement intéressant, en ce sens qu'il interroge une valeur et une pratique *a priori* difficilement discutable : « *En Inde, les enfants sont souvent frappés, et moi c'est quelque chose que je ne supporte pas... parce que pour moi, on ne donne pas une gifle à un enfant qui vomit, parce que ce n'est pas de sa faute... mais là-bas, ils n'ont tellement pas la même notion que nous de l'affection, des câlins, des caresses, et cetera. Du coup, la gifle n'est pas quelque chose qui est perçu comme une sanction... c'est plus quelque chose de tous les jours où les gens se frappent parce qu'ils s'aiment bien...* » Sans entrer dans un débat qui opposerait les deux perspectives antagonistes que sont le relativisme culturel et l'universalisme, force est d'admettre que cette confrontation a vraisemblablement permis à cette étudiante d'aller au-delà de certains stéréotypes et d'adopter une démarche compréhensive à l'égard des pratiques culturelles qui ne lui sont pas familières. Dans le même ordre d'idées, ce séjour a également été, pour certains,

l'occasion de briser certains stéréotypes, voire de permettre une forme « d'éclairage en retour »⁸. C'est ainsi que l'étudiante qui est allée en Russie est parvenue à prendre du recul par rapport à la formation qu'elle suit en Suisse. Elle avoue qu'elle se montrera désormais moins critique à l'égard de l'institution dans laquelle elle est immatriculée : *« J'ai appris à valoriser la HEG [Haute école de gestion], chose que je ne faisais pas forcément avant : je trouvais que l'école n'était pas le top et puis quand t'arrives en Russie, on se retrouve dans une école qui n'était vraiment pas le top. Donc du coup j'ai appris un peu à aimer le bâtiment et puis un peu aimer les horaires et les profs, l'organisation. C'est quelque chose que je déteste, ces histoires de règles et vu qu'en Russie il y en avait beaucoup moins, quand je suis rentré j'étais quand même heureuse d'être un peu plus encadrée. »* Son expérience russe lui a également donné l'occasion de briser certains stéréotypes et de relativiser la représentation qu'elle avait de la Russie : *« J'ai appris à aimer des gens qui n'étaient pas forcément des gens que j'aurais côtoyés en Suisse. Et j'ai appris aussi qu'il n'y a pas tout qui était beau en Russie, il y avait des choses qui étaient moins belles... »*

En définitive, si elles reconnaissent toutes avoir développé un certain nombre de compétences interculturelles, force est néanmoins de souligner qu'aucune des quinze personnes rencontrées n'avoue que cette expérience est venue modifier le comportement qu'elles adoptent à l'égard d'individus d'origine étrangère. Répondant vraisemblablement à un principe de désirabilité sociale, toutes affirment ainsi avec un certain aplomb qu'elles étaient déjà tolérantes avant leur séjour. Il n'en demeure pas moins, en définitive, que le fait de séjourner quelque temps à l'étranger s'avère être une expérience particulièrement enrichissante, au point que l'une des informatrices déclare : *« Quelqu'un qui ne part pas et qui reste dans son petit cocon et qui est bon Suisse et qui mange sa fondue tous les dimanches soirs, pour moi il n'a pas compris la base essentielle. »*

Tableau 1 : Synthèse des compétences transversales et interculturelles développées au cours du séjour (telles que déclarées lors des entretiens semi-directifs)

| | Compétences transversales développées | Compétences interculturelles développées |
|----------------------------|---|---|
| Dimension cognitive | <ul style="list-style-type: none"> - Compétences linguistiques - Connaissances théoriques | <ul style="list-style-type: none"> - Connaissances des particularismes culturels d'un pays |

⁸ Cher aux ethnologues et aux anthropologues, « l'éclairage en retour » est ainsi défini par Berthoud : *« L'anthropologie générale, dans sa dimension critique, équivaut à un retour sur nos idées et nos valeurs par la médiation du savoir sur l'autre sous ses diverses formes. Une sorte de mise à distance de notre modernité devient possible. Par cet éclairage « en retour », notre regard moderne sur le monde, mais aussi sur nous-mêmes, doit être revu pour en découvrir explicitement ses limites culturelles et sociales et pour en contester sa prétendue naturalité. Les diverses formes d'altérité, au lieu d'être vues d'emblée comme un passé révolu, peuvent nous permettre de prendre conscience de ce qui nous manque et de ce que nous refoulons pour nous affirmer pleinement individualistes et modernes. »* (Berthoud, 1992, p. 16)

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| | | |
| Dimension affective | <ul style="list-style-type: none"> - Autonomie - Indépendance | <ul style="list-style-type: none"> - Tolérance et ouverture d'esprit (qui conduisent parfois à « prendre sur soi », à faire preuve de patience et à gérer la frustration) - Intelligence/sensibilité interculturelle - Empathie - Curiosité |
| Dimension comportementale | <ul style="list-style-type: none"> - Résolution de problèmes, capacité à gérer des situations inconnues et compétences organisationnelles (« <i>capital débrouillardise</i> ») - Compétences communicationnelles et sociales | <ul style="list-style-type: none"> - Facilité à s'intégrer et s'adapter à un contexte socioculturel différent - Aptitude à « sortir » de sa zone de confort et à affronter « l'inconnu » (« <i>capital débrouillardise</i> ») - Compétences communicationnelles avec des personnes d'origine étrangère |
| Dimension identitaire | <ul style="list-style-type: none"> - Confiance en soi | <ul style="list-style-type: none"> - Adoption d'une vision du monde non ethnocentrique et remise en question de son propre système de valeurs - Aptitude à aller à l'encontre des stéréotypes - Éclairage en retour |

Importance des compétences transversales et interculturelles pour l'employabilité

Selon leur lettre de motivation au départ, 39% des étudiants envisagent leur séjour à l'étranger comme un moyen d'accroître leur employabilité. Pour ces derniers, il s'agit en effet d'une opportunité qui devrait leur permettre de mieux les préparer à s'insérer sur le marché de l'emploi. Une étudiante le considère d'ailleurs comme « *une étape incontournable de mes études supérieures et un atout majeur dans la construction de mon avenir professionnel* ». D'autres appréhendent cette expérience comme un moyen d'atteindre des objectifs ou de s'ouvrir des perspectives professionnelles supplémentaires. Quelques-uns vantent également le caractère prestigieux de l'institution dans laquelle ils souhaitent se rendre, à l'instar de cet étudiant, qui ambitionne d'aller au Québec : « *Ma préférence s'est tournée vers l'ETS, celle-ci étant parmi les plus grandes écoles de génie du Canada. Cela constitue un avantage considérable sur un CV.* »

À leur retour, on observe que cette proportion a considérablement augmenté. En effet, l'analyse des questionnaires montre qu'ils sont désormais plus de la moitié à concevoir cette

expérience comme une stratégie leur permettant de renforcer et de garantir leur employabilité (tableau 2).

Tableau 2 : Amélioration de l'employabilité grâce au séjour à l'étranger

| Amélioration de l'employabilité grâce au séjour | | |
|--|-----------|--------------------|
| | Effectifs | Pourcentage valide |
| Faible | 4 | 8.7% |
| Moyenne | 16 | 34.8% |
| Forte | 26 | 56.5% |
| Système manquant | 10 | |
| Total | 56 | 100% |

Quelle que soit la durée de ce séjour, ils sont ainsi d'avis qu'ils répondront vraisemblablement aux exigences d'employeurs qui accordent une importance notable aux profils professionnels internationaux et aux personnes qui se sont confrontées à un système socioculturel différent. De surcroît, ils sont plus de 75% à envisager leur expérience internationale comme un moyen d'améliorer leurs prédispositions à travailler à l'étranger⁹ (tableau 3). De fait, les compétences transversales et interculturelles développées au cours d'un tel séjour, si elles peuvent être mises à profit dans son propre pays, peuvent également favoriser la mobilité internationale professionnelle.

Tableau 3 : Amélioration des prédispositions à travailler à l'étranger

| Amélioration des prédispositions à travailler à l'étranger | | |
|---|-----------|--------------------|
| | Effectifs | Pourcentage valide |
| Oui | 34 | 75.6% |
| Non | 11 | 24.4% |
| Système manquant | 11 | |
| Total | 56 | 100% |

Ce constat se voit en grande partie confirmé lorsque nous analysons le discours des étudiants que nous avons rencontrés. En effet, la plupart défendent l'idée qu'une expérience de mobilité internationale constitue un avantage comparatif certain qu'il convient de mettre en évidence dans son dossier de candidature et lors de l'entretien d'embauche. Ainsi la sensibilité à l'interculturalité, l'intelligence culturelle, la capacité de s'adapter et de se « débrouiller » dans un contexte inconnu, couplées aux autres compétences que sont l'autonomie et l'indépendance, peuvent être, de leur point de vue, attractives sur le marché du travail. L'étudiante qui a séjourné

⁹ Signalons toutefois que cette prédisposition est plus largement mentionnée par les étudiants en gestion (79.3%) et en ingénierie (100%). Les étudiants en santé (61.5%) semblent ainsi désirer acquérir des compétences interculturelles avant tout pour gérer adéquatement les interactions et la communication avec des patients migrants.

en Russie pense d'ailleurs que le fait d'avoir vécu dans une métropole et d'avoir renforcé sa propension à la mobilité ont joué un rôle dans l'obtention d'un poste qu'elle convoitait : « [...] *Moi je cherche une entreprise internationale et j'ai dit à la femme qui m'a engagée que si demain elle me proposait un poste à l'étranger, je partirais, que ce n'était pas un souci pour moi... donc du coup, ça lui a plu et c'est pour ça qu'elle m'a donné le poste.* »

En revanche, selon cet étudiant en gestion, les compétences techniques sont davantage valorisées, même si un employeur peut être de surcroît séduit par « *quelqu'un qui est un peu aventurier et qui n'hésite pas à sortir de sa zone de confort pour améliorer son CV* ». Il argumente en affirmant « *qu'il n'y a jamais écrit dans une annonce qu'ils cherchent quelqu'un qui a fait des séjours à l'étranger.* » Ce qu'il regrette, car l'adaptabilité constitue de son point de vue une évidente valeur ajoutée : « *Si j'étais un employeur, je donnerais beaucoup de valeur au fait que la personne s'adapte, parce qu'on vit dans un monde en perpétuel changement... Je pense que ça pourrait être attractif le fait de dire qu'on a changé d'établissement scolaire, alors qu'on avait le choix de ne pas le faire, juste pour se prouver à soi-même qu'on peut aussi s'adapter à un autre environnement.* »

On remarque donc que les étudiants se montrent plutôt optimistes quant aux bénéfices que peut apporter un séjour à l'étranger, mais que des doutes peuvent toutefois persister. Au regard des neuf entretiens menés avec ceux qui sont désormais employés et qui ont de fait vécu directement l'insertion sur le marché du travail, nous sommes en mesure de nuancer cet enthousiasme et de venir confirmer, du moins partiellement, le scepticisme de cet étudiant en gestion. En effet, si quelques-uns relèvent certains aspects positifs des compétences qu'ils ont développées, tels que la connaissance linguistique, la prise d'initiative, l'adaptation à un contexte inconnu, la « débrouillardise » ou l'ouverture d'esprit, la plupart se contentent d'affirmer que cette expérience constitue simplement « *un plus* » dans leur *curriculum vitae*. D'ailleurs, lorsqu'on leur demande d'évaluer, sur une échelle de 1 à 10, dans quelle mesure ce séjour a contribué à l'obtention de leur emploi actuel, ils oscillent entre 0 et 7¹⁰. Et ce, indépendamment de la durée et de la destination.

Au vu de leur discours, deux principales hypothèses peuvent expliquer ce constat pour le moins surprenant. D'une part, certains estiment que les compétences développées dans le cadre de la mobilité peuvent s'avérer bénéfiques s'il est envisagé de travailler dans une entreprise tournée vers l'international et au sein de laquelle la maîtrise de l'anglais est indispensable. C'est par exemple ce que soulève une informatrice : « *Alors dans mon travail actuel l'anglais est clairement une nécessité. Et pour mon futur job [...] j'ai mis en avant le fait que j'aime voyager, que j'aime découvrir de nouvelles cultures. Honnêtement je pense que c'est important, car ils sont vraiment intéressés par ce point-là [...], parce que de nouveau c'est une entreprise qui a une renommée internationale, qui existe au niveau international et puis du coup on doit apprendre à travailler avec tout le monde.* » D'autre part, et au vu des propos de certains de nos informateurs, tout porte à croire que certains marchés professionnels souffrent d'une pénurie de main-d'œuvre telle que le séjour à l'étranger ne constitue aucunement un critère à l'embauche. C'est ce que relève une ancienne étudiante en santé, qui raconte à quel point il lui a été facile de trouver un emploi : « *En général une infirmière qui postule dans un hôpital, elle a neuf chances sur dix d'être prise avec le marché de l'emploi actuellement. [...] Et moi, j'ai postulé un vendredi, le lundi on m'a appelé pour avoir un entretien et j'ai commencé à travailler le mercredi. [...] Donc oui, ma cheffe m'a demandé si j'étais partie à l'étranger et je lui ai*

¹⁰ La répartition de ces évaluations est la suivante :

- Gestionnaires : 0, 1 et 7
- Infirmières : deux ne savent pas répondre et une attribue la note de 7
- Ingénieurs : 6, 5 et 3.

raconté un deux, trois mots, mais je pense si je n'étais pas partie à l'étranger, j'aurais été engagée quand même. »

Discussion et mise en perspective de l'étude

Conformément à notre premier objectif, cette recherche a permis d'identifier les compétences développées dans le cadre d'une expérience de mobilité internationale étudiante et de les catégoriser en fonction d'une classification telle qu'exposée dans la littérature. Considérant les compétences attendues, nous pouvons affirmer que les candidats à la mobilité imaginent que cette expérience internationale leur offrira la possibilité d'affermir des compétences transversales et interculturelles en termes essentiellement cognitifs. Ainsi la perspective de maîtriser une langue étrangère, de se familiariser avec des méthodes de travail et de nouvelles théories ou de découvrir des horizons culturels inconnus apparaît comme étant les principales motivations pour réaliser un tel séjour. Si ce dernier permet de répondre à ces attentes particulières, force est d'admettre que le fait de vivre une telle expérience invite surtout les individus à gagner en indépendance, en autonomie, en confiance en soi ou en « débrouillardise ». Or, nous l'avons souligné, ces compétences transversales peuvent aussi bien être acquises lorsque l'on s'extrait du foyer parental. Ce sont donc bel et bien les compétences interculturelles qui se trouvent être massivement développées lorsque l'on s'immerge dans un système socioculturel non familier. Qu'ils mentionnent l'ouverture d'esprit, la tolérance, la capacité d'adaptation ou d'intégration, nos informateurs ont tous consolidé cette sensibilité et cette intelligence qui conduit à briser certains stéréotypes et à se positionner contre une vision ethnocentrique du monde. Cette étude confirme donc clairement l'importance « [d'] *encourager l'acquisition et l'évaluation de compétences clés en mobilisant les outils de référence européens pour la reconnaissance, la validation et la visibilité des compétences et qualifications* » (Labadie et Talleu, 2015, p. 85). Ceci dit, il convient d'insister sur le fait que le développement de telles compétences doit être considéré à la lumière de l'expérience qui est vécue. La socialisation à un système culturel différent – aussi temporaire soit-elle – doit ainsi être nuancée. Nos analyses nous invitent à distinguer deux facteurs susceptibles de jouer un rôle dans ces apprentissages : 1) les liens interculturels tissés au cours du séjour et 2) l'intensité de la confrontation à des différences culturelles. Plus que la durée du séjour, ce sont en effet les formes de sociabilité et le fait de vivre dans un pays où les normes, les valeurs, les manières de vivre, les codes, etc. sont très différents de ce qui est connu qui doivent être considérés comme des variables prédominantes de l'expérience de l'interculturalité. Il convient donc très clairement de différencier, par exemple, les candidats qui ont séjourné dans un pays européen ou nord-américain, qui ont suivi des cours dans une université et qui ont établi des liens avec d'autres expatriés dans le cadre d'une sociabilité estudiantine, de ceux qui ont vécu dans un pays africain ou asiatique, qui ont été obligé de considérablement bousculer leurs habitudes et qui, de surcroît, ont réalisé un stage dans une institution locale. Signalons encore que si les candidats à la mobilité envisagent *a priori* ce séjour comme un moyen de faciliter leur inscription sur le marché de l'emploi, plusieurs de ceux qui l'ont concrètement vécue ne valorisent pas cette expérience dans leur dossier de candidature ou lors de l'entretien d'embauche. Si nous ne pouvons affirmer qu'il s'agit de la même désillusion à laquelle sont confrontés les cadres expatriés qui retournent dans leur entreprise d'origine (Barabel et Meier, 2013), tout porte cependant à croire que certains employeurs ne prêtent pas une attention particulière à ce type d'expérience.

Ensuite, le cadre conceptuel proposé par certains auteurs se trouve être tout à fait opératoire pour saisir au mieux la teneur des compétences. Ainsi, chacune de celle qui a été mentionnée par nos informateurs a pu être catégorisée selon une dimension particulière et ce, qu'elles soient considérées comme étant transversales ou interculturelles. Nous pouvons

également mettre en exergue le fait que les quatre dimensions que nous avons retenues s'avèrent totalement interdépendantes et qu'il est donc indispensable de les appréhender dans leur globalité. Par exemple, développer des compétences cognitives peut induire une meilleure connaissance du système culturel dans lequel on est accueilli et, grâce à l'immersion dans celui-ci, favoriser la tolérance et l'ouverture d'esprit (affective). Par extension, l'individu améliore sa capacité d'adaptation et d'intégration et parvient par conséquent à mieux communiquer avec ses interlocuteurs (comportementale). Enfin, et dans la mesure où « *la relation à autrui oblige [...] le sujet à prendre conscience de lui-même et à changer* » (Briançon, 2008, p. 2), cette confrontation directe avec l'Autre entraîne des incidences sur la dimension identitaire. Cependant, la singularité de la compétence interculturelle par rapport aux compétences transversales n'est pas toujours évidente pour les étudiants. Cette confusion est également mise en évidence dans la littérature scientifique (Bartel-Radic, 2014 ; Van de Vijver et Leung, 2009) et pose la question de la lisibilité des compétences (interculturelles) sur le marché du travail.

Dans le cadre de notre deuxième objectif, nous avons mis en exergue les liens que les candidats à la mobilité opèrent entre les compétences développées et leur (future) employabilité. Lorsqu'ils sont encore en étude, ils envisagent clairement le séjour comme un moyen de faciliter leur inscription sur le marché de l'emploi et ce, d'autant plus après avoir participé à cette expérience internationale. En revanche, il apparaît que ceux qui ont déjà vécu le rite de passage de l'insertion professionnelle font montre d'une certaine désillusion par rapport au bienfondé d'une telle expérience sur le plan de l'employabilité. En effet, tous les informateurs soulignent les bénéfices personnels retirés de cette mobilité étudiante, mais plusieurs minimisent les effets positifs de celle-ci sur le fait d'avoir décroché un poste. Si certains justifient cela en rappelant que les compétences interculturelles sont surtout intéressantes pour les entreprises tournées vers l'international qui recherchent des profils flexibles et mobiles et que d'autres évoquent un marché de l'emploi particulièrement favorable (notamment dans le domaine des soins infirmiers), on peut toutefois s'interroger, d'une part sur la façon dont ces compétences particulières sont mises en évidence dans le dossier de candidature et, d'autre part, sur la représentation que les employeurs ont de ces mêmes compétences.

Limites de l'étude et recherches futures

Cette étude n'est toutefois pas exempte de limites. Tout d'abord, elle se cantonne au cas d'une seule institution de formation. Or, cette dernière a développé seulement depuis peu ses partenariats internationaux et son dispositif de gestion de la mobilité internationale reste donc embryonnaire. Par ailleurs, le marché du travail sur lequel s'insèrent ses étudiants est bien plus dynamique que les autres marchés européens : l'accent mis ou non sur les compétences transversales et interculturelles peut ne pas être représentatif. Dans une logique comparative, il serait intéressant de réaliser la même étude auprès d'autres institutions de formation dans d'autres pays. De même, si nous avons pu rendre compte de l'impact de la mobilité internationale sur le développement des compétences interculturelles, nous nous en sommes tenus aux discours des acteurs. Il pourrait être pertinent de poursuivre cette étude avec les mêmes informateurs et de procéder à une observation participante sur leur lieu de travail afin de saisir au mieux la manière dont ces compétences sont concrètement mobilisées. Dans le même ordre d'idées, il conviendrait de questionner des employeurs afin de comparer les manières d'agir des employés qui ont vécu temporairement à l'étranger et ceux pour qui ce n'est pas le cas. Enfin, si les résultats ici présentés s'appuient sur des données fiables et permettent de saisir pertinemment le phénomène de la mobilité étudiante, l'approche qualitative utilisée auprès d'un groupe restreint mériterait une validation avec un nombre de participants plus large.

Cependant se pose la question des stratégies mises en place par les institutions de formation via la mobilité internationale des étudiants. L'objectif de ces stratégies est-il clairement défini ou bien la création de partenariats internationaux est-elle le fruit d'opportunités ? Dès lors, quel positionnement adopté face au développement des compétences (transversales et interculturelles) et à leur transfert et valorisation sur le marché de l'emploi. Notre étude prend en compte les perceptions et représentations d'un seul acteur, les étudiants et ex-étudiants ayant expérimenté une mobilité internationale. Or, l'étude gagnerait en complétude si ce point de vue était mis en exergue avec celui des institutions de formation et des employeurs, dans une logique comparative. Cela pourrait être l'objet d'un prochain travail de recherche.

Conclusion

Vivre l'expérience d'un séjour international grâce aux programmes mis en place par les institutions d'enseignement supérieur s'avère bénéfique pour acquérir des compétences transversales, mais surtout leurs déclinaisons interculturelles. Et ce, d'autant plus que les candidats se rendent dans des pays culturellement différents de celui dans lequel ils résident. Les contrastes entre les attentes qu'ils formulent à l'égard des compétences qu'ils souhaitent développer avant de partir et le bilan qu'ils dressent à leur retour viennent clairement confirmer le bienfondé de cette expérience de l'interculturalité. Par contre, si cette dernière est préalablement perçue comme un moyen de renforcer son employabilité, il semble qu'elle ne facilite pas nécessairement l'inscription sur le marché du travail. Par conséquent, certaines mesures devraient être prises pour inciter les étudiants à mettre davantage en valeur ces compétences acquises et pour saisir les réels besoins des employeurs en la matière.

Références

Abdallah-Pretceille, Martine (2017 [1986]). *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 128 p.

Barabel, Michel ; Meier, Olivier (2013). « Managing the return of expatriate staff to their mother company », *Revue de gestion des ressources humaines*, Vol. 4, N° 90, p. 19-34.

Bartel-Radic, Anne (2014). « La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale ? », *Management international*, Vol. 18, numéro hors-série, p. 194-211.

Bartel-Radic, Anne (2009). « La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives », *Management International*, Vol. 13, N° 4, p. 11-26.

Bennett, Janet M. ; Bennett, Milton J. ; Allen, Wendy (2003). « Developing Intercultural Competence in the Language Classroom », dans D. L. Lange et R. M. Paige (Eds), *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*, Greenwich (CT), Information Age Publishing, p. 237-270.

Berthoud, Gérald (1992). *Vers une anthropologie générale. Modernité et altérité*, Paris, Genève, Droz, 296 p.

Black, J. Stewart ; Mendenhall, Mark ; Oddou, Gary (1991). « Toward a Comprehensive Model of International Adjustment : An Integration of Multiple Theoretical Perspectives », *The Academy of Management Review*, Vol. 16, N° 2, p. 291-317.

Blanchet, Alain ; Gotman, Anne (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan, 125 p.

Blons-Pierre, Catherine (2016). « Mobilités et compétences en langues étrangères et dans le domaine interculturel : outils et réflexions pour la description, l'évaluation et la reconnaissance de ces compétences », *Journal of international Mobility*, Vol. 1, N° 4, p. 91-108.

Breton, Hervé. (2016). « Mobilités transnationales et ingénierie des certifications : enjeux et limites des approches par compétences », *Journal of international Mobility*, Vol. 1, N° 4, p. 25-42.

Briançon, Muriel (2008). « L'altérité au cœur de l'identité : que peut enseigner l'altérité intérieure », *Sciences-Croisées*, N°2-3, p. 1-23 (<http://sciences-croisees.com/N2-3/briancon.pdf>).

Commission européenne (2014). *L'Étude d'Impact Erasmus. Les effets de la mobilité sur les compétences et l'employabilité des étudiants et sur l'internationalisation des établissements de l'enseignement supérieur*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne, 13 p.

Commission européenne (2009). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 (http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm)

Coudret-Laut, Laure (2016). « Éditorial », *Journal of international Mobility*, Vol. 1, N° 4, p. 3-8.

Deardorff, Darla K. (2006). « The Identification and Assessment of Intercultural Competence », *Journal of Studies in International Education*, Vol. 10, N° 3, p. 241-266.

De Singly, François (2000). *Libres ensemble. L'individualisation dans la vie commune*, Paris, Pocket, 253 p.

Dubar, Claude (2015 [1991]). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 256 p.

Earley, P. Christopher; Ang, Soon (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford (CA), Stanford University Press, 379 p.

Gaviria, Sandra (2012). « La souffrance de l'autonomie. La première expérience de vie en solo des étudiants », *Agora débats/jeunesses*, Vol. 3, N° 62, p. 7-17.

Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 470 p.

Graber, Myriam (2013). « Être de culture africaine subsaharienne et devenir soignant en Occident : choix possibles, choix impossibles », dans C. Bolly *et al.* (sous la direction de), *Choisir d'être libre ou être libre de choisir ?*, Neufchâteau, Weyrich Edition, p. 127-170.

Guerrero, Sylvie. (2001), « Quelle stratégie de carrière, pour quel salaire ? L'exemple des cadres français », *Gestion*, Vol. 26, N° 1, 12-17.

Harvey, Lee ; Locke, William ; Morey, Alistair (2002), *Enhancing employability, recognising diversity. Making links between higher education and the world of work*, London, Universities UK, 54 p.

Labadie, Francine ; Talleu, Clotilde (2015). « Deux défis pour agir dans le champ de la mobilité internationale non formelle », *Cahiers de l'action*, Vol. 1, N° 44, p. 81-88.

Le Boterf, Guy (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire les parcours de professionnalisation*, Paris, Éditions d'Organisation, 311 p.

Martin, Brigitte (2017). *Des expériences de mobilité mises en perspectives par une pratique cosmopolite. Le développement d'un cosmopolitisme*, Ottawa, Bureau canadien de l'éducation internationale, 10 p.

Mercure, Dominique (2014). *La construction du répertoire professionnel de l'étudiant en contexte de stage à l'étranger, examinée dans une démarche de recherche-action*. Thèse en psychopédagogie, Québec, Université de Laval, 228 p.

Morace, Christophe ; Schulze, Herbert (2006). « Quelles compétences interculturelles pour les PME/PMI en Europe ? L'exemple d'entrepreneurs en Bretagne et en Basse-Saxe », dans J. Klusmeyer, U. Meyerholt et P. Wengelowski (Eds), *Beratung – Evaluation – Transfer*, Oldenburg, BIS-Verlag, p. 73-90.

Onorati, Maria Giovanna ; d'Ovidio Francesco Domenico (2016). « Mobilité et compétence interculturelle dans les programmes internationaux d'apprentissage tout au long de la vie : une étude longitudinale », *Journal of international Mobility*, Vol. 1, N° 4, p. 109-128.

SGE (2016), *Switzerland Global Enterprise, rapport annuel 2015*, Zurich.

Saint-Germes, Eve (2006), « L'employabilité par ses pratiques d'évaluation lors des restructurations avec plan de sauvegarde de l'emploi », Actes du Congrès de l'AGRH, Reims.

Van de Velde, Cécile (2007). « Autonomie et insertion des jeunes adultes, une comparaison France-Danemark », *Horizons stratégiques*, Vol. 2, N°4, p. 30-42.

Van de Vijver, Fons J. R. ; Leung, Kwok (2009). « Methodological Issues in Researching Intercultural Competence », dans D. K. Deardorff (Eds), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks (CA), Sage, p. 404-418.

Wodociag, Sophie ; Lutz, Axelle ; Ghislieri, Chiara (2017). « Les compétences interculturelles au cœur des attentes du marché de l'emploi transfrontalier ? », 7^{ème} conférence Atlas AFMI, 2-5 mai 2017, Antananarivo, Madagascar.

Annexe

Tableau 4 : Profil des informateurs, lieu et durée du séjour

| Statut | Filière | Âge | Origine(s) nationale(s) | Destination | Durée du séjour |
|-----------------|------------|-----|-------------------------------------|---|----------------------|
| Étudiant | Gestion | 25 | Équatorienne et suisse | St-Petersburg, Russie | 5 mois |
| | Gestion | 23 | Albanaise, naturalisé suisse | La Rochelle, France | 4 mois |
| | Ingénierie | 23 | Suisse | Sherbrooke, Québec | 9 mois |
| | Ingénierie | 21 | Suisse | Sherbrooke, Québec | 8 mois |
| | Santé | 22 | Suisse | Pondichéry, Inde | 6 semaines |
| | Santé | 22 | Suisse | Long Thành, Vietnam | 6 semaines |
| Ancien étudiant | Gestion | 24 | Suisse | La Rochelle, France | 4 mois |
| | Gestion | 26 | Suisse | La Rochelle, France | 5 mois |
| | Gestion | 26 | Tunisienne, naturalisation en cours | Paris, France | 5 mois |
| | Ingénierie | 26 | Italienne | Sherbrooke, Québec | 8 mois |
| | Ingénierie | 27 | Espagnole | Sherbrooke, Québec | 11 mois |
| | Ingénierie | 24 | Suisse | Haguenau, France et Offenbourg, Allemagne | 1 an et 1 an et demi |
| | Santé | 25 | Suisse | (nom de la ville non communiqué), Togo | 6 semaines |
| | Santé | 23 | Suisse | Port-Louis, Guadeloupe | 7 semaines |
| | Santé | 23 | Française et suisse | Long Thành, Vietnam | 3 mois |