



Évaluation de la compétence interculturelle

Kristina Berkut

► To cite this version:

Kristina Berkut. Évaluation de la compétence interculturelle. Gestion et management. Université Paris-Saclay, 2021. Français. ⟨NNT : 2021UPASI012⟩. ⟨tel-03553253⟩

HAL Id: tel-03553253

<https://theses.hal.science/tel-03553253v1>

Submitted on 2 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Évaluation de la compétence interculturelle *Evaluation of intercultural competence*

Thèse de doctorat de l'université Paris-Saclay

École doctorale n°630 : Droit Economie Management (DEM)

Spécialité de doctorat : Sciences de gestion

Unité de recherche : Université Paris-Saclay, UVSQ, Larequoi, 78000, Versailles, France

Référent : Université de Versailles -Saint-Quentin-en-Yvelines

Thèse présentée et soutenue à Paris-Saclay,
le 9/11/2021, par

Kristina BERKUT

Composition du Jury

Gilles ROUET

Professeur des Universités,
L'Université Versailles Saint Quentin-Paris Saclay

Président

Dominique BESSON

Professeur des Universités,
L'Université de Lille

Rapporteur & Examineur

David HURON

Maître de conférences, HDR,
L'Université Côte d'Azur

Rapporteur & Examineur

Fragiskos KALAVASIS

Professeur des Universités,
L'Université de la mer Égée, Grèce

Examineur

Direction de la thèse

Philippe HERMEL

Professeur des Universités,
L'Université Versailles Saint Quentin-Paris Saclay

Directeur de thèse

Nadia TEBOURBI

Docteur, Enseignante chercheuse,
L'École supérieure du commerce extérieur (ESCE
International Business School)

Invitée

AVANT-PROPOS (REMERCIEMENTS)

*À ma sœur dont la différence d'origine par rapport à moi
m'a inspirée à faire une recherche interculturelle.*

*À ma grand-mère qui aurait pu être fière et inquiète
en m'attendant à la maison.*

*À tous les amoureux de cultures différentes
dont l'amour rend l'humanité meilleure.*

Ma plus profonde gratitude va à toutes les personnes mentionnées ci-dessous pour leur précieux soutien tout au long de ces années en tant qu'encadrant, mentor, participant et ami. Je leur suis reconnaissante pour leur temps, leurs commentaires et leurs encouragements, ainsi que les ressources qu'ils m'ont fournies.

Je voudrais tout d'abord remercier chaleureusement mon directeur de thèse, le Prof. Philippe Hermel, professeur des Universités de classe exceptionnelle, qui m'a donné l'opportunité de réaliser ce travail de long terme et qui m'a encadrée tout au long de l'élaboration de cette thèse. Je le remercie de m'avoir fait partager sa vision, ses idées et de m'avoir poussée au-delà de mes limites.

Je tiens à remercier le Dr. Nadia Tebourbi, docteur en sciences de gestion et management et chercheuse associée au LAREQUOI, qui m'a aussi accompagnée tout au long de ce parcours, pour son soutien délicat et sa générosité de conseils.

J'adresse tous mes remerciements au Prof. Dominique BESSON, professeur à l'Université de Lille, ainsi qu'au Dr. David Huron, maître de conférences - HDR, à l'Université Côte d'Azur, de l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'être rapporteurs de cette thèse. Je remercie également le Prof. Fragkiskos Kalavasis, professeur de l'Université de la mer Égée, et le Prof. Gilles Rouet, professeur à l'UVSQ, pour l'honneur qu'ils m'ont fait d'être dans mon jury de thèse.

Je suis à jamais redevable à Mme Véronique Arnault et M. Jim Cloos qui m'ont, non seulement aidée à trouver le terrain de recherche, mais qui m'ont fait découvrir le vrai sens de l'interculturalité, par leur accueil, le partage de leurs repas, de leurs idées et de leur humanité.

Je tiens à remercier tout particulièrement les participants de ma recherche qui m'ont généreusement donné de leur temps et de leurs réflexions sur l'interculturalité, je les remercie pour leurs encouragements dans la compréhension de l'importance de ce sujet.

Je remercie mon ami M. Pompeo Coppola pour son soutien inconditionnel et de m'avoir montré ce qui est vrai et ce qui est faux, ce qui est bien et ce qui est mal.

Mes remerciements les plus sincères à tous ceux qui m'ont permis de devenir la personne que je suis aujourd'hui et qui m'ont aidée à accomplir ce travail.

3 septembre 2021

Kristina BERKUT

PLAN

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	5
PARTIE I. DÉFIS ET ENJEUX DE LA RECHERCHE DANS LE CHAMP DE L'INTERCULTUREL REPENSÉ.....	10
Chapitre I.1. Contexte de recherche dans l'interculturel	12
<i>Section I.1.1. Tendances sociétales de la problématique : de la monoculturalité vers l'interculturalité</i>	12
<i>Section I.1.2. Histoire du management interculturel et évolution de son approche.....</i>	19
Chapitre I.2. Modèle explicite de la compétence interculturelle	26
<i>Section I.2.1. Caractéristiques principales des compétences et spécificités de la compétence interculturelle</i>	26
<i>Section I.2.2. Conditions du développement de la compétence interculturelle.....</i>	38
Chapitre I.3. Techniques d'évaluation de la compétence interculturelle pour des différents profils interculturels.....	69
<i>Section I.3.1. Typologie des porteurs de la compétence interculturelle</i>	69
<i>Section I.3.2. Synthèse des approches de l'évaluation des compétences et méthodes d'évaluation de la compétence interculturelle.....</i>	87
SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE PARTIE	107
PARTIE II. LE CHAMP DE L'INTERCULTUREL REPENSÉ À LA LUMIÈRE DU TERRAIN ET DE LA LITTÉRATURE.....	109
Chapitre II.1. Construction d'une recherche constructiviste qualitative dans le champ de l'interculturel.....	111
<i>Section II.1.1 Posture épistémologique constructiviste et choix des procédures méthodologiques.</i>	111
<i>Section II.1.2. Recueil des données : institutions européennes comme espace interculturel approprié</i>	120
Chapitre II.2. Présentation des données et leurs analyses	147
<i>Section II.2.1. Vers le modèle explicite de la compétence interculturelle.....</i>	147
<i>Section II.2.2. Vers les techniques d'évaluation de la compétence interculturelle pour des différents profils interculturels.....</i>	187
Chapitre II.3. Discussion des résultats	200
<i>Section II.3.1. Implication du modèle de la CI dynamique et l'évaluation de cette compétence selon les différents profils interculturels.....</i>	200
<i>Section II.3.2. Limites et perspectives de la recherche</i>	217
<i>Section II.3.3. Proposition d'ajustements aux politiques managériales et des ressources humaines internationales.....</i>	222
SYNTHÈSE DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	226
CONCLUSION GÉNÉRALE	228
BIBLIOGRAPHIE	235

LISTE D'ABRÉVIATIONS, DE SIGLES ET DE SYMBOLES

Abréviations	Définition du terme
ATCK	Adult Third Culture Kid* (l'enfant de la troisième culture)
CI	Compétence interculturelle
GPEC	Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences
M	Millennial* (Millénial)
MI	Management interculturel
QC	Quotient culturel = Intelligence culturelle
RH	Ressources humaines
RS	Réseaux sociaux
WC	World Citizen* (Citoyen du monde)
GIRH	Gestion internationale des ressources humaines
dir.	Directeur (niveau de poste du participant)
cdu	Chef d'unité (niveau de poste du participant)
mng.	Manager (niveau de poste du participant)
st.	Stagiaire (niveau de poste du participant)

** Nous gardons ces 3 noms des profils interculturels en anglais pour une possible extension internationale de notre recherche.*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« Cette chose – idée, réalité – pour laquelle on s'est tellement battu, pour laquelle tant de sang aura été versé, les origines, est celle qui vous appartient le moins, où la part de vous-même est la plus aléatoire, la plus hasardeuse : la plus bête aussi. Bête de bêtise et de bestialité »

Jorge Semprun, L'écriture ou la vie, 1994

Les échanges culturels de pratiques et d'expériences dans tous les domaines ont fait leur chemin dans les affaires étrangères, le commerce, l'éducation et la psychologie. On parle dans les médias de l'intégration des réfugiés, dans les sciences de l'éducation de l'adaptation réussie des immigrants et de leurs enfants, en psychologie d'acculturation. Si la sociologie décrit les échanges entre cultures, en sciences de gestion et management on insiste sur le management interculturel (MI) pour mieux gérer les équipes multiculturelles (Lisak et *al.*, 2016), la négociation, l'expatriation. Coupland et *al.* (2003) soulignent que la mondialisation, phénomène déjà existant qui s'accroît à une vitesse exponentielle, implique un plus grand degré d'interdépendance, car nous devenons plus dépendants les uns des autres et influents les uns sur les autres.

À la fin du XX^{ème} siècle, le monde managérial a été marqué par de nombreux travaux notamment ceux de Hofstede (1980, 1987, 2001, 2002), de Hampden-Turner et Trompenaars (1993, 2008, 2011), ainsi que par ceux d'Iribarne (1989, 2004, 2009). Grâce à leurs recherches sur des divergences entre cultures nationales et l'élaboration des dimensions culturelles, les entreprises internationales ont intégré ces connaissances dans les activités comme la filialisation, la gestion des équipes multiculturelles et l'expatriation. Depuis, dans les recherches sur les interactions entre cultures, dites l'interculturalité, rares sont les travaux qui n'ont pas fait référence à ses découvertes à propos des dimensions et des différences culturelles pour la confirmation ou le développement de cette théorie. En effet nous pensons que le terme « *culturation* » proposé par Cuhe (1996) reflète davantage les aspects dynamiques et contextuels de cette notion : « *les pratiques culturelles et représentations changent très rapidement et nécessitent des approches renouvelées* » (Cuhe cité chez Chalard-Fillaudeau, 2015, p. 62).

La thématique de la compétence interculturelle (CI) tire son **actualité** des évolutions récentes de la définition de la notion, du contexte professionnel et des comportements humains. Les recherches sur la CI sont particulièrement utiles au regard du processus de mondialisation progressive et de l'intensification des migrations, en France comme ailleurs. En parlant de l'individualisme, Weber (1947) a noté que la capacité de développer pour l'individu une telle compétence est indispensable dans le monde global contemporain aussi bien dans la sphère professionnelle que privée. Le management interculturel ne repose plus uniquement sur le transfert de « bonnes pratiques » d'un pays à un autre, mais aussi sur la gestion du « capital humain » (Schultz, 1960). Un manager doit savoir mettre en œuvre des pratiques spécifiques et durables (dans le sens de Dujardin et Feutrie (2013)) de la gestion de son équipe multiculturelle ou interculturelle. Il doit appliquer sa propre compétence interculturelle pour identifier les profils interculturels et attribuer les rôles au sein d'une équipe en fonction des profils. Nous voyons également l'importance de

réexaminer la notion de compétence interculturelle. Il existe un débat sur la compétence interculturelle : est-ce une qualité innée ou acquise ? N'est-ce pas tout simplement le comportement typique de tout citoyen du XXIème siècle dans le sens de De Charentenay avec « *un ordre moral universel* » (2012, p.23). Livian s'interroge sur le concept de compétence interculturelle en questionnant son utilité, car la mondialisation fait changer les comportements des acteurs vis-à-vis d'autrui (2012). Parmi les limites de cette notion, Livian indique le fait que l'interaction interindividuelle est considérée comme l'élément essentiel, « *les niveaux groupaux et organisationnels, voire institutionnels, pourtant fortement présents dans la communication et la négociation internationale, ne sont que peu, voire pas du tout, évoqués* » (Livian, 2012, p. 89). À notre sens, la compétence interculturelle reste requise sans restriction pendant la durée d'échange, de même qu'elle ne fonctionne pas sans autrui, ainsi elle n'est jamais purement individuelle. L'intérêt de notre recherche repose donc sur sa double finalité à la fois pratique et théorique.

La compétence interculturelle (Lee et *al.*, 2007), l'intelligence interculturelle (Bennett, 1998), la communication interculturelle (Ting-Toomey, 1999), « global nomads » (McCaig, 1992), « global soul » (Iyer, 2001), « global identity » (Tajfel et Turner, 1986, 2004), « global manager » (Bartlett et Ghoshal, 1993, 2003) sont entrés dans le vocabulaire quotidien des acteurs internationaux. Dans le monde dynamique d'aujourd'hui beaucoup d'entreprises demandent aux employés une capacité d'adaptation rapide, y compris ceux qui travaillent dans un contexte national (Ramaswami et *al.*, 2016). La compétence interculturelle ou l'expérience interculturelle commence à apparaître sur les fiches de poste. Les entreprises exigent une expérience internationale pour divers métiers (Barsoux et Schneider, 2003). Par conséquent, il est nécessaire d'acquérir cette compétence, de percevoir les spécificités culturelles d'autres pays et de s'adapter aux différences culturelles nécessaires au sein d'une organisation (Waxin et Barmeyer, 2008). D'où le constat que la compréhension approfondie de cette compétence distinctive est importante pour l'élaboration de recommandations par rapport aux pratiques managériales et RH, comme l'évaluation. Des chercheurs tels qu'Aubret et Gilbert (2003), Dujardin et Feutrie (2013) constatent l'intérêt porté par les managers et les RH à la politique d'évaluation. La gestion des ressources humaines enfin devient la gestion interpersonnelle. En outre, dans un contexte de mondialisation croissante, ainsi que la prolifération des travaux dans le management interculturel, la compétence interculturelle s'introduit dans ce cadre comme l'une des conditions de la performance de l'entreprise et du bien-être des employés dans un environnement global.

Le **thème général** de notre recherche est l'évaluation de la compétence interculturelle. Les outils d'évaluation de la CI sont nés des tests psychométriques dans les années 1980-2000 et ont été spécifiquement conçus pour les sciences d'éducation ou le business et management international. Les plus utilisés, comme « *Intercultural development Inventory* » d'Hammer et Bennett (2003), « *Business cultural intelligence quotient* » d'Alon et Higgins (2005), « *Global Mindset Inventory* » de Thunderbird (2015) ont été commercialisés et franchisés mondialement. Malgré les multiples composantes et dimensions à évaluer, souvent ces évaluations excluent le contexte et la présence d'autrui. Ces tests se basent sur le vécu qui est en soi difficile à appréhender ; les choix des réponses concernant le comportement sont approximatifs. Car plus un profil est interculturellement riche, plus il est difficile de présenter toute l'étendue de l'expérience

dans une réponse concise. Le sujet, étant sensible, demande beaucoup d'investissement en temps pour fournir des réponses ouvertes complètes et claires. En conséquence, les formulations sont parfois brèves et peuvent être interprétées de manière ambiguë. Les évaluations de ce type n'analysent pas non plus les différences initiales du profil du répondant. Il est donc important de revoir les outils d'évaluation de la CI pour en proposer des plus adaptés au contexte fortement interculturel. De plus, la compétence interculturelle liée à des culturations (dans les sens de Cuche (1996)), peut avoir également l'aspect dynamique, étant dans l'évolution constante tout au long d'une carrière internationale. Cet aspect peut aussi jouer l'un des critères importants à prendre en compte lors de l'évaluation de cette compétence.

La problématique de notre recherche est de voir de quelle manière la compétence interculturelle peut être évaluée. Les significations changent en fonction de la culture d'origine, donc la CI aussi. La prise en compte de toutes les dimensions de la CI et la typologie des porteurs de la CI permet de proposer leur intégration dans des grilles d'évaluation. La **question centrale** : de quelle manière la compétence interculturelle peut-elle être évaluée en prenant en compte son aspect dynamique et les différents profils interculturels des évalués.

Nos **sous-questions** nous permettent d'explorer les strates de la compétence interculturelle :

1. Quelles sont les spécificités de l'acquisition des composantes de la compétence interculturelle pour chacun des trois différents profils interculturels ?
2. Quelles techniques d'évaluation de la compétence interculturelle favorisent la prise en compte du contexte et du profil interculturel ?

Nous faisons donc deux **propositions** :

1. Le modèle de la compétence interculturelle dynamique explicite les spécificités de l'acquisition des composantes de la CI pour chacun des 3 différents profils interculturels ;
2. Les techniques de mise en situation et la comparaison entre pairs favorisent la contextualisation et la transmissibilité de la CI dans l'évaluation de la compétence interculturelle.

Nous nous donnons comme **objectif** de décrire, d'expliquer les critères de l'évaluation de la compétence interculturelle dynamique par l'intermédiaire des modèles pyramidaux et processuels de la compétence interculturelle de Deardorff (2006, 2009), ainsi que d'améliorer l'action des managers d'équipes interculturelles.

Notre recherche qualitative (Dumez, 2013) s'inscrit dans un cadre épistémologique au paradigme constructiviste (Bachelard, 1934, 2003 ; Le Moigne, 1995, 2003 ; Martinet, 1990, 2007 ; Thiétart, 1999). La méthodologie de notre recherche adopte les démarches réflexives et ethnographiques ce qui nous permet d'atteindre une compréhension fine du sujet en approfondissant ses composantes. Notre travail s'inscrit dans **le domaine des sciences de gestion et management** et présente **une vision fonctionnaliste**. Les auteurs fonctionnalistes considèrent l'organisation comme « *un système en équilibre, à l'intérieur duquel règnent l'ordre, l'harmonie et le consensus* » (Séguin et Chanlat, 1987, p. 3), dans le même esprit notre thèse cherche à identifier le processus d'évaluation de la compétence interculturelle.

Dans le cadre conceptuel, on voit la nouvelle perspective pluridisciplinaire dont la transférabilité des concepts a été mise en évidence par Meunier (2014). Dans le cadre théorique, on met en évidence 2

axes de la littérature : axe anthropologique (dans le sens de Kluckhohn (1961, 2018)) et axe managérial. L'axe anthropologique nous donne la possibilité d'analyser des contextes interculturels et d'accentuer la régularité du développement et l'influence de l'interculturalité sur le management. On se penchera entre autres sur les écrits de Hall (1973, 1990, 1993, 2005), Hofstede (1980, 1987, 2001, 2002), Ting-Toomey (1999), Hampden-Turner et Trompenaars (1993, 2008, 2011), Pretceille (1999, 2017), Bartel-Radic (2009, 2014, 2016), Demorgon (1999, 2005, 2009, 2010), Deardorff (2006, 2009, 2012, 2015). L'axe managérial suscite de nombreuses questions : comment la compétence interculturelle peut-elle être évaluée ? Quelles sont les pratiques qu'il faudrait mettre à jour en travaillant dans un contexte international et interculturel ? Pour ceci nous nous basons sur des auteurs comme Lee et *al.* (2007), Drummond (2008); Schneider et Barsoux (2003), Brake, Walker, et Walker (2002), Tung et Stahl (2018).

Malgré le nombre des travaux sur l'interculturalité, notre recherche permet de parfaire une connaissance jusque-là parcellaire de la compétence interculturelle. Plus spécifiquement notre recherche construit une connaissance ajoutée à partir de l'expérience des spécialistes qui vivent dans un milieu interculturel.

Nous proposons dans cette thèse d'examiner l'expérience de 3 types des profils internationaux (et interculturels) : « Adult Third Culture kid », « World Citizen », « Millennial ». Pour notre recherche, nous avons fait intervenir 30 personnes pour des entretiens semi-directifs avec les fonctionnaires des institutions européennes (Parlement européen, Conseil européen, Commission européenne, Service européen pour l'action extérieure, École européenne) qui possèdent un vécu multiculturel et interculturel. Un guide d'entretien avec des questions (voir *l'Appendice I*) autour du concept de la compétence interculturelle et des critères de son évaluation nous a permis de collecter des données auprès des experts, travaillant et vivant à l'interculturel.

Notre recherche se focalise sur la compétence interculturelle qui fait partie des compétences humaines, dites « soft » ou tacites, ou encore transverses. Celles-ci relèvent des compétences de base et sont difficiles à verbaliser, donc à formaliser et à identifier. **L'intérêt** de cette recherche est de pouvoir proposer une solution d'évaluation de ce type de compétences en prenant en compte les différents profils interculturels. Le but principal de ces recommandations sera de développer chez les managers des équipes, notamment les RH, une réceptivité interculturelle et d'améliorer les pratiques d'évaluation des différents profils interculturels. On essaie de montrer la nécessité de changer l'approche de sélection et de préparer le personnel qui a l'ambition de partir à l'étranger pour sa carrière internationale. Il est nécessaire de mettre en évidence le contexte de mondialisation en mutation perpétuelle pour mettre en valeur les compétences liées à ce changement dynamique. Comprendre les facteurs socio-culturels de la globalisation doit faire partie des enjeux du service RH.

Notre thèse se divise en deux parties principales. La première partie de notre thèse s'intéressera à la définition du concept et à l'identification des composantes de la compétence interculturelle, la seconde partie (pratique) sera consacrée à l'évaluation de la compétence interculturelle en fonction des profils des acteurs internationaux. Nous allons étudier d'abord le contexte socio-culturel et le contexte théorique sur lesquels s'appuie notre recherche. À partir de l'analyse critique des différents apports théoriques, la

problématique de recherche a été formulée. Puis nous passerons au cadre conceptuel concernant les caractéristiques principales des compétences et les spécificités de la compétence interculturelle, ainsi que les mécanismes et les dimensions de cette compétence, la typologie des porteurs de la CI et la synthèse des modes d'évaluation de la CI. Dans la deuxième partie de notre thèse, nous présentons la méthodologie utilisée pour développer les propositions de la recherche en décrivant le guide d'entretien, le contexte de la collecte de donnée et l'échantillon, ainsi qu'une description de la méthodologie suivie. Cette partie se termine avec la présentation des procédures d'analyse des données et présente les résultats de la recherche. Ensuite, nous discutons des résultats, ce qui permet de faire ressortir les principales limites et perspectives de la recherche. Chaque partie est structurée et contient une synthèse.

PARTIE I. DÉFIS ET ENJEUX DE LA RECHERCHE DANS LE CHAMP DE L'INTERCULTUREL REPENSÉ

*« Voyager sans rencontrer l'autre, ce n'est pas voyager,
c'est se déplacer ».*

Alexandra David-Néel

Cette partie présente le cadre conceptuel de notre recherche, notamment elle explique les contextes socio-culturels et théoriques qui ont donné naissance à notre recherche. Cette partie consiste en trois chapitres et des sections. Avant tout, précisons que notre travail a pour but de réfléchir à une possibilité d'évaluer la compétence interculturelle et, donc, s'inscrit dans le champ des sciences de gestion et management.

Dans le premier chapitre nous abordons les tendances sociétales qui concernent trois éléments : la société et ses changements dans les présentations culturelles, l'organisation et son approche dans la recherche du capital humain et l'individu avec les nouvelles exigences et motivations. Nous présentons également l'histoire des recherches interculturelles en sciences de gestion et management et le rôle de l'approche interculturelle dans un travail à l'international. Ce chapitre nous permet de revoir le concept de l'interculturalité qui devient un espace inévitable pour chacun et expliquer le retour nécessaire vers ce sujet en sciences de gestion et management.

Dans le deuxième chapitre nous expliquerons le choix du terme « compétence interculturelle ». Nous présentons aussi les strates de la compétence interculturelle qui aideront à construire un modèle explicite de la CI : catégories (niveau individuel), mécanismes (composantes) et dimensions. Nous regarderons aussi le cycle de vie d'une compétence et l'adapterons en fonction des strates de la CI. Nous parlerons également de la mise au point du dynamisme de la notion de culture. Toute culture demande l'inclusion et la cohésion sociale aux gens qui baignent à l'intérieur d'elle ; ces processus permettent à la compétence interculturelle d'être mise en pratique.

Dans le troisième chapitre nous nous posons la question concernant des acteurs internationaux qui travaillent dans des contextes interculturels d'aujourd'hui. Les profils interculturels ont plusieurs noms, par exemple, « global nomads » (McCaig, 1992), « global soul » (Iyer, 2001), « global identity » (Tajfel et Turner, 1986, 2004), « global manager » (Bartlett et Ghoshal, 1993), « expatrié de sang » (Delange et Pierre chez Lee et *al.*, 2007)), « multicultural man » Adler (1975). En étudiant la littérature sur l'expatriation et la gestion internationale des RH, nous avons constaté les caractéristiques qui séparent un employé de l'autre concernant leur entrée et le fonctionnement dans ce monde de l'interculturel et que nous appelons « World Citizen », « Millennial » et « Adult Third Culture Kid » qui représentent « soi » dans notre recherche de la CI. En fonction des différences de chaque profil, une évaluation de la CI appropriée doit être agencée. Nous considérons ici les approches de l'évaluation des compétences transverses, expressément, l'évaluation formative. Nous mettrons l'accent sur les techniques d'évaluation qui permettent de voir des compétences transverses dans un contexte et qui prennent en considération autrui, à savoir : comparaison entre pairs, observation et évaluation à 360°. Nous résumons les méthodes et les outils de l'évaluation de la compétence

interculturelle les plus répandus au monde qui, à titre critique, viennent tous du monde occidental. D'autres critiques de ces outils sont également présentes dans le dernier chapitre de cette partie.

A la fin de cette partie nous présentons la synthèse de la première partie de notre recherche.

Chapitre I.1. Contexte de recherche dans l'interculturel

Pour introduire notre sujet, ce chapitre porte sur les tendances sociétales qui concernent la place de la culture. Cette dernière a produit, à l'aide de la mondialisation, des espaces monoculturels, biculturels, transculturels, multiculturels et interculturel pour y vivre et travailler. A cette fin nous présentons l'histoire du management interculturel qui est basé sur les pratiques de la gestion de diversité, valorisation des équipes multiculturelles et recherche des compétences nécessaires à l'interculturel. Nous montrons que les approches dans le management interculturel ont été évoluées sous le nouvel angle de la vision de culture et des différences culturelles.

Section I.1.1. Tendances sociétales de la problématique : de la monoculturalité vers l'interculturalité

La mondialisation n'est pas un phénomène qui vient de naître. Les notions amalgamées (souvent nuancées) de culturalité comme biculturalité, multiculturalité, transculturalité, interculturalité, sont nées dans les années 1950 après la Seconde Guerre mondiale aux États-Unis (Wieviorka, 2001), mais pour être plus précis, elles sont sorties du terme « melting pot » et de l'idée de la paix mondiale stable. Est-ce par hasard que leur naissance se retrouve dans un pays qui souffre des malentendus entre différentes ethnies du pays et manque de reconnaissance de ses minorités ? Est-ce par hasard que ces notions ont été reprises à l'époque où les sociétés ont dit « non » aux guerres, aux restrictions ? Le phénomène de mondialisation a radicalement changé depuis 1990 (Vinsonneau, 2012). Il s'installe l'autre approche de voir des étrangers, autrui, ce que Guerraoui et Pirlot (2011) décrivent comme suit : « *Il a fallu, préalablement, prendre conscience que l'étranger n'est plus cette figure de passage, en transit dans nos sociétés le temps d'amasser le pécule nécessaire pour reprendre sa vie dans son pays, provisoirement quitté. L'étranger, migrant ou réfugié, est désormais à demeure* » (2011, p.7). Ce processus de convergence des cultures vient en grande partie du développement du commerce international. C'est dans cette période-là que se manifeste l'évolution de la culture d'entreprise, de la culture cosmopolite qu'on appelle l'internationalisation de la culture organisationnelle (en passant des équipes *monoculturelles* basées sur la similarité (Bennett, 1998) où « *les règles d'interprétations sont partagées* » (Waxin et Barmeyer, 2008, p.62) lors d'une fusion des entreprises aux équipes multiculturelles). La *biculturalité* prend place offrant des attitudes, des connaissances et des valeurs de deux cultures. Les personnes biculturelles sont des individus qui ont été exposés et qui ont intériorisé deux ensembles de systèmes de signification culturelle (van Oudenhoven et Benet-Martínez, 2015, p.48). Une personne biculturelle n'est pas entre deux cultures, mais plutôt une partie des deux (Phinney et Devich-Navarro, 1997). Autrui et sa représentation, tout comme l'altérité (identité de l'autre selon Demorgon (2005)) en général se mettent en avance (Meunier, 2014). La pratique consistant à inviter des personnes d'autres nationalités ayant une expérience réussie dans des sociétés étrangères sur les marchés internationaux pour des postes de responsabilité s'est accrue. Les entreprises phares ont procréé une culture multinationale et multiculturelle au sein de laquelle des employés venant de cultures différentes

dialoguent en permanence. Les pratiques managériales ont commencé à s'unifier. Il est important de mentionner pour expliquer le raisonnement de cette recherche qu'une grande partie de ces modifications sont apparues avec le comportement des entreprises Nord-Américaines, parfois Japonaises (Cazal et *al.*, 2011).

La *multiculturalité* est née dans les revendications identitaires qui ont eu lieu aux États-Unis et qui ont donné suite aux plusieurs recherches dans ce champ en s'opposant à la monoculturalité (Semprini, 1997). Le concept de multiculturalité est basé sur l'idée qu'un individu peut avoir deux ou plusieurs identités culturelles (Baker, 2001). Adler (1975) était l'un des premiers chercheurs qui a décrit le « multicultural man » et ses capacités avancées de communiquer avec autrui (« cultural intelligence »). La multiculturalité se concentre sur la façon dont des groupes sociaux et des cultures coexistent ; il concerne des groupes de différentes cultures (au moins 3 cultures différentes) qui ne se mélangent pas totalement, mais qui s'influencent légèrement, comme au sein d'une équipe composée d'un Français, un Allemand, un Sud-africain, un Russe, un Coréen, chacun ayant son background culturel et essayant d'en tirer avantage. Ici on retrouve également l'influence des autres sur l'individu et sa possible transformation. En Europe, le terme de multiculturalité, ou encore le « multiculturalisme », s'applique surtout aux minorités (ethniques ou migrantes, selon les formulations des pays) qui doivent s'intégrer dans des états dont la tradition nationale est ancienne (Suède, Pays-Bas, Grande-Bretagne, par exemple). Au Canada et en Australie cette notion se pose sur un principe d'équité mise en place par les gouvernements avec leur politique de reconnaissance culturelle, de la préservation de toute ethnie et égalité entre elles (Wieviorka, 2001, pp. 82-101). Pour Appadurai (2001), la multiculturalité est apparue dans le combat entre les groupes majoritaires et les groupes des minorités pour que ces dernières puissent avoir la reconnaissance institutionnelle de leur différence (2001, p. 76), mais comme le constate Abdallah-Pretceille, « *le multiculturalisme n'a pas permis de résoudre ni le problème des relations entre les groupes, ni la paix sociale* » (2017, p.37). Pourtant, l'expertise du « third culture kid », l'enfant né ou élevé dans une culture autre que celle de ses parents, devient très demandée dans les affaires et commerces internationaux. Avec ses imperfections, la multiculturalité a remis en question la conception conventionnelle des cultures figées dans le temps (Marotta, 2014).

La mondialisation des années 1990-2000 a été marquée par l'ethnocentrisme des grands pays développés (expatriés, équipes diversifiées, politique favorisant la diversité sont les marqueurs globalisés typiques pour les pays riches), surtout par le panaméricanisme (Lainé, 2009). De plus, la mondialisation a eu un impact différent sur les différents pays, ainsi qu'un impact différent sur des personnes au sein d'un même pays. L'idée que nous gardons en tête est que la mondialisation continue à évoluer à une vitesse qui monte avec la progression géométrique. Les vagues d'immigrations ont conduit au fait qu'il ne reste que peu d'états nationaux dans le monde, représentant une identité culturelle unie : une seule ethnie, une seule culture, une seule religion, une seule coutume (Berry, 2016). Les chercheurs (Lee et *al.*, 2007, p.43) avertissent déjà que le profil culturel d'une personne est devenu tellement riche, qu'il n'est plus possible de le mettre dans une seule « boîte » culturelle. On se croit parfois dans le système des valeurs internationales reliant différents pays, ce qui reste un sujet discutable.

La *transculturalité* (ou encore « cross-culture »), présente dans cette période, est souvent confondue avec l'interculturalité (Welsch, 2001) et fait référence à la comparaison des cultures, par exemple, les sociétés des pays latins sont plus individualistes que les sociétés des pays d'ex-Union Soviétique. L'unité d'analyse est une seule culture / un individu en face d'une / un autre. Pour Welsch (2001) la transculturalité n'est pas un référentiel stable et il existe des changements constants ainsi qu'une évolution des habitudes et des croyances culturelles. La transculturalité est en fait un processus d'interaction constante entre des cultures, entre des individus considérés comme multiculturels, dans un mouvement constant. La transculturalité rejette la notion de groupes sociaux fermés et culturellement homogènes et se concentre plutôt sur des expériences partagées ; elle repose sur l'interaction entre les gens.

La situation des années 2010 est toute différente : les entreprises ont des frontières moins nettes ; la mondialisation explose tout, elle implique une compression du temps et de l'espace résultant des progrès technologiques et de la multiplication des liens entre les personnes (Held et *al.*, 1999). La diversité ethnique, culturelle, religieuse et linguistique est courante dans la plupart des pays (Berry, 2016, p.5). Les pays développés comme les États-Unis et l'Europe n'ont plus de monopole sur la création d'emplois, l'innovation et le pouvoir politique, « *les marchés des pays en développement comme l'Inde et la Chine innoveront à un rythme plus rapide que ceux des pays développés* » (www.iftf.org, consulté le 23/05/2018). Les rapports entre les pays, tout comme entre entreprises et filiales, changent, on devient interdépendant et « l'effet papillon » devient la réalité. Avec cela viennent les réflexions sur la constitution d'une société civile globale, les réflexions sur l'égalité, l'accessibilité à tous les types de droits et l'inclusion des sociétés.

Le préfixe « inter » du terme *interculturalité*, ou *interculturalisme*, fait référence à la relation et à l'interaction entre des groupes, des individus ou des identités, à la manière dont on voit autrui, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre (Abdallah-Pretceille, 2017). Cette notion est très proche à la transculturalité dans le sens de Malinowski (1947) où la nouvelle réalité culturelle, transformée et complexe, naît (citée chez Marotta, 2014, p. 10) avec la définition du trans- comme « au-delà » venant du latin. Il s'agit d'une idée qu'un savoir d'une culture mène vers une autre et celle autre mène vers une troisième, etc. (faisons attention pour ne pas prendre cette idée comme un modèle de comportement universel au management international, mais comme un algorithme d'action pour s'adapter et s'intégrer dans toute culture) en suivant les réflexions d'Arasaratnam et Doerfel (2005) qui disaient que la CI fonctionne au-delà des variables culturelles. Comme dans l'interculturel, il n'y a pas des chemins identiques que toute personne pourrait reproduire. Ce n'est pas l'apprentissage de bonnes pratiques qui pourrait amener l'un vers la compréhension des multiples cultures. Mais un acteur qui est dans l'interculturel sait que pour son adaptation il doit apprendre une langue, qu'il doit observer, qu'il doit essayer de traduire et de comprendre, qu'il doit ne pas juger, qu'il doit accepter, qu'il doit se questionner par rapport à ce qu'il a dit, qu'il a observé, qu'il a traduit. S'il sait prêter attention à ces éléments dans une culture, il saura l'appliquer dans une autre.

De fait, l'interculturalité ne suppose pas seulement des connaissances des cultures, mais le développement, entre autres, d'attitudes positives et respectueuses envers la diversité, de même qu'une compétence communicationnelle (Toussaint et Fortier, 2010). On peut parler de l'évolution du

« multicultural man » d'Adler, cette évolution qui prend sens avec le terme « interculturalisation » utilisé par Demorgon (2005). Chaouite (2008) voit l'interculturel comme l'art de vivre (sociétal), l'art de la relation à l'autre. Selon ce chercheur, l'interculturel est conditionné par l'autre, « *la condition de l'être* ». C'est un espace dynamique : ouvert, mouvant, instable, vivant ; « *c'est un tiers-lieu, un lieu social multiple où les protagonistes entrent en rapport à partir de leurs singularités diversifiées, de leurs subjectivités ; tiers lieu de la diversité en relation - conflictuelle et / ou amicale - des insignes et des symboles subjectivés* » (2008, p.134). L'interculturalité se concentre sur les aspects de la communication entre divers groupes culturels, c'est pour ça qu'une grande partie des ouvrages pertinents de ce phénomène vient du domaine de l'éducation. C'est également un élément central des politiques culturelles de l'UE, qui soulignent souvent la nécessité du dialogue interculturel, de la compréhension et des compétences comme étant essentielles au succès du projet d'intégration européenne. Comme on le souligne dans le programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe, « *l'interculturalisme est la dimension active de la diversité. <...> elle suppose l'interaction des individus, des groupes et des communautés. <..> il est important de noter que l'interculturalisme affecte à la fois « l'autre » et le « soi »* » (Huber, 2012, p.24).

L'interculturalité, à la fois l'environnement et le processus dynamique de perpétuelle rencontre et fusion entre différentes cultures vécues par des individus, mise en lumière par les anthropologues (D'Iribarne, 1989, 2004 ; Hall, 1973, 1984 ; Hofstede, 2001), que l'on imaginait concerner uniquement des expatriés, les individus issus de métissages ou immigrés, est maintenant intégrée dans notre vie quotidienne. L'interculturalité d'après Demorgon (1999) est « *le contraire d'une solution* » ; pour l'auteur c'est tout d'abord « *un ensemble de situations qui nous englobent* » et « *un ensemble de problèmes qui nous dépassent* ». Marotta présente l'interculturalité comme « *a subtle balancing act between recognizing the similarities underlying Self and Other – which will become the foundation for dialogue across difference – while maintaining difference and thus sustaining boundaries between Self and Other* ». (2014, p.8). Elle est née dans la différence culturelle, dans l'acceptation que l'autre a des normes différentes. Cela n'est plus affaire des grands explorateurs comme Marco Polo, Alexandra David-Néel ou Sylvain Tesson ; le profil d'expatrié classique a changé aussi (Harrison, 2016).

On a beaucoup parlé de l'international, de la mondialisation ; on a vécu les plus grandes fusions des entreprises mondiales, mais l'Europe est en crise économique depuis son pic en 2009, le manque d'une vraie compréhension d'autres cultures nous amène vers les nouvelles revendications identitaires régionales, la crise des réfugiés et les discussions agitées autour de la burqa, des attentats, le Brexit, la popularité de l'extrême droite dans beaucoup de pays du monde. Le virus Covid-19 qui menace l'humanité au moins au niveau de confiance pour autrui, des frontières, du racisme face aux personnes venant des zones les plus touchées (Leanza, 2020), la discrimination au niveau mondial contre les personnes LGBTQIA+. L'« hospitalité » se métamorphose en « hostilité » (Fassin, 2017), la dichotomie « Eux » / « Nous » s'accroît (Lorcerie, 2002). Tout cela crée un paradoxe social entre la diversité culturelle et la fermeture des frontières mentales et souvent physiques aux étrangers. Comme le dit Laaroussi à propos de l'interculturel d'aujourd'hui qu'il est « *à la fois contesté par les tenants du choc des cultures et plus que jamais nécessaire pour comprendre et améliorer les fonctionnements tant des sociétés que des relations internationales, entre*

les pays, mais aussi et surtout entre les personnes » (2015, p.4). Cela est dû aux contacts et rencontres avec autrui de plus en plus nombreux, ce qui transforme un contexte interculturel inhabituel à celui de norme.

Dans le milieu professionnel, on veut de plus en plus que l'interculturalité ne soit pas que dans les grandes entreprises globales qui installent leurs filiales partout dans le monde et qui valorisent les échanges entre maison-mère et filiales. Pour Liu (2012), les médias de masse et internet ont progressivement agrandi la communication interculturelle au-delà des frontières culturelles et géographiques où « *les gens se déplacent entre différentes cultures sans quitter la maison ou restent immergés dans leur culture d'origine même après s'être déplacés géographiquement* » (traduit depuis l'angl. : auteur, 2012, p.1). L'immigration se transforme en mobilité internationale : un long séjour d'études ou professionnel à l'étranger fait partie d'un parcours quasi obligatoire dans une carrière. Il ne s'agit pas à chaque fois d'une installation définitive dans un seul autre pays, mais de l'approbation du professionnalisme à l'international (voire d'une expérience dans un certain nombre des pays).

Dans le domaine de la mobilité professionnelle, l'expatriation, modèle assez rigide en termes d'organisation et de temps, tend à être supplantée par une mobilité internationale plus légère. Celle-ci s'est développée, jusqu'à devenir un véritable style de vie (Harrison, 2016). Ainsi, pour les candidatures à des postes en équipes diversifiées elle s'avère particulièrement recherchée et valorisée. Ce n'est pas rare de voir dans des entreprises de taille différente une équipe multiculturelle où la diversité des employés est mise en valeur (Loth, 2009). La forme des séjours change, mais la nécessité de s'adapter dans une autre société reste présente. Le milieu managérial accorde l'importance de l'emploi des spécialistes étrangers dans les sociétés étrangères avec les pratiques de gestion appropriées pour un cas concret. Par exemple, la Commission européenne avait proposé avec optimisme que l'arrivée d'un grand nombre de demandeurs d'asile en 2015 (l'année que l'on identifie avec la « crise de réfugiés ») pourrait avoir un impact positif sur l'économie européenne. La plupart des citoyens de l'UE migrent pour le travail à l'intérieur de l'UE. Une meilleure intégration aiderait non seulement des chômeurs à trouver du travail dans leur pays d'accueil, mais contribuerait également à apaiser les tensions locales que les déplacements migratoires ont pu causer (Eurofound yearbook, 2015 - 2016, pp.70-73). Concernant les rencontres interculturelles, Lenz et Berthele soulignent que « *la nécessité de répondre à l'altérité culturelle sont une réalité fondamentale dans la plupart des pays d'Europe* » (2010, p.28). Cela s'est accentué d'autant plus ces dernières années par la mobilité internationale individuelle accrue, la mondialisation, l'hétérogénéité croissante des sociétés, pour les auteurs cela s'explique par le plan culturel, ainsi que la mise à mal de valeurs politiques et sociales historiques avec l'arrivée des nouveaux pays membres et, par conséquent, de nouveaux immigrants que l'on peut voir comme les ambassadeurs de nouvelles cultures européennes.

Les notions de biculturalité, multiculturalité, transculturalité et interculturalité peuvent également se croiser (Blanchet, 2010). Voilà pourquoi Sinicrope et al. (2007) placent les termes communication transculturelle, « cross-cultural communication », « cross-cultural awareness », intelligence concurrentielle mondiale, compétence globale, compétence internationale, compétence culturelle, compétence interculturelle, « cross-cultural adaptation », sensibilisation interculturelle, communication internationale, ethnorelativisme, biculturalisme, multiculturalisme, plurilinguisme, etc. comme les termes

alternatifs, dans l'usage quotidien dont les nuances sont abordées uniquement dans la recherche. Le rapport de l'Institut for the Future - University of Phoenix Research Institute, a prédit en 2011 que la compétence interculturelle prendra en 2020 une des places principales parmi les compétences d'avenir, ce qui est causé par les drivers de changements comme une extrême longévité, une augmentation de machines et de systèmes d'intelligence artificielle, le monde plus informatisé par le traitement massif des données, l'écologie des nouveaux médias et son écosystème, les nouvelles formes de production, l'interconnectivité mondiale accrue (la diversité et l'adaptabilité sont placées au centre d'interactions). Avec la compétence interculturelle qui a été définie comme « *capacité à opérer dans différents contextes culturels* », on retrouve d'autres compétences dont la majorité sont des compétences transverses, notamment, la capacité à déterminer le sens profond de ce qui est exprimé (« sense-making »), l'intelligence sociale (la capacité de se connecter aux autres, de détecter et de stimuler les réactions et interactions souhaitées), la pensée nouvelle (la réflexion avec des solutions), la pensée informatique (capacité à traduire de grandes quantités de données en concepts), la connaissance des nouveaux médias, l'interdisciplinarité, l'état d'esprit de design, la gestion cognitive, la collaboration virtuelle (www.iftf.org, consulté le 23/05/2018). « *Dans de nombreux pays européens, les employeurs qui évoluent dans un environnement international ou multilingue recherchent une compétence interculturelle chez les demandeurs d'emploi* » (Lenz et Berthele, 2010, p.28). Effectivement, les entreprises qui cherchent son « capital humain » avec les compétences pour travailler à l'international changent leurs tactiques d'expatriation coûteuse (Waxin et Barmeyer, 2008) qui a été considérée comme le seul moyen de développement de la CI (Ramaswami et *al.*, 2016) vers les profils déjà interculturellement compétents (des personnes qui ont déjà été internationalisées).

Tous ces concepts de biculturalité, multiculturalité, transculturalité et l'interculturalité montrent les débats sociétaux sur la diversité culturelle et présentent le cheminement de la pensée humaniste sur comment rendre les sociétés plus justes. Pour Abdallah-Pretceille (2017) ces notions représentent des métaprocessus des constructions sociales où l'individu n'est pas seulement le produit de sa culture, il en est au contraire, l'acteur. Demorgon voit le multiculturel, transculturel et l'interculturel « *comme une triade adaptative imaginaire et pragmatique sauvegardant les nécessités systémiques de la séparation, de la réunion, de l'échange* » (2009, p.49). Le phénomène de l'interculturalité est une histoire de rencontres, du fait qu'il n'existe pas une culture, mais des cultures, au sein desquelles des individus coexistent et interagissent. Wieriorcka (2001) suggère de voir ce phénomène non comme le « melting-pot » où l'on est obligé de coexister avec l'autre, mais comme une mosaïque dans laquelle tous les fragments font partie d'une image unie.

Aujourd'hui nous nous retrouvons à la fin de la décennie internationale du rapprochement des cultures lancée par l'Assemblée Générale des Nations Unies et l'Unesco avec la collaboration des multiples partenaires, notamment le Conseil de l'Europe (fr.unesco.org s. d., consulté le 26/06/2017). Nous pouvons dire que nous sommes au stade intermédiaire entre la monoculturalité dans un des cas rares des pays isolés, la multiculturalité dans des pays développés ou ceux qui ont un voisinage proche avec d'autres pays (Berry, 2016) et l'interculturalité qui sera l'étape suivante des sociétés. La mondialisation où « *la vitesse et l'accélération, aussi bien que l'exterritorialité et la faculté de voyager léger, l'emportent sur la taille du*

territoire, le volume et la masse » (Bauman, 2005) et où des entreprises « apatrides » dominent (Cazal et al., 2011), demande d'une compétence interculturelle dont la connaissance des langues étrangères n'est que le sommet de l'iceberg. Il est également faux de penser que la mondialisation va diminuer les différences culturelles, au contraire, elle réalise des rencontres culturelles au quotidien ; comprendre un individu venu de l'étranger. L'autre, n'est plus une affaire de l'anthropologue, mais de chacun de nous, travaillant à l'international et restant chez nous. Les identités interculturelles développées par la compétence interculturelle vont se multiplier et les relations interculturelles prendront un autre niveau du fonctionnement.

Section I.1.2. Histoire du management interculturel et évolution de son approche

Souvent, les managers exercent leurs missions professionnelles dans des pays étrangers où, en voie d'adaptation culturelle, ils doivent surmonter des obstacles et barrières comme la langue, la religion, la nourriture, l'espace personnel, la conduite sociale. Les managers comme êtres humains qui changent d'espace matériel selon des buts, d'une manière ou d'une autre, doivent prendre en considération une valeur significative des échanges interculturels. Bartlett et Ghoshal affirment que l'histoire, de l'infrastructure et la culture du pays imprègnent tous les aspects de la vie dans le pays, y compris les normes, les valeurs et les comportements des gestionnaires (Bartlett et Ghoshal, 2003). Tout cela fait partie du management interculturel, un axe de management né en 1980 avec les travaux fondateurs de Hofstede (1980, 1991, 2003, 2013) et de Hampden-Turner et Trompenaars (2003, 2008, 2011), dont le rôle est de comprendre le fonctionnement de l'ensemble de la culture et de comprendre les conséquences de leurs interactions dans le cadre d'une gestion où on s'approprie des traditions locales tout en les respectant, il a pour objectif « *l'amélioration des interactions (inter)culturelles en milieu de travail* » (Loth, 2006, p.12 cité chez Chanlat et Pierre, 2018, p.69). Le management interculturel (MI) travaillant sur la gestion de la diversité, performance des équipes multiculturelles, stratégie à l'international et gestion des compétences interculturelles (Chanlat et Pierre, 2018), propose une distinction entre les règles universelles qu'il convient de respecter dans le management et les règles dont le respect est nécessaire dans des cultures locales : l'approche émique ou le relativisme (description des particularités d'une culture au niveau individuel) et l'approche éthique ou l'universalisme (description des règles universelles, dans des termes qui peuvent être appliqués à toutes les cultures) (Kottak, 2006). Autrement dit, le MI est un outil qui permet de balancer entre le global et le local, de partir d'« emic » pour arriver vers « etic ». Les enjeux du MI ont identifié les spécificités culturelles et les compétences nécessaires « *pour mieux en tirer parti et éviter les blocages* », cet aspect interculturel élargit la dimension du facteur humain du management (Drummond, 2008, p. 14). Dans ce champ la question de l'approche de comportement à l'interculturel est importante : s'il faut travailler sur l'apprentissage des différences culturelles ou se mettre dans l'idée de ressemblances des cultures. La bonne réponse (si elle existe) est quelque part au milieu : « *l'objet du management interculturel n'est pas de niveler les cultures en gommant les différences, mais d'identifier des manières de faire légitimes pour tous* » (Chevrier, 2003).

Bien avant la naissance du management interculturel, les travaux sur la communication interculturelle de l'anthropologue Hall avaient un impact significatif sur l'internalisation des entreprises. Son livre « *The Silent language* », publié en 1959, a conduit les chercheurs et les praticiens dans le monde entier à prendre en compte les cultures, ainsi que l'une de ses autres œuvres majeures « *The Hidden Dimension* » (1966) qui avait pour but d'expliquer la façon dont les êtres humains s'expriment et répondent aux relations interpersonnelles. Dans notre recherche, nous devons mentionner que c'est Hall qui a introduit le concept de « *contexte (interculturel)* » dans le « *Beyond culture* » (1976) : on peut distinguer les cultures à contexte riche (dans ce contexte le message verbal n'est pas vraiment excessif, il y a l'espace pour

l'interprétation libre, un grand rôle joue la communication non verbale : les gestes, les émotions, l'intonation) ou pauvre (dans ce contexte le message est très précis, direct et clair) selon l'information pour saisir le sens d'une communication. Les identités culturelles ne sont pas statiques, elles n'existent pas dans le vide ; elles sont affectées par de nombreux facteurs contextuels : nos histoires, le temps, le lieu et l'espace social peuvent tous nous affecter. Kluckhohn et Strodtbeck (1961), fondateurs de la « *théorie de l'orientation de la valeur* », ont également enrichi notre compréhension des différences culturelles avec les cinq orientations spécifiques : la nature humaine, l'être humain et l'environnement, le temps, les activités et les relations sociales qui, à leur tour, n'ont pas aidé les spécialistes des sciences sociales à effectuer des mesures ou des comparaisons objectives. Une autre théorie avec les dimensions semblables appartient à Adler (2002) qui a, d'ailleurs, beaucoup travaillé sur la multiculturalité, le phénomène que nous allons spécifier dans le sous-chapitre suivant.

À partir des années 1960 et jusqu'à ce jour, les enquêtes de Hofstede restent la principale source des travaux culturels dans le management. Ses travaux permettent d'identifier les éventuels écarts culturels à traiter avec les personnes de cultures et de pays différents. Hofstede a affirmé qu'il existait des différences visibles entre les perspectives et les comportements de différentes nations selon quelques dimensions principales : distance hiérarchique forte ou faible, individualisme ou collectivisme, contrôle de l'incertitude, la dimension « masculinité ou féminité ». Par la suite, plusieurs recherches quantitatives ont été réalisées pour confirmer ces dimensions et ajouter sur la liste de nouveaux pays ou mettre en place une alternative avec les moyens nationaux mis à jour (projet GLOBE) (Gerhart, 2008). Ils ont étendu les dimensions de Hofstede fournissant de nouvelles dimensions et données pour le commerce mondial (www.grovewell.com, s. d.). Toutefois, en essayant de saisir l'essence d'une culture nationale, Hofstede et ses disciples simplifient excessivement la réalité : ses travaux ont été basés sur les différences des pays avec une monoculture sans vraiment prendre en compte la diversité et mixité des gens, les sociétés hétérogènes, les familles mixtes. La méthodologie de ses travaux est de plus en plus critiquée : soit pour le choix d'instrument de collecte des données, soit pour l'échantillon restreint ignorant les minorités (Jones, 2007; Tayeb, 2001; Wenzel, 2019). Il est juste de clarifier que pour Hofstede, il s'agissait de mettre au point le répertoire des cultures collectives qui ne s'appliquent pas forcément au niveau individuel (Hofstede s. d., consulté le 06/03/2018). Les généralisations que l'on peut supposer à partir d'une telle catégorisation ne rendent pas bien compte des diverses différences entre les individus et les sous-groupes d'une société, ainsi que, par exemple, des couples mixtes et leurs enfants (« Third Culture Kid », les enfants de troisième culture en français). Ces analyses basées sur les idées des années 1960-1980 ne sont plus vraiment adeptes avec le monde globalisé d'aujourd'hui, où la révolution technologique et l'utilisation généralisée de la langue anglaise amènent les cultures à se rencontrer, à se développer et à se transformer. Un accès plus facile aux voyages et aux habitudes migratoires a permis aux individus de faire l'expérience d'idées différentes et d'être influencés par celles-ci. Nous pensons que le haut niveau de la compétence interculturelle joue un rôle significatif sur l'efficacité et le bien-être des acteurs internationaux et interculturels.

Si nous reprenons les travaux de Hall qui montrent que le contexte a son importance et que l'identité culturelle n'est jamais stable, nous voyons que le domaine de l'interculturel est déterminé par la subjectivité

de la perception d'autrui, ce qui est l'une de nos questions de recherche. L'interculturel demande beaucoup de réflexion autour de soi, la compréhension de son sens et ses valeurs. Pretceille appelle cela « *un noyau de sens* » que l'interculturel doit trouver : « *l'interculturel n'est pas une méthode, c'est essentiellement une ontologie, non pas au sens d'une théorie a priori, mais d'une ontologie qui se construit au fur et à mesure de l'observation et de l'élucidation du rapport à autrui* » (Pretceille, 1999, p. 56). Le comportement d'un membre d'une autre culture est souvent interprété de manière erronée et il est compris de travers selon le propre inventaire sceptique de celui qui interprète. Schwartz et ses collaborateurs ont cherché à dégager un modèle universel de valeurs interdépendantes. Dans sa théorie complète des valeurs, contrairement aux fichiers binaires de Hofstede, Schwartz a créé un modèle circulaire dans lequel 10 axes sont apparus après plusieurs cycles de recherche multinationale : autodirectivité, stimulation, hédonisme, accomplissement, pouvoir, sécurité, conformité, tradition, bienveillance et universalisme. Ses modèles et ses tests interculturels rigoureux ont été largement appliqués par les chercheurs, mais ils semblent jusqu'à présent trop complexes pour une incarnation dans les entreprises (Kulich, 2009).

Les années 1980 marquent le domaine avec les recherches sur l'expatriation, la multinationalisation des firmes et des meilleures méthodes à appliquer dans les différentes cultures (Kogut et Singh, 1988). Trompenaars et Hampden-Turner (2008) ont combiné les domaines explicatifs de Hall, Kluckhohn et Hofstede. Les auteurs ont décrit sept dimensions fondamentales de la culture (choix de valeurs) : universalisme ou particularisme (les règles ou les relations personnelles), individualisme ou collectivisme (les liens collectifs ou l'individu), objectivité ou la subjectivité (le degré des sentiments exprimés), degré d'engagement (diffus ou limité) envers une personne ou une situation, statut attribué ou statut acquis (ce qui donne un statut social), attitude à l'égard du temps, volonté de contrôle de la nature. Pour le même but de présenter un autre modèle des valeurs culturelles (« *value orientations* »), beaucoup de chercheurs se sont engagés dans la recherche dans ce domaine (Myers-Briggs et Gallagher, 2001). Ces travaux représentent souvent le complexe de catégorisation ce qui est dangereux d'apercevoir une culture comme une boîte aux croyances. L'évolution d'une culture, considérée comme un processus lent et inapercevable, prend la vitesse avec les technologies. Les comportements, les valeurs des gens d'un pays changent d'une décennie à l'autre. C'est pour ça que les étiquettes culturelles perdent leurs actualités à nos jours ; il est temps de parler de *culturation*, un processus constant, au lieu de notion de « *culture* ». Nous développons cette idée dans le chapitre suivant.

En France, les travaux principaux sur la formation et le conseil en management interculturel, ont été écrits par D'Iribarne qui distingue des manières propres à chaque pays d'articuler hiérarchie et dignité en mettant en relief les critères comme l'image de fondateur, conception des individus, bases de l'échange, nature des règles, référence morale, logique dominante. Par exemple, la France est marquée par la logique de l'honneur où la dignité se joue dans le respect par chaque strate des prérogatives des autres et la réalisation de son travail dans le respect des règles coutumières du métier ; aux États-Unis, on constate la logique du contrat où l'adhésion par consentement mutuel à un contrat permet à chaque partie de rester digne puisque les règles auxquelles chacun se soumet ont été librement définies ; aux Pays-Bas, on parle de la logique du consensus où être soumis aux décisions de la hiérarchie n'a pas le sens d'une subordination

dégradante dans la mesure où chacun a pu s'exprimer et participer aux discussions qui les ont précédées (D'Iribarne, 1989). Ce sont les analyses profondes toujours liées aux contextes, ce qui montre la richesse d'interprétations culturelles, le nombre indéfini des situations culturelles, ce dont il est impossible de faire un chemin d'actes, des comportements à suivre comme souvent les ouvrages de « best practices » essaient d'offrir.

Comme nous pouvons le voir, le complexe des différences culturelles a été vu par des approches différentes (humaniste, sociologique, anthropologique). Il est composé par des représentations, des systèmes de valeurs, et constitué de différence de langage, différences de rapport à la communication non-verbale, différence des rapports au contexte, différence quant à la gestion du temps (système monochrome et système polychrome) (Hall, 1984) ; où on se pose sur la notion de « multitasking » ou ponctualité, par exemple, différence de pouvoirs acceptée par les sociétés (acceptation ou non des inégalités, grande ou faible distance hiérarchique), différence dans la division des rôles entre hommes et femmes, différence de degré d'acceptation de l'inconnu (le « contrôle de l'incertitude »), différence quant à la valeur de l'individu (sociétés individualistes ou communautaires); différence quant à la valeur et la réalisation du travail, différence dans la prise de décision. Tout cela représente des champs larges de l'interculturel.

Dans les années 1990, on voit la croissance de la littérature à ce propos appelée « *la panique de la globalisation* », mais la mondialisation des échanges était encore limitée, ce sont les économies de l'Atlantique Nord qui dominaient. La perspective de base était la question de l'implantation de filiales nord-américaines ou européennes dans des pays « exotiques », l'envoi de cadres « expatriés » (« des professionnels hautement qualifiés s'établissant à l'étranger pour des raisons professionnelles » (Castree et al., 2013; Harrison, 2016)) ou encore le transfert de technologies du Nord, vers le sud ou vers l'est. Les années 2000 nous ont donné de nombreuses recherches sur les diversités culturelles, les recommandations sur les pratiques managériales dans un pays concret (« top best practices ») : comment développer des stratégies d'adaptation et de persuasion, comprendre la logique de négociation de son interlocuteur, déterminer le profil du leader d'équipe projet multiculturel et gérer une équipe interculturelle, anticiper et prévenir les conflits, etc. (Bartlett et Ghoshal, 2003 ; Brake et al., 2002; Hermel, 1993 ; Lainé, 2009). Ces types d'ouvrages ont bien montré l'importance de la confiance/attention interculturelle (« awareness »), ils sont, sans aucun doute, très importants à étudier sans tomber dans le piège des clichés. Il existe également les critiques d'une telle approche. Par exemple, Abdallah-Pretceille (1999) appelle cela « *une folklorisation des cultures* » ou « *pédagogie du couscous* » quand les activités interculturelles ont été souvent réduites aux manifestations les plus facilement perceptibles (cuisine, artisanat, danses, fêtes, etc.) folklorisant ainsi les cultures. Nous avons vu un tel exemple sur l'ancien site de Business France (Ubifrance) où on avertissait des expatriés travaillant avec les Russes de considérer culturelle d'aller à au sauna traditionnel russe (« banya ») avant de signer le contrat, ce que nous avons trouvé extrêmement réduisant comme approche pour comprendre ce pays en question.

L'approche principale dans les travaux cités est la volonté des auteurs d'identifier des caractéristiques propres à chaque culture. Parallèlement, avec la mise en relief des spécificités culturelles, les auteurs voulaient également souligner les caractéristiques universelles qui sont similaires pour toutes

les cultures et qui sont liées au milieu professionnel. De plus, certains auteurs comme Hermel (1993) avertissaient que tout ne s'agit pas de culture. Le comportement d'un individu ne peut pas forcément refléter la tendance généralisée d'un groupe culturel géographique spécifique (« Cultural clusters » de Ronen et Shenkar (1985)) qui sont d'ailleurs, ne reflètent pas un pays). Dans le même temps, les recherches révèlent qu'un grand nombre de personnes au sein de ces groupes culturels partagent des valeurs similaires. Cela peut donc être un point de départ pour commencer à comprendre les similitudes et les différences des valeurs culturelles d'un groupe à l'autre. En parallèle, la recherche sur les « cultural clusters » elle-même a divisé la population mondiale (et pas forcément les pays) en 10 clusters significatifs en basant sur la géographie, les langues, la religion, et l'histoire : Europe nordique, Anglo, Europe germanique, Europe de l'Est, Europe latine, Amérique latine, Asie confucéenne, Asie du Sud, Afrique subsaharienne, Arabie. Évidemment, la façon plus démonstrative de parler des cultures est de se baser sur les frontières géographies : c'est une notion proche et facile à comprendre à toute personne ; nos distinctions mentales se révèlent immédiatement en associant un pays avec une langue, une religion, une politique, une notion de famille, etc. Le cadre des frontières joue comme des repères culturels du premier niveau, ce qui aide à la compréhension de la diversité et des diverses influences culturelles, donc il est clair qu'abandonner cette approche n'a pas forcément utilité, mais dans le contexte globalisé, à utiliser avec de la précaution.

L'un des autres moteurs importants de l'approche des entreprises à l'interculturel est devenu « *Diversity Wheel* » (« Roue de la diversité ») de Loden et Rosener (1991). Les chercheurs ont élaboré un cadre de réflexion sur les différentes dimensions de la diversité des individus comprenant la personnalité (niveaux intérieur et extérieur) et les dimensions de l'identité des personnes au sein des organisations et de l'époque. L'importance de cette roue est de se rendre compte des multiples identités de chaque individu. Un point faible de ce schéma est que chaque facette est orientée vers l'individu et ses rôles, la place de contexte n'est pas que secondaire, voire quasiment absente. Un comportement concret face à une situation en question se construit avec la personnalité et le contexte conjointement. Il est important aussi de noter qu'il n'existe pas des comportements univoques qui soient universels, mais cela s'oriente dans des situations concrètes. Chevrier (2007) indique que ces situations, autrement dit le contexte, ne présentent pas un répertoire fini de conduites : « ... *face à une même situation et en utilisant les mêmes grilles de lecture, les individus peuvent utiliser leur marge de manœuvre et agir très différemment* », ce qui a été nommé *oscillation* par Demorgon (Chevrier, chez Lee et al., 2007, p. 82). En analysant ces deux postures, nous pensons qu'il est quand même impossible de mettre le contexte complètement à côté en travaillant sur un sujet interculturel.

Dans les divers ouvrages managériaux, on voit souvent que deux cultures de deux pays sont opposées l'une à l'autre et il est très rarement pris en compte le fait qu'il a des cultures assez homogènes (Japon, Corée, pays scandinaves, etc.) ou très diverses (États-Unis, Russie, Canada, etc.) (Berry, 2016). Si on parle du management interculturel, on parle donc des organisations, de la complexité de l'organisation, de leurs cultures, de mise en place d'une culture organisationnelle commune en cas de rachat d'une société par une autre venue de l'étranger ; on parle des malentendus entre des sociétés mères et des filiales, du manque de bonne stratégie de communication entre deux ou plusieurs équipes (Thévenet, 2015). Dans les

recherches françaises, les auteurs comme Drummond (2008) divisent souvent la culture du monde en deux : celle-ci est occidentale et l'autre asiatique. Cela nous donne l'impression que tous les pays ont nécessairement été obligés de prendre l'un ou l'autre côté de ces camps sans pouvoir avoir un minimum d'identité mixte. Mais dans quel camp mettons-nous un tel pays comme la Russie dont une partie se situe en Europe (monde occidental), l'autre donnant sur le début de l'Asie avec son territoire sibérien, ou un pays comme l'Inde où la culture anglaise a régné pendant des siècles ? La culture divisée en micro-puzzle dont chaque morceau est de la même forme et donc peut être mis en différentes places, en Asie ou en Europe. Est-il vraiment si nécessaire de lire les ouvrages contenant des histoires culturelles et des vécus managériaux lors d'un séjour de négociation d'une personne ? La réponse est oui, car le savoir est toujours mieux qu'un hasard. Il est impossible de trouver un algorithme à utiliser dans ces livres, ce que répète souvent Drummond (2008). Tel est le nombre des gens sur la Terre, tel est le nombre de situations à produire multipliées à l'infini, tel est le nombre des solutions venues à l'esprit. Mais la connaissance, un petit rappel d'une information vue quelque part ou d'une situation vécue par d'autres seront la clé à chercher une résolution similaire ou contraire, donc cela minimisera le stress ou la panique.

Il est juste de dire qu'il est impossible d'apprendre tous les constats culturels pour chaque pays ou de déterminer a priori les méthodes de travail en situation interculturelle : « *On n'arrive jamais à épuiser la richesse de la diversité culturelle et l'on ne sera jamais parfaitement à l'aise dans toutes les cultures* » (Lee et al., 2007, p. 31). Nous ne sommes pas obligés de parler toutes les langues du monde et de savoir l'histoire et les coutumes de chaque peuple existant pour pouvoir se sentir à l'aise avec un nouveau collaborateur. La CI est un mécanisme à savoir comprendre l'autre comme soi-même. Chevrier (2007) souligne que jusqu'à une époque récente, on a choisi de ne pas prêter d'attention particulière aux cultures. La diversité culturelle a été quasiment ignorée. La gestion a été basée sur l'homogénéité des pratiques et des formes de communication, une sorte d'« équité de traitement » avec les qualités de base comme « être ouvert », « prendre sur soi », « être patient » qui seraient la meilleure solution pour l'adaptation interculturelle réussie. De là, viennent deux scénarios possibles : le premier où les différences culturelles sont minimisées, les gens cherchent les points en commun ; le deuxième où les différences culturelles sont soulignées, les gens adoptent une attitude d'exotisme où une culture est plus valorisée que l'autre. Avec la mondialisation de plus en plus présente, les chercheurs commencent à rejeter l'idée de l'ethnocentrisme (la supériorité d'une culture sur une autre (Bennett, 1998)) venue des États-Unis et à se concentrer sur le relativisme culturel pour lequel la compétence interculturelle (un outil permettant de s'adapter aux contextes interculturels multiples) prend une place importante.

Le contexte interculturel a changé, les études comparatives bipolaires dans le champ de l'interculturel (Cretien, 2002) ne reflètent plus la réalité des sociétés diverses avec leur métissage, la mixité et l'accessibilité à la mobilité internationale ou la présence des entreprises multinationales, ainsi que les start-ups qui privilégient la diversité culturelle. Les constats théoriques nous montrent que de nos jours, il n'est déjà pas actuel de parler sur la biculturalité, mais il est temps de s'intéresser à cette notion avec le préfixe inter-. Le business est devenu international, ainsi, en traversant les frontières d'un pays concret, la gestion du business a demandé que les acteurs possèdent une compétence interculturelle, selon la remarque

des spécialistes, « *cultural competence is no longer a nice skill to have ; it is an economic necessity* » (Brake et al., 2002). Il y a donc une déconnexion croissante des approches interculturelles classiques par rapport aux réalités économiques et, par conséquent, apparaît la nécessité, non pas d'abandonner toute réflexion dans ce domaine, mais de renouveler celle-ci dans un contexte qui a changé et qui continue à changer.

De nombreuses dimensions et d'autres outils ont été créés pour évaluer les similitudes humaines et les variations sociales entre les cultures. Les débats scientifiques sur l'interculturalité ne cessent pas, les nouvelles analyses de données et la réanalyse des ensembles de données existantes montrent que ce sujet est toujours bien vivant et a besoin d'amélioration. Par exemple, Stahl et al. (2016) invitent à repenser l'étrangeté (distances culturelles) positivement, les auteurs remarquent la croissance des recherches (Brannen, 2004 ; Zaheer et al., 2012 ; Edman, 2016) qui montrent le rôle positif des différences en préconisant l'idée que la diversité offre une valeur ajoutée aux entreprises.

La notion de travail évolue, le comportement aussi, d'où la nécessité de revoir les concepts de culture et de compétence interculturelle. Les relations interculturelles exigées pour le nouveau contexte de travail du XXIème siècle sont un phénomène complexe qui se base sur les interactions de groupes différents en eux : les expatriés, les équipes diversifiées, la société multiethnique, la politique favorisant la diversité, etc. Un des grands enjeux pour les entreprises de tout niveau est de trouver un moyen pour rendre les différences interculturelles opérationnelles et profitables pour tous dans l'organisation (Rabassó et Rabassó, 2007). Ces facteurs contextualisés (les comportements humains et les contextes de travail) sans doute ont influencé la notion de la compétence interculturelle et ses composantes. Il est important de noter aussi que les auteurs ont fait leurs analyses et ont argumenté par leurs filtres cognitifs à eux : étant insérés aux contextes culturels occidental, européen, américain, chrétien, musulman ou juif (Drummond, 2008). Le management interculturel a besoin d'une mise à jour dans ses pratiques interculturelles, notamment dans la gestion des équipes diverses basées non uniquement sur les différences culturelles, mais générationnelles et managériales. Si la culture a, sans contestation, sa place dans le domaine, la valorisation de la compétence interculturelle, compétence qui permet de naviguer dans l'espace de l'interculturalité, reste encore à mettre en place de manière régulière à tous les niveaux organisationnels. La recherche sur l'évaluation de cette compétence donnerait une compréhension plus avancée sur le fonctionnement des individus travaillant à l'international et interculturel, ainsi d'une équipe diverse afin d'attribuer à chaque membre une place concordante.

Chapitre I.2. Modèle explicite de la compétence interculturelle

Le deuxième chapitre présente dans la première section les caractéristiques principales de toute compétence et situe le rôle des strates de la compétence interculturelle pour sa meilleure compréhension. Dans la seconde section nous mettons en évidence les changements autour de la vision d'une culture et nous approprions du terme « culture » afin de souligner l'aspect dynamique d'une culture et donc de la compétence interculturelle aussi. Nous parlerons des processus d'adaptation interculturelle et d'acculturation, les deux réveillant la compétence interculturelle en action. Nous précisons le concept de la compétence interculturelle et les modèles pyramidaux et processuels de Deardorff sur lesquels on base notre recherche afin de proposer un modèle de la CI dynamique.

Section I.2.1. Caractéristiques principales des compétences et spécificités de la compétence interculturelle

I.1.2.a. Catégories de compétences et place de la compétence interculturelle

Le monde du travail actuel se consacre à l'accroissement, l'évolution de l'adaptation continue des compétences dans un environnement concurrentiel. Le contexte d'embauche peut varier d'un pays à l'autre. Dans certains pays l'employeur privilégie le diplôme, dans certains autres l'expérience. D'après l'étude du Manpower Group menée dans 25 pays, aujourd'hui nous voyons la tendance mondiale parmi la génération Y, les personnes nées entre 1980 et l'an 2000, « les milléniaux », de privilégier l'acquisition et le développement des compétences qui assureront la sécurité de leur parcours professionnel sur le long terme et cela s'inscrit dans les préférences des entreprises aussi. Il est constaté que « *développer sa capacité à acquérir de nouvelles compétences est devenu essentiel dans un monde de disruption permanente* » (www.manpowergroup.fr, consulté le 17/08/2019).

La notion de « compétence », une notion clé et un outil fondamental en gestion des ressources humaines (Allègre et Andréassian, 2008), est principalement étudiée dans le champ de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences du point de vue « technique » : classifications et évolutions, par exemple. Cependant, les chercheurs qui travaillent sur la GPEC (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences) mettent l'accent sur les besoins d'évaluer nos connaissances sur ce concept « à multiples facettes » (Aubret et Gilbert, 2003) qui est de plus en plus garant de l'employabilité. Cela a pour but « *d'identifier les écarts entre les besoins actuels et futurs en emplois et les ressources de compétences, actuelles et « traduites »* » (Pelousse et Raoult, 2011, p.206). Les spécialistes mettent en relief six familles de compétences clés d'aujourd'hui qui sont à la recherche chez les candidats et qui resteront très importantes, même lorsque les emplois évolueront : un désir d'apprendre (cela signifie être curieux, accepter le changement et être ouvert à de nouvelles méthodes et à de nouvelles idées ; ne jamais penser que vous savez tout et que vous n'avez plus besoin d'apprendre), une base solide (toutes les compétences pour être prêt à travailler : gérer votre temps, écouter activement les gens et mettre les instructions en pratique), le

savoir-faire technique (connaître comment utiliser les appareils numériques et pouvoir comprendre, analyser et partager des données), les compétences sociales et relationnelles (communiquer, écouter activement les autres et pouvoir discuter ouvertement des problèmes), la résolution créative de problèmes (regarder au-delà de l'approche évidente d'un problème et proposer une nouvelle idée ou une manière différente) et enfin les compétences spécialisées (les compétences pertinentes d'un domaine) (www.accenture.com, consulté le 22/05/2018).

On trouve les deux côtés des RH liés : employeur et employé. La GPEC aide à stimuler les besoins psychologiques des employés (expression, besoin d'information, besoin de reconnaissance, besoin de progression) et prend en compte leurs attentes ce qui, à son tour, stimule le dynamisme et la performance (Labruffe et Numilog, 2008, pp. 18-24). Nous prenons le champ du management par les compétences, car il est souvent constaté par les chercheurs qui ont travaillé sur le management interculturel que le retour des expatriés dans leur pays d'origine et la reprise de leur poste dans l'entreprise-mère n'est pas toujours facile et crée beaucoup de frustration de leur part (Cerdin, 2011). Souvent les expatriés sentent que leur expérience internationale n'est pas mise en valeur du tout. Donc c'est bien le domaine du management par les compétences pour valoriser les profils comme cela et les compétences acquises lors de leur expatriation. L'évaluation des compétences fait face aux difficultés, voire l'impossibilité de sa réalisation surtout en prenant en compte les caractéristiques multiples et dynamiques des savoirs et des savoir-faire (Labruffe et Numilog, 2008, pp.18-24).

Comme tous les concepts de la gestion, le concept de compétences présente ses caractéristiques propres selon les catégories (a), les mécanismes (b) et les dimensions (c).

Il faut distinguer 4 catégories des compétences :

- *Individuelles* (des savoirs théoriques et pratiques par chaque acteur), autrement dit un ensemble de compétences acquises par une personne dans une fonction donnée.
- *Relationnelles* (pratiques permettant d'établir et d'entretenir des relations interpersonnelles, un ensemble des pratiques qui conduisent une personne à entrer en relation avec autrui, écouter, communiquer, négocier, coopérer), elles apparaissent dès qu'il est question de mettre en œuvre une compétence technique impliquant autrui.
- *Collectives* (des savoirs et pratiques individuelles et relationnelles mis au service de la performance, de qualité, de l'épanouissement au sein d'équipes, des groupes en général), c'est un résultat de la synergie et de la mise en cohérence des compétences individuelles des membres de ce groupe. Les compétences collectives ont été théorisées dans le monde francophone en soulignant que tout travail a un aspect collectif, « savoir agir en commun » ; les concepts proches dans la littérature anglophone sont « *collective commitment* », « *collective decision making* » ou « *collaborative network* » (Defélix et al., 2014). Hargadon et Bechky (2006) proposent ainsi un modèle de « *collective creativity* » en expliquant que les solutions créatives de problèmes peuvent émerger de collectifs créatifs et pas seulement d'individus isolés grâce à quatre types d'interactions sociales : « *demander de l'aide, apporter une aide, reformuler de façon réfléchie, et renforcer* ». Pour autant, les recherches qui semblent être les plus florissantes sur cette notion

de compétence collective se retrouvent dans les domaines de l'apprentissage et des politiques d'éducation. On parle alors de « *collective learning* » (Tompkins, 1995), ou de « *collective capacity building* » (Harris, 2011). Boreham (2004) propose en particulier une théorie de la compétence collective qui repose sur trois critères principaux : la construction d'un sens collectif des événements sur le lieu de travail, le développement et l'utilisation d'une base de connaissance collective et le développement d'un sens d'interdépendance.

- *Organisationnelles* (des domaines relatifs à l'organisation, au mode de fonctionnement, à la structure interne) (Labruffe et Numilog, 2008, p. 31).

Le lien entre les exigences organisationnelles et les acquis personnels (ou de groupe) contribue au perfectionnement des compétences (ibid.). Nous pouvons constater que la complexité de la CI la fait inscrire dans deux catégories en même temps : la CI peut être acquise pendant une expérience de l'expatriation ce qui la fait apparaître comme une compétence individuelle ; elle est également présente aux échanges interculturels qui font une compétence relationnelle en toute sa complexité. Les échanges interculturels au travail atteignent le niveau relationnel qui permet d'en tirer avantage, de dépasser les différences. Pour notre recherche nous avons fait un choix de nous concentrer sur les deux premiers niveaux de compétence (individuel et relationnel), cependant les chercheurs comme Livian (2012) dans la critique des recherches sur la CI, soulignent un manque de recherche au niveau organisationnel et la prérogative d'une approche individuelle qui est « *immédiatement opérationnalisable* ». L'auteur voit dans ce domaine une dérive individualiste instrumentaliste : « *une dérive qui a amené à se centrer sur les seules adaptations exigées des individus, alors même que l'un des enjeux essentiels était la capacité des groupes et des organisations à s'adapter à de nouveaux métiers et à de nouvelles stratégies* » (ibid., p.90). Drummond a essayé de situer la possibilité de présenter la CI en tant que la compétence organisationnelle : « *une fois cette compétence développée au niveau des individus, rien n'empêche qu'elle devienne une ressource pour l'organisation tout entière* » (2008, p.183). Vu que la CI peut fonctionner comme un instrument stratégique pour toutes les organisations quelles qu'elles soient, elle propose de collecter et mettre en place un outil d'identification des difficultés et de partage des expériences des managers. Le passage du niveau individuel au niveau organisationnel entraîne la création d'un référentiel propre à l'entreprise que Bartel-Radic (2002) nomme comme la compétence interculturelle multidimensionnelle (collective). À notre sens, la recherche sur la CI aux niveaux collectifs et/ou organisationnels est tout à fait possible, mais demandera l'investissement de toute une unité de recherche au vu du volume des données à collecter. Dans le cadre de cette recherche nous avons fait le choix de nous concentrer sur les niveaux individuels (soi) et relationnels (autrui).

Comme nous l'avons déjà mentionné, le concept de la CI reste vague, ainsi que ses composantes. Pelosse et Raoult expliquent clairement que toutes les compétences étudiées dans les sciences de gestion et management doivent « *être identifiées et formulées, afin qu'on puisse les organiser, les classer, les regrouper, les communiquer, les évaluer* » (Pelosse et Raoult, 2011, p. 255). Notre question sur l'évaluation de la CI est pertinente parce que cette compétence est très demandée dans tous les domaines, mais une description et une évaluation doivent se mettre en place et devenir claires à noter comme toute compétence.

1.1.2.b. Mécanismes de compétences et spécificités de la compétence interculturelle

Quand on parle de la compétence, on voit souvent l'application des mots « connaissance » ou « savoir » comme les synonymes. C'est pour cela que dans notre recherche pour englober les deux termes, nous utilisons le terme de métaconnaissance dans lequel entrent savoir et connaissance.

En sciences de gestion et management, McClelland (1973) distingue les compétences « essentielles » à l'activité de travail (« explicites » d'après Nonaka et *al.* (1994), « hard competencies » : savoirs et savoir-faire), des compétences « différentielles » (« tacites » (Nonaka et *al.*, 1994) ou « transverses » (Diez et Sarton, 2012, p. 51)) ; « soft competencies » : conceptions de soi, traits de personnalité, motivations). Les premières sont assez faciles à identifier et formaliser, les deuxièmes restent plutôt vagues quant à leur définition. Dans un contexte français, la compétence se décompose en savoir, savoir-faire et savoir-être (Durand, 2000). Dans le domaine des ressources humaines, une compétence est attachée à des activités précises et au contexte dans lequel elle agit (Defélix et *al.*, 2014). En parallèle avec les chercheurs, les compagnies de consultation mènent leurs recherches et observations dans ce domaine. Pour elles aussi, une compétence se base sur quatre métaconnaissances : le savoir, qui se compose de connaissances spécifiques à l'environnement socioculturel, le savoir-faire (l'expérience), le savoir-être (les traits de personnalité), le savoir apprendre (la motivation) (www.centraltest.fr, consulté le 15/05/2018).

Dans notre recherche il est important de préciser ce que veut dire une compétence, car, comme nous l'avons vu plutôt, quand il s'agit de l'interculturalité, le terme de connaissance (« Knowledge ») apparaît également. Et comme nous l'avons déjà expliqué, notre positionnement est que la CI est bien une compétence, donc peut être développée et évaluée. Toute **compétence** est une capacité à maîtriser une situation de travail (Pelosse et Raoult, 2011 ; Diez et Sarton, 2012), à mettre en œuvre des connaissances (générales ou techniques), savoir-faire et comportements en situation d'exécution (Tardif, 2006 ; Labruffe et Numilog (Firme), 2008). Une compétence est déterminée par des savoirs (ou connaissances, le « knowing how »), des savoir-faire (ou habilités), des savoir-être (le « knowing whom »), des savoir-être (comportement, attitudes, le « knowing why » (Cadin, 2012 ; Le Boterf, 2013 ; Ivancevitch et Matteson, 2002). Zarifian (cité chez Diez et Sarton, 2012, pp. 28-29) parlent de trois dimensions (les mécanismes d'après nous) des compétences humaines (la capacité de trouver une solution spécifique à des situations inédites) : une attitude de prise d'initiative et de responsabilité, qui renvoie aux traits de personnalité ; des savoirs d'action, qui consistent en mobilisation des connaissances théoriques et d'expérience, en existence, le développement, la consolidation et la mobilisation de réseaux d'acteurs qui contribuent à la prise en charge des situations. En prenant en compte toutes ces visions, nous pouvons alors présenter toute compétence reconnue par un schéma qui reflète 3 bases de ses composantes internes et externes, et montre que toute compétence apparaît au moment de l'action et de sa reconnaissance par autrui. Le niveau de sa reconnaissance dépend de l'angle duquel on évalue, présenté par les couleurs graduées du contexte de travail (par ex., contexte plutôt favorable ou défavorable). Ce schéma a été basé sur celui de la compétence dans un contexte de travail ou dans un contexte de citoyen créé par Dujardin et Feutrie (2013, p. 40) et

inspiré de Tardif et Farchy (2006) et de Poumay et Tardif (2010), pour décrire le concept de compétence reconnue.

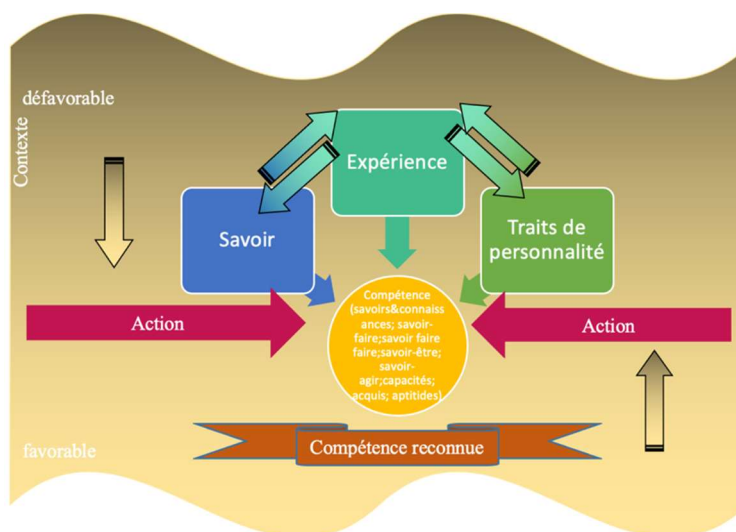


Figure 1. Schéma de la compétence reconnue ; source : auteur

Donc une compétence, c'est à la fois un savoir-être et un savoir-faire qui peuvent être évalués, C'est un ensemble de mécanismes spécifiques que nous allons décrire ci-dessous.

- *Savoirs ou connaissances* est l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques, idées ou perceptions acquises dans le cadre de formations initiales et/ou professionnelles, et/ou par l'expérience (Labruffe et Numilog (Firme), 2008, p. 34 ; Pelosse et Raoult, 2011, p. 257 ; Diez et Sarton, 2012, pp. 48-55). Une démarche volontaire d'acquisition ou une acquisition induite par l'action même, dans une situation ou dans d'autres, intégrée et intériorisée. La CI se base beaucoup sur les connaissances interculturelles : perceptions acquises volontairement ou par l'action même (Robbins et Judge, 2013). Nous pensons que c'est pour cela qu'elle se confond souvent avec la « knowledge » dans la littérature spécialisée anglo-saxonne, car le contenu des connaissances dans ce cas est souvent resté au niveau inconscient, donc il se retrouve vraiment au niveau supérieur d'une simple compétence qui exige des pratiques, des savoir-faire ou savoir-être. Le fonctionnement analytique et critique est fortement exigé pour la CI.

- *Savoir-faire* est la mise en œuvre maîtrisée d'un savoir (technique, méthodologique, relationnel) et d'une habileté pratique dans une réalisation/activité spécifique (Pelosse et Raoult, 2011 ; Diez et Sarton, 2012).

- *Savoir-faire faire* est un concept qui vient du projet Leonardo da Vinci sur la compétence réalisée par la Commission européenne. C'est un ensemble de pratiques qui consistent à expliquer une consigne, un protocole, une procédure, un processus individuellement ou en groupe (Labruffe et Numilog (Firme), 2008, p. 34). Dans la CI, c'est une composante rarement mentionnée, mais qui est importante pour la communication interculturelle. La CI est souvent vue comme la compétence à agir, à mettre en œuvre les réflexions culturelles. Cependant, pouvoir transmettre une demande et donner des explications à autrui peut être plus complexe qu'un simple vécu dans un contexte interculturel. Toute l'interaction humaine, surtout à l'interculturel, exige des efforts (Wieviorka, 2001). La communication se passe au niveau cognitif,

donc inconscient, mais dans un contexte interculturel, il faut savoir interpréter et lier les symboles culturels de communication, donc pousser le cognitif vers le conscient où se retrouvent les mécanismes acquis des métaconnaissances. Les problèmes essentiels sont liés aux questions de l'hétérogénéité et de l'homogénéité : comment lutter contre le centralisme national, le préjugé, la discrimination et le stéréotype et comment instaurer l'éthique interculturelle (le respect de la personnalité culturelle de l'être humain et des caractéristiques interculturelles) ? (Bo Shan, 2004)).

- *Savoir-être* veut dire des comportements et attitudes (professionnels et personnels) attendus dans une situation donnée (Labruffe, 2008, p. 34 ; Pelosse et Raoult, 2011, p. 257). Ce mécanisme est lié au « vouloir-faire » (Drummond, 2008) qui dessine la prise d'initiative par acteur, ce qui est effectivement proche de la posture choisie dans une situation.

- *Savoir-agir* est une « mise en pratique d'un comportement adapté à une situation professionnelle qui l'exige. Elle conduit à la qualité de la relation engagée avec autrui et à la réussite de l'objectif professionnel » (Labruffe et Numilog (Firme), 2008, p. 34) ; Le Boterf (2013) distingue le savoir-agir (savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes), le vouloir agir (la motivation de l'individu) et le pouvoir agir (un contexte et/ou choix de management qui rendent possibles d'agir en utilisant les moyennes accessibles). Ce savoir présenté comme tel nous fait penser à une capacité de réagir dans un contexte concret et construire son comportement selon ce contexte.

- *Acquis* est l'ensemble des savoirs détenus par un individu. (Labruffe et Numilog (Firme), 2008, p. 35).

- *Aptitude* est l'ensemble des dispositions physiques et intellectuelles, naturelles ou acquises d'une personne à accomplir une tâche (hors du contexte). D'après Pelosse et Raoult (2011, p.257) ces notions sont assimilées par erreur avec le savoir-être.

Le Boterf (2013) et Diez et Sarton (2012) parlent également des ressources personnelles à combiner (les ressources physiques et psychologiques, les capacités cognitives, les savoirs et savoir-faire d'expérience, les ressources émotionnelles. Drummond (2008) constate que la CI permet d'améliorer l'ensemble des métaconnaissances (par exemple, avoir un champ d'analyse plus large, voir d'autres points de vue, évaluer les situations, identifier les problèmes, reconnaître les dimensions humaines). D'après cet auteur, la CI permettra de « *prendre en compte les divers points de vue et les évaluer **objectivement** : bien comprendre le contexte et avoir conscience de son propre conditionnement culturel permet au professionnel de ne pas se laisser trop influencer inconsciemment et de ne pas compromettre l'analyse objective* » (ibid., p.175). Nous avons mis en gras le mot « objectivement », car c'est une dimension qui, selon nous, ne peut pas être appliquée sur la CI et son évaluation, étant donné que tout dépend de la perception d'autrui et du contexte dans lequel l'évaluation se fait.

Ci-dessous nous analyserons si la compétence interculturelle a des dimensions conformes avec toutes les compétences proposées par la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

I.1.2.c. Dimensions de compétences et leurs spécificités selon la compétence interculturelle

Après avoir décrit ce que nous voulons dire en parlant d'une compétence, nous pouvons passer aux dimensions des compétences pour voir si la CI est bien inscrite dans cette notion. Pelosse et Raoult (2011) précisent que la compétence est pluridimensionnelle, nous allons synthétiser les dimensions que toute compétence doit avoir.

Chaque compétence parcourt « un cycle de vie », selon l'hypothèse de Dujardin et Feutrie qui parle de « *cycle d'évolution d'une compétence* » (Dujardin et Feutrie, 2013, p.143), en commençant par son acquisition et terminant par le transfert et la transmission. Dujardin et Feutrie ont proposé quelques hypothèses concernant le cycle d'évolution d'une compétence que nous voyons comme les dimensions principales de toute compétence.

- *Acquisition* qui, pour les auteurs cités, représente deux stades consécutifs : la naissance et le développement. Toute compétence est apprise, soit par une formation ou coaching, soit par le milieu professionnel ou citoyen (Dujardin et Feutrie, 2013), « *on devient compétent, par construction personnelle et sociale, par apprentissage théorique et expérientiel* » (Pelosse et Raoult 2011, p. 256). Dans le cadre de notre recherche, on est obligé de se questionner sur l'acquisition possible de la CI. Il est difficile à notre niveau de dire avec sûreté que c'est une compétence difficile à acquérir par une formation « classique » vu le nombre croissant des formations dans le domaine de l'interculturalité. C'est une compétence qui peut être également acquise par une expérience non liée au domaine professionnel, mais qui demande en revanche beaucoup de réflexions sur la nature des échanges culturels, sur le comportement des acteurs clés (le soi et autrui) et, spécifiquement, le contexte.

- *Contextualité*, qui apparaît au stade de développement de la compétence. Dans un contexte défavorable cela peut amener vers le déclin. La compétence est contextuelle, elle apparaît comme une solution dans une situation donnée, « *un savoir agir* » en situation (ibid., p. 257). Cela demande des actions réflexives. La CI c'est une des compétences rares qui a une forte dépendance du contexte. En fait, toutes les composantes de la CI sont basées sur le savoir-faire de contextualiser la situation en entier : voir différents points de vue, savoir visualiser une situation par rapport à autrui. C'est pour cela qu'on retrouve un grand nombre d'ouvrages qui font partie des séries de « *hand book* » pour un manager travaillant à l'interculturel, souvent orienté vers un lecteur d'un pays concret (Goulvestre, 2010). Transférer les pratiques et éléments qui fonctionnent à l'international et interculturel n'est pas possible sans mise en situation, sans contextualisation de problème, sans peut-être les histoires magiques de la négociation à l'interculturel. Le plus important dans ce genre d'ouvrages managériaux, c'est de montrer aux personnes qui débutent à l'interculturel l'immense variété de situations et de contextes différents qui ne se produiront pas forcément, mais qui nécessitent un avertissement du risque de malentendu interculturel. Le contexte joue un rôle de paramétrage de la compétence interculturelle, car à l'issue de situations, de relations interpersonnelles, la CI peut être mise en évidence et être appliquée en avantage, de même qu'elle peut être minimisée, voire ignorée à cause d'un nouveau contexte, de stress, de rythme de travail augmenté où

l'employé ne peut pas vraiment se permettre de prendre le recul et bien analyser le contexte et le défi en face de lui. En analysant les ouvrages centrés sur les expériences interculturelles des responsables des équipes/entreprises, nous parvenons à la conclusion que la quantité d'expériences, de rencontres interculturelles structure la conscience d'un dirigeant, ce qui lui permet de dépasser des difficultés liées au contexte interculturel.

- *Dynamisme*, cette dimension apparaît également dans le stade de développement de la compétence qui s'élargit vers le déclin (ou la maîtrise d'une compétence diminue), voire la disparition si la compétence n'est pas utilisée. Au stade de déclin le dynamisme d'une compétence est perturbé et reprend si la trajectoire remonte vers la réactivation et transformation de compétence. « *La compétence n'est pas un état* » (ibid., p. 256), elle est active (identifiable et visible uniquement en acte), après chaque situation vécue où une compétence a été appliquée, elle se transforme, elle s'améliore graduellement (Perrenoud, 2008).

- *Durabilité et transférabilité*, ces deux dimensions empêchent la diminution ou disparition d'une compétence, elles la réactivent et la transforment, la poussent vers les deux derniers stades de réactivation et transformation (si la compétence est efficace). Comme évoquent Dujardin et Feutrie, une compétence peut être « *durable (pérenne dans le temps) et transférable (pérenne dans l'espace : mobilisable dans divers contextes)* » (2013, p. 17), ce que les chercheurs anglophones appellent les « *sustainable competences* ». Ce sont les deux dimensions importantes dans le nouveau contexte de travail mondialisé, ce qui contribue à « *la capitalisation de l'expérience utile dans un contexte évolutif* » (Diez et Sarton, 2012, p. 35).

Quand on parle de transférer des compétences, on en distingue plusieurs types. Selon Dujardin et Feutrie (2013, p. 53), le transfert d'une compétence pourrait se faire par les voies suivantes :

- D'une compétence acquise dans une formation vers un contexte de travail.
- D'un contexte de travail vers un autre contexte de travail.

Dans sa recherche, Dujardin et Feutrie se focalisent plutôt sur le transfert des compétences d'un contexte de travail vers un autre. Nous allons nous intéresser à tous les types pour voir si la compétence interculturelle peut correspondre à ces types de transfert. Quant au type de transfert d'un contexte de travail vers un autre contexte de travail, se basant sur les travaux de Tardif (1999) et le Boterf (2013), Dujardin et Feutrie (2013) soulignent que le contexte de construction (et du transfert) d'une compétence est très important. Grâce au contexte, un spécialiste sait et peut transférer ses expériences et ressources acquises (qui forment une compétence) dans des situations diverses. Cela peut se faire d'un contexte hors de travail vers le contexte de travail, d'un poste à l'autre au sein d'une entreprise, d'une autre entreprise, d'une autre fonction. De plus, pour le Boterf (2008, p. 74, cité chez Dujardin et Feutrie, 2013), le transfert peut être latéral où le transfert se produit par l'analogie de situations de même type ou vertical où le transfert se produit dans des cas « *de complexité supérieure* ». Parmi les nouveaux défis des managers des équipes, y compris les RH, on voit deux aspects principaux : préserver la santé des employés (y compris le bien-être) et améliorer les conditions de travail dans le but de fidéliser des personnes et limiter le turnover (Pelousse et Raoult, 2011, p.184). La dimension de durabilité d'une compétence est très proche vers la dimension du

transfert, car les deux demandent la « maintenance » de métaconnaissance pour qu'elle reste utile, utilisable et pertinente dans le temps et dans les contextes différents. Dujardin et Feutrie (2013) signale que peu d'études ont été réalisées par rapport à cette dimension (le concept de durabilité, selon lui), l'auteur se questionne si une compétence acquise peut disparaître ou peut-elle se maintenir et évoluer, autrement dit l'actualisation de compétence. Cette dernière se passe par des formations tout au long de la vie, « *il est nécessaire de l'entretenir périodiquement pour qu'elle ne devienne pas obsolète* » (ibid., p.49). Dans le contexte de mondialisation, ainsi que dans cette idée de durabilité d'emploi, Durand-Guitel (2008) souligne également l'importance d'acquérir et de développer la CI de manière permanente, donc cette compétence doit avoir un caractère durable (savoir l'appliquer d'un contexte interculturel à l'autre et d'un emploi à l'autre). Dujardin et Feutrie, en s'inspirant des travaux de Tardif et de le Boterf, soulignent que le transfert des compétences se fait par des processus de décontextualisation (« *prendre conscience que les ressources (métaconnaissance) ont été acquises dans un certain contexte* ») et de recontextualisation (« *comprendre que ces ressources peuvent être « transportées », transposées dans un nouveau contexte dont on identifie les caractéristiques de la même façon que dans le contexte de départ* ») (ibid., p. 56). Ces processus de décontextualisation et recontextualisation sont importants pour nous en création de notre modèle de la CI dynamique. Cela nous a amenés à formuler la figure ci-dessous qui montre que la CI fonctionne quand l'inconscient par les moyens d'analyse et réflexivité passe au niveau conscient pour redevenir mobilisable.

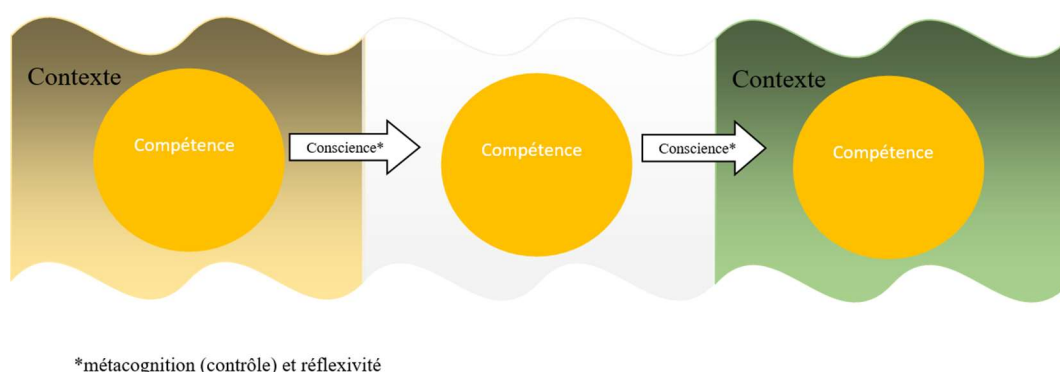


Figure 2. Le processus de décontextualisation et recontextualisation de la compétence ; source : auteur

- *Transmissibilité* est la troisième voie possible du transfert des compétences, selon Dujardin et Feutrie (2013), d'un individu à un autre, ce que nous appellerons transmissibilité, contrairement aux définitions de Diez et Salton (2012) qui désignent le terme « transfert » pour l'appropriation des compétences transverses et la « transmission » pour la diffusion des compétences hard. Cette dimension apparaît au stade de la transformation quand, par exemple, un porteur de la compétence peut devenir expert / coach dans le domaine lié à la compétence. La situation démographique actuelle avec le vieillissement de la population mondiale et les changements débattus actuellement discutables de l'âge de la retraite créent des réflexions sur la nécessité du transfert des compétences entre les seniors et les juniors. Pour différencier cette dimension du transfert entre métiers que l'on a décrit dessus, nous préférons utiliser le terme de « transmissibilité » qui marque la possibilité pour toute compétence de pouvoir être transmise d'un individu

à l'autre. Le déséquilibre entre les exigences des entreprises pour leurs employés d'acquérir l'expérience et ne pas le valoriser ensuite, est souvent mentionné dans la littérature spécifique. Pour Diez et Salton (2012) ce transfert intergénérationnel peut devenir une véritable reconnaissance mutuelle (entre le transférant et la cible (terme de Diez et Salton pour « l'apprenant »)) et devenir une valeur ajoutée de l'entreprise. Pour ces auteurs, « *les moyens de transfert (ici : transmission) doivent être spécifiques et adaptés à la nature des compétences à transférer (ici : à transmettre)* » (ibid., p.56). Il ne s'agit pas uniquement de la transmission des compétences intergénérationnelles, le besoin de faire la transmission peut être lié au départ d'un expert en mission de long terme, son désir de mobilité internationale ou interne et aux nécessités de garder certains niveaux d'expertise auprès d'équipe ou à l'intégration des nouveaux recrutés : « *le transfert doit être intégré au processus global de management, la reconnaissance du travail des transférants doit être prise en compte dans la logique de gestion des carrières ou de valorisation de l'entreprise* » (Diez et Sarton, 2012, p. 137). Souvent le fait de partager des idées, des expériences, de transmettre les connaissances aux collègues plus jeunes ou moins expérimentés, donne le sentiment d'être valorisé et ne pose donc pas de problème pour les seniors (Labruffe et Numilog, 2008, p. 103). La transmission est réalisable si le transférant et la cible prennent en conscience les différences et les similitudes des situations professionnelles et sauront les décontextualiser et recontextualiser, donc savoir métamorphoser son vécu en outils cognitif (Tardif, 2006 ; Dujardin et Feutrie, 2013). La compétence interculturelle peut-elle garder ses composantes quelles que soient la génération ? Si on réfléchit sur la nature de la compétence interculturelle, elle s'inscrit bien dans l'éducation de fait, ce qui, d'après Pelousse et Raoult, « *résulte du développement des comportements, des valeurs, des compétences et des connaissances en dehors d'un dispositif structuré, à partir d'expériences quotidiennes et des ressources de son environnement* » (2011, p.27). Nous voyons que dans les recherches sur l'interculturalité et les manuels de « best practices » managériales, ainsi que dans les interviews réalisées dans le cadre de notre recherche, les personnes ayant la compétence interculturelle font référence à leur vécu, tout en ayant les connaissances théoriques sur le sujet. Avec la compétence interculturelle, la situation est un peu différente des autres compétences professionnelles, car à l'issue de l'expérience professionnelle, les jeunes spécialistes de la génération Y avec tous les programmes d'échange comme Erasmus ou le contrat de travail d'étudiant, ont acquis cette compétence à travers l'expérience liée à leur vie personnelle ou situation familiale. On peut se poser des questions si on peut trouver plus de gens ayant cette compétence parmi les générations X, les personnes nées entre 1966 et 1976, les « World Citizens » et Y, les « Millennials ». En revanche, la génération X qui était au pic de son activité professionnelle au moment où on avait constaté l'expansion (« boom ») de management interculturel, a un fort appui dans la théorie de ce domaine, l'analyse de différences culturelles. Ce qui n'est pas forcément présent dans la génération Y qui a grandi parmi les différences culturelles, pour qui donc la diversité n'est pas forcément un obstacle ou une anomalie à éviter.

Dujardin et Feutrie (2013, p. 145) ont présenté le cycle d'évaluation de la compétence, inspiré du cycle de vie professionnelle, dans un schéma avec ces divers stades pour éclairer et rendre opérationnelle la notion de compétence. Pour plus de limpidité, nous placerons dessus également les dimensions citées plus haut pour illustrer nos réflexions et enrichir le schéma initial. Chaque période d'évolution d'une

compétence se trouve dans une dimension particulière que toute compétence comporte. Avec le temps une compétence peut disparaître ou se transformer. Dans sa période de transformation (ou réactivation), une compétence peut être transmise à autrui.

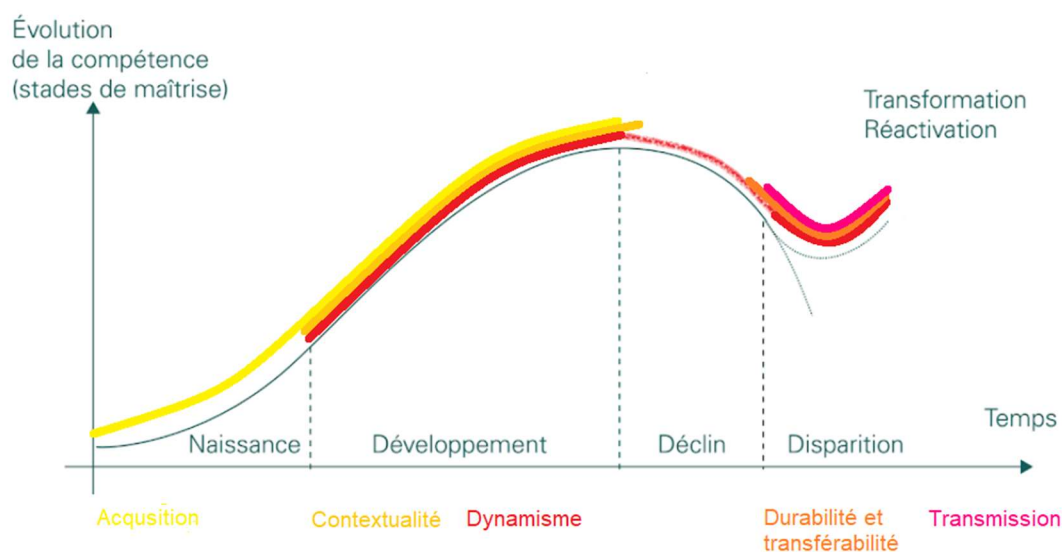


Figure 3. Cycle d'évolution d'une compétence dans ses dimensions; source : auteur

La pratique de la mobilité internationale s'est transformée en 15 ans : la difficulté de la distance avec la famille s'est estompée avec les outils de communications et réseaux sociaux, la durée de la préparation avant le départ (package) a été réduite, voire supprimée, et le coût de la mission s'est alourdi et sa durée s'est raccourcie, les exigences sont différentes puisque la maîtrise de l'anglais suffit dans la majorité des contextes professionnels, alors qu'il y était auparavant demandé de maîtriser les différentes langues. Tous ces éléments sont à prendre en compte en analysant la CI. La logique de la gestion de la mobilité internationale se transforme de façon sensible. Les jeunes spécialistes peuvent s'adapter plus rapidement et sont prêts à accepter ces nouvelles modalités, alors que les RH continuent à privilégier le plus souvent les anciens profils expérimentés.

Les deux types de compétences sont complémentaires malgré la différence de leur nature. Les compétences essentielles (« hard ») sont assez simples à transmettre (généralement grâce aux formations) vu la facilité de leur transcription dans un référentiel, leur évaluation est souvent normée. Elles sont objectives et rationnelles, visibles et accessibles. Leur évaluation passe par le contrôle de conformité, de respect des règles. Les compétences transverses (« soft ») sont expérimentales et subjectives, non formalisables, liées à l'expérience, personnelles. L'analyse des données massives provenant des offres d'emploi suggère que les compétences transverses telles que la communication, la résolution de problèmes, le travail en équipe, la capacité de comprendre autrui et de le motiver sont plus recherchés que jamais (Robbins et *al.*, 2009). L'évaluation des compétences transverses reste un enjeu pour les RH avec le développement constant de ce type des compétences (difficiles à identifier et à certifier), leur transfert et la transmission doit intégrer les réflexions sur la politique RH moderne (Diez et Sarton, 2012).

Comme résumé des caractéristiques principales des compétences, nous pouvons constater que toute compétence est une notion multiforme (Le Boterf, 2013 ; Tardif, 2006). Dans notre recherche, nous présentons les catégories des compétences comme une classification des compétences selon leurs natures d'appartenances (individuel, relationnel, organisationnel), autrement dit, le champ de leur application (Labruffe, 2008). Les mécanismes d'une compétence reflètent pour nous des ressources qui font la compétence. Ces ressources ont pour objectif d'aider son porteur à agir. Ce sont des outils sur lesquels un acteur s'appuie pour faire une action. Les dimensions dans notre recherche reflètent les segments du cycle de la vie d'une compétence ; ce sont des mesures nécessaires à l'évaluation d'une compétence.

Comme résumé de l'aspect théorique sur la compétence interculturelle, nous pouvons constater ses caractéristiques principales, la CI est :

- Transférable d'un métier à l'autre,
- Transmissible,
- Fortement contextualisée,
- Durable,
- Subjective,
- Dynamique.

D'après Aubert et Gilbert (2003), la notion de compétence a aussi le caractère structuré des processus de mobilisation des savoirs, savoir-faire et attitudes comportementales qui assure son efficacité. Il est bien possible de faire « *des prédictions* » sur cette efficacité, autrement dit l'évaluer. Au même temps, nous soutenons l'idée d'Autier que « *la compétence n'est donc pas acquise une fois pour toutes ni mobilisable en toutes circonstances* » (2009, p. 135). Or, pour évaluer une compétence, nous pensons qu'il est nécessaire de prendre en compte à quelle catégorie elle appartient, toutes ses dimensions, ainsi que les mécanismes nécessaires. Notre recherche a pour but de voir comment évaluer la compétence interculturelle chez les différents profils interculturels. Les significations changent à partir de la culture d'où la personne vient et de son background, donc la CI aussi. La prise en compte de toutes les dimensions de la CI permet de proposer leur intégration dans des grilles d'évaluation existantes.

Nous allons présenter les moyens d'évaluer les compétences transverses, en particulier la compétence interculturelle postérieurement.

Section I.2.2. Conditions du développement de la compétence interculturelle

I.2.2.a. Méta-analyse autour de la notion d'une culture : statique ou dynamique

Dans ce paragraphe, nous abordons la notion de culture qui reste fondamentale pour la recherche sur l'interculturalité (Lavanchy et *al.*, 2011). La définition qui sera proposée ici vient de l'angle de son dynamisme, d'où l'idée de proposer le terme « *culturation* » à utiliser dans le contexte globalisé en parlant des différences culturelles ou l'interculturalité.

Dans notre recherche, nous ne pouvons pas nous passer du concept de la culture humaine, car il représente le point de départ des interactions interculturelles, des malentendus et des conflits dans des contextes professionnels ; nous appuyons beaucoup sur les bases des études culturelles. Nous nous sommes tournés vers la littérature anthropologique pour explorer le monde interculturel à ses origines, ce qui nous permet de comprendre la société et la diversité culturelle ; c'est dans ce domaine que les chercheurs comme Glissant (1996) ont démontré que la hiérarchie entre des cultures n'existe pas. Or, nous ne pouvons pas parler de la CI sans parler de la culture, cet iceberg de raisonnement humain (Kluckhohn et Strodtbeck, 1961). Comme notre recherche est pluridisciplinaire, Chalard-Fillaudeau nous donne l'importance des études culturelles (cultural studies) : « *les CS œuvrent à la rénovation des approches scientifiques traditionnelles dans le but d'éclairer les relations entre l'humain et le culturel et d'analyser les schèmes culturels de façon plus contextuelle et pragmatique* » (Chalard-Fillaudeau, 2015, p. 11). Nous avons bien écrit tout au début « la culture humaine » : c'est une précision qui n'est pas hasardeuse, car pour nous, une culture n'est pas un phénomène strictement humain (Wieviorka, 2001), mais dans la recherche, dans le champ de management bien sûr, nous travaillons sur l'aspect humain de cette notion. Pour résoudre ces derniers, la compétence interculturelle est souvent demandée. Mais il faut qu'on précise que l'objectif de cette sous-section n'est pas d'analyser en détail les différents concepts et notions de culture, mais en quoi ce concept est important pour la compréhension du fonctionnement de la CI. Viegas-Pires (2012) mentionne trois types de cultures : nationale, organisationnelle, de métier. Nous allons faire un point sur les cultures nationales à la rencontre de « ses homologues » mondiales.

En quoi une culture consiste-t-elle ? C'est un ensemble ethnique, religieux et linguistique (Berry, 2016). Drummond constate que parfois dans les entreprises la culture ou les cultures représentent des « *références secondaires non déterminantes* » (2008, p. 16), ce concept malgré le nombre des travaux autour de son sujet, reste flou et indéterminé : est-ce la culture qui influence le comportement humain ou le comportement humain de groupe influence-t-il la culture ? La problématique interculturelle est plus profonde qu'elle en a l'air et nous pouvons le constater dans les politiques mondiales et les événements tragiques qui se sont passés depuis le début du XXI^{ème} siècle.

Au sens large, la culture est tout ce qui n'est pas la nature, « *tout ce qui est humain* » (Hersovitz, 1955). Cependant, la séparation si brute entre la nature et la culture pour des êtres humains n'est pas si évidente, comme le constate Morin : « *l'homme est un être culturel par nature parce qu'il est un être*

naturel par culture » (1973). Au sens anthropologique, la culture est un système de significations et de références liées à un groupe de gens en particulier ; en fait, « une culture » comme quelque chose que nous pouvons apercevoir n'existe pas, quand nous parlons de la culture au sens large, il s'agit plutôt de « modèles culturels » (patterns), un concept proposé par Benedict (Cuche, 2016; Mattelart, 2009).

Le terme dans les sciences de gestion et management se réfère à l'anthropologie. Geertz (1973) dit que « *la culture est un système de significations* », la même aptitude au sein d'un groupe des individus à donner le même sens aux mêmes symboles constitue une culture, ce sont les gens qui ont donné le sens au comportement de leur groupe en l'appelant « culture ». En même temps, la présentation de ce construit, d'après cet auteur, reste discutable, car ce système de significations s'apprend en grandissant, donc « toute déviation » amène vers les modifications du sens des symboles culturels. Nous appelons cela pour l'instant la déviation, le terme venant de la biologie et de la philosophie, pour montrer notre raisonnement avec les termes simples. Nous voyons clairement que ce terme porte la couleur négative, ce qui pour nous, n'est pas du tout le cas si on parle de l'interculturel où les normes ne sont pas figées, car la multitude de ces dernières est infinie. Les autres mots avec lesquels on aurait pu montrer ce changement, ont également un marqueur négatif : aberration (changement du sens), altération (sentiment d'isolement). Évidemment, le mot le plus neutre sera le changement dans un comportement interculturel, mais qui ne reflète pas nécessairement le degré minime de ces changements. L'autre mot, venant du physique, qui peut nuancer ces changements dans une culture, est « déflexion », autrement dit l'éloignement du chemin prédéfini.

Hofstede décrit une culture comme « *la programmation (mentale) collective de l'esprit humain qui permet de distinguer les membres d'une catégorie d'hommes par rapport à une autre* » (1987, p. 27). Cela nous renvoie vers une réflexion : comment la notion d'une culture est-elle née ? L'appropriation du concept « culture » comme nous le connaissons par un langage quotidien est récente. Benjamin (1989, cité chez Mattelart, 2009) donne un exemple que ce concept n'était pas connu dans le haut Moyen Âge, la première définition scientifique par Tylor date de fin du XIX^{ème} siècle (Cuche, 2016). Mais le phénomène de culture comme identité d'un groupe est né avec la conscience humaine : les gens se regroupaient en fonction des habitudes et des symboles qui leur étaient familiers. Comme l'a noté Tardif (2006, p. 19), « *la culture exprime la manière d'être au monde d'une société* », ce système symbolique évolutif d'une culture (mythes, des valeurs, des comportements, des préférences collectives) permet à soi de s'assimiler avec son environnement et avec les autres de sa culture. Cette définition suggère la difficulté d'appréhender la culture en marge des considérations politiques, économiques, sociales et religieuses institutionnalisées par l'action humaine en société. Barmeyer précise que la culture « *se base sur des valeurs spécifiques facilitant l'orientation et se manifestant sous forme de stratégies et comportements particuliers – et donc, entre autres, sous forme de comportement managérial* » (Chevrier chez Lee et al., 2007, p. 122). Delange et Pierre voient la culture comme « *un système de symboles et de relations de sens (croyances, valeurs, mythes, rites) qui, comme une syntaxe linguistique, offre un code combinatoire des éléments à l'intérieur d'un répertoire existentiel déterminé* » (ibid., p. 51). Ces auteurs pensent la culture comme récit (s'identifier veut dire « *se mettre en mots* », l'important c'est l'usage des catégories qui viennent en décrivant

l'expérience, en se basant sur les travaux de Ricoeur) et en tant qu'objet mathématique (la théorie des catastrophes qui permet d'anticiper ce qu'il peut devenir, en se basant sur les travaux de Thom).

Abdallah – Pretceille (1999) met la culture entre la logique relationnelle qui se base sur l'idée de réseau et la logique d'appartenance qui se base sur celle de structure et de code. La culture est aussi ce qui permet de sortir de l'expérience de soi, d'échapper à la conscience malheureuse de n'être que soi-même, d'être toujours avec soi « *comme en un mouvement circulaire qui semble immobile* ». Desjeux souligne que « *les modèles culturels, les habitudes ou les visions du monde sont transformés par les effets de situations et permettent ainsi de comprendre les écarts entre ce que l'on dit, ce que l'on pense et ce que l'on fait* » (chez Lee et al., 2007, p. 52). Bermeyer présente la culture comme système d'interprétation, système de valeurs et comme facteur de résolution des problèmes. Il souligne qu'un membre d'une culture interprète de manière erronée le comportement d'un membre d'une autre culture (ibid., pp. 119-40). Toute l'interprétation dans l'interculturel est soumise à la subjectivité. Drummond appelle cela « *des filtres cognitifs* » : « *nos pensées, nos jugements de valeur ne sont pas et ne peuvent pas être impartiaux, ils sont très influencés par notre culture et d'une certaine façon, cela veut dire nos actes et nos comportements le sont tout autant. < ... > nous sommes tous conditionnés culturellement* » (2008, p. 92). La culture est une programmation mentale, c'est un sort de prédictions de comportement humain où, on aurait pu penser, tout s'enchaîne par un algorithme préétabli. Sauf que, pouvons-nous parler d'une seule culture nationale ? Hampden-Turner et Trompenaars répondent à cela de manière suivante : « *Tous les individus, à l'intérieur d'une même culture, n'ont pas les mêmes expressions artistiques, les mêmes normes, les mêmes valeurs, les mêmes postulats. Chaque culture abrite tout un ensemble de composantes culturelles. Au sein de cet ensemble, il se forme un modèle, autour d'une moyenne.* » (2008, p.57). Barsoux et Schneider ajoutent à cela qu'« *il est donc parfois trompeur d'imaginer une nationalité en s'en tenant au nom à l'aspect physique ou à l'accent* » (2003, p.210). On est tous mélangé démographiquement (Berry, 2016) et influencés par d'autres cultures, on n'est plus dans un monde où on peut utiliser un guide touristique pour apprendre sur une culture. On est obligé par les changements des acteurs principaux sur le marché mondial, de trouver un moyen de passer à une culture vers l'autre.

D'ailleurs, souvent la culture est présentée comme quelque chose d'inconscient. Les anthropologues, comme Boas (1982), Chalard-Fillaudeau (2015), Cuche (2016) et les chercheurs en management, comme Meier (2004), Schneider et Barsoux (2003), Chevrier (2003) énoncent que la culture est transmissible et acquise (non innée), mais souvent fonctionnelle au niveau inconscient. Pour Hall la reconnaissance du côté acquis de culture « impose un lourd fardeau à chacun d'entre nous » : « *It means relinquishing the special part of ourselves which gives us permission to put other people down. It means extending ourselves to include others in the same envelope of awareness. It means recognizing others as simply different, but not inferior* » (Hall chez Bennett, 1998, p.64). Ce principe de voir toute culture comme acquise est primordial pour l'interculturalité. Barth (1999) dans sa recherche montre aussi que la culture a une partie consciente. La culture est donc conscientisée : cela vient du phénomène de conscientisation des traits culturels quand, en fait, ces derniers peuvent être choisis pour souligner la différence d'autrui (Lavanchy et al., 2011). Barth (1999) explique que les membres d'un groupe isolé ont tendance à

s'influencer, à copier certaines caractéristiques qui deviennent plus tard les traits culturels. D'où le choix de religion, les coutumes, les habitudes, etc.

La culture est contextualisée : « *La culture, c'est le contexte dans lequel les choses se passent* » (Hampden-Turner et Trompenaars, 2008, p. 30). Les connaissances d'une culture créent les attentes par rapport à l'attitude des personnes semblables (Drummond, 2008), mais également les attentes par rapport à autrui vis-à-vis des traits culturels attribués en fonction de sa culture. Cette dimension est souvent influencée par le contexte religieux (la place de la religion dans une société, l'acceptation des différentes visions religieuses, etc.), ainsi que les différences culturelles se réfèrent souvent sur les coutumes différentes. Pour Pretceille une culture se définit même par le contexte : « *les représentations et les caractéristiques culturelles ne sont pas des entités sui generis, mais actualisées en contexte, dans la relation aux autres* » (1999, p. 9). Nous voyons ici les différentes corrélations d'une culture avec le contexte. La culture est le contexte, elle est aussi un espace contextualisé par les codes culturels (pratiques). Donc la culture à la fois est interprétée en fonction des circonstances historiques, sociales, artistiques, etc., et elle produit aussi ces circonstances.

La culture est subjective : Triandis, travaillant sur la psychologie interculturelle, a noté que la culture peut être divisée en culture matérielle ou objective (tout ce qui est fabriqué par l'être humain) et en culture subjective (des idées, des attitudes, des croyances). La culture subjective est « *society's characteristic way of perceiving its social environment* » (Triandis, 1972, dans Triandis, 2002, p. 3). C'est bien la culture subjective qui contient des variations culturelles et des catégories spécifiques de chaque culture.

La culture est dynamique : c'est un processus constant d'évolution (Hawkes, 2001). Le temps où les chercheurs étudiaient ce phénomène comme quelque chose de non-changeable est fini : « *la notion de culture a bougé d'un phénomène statique à celui qui met l'accent sur les changements constants qui sont concernés avec création, métaphore et recreation* » (Berry, 2018, p. 6) ; « *la nôtre (culture) et celle des autres sont en perpétuel mouvement, et nos visions réciproques doivent suivre ce changement continu* » (Sauquet et Vielajus, 2014, p.21) ; « *Even when we do something that seems traditional, we do so in new conditions, and so are in fact re-creating tradition rather than simply copying it* » (Carrithers, 1992, p.9). Dans les études culturelles, les maîtres de ce domaine Hall et Jefferson, traduits et cités par Chalard-Fillaudeau (2015, pp.12-13), donnent une définition suivante : « *les cultures sont produites dans le même temps que les groupes appréhendent leur existence sociale au cours de leur expérience quotidienne. La culture est, par conséquent, intimement liée au monde de l'action pratique* ». Un point important exprimé par ces chercheurs est que les cultures ne sont pas stables et qu'elles sont toujours en cours d'évolution. Abdallah-Pretceille propose une vision où un individu n'est pas produit d'une culture, mais il est l'acteur, « *les cultures ne sont pas des plasmas existentiels, mais sont actualisées par des individus dans un temps et un lieu marqué eux-mêmes par l'histoire, l'économie, la politique, etc.* ». (2017, p. 65), nous schématisons cette idée ci-dessous en parlant de l'identité culturelle.

La culture n'est pas innée, elle ne se transmet pas comme les gènes, elle s'acquiert au cours de la vie. L'individu « s'approprie » sa culture progressivement tout au long de sa vie et, de toute façon, il ne peut

jamais acquérir toute la culture de son groupe (Cuche, 1996, p. 41). La culture est construite à travers des structures et des rapports sociaux. Drummond mentionne cette dimension comme « évolutive » : la culture « *peut changer, incorporer des éléments venus d'autres cultures, et en abandonner d'autres* », « *la culture transforme l'individu, mais elle est aussi constamment transformée par lui* » (2008, 34-37). Cuche assure que « *toute culture est un processus permanent de construction, déconstruction et reconstruction* » (1996, p. 64), elle est stable dans son changement. L'auteur propose de remplacer le mot « culture » par « *culturation* » pour souligner cette dimension dynamique de la culture. Dans le même sens, l'anthropologue Appadurai (2001) utilise le mot « culture » dans la forme adjectivale du concept, pour traduire la labilité des processus dynamiques des comportements d'un groupe isolé. Dans le même esprit Demorgon (1999) prouve, d'ailleurs, que l'interculturel se trouve dans les dimensions dynamiques (histoire interculturelle).

Dans notre recherche, nous allons beaucoup parler de personnalité : traits de personnalité, personnalité stable, personnalité culturelle. Le mot « personnalité » est entré dans le vocabulaire quotidien des gens sans comprendre vraiment ce que ce concept reflète. Évidemment, la discussion sur ce sujet prendra la place de plusieurs thèses mêmes, car les relations entre l'individu et la/les culture(s) sont complexes, de plus l'identité culturelle est considérée comme un facteur important pour l'adaptation interculturelle réussie (Moore et Barker, 2012). Dans cette thèse, nous referons à la personnalité comme un ensemble de caractéristiques et de tempéraments significativement formés par l'héritage et par des facteurs sociaux, culturels et environnementaux (Robbins et Judge, 2013). Kardiner (chez Cuche, 1996, p.39) constate que la personnalité de base chez l'individu se forme par des « institutions primaires » propres à chaque culture : la famille et le système éducatif. La personnalité de base, en réagissant sur sa culture, produit des « institutions secondaires » : valeurs, croyances. D'après Kardiner, ces institutions secondaires corrigent les frustrations causées par les institutions primaires et qui amènent la culture à évoluer. Une perspective de la culture donne la naissance à une autre perspective de la naissance, ce processus nous l'accordons à la *culturation* où la personnalité est moteur du sens d'une culture ; nous le présentons comme suivant :

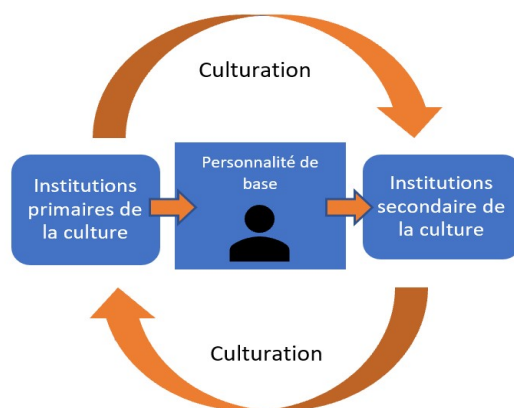


Figure 4. Le processus de culturation; source : auteur

Les institutions primaires structurent l'esprit et le caractère de l'individu, ce sont des connaissances descriptives, mais également prescriptives : d'où l'idée de la culture inconsciente. Dans les institutions primaires, la culture fait intégrer l'individu à son niveau le plus profond, axiologique. « *Le véritable lieu de la culture, ce sont les interactions individuelles* » (Sapit, cité chez Cuhe, 1996, p. 49), ce sont ces interactions au niveau des institutions primaires et des institutions secondaires qui *construisent, déconstruisent et reconstruisent* une culture, qui la fait évoluer en permanence. Berry voit cela comme les processus de création, de métamorphose et de récréation de la culture (Berry, 2019, p.6), ce que Ortiz (1947) appelait déjà comme « *néo culture* » (cité chez Marotta, 2014, p.12). Pour Bauman, une culture existait seulement dans ses permutations, « *en faisant et défaisant des distinctions, en liant et déliant des connexions. La culture est un conteneur de possibilités essayées, rejetées, recyclées sous des formes toujours modifiées ou bien encore en attente d'utilisation* » (2005, p. 84).

La culture est une notion très difficile à définir, à décrire et à mettre dans un cadre précis, tout comme ce qui vient après dans les différentes formes d'inter à multi-, là où une culture rencontre une autre, où le soi voit l'autre. La culture forme l'identité de soi et d'autrui (Abdallah-Pretceille, 1999). Par la suite, Abdallah-Pretceille (2011) prolonge cette idée : « *les cultures comme les sociétés ne sont pas homogènes. [...] Il faut, d'une part, reconnaître et admettre l'hétérogénéité dans le groupe et, d'autre part, accepter sa propre hétérogénéité* » (2011, p. 21).

La culture est le cadre qui permet de distinguer dans un groupe, des individus des autres, c'est elle aussi qui crée l'identité culturelle. Il n'est donc pas possible d'abandonner le cadre culturel quand on parle de l'interculturel même, car elle représente tout ce que l'on dépasse avec la CI (des croyances, valeurs et normes, communication verbale et non verbale, la religion, les règles et rôles sociaux) et vient de la culture, mais il est possible de le rendre dynamique en l'appelant « culture » qui reflète une multiplicité de modes de vie différents. Comme le souligne Frame, « *il semble important et urgent, face aux nationalismes actuels, de démythifier cette notion de culture* » (2008, p. 555). Il est clair que n'importe quelle conduite nouvelle n'est pas encore une conduite culturelle. Cependant, il est aussi légitime de refuser d'emprisonner l'individu dans une culture collective, même si cela n'implique pas de nier que toute culture a toujours une dimension collective. Même si, occasionnellement, un seul individu peut être à l'origine d'une conduite culturelle, elle ne deviendra pas telle que reprise par un collectif. Pour qu'une conduite devienne culturelle, il faut du temps, de la répétition par des individus assez nombreux qui précisément la partagent. Certes, le culturalisme durcit les cultures acquises. Dans la plupart des situations d'échanges interculturels, il est toujours difficile de faire part de ce qui vient des cultures acquises dans la durée et de ce qui vient du moment vécu et de la liberté individuelle. Voilà pourquoi nous devons garder toute information que la culture nous donne, mais peut-être remplacer ce mot par « culture », en l'utilisant avec une certaine précaution.

1.2.2.b. Inclusion et cohésion sociale : adaptation et acculturation

Dans notre recherche, nous considérons que la compétence interculturelle apparaît au moment du contact avec autrui pendant l'adaptation interculturelle ou l'acculturation. Puisque ces termes sont importants pour la visibilité de la CI et son évaluation, une description de ces processus culturels est présentée dans cette sous-section.

Les échanges culturels donnent naissance aux phénomènes complexes comme l'adaptation et l'acculturation, ou encore l'ajustement qui ne sont pas clairement différenciés et souvent utilisés de façon interchangeable (Hannigan, 1990). Ces processus présentent la relocalisation dans un nouvel environnement culturel et la familiarisation avec lui (Kim, 2002, p. 260). C'est dans le cadre de ces phénomènes-là que la CI commence son fonctionnement.

Le contact entre deux cultures implique un phénomène d'**adaptation** définie comme véritable « *brassage des modèles des deux cultures en un tout significatif et harmonieux* » (Redfield et al., 1936). Comme synonyme de l'adaptation socio-culturelle (ou interculturelle) on utilise parfois la notion d'**acculturation**. Demorgon, qui a conduit des recherches-actions expérimentales de longue durée sur les situations multi, trans et interculturelles de groupes trinationaux, dit que le terme d'acculturation avait été utilisé pour la première fois en 1880 par l'anthropologue Powell qui aurait alors désigné « *les variations et transformations observables des modes de vie, mais également de pensée des immigrants au contact de la société américaine* » (1999). La définition classique de l'acculturation était donnée par les anthropologues culturels de Redfield, Linton et Herskovits en 1936. Selon eux, l'acculturation se manifeste quand les groupes des représentants des différentes cultures entrent dans un contact direct et long, dont les conséquences sont les changements des modèles des cultures originales d'un ou ces deux groupes. Pour être plus précis, cela se résume ainsi « *when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups* » (Redfield et al., 1936). En premier lieu, l'acculturation était examinée comme le phénomène de groupe, et on introduisait seulement plus tard la notion de l'acculturation psychologique : si l'acculturation dans sa totalité est un procédé du changement de la culture du groupe, l'acculturation psychologique est un procédé du changement de la psychologie de l'individu. Mais aussi dans ce cas sont en vue les changements des valeurs, des orientations, la conduite de rôle, les installations sociales des individus dont les groupes subissent l'acculturation totale. Vu notre intérêt pour le travail du manager comme individu, nous sommes intéressés par cette approche psychologique également (Guerraoui et Pirlot, 2011). D'ailleurs, ce terme se généralise dans les années 1950-1960. En 1974, Wachtel, comme le constate Courbot, écrivait ainsi que l'acculturation était une notion trop générale, qui ne permettait pas d'aborder la multiplicité des processus de changement que l'anthropologie cherchait à étudier (voire une multitude de ses sous concepts : endo-culturation, transculturation, déculturation, syncrétisme etc.) (Courbot, 2000). Couchard a défini cette notion comme « *un processus psychique par lequel un individu assimile les modèles et les comportements d'une autre culture que la sienne. Elle peut s'effectuer par assimilation de ces modèles, par juxtaposition*

avec les modèles originels ou de manière conflictuelle » (Couchard, 1999, p. 120). Ou bien Gresle et *al.* donnent l'explication suivante dans leur « Dictionnaire des sciences humaines, sociologie, psychologie sociale, anthropologie » : « *notion désignant les phénomènes complexes qui résultent des contacts directs et prolongés entre deux cultures différentes, entraînant la modification ou la transformation de l'un ou des types culturels en présence* » (Gresle et *al.*, 1997). Pour nous, il est intéressant de voir des situations où des managers évoluent dans de nouvelles cultures, où l'acculturation touchera à la fois des employés qui, dans leur propre culture, sont en contact avec des étrangers. Une large interprétation de la notion « acculturation », son application dans divers domaines scientifiques, la différence entre conditions initiales de la recherche nous donnent une possibilité immense pour l'activité scientifique et le choix du « point de départ » (influence d'une culture sur l'autre, conditions de travail dans différents pays, particularités du contrat de travail et les conditions d'accueil (échange) des managers, etc.).

Berry a défini les approches contemporaines de l'acculturation (Ward et *al.*, 2004). Une de ses théories célèbres est le modèle quadruple de stratégies d'acculturation en impliquant les stratégies d'assimilation, séparation, intégration et marginalisation. Il a donc complété les résultats de Redfield, Linton et Herskovits qui n'ont mis en relief que trois étapes (acceptation, adaptation, réaction) et qui les ont expliqués comme suit :

- *Acceptation* : lorsque le processus d'acculturation aboutit à la prise en charge de la plus grande partie d'une autre culture et à la perte de la majeure partie du patrimoine culturel plus ancien ; avec l'acquiescement des membres du groupe d'acceptation et, en conséquence, leur assimilation non seulement aux comportements, mais aussi aux valeurs internes de la culture avec laquelle ils sont entrés en contact ;
- *Adaptation* : lorsque des caractères originaux et étrangers sont combinés afin de produire un ensemble culturel qui fonctionne bien, qui est en réalité une mosaïque historique ; soit en remaniant les modèles des deux cultures en un ensemble harmonieux et significatif pour les individus concernés, soit en conservant une série d'attitudes et de points de vue plus ou moins contradictoires qui se réconcilient dans la vie quotidienne à mesure que des circonstances particulières se présentent ;
- *Réaction* : lorsque des mouvements contra-acculturatifs se produisent à cause de l'oppression ou des résultats imprévus de l'acceptation de traits étrangers ; ceux-ci conservent leur force psychologique (a) en compensation d'une infériorité imposée ou supposée, ou (b) par le prestige qu'un retour à des conditions pré-aculturelles plus anciennes peut apporter aux personnes participant à un tel mouvement (Redfield et *al.*, 1936, traduit depuis l'angl. : auteur).

Berry (1996), en prolongeant cette théorie, a montré la complexité et le conflit du processus de l'acculturation : les gens ne peuvent pas facilement et sans douleur changer en s'adaptant au milieu international. Le processus de l'acculturation peut être réactif, c'est-à-dire qu'il intensifie la résistance aux changements des cultures en contact, il stimule d'une manière créatrice l'apparition des nouveaux éléments et des formes culturelles qui ne se croisaient pas avant le contact dans aucune de ces cultures, il peut également être reconduit à la perception des changements après le contact. Berry définit l'acculturation comme le résultat de la coopération des processus culturels et psychologiques (Berry, 1996). Les avantages de la théorie de l'acculturation de Berry consistent, avant tout, dans son lien avec les modèles

psychologiques du stress. Le terme « stress » à la différence du « choc culturel » reflète la partie positive du processus de l'adaptation : l'estimation de la situation et la stratégie de la sortie des situations de stress.

Selon Berry, l'acculturation est conditionnée par deux facteurs agissants qui définissent quatre stratégies principales. Ces facteurs sont le maintien de la culture (dans quel degré l'importance de la préservation de l'identité culturelle est reconnue) et la participation aux contacts interculturels (dans quel degré il faut faire partie d'une autre culture étrangère ou rester parmi « ses proches »). En fonction de la combinaison des réponses à ces deux questions les plus importantes, il a défini quatre stratégies qu'il a appelé les stratégies de l'acculturation (ici nous nous voyons la différence avec celles de Redfield, Linton, Herskovits) :

- Assimilation : quand le groupe et ses membres perdent leur culture, mais soutiennent les contacts avec l'autre ;
- Séparation : quand le groupe et ses membres en gardant leur culture, refusent les contacts avec l'autre ;
- Marginalisation : quand le groupe et ses membres perdent leur culture, mais n'établissent pas de contacts étroits avec une autre culture ;
- Intégration : quand chacun des groupes coopère et leurs membres gardent leur culture, mais établissent en même temps des contacts étroits avec une autre culture.

On suppose que les groupes non dominants et leurs membres sont libres dans le choix de la stratégie de l'acculturation, mais cela n'est pas toujours ainsi (Berry, 1996). Quand un groupe dominant limite le choix de l'acculturation par formes prédéfinies, l'un de ces quatre phénomènes sera imposé. Par exemple, les gens peuvent parfois choisir (consciemment ou non) la séparation, pourtant quand cela est poussé ou obligé par la société dominante, cela s'appelle la ségrégation. Ou, quand les gens choisissent l'assimilation, cela s'appelle « la chaudière à fondre », mais si on les oblige à une telle prise de décision, cela reflète plus la situation de « la presse pressante ». La variante de la marginalisation est moins souvent volontaire, car le plus souvent les gens deviennent des marginaux dans la situation de l'assimilation violente (« la presse pressante ») en ajoutant la réjection violente (ségrégation). Seulement l'intégration peut être une stratégie de l'acculturation volontairement élue et fructueuse, si les buts principaux du groupe dominant sont l'ouverture et la tolérance par rapport aux différences culturelles (Berry, 1996). Cette stratégie suppose au titre d'une importante condition le compromis obligatoire mutuel et l'adaptation mutuelle insérant la reconnaissance des groupes en contact du droit de chacun d'eux de garder les différences culturelles et ethniques. La stratégie de l'intégration demande au groupe non dominant de l'adaptation aux valeurs principales de la société dominante et le groupe dominant doit être prêt à adapter les instituts sociaux aux besoins de tous les groupes ethniques de la société multiculturelle (Berry, 1996).

Selon la théorie de Berry, l'adaptation fructueuse ne représente pas l'assimilation avec la culture étrangère. L'adaptation interculturelle représente le processus de l'entrée dans une nouvelle culture, la mise en valeur de ses normes, les valeurs, les modèles de la conduite. Le succès de l'adaptation suppose l'acquisition de l'intégration sociale et psychologique avec une autre culture sans perte de richesse de la culture d'origine. Dans le plan sociopsychologique, c'est l'aspect le plus positif de la coopération

interculturelle puisque les représentants des différentes cultures aspirent à surmonter la barrière interculturelle, comprendre et accepter une autre vision du monde ; dans ce cas, le droit de l'originalité culturelle et les possibilités égales de l'existence multiculturelle sont reconnus. La théorie de l'acculturation de Berry a une importante signification pour l'élaboration de la base théorique et méthodologique de la recherche de ce sujet. En même temps, elle a ses restrictions concernant la prise de décision pour l'adaptation au niveau personnel et professionnel. Stefanenko (2014) a proposé une classification des facteurs individuels d'adaptation interculturelle (l'âge, le sexe, l'éducation, les caractéristiques personnelles, la motivation) et de groupe (le degré de similitude ou de différence de culture). De plus, il existe d'autres facteurs dits situationnels qui influencent l'adaptation réussie, comme, par exemple, la stabilité politique et économique du pays d'accueil.

L'adaptation et l'acculturation sont des processus dynamiques qui sont « *en cours de réalisation* » (Cuhe, 1996, p. 55). Il est important de noter que ces deux processus n'amènent pas vers la disparition de la culture d'origine, comme il est le cas dans l'assimilation, mais vers le changement des patterns qui doit être vu comme l'enrichissement de toute culture. Gudykunst et Kim (1997, 2003) spécifient que toute acculturation implique un processus complémentaire de déculturation. Si on lie cela avec le processus de culture, il faut faire disparaître des institutions primaires de la culture d'origine pour bâtir les nouvelles institutions secondaires à côté de celles déjà existantes. La forme finale de ces nouvelles institutions secondaires dépendra de l'étape d'acculturation où la déculturation se termine (assimilation, séparation, marginalisation, intégration). Si un individu réussit à fusionner les institutions secondaires de la culture déjà existantes avec les nouvelles institutions secondaires, il arrivera donc à s'intégrer dans une nouvelle culture, donc accomplir l'adaptation réussie.

Toutes les étapes de l'adaptation interculturelle sont accompagnées par un stress spécifique à l'interculturalité appelé « le choc culturel ». Bochner (1987, 2003) voit le choc culturel comme la réaction négative des gens face à des situations nouvelles ou inhabituelles lors d'une rencontre avec une nouvelle culture inconnue. Ce comportement peut amener vers la vision abrogée de la culture d'accueil, ainsi que sa propre culture, en quelque sorte c'est lui qui bloque le processus de l'adaptation et laisse la personne à l'étape de marginalisation (refus de deux cultures). Le choc culturel est souvent présenté comme être « emprisonné » par les préjugés et les clichés. La frontière entre l'analyse culturelle et le choc est vraiment minime. Dans les deux cas, des acteurs utilisent le verbatim envoyant vers les patterns, donc des clichés. Dans l'état de choc, les attentes vis-à-vis d'autrui (les clichés) et non-correspondantes à ces dernières peuvent perturber le comportement approprié d'un acteur. Dépasser cet état aide la réflexivité, une composante importante que nous allons décrire plus tard.

L'adaptation interculturelle est très complexe, souvent sa réussite dépend de l'état mental stable de l'acteur, ses réflexions avancées basées sur le vécu interculturel. Cela, à son tour, demande un grand investissement émotionnel. Les recherches sur le « coping », autrement dit la capacité de faire face aux situations complexes, ont largement contribué à la recherche sur l'adaptation interculturelle, notamment dans les sciences de gestion et management pour résoudre les problèmes de communication au sein des équipes multiculturelles virtuelles (Shirish et al., 2015). Dans le management international, l'idée de l'adaptation

interculturelle n'est pas finalisée, car la question « qui s'adapte à qui ? » reste ouverte. Schneider et Barsoux disent à ce propos ceci : « *Dans nos esprits, l'étranger est censé faire l'effort de s'adapter à nos habitudes. La diversité n'est donc pas du tout envisagée comme source d'avantages, pas plus que les expériences, compétences et perspectives, pouvant apporter une valeur ajoutée* » (2003, p.201). Cela peut concerner les formules comme « employé – employé », « employé – organisation », « organisation – pays », « organisation dans un pays - filiale dans un autre pays ». Mais le principe qui prône est que l'adaptation est quelque chose qui concerne autrui. Cependant, on a tort de penser que ce processus concerne uniquement autrui, en fait, le « soi » est également soumis à l'adaptation, l'un complète l'autre. Murphy-Lejeune (2000) ajoute : « *dans un environnement multiple, fragmenté et anonyme, le citoyen et l'étranger ont en partage le même sentiment d'étrangeté* ». Il est indispensable d'acquérir la compétence interculturelle dans ce nouveau contexte, car elle reste importante à chaque étape du processus de l'acculturation et il est bien envisageable qu'elle ait un impact sur l'individu pour l'amener vers l'adaptation réussie.

Le processus de l'adaptation interculturelle est souvent présenté en différentes formes de courbes U ou W. Ces modèles sont basés sur le stress et montrent le processus du développement de la CI afin de dépasser les virages émotionnels différents.

Le premier modèle de l'adaptation a été développé par Oberg (1960) et représente un U-courbe. À l'intérieur de ce processus, on parle de quatre points clés qui changent la trajectoire : il s'agit des périodes « lune de miel » (joie de connaître une nouvelle culture), « choc culturel » (inadéquation entre l'image imaginée du pays et la réalité qui amène vers le stress et un creux émotionnel négatif), « adaptation » (ou plutôt réintégration et l'appropriation des nouveaux codes culturels), « maturité ». La distance entre chaque période peut varier, mais en moyenne c'est le passage de 6 mois pour l'adaptation réussie dans 2-3 ans (Kulich, 2015). Très peu de temps plus tard, Gullahorn et Gullahorn (1963) ont modifié le premier modèle en le présentant en W-courbe. Les chercheurs ont prolongé le processus de l'adaptation avec les difficultés du retour dans son pays d'origine.

Adler (1975) a également proposé son d'adaptation interculturelle. Son modèle « Transitional Expérience » montre les changements qui se produisent dans l'identité au cours de l'adaptation. Le processus commence par le premier contact avec la nouvelle culture, ensuite la désintégration où l'étranger se sent confus et désorienté et l'expérience d'un rejet de la culture du pays d'accueil. Avec la maîtrise de la langue lors de réintégration, la personne progresse vers une étape d'autonomie et ensuite l'indépendance. Le modèle d'Adler a été modifié par Yoshikawa (1987) qui a proposé un modèle de « philosophie d'intégration de Möbius ». En fait, peu importe la durée d'expérience interculturelle, une personne n'avance pas dans son adaptation, mais parcourt le ruban de Möbius qui possède une seule face. La personne devient sensible, ouverte aux différences culturelles, néanmoins les échanges interculturels continuent à créer des crises émotionnelles, donc la personne n'atteint jamais la fin de l'adaptation interculturelle. Ward (2001) a proposé deux modèles simultanés de l'adaptation : psychologique et socioculturelle. Pour l'auteur c'est le choc culturel qui déclenche ce processus. La courbe d'adaptation psychologique montre le niveau de confort d'une personne dans son nouvel environnement au fil du temps. L'adaptation socioculturelle décrit

la capacité croissante à interagir efficacement avec les autochtones. Il s'agit de l'acquisition de compétences linguistiques et de connaissances sur les normes et les valeurs de la société d'accueil.

Kulich (2015) a constaté que ce processus ne s'arrête pas au bout des deux premières années, mais qui peut continuer plus longtemps, car après le premier U, il y a un autre U dans le pays d'accueil lié aux contextes de travail ou de la vie privée qui provoquent à nouveau le sentiment d'altérité alors que l'on se rend compte qu'on ne s'adaptera jamais complètement.

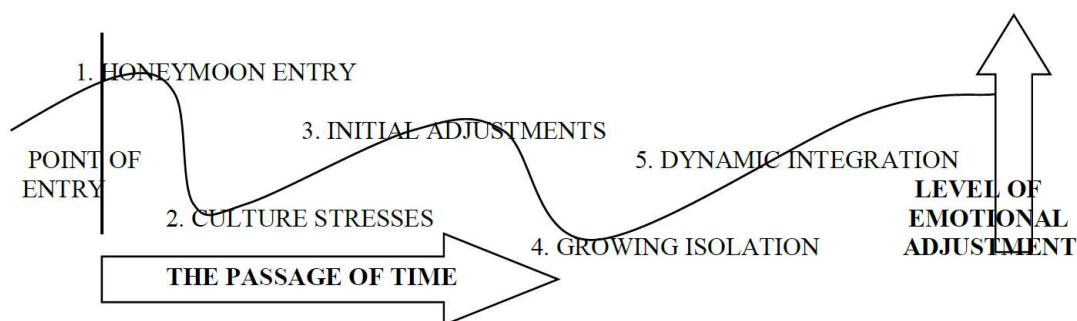


Figure 5. Les phases d'adaptation interculturelle ; source : Kulich (2015)

Contrairement à la recherche Gullahorn et Gullahorn (1963) qui ont travaillé sur deux contextes différents : le pays d'accueil et le retour au pays d'origine et contrairement à Ward (2001) dont le modèle de l'adaptation se limite à douze mois environ, le modèle de Kulich est l'adaptation dynamique tout au long de la vie dans un même contexte socioculturel. Il s'agit du processus où le niveau d'adaptation augmente au fil de temps malgré le fait de revivre les hauts et les bas de ce processus. Quand le nouveau point bas arrive (« *growing isolation* »), cela peut devenir bien plus frustrant pour la personne qui a pensé avoir surmonté toutes les difficultés d'intégration, le chercheur appelle cela le sentiment d'être le « *permanent outsider* » (2015, p. 4), l'identité culturelle est soumise au processus de culture des institutions secondaires nouvelles. D'après Kulich cette période est la plus favorable pour développer la compétence interculturelle élevée, car c'est ici que nos visions ethnocentriques convertissent dans les ethnorelativistes. Un autre modèle très proche qui montre la croissance progressive d'adaptation vers l'interculturel, est celui de Kim (2001) appelé « Stress-Adaptation-Growth model ». Kim présente ce processus en forme de spirale croissante où les expériences positives et négatives s'alternent. Kim (2001) a également proposé un modèle de déculturation et d'acculturation au fil du temps pour montrer l'intégration des traits de la nouvelle culture dans son identité. D'après ces deux modèles, le processus d'adaptation crée la compréhension profonde de soi, de la culture du pays d'accueil et reflète le développement dynamique des composantes de la CI, notamment les compétences linguistiques, l'empathie et la tolérance, la vision ethnorelativiste.

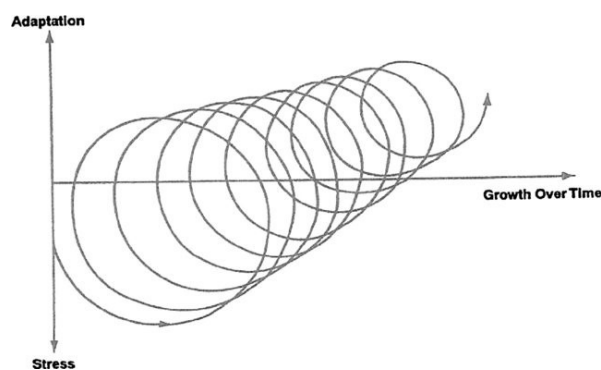


Figure 6. Modèle de la croissance dynamique de stress-adaptation ; source : Kim (2001)

Le modèle de Kim a permis à Berardo et Deardorff (2012) de formuler le modèle du processus de développement de la compétence interculturelle à travers les cycles complets d'apprentissage (Figure 7).

Il est important de noter que ces modèles du processus de l'adaptation ne sont pas universels, de ce fait les acteurs interculturels peuvent expérimenter l'adaptation différemment comme une forme de la présence de toutes les étapes (par exemple, l'étape de « lune de miel » peut être absente, tout comme le premier choc culturel), ainsi que la durée de chaque étape. Un autre détail important est que l'acteur n'a plus besoin de se retrouver dans un nouvel environnement culturel pour expérimenter le processus d'adaptation, comme le dit Kim (2012) « *In many ways, globalization presents individuals with numerous situations that deviate from the familiar practices of the "home" culture* » (2012, p.33). Dans notre recherche nous voyons le processus de l'adaptation selon Kim (2001) et Berardo et Deardorff (2012), ce qui nous permet de mieux analyser le vécu de nos participants en voyant leurs expériences positives et négatives comme deux parties tout à fait cohérentes dans un espace interculturel où se passe éventuellement le développement de la compétence interculturelle et de pas percevoir l'expérience négative comme la preuve du manque de la CI.

1.2.2.c. Concept de la compétence interculturelle et son développement

L'interculturalité se base sur des concepts très riches et très complexes en soi, ce qui montre la complexité finale de cet environnement. L'un de tel concept est la compétence interculturelle. Le terme de « compétence » en français réunit les connaissances, habiletés, attitudes et aptitudes. Dans le contexte nord-américain, les chercheurs utilisent plutôt le mot « connaissance » (« knowledge ») pour décrire le même ensemble des ressources (Diez et Sarton, 2012). Delà vient cette différenciation des termes « compétence interculturelle », « intelligence interculturelle », « intercultural knowledge » qui décrivent le même phénomène interculturel (sauf une légère différence dans la considération d'obtention de cette compétence / intelligence : innée ou acquise). En outre, le concept de la compétence interculturelle qui comporte de multiples facettes et son importance pour la meilleure compréhension et collaborations entre les gens issus des cultures différentes vient de la perspective occidentale (majoritairement les États-Unis et l'Europe

occidentale). Wenzel (2019) souligne que la recherche sur ce sujet ne présente pas de collaborations interculturelles.

Le concept de compétence interculturelle est né dans le champ de l'anthropologie. Hall est à l'origine de ce concept. Après avoir gagné l'anthropologie, ce concept a conquis les sciences de la communication et de l'éducation, ensuite la psychologie, avant d'intéresser les sciences de gestion et management. En sciences de la communication et de l'éducation, on utilise le terme de « compétence de communication interculturelle », tandis qu'en sciences de gestion et management, on parle de « compétence interculturelle ». Bien que ce concept ait suscité un vif intérêt de la part des chercheurs, ainsi que dans les entreprises et organisations internationales, il n'existe pas d'une définition commune de la compétence interculturelle. La notion de la CI et ses composantes à valoriser et à privilégier peuvent varier d'une culture à l'autre (par exemple, être introverti ou extraverti), de plus, la notion de la CI ne cesse d'évoluer (Deardorff, 2006, p. 258). Comment il convient d'évaluer celle-ci est encore moins clair. Le développement de la compétence interculturelle et son évaluation sont devenus des enjeux importants pour un grand nombre d'entreprises. La CI apparaît de plus en plus sur des fiches de poste liées au travail avec des interlocuteurs internationaux ; une expérience à l'étranger devient quasi obligatoire pour beaucoup de postes de tout échelon. Elle aide à la traduction culturelle dans les situations des malentendus, d'incompréhension, délivrer un message le plus clair possible avec assez d'information et à temps correct (ni trop tôt, ni trop tard). C'est un outil qui aide à déchiffrer des univers symboliques culturels.

Le développement de la CI n'est pas le sujet direct de notre recherche, cependant il est important de l'aborder dans notre cadre conceptuel. Le développement de la CI est un processus cognitif (Peifer et Yangchen, 2017) dont les facteurs favorisant son développement sont mal connus (Bartel-Radic, 2014). Les chercheurs (Hampden-Turner et Trompenaars, 2008 ; Hofstede, 2001 ; Schneider et Barsoux, 2003) sont d'accord que le développement de la CI est un processus complexe et demande l'effort individuel. Chevrier spécifie que la manière du développement de la CI est encore incertaine. L'auteur voit dans ce champ « *un chantier d'avenir pour les directions des ressources humaines des entreprises internationales* » (2007, p. 96). Pour Waxin et Barmeyer, ce processus passe par 3 phases : émotionnelle (prise de conscience des différences culturelles), cognitive (prise des connaissances des systèmes culturels différents) et comportementale (aptitudes corrélées au contexte culturel spécifique) (2008, pp. 218-219).

Un potentiel interculturel est susceptible de devenir une compétence sous condition de suivre une autoformation interculturelle qui suppose une certaine propension à se comprendre soi-même et à analyser son propre bagage culturel : « *Il faut être capable de juger la vision de notre culture et de celle des autres, d'évaluer l'efficacité des interactions et d'élaborer des stratégies de gestion des différences* » (Schneider et Barsoux, 2003, p. 286). Cela inclut l'observation constante et la réflexion sur les situations interculturelles diverses. Berardo et Deardorff (2012, pp. 23-25) présentent le développement de la CI comme « faire du vélo » : « *a complex activity that usually needs instruction and time before it's mastered* », mais le plus important dans cette comparaison est qu'il est possible de **développer** la CI. Les auteurs proposent un modèle où la CI s'acquiert à travers l'expérience de rencontre avec autrui, de réflexion sur cette expérience

et sa conceptualisation. Nous pouvons voir dans le schéma ci-dessous qu'avec le temps et les multiples cycles d'apprentissage, le niveau actif de la CI augmente.

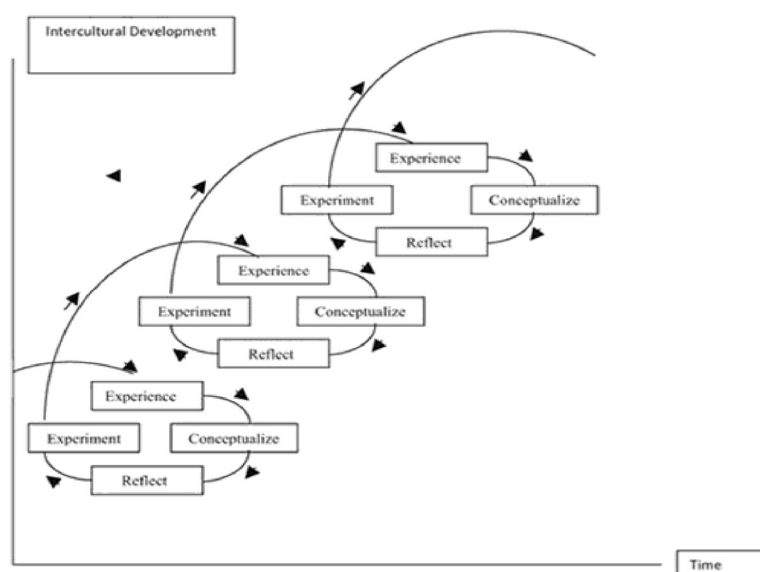


Figure 7. Processus de développement de la compétence interculturelle à travers les cycles complets d'apprentissage ; source : Berardo et Deardorff (2012)

Ce schéma est très proche du modèle circulaire de comportement cognitif ou « experiential learning » élaboré par Kolb (1984) qui montre le développement de toute compétence. Thomas et *al.* (2008, p. 130) suggère le développement de la CI (CQ ou « cultural quotient » dans sa recherche) par l'apprentissage de l'expérience sociale, donc faire attention aux différences culturelles et les différences du background culturel de soi et d'autrui.

Malgré le nombre des séminaires, des ateliers et des formations interculturels destinés à sensibiliser des acteurs internationaux aux différences culturelles et à aider à résoudre des difficultés liées aux contextes interculturels (Drummond, 2008, p. 47), les chercheurs et les praticiens comprennent que ce ne pas parce que quelqu'un connaît des traits culturels d'un pays, qu'on devient interculturellement compétent (Arasaratnam, 2016). De plus, des formations seraient en mesure de modifier les attitudes et les traits de personnalité en développant chaque composante de la CI, Hannigan (1990, p. 107) nomme « *an overpowering task* ». Selon Triandis (2002), la formation interculturelle se donne deux tâches principales : initier les futurs acteurs internationaux aux différences culturelles et transférer les connaissances acquises dans de nouvelles situations. Si nous prenons le cas des expatriés, ils ont souvent suivi une formation interculturelle avant de partir en mission à l'étranger mise en place par les RH afin de les préparer pour le travail dans un nouveau contexte. Cela représente l'une des possibilités de développer la CI, car souvent elle a pour but d'acquérir la confiance, de l'autonomie, identifier et comprendre les traits culturels du pays d'affectation, le comportement type et les valeurs (Barabel et Meier, 2014, p.74), donc travailler sur le développement des composantes de la CI. Souvent, ces formations donnent une forme aux connaissances déjà existantes via les expériences personnelles. En revanche, Schneider et Barsoux (2003) disent qu'une telle approche traditionnelle est moins réaliste, car « *la plupart des contacts interculturels se font déjà dans*

un autre pays ou sur un territoire virtuel. <...> De plus, l'exposition aux autres cultures est de plus en plus fréquente grâce aux médias, aux voyages, aux formations, aux études et aux expériences dans des partenariats internationaux » (2003, p.208). Comme l'interculturel est une rencontre avec autrui, on peut penser que l'expérience internationale est la meilleure méthode pour développer la CI peu importe la durée de la mission (Hendry, 1996), cependant Bartel-Radic (2014) a montré dans sa recherche que malgré le fait que les personnes ayant plus d'expériences internationales sont aussi plus interculturellement compétentes, *« l'impact de l'expérience internationale sur la compétence interculturelle atteint seulement 5 % »,* l'élément plus important est le nombre de langues parlées (2014, pp.194-202). Nous pensons que ce n'est pas forcément le fait de parler plusieurs langues qui devient un élément primordial dans le développement de la CI, mais le fait de pouvoir communiquer librement avec des personnes de cultures différentes. Malgré le pourcentage faible d'influence de l'expérience internationale sur le développement de la CI, la chercheuse montre qu'il existe bien une progression linéaire entre des personnes qui n'ont jamais voyagé à l'étranger, celles qui ont voyagé, mais y ont jamais vécu et des personnes qui ont déjà vécu à l'étranger. Ramaswami et al. (2016) spécifient que les multiples expatriations uniquement peuvent aider à développer la CI et l'utiliser dans d'autres contextes de travail.

Le degré de développement de la CI dépend de la volonté de coopérer avec autrui (ouverture d'esprit), de la prise en compte de ses intérêts et ceux des autres (conscience de soi et conscience de l'autre), de la connaissance et de la compréhension culturelles d'autrui, de la communication efficace dans une culture étrangère. Les chercheurs (Arasaratnam, 2016 ; Zheng, 2015) disent que la base pour le développement de la compétence interculturelle soit, avant tout, l'ouverture à une nouvelle culture, qui est l'objet de l'attention et l'influence et l'analyse de soi. Ensuite, pour des acteurs interculturels, il est important de reconnaître de la présence des ressemblances et les différences entre les cultures, avoir la volonté d'accepter ces différences, d'identifier des motivations qui créent ces différences. Au niveau suivant, il y a une accumulation des informations sur des cultures étrangères et la sélection des connaissances nécessaires pour l'intégration à une culture étrangère, il s'agit d'un travail sur ses « biais » (des préférences pour un groupe, une personne ou une chose qui est généralement considérée être un jugement injuste) (Bennet, 2015). Le dernier niveau se concentre sur l'application réelle de la connaissance reçue permettant de minimiser des conflits interculturels. En réalité, le processus du développement de la CI est équivalent à l'adaptation interculturelle et l'acculturation où l'étape finale est de *« walking in the shoes of the other culture »* (Zheng 2015, p. 198). Cette fusion des concepts vient du fait que la notion de la CI elle-même a succédé des termes de l'adaptation interculturelle et l'ajustement interculturel en prenant la place d'un outil dans ces processus qui sont des concepts uniques en soi (Arasaratnam, 2016). Hannigan (1990, p. 92) ajoute également qu'avant d'être appelée « une compétence », la CI était présentée comme l'efficacité interculturelle (« effectiveness »).

La recherche de Peifer et Yangchen (2017) a exploré que la relation complexe entre l'identité culturelle, les traits de personnalité, l'exposition socioculturelle et les différentes composantes de la CI ait un impact différent sur le processus du développement de la CI et qu'aucune de ces composantes n'ont pas de rôle principal dans le développement de la CI. Les chercheurs ont constaté que les personnes qui font

partie d'une minorité (dans leur étude – étudiantes afro-américaines) ont la meilleure connaissance de soi et de son background culturel qui se prolonge dans la communication interpersonnelle efficace due à l'ouverture et la sensibilité aux différences. Les personnes venant de la culture dominante ont, à leur tour, un niveau élevé de multiples perspectives culturelles et de la pensée culturelle critique, ce qui peut être expliqué par leur statut social qui donne plus de possibilités pour les voyages ou les programmes d'échange. L'exposition socioculturelle fonctionne dans les deux sens : ceux qui ont un niveau élevé de la CI, feront plus de liens amicaux avec les autochtones et, le cas contraire, ceux qui sont capables d'instaurer les liens d'amitié, développeront plus facilement la CI. Arasaratnam (2016) appelle cette composante « *sensation seeking* » qui motive soi pour interagir avec des personnes d'autres cultures. Un autre rôle important dans le développement de la CI joue la responsabilité sociale : les étudiants qui ont un bon niveau de la bienveillance, auront la CI plus développée, tout comme, en retour, un niveau élevé de la CI peut également conduire les personnes à devenir plus bienveillant et réceptif au niveau émotionnel.

Afin de pouvoir développer la CI, Hannigan suggère de prendre conscience de son propre dogmatisme face à autrui, savoir prendre le contrôle de ses émotions (1990, p.105). Les chercheurs qui ont travaillé sur « Intercultural Knowledge and Competence Value Rubric » (Rhodes, 2010), ont identifié l'ouverture à autrui, la curiosité, la connaissance de soi et d'autres cultures comme des éléments clé de la CI et ont donc proposé comme le développement de ces composantes de commencer par manifester un intérêt pour apprendre davantage sur les autres cultures et par la réceptivité à l'interaction avec une personne socioculturellement différente. L'acteur modifie donc son comportement de quelqu'un de curieux à quelqu'un qui sait suspendre son jugement, qui est conscient de ses propres « biais » culturelles, l'étape finale sera marquée par la multiplication des échanges interculturels, car ce sont des interactions dans un environnement naturel pour la personne.

Ces différentes propositions des étapes du développement de la CI, à notre avis, présentent plus les indicateurs d'adaptation que l'on a déjà discutés, mais pas vraiment le processus du développement comme tel. Ce grand nombre des indicateurs reflète la complexité de la CI. Le processus de développement de la CI affecte une personne au niveau cognitif (conscience d'un nouvel environnement) et émotionnel (satisfaction à l'égard de nouvelle mode de vie), cela change les valeurs et le comportement que l'on peut constater dans les activités sociales de la personne. Les multiples indicateurs et le changement (d'un certain degré) de la personnalité sont des raisons des difficultés méthodologiques pour définir clairement le processus de développement de la CI.

Comme le mentionnent Spitzberg et Changnon (2009), le commun accord sur la définition de la compétence interculturelle n'existe pas, et encore moins à propos de sa mesure (Van de Vijver et Leung, 2009). Après une lecture de multiples définitions, la compétence interculturelle peut être définie d'abord comme « *la capacité de comprendre les spécificités d'une situation d'interaction interculturelle et de s'adapter à cette spécificité de manière à produire un comportement qui permette que le message émis soit interprété de la manière souhaitée* » (Bartel-Radic, 2009, p. 15). Les connaissances et les compétences interculturelles constituent « *un ensemble de compétences et de caractéristiques cognitives, affectives et comportementales qui favorisent une interaction efficace et appropriée dans divers contextes culturels* »

(Bennett, 2008) ; ou encore un ensemble qui « *[permet] à un individu les possédant de comprendre les comportements, les valeurs et les représentations de personnes culturellement différentes de lui-même, et d'agir d'une manière acceptable de leur point de vue afin de faciliter la communication et la collaboration* » (Miller, 1994 ; Nordhaug, 1998 ; Earley et Ang, 2003, cités chez Calvez, 2009). Cela suggère un moyen systématique de mesurer notre capacité à identifier nos propres schémas culturels, à les comparer et à les opposer aux autres. Hampden-Turner et Trompenaars présentent l'idée la CI de ne pas devenir A dans le pays des A, mais devenir B+ dans les pays des A et des B (2008, p. 22).

La forme de la compétence interculturelle reste discutable, il n'existe pas de modèle standard unique de la CI, mais plutôt un grand nombre de variations possibles. Spitzberg et Changnon (2009) ont calculé au moins 22 modèles de compétence interculturelle, Vallejo Garcia (2012) a rassemblé 16 modèles coïncidents. Certains chercheurs la présentent comme une compétence unique, les autres la voient comme un ensemble de composantes. Delange et Pierre disent qu'il n'existe aucune compétence interculturelle, mais un phénomène plus complexe qui ne pourrait pas exister sans autrui, « *une compétence collective qui ne peut pas être exercée par une personne seule et qui fait que l'autre n'est pas simple produit de sa culture, mais qu'il devient aussi co-constructeur des systèmes de règles culturelles qui mettent en forme les situations de travail* » (chez Lee et al., 2007, p.43). Comme les auteurs utilisent cette notion au pluriel, ils font la liste synthétique des compétences suivantes : la capacité de comprendre plusieurs univers culturels de sens, conscience des malentendus et savoir les prévenir ou les lever (Chevrier chez Lee et al., 2007, p. 93) ; savoir analyser et comprendre les situations de contacts entre personnes (et entre groupes) qui viennent des cultures différentes, gérer ces situations et savoir les valoriser (Delange et Pierre, chez Lee et al., 2007, p. 43). Ces connaissances et compétences sont-elles toujours utilisées au pluriel ou parlons-nous d'une seule métacompétence spécifique qui établit plusieurs en elle-même ? On voit chez certains chercheurs qu'ils utilisent souvent ce terme au pluriel (Bartel-Radic, 2016 ; Lee et al., 2007) ou singulier (Deardorff, 2006, 2009 ; Drummond, 2008). Robbins, Judge, et Gabilliet (2009) appellent un tel type d'intelligence qui se subdivise en plusieurs parties « intelligences multiples », ce principe peut être aussi appliqué pour la CI qui est une métacompétence.

Les composantes de la CI généralement se divisent en 2 parties :

1. Identitaires (identité de soi, identité pour autrui) : regard sur soi et par l'autre en même temps (Lee et al., 2007 ; Chen et Starosta, 2005). Ces composantes correspondent aux attitudes des personnes et représentent le niveau personnel de la CI : expérience unique de vie (conscience de soi, l'image de soi (estime de soi), la révélation de soi et la relaxation de soi), compétence en communication, la capacité de s'adapter à une autre culture ; donc, à ce niveau, un acteur peut faire des analyses sur soi et ressentir sa perception d'autrui après un échange interculturel. Ce sont les jugements d'un acteur.

2. Stratégiques (choix d'une position vis-à-vis des autres) (ibid., p.13) : dominante, collaborative, soumise, etc. Ces composantes-ci se retrouvent à l'échelle plus haute que les identitaires et représentent le niveau interactif. Ce sont les jugements d'autrui.

Les autres auteurs (Leiba-O'Sullivan, 1999 ; Ward et al., 2004 ; Van der Zee et Van Oudenhoven, 2000) les divisent en composantes stables (traits de personnalité, « Big 5 » : ce modèle de 5 facteurs

importants d'une personnalité qui réussira à l'international et l'interculturel, expression qui renvoie aux 5 dimensions de la personnalité dont la stabilité émotionnelle, l'extraversion, l'ouverture aux expériences, l'adaptation et la performance au travail). Il en existe trois hypothèses clés des théories des traits de personnalité qu'ils sont stables au fil du temps, qu'ils sont relativement constants d'une situation à l'autre, que les individus diffèrent par la quantité d'un trait de personnalité particulier dont ils disposent, de sorte qu'il n'y a pas deux personnes exactement identiques dans tous les traits et composantes dynamiques (flexibilité culturelle, le souci des autres (« people orientation »), ethnocentrisme (point négatif) (Ward et al., 2004), connaissances culturelles, la confiance, la capacités à gérer le stress et à résoudre les conflits, le questionnement critique (Leiba-O'Sullivan, 1999)).

Cela nous montre que les composantes de la CI peuvent être à la fois identitaires ou stratégiques et stables et dynamiques, cela souligne la complexité de représenter cette compétence, donc de comprendre son fonctionnement, donc de l'évaluer. Nous essayons de présenter les liens entre les composantes stables et dynamiques au sein du fonctionnement de la CI en proposant un nouveau modèle de cette compétence dynamique.

Certains chercheurs qui ont étudié l'interculturel dans le management n'utilisent pas toujours la notion de la CI, ils peuvent se référer aux compétences du bon dirigeant international (Schneider et Barsoux, 2003) ou parler de démarches à adopter dans un environnement étranger (Goulvestre, 2010), ce qui pour les autres constitue une compétence dite interculturelle (ou transculturelle pour Hampden-Turner et Trompenaars (2008)).

L'un des objectifs de notre recherche est de faire une présentation de la CI en montrant ces aspects de subjectivité, de dynamisme et de durabilité (appliqués dans les différents contextes professionnels et à long terme). Pour assembler toutes les composantes de la CI, nous nous sommes basées sur le modèle pyramidal de la compétence interculturelle de Deardorff créé en 2006, le modèle le plus complet et approuvé par les principaux chercheurs dans le domaine de l'interculturel (Deardorff, 2006). Ce modèle met l'accent sur les éléments de la compétence interculturelle détenue par un individu aux 3 niveaux (connaissances, attitudes, compétences), puis l'auteur a représenté ces éléments sur 4 niveaux différents (2009) :

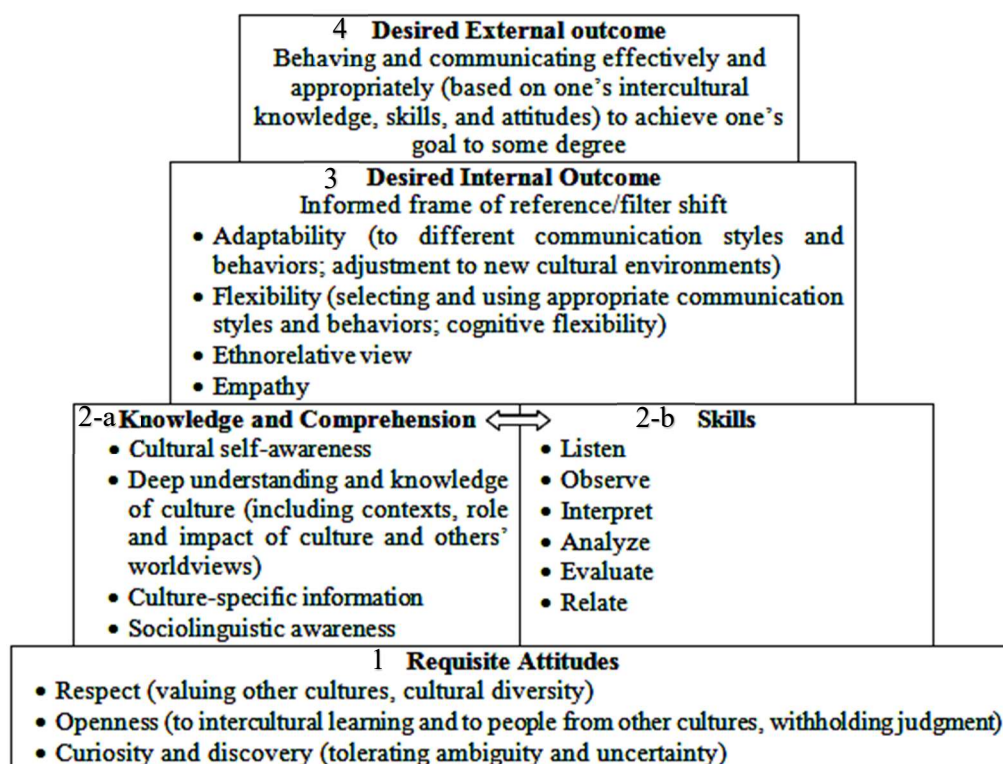


Figure 8. Modèle pyramidal de la compétence interculturelle ; source : Deardorff (2006, 2009)

La construction de la pyramide met en évidence plusieurs niveaux.

Niveau 1 : Comme fondement de sa pyramide, cet auteur place d'abord **les attitudes requises (le niveau plus bas) :**

- Respect ou valorisation des autres cultures et de la diversité culturelle. Barsoux et Schneider (2003) ajoutent également la patience comme l'une des composantes importantes de la CI (compréhension des différences, de rythmes différents des cultures sans les comparer (négativement) dans le mauvais sens)). Tervalon et Murray-Garcia (1998) et Drummond (2008) ont mentionné également l'humilité comme un des éléments le plus important de la CI, car c'est cette qualité qui prémunit des acteurs internationaux contre l'ethnocentrisme.

- Ouverture (d'esprit) à l'apprentissage interculturel et aux personnes d'autres cultures, savoir retenir son jugement et des évaluations hâtives sur les attitudes d'autrui. Les autres auteurs présentent cela comme la volonté de communiquer ou l'initiative sociale (Mendhall et Oddou, 1985 ; Worldwork.global ; Van der Zee et Van Oudenhoven, 2000), ce qui montre le lien entre l'ouverture d'esprit et la curiosité. Les acteurs sont prêts à percevoir des informations sur la culture, malgré le fait que ces informations puissent être en contradiction avec leurs propres idées. L'attitude d'ouverture est démontrée lorsque vous êtes ouvert à initier et à développer des interactions avec des personnes culturellement différentes et que vous suspendez votre jugement en valorisant vos interactions avec elles. C'est une composante qu'on entend souvent dans le vocabulaire des gens qui travaillent à l'international et à l'interculturel ; mais elle est bien plus complexe à identifier, car la réelle capacité de suspendre son jugement lors de l'interaction avec des différences culturelles se montre évidemment en action et non au moment de post-réflexivité.

- Curiosité (culturelle) et la découverte ; motivation pour vivre à l'étranger (une notion très ambiguë, car souvent, malgré une forte motivation, les expatriés/immigrés n'aiment pas le pays d'accueil, le critiquent, mais en même temps, c'est une clé d'adaptation réussie). L'attitude de la curiosité signifie également que vous posez des questions complexes sur d'autres cultures et en quelque sens que vous articulez des réponses à ces questions qui reflètent plusieurs perspectives culturelles (Byram, 1997). Cette composante donne la naissance la réflexivité interculturelle, ce que nous suggérons de mettre comme l'une des composantes principales. Gudykunst (2004) identifie aussi la motivation comme une des composantes indépendantes de la compétence interculturelle qui jongle entre le besoin de prévisibilité (de la part d'autrui), besoin d'éviter les sentiments d'anxiété, besoin de maintenir l'image de soi, les tendances entre s'approcher et éviter autrui (2004), ce qui est assez unique dans la présentation théorique de la CI, mais ce que nous avons entendu formuler très clairement de la part de l'un de nos participants où soi et autrui trouvent les moyens de travailler ensemble grâce aux échanges des compétences et des informations. Assez souvent l'intérêt, la curiosité interculturelle, l'ouverture d'esprit et le goût des rencontres sont placés ensemble, car ils représentent les raisons de découvrir autrui et sa façon d'être. Cependant, d'après Drummond (2008), ces capacités ne sont pas suffisantes pour devenir interculturellement compétent, dans ce paradigme on voit que souvent ces aptitudes sont classées en dernier sur la liste des composantes interculturelles, autrement dit, elles représentent la base de la CI, comme on le voit dans la pyramide de Deardorff.

Ces 3 composantes peuvent être placées dans la partie des composantes identitaires car leur apparition dépend de l'acteur, cela vient de son « désir » de découvrir autrui. Ce sont les composantes stables liées à la personnalité d'un acteur.

Niveau 2 : Connaissances et Compréhension (2-a) où il y a une accumulation d'informations sur d'autres cultures :

- Conscience / Connaissance de soi culturel (« Cultural self-awareness ») où nous pouvons également placer « force de l'ego » / une forte confiance en soi (Barsoux et Schneider, 2003) qui permet de garder sa propre culture et identité, aide à gérer le stress et les frustrations (Mendhall et Oddou, 1985). Un trait personnel comme la confiance en soi (« self-efficacy ») aide à augmenter la sensibilité interculturelle (Harrison et al., 1996). Cette composante nous renvoie vers les composantes identitaires stables à cause de sa dimension individuelle. La conscience et la connaissance de soi culturelles signifient que vous articulez des idées dans vos propres règles, suppositions et préjugés culturels et que vous êtes conscient de la façon dont vos expériences ont façonné ces règles, suppositions et préjugés. Il faut bien noter qu'être ouvert à l'interculturel ne veut pas dire que les acteurs ne peuvent pas rester fidèles à leurs propres idées culturelles, au contraire, ils sont conscients quand ils analysent les éléments sous l'angle de leur propre culture pour comparer à leurs analyses ethnorelativistes (« other awareness »).

- Compréhension profonde et connaissances des cultures (y compris les contextes, le rôle et l'impact de la culture et les visions du monde des autres) (Worldwork.global, Ting-Toomey, 1999) ; capacité à décoder et comprendre les comportements des étrangers (Mendhall et Oddou, 1985). Par exemple, on peut inclure ici le sens de l'humour qui peut mettre à l'aise, effacer les tensions (Barsoux et

Schneider, 2003). Drummond (2008) présente une qualité comme la sensibilité, qui correspond à l'observation et sensation des contextes (social, politique, économique, régional, familial), des modes de communication non-verbaux, des rites sociaux et de leur degré d'importance, des expressions des visages et leurs interprétations. À la différence du trait précédent, la sensibilité permet de ne pas percevoir le comportement d'autrui par ses propres filtres culturels. Au même moment, cela nous rappelle l'ethnorelativisme où ces pratiques ont un niveau plus élevé et se manifestent au niveau conscient. Les failles représentées à ce niveau peuvent rendre une personne en état de choc culturel, ce qui l'empêchera de communiquer en plusieurs cultures (Drummond, 2008). Cette composante, comme on peut le voir, est identitaire, car elle dessine l'identité d'autrui, mais elle est aussi dynamique, car elle est basée sur les traits culturels non fixes. Cette compréhension sophistiquée explique la complexité des représentants d'une culture en relation avec son histoire, ses valeurs, sa politique, ses styles de communication, ses croyances et pratiques.

- Informations spécifiques à la culture. Dans cette partie, nous plaçons les stéréotypes car malgré sa connotation négative (« les jugements sauvages »), ils sont importants dans la compréhension des cultures et leurs différences, autrement dit les traits culturels. Ce sont les premières couches culturelles évidentes à remarquer et analyser. Ils « *permettent de maintenir le calme face à l'altérité dérangeante et de garantir notre sécurité identitaire pour nous lancer ensuite dans la découverte effective de l'univers de l'Autre* » (Drummond, 2008, p.72). Cette composante est très liée à la conscience, car autrement, son absence poussera l'acteur vers le choc culturel : « *les acteurs doivent accepter l'existence de stéréotypes et les dépasser de façon consciente* » (Barsoux et Schneider, 2003, p.18). Cette composante contient la capacité de connaître les différences entre les groupes, connaître les similitudes personnelles, connaître les interprétations alternatives (Gudykunst, 2004).

- Sociolinguistique « awareness », autrement dit compétences linguistiques, dont l'importance dépend de la durée de la mission : « *lors de missions de courte durée, les efforts pour parler la langue sont plus symboliques que vraiment pratiques* » (Barsoux et Schneider, 2003, p.195), lors de missions longues, la bonne connaissance de la langue du pays d'accueil aide à comprendre la mentalité, façon de penser et vivre – adages, proverbes, idiomes. Dans tous les types de missions, c'est un plus dans la performance professionnelle, car « *vous démontrez une volonté de communiquer avec les habitants du pays* ». Parler toutes les langues est peu possible, mais des connaissances avec une des groupes des langues sont préférables. De plus, pour comprendre ses collaborateurs, il faut au moins connaître leur langue maternelle, cela permettra de créer des échanges réels (Goulvestre, 2010) et de tisser des relations plus fines et de s'adresser à ceux qui ne parlent pas ou peu l'anglais (Lee et al., 2007). Cette composante a un lien fort avec la curiosité culturelle. La composante linguistique peut paraître l'une des composantes les plus claires et faciles à expliquer. Pour nous, celle-ci est une composante mixte, car sans aucun doute, elle est identitaire, car elle reflète les capacités linguistiques d'un acteur, mais elle est également stratégique, car par exemple, le choix de langue de travail et d'échange montre la position vis-à-vis d'autrui : l'acteur essaye de parler la langue d'autrui (au moins quelques phrases dites « hook » (accroches) pour briser la glace) ou

utilise directement l'anglais ou sa langue maternelle (en cas si autrui parle cette langue). Elle est également une composante dynamique dont le niveau varie en fonction de pratique linguistique.

Aptitudes requises (2-b, qui se retrouvent au même niveau 2 que les Connaissances et Compréhension et qui se communiquent), nous utilisons le mot « aptitude » pour le différencier des attitudes. En anglais, les chercheurs utilisent le terme « skills », des « outils » en français, comme les composantes d'une compétence. Dans ce contexte, il s'agit des moyens grâce auxquels on peut obtenir une compétence :

- Écouter, observer et interpréter (Worldwork.global). La CI se complexifie au niveau émotionnel, il ne s'agit donc pas uniquement de savoir communiquer avec autrui mais de lire et bien interpréter ses émotions. Voilà pourquoi Hampden-Turner et Trompenaars (2008) précisent dans leur ouvrage les différences culturelles de communication verbale (les styles, la durée du silence, les tons de la voix, le langage parlé), ce que rejoint la composante « la sensibilité », et de la communication non verbale (le contact visuel et la distance, y compris la notion d'intimité), il faut savoir lire des émotions : « *les degrés d'affectivité dans les différentes cultures* » (des normes concernant les niveaux d'agression verbale acceptable, plus ou moins élevés selon les pays), « *le contrôle de nos sentiments est un signe de développement culturel* » (ibid., p.127). Ting-Toomey (1999) souligne l'importance du dialogue commun.

- Analyser, évaluer et savoir rapporter. Les spécialistes de Worldwork.global, une plateforme de l'apprentissage interculturel, ont retravaillé le concept de compétence interculturelle. À leur avis, parmi les aptitudes nécessaires pour réussir à l'international, il est important d'inclure la capacité à assurer la transparence (travailler sans préjugés et ne pas laisser les préférences personnelles influencer le comportement ou la prise des décisions) et la capacité d'avoir un impact (par exemple, savoir motiver les autres). Drummond ajoute la volonté permanente d'apprendre et la bonne volonté : « *la démarche interculturelle <...> ne peut pas être une chose imposée* » ; « *si l'on perd la capacité à se surprendre et à apprendre, on ne peut plus avancer dans une démarche de ce genre* (interculturelle) » (2008, p.180).

Les aptitudes, ou outils, ne sont pas vraiment des composantes de la CI de la même valeur que les précédentes citées plus haut, nous ne pouvons pas les placer dans les identitaires ou stratégiques, car tous ces outils demandent l'échange progressif, donc deux acteurs en font partie, elles se retrouvent, par définition, au niveau mixte.

Matsumoto et al. (2008) mentionnent parmi les composantes nécessaires de la CI la créativité. Adler (2002) voit aussi la créativité comme l'une des étapes de la synergie interculturelle où chacun apprend depuis autrui et vice-versa sur des solutions diverses possibles. Pour Waxin et Barmeyer (2008), la CI est une source d'énergie et de créativité. Comme cette composante n'est pas présente dans la majorité de recherche, nous allons vérifier avec nos participants si, selon eux, c'est une composante indispensable de la CI.

Niveau 3

Résultat interne souhaité (« Desired internal outcome, informed frame of reference / filter shift »), ce niveau se base sur la volonté d'un acteur à appréhender les composantes suivantes:

- Adaptabilité aux différents styles et comportements de communication ou l'adaptation aux nouveaux environnements culturels que nous plaçons ensemble avec une autre composante : la stabilité émotionnelle / psychologique (Matsumoto et *al.*, 2008 ; *Worldwork.global* ; Drummond, 2008), car à l'interculturel on constate une remise en question de sa propre identité et pour dépasser cette étape, il faut être émotionnellement fort. L'adaptabilité exige également le développement d'un bon rapport personnel avec les locaux (Mendhall et Oddou, 1985). Parfois, on peut trouver cette composante présentée comme le jugement émotionnel qui est un navigateur social pour influencer et inspirer les autres.

- Flexibilité de choisir et utiliser des styles et des comportements de communication appropriés ; flexibilité cognitive (mentale) (Barsoux et Schneider, 2003 ; Matsumoto et *al.*, 2008 ; *Worldwork.global*). Ceci nécessite de développer sa résilience pour résister en permanence au choc culturel ou au stress lié aux malentendus (Goulvestre, 2010). Cette flexibilité donne également de la souplesse dans des façons de penser. Cela nous amène à la composante suivante.

- Ethnorelativisme (Deardorff, 2009 ; Cushner et *al.*, 2009), en opposition à l'ethnocentrisme : reconnaissance qu'il existe d'abord des différences culturelles et acceptation des valeurs et les croyances d'autrui ; les actions et croyances d'un individu qui ne doivent pas être comprises et analysées uniquement du point de vue de sa culture ; une remise en cause de pratiques et de croyances (Drummond, 2008). L'ethnocentrisme, quant à lui, est associé à un sentiment de supériorité vis-à-vis des représentants d'une autre culture, il peut se manifester par le manque de respect, la méprise. Généralement, les chercheurs présentent l'ethnorelativisme comme de la tolérance qui se base sur l'acceptation des différences. Barsoux et Schneider (2003) précisent également que la tolérance est requise vis-à-vis de l'incertitude et de l'ambiguïté, ce qui montre que la tolérance n'exige pas d'approuver les différences connues (dites clichés), mais d'avoir « de la marge » pour l'effet inattendu. Deardorff (2009) place la tolérance à l'incertitude et l'ambiguïté dans la curiosité et l'envie des découvertes. Nous préférons la placer ici, car la curiosité montre plutôt la recherche des découvertes positives lorsque la tolérance à l'inattendu a pour but de dépasser les découvertes plutôt négatives. Ethnorelativisme en pratique est quand même moins présent, car l'une des cultures emporte sur l'autre. Les manifestations de l'ethnocentrisme dans le comportement des dirigeants peuvent aller de tentatives pour ignorer les différences culturelles à la xénophobie : intolérance de l'étranger, rejet d'idées inconnues et inhabituelles dans une culture étrangère, attitude agressive à leur égard. L'ethnocentrisme nuit à la compréhension du comportement des habitants d'un pays étranger et à l'obtention de hauts résultats parmi les travailleurs locaux et a un effet négatif sur les relations commerciales.

- Empathie (culturelle) ou la susceptibilité (*Worldwork.global*) (composante essentielle, d'après Barsoux et Schneider (2003) liée aux compétences interpersonnelles (« Big 5 ») : c'est elle qui nous dirige vers le respect du comportement et de l'opinion d'autrui, pousse à apprécier ses pensées sans jugement ; elle nous aide à comprendre que l'on est différent ; demande un certain développement psychologique (ibid., p.195). L'empathie signifie que vous pouvez interpréter l'expérience interculturelle du point de vue d'autrui et d'apercevoir sa vision du monde, et démontrer votre capacité à agir de manière positive en tenant compte de ses sentiments. Bennet (1998) a comparé l'empathie et la sympathie (voir ce que l'autre ressent

depuis sa propre perspective), les deux termes souvent confondus, en formulant une règle de l'empathie : « *Do unto others as they themselves would have done unto them* » (ibid., p. 213).

- Pour passer de ce niveau de la pyramide à l'échelle suivante, nous suggérons d'ajouter la capacité d'autonomie (« self-monitoring ») (Harrison et al., 1996 ; *Worldwork.global*) qui permet grâce aux analyses de ses actions de se rendre compte de son propre comportement vis-à-vis d'autrui et donc d'obtenir le résultat externe d'échange interculturel, autrement dit se faire valider comme interculturellement compétent par autrui.

Tout ce niveau représente les composantes dynamiques, mais qui sont à la fois identitaires (dépendent de la personnalité) et stratégiques (choix d'être flexible ou empathique par rapport à autrui).

Niveau 4

Résultat externe souhaité (« Desired external outcome »), qui ne dépend pas du porteur de compétence, ce niveau reflète la perception d'autrui d'un acteur :

- Se comporter et communiquer efficacement et de manière appropriée (en fonction des connaissances, des attitudes, des compétences interculturelles) pour atteindre ses objectifs. C'est le niveau où autrui joue un rôle primordial. Il s'agit des compétences interpersonnelles (relations) qui sont essentielles : « *elles créent la confiance instaurée, l'amitié et l'amour donnent la sensation de la sécurité, de l'approbation dans la société d'accueil ; elles aident à l'avancement rapide* » (Barsoux et Schneider, 2003, p.195). À ce niveau nous pouvons constater une sorte de synergie interculturelle (Hampden-Turner et Trompenaars, 2008 ; Waxin et Barmeyer, 2008 ; *Worldwork.global*) entre les composantes de la CI d'un individu, mais également entre les plusieurs acteurs internationaux.

On peut donc en conclure que, même si les chercheurs ont des approches différentes pour déterminer la structure de la compétence interculturelle, la plupart des chercheurs identifient trois groupes d'éléments constitutifs de la compétence interculturelle : affectif, cognitif et conservateur. Les composantes affectives de la compétence interculturelle comprennent l'ouverture, l'empathie et la tolérance ; les composantes cognitives comprennent des connaissances spécifiques à la culture ; les composantes conatives sont des stratégies spécifiquement appliquées dans les situations de contact interculturel.

La définition de la CI, étonnamment, n'est pas aussi simple qu'il y paraît, car les contextes interculturels sont très différents les uns des autres. Deardorff (2009) par sa pyramide voulait montrer le mouvement du niveau personnel au niveau interpersonnel / interactif. Selon elle, le degré de compétence interculturelle dépend du degré acquis d'éléments sous-jacents. Les quatre niveaux de la compétence interculturelle sont importants pour le succès des activités à l'interculturel. Tous les niveaux distingués sont interdépendants. Cela veut dire que pour évaluer la CI, il faudra d'abord savoir évaluer ses composantes. Plus haut, nous avons essayé de compléter sa pyramide par les composantes présentées chez les autres auteurs. Cependant, à notre sens, cette représentation pyramidale manque d'un aspect dynamique. Nous tenterons de proposer un modèle qui pourrait montrer cet aspect-là et enrichir notre compréhension de cette compétence. Nous voyons que la compétence interculturelle est un construit cognitif, affectif et comportemental (Kiechl, 1997). La CI veut dire une connaissance ou une compréhension (Bender, 1996). Cette compréhension équivaut une prise de conscience ou bien un niveau de conscience plus élevé (Bender,

1996 ; Hofstede, 1994). Ce modèle de la CI a repris tous les aspects que les chercheurs mentionnent, cependant, comme nous venons de l'indiquer, il y manque l'aspect dynamique. Nous essayerons de représenter cette compétence dans un nouveau modèle qui reflète ses aspects dynamiques et subjectifs. Évidemment, parmi ces composantes, certaines sont plus fortes que les autres ; nous supposons que la répartition de ces composantes peut être différente en fonction du profil d'un acteur, donc de son vécu, mais la CI qui se trouve en mouvement constant nécessite à un moment donné d'avoir l'ensemble de ces composantes, comme un mécanisme d'horlogerie qui assure la fonction principale de la compétence qui est d'« être interculturel ».

Récemment, les chercheurs ont commencé à étudier la compétence avec l'approche dynamique et contextuelle (Lee et *al.*, 2007) pour définir cette compétence et voir quels sont ses composantes et surtout comment la développer. Mutabazi (2008) remarque qu'après une « *hypothèse utopique* » de ne plus avoir de difficultés au niveau des négociations et des mises en place des équipes multiculturelles, une approche multiculturelle, le réveil d'une compétence interculturelle des individus, semblent plus importante. Ainsi, cela pose immédiatement la question principale, comment peut-on la développer ? Le pouvons-nous ? Comment présenter cette compétence ? Mutabazi et Pierre (2008) ont fait le bilan de trois dimensions importantes basées sur le modèle d'Earley et Ang (2003): **cognitive** (connaissances générales et spécifiques qu'un individu peut acquérir et mobiliser pour appréhender les cultures, les différencier, voire les comparer à partir de leurs normes et valeurs spécifiques), **motivationnelle et émotionnelle** (capacité d'un individu à faire l'effort nécessaire pour mobiliser ses connaissances culturelles, mais aussi son énergie émotionnelle pour sortir de ses schémas habituels et aller vers la compréhension des membres des autres cultures. Afin que les comportements adoptés en contexte multiculturel soient adéquats, ce passage suppose que l'individu dispose à la fois d'un certain degré de confiance en soi et d'ouverture aux autres). À cela, s'ajoute une dimension comportementale. La CI se trouve à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de soi. Les auteurs remarquent également que même leur synthèse n'est pas la clé à ces questions, n'oublions pas deux autres dimensions : **dynamique** (terme de Delange et Pierre) et **contextuelle** (Lee et *al.*, 2007, p.12-13). Les deux dernières dimensions sont également importantes, car elles montrent que la CI fait transformer une façon de penser, donc cette compétence n'est jamais stable et remplie, et elle dépend fortement du contexte, c'est justement dans un contexte spécifique interculturel que nous pouvons constater la bonne utilisation de celle-ci.

Drummond nous transmet l'idée que la CI ne fonctionne qu'avec autrui, c'est grâce à l'expérience de vivre dans une autre culture, que l'on devient « multiculturel », on apprend la diversité, la tolérance, l'ouverture d'esprit. La CI n'est pas isolée, ni statique, elle se présente en mouvement, en échange avec autrui, « *elle implique une restriction de notre regard, sur nous-même d'abord, et ensuite sur l'autre* » (Drummond, 2008, p.22). Elle implique également des remises en cause de pratiques ancrées et d'auto-analyses systématiques. Mais la conscience, la capacité d'analyser active d'un acteur, ses choix de comportement vis-à-vis d'un autre, montrent une vraie compétence interculturelle en action, car ce sont les autres par leur coopération ou des retours positifs qui jugeront cette capacité à communiquer à l'interculturel. Avec cette idée, les profils des acteurs travaillant à l'interculturel sont très importants, tout

comme les profils de leurs interlocuteurs. Il est sans doute plus dynamique et efficace de travailler avec tous les interlocuteurs de profils internationaux et interculturellement compétents, cependant les blocages interculturels ne sont pas rares, car l'un des interlocuteurs n'a peut-être pas un niveau élevé de sensibilité interculturelle. Drummond (2008) distingue deux profils de managers : l'un avec ouverture d'esprit et de la sensibilité interculturelle, capable de faire les analyses interculturelles, mais sans avoir forcément des connaissances théoriques dans le management interculturel (par ex, « Millennials ») ; l'autre avec l'avantage d'être de culture différente de celle où il travaille, mais sans la capacité à avoir des réflexions interculturelles, ni analyser le vécu (par ex, « Adult Third Culture Kid »). Nous verrons les profils qui pourront nous donner plus d'éclairage à la fonctionnalité de la CI plus tard.

Delange et Pierre (2007) mettent en avant des réflexions extrêmement importantes à propos des composantes de la compétence interculturelle. La CI apparaît de plus en plus sur des fiches de poste (savoir communiquer, savoir écouter, savoir entendre, acquérir une multiperspectivité dans la cognition, tolérance, flexibilité). Ces éléments caractérisent-ils la compétence interculturelle et non pas des « *qualités inhérentes a minima* » d'un manager (chez Lee et al., 2007, pp. 45-46). En fait, ne sont-ils pas des caractéristiques de bon sens de chaque individu vivant dans le XXIème siècle ? Il est clair que ces caractéristiques se trouvent à la demande de beaucoup de sociétés modernes et ouvertes qui luttent contre le racisme, l'injustice, l'inégalité et des préjugés basés sur toute sorte d'exclusion (Chaouite, 2019). Existe-il toujours quelque chose qui différencie une personne interculturellement compétente et un bon citoyen du XXIème siècle ? En termes généraux, les auteurs précisent que la compétence est « *le moment d'articulation entre l'initiative individuelle de l'acteur, son expertise et le regard d'autrui* » (Lee et al., 2007, p. 48), ce qui est, à notre regard, très important, car cela pose la réflexion que la compétence interculturelle, comme toute compétence, rentre en jeu quand il y a un autrui et la reconnaissance de l'activité de l'acteur « comme étant compétent » : « *le « je » s'articule au groupe par le truchement de la compétence et, lorsque celle-ci s'exerce, l'acteur, en réfléchissant, devient « soi » : la compétence est cette éclosion d'une perception, d'une saisie du soi (et d'un apprentissage de rôle) avec, comme visée, l'autre dans un contexte de travail* » (ibid.). La compétence interculturelle a été vue comme le bon management des acteurs internationaux. Mais ce sont aussi les motivations, les philosophies, la pensée derrière ce que nous voyons. C'est donc en partie ce que nous pouvons observer, mais en partie les raisons de ce que nous voyons. Nous proposerons d'enrichir la modélisation du concept de compétence interculturelle par de nouveaux axes d'analyse les reliant aux nouvelles dimensions (subjectivité, dynamisme, durabilité). Drummond (2008) pose la question si les aptitudes (voire toutes les composantes) pourraient-elles se manifester plus facilement dans certaines cultures en dépit d'autres ? Drummond résume la compétence interculturelle comme une capacité communicationnelle avec autrui culturellement différent, mais qui « *va au-delà et confère à l'individu une plus grande aptitude pour analyser et saisir des informations et élargir son champ d'action. Ainsi, elle se manifeste dans le cadre de certains savoir-faire personnels spécifiques* » (2008, p.171).

Pour clore cette discussion autour de la notion de la CI, nous citons la définition de Deardorff (2006) proposée dans sa recherche approfondie sur la CI avec la participation des meilleurs chercheurs et

pratiquants dans le domaine (Bennet, 1998 ; Byram, 1997 ; Triandis, 2002 ; etc.). L'auteur désigne la définition de Byram (1997) comme la plus applicable afin que la CI puisse être évaluée ; celle-ci se résumait comme connaissance des autres ; connaissance de soi ; aptitudes à interpréter et à relier ; compétences pour découvrir et / ou interagir ; valoriser les valeurs, les croyances et les comportements des autres ; relativiser ses propres valeurs, croyances et comportements, ou encore « *la capacité de communiquer efficacement et de manière appropriée dans des situations interculturelles fondées sur ses connaissances, compétences, attitudes* » (2006, pp. 247-248). Donc, il s'agit, comme disait Hall (1984), de la communication (positive) dans un contexte interculturel avec un autrui qui diffère de soi. En approfondissant ses résultats, Deardorff (2006, 2009) modifie également son modèle pyramidal en présentant la CI comme le processus :

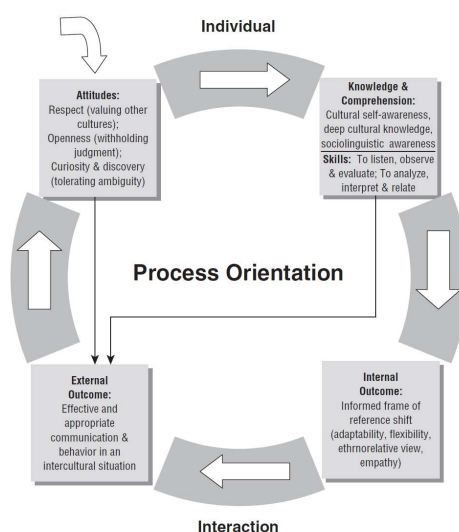


Figure 9. Modèle processuel de la compétence interculturelle ; source: Deardorff, 2006, 2009

Dans ce modèle on note quatre niveaux de la CI qui sont interconnectés et interdépendants. Le degré du développement de la CI dépend de la volonté de coopérer avec autrui (attitudes ouvertes), de la connaissance et de la compréhension de sa propre culture et de celle d'autrui (connaissances culturelles), en tenant compte de ses propres intérêts et besoins et de ceux des autres (résultats internes et externes). Cependant, ce modèle, ayant présenté le développement de la CI, ne montre pas l'aspect dynamique et la croissance constante de cette compétence ; les dimensions dans lesquelles la CI fonctionne ne sont pas reflétées non plus. Dans la deuxième partie de notre thèse, nous proposons un nouveau modèle de la CI dynamique qui permet la meilleure compréhension de fonctionnement de la CI, son développement, l'application et l'évaluation.

La compétence interculturelle se caractérise par un caractère appliqué (on le constate dans le moment d'action) et un caractère interdisciplinaire (sciences linguistiques et sociales). Son acquisition (la vitesse et l'intensité) varie selon la personnalité, ce qui pour Barmeyer « *fait ressortir des différences significatives d'un individu à l'autre* » (2004, p.1440). Nous pensons que le développement de la CI et la capacité d'adaptation varie également pour différents profils interculturels, d'où l'importance de mettre en

place une évaluation de la CI adaptée pour chacun de ces profils que nous allons décrire dans le chapitre suivant.

Comme nous l'avons déjà mentionné, il existe beaucoup de notions amalgamées à la CI (Sinicrope *et al.*, 2007). Certains chercheurs utilisent plutôt le terme de l'intelligence interculturelle pour décrire cette capacité d'adopter un comportement favorable à l'interculturel comme quelque chose d'inné, quelque chose qui renvoie à la personnalité. L'intelligence culturelle, appelée, en analogie avec le quotient intellectuel (QI), le CQ (« cultural quotient »), s'oppose souvent à la CI. Il existe les chercheurs (Alon et Higgins, 2005; Earley et Ang, 2003 ; Thomas *et al.* (2008)) qui distinguent clairement l'intelligence interculturelle de la compétence et la place parmi l'intelligence émotionnelle (Goleman *et al.*, 1995). Earley et Mosakowski (2004) présentent cette intelligence comme naturelle, donc innée, qui aide à comprendre et interpréter les actes d'autrui. L'intelligence se forme de la cognition, autrement dit la conscience de ses connaissances. Thomas *et al.* (2008) a présenté le CQ en tant que système de connaissances et de compétences en interaction, liées par une métacognition culturelle, qui permet aux individus de s'adapter dans un nouvel contexte culturel. D'après Livermore (2011), l'intelligence culturelle est la capacité de surmonter les différences qui existent entre les peuples et de s'épanouir dans de multiples cultures. Cela s'étend également aux différences qui existent entre les secteurs, les organisations, les générations et toutes les personnes qui sont différentes de nous. Le CQ consiste à comprendre notre propre culture et ce qu'elle signifie pour nous, c'est aussi être pleinement conscient de ce que nous sommes et de l'influence de notre culture sur la façon dont nous pensons, agissons et travaillons avec d'autres personnes. L'intelligence culturelle peut être développée et améliorée constamment (Laursen, 2013). Les recherches du « Cultural Intelligence Center » et de l'université de Purdue au cours des dix dernières années dans plus de 30 pays ont révélé quatre capacités (« 4 drivers ») qui apparaissent constamment parmi ceux que l'on peut qualifier d'intelligence culturelle. Tout d'abord, ils ont un fort dynamisme en matière de CQ, c'est-à-dire qu'ils ont un intérêt pour la motivation face aux questions interculturelles. Deuxièmement, ils ont une connaissance approfondie du CQ, c'est-à-dire qu'ils maîtrisent bien les similitudes et les différences culturelles. Troisièmement, ils ont une stratégie de qualité élevée, c'est-à-dire qu'ils ont la capacité d'être au courant et de planifier à la lumière des problèmes interculturels. Quatrièmement, ils ont une action de qualité élevée, ils peuvent adapter leur comportement de manière appropriée à différents scénarios interculturels (www.culturalq.com, consulté le 07/03/2016).

Au contraire de ce qu'on appelle intelligence culturelle, la compétence interculturelle n'est pas innée, ce qui veut dire qu'on peut la développer et l'évaluer comme n'importe quelle autre compétence ; la CI s'actualise de manière cyclique (compétence stable). Mais si nous comparons les composantes de la CI, nous trouverons les mêmes pour le CQ, de même que les dimensions d'une compétence s'appliquent également au CQ. La CI comme la culture, est aussi influencée par la famille, la société, ce qui veut dire que la mentalité locale (du village) peut devenir globale grâce aux bagages personnels et aux expériences professionnelles. La différenciation entre l'intelligence interculturelle est la compétence interculturelle n'est pas aussi nette que ces recherches ne le suggèrent. Notre conviction est que la CI et le CQ sont deux concepts identiques qui raisonnent avec des éléments de connaissances culturelles de soi et d'autrui et ont

les spécificités de conscience, possibilité de se développer et d'évoluer. C'est une compétence « évolutive », jamais entièrement acquise et toujours rationnellement recomposable (Globokar chez Lee et al., 2007, Drummond, 2008). Le concept de la CI peut ne pas encore être présenté clairement, mais les 3 éléments importants sont déjà définis : soi, le contexte international / interculturel, autrui et la façon dont ces 3 éléments interagissent ; voilà pourquoi la CI et l'interculturalité sont souvent renvoyées vers le concept du « coping » beaucoup étudié en psychologie.

Il existe bien les chercheurs qui critiquent ce concept quel que soit le terme utilisé et qui concluent que la CI n'est pas une solution à tous les problèmes dans un contexte international. Shirish et al. (2015) ont bien démontré que la CI ne fonctionne pas au sein d'une équipe multiculturelle virtuelle. L'une de nos questions de réflexion est si la compétence interculturelle est une compétence indépendante et il ne s'agit pas uniquement de bon comportement citoyen. Kim song-Ung dans son article cite Mencius qui « *affirme que la nature humaine est intrinsèquement bonne. Tous les hommes ont l'esprit qui ne peut pas voir la souffrance des autres* » (Kim song-Ung chez Lee et al., 2007, p.200, traduit depuis l'angl. : auteur). Les êtres humains ont quatre sentiments principaux : la bienveillance enracinée dans le sentiment de commisération ; la justice enracinée dans le sentiment de honte ; la convenance enracinée dans le sentiment de complaisance ; la sagesse enracinée dans l'approbation et la désapprobation. Tout être humain possède également les 7 émotions : plaisir, colère, tristesse, peur, amour, haine, désir (ibid.). De cela, nous pourrions résumer que toute nature humaine se ressemble, que nous ne différons pas autant d'autrui, l'idée dont Hall (1973) parlait déjà dans ses travaux. En analysant la littérature managériale, on voit plus souvent des exemples qui donnent l'impression que toute l'activité des expatriés et des managers d'équipes multiculturelles et interculturelles n'est qu'une compréhension innée du comportement d'autrui (ce désir inné de convaincre sa peur en face d'un étranger décrit par Barthes dans « Mythologies ») : on voit des exemples de réussite ou d'échec en parlant de négociations de toutes sortes, de suivi de projet et de la transmission des pratiques aux filiales, par exemple, le cas le plus connu de Carlos Ghosn et ses réussites chez Renault-Nissan. La compétence interculturelle a été réservée au TOP-management ce qui a donné naissance au mythe du « global player » (Scullion et al., 2010), ce que signalent aussi Délangue et Pierre (2007, p. 45). Drummond (2008, p.190) se demande si la CI est une compétence globale du leader. Mais qui sont ces gens qui possèdent cette mystérieuse compétence interculturelle ? Sont-ils vraiment ces managers uniques et très compétents qui ont beaucoup travaillé à l'étranger ? Drummond propose une autre vision sur les porteurs de la compétence interculturelle qui sont conscients que : « *le fait d'avoir de l'expérience à l'international n'est pas un facteur suffisant. Le fait d'avoir derrière soi une large carrière à l'international ne veut pas dire que la personne est douée de la sensibilité requise pour bien mener une relation interculturelle* » (2008, p.106).

Il est clair que la CI trouve certainement sa place parmi les familles de compétences clés décrit dans la partie précédente grâce à ses mécanismes et dimensions intrinsèques à toute compétence, donc elle restera pertinente parmi les compétences de l'avenir car elle ne se base pas uniquement sur les connaissances des différences culturelles, ce qu'on aurait pu penser au premier regard, mais elle reflète plutôt le bon sens d'humanité quel que soit le domaine ou le contexte. C'est une compétence paradoxale, car elle est basée

sur les traits de personnalité, et est toujours étudiée en faveur de l'entreprise (la performance des employées). C'est une compétence qui permet d'avoir une personnalité stable, elle doit être orientée vers l'individu et autrui pour leur bien-être.

La compétence interculturelle et son importance dans des structures internationales sont considérablement reconnues. Nous avons vu qu'il existe différentes approches pour déterminer sa structure, tout comme il n'existe pas de commun accord quant à la définition du concept et à son évaluation (Bartel-Radic, 2009). On voit très peu de travaux avec l'analyse qualitative profonde du processus de fonctionnement de la compétence interculturelle (CI) qui, d'après nous, joue le rôle du levier principal de l'adaptation réussie des expatriés et des profils internationaux, en général. La vaste littérature scientifique présente divers avis et positions des chercheurs sur la forme de la compétence interculturelle, son développement (inné ou acquis), ses composantes. La compétence interculturelle peut être considérée comme le fondement de la compréhension mutuelle interculturelle et de l'interaction positive des acteurs internationaux. L'analyse des travaux existants nous a permis cependant de présenter une conception de la compétence interculturelle qui englobe un volet spécifique à certaines cultures ainsi qu'un volet général.

Chapitre I.3. Techniques d'évaluation de la compétence interculturelle pour des différents profils interculturels

Dans ce chapitre, nous réfléchissons sur la typologie des porteurs de la compétence interculturelle. Les recherches sur la question de la compétence interculturelle ne prennent pas en compte la différence possible des profils interculturels. Il est clair que tout spécialiste travaillant à l'international et à l'interculturel possède des caractéristiques similaires, cependant nous croyons qu'il existe des différences comportementales et émotionnelles chez les individus possibles de classer dans les 3 différents profils, ce que nous allons vérifier en étudiant la littérature sur le management interculturel, notamment s'il existe une distinction entre le World Citizen, le Millennial et le Adult Third Culture Kid. Ici, nous présentons également une synthèse des approches de l'évaluation des compétences transverses, notamment les méthodes de l'évaluation de la CI existantes afin de proposer des techniques de l'évaluation de la CI adoptées pour tous les profils interculturels identifiés. Un tableau synthèse complète ce chapitre. Pour mieux visualiser l'évolution sociétale de monoculturalité vers l'interculturalité, nous proposons une chronologie qui montre des générations et leur vision culturelle par rapport à l'interculturalité.

Section I.3.1. Typologie des porteurs de la compétence interculturelle

I.3.1.a. World Citizen

Le premier profil que nous distinguons représente un expatrié qui a été sélectionné pour une mission à l'étranger (souvent dans une filiale) grâce à ses compétences techniques et managériales, car souvent la raison de cette mission est de « *combler une absence de compétences locales et d'être en mesure de les transférer* » (Barabel et Meier, 2014), d'où cette figure d'un expatrié responsable de haut niveau, un « *fonctionnaliste* » qui sait faire communiquer une maison mère et une filiale que Villette et Fourcade (2016) surnomment « *un arrangeur de réalités incompatibles en situation de gestion* ». Les compétences linguistiques sont aussi un critère important de la sélection. Comme il est nécessaire pour un expatrié de s'adapter au contexte local, il doit obligatoirement parler l'anglais ou même la langue locale. Ce profil appartient à la génération X ou même des baby-boomers qui ont été influencés par les mouvements des droits civiques et anti-guerres, les luttes féministes et la libre concurrence (Robbins et al., 2009).

Généralement ce sont des personnes (souvent des hommes), avec une famille, assignées ou auto-initiées (Suutari et al., 2018) à une mission à l'étranger en raison d'une rémunération plus importante, une promotion immédiate ou future, mais bien sûr aussi le désir d'une nouvelle expérience de vie à l'étranger (Barabel et Meier, 2014). Une mission dure en moyenne 1-2 ans, mais souvent c'est un mode de vie qui se prolonge toute la vie ; un expatrié commence à « collectionner » des pays d'affectation. Cette expérience lui a permis de s'approprier la philosophie du « citoyen du monde » ou du « cosmopolitisme » qui tiennent leurs origines du stoïcisme où le monde et l'humanité se montrent comme non-homogènes : « *des frontières*

arbitraires, des différences de statut existent, il faut savoir les reconnaître et les respecter sans toutefois s'y subordonner, sans s'avilir pour les défendre » (Gérard, 2005). Zarka (2012) dit qu'il est difficile de distinguer le cosmopolitisme de la mondialisation, de même que le citoyen du monde du « global manager ».

L'expatriation a eu des tendances différentes de sa croissance à la baisse de pourcentage des expatriés à cause du coût élevé de ce type de mission (Cazal et *al.*, 2011). Ces changements ont multiplié les formes de l'expatriation en se représentant, comme, par exemple, le « commuting », la forme de l'expatriation où un expatrié travaille dans un pays étranger la semaine et rentre dans son pays d'origine le week-end pour rejoindre sa famille, ou encore la mobilité virtuelle quand la gestion de l'équipe à l'étranger se réalise grâce aux outils de télécommunication (Cerdin, 2011). Vignal (2015) montre que le mythe d'un « *generic expatriate* » ne reflète pas l'hétérogénéité réelle des expatriés. Comme les nouvelles formes d'expatriation ont créé les nouveaux types d'expatriés, Guttormsen (2018) synthétise les multiples catégories de l'expatriation non-traditionnelle comme les personnes assignées à court terme, navetteurs internationaux (voyages ponctuels d'affaire), les cessionnaires internationaux par rotation. L'auteur propose des perspectives émergentes basées sur les caractérisations sociobiologiques qui permettent, entre autres, d'inclure les mariages inversés où une femme est expatriée avec un conjoint, couples expatriés vivant hors du mariage légal, personnes LGBTQIA+, expatriés de plus de 60 ans ; la perspective d'orientation au niveau des affectations et la perspective d'orientation croisée. Les différences entre ces profils expatriés doivent avoir une importance dans la gestion internationale des ressources humaines (GIRH) au niveau de motivation, le bon déroulement de la mission dans le pays d'accueil et l'optimisation, le retour de l'expatriation ou le non-retour. Dans notre recherche la notion d'un expatrié est prise au large, même si le critère principal reste le travail, nous n'excluons pas les immigrés (ceux qui sont partis délibérément de leur pays pour s'installer dans un autre pays et y construire une carrière et ceux qui sont partis en mission d'expatriation et y sont restés), car les deux types sont susceptibles au processus de l'acculturation. Comme l'expatriation est un style de vie assez particulier, souvent les expatriés transforment leurs multiples missions en immigration, d'où notre décision d'appeler ce profil le « World Citizen » ; une telle décision est aussi pour ne pas se concentrer sur un stéréotype d'un expatrié occidental (Chalancon, 2015).

Si l'expatriation a été initialement vue comme une prérogative des hommes à cause de son caractère émotionnellement difficile, les recherches (Cerdin, 1996 ; Mérignac, 2009 ; Tung, 2004) ont montré que les femmes ont aussi un fort potentiel d'expatriation et correspondent également au profil d'un « *aventurier sans peur* » malgré le mythe que leurs collaborateurs étrangers ne les prendront pas au sérieux (Mérignac, 2009). Bastida (2018) a montré qu'il n'existe pas de différence significative d'efficacité entre les femmes expatriées et les hommes. De plus, les différences non significatives favorisent même les femmes, car elles ont plus d'interactions aux différents niveaux avec les autochtones. Avec la recherche nuancée des valeurs culturelles d'après Hofstede, les femmes ont eu la possibilité de s'expatrier dans les pays où les sociétés sont ouvertes à l'égard des femmes qui travaillent et qui dirigent. De même approche par différences culturelles, Kumar et *al.* (2019) voient la corrélation entre un expatrié avec la cible en promotion (croissance et / ou avancement signifiant un changement à la hausse du statu quo existant) serait plus adapté pour une

« *loose* » culture (où il existe une sorte de tolérance de comportement déviant) et un expatrié avec la cible en prévention (les individus remplissent leurs devoirs et leurs obligations en agissant avec vigilance et responsabilité) serait plus adapté dans une « *tight* » culture (où les normes sont énoncées clairement et où toute déviation sera pénalisée).

La vraie connaissance avec l'interculturel se réalise tout au long de la mission lors de l'adaptation au milieu professionnel et l'adaptation à l'environnement social et culturel du pays d'accueil, les deux processus peuvent prendre au minimum 2 ans, ce qui représente la durée totale de la mission d'où les histoires d'échec d'un expatrié face aux attentes immédiates d'une entreprise. Les spécificités les plus souvent attribuées aux expatriés sont l'ouverture d'esprit, la prise de risque, la patience, la souplesse, le respect des convictions des autres et la bonne communication entre conjoints (Shumsky cité chez Wang et al., 2011). Baliga et Baker (1985, cité chez ibid.) ont mis en relief les compétences techniques, une empathie humaine très développée et les qualités de gestion comme variables déterminantes de l'efficacité des expatriés. D'ailleurs, le choix du pays d'expatriation parfois correspond au pays d'intérêt de la personne (Teagarden et Gordon, 1995, cités chez ibid.). A part les compétences interpersonnelles et interculturelles qu'un expatrié acquiert lors de son expatriation, certains chercheurs (Harvey et Loisel, 2009) lui attribuent également les compétences créatives (capacité à penser en termes abstraits pour développer des idées et des concepts managériales qui n'ont pas été conçus par d'autres) et la bonne intuition (capacité de trouver une solution directement sans nécessairement fonder sa décision sur des faits connus qui sont nés dans le contexte d'hypercompétitivité). Les auteurs appellent ce type d'expatrié « *hybrid expatriate for the 21st century* ». Ramaswami et al. (2016) ont démontré que la multiple expatriation amène vers le succès dans la carrière, d'où le grand nombre des expatriés occupants les postes de dirigeants. D'ailleurs notre recherche illustre cette idée, car dans le profil World Citizen nous avons 9 participants sur 10 qui occupent des postes des haut-dirigeants ou chefs d'unité.

C'est un profil dont le processus d'adaptation interculturelle est plus visible en montrant l'évolution d'une personne monoculturelle vers une personnalité interculturelle. Bruno et al. (2016) montre l'expatriation comme un processus de l'angoisse à la méthode pour s'orienter dans un contexte peu familier sans références affectives et théoriques. Un expatrié est le plus sensible au choc culturel avec un échec de l'intégration, la perte de statut de retour (Suutari et al., 2018), leur expérience individuelle a démontré les courbes en U ou en W de l'adaptation interculturelle, car la dynamique émotionnelle change tout au long de l'expatriation, surtout celle de long-terme (Joly, 2012). La majorité des recherches sur le développement de la CI ont été basées sur les études de ce profil, puisque souvent la réussite professionnelle a été attribuée à la possession de la CI ou au moins des connaissances riches sur le pays d'expatriation. D'ailleurs, dans ce cas nous parlons majoritairement des échanges biculturels entre l'expatrié représentant l'entreprise-mère et ses collaborateurs étrangers représentant une filiale, nul pays qui n'était étudié dans le contexte d'expatriation (Dufoix et al., 2010 ; Villette et Fourcade, 2016).

Comme l'expatriation est un investissement coûteux pour une entreprise, afin de minimiser l'échec, des expatriés ont été obligés de suivre une formation interculturelle, donc souvent ces personnes ont été formées avant d'une vraie rencontre avec autrui. Cela leur donne une idée claire d'existence des différences

culturelles d'un pays à l'autre. Ce type de formation met également au clair les spécificités propres à la culture de l'expatrié qui offre une vision claire et stable de son appartenance culturelle. En outre, le but principal de telles formations est de créer une vision ethnorelativiste chez les futurs expatriés, ce qui devient souvent le cas après avoir travaillé avec des collaborateurs étrangers.

En règle générale, l'expatriation offre aux expatriés une nouvelle perspective globale sur leur vie professionnelle et personnelle (Joly, 2012), le développement de la CI et du leadership (Leung et *al.*, 2014). Barmeyer et Davoine (2012) ont identifié 8 catégories de compétences acquises par les expatriés : les compétences linguistiques (la connaissance du système économique, politique et social du pays), les compétences interpersonnelles (l'ouverture à la nouveauté, l'empathie, la flexibilité), les compétences d'encadrement particulières au poste (les manières de communiquer avec les collaborateurs et de les motiver), les compétences liées à l'établissement de réseaux, les compétences de management général, les compétences techniques (la compréhension de l'organisation), les compétences interculturelles (comprendre le fonctionnement de l'autre système culturel et de ses propres valeurs et pratiques). De même, les expatriés qui possèdent déjà la CI, réussissent mieux dans leur nouvelle affectation et ont un niveau de performance élevé (Dimitrova et *al.* 2019).

Beaucoup de recherches sur les expatriés (Blackl et *al.*, 1992 ; Barmeyer et Davoine, 2012) ont également spécifié les difficultés des expatriés qui apparaissent également au retour de mission, la repatriation. Dans la plupart des cas il s'agit de la déception de la valeur ajoutée à leur profil à l'issue de cette expérience à l'international. Cela peut être apparu au niveau professionnel comme l'absence des nouveaux projets internationaux ou la sollicitation de l'expertise internationale, ainsi qu'au niveau personnel, être apparu comme l'absence de l'intérêt de son entourage au vécu de l'expatrié (Joly, 2012). Pierre (2004, cité chez Joly, 2012, p. 60) distingue 5 types d'expatriés : les *conservateurs* qui gardent leur appartenance à la culture d'origine pendant l'expatriation, les *défensifs* se présentent comme des étrangers pendant l'expatriation et en rentrant utilisent cette expérience « *comme un levier social* », les *opportunistes* développent un « *registre d'identités disponibles* » du pays d'origine et du pays d'accueil selon le contexte, les *transnationaux* qui sont « *héritiers d'une conscience cosmopolite transmise dès leur plus jeune âge* » dans laquelle nous avons placé séparément le profil de l'Adult Third Culture Kid. Enfin, les *convertis* adoptent complètement la culture du pays d'accueil, ce qui, selon (Berry, 1996), représente la quatrième forme de l'acculturation – l'intégration.

L'expatriation est un processus qui change en quelque sorte la personnalité d'un individu. Ratynski (2017) présente ce changement comme les relations entre 3 systèmes / états de soi : enfant, adulte, parent. La chercheuse explique que chaque expatrié démarre son chemin par un désir de partir d'où apparaît la nécessité de renoncer à son monde familial, ensuite, dans la période de la lune de miel, un expatrié voit son pays d'accueil comme un idéal fantasmé. Il commence à imiter les autochtones. Plus tard, dans l'étape du choc culturel, un expatrié voit son identité, « *son sens de Soi* » comme instable et commence à chercher d'autres caractéristiques qui pourraient l'identifier. Dans cette étape, une autre chose aussi importante est que la personne doute par rapport à ses compétences, ce qui sans aucun doute impacterait les résultats d'une évaluation concernant son travail à l'international et l'intégration au sein d'une équipe multiculturelle. A la

dernière étape, un expatrié commence à profiter des points positifs de deux cultures. La chercheuse dit que « *l'expatriation est un voyage vers l'étranger qui modifie profondément la personne* », c'est un processus d'acculturation qui passe par « *un deuil* » et arrive vers « *une renaissance* ».

Pour résumé, nous voyons les spécificités principales du World Citizen dans sa propre décision de s'expatrier, mais qui parfois était poussée par les besoins d'emploi (un poste plus élevé avec une forte rémunération). Avec la préparation avant l'expatriation et grâce aux formations suivies, les WC deviennent conscients des codes culturels du pays d'expatriation et avec la comparaison avec sa propre culture, ils se formalisent consciemment avec leur propre code culturel qui auparavant n'était forcément pas intellectualisé. En s'intégrant au nouvel environnement, ils traversent souvent tout le processus de l'adaptation interculturelle et leur posture vis-à-vis d'autrui dépend de l'endroit où ils se trouvent dans ce processus. Évidemment que le choc culturel prolongé influencerait significativement l'adaptation sociale du World Citizen. De plus, tout l'ensemble des compétences acquises lors de l'expatriation permet au World Citizen de devenir un bon mentor pour encadrer un collègue moins expérimenté à l'international, car les WC ont de bonnes compétences de la communication interindividuelle et de la créativité. Comme nous l'avons vu, ce profil du World Citizen, ou un expatrié, représente les différentes formes selon le type d'expatriation et ses caractéristiques sociobiologiques. Dans deux sous-sections suivantes nous proposons 2 autres profils interculturels qui sont bien séparés du profil du World Citizen par le critère principal : l'acquisition et le fonctionnement de la compétence interculturelle.

1.3.1.b. Millennial

Le profil « Millennial » représente 2 générations : la génération Y, des personnes nées entre 1980 et 1995, et la génération Z, des personnes nées à partir de l'an 1995 et au-delà ; elles succèdent à la génération X et sont très proches l'une de l'autre dans leurs spécificités. Ce profil est appelé aussi « digital native » ou « natifs digitaux » parce que ces personnes ont grandi avec les évolutions et popularisation d'Internet et du numérique (Wozniak, 2012) à la fois vues comme des personnes s'enrichissant de ces ressources disponibles et ainsi comme ayant le niveau d'intelligence plus bas par rapport aux générations précédentes (Boëton, 2013). Ils ont fait connaissance avec la complexité et la diversité du monde globalisé grâce à ces outils et ont construit une grande ouverture vers ce monde qui s'est formé après le 11 septembre (fortune.com, consulté le 16/09/2019). Tirloni (2014) présente cette génération comme les nomades selon Leibniz qui sont à la fois individualistes et interconnectés. C'est une génération de « why » et de « why not » (Lardellier, 2017).

Dans la gestion des RH il existe des clichés que les Millennials ont besoin d'une nouvelle forme de management (Tulgan et Martin, 2001) : ils ont des difficultés avec la hiérarchie, ils préfèrent l'autorité fondée sur la compétence (Pare, 2008, cité chez Fray et *al.*, 2015), ils sont peu impliqués dans leur travail et ne sont pas loyaux envers l'entreprise et changent de lieu de travail fréquemment (Jeanneau, 2012). D'ailleurs Dejoux et Wechtler (2011) ont observé que les Millennials identifiaient la « loyauté » autrement :

en associant la « loyauté » au court terme et si la transaction était en leur faveur. Petitbon et Placet (2012) les caractérisent par les « quatre i » : ils sont interconnectés, inventifs, individualistes et impatients. Delaye (2013) ajoutent également les « 5s » : surconsommation, surstimulation, survalorisation, surprotection et surcommunication qui constituent le fondement de l'éducation des Yers. Brillet et *al.*, (2013) voient cette génération comme des opportunistes et qui ont souvent un profil très qualifié. Giraud et Roger (2011) démontrent que les Millennials sont prêts à accepter le travail pour lequel ils sont surqualifiés à cause des difficultés rencontrées lors de la recherche d'emploi d'où l'engagement faible à l'esprit d'entreprise. En même temps, les DRH se montrent parfois méfiants de ces spécialistes très qualifiés et décident de ne pas les accepter aux postes par peur de les perdre assez rapidement. Ce point s'affirme aussi par la recherche de Dalmas (2016) qui a organisé un focus groupe avec des membres de l'Association Nationale des Directeurs des Ressources Humaines pour connaître leurs avis à propos du recrutement des Millennials. Les études récentes du cabinet Deloitte ont montré leurs spécificités : ils sont très engagés dans les changements sociétaux et privilégient les entreprises qui valorisent tout à la fois la diversité des équipes, l'inclusion et l'approche éthique. S'ils estiment que les entreprises doivent s'engager en faveur de la protection de l'environnement et de l'amélioration de la société au niveau de l'éducation, de la santé et du bien-être, ainsi que du changement climatique ils s'engagent eux-mêmes dans de multiples projets de volontariat (Tulgan et Martin, 2001). Ce sont ces valeurs avec la flexibilité qui augmentent le taux des employés fidèles parmi les gens de cette génération (Deloitte France s. d., 2016, 2017, 2018), parfois les valeurs dépendent des genres (Fray et *al.*, 2015). Ce besoin de flexibilité vient également des nouveaux outils digitaux de distributions de contenu qui, contrairement à la télévision, proposent la liberté des créneaux pour connexions. Une autre spécificité de cette génération est de revendiquer ouvertement une frontière très nette entre la vie privée et la vie professionnelle (Delaye, 2013).

Effectivement, beaucoup de chercheurs voient l'impact du comportement de cette génération sur le fonctionnement des entreprises. Par exemple, Wozniak (2012) parle de l'impact sur les stratégies numériques des entreprises, ainsi que les stratégies communicationnelles de recrutement qui sont devenues le marketing des ressources humaines pour trouver les meilleurs candidats et les fidéliser (Yao, 2011), le changement des pratiques managériales (Meyronin, 2015, cité chez Maas et Meyronin, 2016) dont une autre approche pour l'évaluation. En citant une étude du cabinet TriNet, Fromm et Garton (2013) concluent que les Millennials ont besoin de retours, de « feedbacks » tout au long de l'année et de contacts réguliers avec leurs managers sans les formalités d'entretiens annuels. En outre, en parlant de possibilité d'avoir un mentor parmi les collègues de la génération X, les Millennials perçoivent négativement les collègues plus anciens comme « donneurs de leçon » et ressentent qu'ils ne partagent pas l'information. Pfeffer (2013) appelle les nouvelles techniques de la gestion RH appliquées aux Millennials « une ère du management sans pouvoir ».

Les Millennials sont une génération fortement liée au numérique, mais en même temps ils privilégient beaucoup la diversité culturelle et construisent des relations interpersonnelles fortes ; ils sont très ouverts à l'altérité (Pauget, 2012). Nous pensons que cette attitude vis-à-vis des entreprises dirigées par la génération X et la recherche des choses non-communes qui les a poussés vers l'internationalisation pour trouver un emploi idéal. Les Millennials partagent plus facilement leur vécu, car ils se retrouvent à la

recherche active de soi, de son identification (voire séparation des autres), un phénomène appelé « cybersociabilité » : « *certains jeunes se racontent dans les moindres détails, d'autres se contentent de livrer leur humeur du jour, d'autres encore postent en ligne leurs vidéos et leurs musiques favorites, montrant ainsi à quelle tribu ils se rattachent* » (Boëton, 2013, p. 34) à l'aide des réseaux sociaux qui ne cessent de se multiplier. Cette cybersociabilité n'est pas forcément avantageuse, elle peut même inciter à la malveillance : la facilité pour trouver une victime et la harceler sur les réseaux sociaux. La mesure de risque pour s'exposer et faire exposer la vie privée de quelqu'un est décalée. Twenge (2006) qui a beaucoup travaillé sur les spécificités de cette génération qu'il appelle « Generation Me », a noté un niveau développé de tolérance et du narcissisme en même temps ce qui a donné naissance à la critique et une nouvelle recherche d'Arnett (2013) qui a spécifié que les Millennials sont très soucieux de leur bien-être et de celui des autres, ils sont très engagés dans le service communautaire et souhaitent améliorer la société. D'après Howe et Strauss (2000) ils sont « civic-minded », le respect des droits civils et la liberté d'identité sont des éléments essentiels pour eux. Ayant le profil sensible, certains chercheurs comme Fourquet-Courbet et Courbet (2017) ont considéré cette génération davantage en proie au stress constant, à la solitude, à l'anxiété, voire à la dépression, maux liés aux technologies.

Pichault et Pleyers (2012) travaillant sur les différences entre 3 générations (baby-boomers, X et Y), ont identifié les spécificités supposées de la génération Y et réponses managériales associées. Parmi ces spécificités nous trouvons celles qui ont un lien fort avec le travail à l'international en plus de celles déjà mentionnées ci-dessus : sens moral et civique, besoin d'un travail avec signification, intérêt pour le travail et les défis proposés, attentes en matière d'éducation continue, besoin de gratification rapide en termes monétaires ou de promotion une fois les objectifs atteints, recherche de « feedback » par rapport à l'engagement professionnel, esprit de groupe, difficulté à se projeter dans le long terme. Les chercheurs n'ont pas trouvé de différences significatives entre générations. Cependant cette génération semble revendiquer la possibilité de développer ses compétences et de changer régulièrement d'environnement professionnel, quitte parfois à s'affranchir de certaines règles déontologiques. Même si les chercheurs ne voient pas d'urgence dans l'adaptation des dispositifs de gestion adaptés aux Millennials, ils soulignent cependant la tendance de la génération Y à privilégier les carrières nomades qui se rapprochent du fonctionnement des « migrants » d'après Cadin et *al.* (2003) avec des réorientations en termes de métier et/ou des changements d'environnement de travail. Cela nous permet d'avoir une idée que leur approche à l'interculturel a ses particularités. Brillet et *al.* (2013) avertissent que pour ce profil la carrière peut varier de trajectoire de 7 à 8 fois durant la vie professionnelle. Celle-ci alors ne présente plus une forme linéaire et prédéterminée, elle s'adapte aux désirs personnels et semble « construite sur mesure ». On peut les rapprocher des types de « carrières protéennes » (Giraud et Roger, 2011), ou carrières « sans frontières » (« boundaryless » Arthur et Rousseau (1996)) ou encore carrières « nomades » (Cadin, 2003).

D'après Rappin (2018) le mythe des Millennials, celui d'être différent des générations précédentes assure un nouveau modèle du travailleur au sein d'entreprise 2.0. Pauget (2012) suggère de revoir le management de proximité pour satisfaire les besoins des « Yers » qui souhaitent être encadrés d'une manière innovante. Dalmas et Lima (2016) proposent d'adopter un style managérial basé sur la confiance,

la transparence, la culture du résultat tout en préservant le droit à l'erreur qu'ils appellent le « laisser-faire ». La grande autonomie dans les structures de gouvernance de type « bottom-up » et le développement d'une culture de la responsabilité sociale apparaissent comme deux piliers de cette nouvelle approche managériale.

Aussi, grâce à la baisse du coût des transports, surtout aérien, les Millennials sont très mobiles, ils se déplacent facilement, ce qui leur a permis de profiter de multiples programmes des échanges éducatifs et des séjours culturels dont le plus connu est Erasmus, « European Community Action Schema for the Mobility of University Students » (devenu Erasmus+ en 2014 permettant aux étudiants extra-européens de profiter de ce programme). Erasmus lancé en 1987 en 30 ans a permis à plus de 9 millions de personnes en Europe de découvrir un autre pays et est en passe d'atteindre 4 millions supplémentaires vers la fin de 2020 (ec.europa.eu s. d., consulté le 24/09/2019). Cette mobilité a même donné aux Millennials un synonyme celui de « génération Erasmus ». Les voyages offrent l'apprentissage des autres, Cicchelli (2012) nomme cela le « Bildung (auto-éducation) cosmopolite » qui construit l'esprit cosmopolite. Ces programmes sont également accessibles aux grands nombres de personnes en proposant les cursus en anglais.

González-Monteaudo (2016) parlent des conséquences de ces programmes en termes d'identité et socialisation : étant devenus bilingues ou multilingues, les étudiants migrants (Ballatore, 2010) acquièrent une maturité intellectuelle et meilleure capacité critique. Sébastien Thierry, directeur adjoint de l'Agence Erasmus France y ajoute que les participants de ce programme développent des compétences dites « citoyennes », notamment une meilleure conscience du monde et des problématiques européennes et mondiales (Poinsot, 2017). Ce « capital de mobilité » qui représente une forme d'excellence contribue à une valorisation du salaire de ces jeunes spécialistes, une sorte de plus-value, (Calmand et al., 2018) et les prépare à une expatriation / mission professionnelle (Rollot, 2012). Murphy-Lejeune (2000) présente l'univers de ces étudiants voyageurs comme un monde en expansion, ouvert, dilaté. Les qualités linguistiques, relationnelles, sociales, culturelles et personnelles s'en trouvent renforcées. Selon cette chercheuse, l'expérience des études à l'étranger étend la gamme d'appartenances possibles et mène à « *la liberté du vagabond potentiel* ». Il est certain que les programmes d'échange sont assez sélectifs dans leur approche. Ballatore (2010) parle de cette mobilité géographique d'Erasmus plutôt comme une mobilité sociale. Ce programme cependant permet de construire un savoir positif sur le territoire des « autres » et en offrant l'ouverture vers un « Autre » culturel et social.

La génération Z qui rejoint les « Yers », est également appelée génération C pour Communication, Collaboration, Connexion et Créativité ou encore Post-Millennials. Contrairement à la Gen Y, la Gen Z peut être plus facilement intégrée dans une organisation grâce aux programmes de mentoring avec les collègues plus expérimentés (Adecco, 2019). La génération Z avec l'influence des médias et des réseaux sociaux tout au long de son développement, a tendance à adapter son identité au contexte. Elle témoigne ainsi des changements culturels et sociétaux comme, pour illustrer, la redéfinition des identités traditionnelles (genre, sexualité, ethnie, famille) : « *You should change and not be stuck with the same identity* », selon une participante de « Identity shifters », l'étude de l'agence Rubin Postaer and Associates sur la génération Z. D'autres changements représentent la modification de l'âge moyen d'achèvement des

étapes de vie comme la fin des études, le mariage, la parentalité, la retraite, ainsi que la responsabilité collective de l'avenir planétaire, ou encore la priorisation de l'intelligence émotionnelle dans la vie quotidienne (RPA s. d., consulté le 17/11/2019).

Les chercheurs comme Pralong (2010) ne constatent pas de différences entre les X et les Y dans le rapport au travail, à l'entreprise et à la carrière. Comme pour les « Yers », Pitelet (2013) suggère aux RH d'utiliser des modèles de gestion structurants, éducatifs et psychologiques dans la gestion de cette génération. Tous les deux, les Y et Z ont principalement la capacité de s'adapter à l'environnement du monde globalisé et aux nouvelles technologies, ils ne veulent pas non plus travailler en isolation (Iorgulescu, 2016). Tous les deux, ils cherchent la motivation pour un travail dans un bon climat d'équipe, un bon leadership, accomplissement personnel et professionnel, la reconnaissance. Comme nous l'avons vu, leur approche à la mobilité, découverte d'autrui ne différencie pas non plus, voilà pourquoi nous avons mis ensemble les personnes issues de 2 générations dans un seul profil interculturel.

C'est le profil le plus curieux dont la recherche du chemin non-commun et créatif a donné une idée de partir à l'étranger pour leurs études sans forcément s'y installer. Ils n'hésitent pas à venir vers l'autre grâce à la facilité d'avoir une langue en commun, l'anglais, ainsi qu'avec les facilitateurs de cette démarche : les réseaux sociaux. Ils ont développé leur esprit cosmopolite sans se référencer aux expériences des autres, mais grâce à l'Internet et le partage de toutes sortes d'informations sur les autres cultures. Ils valorisent les valeurs humaines universelles et la liberté d'identité. Leur univers est naturellement globalisé et interconnecté.

1.3.1.c. Adult Third Culture Kid

Le terme « Third culture kid » (TCK), en français on utilise également le terme « enfant expatrié » (Gylbert, 2014), est né bien avant l'interculturalité ; il a été conceptualisé par Ruth and John Useem (Useem et Useem, 2010). Ceux-ci ont en effet constaté que leurs enfants n'adoptaient pas le comportement culturel propre à chacun de leur parent. Ils s'approprièrent une culture autre, autrement dit une troisième culture, « *new types of selves* ». Ce terme fait référence aux enfants dont les parents viennent de deux cultures différentes et qui ont vécu dans un autre pays (parents et enfants n'ayant pas le même degré d'imprégnation de la culture d'origine), encore appelés « *cultural hybrids* » (Bhabha, 1994) ou « *cultural chameleons* » (Greenholtz et Kim, 2009). La première culture des TCK correspond à la culture du pays d'origine (ou les cultures) de leurs parents encore appelé le pays de passeport, la seconde culture à celle dans laquelle les TCK ont grandi ; enfin la troisième désigne une culture abstraite créée à partir de leurs expériences et relations partagées avec des personnes d'autres cultures vivant le même mode de vie (Pollock et Van Reken, 2001, cités chez Limberg et Lambie, 2011).

Dans notre recherche nous étudions également le cas de l'enfance de la deuxième culture (avec l'agencement varié : des parents de la même culture et le vécu dans un pays d'autre culture ou des parents de deux cultures différentes et le vécu dans un pays de l'un des parents). Peterson et Plamondon (2009)

soulignent que le background des TCK peut être extrêmement différent entre des cultures complètement opposées ou des cultures assez proches (par exemple, deux pays latins d'Europe) avec des références vers le pays natal par des critères différents (pays de naissance, pays où un TCK a passé plus d'année ou a passé ses années d'adolescence, rarement c'est le pays de ses parents) ; la spécificité de ce profil est qu'ils n'ont pas pris la décision de partir à l'étranger; ils ont accompagné leurs parents (l'aspect d'avoir ses parents à côté lors de la découverte d'autrui est parfois placé comme positif, un individu n'est pas abandonné dans ses réalisations et réflexions d'altérité) qui sont partis pour des missions de différents caractères (affaires étrangères, armée, missions religieuses, business et management au sein des multinationales, éducation ou encore mobilité auto initiée (Lijadi et Schalkwyk, 2017; Useem et Useem, 2010). D'ailleurs, les auteurs distinguent les TCK et les enfants métissés, pour nous, la seule différence est de ne pas forcément avoir vécu dans un pays autre que le pays des parents, pourtant nos observations nous permettent de suggérer que les enfants métissés ont aussi un niveau élevé de l'empathie, de la tolérance, de la conscience d'autrui, bref de la compétence interculturelle ; identique pour des enfants de la deuxième ou troisième génération issue de l'immigration. Nous n'allons pas plus loin dans cette réflexion qui nécessite même une recherche approfondie et avertissons juste notre lecteur de non-distinction de ces profils malgré le point important que les parents des TCK ne quittent pas leurs pays d'origine définitivement comme des migrants. Notre non-distinction se base sur le fait que tous ces types d'enfance passent par le processus d'acculturation (Berry, 1996) et que les enfants peuvent ressentir les mêmes sentiments de non-appartenance et de détachement émotionnel de tout groupe culturel (Hoersting et Jenkins, 2011).

Une autre référence clé de cette thématique est le livre de Pollock and Van Reken « Third Culture Kids : Growing up Between Worlds » qui a montré cette enfance unique comme une expérience riche, mais douloureuse (Cranston, 2017), mais surtout il a donné une nouvelle perspective dans ce champ : les enfants de la troisième culture deviennent adultes, ce qui sera appelé dans le monde anglosaxon « Adult Third Culture Kid ». Les auteurs expliquent que *«no one is ever a former third culture kid <...> because their lives grow out of the roots planted in and watered by the third culture experience»* (Pollock et Van Reken, 2009, p. 27). Comme les recherches sur ce sujet s'élargissent et que les chercheurs ne font pas forcément la différence entre les enfants et les adultes de la troisième culture, le terme d'« *individu de la troisième culture* » est également utilisé (Moore et Barker, 2012). Le terme d'ATCK n'est presque pas utilisé dans la recherche francophone. Les enfants de la troisième culture (ETC = TCK) figurent plus souvent dans le kit d'expatriation pour les parents en abordant majoritairement les questions de scolarisation ou de réintégration dans le pays de passeport (Enfants de troisième culture : guide pour les parents expatriés s. d. ; García Sáenz, 2019) ou en parlant des enfants d'expatriés pour la base de calcul du salaire des parents expatriés (St-Onge et Aoun, 2012).

Les recherches en psychologie et éducation autour des ATCK sont multiples pour étudier les effets de la mondialisation sur la culture et l'identité dans les aspects positifs et négatifs : entre la haute créativité (Lee et al., 2007) jusqu'à la profonde souffrance (Davis et al., 2010). Dans le management interculturel peu de recherches ont été réalisées, cependant certains chercheurs voient les ATCK, les enfants oubliés des expatriés (Selmer et Lam, 2004), comme les expatriés parfaits grâce à leur « *third-cultureness* » : ils ont

une perception plus large d'être international et leurs spécificités sont différentes des enfants issus d'une seule culture ; ils parlent une deuxième, voire une troisième langue, ils ont l'ouverture d'esprit et la flexibilité, l'attitude de respect envers les autres, la tolérance à l'égard du comportement et des opinions des autres, le plaisir de voyager dans des pays étrangers (Selmer et Lam, 2004 ; Tarique et Weisbord, 2013), ils ont absorbé les normes culturelles des pays auxquels ils ont été exposés et ont établi un cadre de références différent (Selmer et Lam, 2004), ils sont flexibles à la fois socialement et intellectuellement (Davis et *al.*, 2010), autrement dit, ils ont la capacité de fonctionner efficacement dans différents contextes / environnements culturels (Peterson et Plamondon, 2009). Yoshikawa (1987) décrit cette capacité comme « *dynamic in-betweeness* ». Lijadi (2018) complète leur profil et relève une circonstance d'importance : les TCK n'étaient pas impliqués dans les décisions du déménagement à l'étranger, ainsi les divers modes de vie ont rendu chaque expérience de relocalisation unique, mais imprévisible pour eux ; parfois la famille restait dans la communauté des expatriés, parfois elle cherchait l'intégration au pays d'accueil ; la plupart des élèves TCK sont allés dans des écoles internationales. Dewaele et Oudenhoven (2009) montrent que le fait de parler plusieurs langues a des effets positifs importants sur la compétence communicative. Selmer (2014) conclut aussi que ce profil peut être un mentor pour des collègues moins expérimentés au niveau international. Souvent les chercheurs ont comparé les ATCK aux personnes issues d'une monoculture en prouvant que les ATCK ont un degré plus élevé d'adaptation interculturelle.

Hill Useem et Cottrell (1996) en poursuivant la recherche initiale ont constaté que la caractéristique la plus remarquable des ATCK est leur grande réussite professionnelle (CEO ou PDG). Les ATCK ont acquis une expérience et n'ont cessé de la prolonger, ils sont adaptables à l'environnement de la diversité. Une majorité des ATCK s'accorde pour dire qu'une telle enfance a été bénéfique dans leurs relations avec la famille, les parents, leur conjoint et leurs enfants ensuite, tant au niveau social que dans leur travail.

Nous pensons que décrire les ATCK comme expatriés parfaits est un choix rudimentaire, car l'identité culturelle même dans le monde de plus en plus globalisé joue un rôle primordial et le sentiment d'exclusion peut s'avérer important chez, par exemple, les enfants d'immigrés. En effet, l'absence d'une identité culturelle claire peut provoquer un stress, un sentiment d'être incompris. Hill (2006, cité chez Davis et *al.*, 2010) appelle cela « *isolement culturel* ». Cranston (2017) et Lijadi (2018) signalent aussi l'impossibilité pour des ATCK de répondre clairement à la question « d'où venez-vous ? ». Cela provoque une forme de tristesse et un sentiment d'insécurité liés à leur mobilité. Ce sentiment de non-appartenance est émotionnellement difficile. L'auteur remarque le sentiment chez les ATCK d'être « anormal », « *cette anomalie se manifeste à travers une complexité de la réponse* » (Cranston 2017, p. 31, traduit depuis l'angl. : auteur; Davis et *al.*, 2010), cette frustration est souvent désignée par les termes de « douleur », de « blessure », de « colère », et d'« effroi ». Ces mots émotionnellement puissants conduisent naturellement à s'interroger sur le statut véritable de ces ATCK. Leur profil interculturel est-il vraiment le plus chanceux, le plus expérimenté, le plus favorable dans un contexte international et interculturel ? Greenholtz et Kim (2009) ont démontré dans leur recherche que cet aspect peut être tourné du côté positif : « *that cultural hybrids seem at home in any cultural context, but feel at home only among others with a similar cultural history* », s'ils utilisent la technique de « *self-help* ». En se basant sur l'idée qu'une partie importante du

développement de l'identité tient au lieu, autrement dit à la « place identity », à LA maison qui constitue le sentiment d'appartenance, Lijadi et Schalkwyk (2017) ont découvert que les ATCK considèrent comme leur maison, tous les endroits où ils ont habité. Ainsi leur « maison » est constamment recrée à chaque déménagement (« *the sense of origin* »). Avec le postulat opposé, les chercheurs Vivero et Jenkins (1999) ont appliqué le terme « *cultural homelessness* » en parlant des personnes qui n'appartiennent pas aux catégories culturelles typiques et bien définies, un terme négatif qui peut être important pour leur bien-être et l'estime de soi (Hoersting et Jenkins, 2011), éléments importants pour l'acquisition de la CI. Nous sommes d'accord que LA maison est indispensable pour tout profil interculturel et il est juste d'appeler ces gens « nomades », cependant le mode de vie des vrais nomades, des peuples autochtones maintient ce point d'ancrage nécessaire. Les Khantys, par exemple, une ethnie de la Sibérie, transportent leur maison où qu'ils aillent. Celle-ci reste ainsi toujours avec eux ; elle est mobile, la vue extérieure varie, mais l'espace intérieur demeure stable et préserve cette impression d'être partout chez soi.

En outre, Lyttle et *al.* (2011) ont établi qu'il n'existe pas une différence de sensibilité sociale (une forme de la CI) entre ceux qui ont vécu des expériences internationales et ceux qui n'en ont pas eues ; l'expérience interculturelle n'était pas corrélée à une sensibilité interpersonnelle. Les chercheurs sont partis de la supposition de Berry (2008) qui a placé les ATCK aux étapes de l'intégration (mélange de deux cultures ou plus) ou de la séparation (préservation de sa culture, mais refus d'établir des relations avec la nouvelle culture) lors de l'adaptation interculturelle. Dans cette nouvelle recherche, les ATCK se sont identifiés plutôt comme intégrateurs (ce que Berry a prédit) et assimilateurs (éviter sa culture d'origine et absorber la culture d'accueil). Cette découverte est très intéressante, car elle montre que les ATCK ne sont pas les profils absolument adaptables dans le milieu interculturel et des contextes différents. Les autres recherches sur ce profil donnent même une idée qu'un ATCK en souffrance à cause de la perte d'identité ou non-identification initiale peut bien se retrouver à l'étape de marginalisation (refus de toute culture), qui influencera sans aucun doute le comportement que nous appelons interculturellement compétent.

Néanmoins les chercheurs comme Fail et *al.* (2004) parlent du constat que les ATCK peuvent avoir un sentiment d'appartenance multiple ou aucune appartenance, il s'agit ici d'une réponse subjective, émotionnelle sans lien avec un lieu, mais plutôt tourné vers une communauté de personnes; les chercheurs notent aussi que les ATCK racontent les incompréhensions de la part des camarades d'université (« peers») qui n'ont pas eu d'expérience internationale ; les ATCK doivent alors gommer en apparence leurs expériences interculturelles pour s'intégrer, devenir « normaux ». Les chercheurs prouvent que les ATCK utilisent leur identité multiculturelle à leur avantage, nous concluons aussi que l'absence du sentiment d'appartenance à une culture concrète, aide à se positionner dans une autre culture si le contexte l'exige (le cas cité des ATCK dans une université). Naturellement, nous nous demandons si les ATCK se sentent plus à l'aise avec les gens du même profil, ce que Davis et *al.* (2010) montrent dans leur recherche sur la transition de l'un des types des TCK : les enfants missionnaires.

Le postulat que les ATCK sont fortement interculturellement compétents existe. Tarique et Weisbord (2013) dans leur recherche des variables responsables du développement des composantes de la compétence interculturelle chez les ATCK, ont affirmé que l'expérience internationale dès l'enfance, la

diversité des langues parlées, la diversité familiale et l'ouverture (vers l'expérience) ont une influence positive sur la flexibilité, la tolérance, mais ce sont des variables (composantes pour nous) qui augmentent également le niveau de l'ethnocentrisme qui est, selon ces chercheurs, le côté négatif. Les auteurs suggèrent qu'il est important de faire attention au type d'expérience internationale réalisée pendant l'enfance et ne pas traiter ces expériences internationales en termes génériques ; ils voient les perspectives de cette recherche dans l'utilisation d'une mesure objective telle que les « scores » des pays de Hofstede, quoique pour nous cette perspective est peu pertinente, car il est difficile de faire correspondre des participants ATCK à un pays, comme c'était mesuré par Hofstede, les ATCK ayant des difficultés à s'identifier avec une seule culture concrète. De plus, les ATCK possèdent une capacité naturelle à basculer entre différentes identités culturelles sans aucun effort (Moore et Barker, 2012). Une autre piste proposée par les chercheurs, qui nous paraît intéressante, est de voir la place de l'apprentissage interculturel dans le développement de la CI chez ce profil. Melles et Schwartz (2013) ont démontré que les attitudes ouvertes des ATCK ne sont pas liées à leur cognition, mais aux constantes interactions avec autrui, cela signifie que leur capacité à s'adapter aux environnements interculturels divers sont liés à l'expérience qui, selon nous, grandit en compétence. Boush (2009) conclut que le background multiculturel joue un rôle important dans la motivation des ATCK pour devenir des leaders multiculturels et multinationaux.

Nous voyons ce profil comme le plus ambigu, plus en souffrance, malgré cela surement possédant des bonnes qualités pour travailler à l'interculturel : l'appartenance culturelle mixte, la possession de plusieurs langues étrangères, le plaisir de voyager et l'absence des difficultés de s'installer dans un nouveau pays, le haut niveau du respect vis-à-vis d'autrui, la grande ouverture, la créativité malgré le faible niveau de connaissance de son code culturel (pays de passeport) et donc l'ethnocentrisme en faveur des pays qui constitue sa « third-cultureness », connaître beaucoup de personnes, mais garder le sentiment d'être incompris, ce qui joue différemment sur l'adaptation sociale de chaque ATCK. Par la suite, nous regarderons si ces critères sont bien répondus chez nos participants et s'il faut en ajouter d'autres pour enrichir le profil. Nous soulignons aussi le fait que la majorité des recherches réalisées viennent des Etats-Unis, donc leur échantillon présente des ATCK américains (Melles et Schwartz, 2013), notre recherche, bien sûr, concentrée sur la CI, propose la variété des pays de base à l'intérieur du profil ATCK : Autriche, Belgique, Grande Bretagne, France, Pays-Bas, République tchèque, Suède, Maroc, ce qui sans aucun doute enrichit cet aspect de notre recherche.

I.3.1.d Différences des profils dans leur comportement face à autrui interculturel

Nous résumons ici les spécificités types pour chaque profil interculturel identifié. Kim (2012) a généralisé ces termes en proposant le concept de « intercultural personhood » qui projette une mentalité dans laquelle l'emprunt croisé d'identités culturelles multiples n'est pas un acte de « cession » de son intégrité personnelle et culturelle, mais un acte de respect des différences culturelles « *that leaves neither the lender nor the borrower deprived* » (2012, p.40). Nous préférons utiliser le terme « profil interculturel » pour dessiner la personne possédante la CI et qui, comme « multicultural man » d'Adler en état de devenir quelque chose de nouveau par rapport à un profil culturel : « *this person is always in the process of becoming a part of and apart from a given cultural context* » (Adler chez Bennett, 1998, p. 236). À la différence de celui décrit par Adler, le profil interculturel se rapproche de « intercultural personhood » de Kim en non-resignant à ses bases culturelles ou interculturelles même, ce qui permet de créer une typologie de ces profils.

Dans ce chapitre nous n'avons ni cherché à tester, ni à justifier lequel des profils est plus interculturellement compétent, chacun d'eux possède une compétence interculturelle acquise, mais de manières différentes et dans des contextes différents lors d'échanges avec autrui. On a découvert que les trois profils ont des spécificités par rapport aux autres qui peuvent influencer les résultats d'une évaluation sur leur travail à l'interculturel. Par exemple, le besoin de rester seul peut être bénéfique (Goulvestre, 2010), c'est bien le cas des World Citizen et Millennials, ils utilisent la solitude ou l'environnement de leur culture d'origine pour se ressourcer, car la fatigue de parler constamment une langue étrangère (surtout chez les World Citizen) peut s'être dévoilée. Cependant, on aurait tort de croire que ce sont les spécificités qui font diminuer la CI et l'ouverture vers l'autre. Nous avons unifié les spécificités de chaque profil par rapport au fonctionnement de leur CI dans un tableau ci-joint. Nous avons listé toutes les composantes de la CI qui sont devenues la catégorie d'analyse afin d'identifier les différences comportementales de chaque profil :

Strates de la CI	Catégorie d'analyse	Profils		
		World Citizen	Millennial	Adult Third Culture Kid
Connaissances et compréhension interculturales	Appartenance culturelle	Présente (Vignal, 2015 ; Guttormsen, 2018)	Dépend du contexte (RPA, 2017), Appartenances multiples (Murphy-Lejeune, 2000)	Nulle / Non-identité ou Mixte (Pollock et Van Reken, 2001 ; Greenholtz et Kim, 2009)
	Connaissance de son code culturel	Oui (Vignal, 2015)	Oui (Arnett, 2013)	Non (Hoersting et Jenkins, 2011)
	Langue	Plusieurs (Villette et Fourcade, 2016)	Plusieurs, dominance de l'anglais (González-Monteagudo, 2016)	Plusieurs, niveau natif (Selmer et Lam, 2004 ; Tarique et Weisbord, 2013)
Attitudes interculturales	Plaisir de voyager	Oui (Teagarden et Gordon, 1995)	Oui (Cicchelli, 2012)	Oui (Selmer et Lam, 2004 ; Tarique et Weisbord, 2013)
	Propre décision de s'installer à l'étranger	Oui ou Emploi (Suutari et al., 2018 ; Barabel et Meier, 2014)	Oui (Arthur et Rousseau, 1996 ; Murphy-Lejeune, 2000; Giraud et Roger, 2011 ; Cicchelli, 2012 ; Pichault et Pleyers, 2012)	Non (Lijadi et Schalkwyk, 2017)
	Difficulté de s'installer dans un nouveau pays hôte	Processus d'adaptation (Berry, 1996 ; Bruno et al., 2016)	Non (Cadin et al., 2003, Pichault et Pleyers, 2012)	Non (Hill Useem et Cottrell, 1996)
	Respect et patience	Oui (Shumsky cité chez Wang et al., 2011 ; Barmeyer et Davoine, 2012)	Oui (Arnett, 2013) Impatients (Petitbon et Placet, 2012)	Oui (Lam Hon, 2004 ; Tarique et Weisbord, 2013)
	Ouverture et curiosité	Oui (Gérard, 2005 ; Zarka, 2012)	Oui (Delaye, 2013; Pauget, 2012 ; Lardellier, 2017)	
Aptitudes interculturales	Écouter, observer, interpréter, analyser, évaluer	Oui (Baliga et Baker, 1985)	Oui (Ballatore ,2010)	NON TROUVÉ
	Mentoring	Oui (Harvey et Loiselle, 2009)	Difficile à mettre sur place, car n'aiment pas la hiérarchie, crise de confiance, coaching (Pare, 2008 ; Fromm et Garton, 2013)	Conseillé (Selmer Jan, 2014)
Résultats internes interculturels	Empathie, tolérance	Oui (Baliga et Baker, 1985)	Oui, « shared consciousness » (Poinsot, 2017)	Forte (Selmer et Lam, 2004)
	Résilience au stress	Processus d'adaptation (Berry, 1996)	Non (Fourquet-Courbet et Courbet, 2017)	Oui (Pollock et Van Reken, 2009) Non (Hill, 2006)
	Ethnorelativisme	Oui (Ratynski, 2017)	Oui (Arnett, 2013)	Ethnocentrisme (Tarique et Weisbord, 2013)
	Créativité	Oui (Harvey et Loiselle, 2009)	Recherchée ; Inventifs (Petitbon et Placet, 2012 ; Adecco, 2019).	Forte (Ju Lee et al., 2007)
Résultats externes interculturels	Adaptation sociale	Processus d'adaptation (Berry, 1996 ; Suutari et al., 2018 ; Joly, 2012)	Cybersociabilité (Boëton, 2013)	Dépendante*: l'intégration ou la séparation (Berry, 2008), l'assimilation (Lyttle et al.,2011)
	Relation inter-individuelle	Oui (Harvey et Loiselle, 2009)	Forte (Pauget, 2012)	Niveaux bas (Tracey, 2005 ; Cranston, 2017), haut si avec les autres ATCK (Greenholtz et Kim, 2009)
	Communication efficace	Oui (Barmeyer et Davoine, 2012)	Oui (Delaye, 2013)	Oui (Dewaele et Oudenhoven, 2009)

Tableau 1. Spécificités de chacun des profils interculturels d'après la littérature ; source : auteur

Comme nous voyons, chaque profil a ses caractéristiques spécifiques concernant la vie et le travail à l'interculturel qui les différencient des deux autres profils. Ensuite, nous allons vérifier et compléter cette typologie classificatoire au sens d'Elman (Dumez, 2016) en utilisant les données collectées sur notre terrain d'après les acteurs interculturels au sein des institutions européennes. Cette typologie pourrait améliorer également les pratiques de gestion des ressources humaines dans ces institutions au cadre européen ou dans des organisations multinationales.

La séparation de ces acteurs interculturels en trois profils se base principalement sur une génération, ainsi que l'ethnicité. Comme le spécifie Marotta (2014), les profils interculturels (dans sa recherche les sujets entre-culturels) ne sont pas des acteurs sociaux ahistoriques exclus du tout contexte social, mais bien au contraire, ils le forment. Malgré notre distinction générationnelle, nous ne travaillons pas sur les aspects du management intergénérationnel, dont le but est notamment de faire travailler efficacement l'ensemble des collaborateurs de générations différentes. Notre distinction par génération vient tout d'abord du changement de la vision sur la mixité des cultures au sein des entreprises.

Nous essayons de présenter la chronologie des profils interculturels (à la base des générations) et leur vision culturelle dans la figure suivante qui a été inspirée de la figure du développement du management interculturel dans le champ francophone de Chanlat et Pierre (2018, p. 89).

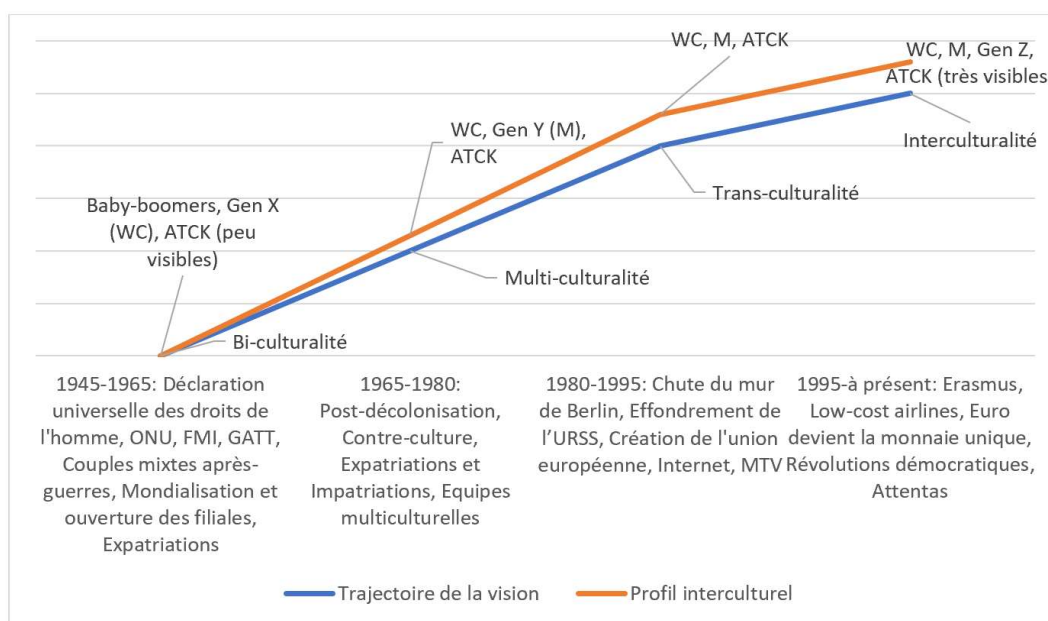


Figure 10. Chronologie des générations et leur vision culturelle ; source : auteur

Il est important de préciser que la croissance de cette courbe est approximative, car l'évolution des sociétés n'est pas homogène. Il existe des pays comme les États-Unis et le Canada, qui sont bien plus avancés dans leur recherche sur l'interculturalité dans les domaines multiples, étant aux origines du concept, que certains pays d'Europe (Berry, 2016). Nous avons déjà vu les concepts qui représentent des méta-processus des constructions sociales et culturelles (biculturalité, multiculturalité, transculturalité, interculturalité) et qui sont apparus dans les différents pays aux différentes périodes au cours du XXème - début XXIème siècle. Ces informations de changement de vision culturelle et des générations différentes

nous ont permis de voir l'évolution sociétale vers l'interculturalité reflétée dans la Figure 10. La coexistence des différents profils interculturels (où les ATCK deviennent de plus en plus présents) montre l'agrandissement du champ interculturel, notamment la polarisation entre « nous » et « eux » dont Hammer et Bennett (2003) ont parlé en attirant l'attention à la diversité globale avec un degré élevé de jugement, d'évaluation ou de comparaison des différences de toute sorte (par exemple, le travail collaboratif entre les générations X et Z). Ce constat sociétal nous permet de poser de nouvelles questions dans ce domaine, notamment l'évaluation de la CI dynamique en prenant en compte les différents profils.

En parlant de « nous » et « eux », dans les recherches sur les échanges interculturels, existent toujours deux côtés : soi et autrui, et généralement nous en savons plus sur soi et comment nous fonctionnons que sur l'autre, « *You can't understand the other party unless you understand yourself* » (Zheng, 2015, p. 197). Cette approche est tout à fait logique, car l'autre a son propre « soi ». Nous voudrions partir dans une autre logique où ce qui est « soi » pour nous est « autrui » pour quelqu'un d'autre, comprendre autrui pour comprendre soi. Qui est donc cet autrui ? Nous n'allons pas loin dans le concept philosophique de l'altérité selon Bakhtine, ni de l'autre comme la structure le monde en profondeur selon Deleuze, mais abordons dans le contexte de l'interculturalité.

L'autre interculturel apparaît tout d'abord dans les recherches anthropologiques comme un être exotique. Graduellement dans la construction de l'autre, la distance géographique et culturelle diminue (Cunin et Hernandez, 2007) et l'autre devient au sens large le contraire de soi en ayant certaines caractéristiques d'altérité. La première et la plus importante caractéristique d'autrui interculturel qui définit son « étrangeté » est la langue parlée, « *l'étrangeté de l'engranger se mesure plus concrètement à sa différence linguistique qu'à son statut juridique* » (Chaouite, 2008, p. 28). L'autre a des valeurs différentes, ce qui provoque un certain scepticisme chez le soi. Frame (2008) résume trois postures d'autrui : *la ressemblance* physique qui révèle la ressemblance psychique où l'individu se projette dans son interlocuteur (d'après le travail de Duportail (1999)) ; autrui comme *le « barbare »* où l'individu le considère comme totalement imprévisible (d'après les travaux de Simmel) ; *l'exotisme* d'autrui où l'individu idéalise l'altérité de l'autre (d'après le travail de Todorov (1989)) (ibid., pp.136-138). Chaouite (2008) présente la figure d'autrui à l'interculturel comme ami, « *non « frère » dans une méthodologie fondatrice quelconque : religion, culture, idéologie, etc.* ». Cela s'oppose aussi à autrui comme un inconnu, une menace. Carof et al. (2015) montrent que la construction de l'autre dans l'espace national des pays européens ou dans l'espace européen commun vient des institutions juridiques et politiques qui ont mis l'autre dans l'exclusion et l'hostilité que également confirme Fassin (2017).

Ces expériences interculturelles, rencontres avec l'Autre, avec l'altérité nous interrogent sur nous-mêmes et le monde. Se préoccuper de l'autre fait réfléchir sur soi. Drummond dit que : « *l'autre <...> joue le rôle de confirmation de notre identité. Il peut avoir des caractéristiques qui nous gênent, qui nous déstabilisent, et qui nous sont insupportables. En être conscient est le premier pas pour essayer d'établir un rapport efficace* » (2008, p.67). Ce que nous appelons « le soi » est bien évidemment « le moi » que Levinas avait rendu plus personnalisé en l'appelant « moi », mais avant d'être « moi » il y existait autrui. Autrui est celui qui nous montre ce qui nous sommes, il prolonge notre existence, on a « la responsabilité

pour autrui » dans l'éthique de Levinas (Zarka, 2012). Levinas (cité chez Ciaramelli, 2019), d'ailleurs, voyait le lien entre moi et autrui par une intrigue « *que le savoir ne serait ni épuiser, ni démêler* ».

La mondialisation a « imposé » la rencontre avec l'autre où le « soi » n'a plus forcément de choix aller ou ne pas aller vers l'autre, les deux êtres co-existent en créant l'espace interculturel partagé.

Section I.3.2. Synthèse des approches de l'évaluation des compétences et méthodes d'évaluation de la compétence interculturelle

I.3.2.a. Approches de l'évaluation des compétences

Dans cette sous-section, nous nous pencherons sur les différentes approches qui ont été utilisées afin d'évaluer l'apprentissage et les compétences acquises.

L'évaluation, notion à multiples branches, s'est développée dans différents domaines comme l'éducation ou encore la psychologie. Elle est devenue également un sujet d'étude à part entière dans les années 50 aux États-Unis, dans les années 70 en France subséquemment au besoin dicté par l'industrialisation de mesurer l'intelligence humaine (Huteau et Lautrey, 2003). Depuis, l'évaluation est présentée comme une instrumentation ou un processus incontournable (Ferris et *al.*, 2008), notamment avec l'approche de la pédagogie par objectifs (Astolfi, 2011). De plus, comme Peretti et *al.* (2009) l'expliquent, l'évaluation par sa variété peut se concentrer sur l'observation des comportements, la qualité des méthodes de travail acquises ou pratiquées, ou bien encore la maîtrise d'objectifs selon des références à des critères précis. Évidemment ceci comporte des aspects objectifs et subjectifs (*ibid.*, pp. 54, 481). Les auteurs distinguent de multiples critères appliqués à l'évaluation, notamment, des critères quantitatifs, des critères qualitatifs, des critères liés à la façon d'apprendre, des critères liés à la production. Ceux-ci sont conjugués à d'autres comme celui de l'aptitude à évaluer ses résultats, à juger des remèdes à appliquer, à appliquer les remèdes (*ibid.*, pp. 54-57). Parmi les problématiques classiques d'évaluation Peretti et *al.* (2009) nomment le champ (dimensions relatives non seulement aux individus, mais aussi aux groupes et organisations), les moyens de mesure (diversifiés et mis en relation avec des objectifs), la position (postures d'évaluateur et d'évalué par rapport à l'évaluation) et l'institution (implications institutionnelles) qui ont été rejointes plus tard par l'évaluateur (équilibre entre une extériorité et des implications subjectives) et l'évalué (*ibid.*, pp. 512-513). Les auteurs voient ici une problématique nouvelle de l'évaluation qui « *sera d'associer les personnes en formation à des processus d'évaluation, examinés en commun continuellement et qui soient cohérents avec les évolutions engagées ou probables dans les systèmes sociaux et culturels de plus en plus larges ou effervescentes* » (*ibid.*, pp. 514-515).

Dans le champ de l'éducation, ce concept est né de la théorie de Piaget (1936, 1988) sur le développement cognitif (Inhelder et *al.*, 1976), notamment utilisé pour expliquer l'adaptation culturelle. Piaget a travaillé sur le développement d'un individu depuis sa naissance jusqu'à l'âge adulte en y proposant les principes des évaluations dynamiques (Meljac et Shoov, 2011). Il a formé l'éducation cognitive afin de faire grandir en chaque élève les compétences transverses individualisées. Sa théorie, basée sur l'évolution des structures de la pensée, a permis de créer des nouveaux types de tests comme l'échelle de développement de la pensée logique (EPL) ou encore l'échelle de Casati et Lézine, qui montrent l'évolution d'un individu (Huteau et Lautrey, 2003). Comme le soulignent Huteau et Lautrey (2003), chez les tests piagétien « *l'évaluation du développement cognitif n'est plus quantitative, comme avec les échelles*

de *QI* ou les tests factoriels, mais qualitative. Elle ne vise pas à caractériser le sujet par le rang auquel le situe sa performance dans un groupe de référence, mais par son stade de développement » (2003, p.179). D'ailleurs, Bennett (1998) a bâti son modèle « *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* » (que nous allons présenter plus en détail dans la sous-section suivante) sur la théorie de Piaget en expliquant que grâce à cette théorie « *interculturalists <...> are able to diagnose learners' levels of development and thus design their interventions more effectively* » (1998, p.25). Rey (1934, cité chez Allal, 2002) et de Vygotsky (1935, 1978, *ibid.*) ont également travaillé sur les approches de l'appréciation dynamique afin d'évaluer le potentiel cognitif d'un individu, notamment ses capacités et ses compétences en voie de construction. Par la suite, ces idées ont donné naissance aux échelles et outils d'évaluation du développement que Scriven (1967) a formulés en montrant que l'évaluation sommative et l'évaluation formative fonctionnent par complémentarité (Scriven, 1991).

La notion d'évaluation et ses méthodes ont également évolué dans le temps : l'observation et le jugement jusque-là « d'en haut » changeant et passent dorénavant par « la réciprocité » et par des entretiens collaboratifs visant le développement individualisé (Peretti et *al.*, 2009, p. 466). Ce changement s'est opéré grâce à des référentiels variés et en s'attachant à comprendre la complexité des couches d'évaluation : « *Elles furent marquées davantage par un souci de conformité à des procédures ou à des normes plus ou moins strictes qui dissimulaient leur arbitraire que par celui de faire émerger des procédures plus ou moins ajustées aux phénomènes humains et aux institutions et qui fussent animés par une réflexion créatrice et un esprit d'invention* » (*ibid.*, p.471). Les rudiments de ces méthodes sont toujours présents dans certaines évaluations d'aujourd'hui malgré les « révolutions » dans les visées d'évaluation. Mais une évaluation est tout d'abord « *un besoin social d'attribuer une valeur aux apprentissages et à leurs contextes* » (Figari et Remaud, 2014, p.39), ce qui fait de l'évaluation un concept socialement construit en quête d'un sens.

Dans notre cas, nous nous retrouvons au niveau de référence critérielle dans le sens de Glaser (1963) où une évaluation (ou un test) mesure le contenu (des connaissances ou / et des compétences) (Huteau et Lautreyn 2003, p.83). Nous nous concentrons sur l'évaluation des compétences qui engendre « *une problématique nouvelle dans le champ de l'évaluation* » (Figari et Remaud, 2014b, p.163), bien que l'évaluation des compétences ne soit qu'une partie du concept de l'évaluation (Aubret, 2013). Nous sommes au niveau des relations humaines (Vial, 2012) et plus particulièrement sur l'évaluation de la compétence interculturelle. Nous commençons par entrer dans ce monde des évaluations différentes et leurs théories. L'évaluation, selon Vial (2012), se distingue par des modèles d'évaluation : cognitive (production de connaissances sur l'objet d'évaluation) ; instrumentale (visant à produire des stratégies d'amélioration ou du changement) ; d'orientation (visant à proposer une politique pour l'organisation) ; de professionnalisation des acteurs qui se repèrent dans leur pratique et s'auto-évaluent pour être réflexifs, autonomes et responsables » (*ibid.*, p.7). Chacun de ces modèles a ses propres significations d'évaluation, par exemple, dans le modèle d'orientation, il s'agit de « *aider à fonctionner, guider, piloter, conseiller, diagnostiquer, faire un audit, faire un état des lieux et préconiser des améliorations, etc.* » (*ibid.*, p.109), dans le modèle de gestion des pratiques cela signifie « *« gérer la complexité », piloter les systèmes complexes, rendre cohérent et rendre transparent les procédures en faisant participer les acteurs pour les*

engager et les faire adhérer à l'entreprise en cours» (ibid., p.309). Chaque modèle a aussi ses points faibles, notamment, dans l'évaluation sommative (réputée dans les années 1970) cela se représente avec l'absence de l'aspect dynamique dans les relations humaines de toutes compétences, car le but de cette évaluation est « *la pratique accomplie, la procédure finie, exécutée* » (Agostinelli, 2010). L'évaluation formative (introduite dans les années 1970), est en manque d'objectivité. En revanche, l'évaluation formatrice, le modèle apparu dernièrement dans le contexte français, dans lequel « *la tâche et son réalisateur font un système* » (Vial, 2012, p.241), représente une collaboration entre l'évaluateur et l'évalué afin d'établir les critères clairs et compréhensibles pour les deux, tout en prenant en compte l'environnement où l'évaluation a lieu et les aspects de métacognition, notamment la conscience et le dynamisme. D'après Dervin, pour évaluer la compétence interculturelle, l'évaluation sommative « *n'a pas de sa place ici, car il semble difficile d'envisager de donner une note à un individu (ou plutôt à deux individus, car on n'évaluera pas seulement un des interlocuteurs)* » (2017, p.28). L'auteur suggère donc le formatif, c'est-à-dire, l'auto-évaluation, la co-évaluation et l'évaluation en groupe qui permettent aux apprentis de se fixer des objectifs à l'interculturel.

L'évaluation formative et l'évaluation formatrice sont parfois distinguées l'une de l'autre, parfois l'évaluation formatrice est vue comme la prolongation de l'évaluation formative. Effectivement, elles sont identiques dans leur forme processuelle, leur attention au contexte. Pour Agostinelli (2010), cela permet « *une adaptation de l'environnement professionnel aux différences individuelles dans l'activité* » (2010, p.20). Concernant le contexte dans l'évaluation, Abrecht (1991) spécifiait que c'est une « *composante importante de l'évaluation formative, dans la mesure où c'est lui qui d'une part, motive ou dé motive et d'autre part, c'est lui qui donne sens au processus qui s'y déroule* » (Abrecht, 1991, cité chez Bonniol et Vial, 2006, p. 229). Et même si l'auteur parle de l'évaluation formative, nous pensons que c'est applicable à l'évaluation formatrice également comme sa didactique se construit autour des réflexions sur le savoir, ses éléments et des représentations des enseignants (Nunziati, 1990, cité chez Bonniol et Vial, 2006, p. 262). Bonniol et Vial (2006) présentent l'évaluation formatrice comme « *continue, comme façon de penser le travail à faire, en train de se faire, après qu'il est fait* », « *une évaluation dynamique* », « *l'évaluation-communication* » (ibid., pp. 280, 287) L'évaluateur devient autrui empathique et non expert des savoirs. En pratique, l'évaluateur et l'évalué se mettent d'accord sur les objectifs de l'évaluation, sur la manière avec laquelle les évaluer, ainsi que les critères à évaluer. Talbot souligne que l'évaluation formatrice se trouve dans une dimension humaniste qui est définie par « *de fortes exigences quant à la mobilisation professionnelle des maîtres, notamment grâce à de fréquents passages obligés par l'individualisation qui suppose la mise en place de situations matérielles, temporelles, cognitives ou relationnelles fortes variées* » (2009, p.96). En prenant en considération cette approche, l'évaluation de la CI par profil interculturel se présente comme très importante à mettre en place.

Pour Figari et Remaud (2014b) l'évaluation « *ne se réduit pas à un jugement ou à une appréciation personnelle (voire collective), mais qu'elle fonctionne comme un processus fortement impliqué dans des situations d'apprentissage, d'éducation, de formation et de communication* » (2014, p.59). De plus, pour les auteurs, cette nouvelle problématique de l'évaluation des compétences soulève de nombreuses

questions, car « *les compétences sont pour partie invisibles, composites, complexes et sujettes à des définitions variables et qui sont liées aux situations de travail (ou de vie)* » (ibid., p.163). Comme le souligne Shepard (2005, 2017), l'évaluation formative, fondée sur des activités pédagogiques spécifiques, fournit beaucoup plus de détails qualitatifs sur la compréhension des compétences des apprentis. L'auteur nomme donc, parmi les critères d'une évaluation formative efficace, la cohérence entre l'évaluation et les objectifs d'apprentissage, l'orientation dans le temps avec des résultats utilisés immédiatement et des améliorations cohérentes l'apprentissage.

Comme nous étudions l'évaluation comme un processus évolutif, la définition suivante de l'évaluation formative inspirée de celle de Legendre (2005) nous paraît juste : *la collecte des informations, l'analyse et l'appréciation des pratiques d'une activité pour produire l'information éclaircissante qui a pour fonction d'apporter des améliorations et de la progression dans des pratiques de cette activité.*

Comme le dit Scriven (1991), l'évaluation formative et l'évaluation formatrice ne sont pas complètement opposées à l'évaluation sommative. Comme le spécifie Barthélémy-Descamps (1990), « *pratiquer l'évaluation critériée est un passage obligé pour entrer dans l'évaluation formative* ». Nous allons retrouver cette logique dans des outils qui ont été développés et pratiqués pour évaluer la CI en décollant avec des multiples critères pour obtenir un score pour arriver vers l'évaluation réflexive, donc formative, voire formatrice.

Le Moënné et Parrini-Alemanno (2010) formulent toute complexité de notion de l'évaluation y compris le serment majeur de non-participation à cette épreuve, tout comme le développement des outils différents afin de satisfaire tout objectif de l'évaluation. La binarité de ces réflexions restera certainement pour longtemps dans le champ managérial. Comme le travail devient de plus en plus polyvalent avec la forte demande de multiples compétences transverses, l'évaluation permettant de choisir un bon candidat ou s'assurer de l'évolution d'un collaborateur, deviendra de plus en plus complexe à mettre en place et argumenter sa nécessité. Pour les auteurs, une évaluation « *n'est pas seulement un dispositif de contrôle, mais un dispositif informationnel, de recomposition des formes organisationnelles par la soumission à des normes dont la caractéristique fondamentale est qu'elles sont paradoxalement instables, évolutives, adaptatives* » (ibid., p.8).

Les deux aspects d'évaluation, l'objectivité et la subjectivité, sont omniprésents dans notre question de recherche en s'enchaînant sur la question si la compétence interculturelle peut être évaluée (objectivement) ? Dans la première moitié du XXème siècle, l'évaluation est présentée comme un « *jugement subjectif ou l'interprétation que l'on fait de la qualité ou de la valeur de l'objet étudié* » (Pelletier (1971) cité chez Bonniol et Vial, 2006, p. 90) ainsi la séparant de la mesure, mais la question d'objectivité et subjectivité d'une évaluation revient constamment. Bonniol et Vial (2006, p. 42) décrivent une évaluation d'un conflit de deux substances : la Ratio où l'évaluation veut dire « être juste et objectif » et le Pathos où l'évaluation veut dire « accompagner, accomplir, aimer ». Peretti et al. (2009) présentent l'objectivité, même s'il y reste des débats, comme une illusion où les décisions objectives doivent être entourées par une longue liste d'outils de contrôle. Quant aux auteurs, l'objectivité et la subjectivité, selon eux, sont inséparables quand il s'agit des évaluations : « *l'objectivité se relie à l'ordre quantitatif et la subjectivité*

aux fluctuations qualitatives. <...> l'appréciation de ce qui peut être qualifié ne peut s'effectuer sans recours et supports objectifs, quoi qu'on en pense » (ibid., 484). Cardinet (1990) a également formulé des illusions concentrant l'évaluation face à l'approche positiviste : *illusion de simplicité* (qu'il est possible d'aborder toutes les mesures pour avoir une image complète et valable en dehors du contexte), *illusion de généralité* (valable dans toutes les cultures et générations), *illusion d'objectivité* (les données ne sont jamais neutres), compréhension de l'intérieur d'un sujet afin de l'évaluer (cité chez Bonniol et Vial, 2006, pp. 54-55). Ferris et al. (2008), en poursuivant la logique de Piaget sur l'importance des processus cognitifs dans l'interprétation et réponse aux manifestations émotionnelles, souligne qu'une évaluation est sans doute une expérience émotionnelle. Les chercheurs expliquent que l'évalué réagit aux réactions émotionnelles de son évaluateur par mimétisme, interprétation et inférences. De ce fait, l'évalué essaye de répondre aux attentes de son évaluateur si ses opinions sont connues à l'avance ou peuvent être devinées. Ce processus de contagion émotionnelle (empathie) joue également sur les résultats de cette évaluation et les conclusions de l'évaluateur (2008, pp.153-156). Encore, pour Bonniol et Vial (2006) « les actes d'évaluation dépendent de la qualité des perceptions par l'évaluateur des éléments de la situation d'évaluation » (2006, p.37) ; il est certes que le triangle « évaluateur – évalué – contexte » a des relations complexes qui sont les résultats d'évaluation malgré elles. Pour Barlow (1992), l'évaluation veut dire la communication qui « consisterait à « accompagner du regard » les progressions de l'apprenant (observer) ; à les analyser à la lumière de sa propre compétence, et à lui communiquer ces remarques au jour le jour » (1992, p.49), donc pour la fin d'une évaluation entreprend après le retour et des échanges sur les points à améliorer entre l'évaluateur et l'évalué. De plus, l'évaluation d'une compétence communicative comme la CI, risque de subir l'impact des stéréotypes. Par exemple, il est observé les jugements positifs des personnes physiquement attractives, car elles sont souvent vues comme « plus sociables et plus compétentes que les personnes peu attractives » (Butera et al., 2011, p.80).

En revenant vers l'une des illusions, celle de généralité, Bonniol et Vial (2006) montrent que la même épreuve perd son sens avec le temps, puisque les objectifs changent, l'enseignement se transforme, tous comme la nouvelle génération des élèves est bien différente de la précédente (ibid., p.136). Comme dans l'éducation, les évaluations de la CI doivent être mises à jour en fonction du contexte et l'environnement actuel des sociétés. Contrairement au point le plus répandu de voir l'évaluation comme bilan (Astolfi, 2011), Talbot (2009) montre que l'évaluation a des formes différentes, notamment l'évolution qui met en avant son caractère dynamique, « elle fait évoluer dans la direction visée ou dans une direction modifiée » (ibid., p.47). L'apprentissage comme le processus nécessite l'évaluation en accord avec cette formulation. Nous retrouvons cet accord dans la théorie de l'apprentissage transformateur où la personne donne un sens personnel à sa propre expérience (Duchesne et Skinn, 2014, p.387) ; à la base de cette théorie, Bennet (1986) a basé son inventaire de mesure de la CI, ce que nous allons voir plus tard.

Avec tous ses atouts, l'évaluation formative n'est ni facile, ni évidente à pratiquer (Barthélémy-Descamps, 1990) et reste une telle. En prenant en compte la reconnaissance de Piaget des difficultés d'examiner une intelligence (Piaget, 1988), la méthode constructiviste nous permet d'aborder les questions élaborées sur l'évaluation formative / formatrice de la CI, une méta-compétence sociale. Comme nous

l'avons déjà mentionnée, nous avons retenu la notion de l'évaluation comme un processus. Les techniques et outils que nous avons abordés sont les procédures de ce processus qui est spécifique à un contexte d'utilisation (Aubret, 2013).

En sciences de gestion et management, les évaluations peuvent rechercher des buts différents tels que la procédure de recrutement, le bilan des activités annuel, le bilan de mi-carrière ou fin de carrière, collective ou individuelle ; tous ces types d'évaluation peuvent être entre le (futur) salarié, la hiérarchie et la DRH. Dans le cadre de notre recherche, nous nous concentrons sur les évaluations individuelles du type annuel (entretien d'appréciation) (Labruffe, 2010). Ce type peut provoquer des critiques concernant sa méthode et les indicateurs associés (Noyé, 2017), pour nous ce type d'évaluation est tout d'abord intéressant comme plateforme (occasion) d'échange entre un collaborateur et son manager pour parler de leur activité, l'environnement au travail et l'évolution du collaborateur dans cet environnement.

En fonction des domaines, il existe plusieurs grilles d'évaluation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Souvent, dans ces grilles, les compétences à évaluer sont mises par l'ordre hiérarchique en précisant les niveaux de progression d'ignorant à expert les niveaux d'application : requis, acquis, écart (Labruffe, 2008 ; Autier, 2009). Nous trouvons ce type de grille d'évaluation limité, car il est dérisoire de placer les compétences transverses liées aux traits de personnalités sur un niveau d'une typologie hiérarchique en réduisant ça en un mot, quoi qu'il s'en soit : ignorant ou connaisseur, utilisateur ou professionnel, généraliste ou spécialiste ou expert. Les chercheurs se demandent aussi pourquoi « *réduire l'homme à un QI, une aptitude, une note, un numéro* » (Labruffe, 2010, p. 12). Nous avons déjà expliqué qu'il est extrêmement difficile de séparer les connaissances intuitives liées à la personnalité des connaissances théoriques ou opérationnelles (conscientes) au niveau d'un individu qui fait l'auto-évaluation, il est autant difficile de faire cette distinction par un tiers (un évaluateur). Autier spécifie qu'une évaluation ne peut pas être objective : « *Nous n'avons pas de mesures précises concernant la totalité de ses activités, <...> celles-ci sont en partie intangibles et donc difficiles à appréhender, <...> elles forment un système avec l'action d'autres parties prenantes* » (2009, p. 77). Les techniques d'évaluation des profils interculturels sont aussi importantes que les approches utilisées, notamment celles qui mettent en évidence le comportement face à autrui.

1.3.2.b. Techniques d'évaluation

Dans cette sous-section nous synthétisons les techniques les plus utilisées pour la détection et l'évaluation des compétences managériales lors du recrutement d'un candidat ou lors de l'évaluation annuelle de performance.

Il existe, d'après Allègre et Andréassian (2008), des multiples modalités de l'évaluation individuelle : des « assessment centers » qui proposent une simulation d'une tâche professionnelle concrète en temps réel et qui est assez coûteuse, l'évaluation à 360° des compétences globales (ce que d'ailleurs les institutions européennes utilisent pour leurs managers et hauts dirigeants) qui sont mises en place par l'ensemble des acteurs avec lesquels l'évalué travaille ou / et en contact pour ses tâches professionnelles et qui est assez coûteuse et longue dans sa mise en place, la troisième modalité est l'auto-évaluation qui permet de fixer ses propres objectifs et de comparer ce qui a été fait auparavant (cette modalité peut parfois être combinée avec l'entretien annuel avec son N+1).

L'évaluation dans les sciences de gestion et management renvoie à un processus de mesure quantifiable avec des variables différentes, mais souvent avec la prétention d'être objective. Ces évaluations visent plutôt les compétences hard (techniques) mesurées avec des échelles du type Likert à intervalles différents. Dans d'autres acceptions, les évaluations des compétences transverses renvoient, au contraire, à l'idée d'apprécier une situation ou une expérience personnelle y compris des situations dans la vie professionnelle et sociale (Diez et Sarton, 2012). Ces évaluations souvent se basent sur des perceptions, donc ont un aspect subjectif. Les chercheurs comme Adler (2002) et Waxin et Barmeyer (2008) concluent que la perception est aussi culturelle. Les compétences transverses peuvent être développées dans une situation de réussite, ainsi que dans une situation d'échec, le rôle primordial joue l'analyse et des réflexions de ce vécu. L'apparition, la bonne utilisation et, par la suite, l'évaluation de ce type des compétences dépendent fortement du contexte ; les acteurs ne peuvent pas toujours expliquer leur mode de raisonnement dans les situations en question. Les compétences transverses « *sont peu structurées, elles restent généralement de l'intuition, de la bonne réaction et sont donc souvent non « normatives* » » (ibid., p. 52). Voilà pourquoi nous avons insisté sur la revue et le complément des composantes de la CI qui fait partie des compétences transverses.

Nous réalisons un résumé des techniques d'évaluation formative les plus pertinentes et qui prennent en compte le contexte d'évaluation, à savoir : la comparaison entre les pairs, l'observation et l'évaluation à 360°.

Comparaison entre les pairs

La comparaison entre les pairs est un type d'évaluation le plus compétitif existant où autrui joue un rôle primordial, comme le décrivent Peretti et al., « *je te compares, pour que tu pares au plus pressé* » (2009, p. 475). Selon Oxford Learner's Dictionaries, c'est un jugement sur un travail scientifique ou professionnel effectué par d'autres personnes travaillant dans le même domaine (www.oxfordlearnersdictionaries.com,

s. d.). Elle est utilisée dans l'évaluation sommative et formative (Teoh et *al.*, 2016). Basée sur la perception d'autrui (Acquavita et Tice, 2013), son effet de contraste (l'un par rapport à l'autre) est souvent utilisé dans l'enseignement : pour l'apprentissage et l'évaluation de cet apprentissage (Berzin, 2012). Il existe donc une tendance d'appliquer cette technique lors d'une évaluation formative, car elle a un double objectif : faire et avoir un retour « *qui est familiarisé avec les mêmes tâches et critères* » concentré sur une seule personne et mieux comprendre le but d'une telle évaluation en « *amélior[ant] de surcroît leurs compétences en matière d'autoévaluation* » (Lenz et Berthele, 2010, p.16). Cependant, si cette technique n'est pas dominante dans l'éducation, ce qui s'explique par « *a lack of awareness of its impact on teaching performance* » (Thomas et *al.*, 2014, p.114), elle est encore moins présente dans le milieu professionnel. Pourtant, Bégin et Vénard (2013) soulignent que la comparaison entre les pairs peut aider au développement des compétences managériales.

Cette technique fait pratiquer les compétences « humaines » (transverses), notamment, la compétence communicative de donner et recevoir un « feedback », être à l'écoute et s'assurer de la clarté d'un message, tout comme une vision des contextes plus larges (Kern et *al.*, 2003). La réflexivité prend aussi une place importante : « *major contribution is to promote reflection, allowing for an amplification of perception in participating individuals, justifying a change of behavior* » (Kern et *al.*, 2003, p.44). Comme le dit Berzin (2012), la comparaison entre les pairs permet de ressortir un certain nombre de points communs et des différences, mais offre une meilleure sensibilisation des partenaires. Concernant les rôles du tuteur et de l'élève, la chercheuse énonce que « *l'assignation d'un rôle spécifique de tuteur au partenaire le plus compétent <...> n'est pas une garantie d'une meilleure progression des tutorés dans cette condition* » (Berzin, 2012, p.75). D'après Falchikov et Goldfinch (2000), les normes de cette technique correspondent souvent aux jugements permettant d'évaluer son propre travail et celui des pairs (cités chez Acquavita et Tice, 2013, p. 630), donc les critères s'approchent vers la moyenne entre soi et autrui.

La comparaison entre les pairs a ses avantages, comme la simplicité à mettre en place, la possibilité d'avoir des débats professionnels, des échanges d'idées et l'autoréflexion. Pour Acquavita et Tice la collaboration, la réciprocité, de reconnaissance des réalités individuelles aident aux élèves de découvrir leur pouvoir d'influencer par la pensée et la parole (2013, p. 632). Reese-Durham (2005) met en évidence l'importance d'autrui dans cette technique d'évaluation où le soutien et la critique constructive sont mis en valeur tandis que l'évaluation elle-même est désaccentuée : « *colleagues can help each other by reviewing each other's work, and sometimes, simply sitting and talking with each other about their studies is meaningful* » (2005, pp.339-40). Pour Lu (2010) cela permet de développer un sentiment de confiance mutuelle, l'honnêteté et l'égalité. Cette technique a aussi ses inconvénients qui se trouvent dans la peur et l'incertitude quant à ce qui doit être examiné, tout comme la façon dont le processus est examiné (Thomas et *al.*, 2014, p.144) ; tout comme dans l'organisation du temps et charge de travail (Kurttis et Levin, 2000, cités chez Lu (2010). Teoh et *al.* (2016) citent aussi un manque de compréhension commune d'objectifs et du terme de critique constructive nécessaire pour donner un « feedback » lors de ce type d'évaluation, dû aussi au manque d'expérience qui rend les deux participants mal à l'aise : « *When they are asked to judge on someone's teaching without any standard guidelines which they agree on, it is against the norm of*

universalism to judge blindly » (2016, p.5). Crabtree et al. (2016) avertissent que toute forme de comparaison par les pairs peut être biaisée.

Les recherches comme Acquavita et Tice (2013) ou Lu (2010) montrent ce processus comme bien perçu par les personnes mentorées qui l'ont trouvé efficace et utile, tandis que les mentors n'ont pas trouvé cela bénéfique pour eux. Lu (2010) montre que les autres recherches de Goker (2006) et Weiss et Weiss (1998) ont prouvé les faits bénéfiques pour les deux côtés sous condition d'avoir une supervision formelle et le soutien de l'enseignant (ibid., pp.749-50). Néanmoins, cette technique offre une possibilité d'entraide qui permet aux pairs de se mettre en confiance et d'apprécier un travail collaboratif. Thomas et al. soulignent qu'une légère distanciation entre les deux participants (ne pas être d'une même équipe) peut avoir certains avantages afin de fournir des « feedbacks », néanmoins les deux participants doivent partager le champ d'expertise, ce qui permet une meilleure identification des points clés (ibid., p. 147). Pour les chercheurs, la comparaison entre pairs est bénéfique aussi aux nouveaux collaborateurs travaillant avec des collaborateurs expérimentés (ibid., p. 148) ; cela permet de lancer le processus de développement des compétences spécifiques au contexte du travail pour les nouveaux collègues (Teoh et al., 2016, p.4). Cette technique d'évaluation formative peut être effectuée de façon formelle ou informelle par l'intermédiaire d'observation. Les deux techniques sont souvent utilisées ensemble (Crabtree et al., 2016).

Observation

L'une des techniques qui montrent un manager en action est le modèle analogique qui vient souvent avec l'observation. D'après Condomines et al., (2015), cette technique « *permet d'observer des comportements représentatifs de ceux adoptés ultérieurement dans des situations professionnelles similaires* » (2015, p. 51) et qui devient de plus en plus acceptables par les organisations grâce à la proximité forte avec le contexte professionnel. Ce type d'évaluation met en place des exercices tirés des vraies tâches d'un poste ou créés spécialement de manière très semblable pour cette évaluation. Cela inclut la mise en situation pour l'évaluation individuelle ou collective, ainsi que les centres d'évaluation (Condomines et al., 2015). Les chercheurs constatent que ce type d'évaluation est apprécié par les candidats, car il s'agit des critères pertinents donnant l'opportunité de montrer leurs compétences, tout comme par les évaluateurs qui peuvent détecter les points forts chez un candidat et le voir se comporter dans une situation réelle avec les enjeux quasi-réels (surtout s'il s'agit de l'étape de sélection d'un candidat pour un poste).

Cependant, cette technique relève des questions concernant la validité de sa méthode, car elle n'identifie pas les compétences durables, mais uniquement celles qui correspondent à l'épreuve évaluée. Pourtant, Condomines et al., (2015, p. 58) souligne la pertinence de ce modèle pour l'évaluation des compétences individuelles qui « *permet d'acquérir des « réflexes » utilisés ultérieurement en situation professionnelle* » et qui ne mesure pas des traits de personnalité contrairement aux tests psychométriques. Ce modèle montre l'équité du processus d'appréciation ; avec un nombre suffisant d'exercices et la variété des situations, il reste un modèle proposant un bon niveau d'analyse des résultats d'un candidat évalué.

Dans l'évaluation des compétences, l'observation dont les possibilités sont illimitées, peut être utilisée pour sécuriser des résultats. Ici nous parlons, bien évidemment, de l'observation de l'homme par

l'homme. Peneff (2009) présente l'observation comme « la participation à la vie des autres » ; pour l'auteur les situations qui se rapprochent du vrai contexte permettent de confirmer ou réviser les savoirs. L'observation peut être cachée (où les participants ne savent pas qu'on les observe) et non cachée (où les participants sont au courant d'être observés). Elle peut être également structurée, ce qui signifie que l'observateur a fixé les choses / comportements à observer pour ne pas être distrait par toute nouvelle information entrante. Elle peut être non structurée (flottante), quand l'observateur n'a pas de repères concrets à part le cadre de sa recherche. Cette dernière peut être faite aussi autour de ce qui ne se passe pas. La forme d'observation dépend des buts d'évaluation (Taylor-Powell et Steele, 1996). Cette technique permet de voir le comportement humain, notamment l'utilisation des compétences dans un contexte réel ou celui proche de la réalité. En parlant de l'observation comme l'une des techniques d'évaluation, on mettra en avance l'observation analytique qui « *se focalise sur des phénomènes précis et en un temps donné* » (Moussaoui, 2012, p.37).

Même si l'observateur peut utiliser les différents moyens de collecter les informations (enquête, notes, caméra photo ou vidéo), l'observation est une technique d'évaluation qui n'est pas exclue de sa subjectivité dans le sens de Ferris et *al.* (2008). Huteau et Lautrey (2003) joignent aussi à l'idée que l'attitude de l'évaluateur joue sur la réussite de l'évalué et vice versa. Les résultats d'une évaluation par observation peuvent être corrompus par l'anxiété du côté de l'évalué, les autres soulignent qu'une « *forte anxiété et une faible anxiété sont des freins au développement et à l'acquisition des compétences cognitives* » (2003, p.73). Les résultats peuvent être faussés aussi par le fait d'être observé. La personne observée se met en état d'auto-observation et se comporte de manière artificielle attendue (Felix et *al.*, chez Numa-Bocage et *al.*, 2014). Moussaoui (2012) explique qu'uniquement le temps long permet de retrouver les comportements et les attitudes adoptées naturellement et fréquemment, ce que les anthropologues essaient d'acquérir. Dans les situations d'évaluation il faut prendre en compte que l'observé peut modifier son comportement, intentionnellement ou non. Dans l'opposition de subjectivité de l'observation, Bru (chez Numa-Bocage et *al.*, 2014) accentue que les informations observées ne sont pas non plus une production purement subjective de la part de l'observateur : « *Certes les observables ne sont jamais saisis en toute neutralité, mais leur existence hors de la pensée du chercheur n'est pas forcément à remettre en cause* » (2014, p.8). Cela est d'autant vrai si l'observation est associée aux autres techniques d'évaluation. Si l'observation comme évaluation se passe à temps réel, les résultats sont rarement disponibles dans l'immédiat. Pour Numa-Bocage il est important pour un observateur de mettre à jour des significations de ce qui a été observé afin de proposer une analyse compétente (2014). Félix et *al.* suggèrent de faire ce double retour à l'aide des instrumentations différentes, notamment la vidéo qui permet « *d'affiner l'observation première ou de revenir sur des détails particuliers* », de plus « *cela permet d'éclairer les données par des informations supplémentaires ou des éléments de contexte* » (chez Numa-Bocage, 2014, p.54). Cette option permet aussi de faire un point avec des personnes observées.

La figure d'observateur est primordiale dans cette technique ; parmi les compétences spécifiques de ce qui est observé, il doit avoir la capacité à observer de manière critique (voir, analyser et comprendre) des situations différentes (Numa-Bocage, 2014, p.41). L'observateur doit garder une certaine distance

imposée : « *afin de susciter son propre étonnement* » (Moussaoui, 2012, p.33). Canter-Kohn et Nègre (1991) voyaient un paradoxe de l'observation, qui est proche des théories de perception, dans la tension du sens (entre la réalité et sa conceptualisation) et la tension de l'implication personnelle (entre neutralité et participation). Pour les auteurs, l'observation veut dire de se conformer, de considérer avec attention, d'examiner avec critique, d'espionner, de découvrir, de constater.

L'observation est donc une technique d'évaluation qui nécessite de la rigueur lors de la mise en place et qui peut aider à voir l'évolution d'une compétence / comportement d'un acteur dans une situation concrète.

Evaluation à 360°

La technique de l'évaluation à 360° n'est pas une évaluation traditionnelle réalisée par N+1 uniquement, elle sollicite la vision globale venant du multi-source du supérieur hiérarchique, des subordonnés, des clients ou autres personnes en contact professionnel avec l'évalué afin de recevoir des retours (« *feedbacks* »). Comme l'expliquent Bégin et Vénard (2013), l'évaluation à 360° part du principe que « *chaque personne avec qui un individu est en relation professionnelle est susceptible de donner un avis sur le comportement ou les attitudes de celui-ci, ce qui permet d'obtenir une vision complète de sa performance et de la manière dont il parvient à celle-ci* » (2013, p.36). Ce type d'évaluation permet d'obtenir « *une représentation complète de l'ensemble des caractéristiques professionnelles d'un collaborateur clé d'entreprise, les compétences évaluées privilégiant le savoir-être, très important à ce niveau de la hiérarchie* » (Allègre et Andréassian, 2008, p.126), donc des compétences comportementales et relationnelles. Cela dit, cette évaluation est faite par les jugements d'autrui sur des situations passées et qui est complétée par une auto-évaluation d'évalué. Les deux perceptions d'une situation et /ou d'une période se confrontent afin de donner une image sur la performance d'un acteur. Cette technique donc assemble « les subjectivités » de toutes les parties prenantes. Cette technique, malgré cela, a ses avantages qui sont formulés comme la possibilité de construire son propre chemin des questions en prenant en compte l'objectif professionnel de la personne évaluée ; elle permet d'entrer dans le champ des compétences managériales et comportementales individuelles (Bégin et Vénard, 2013). Cependant, cette évaluation a ses inconvénients : étant coûteuse, elle est souvent appliquée pour évaluer les hauts potentiels et se met en place de façon exceptionnelle. Les dimensions culturelles (de Hofstede, par exemple) avantagent l'utilisation de cette technique dans les certains pays plus que dans d'autres. Waxin et Barmeyer (2008) orientent leur réflexion vers la distance par rapport au pouvoir en disant que cette technique aura plus de succès dans les pays anglo-saxonnes ou germanophones, car les relations hiérarchiques dans ces pays sont souvent informelles. À notre sens, il existe des freins liés aux autres dimensions, comme le collectivisme et l'individualisme où le rôle de chacun sera apprécié différemment (comme c'était montré dans la recherche de Bhawuk et Brislin (1992) sur l'évaluation de la sensibilité interculturelle basée sur ces deux concepts), une culture avec l'orientation à court terme jugera un délai significatif de réalisation des tâches et même la façon de livrer les résultats de cette évaluation ne sera pas les mêmes dans des cultures masculines et féminines. Comme nous l'avons dit, dans cette technique il existe une vraie confrontation des perceptions

qui sont impossibles de mettre à l'écart de ses biais. Cerdin (2011) citant Mendenhall (2006) suggère cette technique pour identifier des personnes interculturellement compétentes pour une mission à l'étranger.

1.3.2.c. Méthodes et outils de l'évaluation de la compétence interculturelle

Les chapitres précédents de notre cadre conceptuel ont permis, à partir de la littérature, d'affiner le concept de la compétence interculturelle, son aspect dynamique et acquis, ainsi que créer une typologie des porteurs de cette compétence comprenant les 3 différents profils. Comme cette recherche ambitionne de présenter les modes d'évaluation de la CI prenant en compte les profils interculturels, cette section présentera des outils d'évaluation de la compétence interculturelle existants et les plus utilisés dans le milieu international, de même que les facteurs qui concourent à leur réalisation.

Comme nous avons montré plus haut, les connaissances sur la CI restent vagues pour la majorité des pratiques GRH (gestion des ressources humaines) au contexte global : ses composantes, le développement et l'évolution, les grilles d'évaluation. Ce qui concerne l'évaluation de la CI, Huber (2012) souligne que les composantes de la CI sont difficiles à mesurer et ne peuvent être évaluées de manière quantitative comme les niveaux d'empathie ou de tolérance à l'ambiguïté. Alon et Higgins (2005) ont écrit que cela dépend en partie sur la conceptualisation de cette compétence. On voit donc que la complexité de notion de la CI fait qu'il n'y a pas de voie unique pour la mesurer et que toute approche unique d'évaluation est « inadéquate » (Thomas et *al.*, 2008, p.136). Nous ne pouvons pas nier que ce soit un phénomène beaucoup plus complexe qu'un simple test autour des sujets liés et qui n'est pas tout à fait objectif. Nous discutons dans ce chapitre les principaux outils les plus connus de l'évaluation de la CI afin de comprendre leur application et par la suite opérationnaliser certaines démarches et réflexions pour proposer une méthode d'évaluation de la CI à adopter pour les 3 profils interculturels mis en relief dans notre recherche.

Les premières évaluations de la CI portaient sur le niveau cognitif de la CI, autrement dit sur les connaissances spécifiques des cultures, souvent présentées sous forme de tests à choix multiples. Ces évaluations ont été réalisées dans un contexte professionnel pour l'attribution d'un poste à l'étranger ou de la direction d'une équipe multiculturelle. Les tests mesurant la CI peuvent être comparés aux tests psychométriques comme les outils mesurant le sentiment d'efficacité personnel (SEP) proposés par Bandura (1996, 2006) ou Schwarzer et Jérusalem (1995, 2010) éprouvés dans différentes cultures et reconnus pour leur fiabilité. De même pour les dimensions des BIG 5 (John et Srivastava, 1999) où les traits de personnalités sont liés à la performance au travail ou l'adaptation interculturelle (Ward et *al.*, 2004). Comme la CI, le SEP et les Big 5 s'appuient également sur d'autres concepts comme l'estime de soi, la stabilité émotionnelle.

Certains chercheurs ont réalisé plusieurs tests complémentaires pour mesurer la CI. Par exemple, Lyttle et *al.* (2011) ont mesuré la sensibilité interpersonnelle chez les ATCK avec des outils différents comme les tests sur la sensibilité sociale et émotionnelle autodéclarée de Carney et Harrigan (2003), « The Missing Cartoons Test » de de Mille et *al.* (1965, cités chez O'Sullivan et Guilford, 1975), l'analyse

diagnostique de la précision non verbale (DANVA) de Nowicki et Duke (1994). Par ailleurs ils ont créé le questionnaire de l'expérience interculturelle pour différencier les profils des ATCK des personnes issues d'une monoculturation. Van der Zee et Van Oudenhofen (2001) ont proposé une échelle de mesure « Multicultural Personality Questionnaire » qui va au-delà des traits de personnalité en abordant les strates de la CI. Ainsi ce questionnaire s'intéresse également à l'attitude. Earley et Mosakowski (2004) ont également créé un questionnaire à trois dimensions de l'intelligence culturelle (la cognition, la motivation et le comportement) qui est applicable aussi pour la CI. Ces tests ont montré l'importance de créer des outils adaptés pour estimer la CI (ou le QC) en lui donnant une place particulière parmi les compétences transverses et en les distinguant clairement de la compétence linguistique ou communicative. Ang et *al.* (2007) ont proposé une échelle avec 20 indicateurs différents ; pour les auteurs, la cognition (conscience) et le comportement doivent se mettre en avant lors d'une évaluation de la CI.

Le test de *l'Inventaire de l'adaptabilité interculturelle* de Meyers a donné naissance à un autre instrument plus utilisé dans le business et management international, notamment pour la sélection des candidats : « *the Business Cultural Intelligence Quotient* » ou BCIQ (Alon et Higgins, 2005). L'intelligence culturelle (CQ) se retrouve parmi d'autres intelligences comme le Quotient intellectuel (IQ), l'intelligence verbale et analytique, l'intelligence émotionnelle. Ce test possède 5 composantes (l'ouverture et la tolérance à l'ambiguïté et à l'incertitude, l'adaptation à l'écoute et à la communication, la préparation cognitive et le comportement d'apprentissage, la gestion des relations interpersonnelles, les connaissances mondiales et nationales) et comprend 3 sections : la première section traite les données démographiques (l'expérience et l'exposition de la personne dans un contexte interculturel), la deuxième section s'appuie sur l'auto-évaluation basée sur l'échelle de Likert concernant la réussite de se comporter interculturellement intelligent, enfin la troisième propose des questions du type vrai / faux dans le but de mesurer les connaissances interculturelles générales. Le test utilise une échelle de 4 niveaux présentés par une image: aventurier, celui qui cherche de nouvelles expériences culturelles ; communicateur, celui qui prête attentions aux signaux de communication verbaux et non verbaux, aux contextes; chercheur d'information, celui qui est ouvert aux nouvelles idées, aux personnes et aux cultures, un mondialiste qui voit clairement l'interdépendance des cultures différentes ; intégrateur, celui qui peut s'imprégner des différentes cultures en absorbant certaines de ses valeurs, croyances et comportements (Alon et *al.*, 2016). L'inconvénient de ce test est d'être indirect dans son approche, le contexte n'étant pas pris en compte. Dans son fonctionnement, le test se rapproche de l'outil proposé par Ruben (1976) appelé « *The Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence (BASIC)* ». Cependant, l'impact de cet outil est plus important et offre une meilleure évaluation de la CI, car l'auteur suggère d'observer l'évalué dans des situations similaires à celles de la vie interculturelle réelle (Sinicrope et *al.*, 2007, p.4).

Barmeyer (2004) a essayé de prouver l'hypothèse que la CI, faisant partie de l'apprentissage individuel, peut être mesurée à l'aide d'un instrument comme le « *Learning style inventory (LSI)* » basé sur la théorie de l'apprentissage expérientiel et la courbe d'apprentissage de Kolb (1984). Le raisonnement de cette recherche est très important pour nous. En effet, comme la CI est une compétence, elle s'acquiert et se développe et ainsi il est possible de l'évaluer. L'auteur propose quatre profils-porteurs de la CI :

divergent (universaliste), assimilateur (théoricien), convergent (spécialiste) et accommodateur (pragmatique). Afin de mesurer la CI, la cognition de l'évalué prend la place la plus importante, car, pour l'auteur, la personne interculturellement compétente doit observer, réfléchir, organiser, conceptualiser et agir, « *les apprenants ont besoin de quatre types d'habiletés liées respectivement à l'expérience concrète, à l'observation réfléchie, à la conceptualisation abstraite et à l'expérimentation active* » (Barmeyer, 2004, p.1439). De ce fait, cet outil ne mesure que les habiletés individuelles face à l'interculturel sans prendre en compte ni autrui, ni le contexte. L'auteur en conclut lui-même que cet outil peut mesurer indirectement la compétence interculturelle, mais que cela dépend des objectifs d'évaluation.

Un autre outil de mesure de la CI, « *Global Mindset Inventory* », a été élaboré par Thunderbird (2015) sur la base d'expériences d'expatriés. Trois de ses dimensions diffèrent notablement de celles décrites ci-dessus : le capital intellectuel axé sur le savoir-faire économique mondial, la complexité cognitive et les perspectives cosmopolites ; le capital psychologique traite de la passion pour la diversité, de la quête d'aventure et de l'assurance ; et le capital social comprend l'empathie interculturelle, l'impact interpersonnel et la diplomatie.

Dans les outils de Barmeyer (2004), d'Alon et Higgins (2005) et de Thunderbird (2015), ces profils montrent plutôt le style de comportement à l'international et l'interculturel, mais ne témoignent pas forcément du niveau de sensibilité à autrui et de la capacité de surmonter les difficultés causées par les cultures. Ce test ne vérifie pas la manière dont les répondants agissent dans une situation montée ou réelle.

L'un des modèles le plus connu d'évaluation de la sensibilité interculturelle est celui de Bennett (Bennett, 1986). Ce modèle appelé « *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* » ou DMIS explique les 6 niveaux de conscience et de compétence interculturelles qu'il a définis comme la sensibilité interculturelle. Les trois premiers niveaux représentent la vision ethnocentrique, les trois dernières une vision ethnorelativiste. Le chercheur s'est inspiré de la théorie de la construction personnelle de Kelly (1963) selon laquelle la connaissance ne peut être acquise que par une construction consciente. Bennett voit le développement des connaissances culturelles grâce au processus de dépassement **conscient** de nos propres schémas culturels (Greenholtz et Kim 2009). Selon Gaw (2007), le modèle de Bennett est particulièrement utile pour évaluer le développement de la sensibilité interculturelle chez les ATCK. Bien plus tard, Schaetti (2000) a proposé l'extension du modèle de Bennett en ajoutant le temps comme un facteur crucial. En poursuivant les idées de Bennett, Hammer a développé le « *Continuum de développement interculturel* » qui montre un spectre de la CI ayant six orientations. L'ajustement terminologique qui a été opéré nous semble approprié. Ces six orientations vont d'une mentalité monoculturelle vers une mentalité interculturelle. Par exemple, percevoir les différences culturelles de son point de vue culturel relève d'une mentalité monoculturelle, alors que la capacité de déplacer sa perspective culturelle et d'adapter son comportement au contexte culturel représente une mentalité interculturelle. Ces deux modèles ont donné naissance au l'Inventaire du développement interculturel (« *Intercultural Development Inventory* », IDI) de Hammer et Bennett qui permet de mesurer la sensibilité interculturelle. A la fin de ce test, le participant reçoit un débriefing indiquant à quelle étape de l'intégration interculturelle il se trouve : déni, défense, acceptation, adaptation cognitive et adaptation comportementale, s'il est adepte

de stratégie ethnocentrique ou ethnorelativiste (Hammer et *al.*, 2003). Souvent les évaluations comme IDI sont exclues du contexte et de la présence d'autrui. Il ne s'agit même pas de questionner l'honnêteté de la personne interrogée, mais le fonctionnement de sa mémoire, ses tendances à effacer certaines expériences et modifier ses souvenirs. Le principe de réponses ouvertes qui limite les événements liés au contexte multi-ou interculturel ainsi que l'analyse superficielle des données ne donnent pas une claire vision des faits passés. De plus, ces outils sont payants et pour pouvoir analyser et interpréter les résultats (donc évaluer quelqu'un), il est indispensable d'être certifié par un organisme-distributeur officiel de tests. Le principe de réponses ouvertes, s'il permet une certaine liberté dans les réponses restreint de fait le nombre de référence aux événements passés précisément liés à un contexte interculturel. Ainsi l'analyse s'en trouve limitée. De surcroît, dans la version mise à jour de ce test, les développeurs ont supprimé la partie des questions ouvertes laissant uniquement les questions avec des réponses par une échelle de Likert. Comme cela, à notre sens, les données ainsi collectées, exclues du contexte même a posteriori, ne donnent pas une image complète de la CI de la personne évaluée.

Pour Thomas et *al.* (2008) il est important de définir l'évaluation de la CI sans les préjugés culturels. Comme la CI est une construction de plusieurs cultures, il est important de créer une équivalence culturelle lors de son évaluation avec une grille des approches d'évaluations diverses (Thomas et *al.*, 2008, p.138). Plus tard, Thomas et *al.* (2012) ont élaboré une grille unique d'approches d'évaluation de la CI. La grille démarre avec les composantes auto-évaluées. Dans la partie suivante, les évaluateurs doivent collecter un protocole verbal des participants, pour cela les chercheurs ont développé des vidéos spécifiques d'interactions interculturelles en montrant les différences culturelles comme c'était développé chez Hall (1984) ou Hofstede (1980), ou encore Trompenaars et Hampden-Turner (2008). Chaque vidéo est suivie d'une série de questions avec quelques pièges (Thomas et *al.*, 2012, p.168). Cette évaluation n'est pas basée sur les cultures réelles pour éviter les « biais », les situations présentées dans les vidéos ont été créées de manière à donner uniquement l'idée qu'il s'agit de cultures différentes. Hofstede et *al.* (2002) utilisent le terme de la « *culture synthétique* » pour décrire une culture imaginaire basée sur les dimensions culturelles différentes. Cette grille représente l'approche mixte de l'évaluation de la CI (partiellement directe) qui met en place la possibilité de se voir dans une situation interculturelle montée, donc le contexte, mais ignore toujours autrui et le profil interculturel de l'évalué.

Il nous semble que l'évaluation de la CI est plus complexe, car, souvent, cela se fait à posteriori en demandant des exemples de vécu ; elle est extrêmement difficile à être évaluée directement, mais « *uniquement à travers ses manifestations, conséquences, ou antécédents supposés* » (Bartel-Radic, 2016). De plus, une évaluation elle-même peut être affectée par le « bias » culturel (préjugé), si on regarde, par exemple, les dimensions de Trompenaars et Hampden-Turner (2011) concernant la gestion des émotions et la hiérarchie. Pour Diez et Sarton « *l'évaluation ne peut se faire qu'en situation réelle de travail, <...> on ne cherche ni à évaluer la conformité des compétences à des normes de production ou de sécurité, ni à en mesurer les écarts. L'évaluation porte sur la pertinence des solutions mises en œuvre, autrement dit sur la qualité des résultats obtenus* » (2012, pp.57-58). Les experts en interculturalité, comme Drummond (2008, p.171), certifient la nécessité d'évaluer la CI dans le cadre d'une situation réelle, « *lors*

du déploiement de cette compétence dans le milieu professionnel » et ce que nous allons voir dans le verbatim de nos participants (WC3, dir., 57 :48). Drummond souligne qu'« *il est important de ne pas imposer un système d'évaluation (piège de l'universalisme)* » (2008, p.104). Pour l'auteur la solution se trouve dans l'identification des critères d'évaluation pertinents et la fréquence propres aux participants. Cette approche est basée sur l'évaluation formative et formatrice, car l'évaluateur et l'évalué se mettent d'accord sur la procédure et les critères d'évaluation. En réalité, cette approche est rarement pratiquée, parce qu'elle nécessite beaucoup d'investissement de la part des deux parties, tout comme la compréhension profonde des outils interculturels.

Peng et Wu (2016) soulignent que la majorité des outils d'évaluation de la CI fréquemment utilisés ont été établis dans une perspective occidentale, d'ailleurs les chercheurs dans leur travail avec une approche non-occidentale ont construit une échelle avec les items multiples pour mesurer le contact interculturel et voir le chemin de l'évolution de ce contact en compétence interculturelle. Cette évaluation qui mesure en une partie la CI, effectivement touche les variables possibles à mesurer objectivement (par exemple, communication par le biais de messagerie avec des anglophones ou compréhension de la culture anglaise par des livres), cependant, on est loin du contexte, on ne sait pas non plus si les personnes savent appliquer les connaissances acquises dans des situations concrètes. Kealey (2015) soulignent aussi l'absence du modèle de l'évaluation de la CI correspondant à une culture spécifique ; d'autant plus, pour l'auteur il est facile de reconnaître « les bonnes réponses », c'est-à-dire paraître interculturellement sensible et compétent, car ces évaluations « *suffer from this self-assessment bias and ease in identifying the « socially desirable » response* » (2015, p.14).

Collès (2016) propose une échelle d'évaluation de la compétence de communication interculturelle dans un contexte d'apprentissage. Le chercheur indique que dans cette question d'évaluation, une approche critérielle s'impose pour identifier le niveau (dans sa recherche : profil) du développement de la compétence interculturelle chez un individu. De même, il suggère de créer un ensemble des outils pour l'évaluation objective dont le journal de bord, l'auto-évaluation, l'évaluation continue, l'évaluation formative et l'utilisation du portfolio d'apprentissage. Collès conduit ses réflexions vers l'utilisation d'une échelle avec les niveaux de compétence où on distingue *un profil minimum, un profil medium et un profil élevé* dans les 3 dimensions différentes : les savoirs (niveau de reconnaissance, de comparaison et d'analyse), les savoir-faire (niveau de fonctionnement linguistique, niveau d'interaction culturelle et de négociation), les savoir-être (niveau de compréhension, d'acceptation, d'intégration). Nous n'avons pas trouvé la description détaillée de mise en fonction de cette échelle, donc il est difficile à dire comment chaque profil serait calculer. Un autre détail important ici est les niveaux eux-mêmes : la CI, étant une compétence sensible, peut créer une collision pour un individu débutant à l'international face aux résultats brutes. Ensuite, comment les dimensions communiquent entre elles (s'agit-il d'une hiérarchie entre elles et d'engrenage), serait-il envisageable qu'un individu a le profil médium dans le savoir, un profil élevé dans le savoir-faire et le niveau minimum dans le savoir-être ? Nous trouvons l'idée d'évaluation par dimension pertinente, cependant celle-ci nécessite d'approfondissement. Comme les dimensions de compétence font partie d'une des strates de la CI, nous essayons d'avancer ces réflexions.

Byram (1997) a créé le « *Framework for Intercultural Competence Learning* ». Dans ce projet 5 éléments de la CI étaient mis en considération, notamment, les relations avec autrui, les connaissances d'interaction sociale et individuelle dans une autre culture étrangère, compétences en interprétation des situations dans une culture étrangère et à établir une corrélation avec une même situation dans sa propre culture, aptitude à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture étrangère et les savoir mettre en pratique, capacité à évaluer de manière critique les perspectives, processus de sa culture et de celle d'autrui. Le projet « *Intercultural Calendar for Early Multilingual Learning* » dont l'un des objectifs était de mesurer la CI, initialement a été conçu pour les enfants entre 5 et 7 ans apprenants les langues étrangères mises en place dans quelques pays européens (France, Estonie, Espagne, Royaume uni, République tchèque, Allemagne) (www.incaproject.eu, consulté le 07/10/2019). La méthodologie du projet a été reprise par la Commission européenne pour l'un de ces projets « *Intercultural Competence Assessment* » ou INCA conçu pour l'intégration des immigrés et la sensibilisation des autochtones à ces personnes. Comme son prototype, cet outil est principalement basé sur les connaissances linguistiques et socioculturelles. Le point fort de cette évaluation est qu'elle propose deux manuels : l'un pour l'évaluateur (avec l'explication du cadre théorique et les principes d'observation, d'évaluation et de « feedback ») et l'autre pour l'évalué (qui décrit le but du projet et qui donne les explication de la CI) (ec.europa.eu s. d., consulté 10/10/2019). Comme cette évaluation a été spécifiquement créé pour mesurer les niveaux de la CI chez les employés autochtones et immigrés, les créateurs ont utilisé l'approche par la performance. L'évaluation est assez simple et transparente dans son utilisation sans l'accréditation nécessaire des évaluateurs (contrairement à l'IDI), pourtant sollicitant des réflexions autour des composantes évaluées de sa part. Cette évaluation définit six composantes de la CI : l'empathie, le respect de l'altérité, la découverte des connaissances, la conscience de la communication, la tolérance à l'ambiguïté, la flexibilité. Toutefois, la version pour la personne évaluée est simplifiée et montre uniquement trois composantes globales : ouverture, connaissance et adaptabilité. Les résultats sont divisés en trois niveaux de la CI (basique, intermédiaire, complet) avec un « feedback » général concernant le niveau de la CI et ensuite les « feedbacks » concernant 3 composantes globales. Elle est basée sur les questionnaires pour collecter des informations biographiques et des informations concernant le profil interculturel, les scénarii (textes ou vidéos) avec des réponses à choix multiples ou ouvertes, les jeux de rôle (avec les évaluateurs ou acteurs). La durée totale de cette évaluation est une journée complète. L'évaluation basée sur une observation en situation reste le meilleur moyen d'identifier la CI, mais qui n'est pas toujours possible pour la mettre en place. Le vécu n'est pas non plus possible à vérifier ou qu'il soit objectivement raconté par la personne, ce qui est tout à fait habituel dans le comportement humain et mémorisation du vécu (suppression de moments négatifs, par exemple). Cet outil propose la collecte la plus riche d'informations de façon quasi-directe et parvient à donner une image complète de la CI d'une personne.

Bartel-Radic (2014) en analysant les approches d'évaluation de toute compétence proposée par Le Boterf (2004) (l'approche par la performance, l'approche par le degré de conformité de l'activité à des standards, et l'approche par la verbalisation), avertit que ces approches n'exemptent pas de « bias » surtout dans le cas de la compétence interculturelle. Selon la chercheuse, l'évaluation de la CI se complique par le

manque de clarté des définitions des composantes de cette compétence, tout comme l'ambiguïté et la subjectivité de l'auto-évaluation utilisée hors du contexte dans les outils de l'évaluation de l'intelligence culturelle d'Ang et *al.* (2007). Plus tard Bartel-Radic (2016) a étudié plus spécifiquement des outils de mesure de la CI comme l'assimilateur de culture développé en 1962 par Fiedler, Osgood, Stolurow et Triandis dont le principe est de voir une situation culturelle avec le regard d'autrui, donc vise une culture spécifique ; un autre outil est les échelles de mesure (« Cultural Intelligence Scale», « Intercultural Sensitivity Scale», « Intercultural Development Inventory», « Behavioral Assessment Scale»). La chercheuse a conclu que pour chaque approche de l'évaluation (par performance, par le degré de conformité de l'activité, par verbalisation ou par l'expérience) il faut utiliser des outils raisonnablement et prudemment. Par exemple, la CI est-elle liée aux mêmes traits de personnalité quelles que soit la culture d'origine de la personne, et la culture cible visée ou non ? Effectivement, si cette information essentielle est erronée, les résultats d'évaluation ne seront qu'applicable que dans les pays où ces échelles ont été développés. En parlant de l'assimilateur de culture, ce test permet non uniquement de mesurer les connaissances d'une culture spécifique, mais il propose également la possibilité de mesurer les connaissances générales, par exemple, le modèle de Brislin propose l'outil d'évaluation de la compétence multiculturelle (Chanlat et Pierre, 2018). Bartel-Radic a combiné dans sa recherche (2014) les méthodes comme les échelles de mesure des traits de personnalité et est arrivée vers la conclusion que l'évaluation de la CI doit varier selon le contexte : *« indépendamment de la situation dans laquelle on mesure la compétence interculturelle (évaluation en entreprise, formation ou recherche), il convient de se demander quel(s) élément(s) de celle-ci on veut connaître »* (2014, p.198). Nous pouvons conclure que l'évaluation de la CI peut se faire dans la qualité des rapports interpersonnels, le degré de cohésion et solidarité, la fréquence des actions collectives et la qualité des flux d'information.

Il y reste un problème principal pour l'évaluation de la CI : elle n'est pas directement observable (Defelix et *al.*, 2006 ; Bartel-Radic, 2014), et faute d'outils parcimonieux, elle est rarement testée (Bartel-Radic, 2016). Chanlat et Pierre confirment aussi que *« la relation de l'autre par rapport à soi peut difficilement être construite statistiquement »* (2008, p.268). Alon et *al.* (2016) avertit que de nombreux instruments de mesure de la CI (QC dans son cas) reposent sur l'auto-évaluation limitant leur validité, ces instruments n'ont pas forcément été conçus pour être utilisés dans les entreprises excluant le contexte et le « feedback » d'autrui. Diez et Sarton (2012) remarquent que toute évaluation qualitative, qui est difficile à mettre en place, ne peut pas se baser exclusivement sur des entretiens collectifs ou individuels.

Deardorff (2006) dans sa recherche avec la participation des meilleurs chercheurs et praticiens dans le domaine interculturel a conclu qu'un test de type inventaire n'est pas une mesure suffisante. Il est nécessaire de mixer les méthodes quantitatives et qualitatives afin d'évaluer la compétence interculturelle ; l'auteur met en valeur les techniques comme les entretiens, l'observation par un représentant du pays d'accueil, et le jugement de soi et des autres (ateliers, journal de bord). L'évaluation de la CI doit se faire par composantes séparées et non de manière holistique. Les participants-experts de la recherche ont été également d'accord sur l'importance d'analyser les contextes situationnel, social et historique lors de l'évaluation de la CI (2006, pp.253-258).

Toutes ces recherches nous amènent vers une question facétieuse : pourquoi évaluer la compétence interculturelle ? Comme dans beaucoup de cas d'évaluation, cela demande une réflexion à ces actes, son vécu, ses ressentis par rapport la vie dans un environnement interculturel. Lors de nos entretiens de recherche, nous avons fait face aux réponses de nos participants que si ce n'était pas notre recherche, ils n'ont pas forcément essayé d'intellectualiser leur expérience (ATCK4, st., 09 :59). La réponse possible est que la compétence interculturelle doit être évaluée pour valoriser toute expérience interculturelle au sein d'une entreprise ou ailleurs. Une fois on a évalué la CI, on est capable d'élargir notre propre champ de compréhension des autres cultures, donc s'adapter à elles. Chanlat et Pierre concluent également que la CI est « *aussi accepter l'incompétence pour certaines situations en contexte multiculturel* » (2018, p. 265) en démontrant l'importance de la réflexivité.

La Commission européenne et le Conseil de l'Europe financent les recherches interculturelles afin de faire fonctionner l'Europe d'aujourd'hui unie et interconnectée. Lenz et Berthele (2010) ont créé le *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* où ils analysent les compétences essentielles de l'éducation plurilingue et interculturelle, notamment la CI, en abordant principalement la question de l'évaluation et de ces compétences. Pour les auteurs, l'évaluation de la CI sert « à des fins formatives » que ce soit l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, l'évaluation par l'enseignant ou encore l'évaluation par des spécialistes. Les auteurs se basent sur la recherche de Bachman et Palmer (2010) pour souligner l'importance d'un argumentaire justifiant l'utilisation d'une évaluation (« *Assessment Use Argument* ») : « *cet argumentaire doit montrer clairement comment sont corrélés la performance de celui qui est évalué, la note ou le résultat obtenu, l'interprétation de la compétence concernée, les décisions prises sur cette base et les conséquences qui pourraient en découler* » (ibid., p. 13). Parmi les techniques que les auteurs mentionnent, on retrouve l'observation où les enseignants et les apprenants analysent le comportement des élèves lors des rencontres interculturelles ; on retrouve aussi le portfolio, la forme de l'évaluation proposée par Byram (2008) qui « *repose généralement sur la réflexion personnelle et l'autoévaluation de l'apprenant, à quoi s'ajoutent des éléments d'évaluation collective et externe.* » (Lenz et Berthele, 2010, p.30).

Concernant l'observation, comme nous l'avons déjà mentionné, il est aussi possible de voir des acteurs internationaux de mettre en place leur CI dans un « *Assessment Center* » à travers des exercices de simulations, tests et entretiens (Waxin et Barmeyer, 2008). Cette possibilité, sans aucun doute, présente un bilan complet d'évaluation de la CI, la simulation permet bien de faire ressortir le comportement naturel des acteurs et surtout qu'elle permet de voir la CI collective et le niveau de synergie interculturelle d'une équipe. Cependant, cette évaluation reste coûteuse au niveau du prix et du temps investi. De plus, d'être coûteux, il n'est pas toujours facile de comprendre les méthodes et critères d'évaluation de ces centres et les connaître avant l'évaluation (à des rares exceptions), ce qui est, à notre sens, contradictoire à une évaluation formative et formatrice. Mucchielli (1985) présente l'observation comme l'une des méthodes les plus difficiles à cause de l'impossibilité de tout voir, du problème de l'interprétation dû à ses sensibilisations, du problème de la catégorisation de ce qui est observé, des problèmes de la prise de notes, des obstacles provenant du cadre de référence théorique et des attentes (1985, p.104).

L'évaluation de la compétence interculturelle est un processus complexe qui, pour Liu (2012) demande une approche multi-méthodique avec « *une combinaison de plusieurs types d'évaluation, formats et stratégies, y compris les questionnaires d'auto-évaluation, les activités interactives, jeu de rôle et tâches sur le terrain* » (2012, p.5, traduit depuis l'angl. : auteur). A notre sens, l'évaluation de la CI doit être désignée clairement partielle ou complète ; la complète demandera une approche multi-méthodique et la partielle doit se mettre en place en fonction des objectifs poursuivis. La majorité des outils que nous avons décrits dans ce chapitre, à des rares exceptions qui essayent de combiner l'observation et l'auto-évaluation en plus d'un questionnaire, correspondent à l'évaluation partielle même si leur objectif est la notation générale (ou positionnement) de cette compétence par rapport à un idéal absolu d'une personne interculturellement compétente. Pour Sinicrope et *al.*, (2007) l'utilisation de l'évaluation partielle (indirecte dans leur recherche) est due en grande partie à la nature de la collecte et l'analyse d'informations qui sont extrêmement longues dans des évaluations complètes (notamment, l'évaluation des performances, l'évaluation du portfolio, des entretiens) (2007, p.28). De plus, dans un contexte professionnel, il n'est pas possible d'évaluer toutes les composantes de la CI, mais uniquement certains de ses aspects, d'où la nécessité de mettre un cadre d'objectifs clairs par évaluation de la CI (Lenz et Berthele, 2010, p.30). Sercu (2004) souligne l'importance de prendre en compte les relations entre les différentes dimensions de la CI lors de son évaluation.

L'évaluation de la CI n'est pas un sujet simple et pourtant le nombre de tests évaluant la CI ne cesse pas d'augmenter. Si les compétences en langues étrangères sont faciles à évaluer, les autres composantes de la CI restent un mystère. Par exemple, l'ouverture d'esprit ou la capacité à s'adapter à une nouvelle équipe. L'évaluation basée sur une observation en situation reste le meilleur moyen d'identifier la CI, mais il n'est pas toujours possible à en mettre en place. De plus, une expérience à l'international ne garantit pas d'avoir une sensibilité interculturelle (Drummond, 2008), l'expérience et la théorie doivent être intégrées dans le quotidien des personnes travaillant à l'interculturel. De chaque côté de l'analyse, nous retombons sur la subjectivité de cette notion.

Dans cet environnement mondialisé, il est intéressant d'analyser la façon dont les spécialistes de l'interculturalité décrivent la notion de CI et quelles sont leurs pensées sur la mode d'évaluation appropriée pour la CI en prenant en compte soi et autrui. Liu (2012) suggère que pour évaluer compétence interculturelle, nous devons opérationnaliser ses composantes. Nous allons donc appliquer ces conclusions dans le chapitre « *Présentation des données et leurs analyses* ».

SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE PARTIE

Dans cette première partie de notre recherche nous avons spécifié notre cadre théorique, ainsi que les tendances socio-culturelles qui permettent de poursuivre notre problématique de savoir de quelle manière la compétence interculturelle peut être évaluée et formuler les deux propositions de la recherche. Les contextes socio-culturels et théoriques sur l'interculturalité n'ont pas suivi le même chemin. Ce qui était déjà théorisé dans les années 1960, n'est pas encore entré dans les discours publics, ni quotidiens des personnes qui ne sont pas directement touchées par la diversité culturelle. Les notions (ou plutôt les mots) comme la diversité culturelle, la multiculturalité, l'interculturalité, l'inclusion interchangeant, n'étant pas toujours acceptées, voire gênantes. Nous avons expliqué que notre recherche s'inscrit dans le domaine des sciences de gestion et management et dans le champ du management interculturel afin de repenser l'interculturel dans un contexte professionnel et contribuer ainsi à l'enrichissement des problématiques d'un champ immense où la culture sera plutôt vue comme la culture qui est, tout d'abord, dynamique. La culture, à son tour, définit nos façons de penser, de ressentir et d'agir qui ne sont donc pas innées.

Cette première partie de notre thèse était consacrée globalement à la définition du concept et à l'identification des strates de la compétence interculturelle selon les différents profils interculturels. Nous avons abordé les différents concepts théoriques clés de compétence en sciences de gestion et management, les catégories des compétences, ses mécanismes et dimensions, ainsi que les définitions et l'analyse du concept de métacompétence interculturelle qui est l'un des concepts clés de notre recherche et dans lequel s'ancre notre réflexion. Nous avons présenté la compétence interculturelle comme une compétence spécifique pour les processus d'adaptation et d'acculturation afin de l'intégrer à la liste des compétences permanentes indispensables pour tout milieu professionnel à nos jours. Nous avons décrit les catégories, les mécanismes et les dimensions de toute compétence qui accompagnent le cycle de l'évolution d'une compétence ainsi qu'avons analysé en quoi la compétence interculturelle est bien une compétence dans le sens managérial. Nous avons examiné la définition complexe de la CI étudiée ici aux niveaux individuel et relationnel, et nous avons essayé d'inscrire (et de dresser) ses composantes proposées par des différents chercheurs dans un seul système complet en se basant sur les deux modèles pyramidal et processuel de Deardorff qui, à notre sens, ne montre pas l'aspect dynamique et la croissance constante de cette compétence, ni les dimensions dans lesquelles la CI fonctionne. À l'issue des constats théoriques et de nos réflexions autour de la notion de la compétence interculturelle, le modèle de la CI peut être réexaminée, afin de présenter ses aspects dynamiques et contextuels. De cela, nous formulons notre *première proposition de recherche* : le modèle de la compétence interculturelle dynamique explicite les spécificités de l'acquisition des composantes de la CI pour chacun des 3 différents profils interculturels. Comme notre recherche concerne les relations humaines, nous nous concentrons donc sur la dimension individuelle de la compétence interculturelle.

Cela se poursuit par l'idée de faire une typologie des profils interculturels qui vient du constat théorique : des identités culturelles doubles ou multiples se déferaient entre elles. Des tentatives visant à distinguer un profil idéal pour l'expatriation qui rencontre le moins de difficultés à entrer dans un

environnement interculturel, ont été entreprises par de nombreux auteurs. Nous pouvons conclure que pour vivre dans une culture étrangère un individu doit avoir une personnalité de type extraverti, professionnellement compétent, avoir une grande estime de soi, être sociable et ouvert à la diversité, il doit posséder le système de valeurs humaines universelles et s'intéresser aux autres. Depuis la littérature nous avons mis en reliefs les trois profils interculturel : World Citizen, Millennial et Adult Third Culture Kid et avons présenté les spécificités des profils interculturels afin de les vérifier sur le terrain.

Les recherches sur les compétences dans les sciences de gestion et management ne sont pas un sujet nouveau, cependant le contexte de travail a changé (avec entre autres les crises économiques et la compétitivité augmentée, l'exigence des mobilités internationale et/ou professionnelle, les mutations du travail, l'intellectualisation du travail et l'orientation vers les compétences de communication, la multifonctionnalité), ce qui justifie le besoin de compléter et enrichir les connaissances liées à ce sujet (Diez et Sarton, 2012). Cette démarche est très importante dans le contexte français où, au contraire des États-Unis ou de la Russie, le diplôme joue un rôle capital dans l'employabilité et les vraies compétences ont été placées au second plan, ce qui est, certes, en train de changer aussi avec l'internalisation et les approches internationales de la RH. Nous avons vu les approches de l'évaluation des compétences et avons centré notre regard sur l'évaluation formative. Parfois, dans le contexte français on distingue également l'évaluation formatrice qui représente une collaboration entre l'évaluateur et l'évalué. Dans notre recherche nous parlons de l'évaluation formative qui inclut également l'évaluation formatrice. Nous avons également présenté les techniques d'évaluation qui prennent en compte le contexte et autrui. En poursuivant cette démarche, les méthodes de l'évaluation de la compétence interculturelle les plus répandues ont été critiquées. L'essentiel de la CI reste global, toutefois l'importance de chacune des composantes, leur appréciation peut, selon nous, varier du profil de porteur de cette compétence, il n'est pas forcément lié aux cultures, mais au background et la posture individuelle. La CI est une des compétences rares qui est difficile à noter au cours de son exécution, donc à évaluer. La CI en pratique n'est jamais une compétence au niveau d'usage et de rigueur stable. Delà, notre *deuxième proposition* de recherche est que les techniques de mise en situation et la comparaison entre pairs favorisent la contextualisation et la transmissibilité de la CI dans l'évaluation de la compétence interculturelle.

Comme Hall (2005) avait précisé dans ses recherches, l'importance actuelle dans les recherches interculturelles est ne pas caractériser une culture par rapport à une autre, ce qui a été réalisé par des nombreuses recherches dans les années précédentes, mais de voir l'application de la compétence interculturelle. La seconde partie (empirique) s'intéressera donc à la mise en place d'une évaluation de la compétence interculturelle adoptée aux trois profils interculturels.

PARTIE II. LE CHAMP DE L'INTERCULTUREL REPENSÉ À LA LUMIÈRE DU TERRAIN ET DE LA LITTÉRATURE

*« Rien n'est bon ou mauvais en soi,
à part si la pensée le rend tel ».*

« Hamlet », William Shakespeare, 1603

Notre recherche a pour objet de comprendre la manière dont la compétence interculturelle peut être évaluée en prenant en compte son aspect dynamique et les profils interculturels d'évalués et d'explorer des critères de l'évaluation de la compétence interculturelle dynamique par l'intermédiaire des modèles pyramidal et processuel de la compétence interculturelle de Deardorff dans le contexte des institutions européennes. Cette partie fait un bref retour sur l'objectif général de recherche et ses questions.

Dans cette partie, nous nous concentrons dans le premier chapitre sur notre positionnement épistémologique constructiviste et la méthode de recherche qualitative retenue. Pour cela, nous ferons un retour vers la naissance de notion de l'interculturalité et les premières recherches dans ce champ. Nous allons justifier les démarches et la logique des étapes de notre recherche, ainsi et les caractéristiques d'une recherche qualitative dans lesquelles s'inscrit notre recherche. Nous expliquons des difficultés et défis méthodologiques en face d'un sujet complexe comme l'interculturalité. Nous spécifions le contexte du recueil des données au sein des différentes institutions européennes, à savoir : le Conseil européen, la Commission européenne, le Parlement européen, le Service européen pour l'action extérieure, l'École européenne. Nous détaillons les différents éléments de notre échantillon afin que nos données soient transparentes et compréhensibles au niveau des analyses et de la présentation des résultats. Nous expliquons les étapes de la construction de notre guide d'entretien disponible en 3 langues (français, anglais, russe), ainsi que les étapes du codage des données avec l'aide du logiciel Nvivo.

Dans le deuxième chapitre autour de l'analyse qualitative et des réflexions d'un chercheur impliqué, nous abordons les thèmes apparus auprès de la littérature que nous avons mobilisée, tout comme les résultats des entretiens semi-directifs menés dans cette recherche afin de répondre aux questions de notre recherche, particulièrement quel est le modèle explicite de la compétence interculturelle pour les différents profils interculturels et quelles sont les techniques d'évaluation de la compétence interculturelle qui favorisent la prise en compte du contexte et du profil interculturel en assemblant les strates de la compétence interculturelle. Les analyses sont présentées par l'unité d'analyse qui est la strate de la compétence interculturelle (noyau, expérience, composantes, dimensions). Nous présentons également un modèle de la CI dynamique (une compétence qui est aussi dynamique en soi) qui, contrairement aux modèles de Deardorff, inclut ses dimensions, l'influence d'autrui et correspond aux 3 profils interculturels. Nous bouclons ce chapitre par des suggestions des types d'évaluation de la compétence interculturelle en prenant en compte l'information communiquée par les trois profils interculturels étudiés sur ce sujet. Nous proposons une grille d'évaluation créée avec le principe d'évaluer la CI par l'action.

Par la suite, dans le troisième chapitre nous nous orientons vers la discussion des résultats afin de proposer une grille complète de l'évaluation de cette compétence selon les différents profils interculturels.

Les résultats sont corroborés avec la littérature existante. Nous présentons le récapitulatif de notre recherche sous forme des tableaux (grille) avec la description des strates de la CI identifiables et possibles à être évaluées selon les trois profils interculturels. Chaque composante est nuancée selon les différences de fonctionnement des profils étudiés afin de faciliter la compréhension de la part de l'évaluateur, les critères et les comportements caractères pour tous les profils afin de l'apprécier conformément. Les principales forces et limites de la recherche sont identifiées pour proposer finalement quelques suggestions quant aux pistes de réflexion pouvant orienter de futures recherches sur ce sujet, ainsi qu'ajustement aux politiques managériales et des ressources humaines internationales.

Une synthèse de la deuxième partie de notre recherche clôture cette part.

Chapitre II.1. Construction d'une recherche constructiviste qualitative dans le champ de l'interculturel

L'enjeu de ce chapitre est de mettre en place une méthodologie qui permet d'obtenir les réponses aux questions de notre recherche, ce qui suppose qu'ici nous parlons de la posture épistémologique et la méthodologie qualitative qui enchaînent nos réflexions sur l'interculturel et plus particulièrement sur l'évaluation de la compétence interculturelle. Nous abordons aussi la procédure du recueil des données en spécifiant le contexte de la collecte et en décrivant le terrain de recherche, la construction de guide d'entretien en trois langues et les étapes des codages ouvert et axial de données à l'aide du logiciel Nvivo.

Section II.1.1 Posture épistémologique constructiviste et choix des procédures méthodologiques

II.1.1.a Positionnement d'un chercheur dans l'interculturel

Comment étudier l'interculturel, un espace social que l'on n'aperçoit pas ? « *Is that a real word ?* » (ATCK3, dir., 2019), une question tout à fait justifiée de la part des acteurs qui travaillent à l'international. À quel champ appartient-il ? L'anthropologie ou la psychosociologie, la gestion ou la communication ? Dans le contexte des États-Unis, ce terme est né dans les travaux sur la perception culturelle réalisés pendant la Seconde Guerre mondiale (Hall, 1973), dans le contexte latino-américain, il est né « *des expériences de l'éducation bilingue et des revendications des peuples autochtones* » (Godenzzi, 2007) et va jusqu'à devenir la philosophie grâce aux ouvrages de Fornet-Betancourt (Ducharme, 2011), dans presque les mêmes circonstances ce terme est né au Canada (Berry, 1996), dans le contexte français il est né dans la politique de l'éducation nationale et a été retiré aussitôt (Lorcerie, 2002), dans le contexte russe, il est né dans des recherches linguistiques. Les contextes d'apparition de l'interculturalité peuvent varier de pays et domaines. Abdallah-Pretceille (1999, 2017) a réfléchi sur la nature de l'interculturel et comment l'apprendre ; d'après l'auteur « *l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective* » (2017, p.50). L'interculturel est un phénomène qui a été construit par la pensée humaine sur l'expérience de rencontre entre plusieurs cultures, mais qui dit « cultures », renvoie vers des individus, entre « nous » et « eux », entre soi et autrui. Nous faisons face à des oppositions de paradigmes (au sens de Kuhn). N'étant pas un nouveau concept, nous nous retrouvons dans un espace que Dervin (2017) appelle « post-interculturel » qui réfère à un paradigme renouvelé. Dans ce paradigme nous parlons de l'interculturel « sans culture » ou une nouvelle notion de « l'interculture » (Waxin et Barmeyer, 2008).

Nous apercevons bien les difficultés et le courage nécessaire pour étudier un concept flou qui était toujours omniprésent, mais nommé autrement (diversité / différence culturelle (Mattelart, 2009; Wieviorka, 2001), identité métisse (Olivet, 2011), intérité (Demorgon, 2002)) pour l'étudier avec les épistémologies constructivistes, dans les années 1960 où la recherche sur le management interculturel est née, il fallait être plus cartésien pour justifier la place du management dans LES sciences (Martinet, 1990 ; Rappin, 2011),

en même temps le développement des recherches (dans d'autres domaines) qui s'inscrivent dans le paradigme constructiviste tombe sur la même période des années 60 avec les œuvres de Piaget (Le Moigne, 2007) ou une – deux décennies auparavant (aux États-Unis) si on interprète le constructivisme au large (Martinet, 1990, p.112). Nous supposons que l'utilisation de deux nouveautés dans une même recherche, aurait réveillé beaucoup d'incompréhension, même si l'un des premiers interculturalistes Michel de Montaigne pouvait être inscrit, d'après Le Moigne, parmi les premiers constructivistes, nous parlons ici de la recherche post-moderne (en pensant à Foucault) dans les sciences de gestion et management. Hermel (1999, p.49) explique l'essence des difficultés d'étudier l'interculturel dans le domaine du management : *« it deals with two huge and always unexplored domains : the firm's environment and the human international relations »*. Le rapport du contexte, de l'individu et d'autrui rend l'interculturel riche dans sa complexité et toujours pertinent dans sa nouveauté.

Cazal et *al.* (2011) soulignent que la recherche dans le management international et interculturel soulève beaucoup de questions, notamment sur la construction du point de vue sur des objets éloignés, sur la construction du rapport à des terrains étrangers ou multiples, sur la collecte des données dans des contextes différents (2011, p. 242). Voilà pourquoi l'interculturel est un sujet qui a attiré avec un grand intérêt des chercheurs dans des domaines différents. Dans le discours de certains chercheurs on entend parfois la phrase que *« tout a déjà été dit »* dans ce champ, mais notre conviction rejoint celle de Le Moigne que le paradigme constructiviste (« questions génératrices », « les hypothèses fondatrices ») ne vise jamais l'exhaustivité : *« elles n'épuisent pas les sens possibles qu'il pourra peut-être reconnaître au phénomène modélisé, qu'il soit naturel ou artificiel, tangible ou intangible, observable ou concevable »* (Le Moigne, 2007, p.86), non plus les sujets dans le champ de management interculturel (Hermel, 1999). Même si le constructivisme est souvent critiqué par son caractère partiel et pour l'artificialité d'analyses (Lemieux, 2012), nous ne cherchons pas à produire des lois universelles, mais à proposer de nouvelles conceptualisations sur des contextes complexes (Martinet, 1990, 2007 ; Thiétart, 2014). Comme von Glasersfeld (1995), nous n'excluons pas les recherches positivistes sur l'interculturalité et la possibilité d'observer ce phénomène objectivement, voir « le réel » ; nous ajoutons juste la valeur dans ce champ grâce à nos réflexions basées sur notre expérience de l'interculturel, cela dit, la construction de cette recherche ne serait pas possible en dehors de nous (Le Moigne, 2012). Cette démarche réflexive est importante dans tout champ pour ajouter les nouvelles valeurs après avoir noté le réel du phénomène.

Qu'est-ce que l'interculturalité si ce n'est pas une expérience de rencontre qui laisse la perception que l'autre est différent ? Comment savons-nous que l'interculturel existe si ce n'est pas par le sentiment d'être différent, de voir le différend ? Cette capacité humaine de se voir comme dans un miroir en parlant de sa personnalité, de se connaître et la curiosité d'étudier comment l'autre est, a permis de découvrir l'interculturel. Ce sont ces profils interculturels, les expatriés, d'abord, qui l'ont créé par leurs actions, leurs réflexions, leurs besoins de comprendre et être compris, la volonté de donner un sens à leur vécu. Ce sont les acteurs internationaux (que nous appelons « acteurs interculturels ») qui ont construit l'interculturel, voilà pourquoi le verbatim prend une place plus importante dans notre recherche et déborde la partie

d'analyse et des résultats ; cela est particulièrement le cas pour les recherches qui utilisent l'approche ethnographique (Cuervo-Cazurra et *al.*, 2016).

En parlant de recherche faite dans le management interculturel, Hermel (1999) présente une synthèse qui reflète les approches utilisées pour apprendre l'interculturel : les études comparatives avec le nombre de cas différents balançant entre quantitatif et qualitatif, théorique et pratique, la conclusion importante de l'auteur est que toute recherche sur les différences interculturelles est complexe et nécessite de l'amélioration méthodologique. Cazal et *al.* (2011) distinguent ces recherches par 3 accents : le management comparé, des interactions lors des négociations internationales ou le management des équipes multiculturelles, l'articulation et l'intégration de contextes multiples (l'organisation de la vie au travail, les pratiques de gestion de diversité, etc.). Dans notre recherche nous utilisons la démarche réflexive en mobilisant des concepts essentiels notamment, la culture, la compétence interculturelle dynamique et l'évaluation formative. En reprenant la classification de Cazal (2011), notre recherche se focalise sur le troisième champ avec le cadre d'analyse identitaire qui « *traite des formes d'intégration ou d'articulation des politiques et pratiques de GRH, de leur construction dans des contextes complexes, sous la forme de la diversité ou de l'hybridation* » (2011, p.251).

Nous avons déjà mentionné une grande présence de recherches occidentales sur le sujet. Lowe (2002) soutient l'idée que la recherche en management interculturel est dominée par la culture occidentale dans ses analyses, initialement par des recherches de Hofstede. L'auteur spécifie que dans les recherches interculturelles la conceptualisation gagne sur la conscience (« *positivisme atomiste rigoureux* »), la connaissance structurelle gagne sur la compréhension du processus, l'incommensurabilité du paradigme gagne sur l'intégration et la synthèse (« *paradigm warfare* »). Nous espérons que notre recherche se retrouvant dans le paradigme constructiviste dont le but est de comprendre et de présenter la compétence interculturelle en tant que dynamique, sortira du cadre occidental (« *desire to escape* »). Malgré la diversité du chercheur (nous-même) et notre directeur de thèse, ce qui rend notre recherche interculturelle en soi, nous devons avertir le lecteur de l'influence occidentale consciente et inconsciente, même si nous essayons de ramener des réflexions le plus largement possible, ainsi que dans notre cadre conceptuel nous avons essayé d'inclure les recherches à l'échelle mondiale, la proportion de ces recherches n'est pas équivalente.

Les recherches en gestion sur le champ de l'interculturalité qui avaient la nécessité de s'inscrire dans le paradigme positiviste et qui ont un caractère assez brut en étudiant les sujets interculturels (par exemple, Vallejo Garcia (2012), Shirish et *al.*, (2015), Bekkaoui (2016)), laissent de plus en plus la place aux recherches inspirées du regard interprétativiste de Geertz (1973) (Leca et Plé, 2013), un anthropologue qui a changé l'approche d'étudier une culture et qui lui-même a propagé les connaissances descriptives, il a incité des chercheurs en management, comme Barabel et Meier (2014, 2004), Schneider et Barsoux (2003) et beaucoup de chercheurs qui publient dans des revues managériales comme la Revue Française de Gestion : par exemple, Chanal (2005) et Ruiller (2012). L'analyse des données, d'après Geertz, se présente comme un récit du terrain au sens littéraire. Évidemment, pour les sujets dans le management interculturel donner le sens aux actes à travers des mots, paraît logique, l'apport de Geertz dans la justification de cette méthode est inévitable. Être interprétativiste vient du désir d'affirmer que l'interculturel est réel et de la

difficulté de rester distant par rapport à son sujet (Karjalainen, 2007; Bertereau et *al.*, 2019; Gavard-Perret et *al.* 2018). Par exemple, Cretien (2002) en parlant de l'adaptation des expatriés d'une grande multinationale allemande dans les pays en transition, a mené une recherche sensible en incluant la vie privée, les questions de réussite et de la solitude des expatriés, est restée distante en donnant l'interprétation juste de ses données. Proulx (2014) étudie un sujet assez proche du nôtre en travaillant dans le paradigme interprétativiste avec la méthode qualitative sur les modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelle dont le but est de développer une pédagogie d'un stage interculturel à l'international réussi. Le positionnement de ces chercheurs s'explique par le côté appliqué de leurs recherches (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011) : cette posture peut bien paraître la plus appropriée pour la gestion qui est la science de l'action quand on mène une discussion en interprétant les discours des acteurs. Rarement ces deux paradigmes ont été utilisés pour une même recherche, ce qui a permis de souligner non seulement les différences entre cultures, mais aussi les similitudes et faire attention aux détails (Denny, 1999 cité chez Tayeb, 2001). Les recherches qui entreprennent l'interculturel comme le processus d'interaction entre soi et autrui, apparaissent de plus en plus aussi : *« l'accent se déplace alors de la comparaison des cultures, ou des modes de communiquer des individus produits de leur culture d'origine à l'investigation des processus interactifs où l'Autre est envisagé dans sa tension entre le singulier et l'universel »* (Ivanciu, 2008). Contrairement à ces recherches où des cultures sont scrupuleusement étudiées afin de proposer des pratiques managériales adaptées à un autre contexte culturel, dans notre recherche ce sont des acteurs interculturels qui prennent la place principale : leur background, leur adaptation, leurs peurs et difficultés dans le travail à l'interculturel et donc l'évaluation de ce travail. Cela rejoint l'approche majeure des recherches soutenues par le Conseil de l'Europe ou la Commission européenne sur l'interculturalité. Par exemple, Huber et ses collaborateurs (2012) en se positionnant comme des constructivistes, disent que le monde que nous percevons n'est pas une copie ou un doublon du monde qui nous entoure, mais une idée constructive que nous créons et testons dans nos communautés sociales (2012, p. 29). Ces travaux sont unis par une idée importante : le monde est socialement et culturellement construit (Berger et *al.*, 2014). Chanlat et Pierre divisent la recherche francophone sur l'interculturel en trois courants : le premier autour de la figure de Hofstede, le deuxième autour de la figure d'Iribarne et le troisième (où nous nous retrouvons avec les auteurs comme Deardorff (2009), Drummond (2008), Lee et *al.* (2007) ; Mutabazi et Pierre (2008)) *« montre que le « nous » est aussi affaires d'individus et de mondes sociaux en construction »* (2018, p.210).

En outre, la recherche sur une évaluation (dans notre cas, il s'agit de l'évaluation de la compétence interculturelle) peut se situer à l'intersection des recherches fondamentales et appliquées. L'intention du chercheur est donc d'acquérir un savoir à la fois pratique (élaboration d'une évaluation à utiliser par les RH) et théorique (« modèles » qui émergent de l'expérience interculturelle). Pour notre recherche, nous cherchons à comprendre le fonctionnement de la CI et de ses composantes afin de contextualiser des techniques d'évaluation, d'où l'importance de créer le modèle de la CI dynamique, où Bonniol et Vial (2006) identifient beaucoup de *« vieilles et familières difficultés »* en se demandant sur la méthode et le

chemin de construction choisis. Nous pensons à l'interculturel comme un espace dans lequel nous existons tous.

II.1.1.b. Méthodologie de recherche qualitative, procédure et méthode d'analyse des données

À partir de notre position constructiviste au sens de Bachelard (2012), nous proposons donc une recherche qualitative (ou compréhensive, ce qui refléterait même plus notre raisonnement de construire des significations des événements dans un espace interculturel (Dumez, 2016)). En sciences humaines et sociales, l'expression « recherche qualitative » réfère à toute recherche empirique (Paillé, 2004) puisqu'elle sous-entend un contact avec le terrain, donc un contact avec ses acteurs (Deslauriers et Kérisit, 1997 ; Paillé et Mucchielli, 2008). Ces contacts se font de façon « naturelle » et non dans un environnement artificiel et contrôlé (Paillé et Mucchielli, 2008). La recherche qualitative nécessite des outils de saisie et d'analyse de données propres, pour notre part, les instruments utilisés relèvent de ce paradigme, dans notre cas ce sont des entretiens semi-directifs, cet outil permet de consigner la nature des réflexions de nos acteurs ; les données collectées sont traitées de sorte qu'il est possible de produire une connaissance fiable.

Par ailleurs, la recherche qualitative a un caractère interactif en ce sens où les étapes de recherche (planification, collecte de données et analyse des données) ne sont pas vécues de façon linéaire ; elles se chevauchent de sorte que l'on s'adapte continuellement. La recherche qualitative permet cette flexibilité méthodologique. « *Ce mouvement de va-et-vient rythme la chronologie de l'acte de recherche et constitue une des principales caractéristiques de la recherche qualitative* » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 107), voilà pourquoi notre recherche a raisonné par abduction (Gavard-Perret et al., 2018) : nous avons complété notre cadre conceptuel à fur et à mesure des découvertes du terrain. Ces allers-retours, comme le conseille Martinet (1990), ont amené à un approfondissement de nos réflexions et réarticulation multiples de notre question centrale et nos sous-questions (Agee, 2009).

Nous avons vu dans le chapitre sur le contexte de notre recherche la complexité des identités culturelles. Notre questionnement, si on peut parler des différences d'utilisation de la CI, et donc, de son évaluation, vient de nos propres observations des situations interculturelles et des comportements des acteurs interculturels. Cela nous a donné la motivation de faire cette recherche (Cuervo-Cazurra et al., 2016). Notre travail consiste subséquemment à collecter l'expérience interculturelle de nos participants et construire à la base de leurs réflexions et des nôtres, d'abord le modèle de la CI dynamique, ensuite démontrer la typologie classificatoire de porteurs de la CI (Dumez, 2016) et à la troisième, mais la plus importante place, est de voir si les techniques de mise en situation et la comparaison entre pairs favorisent la contextualisation de l'évaluation de la compétence interculturelle.

Concernant notre typologie classificatoire des profils interculturels, cette démarche devient d'autant plus intéressante, car une telle idée de classer des acteurs interculturels n'était pas encore explorée dans les recherches du management interculturel. À de rares exceptions, cela a été abordé comme une variable dans des recherches sans vraiment concentrer sur la finition de typologie. Par exemple, Vallejo

Garcia (2012) dans sa thèse sur la compétence interculturelle comme facteur contribuant de la disposition des gestionnaires au changement organisationnel, a introduit dans son questionnaire une question concernant la condition familiale du répondant : être né dans une famille monoculturelle-monolingue, une famille biculturelle, mais monolingue, une famille biculturelle et bilingue, une famille biculturelle, mais multilingue et une famille multiculturelle et multilingue (2012, p.184). D'ailleurs, les résultats de cette recherche ne démontrent pas la présence de la CI élevée chez une personne multiculturelle, de plus, « *in the mean comparison tests, contrasting multicultural versus monocultural managers variables barely showed any variation* » (2012, p.266). Notre recherche a donc poussé ces réflexions sur des différences parmi des profils internationaux au-delà d'un simple facteur conditionnant l'adaptation interculturelle ; il s'agit des profils interculturels avec ses propres caractéristiques clés.

Concernant l'évaluation de la compétence interculturelle, Bonniol et Vial (2006) soulignent que les recherches sur l'évaluation peuvent se présenter « *d'une part, dans l'utilisation avec détachement de ces modèles, en travaillant sa propre inscription paradigmatique et d'autre part, dans la recherche de l'articulation de plusieurs modèles rendus tous disponibles, dans le projet de connaissance* » (2006, p.44). Nous ne cherchons pas à produire un modèle absolu, mais à proposer des méthodes, des chemins à construire afin d'évaluer les différents profils interculturels. D'ailleurs, Ferris et al. (2008) ont mis en évidence l'importance du contexte cognitif, social, émotionnel, politique et relationnel pour l'évaluation de l'activité professionnelle ; ce constant persuade notre vision de l'évaluation de la CI. Les pratiques d'évaluations changent, tout comme la connaissance qui, d'après Piaget, est toujours en progrès ; nous rejoignons Piaget dans l'idée que le développement est une accumulation progressive des connaissances (Talbot, 2009, p.23), ce qui est tout à fait applicable à la CI, une compétence dynamique.

Notre recherche n'est pas une étude de cas, car nous ne fixons pas sur une industrie : les institutions européennes dans cette recherche. C'est pourquoi, d'ailleurs, nous ne les différencions pas entre elles. Nous n'avons ni mené une investigation systématique auprès de tous les acteurs des institutions européennes, ni étudié la structure de ces institutions, ni leurs spécificités organisationnelles. Cependant, nous tenons à justifier le choix spécifique de notre terrain (Thiéart, 2014), nous adoptons une démarche ethnographique qui nous permet de comprendre l'utilisation de la CI par les fonctionnaires européens. Notre travail se base sur les perceptions des acteurs d'où nous pouvons constater les difficultés de validité de nos données si on était dans le paradigme des connaissances classiques ; nous suivons le postulat de Glasersfeld qui disait que « *la connaissance est le résultat d'un processus de construction actif plutôt que d'une cartographie représentationnelle plus ou moins passive de l'environnement d'un monde objectif* » (Riegler, 2005, traduit depuis l'angl. : auteur). Si nous parlons de l'évaluation formative de la compétence interculturelle dynamique, au contraire de positivistes, nous ne pouvons pas démontrer les relations entre les catégories de notre codage statistiquement. Ce cadre épistémologique et méthodologique nous a amenées vers codage axial du verbatim (Strauss et Corbin, 1991). Dans notre recherche, le savoir est lié à son contexte, aux acteurs et au chercheur, en fait, il s'agit d'une co-construction des connaissances (David, 2004, chez Gavard-Perret et al., 2018), la validité externe vient des acteurs (sur ce point nous abordons le chapitre « Discussion »).

Nous nous sommes posé des questions sur l'objectivité et la subjectivité de nos démarches et des données que nous collectons. Rappin dit que les trois paradigmes épistémologiques (positivisme, interprétativiste et constructivisme) « *s'appuient sur le socle ontologique de la Subjectivité* », ce sont « *modalités stratégiques d'appréhension arraisonnant du réel par une subjectivité* » (2011, p.479). L'interculturalité en soi est un espace des perceptions, donc est subjective comme les recherches culturalistes qui « *ne seraient-elles pas davantage révélatrices de la culture des chercheurs et de la conception de la science et de la société qui prévaut pour eux* » (Cazal et al., 2011, p. 132). Pour Singer, il existe uniquement la réalité subjective qui peut être perçue par les gens (chez Bennett, 1998, p. 97). Suivant le chemin d'un constructiviste, nous sommes conscientes de nos bases dans cette recherche que nous présentons ouvertement (Kristensen et Ravn, 2015) : nous sommes Russes nées en Sibérie ce qui nous positionne à l'intérieur des frontières de la culture russe, ainsi que nous faisons la vie d'une immigrante en France ce qui fait de nous un acteur interculturel. Cette posture, en fait, nous aide à analyser les données grâce aux connaissances interculturelles et la familiarité avec ce milieu interculturel (Cuervo-Cazurra et al., 2016). Nous avons vécu des obstacles pour être acceptées par la société d'accueil, trouver sa place, des difficultés et des avantages d'être différentes. Cela nous a fait prendre conscience de l'importance de la compétence interculturelle et de recherches qui contribuent à la meilleure connaissance du phénomène de l'interculturalité. Nous avons ici au moins deux identités : celle d'un autrui et celle d'un chercheur. Nous sommes convaincues que cela donne une compréhension holistique du sujet. Nous croyons que notre posture ne permet pas de refléter un réel objectif, mais de donner un ordre aux expériences étudiées (Glaserfeld, 1995), notre méthode qualitative rejoint à cette idée aussi (Thiéart, 2014, p.123). Nous œuvrons de différents modèles des connaissances dans les différentes parties de notre thèse pour montrer notre compréhension de ce qu'on est en train de construire et qui ne reflètent pas le réel de l'interculturalité (Gavard-Perret et al., 2018). Il est clair que ces questions de subjectivité et de la présentation des connaissances doivent aller plus loin dans des réflexions qui sont de l'ordre ontologique et épistémologique (Thiéart, 2014); dans le cadre de cet enchaînement réflexif, nous n'allons pas plus loin dans cette discussion en admettant notre posture subjective étant que chercheur et personne qui vit à l'interculturel d'un côté et des données collectés dans le champ et sur le sujet subjectifs dans leur nature. La subjectivité est la réflexivité (Pope, 2017), notre démarche réflexive ne peut donc pas sortir de ce postulat.

La problématique de cette recherche a été construite à partir d'un va-et-vient ; nous avons déjà présenté notre cadre conceptuel en remontant jusqu'aux racines du sujet comme le conseille Piaget (2005). Ce cadre a un caractère appliqué (le but de la CI est d'aider aux acteurs de faciliter la communication et l'adaptation entre diverses cultures) et un caractère interdisciplinaire entre l'anthropologie et la gestion, ce qui, pour Bauman (2005) est tout à fait naturel, car les « sciences humaines » sont des abstractions procédant de l'expérience humaine (2005, p. 79). Laaroussi (2015) souligne que la recherche interculturelle interdisciplinaire « *gagne en légitimité et se construit sur la complexité* » ; une telle recherche est utile et « *indispensable pour à la fois décrypter ces relations, ces tensions et ces nouvelles configurations et pour en délimiter la part culturelle et en comprendre les articulations avec les dimensions politiques, territoriales, économiques et sociales* » (2015, pp. 4-5). L'interdisciplinarité rend notre approche riche et

permet de combler les lacunes dans la recherche du point de vue d'une seule discipline (Arasaratnam, 2016; Koehn et al., 2011), nous allons garder ce caractère également pour les analyses de données (Abdallah-Pretceille, 2017).

Identiquement à notre positionnement, la procédure avec laquelle nous avons traité et analysé nos données nécessite d'être détaillée. Notre base de données repose sur des entretiens semi-directifs (Miles et Huberman, 2003), notre recherche est donc centrée sur un individu qui partage son expérience tout au long de sa vie personnelle et professionnelle pour but de poursuivre le développement de la CI chez cet individu, l'application de cette compétence afin de pouvoir comprendre comment il est possible de l'évaluer. Notre but correspond à l'idée d'Abdallah-Pretceille « *d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre* » (2017, p.60).

Les données primaires sont composées des entretiens semi-directifs qui ont été menés pendant la période entre 2017 et 2019, principalement en 2 vagues séparées : l'été 2017 et le printemps 2019, ce qui a permis d'affiner le guide d'entretien, enrichir les données et s'assurer de la fiabilité des résultats. Tous les entretiens ont été transcrits manuellement au format Word par le chercheur et ont été corrigés par des porteurs des langues pour faciliter la lecture, cependant, le style propre de nos acteurs a été conservé, ainsi que les interjections qui montrent les émotions (hésitations « hm », l'étonnement « oh ? » / « ah ? » rire, silence / pause) qui sont également importantes pour notre compréhension. Nous avons étiqueté chaque document comme suivant : numéro d'entretien, type de profil du participant, date d'enregistrement, durée, sexe, âge, origine, niveau de poste, nombre de pages. Chaque paragraphe a été minuté pour faciliter la recherche dans le fichier audio. L'abréviation « KB » correspond aux répliques du chercheur, l'abréviation pour chaque participant correspond à leur type (typologie des profils interculturels) et numéro attribué par l'ordre de participation (sur 10). Tous les documents ont été indexés (Creswell, 2012). Les données sont compilées dans une base de données et sont gérées à l'aide du logiciel Nvivo, version 12 (www.qsrinternational.com). Elles ont été traitées par un processus d'analyse de contenu (Paillé, 2004; Thiétart, 2014) en parallèle avec le cadre conceptuel pour but de comprendre en profondeur, car même l'interculturel est marqué par « *l'instabilité de ses significations et un flou sémantique certain* » (Gajardo et Leanza, 2011). Comme tout dans la recherche qualitative, nous avons analysé les données avec une dynamique interactive (Gavard-Perret et al., 2018 ; Miles et Huberman, 2003) en alternant la collecte des données et ses analyses (abduction), ce qui nous a permis d'améliorer notre guide d'entretien et d'abandonner certains agissements lors des entretiens (ne plus proposer la liste des composantes de la CI pour savoir lesquelles entre elles peuvent être évaluées (et si oui, objectivement ou non)), mais plutôt pour arriver vers les composantes importantes via leur mention dans le discours. Le corpus des entretiens a été découpé par des paragraphes dont le verbatim a été attribué à une ou deux catégories en fonction de strates de la CI, donc une unité peut se retrouver dans l'une des composantes et dans l'une des dimensions. La grille de codage a été construite a priori sur la base de notre cadre conceptuel, cependant certaines catégories ont été ajoutées ou indexées, chaque code a été défini dans la section « propriétés » sur le logiciel en s'appuyant sur le contexte du codage vaste (« broad »).

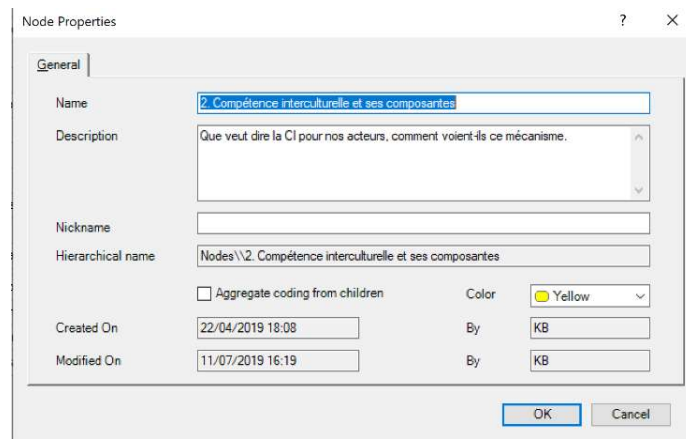


Figure 11. Exemple du codage des données sur Nvivo ; source : Nvivo

L'analyse des données a commencé par l'approche verticale (codage ouvert) où nous avons codé chaque entretien séparément, ensuite nous avons placé le verbatim dans des 4 catégories qui font les différents axes de notre recherche : « Personnalité - Identité culturelle », « Compétence interculturelle et ses composantes », « Dimensions de la compétence interculturelle », « Évaluation de la compétence interculturelle ». Nous avons attribué chaque entretien dans l'un de 3 cas correspondant : « World citizen », « Millennial », « Adult Third Culture Kid » pour procéder à l'analyse horizontale (codage axial) enfin d'identifier les spécificités de chaque profil concernant l'emploi de la CI.

Les données secondaires complètent nos analyses. Ces données viennent des documentations officielles des institutions européennes sur les questions RH mentionnées par nos participants, publiées sur leurs sites web, ainsi que des rapports officiels, des articles, des descriptives des projets, le livre blanc sur la gestion de la diversité interculturelle au sein des institutions européennes et l'UE.

Nous présenterons le choix du terrain et les étapes de notre recherche qui concernent la collecte de données pour notre échantillon (Thiéart 2014, p. 233) dans la section suivante.

Section II.1.2. Recueil des données : institutions européennes comme espace interculturel approprié

II.1.2.a. Contexte de la collecte de données : institutions européennes

Le Conseil de l'Europe, la Commission européenne, le Parlement européen, le Service européen pour l'action extérieure, l'École européenne sont les endroits au cœur de l'interculturel où on entend des langues différentes dans les couloirs, dans les ascenseurs, à la cantine, où les gens sautent du français à l'anglais, et puis à une autre langue sans difficulté, hésitation ou gêne. Ce sont des endroits où être différent est normal. Ce sont des gens qui viennent de backgrounds différents, qui réussissent à se comprendre à demi-mot, mais avec des mots scrupuleusement choisis parce que chaque détail compte. Les photos dans les bureaux montrent les familles multiculturelles, des souvenirs de voyages, des rencontres. Les participants de notre recherche identifient l'interculturalité par la définition de l'Union européenne en mettant en valeur toutes les cultures des pays membres : « *Nous essayons à partir de grandes diversités de trouver les points communs et surtout d'essayer de faire des choses ensemble, avec nos traditions, nos forces et nos faiblesses respectives. C'est ça l'Union européenne !* » (WC2, dir., 25 :29). Le choix de notre terrain a donc été formé par la volonté de pouvoir étudier la compétence interculturelle et son évaluation dans un contexte interculturel fort. Ce contexte conditionne la présence homogène de la CI chez les collaborateurs des institutions européennes. Cela se confirme par le fait que ces institutions ont été créées sous les auspices de la diversité avec le motto de l'Union européenne « *In varietate concordia* ». Les principes du partage et de diversité au sein des institutions européennes viennent de l'idée des racines communes entre les Européens. Les valeurs européennes apparaissent au niveau de l'éducation, de qualité des produits et services, de style de vie, de la gestion de ressources humaines et des protections sociales (Lainé, 2009). Les institutions dont nous allons parler ci-dessous promeuvent l'ouverture, le respect, le dialogue social et l'intérêt l'un pour l'autre au sein des pays membres et au-delà, elles promeuvent donc, par l'intermédiaire de leurs fonctionnaires européens, l'interculturalité. La diversité culturelle est vraiment au cœur du fonctionnement de ces institutions avec toutes les 24 langues des pays membres étant des langues officielles à un statut égal.

Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe est construit des membres qui sont les chefs d'État ou de gouvernement des 47 États membres, dont les 27 membres de l'UE, le président du Conseil européen et le président de la Commission européenne, ainsi que le secrétariat général. Le Conseil de l'Europe a été créé pour la coopération intergouvernementale dans les domaines de la démocratie, des droits de l'homme et de l'État et la prééminence du droit pour laquelle tous les États membres du Conseil ont signé la Convention européenne des droits de l'homme. Avec la Déclaration de Varsovie de 2005 et le plan d'action pour les années à venir, le Conseil de l'Europe se met en avance dans les questions des droits de l'homme, dans le combat contre le terrorisme, la corruption, le crime organisé, la violence contre les femmes, dans la promotion de l'éthique en biomédecine, la garantie de la cohésion sociale, dans la protection et la

promotion de la diversité culturelle, et dans le développement du dialogue interculturel (www.coe.int, consulté le 26/04/2020). L'un des aspects principaux de travail du Conseil est d'aider aux pays membres à mettre en place une politique inclusive et à mettre en place des réformes judiciaires nécessaires. Les recommandations formulées sont faites par le groupe d'experts constitutionnels indépendants. Le Conseil possède des organes de suivi comme la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI), le Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, le Comité d'experts de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, ou encore autres. Ces organes cités, liés aux problématiques culturelles, veillent sur la protection des individus à risque d'être poursuivis au motif de la « race », de l'origine ethnique/nationale, de la couleur, de la nationalité, de la religion, de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre (www.coe.int/ecri, consulté le 26/04/2020), la protection et la promotion des langues régionales ou minoritaires qui contribuent à la diversité culturelle (www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages, consulté le 26/04/2020). Ces organes font le suivi de mise en place d'une nouvelle politique dans les pays membres du Conseil, en travaillant en collaboration avec d'autres organisations internationales, comme l'Union européenne, les Nations Unies ou l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe.

Parlement européen

Les membres sont le président, 705 députés élus au suffrage universel direct par les citoyens européens, 7 groupes politiques organisés en fonction de leurs affinités politiques et pas par nationalités, ainsi que des députés non-inscrits, 22 commissions pour préparer les séances plénières du Parlement, 44 délégations entretiennent et développent les relations avec les parlements de pays non-membres de l'UE, le secrétariat général. Le Parlement fait le suivi des projets européens au niveau de législation et du budget de l'UE avec des débats lors des plénières, il contrôle également les autres institutions européennes. Comme le Conseil, le Parlement veille sur la protection des droits fondamentaux universels (le respect de la dignité humaine, la liberté, la démocratie, l'égalité, l'état de droit, le respect des droits de l'homme) et de la démocratie dans l'Union européenne et hors UE. Le Parlement joue aussi un rôle d'observateur lors d'élection dans des pays extérieurs à l'Union, ou de médiateur afin de prévenir ou résoudre un conflit ; tous les ans, il attribue le prix Sakharov pour la liberté d'esprit aux défenseurs (que ce soient des personnes ou des organisations) des droits de l'homme. La promotion du multilinguisme au sein des institutions européennes permet à tout citoyen européen de se présenter aux élections du Parlement avec son droit de s'exprimer dans sa propre langue (www.europarl.europa.eu, consulté le 26/04/2020).

Commission européenne

Cet organe exécutif de l'EU consiste de 27 commissaires dénommés le « collège », « directions générales » qui mettent en œuvre et gèrent les politiques, les agences exécutives qui gèrent les programmes mis en place par la Commission, les bureaux de la Commission situés en dehors de l'UE, appelés « délégations ». Les activités de la Commission se sont construites autour des différentes actions comme les actions pour le climat, pour les consommateurs, la santé, l'agriculture, le développement rural, le Conseil

européen de la recherche, la direction d'éducation, jeunesse, sport et culture, etc. Elle soutient le développement international, contribue à négocier les accords de coopération et assure une aide humanitaire ; elle collabore avec des organisations internationales comme les Nations unies, l'OCDE, G7 et G20. Parmi les priorités 2019-2024 la Commission a placé les actions climatiques afin de devenir le premier continent avec l'économie durable ; la stratégie numérique afin de faciliter la vie au quotidien à l'aide de l'intelligence artificielle tout en gagnant la confiance des citoyens européens ; l'économie en croissance afin d'assurer des investissements plus attrayants et l'employabilité, en particulier pour les jeunes ; la défense du multilatéralisme ; la promotion des valeurs fondamentales européennes, plus particulièrement l'égalité, la tolérance, l'équité sociale avec la modernisation du régime d'asile de l'UE ; la protection de la démocratie afin de lutter contre la désinformation et des messages de haine. Pour chaque activité, la Commission propose aux citoyens européens de participer dans des débats publics sur les politiques de l'UE toujours restant ouverte pour un dialogue (ec.europa.eu, consulté le 27/04/2020).

Service européen pour l'action extérieure

Ce service composé par le vice-président de la Commission européenne (le haut représentant pour les affaires étrangères et la politique de sécurité), des experts dans ces domaines issus des institutions européennes et leurs délégations en collaborant avec les ministères des Affaires étrangères et de la Défense des pays membres, le secrétariat général et des secrétaires généraux adjoints. Il s'occupe des relations diplomatiques de l'Union européenne avec les pays non-membres. La priorité de cet organe est la sécurité de l'UE en maintenant de bonnes relations avec les pays voisins, mais aussi la paix dans le monde en promouvant les droits de l'homme et, entre autres, traitant les questions de migration. Les activités du SEAE sont divisées en 5 thématiques : Asie-Pacifique, Afrique, Europe et Asie centrale, Moyen-Orient élargi et Amériques. Le SEAE met en place la politique des relations internationales élaborée par le Conseil européen, il répond aux questions de la Commission européenne qui concerne le commerce international et le développement, il rend compte de ses activités de la politique étrangère au Parlement européen, ainsi liant ces trois institutions. Un élément important de ses activités est le rapport sur les ressources humaines du SEAE qui résume les principaux ajustements dans le domaine des ressources humaines et de l'administration en fournissant des statistiques détaillées sur la population du service par catégorie, sexe, âge et nationalité (eeas.europa.eu, consulté le 28/04/2020).

École européenne

L'École européenne est un terme générique que nous utilisons pour des établissements scolaires intergouvernementaux établis dans les États membres de l'Union européenne qui ouvrent leurs portes à partir des années 1950. Cet organe se compose du bureau du Secrétaire général avec ses unités, du Conseil supérieur, des Écoles européennes et des Écoles européennes agréées (mais qui sont hors du cadre juridique, administratif et financier). Nous allons donc parler des Écoles européennes qui sont treize et qui se trouvent uniquement en Allemagne, Belgique, Espagne, Italie, Luxembourg et Pays-Bas. Ces écoles offrent une éducation multilingue et pluriculturelle à des enfants (principalement les enfants des fonctionnaires

européens) des cycles maternels, primaires et secondaires. L'enseignement est basé sur une approche des sciences européennes et globales et sur les principes de la multiculturalité, notamment, l'identité culturelle stable, l'intégration européenne, la tolérance et le respect, le dialogue et la coopération. Les élèves suivent également les cours de l'éducation religieuse et l'éducation à la morale non confessionnelle. L'école européenne délivre aussi le diplôme du baccalauréat européen multilingue. Ce diplôme donne droit à l'admission dans l'enseignement supérieur dans tous les pays de l'Union européenne et dans certains autres pays partenaires. Les élèves de cette école suivent leurs programmes, tout d'abord, dans leur langue maternelle, en y ajoutant une deuxième et une troisième langue dans lesquelles ils suivent certaines matières (« Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes », s. d.)).

L'agenda de ces institutions s'est construit autour de l'idée de créer une synergie interculturelle entre pays européens, ce qui représente entre autres par un idéal d'identité européenne partagée et de l'effacement des frontières (Breugnot, 2012). Breugnot explique qu'avec la création de la Communauté économique européenne en 1957 et l'apparition de la notion de citoyenneté européenne en 1992, les institutions européennes proposent un nouvel espace culturel en se basant sur la proximité géographique, notamment des régions frontalières (2012, pp.68-69). Cependant, l'auteur souligne que « *la proximité ne simplifie pas nécessairement la communication* » et amène parfois à la nécessité de protéger une identité culturelle (ibid., p.76). Voilà pourquoi les institutions européennes pilotent les créations des multiples projets, dont la majorité est dans l'éducation, afin de renforcer la collaboration interculturelle entre les pays membres et au-delà afin de mettre en place un dialogue interculturel et interreligieux, des campagnes contre la discrimination et les droits de l'Homme : à commencer par les programmes d'échange ERASMUS, Socrates, Leonardo ; l'année 2008 désignée « Année européenne du dialogue interculturel » par le Parlement européen et les États membres de l'Union européenne ; les résolutions depuis l'année 2006 de la Commission des Communautés Européennes pour mettre en place la responsabilité sociale des entreprises ou les projets comme « Portfolio européen des langues » qui stimule la réflexivité sur les expériences interculturelles, prise de la conscience des différences culturelles, décodage des informations spécifiques à une culture (Little et Simpson, 2003/2011) ; le programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe pour la formation et possibilité d'apprentissage de la compétence interculturelle pour tous, ou encore le projet « INCA » dont nous avons déjà parlé. La Commission européenne finance souvent les projets comme « The ACCEPT PLURALISM » pour but d'éduquer les jeunes, les aider à comprendre la diversité et la tolérance (www.accept-pluralism.eu s. d., consulté 15/07/2015) ou le projet dans le cadre du HORIZON 2020 « GREASE » sur la diversité religieuse et la radicalisation (grease.eui.eu, consulté le 27/04/2020). Mais comme le souligne Huber (2012), il ne s'agit pas uniquement de financement de ces projets, les institutions européennes investissent aussi en termes d'idées, de normes et de matériaux qui influencent les législations et les établissements d'enseignement des États membres de l'UE, l'Europe et ailleurs dans le monde (2012, p.70). À ce propos, c'est d'abord le rôle du Conseil de l'Europe de déterminer les directives à adopter. Le Conseil met souvent en place les documents comme le Livre blanc sur le dialogue interculturel à destination non uniquement des sociétés européennes, mais aussi de ses voisins afin de promouvoir l'approche

interculturelle et un modèle de gestion de la diversité culturelle (www.coe.int, consulté le 13/09/2019). Le Conseil de l'Europe est aussi à l'origine du projet « Cités interculturelles » où les différentes villes qui présentent un degré notable de diversité ont mis en place les principes de l'intégration interculturelle pour leurs habitants, ce programme a plus de 140 villes participantes à travers l'Europe et au-delà (Australie, Japon, Mexique, Canada, Maroc et Israël).

Dans les activités des institutions européennes, une place importante est attribuée à la construction d'une identité européenne. L'Union européenne a influencé l'appropriation par les citoyens européens cette identité, tout comme le changement de la notion de la frontière nationale par la frontière européenne (Carof et al., 2015). Pour Chemillier-Gendreau (2005) il s'agit de la nouvelle forme de la citoyenneté que l'Union européenne a créée en décrochant « *la citoyenneté de la nationalité et les citoyens d'un pays européen <qui> peuvent exercer certains droits politiques dans un autre. <...> Mais à y bien regarder, les nationalités restent présentes au cœur de la nouvelle citoyenneté, par ailleurs bien indigente* » (2005, p.177). Malgré les nombreux questionnements sur la citoyenneté européenne (Favell, 2010), nous pouvons penser que la synergie interculturelle a commencé son fonctionnement. La majorité de nos participants ont mentionné l'appartenance à l'identité européenne. Pour arriver jusqu'ici les institutions européennes sont passées par la recherche d'un équilibre entre mettre en valeur des ressemblances et préserver les différences culturelles européennes. En 1973 la Communauté économique européenne a adopté la Déclaration sur l'identité européenne avec l'idée d'une identité supranationale. Avec la naissance de l'Union européenne, le traité de Maastricht dessine parmi des rôles principaux de la nouvelle institution la contribution à « *l'épanouissement des cultures des États membres dans le respect de leur diversité nationale et régionale, tout en mettant en évidence l'héritage culturel commun* ». En 1999 l'Union européenne fait entrer dans ses discours l'expression « diversité culturelle » au lieu d' « exception culturelle » (Mattelart, 2009). Petit à petit, ces termes changent pour l'interculturalité. Lavanchy et al. (2011) précisent aussi que le Conseil de l'Europe « *a élaboré des discours et des programmes décrivant l'interculturel comme une des manières de faire face au « nouveau défi » des migrations en Europe* » (2011, p.11). Il est important de noter que l'Europe et ses institutions peuvent être vues et étudiées en tant qu'espace géographique, politique et / ou culturel, dans notre recherche nous l'étudions en tant qu'espace culturel avec le principe identitaire de base de la diversité. Nous voyons donc ce double rôle des Institutions européennes dans l'interculturalité : c'est celui qui la promeut et celui qui l'est.

Nos participants font donc partie des fonctionnaires internationaux venant des horizons différents qui sont hautement qualifiés (WC3, dir.) avec une grande expérience internationale et interculturelle :

ATCK4, st., 04:46: « *There (Conseil de Europe) is nearly one person from every country and here in my unit we have people from many different countries* ».

Le travail de recherche présenté ici s'est appuyé sur le recueil de données primaires à base d'entretiens semi-directifs (Savoie-Zajc, 2009) auprès de personnes qui travaillent aux institutions européennes et /ou ont fait les études aux écoles européennes, donc a priori qui ont passé une sélection (« concours généraux ») des candidats aux différents postes de ce type d'institutions organisées par l'Office

européen de sélection du personnel (EPSO) (epso.europa.eu, consulté le 29/04/2020). Cette sélection, construite par une série de tests et d'épreuves, prend en compte les compétences liées à ce milieu y compris la compétence interculturelle, de ces personnes nées dans une famille multiculturelle. Nous avons choisi ce cadre de travail pour être sûre que nos acteurs possèdent la CI élevée.

Les entretiens se sont menés au cours des années 2017 – 2019 en 3 langues différentes (français, anglais, russe) de façon anonyme avec l'accord de la personne d'être enregistrée. Le verbatim est également cité de façon anonyme en indiquant uniquement le profil interculturel auquel la personne appartient, le niveau de poste occupé et le numéro de la page dans l'appendice où on peut trouver l'entretien, ainsi que les minutes où l'extrait cité se trouve. Parfois, dans les citations apparaîtront des références à ses origines, mais qui préserveront quand même l'anonymat de la personne.

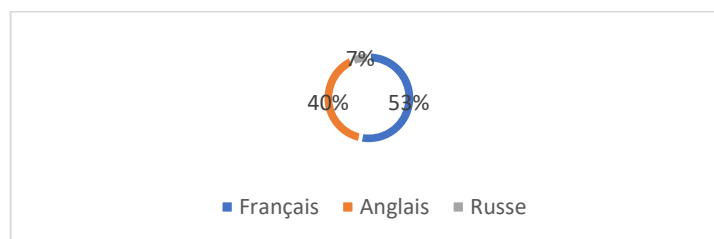


Figure 12. Langues d'entretien, en % ; source : auteur

Nous avons déjà expliqué que notre recherche n'est pas une étude de cas au sens propre. Les institutions européennes dans le cadre de cette recherche sont une source d'expertise sur l'interculturalité, nous nous sommes intéressées de près à la vision interculturelle développée par ces acteurs internationaux, à la posture qu'ils ont adopté vis-à-vis de ses interlocuteurs, dans un contexte de travail multiculturel, à la manière dont ils agissent et dont ils se représentent les dissemblances de la compétence interculturelle et son évaluation. Le seul critère d'éligibilité était de travailler ou avoir travaillé, être en stage au sein des institutions européennes ou avoir fréquenté l'École européenne. Nous avons délicatement choisi notre échantillon représentatif par choix raisonné qui s'applique également aux études qualitatives (Thiétart, 2014) étant donné que nous souhaitions mener une étude auprès de sujets aux grandes diversités culturelles possibles et aux profils générationnels variés. Nous avons simplement veillé à ce qu'une origine particulière ne soit pas présente plus que deux fois par profil afin de ne pas « éthnocentriser » les résultats.

Le niveau d'analyse est des individus – porteurs de la compétence interculturelle (profil interculturel). L'unité de notre analyse est une strate de la compétence interculturelle (noyau, expérience, composantes, dimensions). La CI est souvent présentée comme complément à la notion de l'interculturalité, une sorte d'outil pour dépasser les difficultés interculturelles. Notre but est de démontrer la CI comme dynamique et fonctionnant différemment en fonction du profil qui la porte.

Dans le cadre de notre recherche, nous considérons nos participants a priori interculturellement compétents au vu de leur emploi et background ; ils font partie des profils nomades voulus (les personnes qui ont fait son choix de travailler à l'international) (Dujardin et Feutrie, 2013, p. 152). Notre but est de voir si différents profils qui possèdent de la compétence interculturelle accordent la même importance à chacune de ses composantes et s'ils ont des visions identiques sur le milieu interculturel et une même

sensibilité à ce sujet. L'échantillonnage a été construit à partir des cas typiques, tout en essayant d'avoir une variation maximale à l'intérieur du cadre des institutions européennes (Miles et Huberman, 1994).

Nous avons distingué 3 profils selon les générations et le background familial :

1. « *World Citizen* » : personnes nées avant les années 1985 qui viennent d'une monoculture qui a vécu (ou vit) plusieurs années en dehors de son pays de naissance et qui place l'intérêt humain au-dessus des intérêts de son pays.

2. « *Millennials* » : (génération Y et Z), des personnes nées entre 1985 et 2000. La génération Erasmus sans idée de quitter son pays pour toujours, ni de s'installer quelque part pour toujours, avec une connaissance du monde parcouru grâce à l'Internet et à l'utilisation des outils pour la communication simplifiée.

3. « *Adult Third Cultures Kid* » : les personnes élevées dans une culture autre que celle de leurs parents ; le terme utilisé pour décrire les adultes qui ont grandi dans ces conditions.

Pendant la période de 2 ans nous avons réalisé 30 entretiens avec des représentants de ces 3 profils (10 entretiens par profil) concernant la notion de la compétence interculturelle, ses composantes et dimensions, ainsi que son évaluation. Le nombre des entretiens nous a permis d'atteindre le degré de saturation nécessaire. Tous les entretiens ont été retranscrits et se trouvent dans l'*Appendice 3*.



Conseil européen
Conseil de l'Union européenne
Secrétariat général

12 participants
dont 2 directeurs,
3 chefs d'unité,
3 managers,
4 stagiaires



Parlement européen

2 participants
dont 1 directeur,
1 stagiaire



Commission européenne

8 participants
dont 1 directeur,
6 managers,
1 stagiaire



Service européen pour
l'action extérieure (SEAE)

5 participants
dont 3 directeurs,
1 manager,
1 stagiaire



École européenne

3 participants
dont 3 stagiaires

Figure 13. Présentation du terrain selon le nombre de participants, source des logos : europa.eu

Le choix de terrain de collecte de données est une étape importante pour toute recherche en termes de futures connaissances produites et doit avoir sa place dans la description de la démarche méthodologique (Kristensen et Ravn, 2015). Nous avons eu l'ouverture vers notre terrain par l'intérêt de nos premiers participants à notre sujet, en suite nous avons utilisé la technique d'échantillonnage déterminée « boule de neige » (Thiéart, 2007, p. 201) en fixant les caractéristiques recherchées pour demander à un participant de nous proposer un autre participant correspondant à un des 3 profils, voilà pourquoi nous n'avons pas posé des questions sociodémographiques, car nous avions déjà l'information nécessaire pour qualifier le panel de nos participants. À la base de ces informations, chaque participant a été attribué à un des trois profils interculturels. Malgré cette ouverture importante vers le terrain, nous avons rencontré des difficultés, en contactant certains éventuels participants, due au manque de disponibilité ou à une certaine méfiance au

niveau de protection identitaire. Si nous n'avions pas de refus, sans aucun doute notre échantillon aurait pu être encore plus diversifié au niveau de nationalité / origine. Malgré ces difficultés, nous avons interviewé 30 personnes âgées entre 25-70 ans qui viennent de 17 pays différents européens et extraeuropéens (Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Espagne, France, Hongrie, Inde, Italie, Luxembourg, Nigéria, Pologne, Roumanie, Royaume uni, Russie, Suède, République tchèque), 8 ont des origines mixtes (Bulgare/Néerlandaise, Belge/Luxembourgeoise / Française, Tchèque / Anglaise, Tchèque / Slovaque/ Belge, Autrichienne/ Tchèque/ Serbe, Britannique / Italienne, Suédoise / Somalienne, Française/ Marocaine) et qui forment 23 profils culturels différents. Cette diversité des participants nous permet d'obtenir les données riches venant de plusieurs sources qui présentent différents points de vue culturels sur la question.

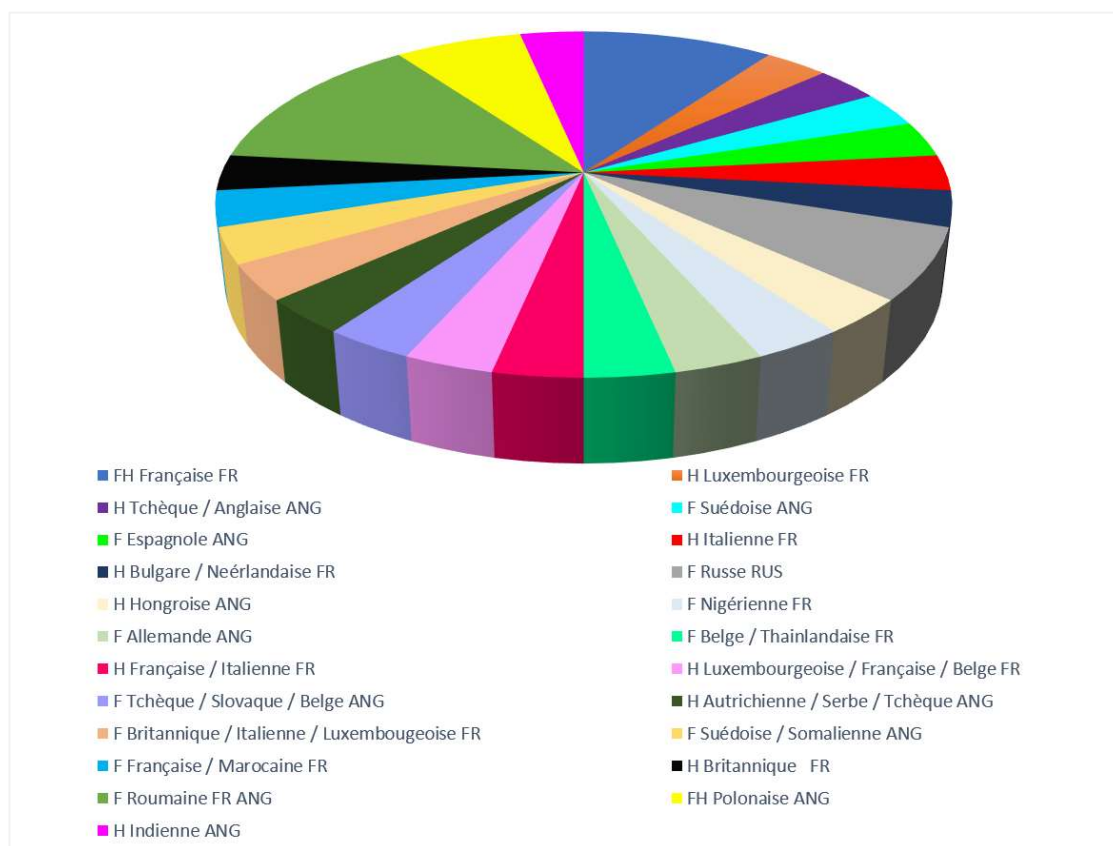


Figure 14. Profils culturels des personnes interviewées (genre, origine, langue d'entretien), en proportion selon l'origine des participants ; source : auteur

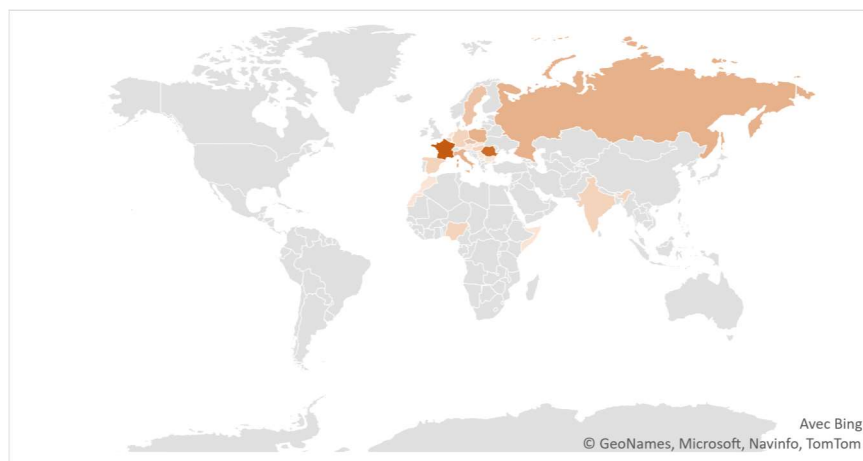


Figure 15. Origines géographiques des participants, la vue sur la carte du monde ; source : auteur

Parmi nos participants, nous avons 18 femmes, 12 hommes. Nous avons veillé sur la proportion égale des sexes, ce qui a été difficile à égaliser à cause des problèmes éventuels de disponibilité des participants.

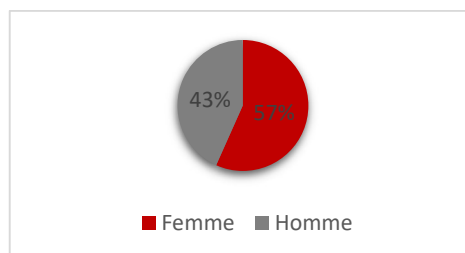


Figure 16. Distribution de l'échantillon selon le sexe, en % ; source : auteur

Il s'agit de 4 niveaux de postes différents : directeurs (7) dont 3 femmes et 4 hommes, chefs d'unité (3) dont 2 femmes et 1 homme, managers (9) dont 6 femmes et 3 hommes, stagiaires (jeunes diplômés de niveau de master qui effectuent le travail équivalent d'un fonctionnaire administrateur adjoint, 11) dont 7 femmes et 4 hommes. Dans la plupart des cas, le niveau de poste est lié à l'âge de nos participants avec l'exception pour le profil « Adult Third Culture Kid », ce qui nous montre, d'ailleurs, que les familles multiculturelles ne sont pas un phénomène récent, mais qui a été présent depuis longtemps (avec un pourcentage de présence divers pour chaque époque).

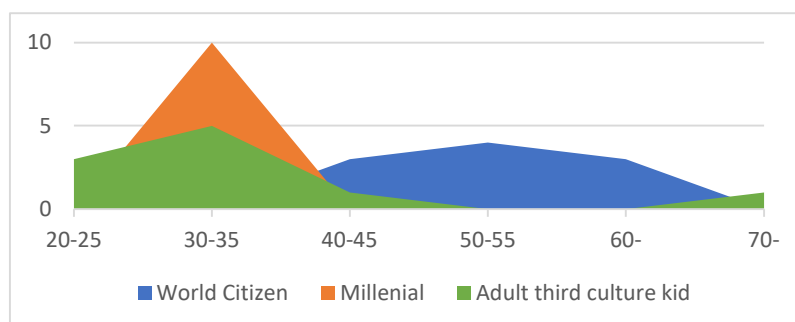


Figure 17. Distribution de l'échantillon selon l'âge et par profil interculturel ; source : auteur

Dans le tableau ci-dessous nous présentons les profils de nos participants : la date et la durée de notre entretien, ainsi que la langue de l'entretien ; l'information démographique (sexe, âge, origine) ; les données liées aux activités professionnelles des participants, notamment le niveau de poste occupé au moment de l'entretien ou avant sa retraite (WC1, WC4, ATCK3), la date d'entrée aux institutions européennes et la date de départ (si applicable), ainsi que le parcours général qui reprend quelques éléments principaux de carrière sans entrer dans les détails par raison d'anonymat de participation, mais tout en montrant le fil conducteur d'évolution de leur carrière qui a aussi permis d'attribuer les participants à un des trois profils interculturels classifiés. Nous souhaitons mentionner que 4 de nos participants sont docteurs (PhD) en sciences humaines et sociales. Dans la description des parcours généraux nous voyons que de nombreux participants ont travaillé au sein de plusieurs institutions européennes à différents moments de leur parcours professionnel. Considérant que les cinq institutions mentionnées constituent ensemble une belle illustration de l'interculturalité, il est apparu judicieux de ne pas les distinguer les unes des autres.

Tableau 2. Données démographiques et éléments du parcours des participants ; source : auteur

Profil	World Citizen									
Case	N° d'entr etien	Date d'enregistre ment	Durée / min	Sex e	Age app rox.	Origine	Langu e d'entr etien	Niveau de poste	Date d'entrée / départ des instituti ons EU	Parcours général
1	1	15/07/2017 & 12/04/2019	142,56	F	60	Française	FR	Directeur	1983 / 2013	Sciences Po ; Études d'échanges (Europe) ; Administration du Ministère des Affaires étrangères ; Administration de la Commission européenne (travail sur les relations extérieures avec plusieurs pays européens et non-européens sur les sujets économiques, politiques, civiques, santé ; élargissement de l'Union ; négociations d'accords bi-multi-latéraux ; préparatifs des sommets internationaux ; management d'équipes et d'unités) ; Direction du Service européen pour l'action extérieure (travail sur les droits de l'homme et la démocratie ; relations avec le Parlement européen ; formation sur les RH ; management de plusieurs unités) ; Recherche internationale sur les droits de l'homme ; Retraité.
2	2	15/07/2017	45,09	H	60	Luxembourgeoise	FR	Directeur	1988/ 2021	Études d'échanges dans plusieurs pays européens et non-européens ; Sciences Po ; Représentation permanente à l'UE ; Ministère des Affaires étrangères ; Administration de la Commission européenne (travail sur les sujets économiques et politiques ; management) ; Direction au sein du Secrétariat général du Conseil de l'Union (relations externes, relations interinstitutionnelles ; management de plusieurs unités).
3	3	18/07/2017	82,09	F	50	Française	FR	Directeur	1993/ présent	Sciences-Po & Sorbonne ; Cadre dans l'industrie automobile, Comité administratif sur le travail du Parlement européen (affaires sociales) ; Expert indépendant sur le management au sein de la Commission EU ; Administration du Parlement européen (travail sur les conventions constitutionnelles, affaires juridiques, la protection des données, l'asile et l'immigration ; management) ; Direction au sein du Parlement européen (travail sur la recherche sur les questions globales et problèmes à long terme ; management).
4	7	08/03/2019	153,03	H	60	Britannique	FR	Directeur	1976/ 2008	Harvard ; Administration au Parlement EU (travail sur les questions de l'énergie, de la recherche et de la technologie ; questions de l'environnement et de la protection des consommateurs ; management des équipes) ; Direction à la Commission EU (gestion d'un cabinet ; communication externe ; travail sur les questions budgétaires ; management des équipes et travail avec des commissions interinstitutionnelles et externes) ; Consulting ; Retraité.
5	8	08/03/2019	117,00	F	40	Roumaine	FR	Manager	2011/ présent	Études linguistiques & européennes ; Études d'échanges en Espagne ; Mission de travail en UK ; Administration à la Commission EU, Administration au Conseil EU (travail sur les sujets économiques et politique).
6	10	30/04/2019	102,06	F	50	Roumaine	FR	Chef d'unité	Env. 2009/ à présent	ONG internationales & Collaborations avec le Parlement UE et la Commission UE ; l'Administration du Parlement ; Service de traduction du Conseil ; Administration du Conseil (travail avec les Présidences de l'UE, collecte de données et gestion des dossiers, management).
7	21	30/04/2019	33,47	F	50	Suédoise	FR	Directeur	1996 / présent	Collège d'Europe ; Administration à l'Ambassade de Suède ; Administration à la Commission UE (chargée de mission ; négociations ; travail sur l'établissement des relations UE-ONU) ; Direction à la Commission UE (travail interinstitutionnel et avec des organisations mondiales ONU, OSCE ; relations multilatérales et affaires panafricaines) ; direction du Service européen pour l'action extérieure (gestions des ressources humaines).
8	22	02/05/2019	46,18	H	50	Hongroise	ANG	Directeur	Env. 1994/ à présent	Études d'échanges (PT, BR, RU) ; Cadre dans une entreprise pétrolière ; Ministère des Affaires étrangères ; Direction au Conseil UE (affaires sociales et santé ; management).
9	23	03/05/2019	36,38	F	40	Espagnole	ANG	Manager	2009 / présent	Collège d'Europe ; Administration au Service européen pour l'action extérieure (expertise pour une délégation ; chargé de mission sur les droits de l'homme ; recherche ; représentation du service ; management).
10	27	07/05/2019	30,00	F	40	Polonaise	ANG	Manager	2008 / Présent	Oxford ; Administration au Service européen pour l'action extérieure (mission des questions des droits de l'homme) ; Administration à la Commission UE (missions sur la protection civile, migration ; gestion d'une équipe).

Prof il	Millennial									
Cas e	N° d'entr etien	Date d'enregistre ment	Dur ée / min	Sex e	Age app rox.	Origine	Langu e d'entr etien	Niveau de poste	Date d'entrée / départ des instituti ons EU	Parcours général
1	5	07/02/2019	147, 35	H	30	Italienne	FR	Manager	2016/20 17	Études des relations internationales dans plusieurs pays EU (Erasmus) ; Campus France & Fondation Alliance Française ; Administration à la Commission EU (travail sur le programme de mobilité académique intra-africaine ; Évaluation et sélection des projets ; communication avec des diplomates : management) ; Direction des relations internationales universitaires ; Administration du Ministère des Affaires étrangères (USA).
2	9	10/04/2019	95,3 6	F	30	Roumaine	ANG	Manager	2016 /2017	Institut Européen & Erasmus ; Stage au sein de l'Ambassade (UK) ; Coordination d'un projet éducatif international (Tunisie) ; Administration dans le Centre international de formation européenne ; Administration à la Commission EU (travail sur des projets entre les universités de l'UE et des pays partenaires).
3	11	19/04/2019	83,3 2	F	30	Russe	RUS	Stagiaire	2013	Études des relations internationales (+Erasmus et programmes d'échanges Europe et USA) ; Stage au Conseil EU (Prévention des crimes contre l'humanité, droits de l'homme et anti-discrimination ; assistance pour l'organisation des événements ; Travail d'analyse et de recherche sur les droits de l'homme) ; Gestion de projets internationaux pour des Centres de recherches dans plusieurs pays EU et non-EU.
4	12	22/04/2019	56,4 4	F	30	Russe	RUS	Stagiaire	2014	Études des relations internationales (+Erasmus et programmes d'échanges Europe et USA) ; Stage au Consulat général de Russie ; Stage au Conseil EU (Travail d'analyse et de recherche sur les droits de l'homme en Europe de l'Est) ; Stage au Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'OSCE ; Recherche dans le domaine des relations internationales.
5	13	26/04/2019	50,0 3	H	30	Polonaise	ANG	Chef d'unité	2013	Erasmus dans plusieurs pays EU ; Collège d'Europe ; Stage à l'ambassade de Pologne ; Mission pour le Ministère de la Culture ; Administration à la Commission EU (travail sur les sujets de la compétitivité et l'innovation ; gestions des projets ; gestions des commissions spécialisées ; Administration au Conseil EU.
6	14	27/04/2019	47,5 8	F	30	Roumaine	ANG	Manager	2015/2 016	Erasmus ; Études d'échanges (Turquie) « Work & Travel » (USA) ; Secteur privé ; Administration à la Commission EU (travail sur les questions de l'environnement ; encadrement des stagiaires).
7	19	27/04/2019	60,0 0	F	30	Allemande	ANG	Stagiaire	2019	Études des relations internationales ; Erasmus dans plusieurs pays EU ; Coordination des stages Erasmus ; Stage au Conseil de l'Union européenne (Porte-parole ; travail sur la politique générale et institutionnelle).
8	26	20/05/2019	57,1 2	H	30	Indienne	ANG	Manager	2016	Erasmus (UK, France) ; WHO (management & recherche) ; Commission européenne (consultant externe ; évaluation des projets sur la thématique de la santé, recherche, management des stagiaires) ; MSF (management) ; Consultant dans le domaine de la santé.
9	28	08/05/2019	39,0 0	F	30	Nigérienne	FR	Stagiaire	2014	Programmes d'échanges (UK, France), Institut français en Chine (apprentissage du français, travail sur la promotion de la culture française ; Stage au Service européen pour l'action extérieure (monitoring des tarifications aux pays non - EU) ; Recherche dans le domaine des langues.
10	30	30/07/2019	39,0 2	H	30	Française	FR	Stagiaire	2013	Études des relations internationales dans plusieurs pays EU (Erasmus) ; Centre de la culture européenne (travail avec des artistes EU) ; Stage à la Commission EU (documentation & organisation des événements internationaux) ; Université d'Auckland (projet management, événementiel) ; One Youth Ambassadors (support du programme anti-pauvreté) ; Administration du Ministère des Affaires étrangères, Campus France.

Prof il	Adult Third Culture Kid									
Cas e	N° d'entr etien	Date d'enregistre ment	Durée / min	S e x e	Age app rox.	Origine	Lang ue d'en treti en	Niveau de poste	Date d'entrée / départ des instituti ons EU	Parcours général
1	4	15/07/2017	30,19	H	20-25	Luxembourgeoise / Française / Belge	FR	Stagiaire	Les années 2010	Études à l'École européenne ; Études européennes.
2	6	07/03/2019	84,49	H	30	Bulgare / Néerlandaise	FR	Manager	2012/ présent	Études dans plusieurs pays EU, Stage dans un Ministère de Finances, Travail dans un secteur bancaire (UK), administration au Secrétariat général du Conseil de l'UE (travail sur les sujets politiques ; travail avec des ambassadeurs)
3	15	29/04/2019	36,25	H	70	Tchèque / Anglaise	AN G	directeur	2005/ 2010	Études politiques (USA) ; Administration d'un Ministère des affaires étrangères (relations avec l'Europe et l'Amérique du Nord) ; l'ONU & l'OTAN (missions diplomatiques et humanitaires) ; Direction du Service européen pour l'action extérieure (travail sur des relations multilatérales, questions de sécurité et de défense commune de l'UE ; management de plusieurs unités) ; Représentant pour la Fondation l'Asie-l'Europe ; Consulting ; Retraité
4	16	29/04/2019	58,19	H	30	Autrichienne / Serbe / Tchèque	AN G	Stagiaire	2018/2019	Études des arts & relations internationales (Erasmus) ; Administration au sein de la Chancellerie fédérale ; Missions pour la présidence d'un pays du Conseil de l'UE ; Stage au Conseil de l'Union européenne (travail sur les politiques maritimes et de sécurité ; documentation).
5	17	29/04/2019	52,04	H	25	Française/ Italienne	FR	Stagiaire	2019	Sciences Po (+Erasmus) ; Stage dans l'Institut international des droits de l'homme (documentation & organisation des événements internationaux ; Traducteur de presse européenne ; Stage au Conseil de l'Union européenne (travail sur les élections européennes, désinformation et cybersécurité ; documentation).
6	18	29/04/2019	50,25	F	45	Belge/ Thaïlandaise	FR	Manager	2006/pr ésent	Secteur privé ; Administration au Conseil EU (travail avec les représentations permanentes ; suivi des dossiers).
7	20	30/04/2019	61,07	F	35	Britannique / Italienne / Luxembourgeoise	FR	Chef d'unité	2014 / présent	École européenne & Collège d'Europe ; Pratique du droit ; Administration au Conseil de l'Union européenne (gestion du groupe de travail du Conseil ; travail sur la réforme de la législation électorale de l'UE ; questions horizontales d'intérêt européen (l'avenir de l'Europe).
8	24	16/05/2019	65,15	F	20	Tchèque / Slovaque / Belge	AN G	Stagiaire	.../2014 & 2018	Études à l'École européenne ; Oxford & Sciences Po ; Stage au sein de l'UNCDF ; Stage au Parlement EU (Bureau d'un membre).
9	25	17/05/2019	78,00	F	30	Suédoise / Somalienne	AN G	Stagiaire	2009	Études d'échanges (FR, Allemagne) ; Stage à la Commission EU (collecte des données sur l'immigration) ; Croix-Rouge ; Municipalité suédoise (accueil et travail avec les jeunes réfugiés) ; Institution Internationale de recherche (lutte contre la pauvreté).
10	29	07/06/2019	43,35	F	30	Française/ Marocaine	FR	Stagiaire	Les années 2000	Études à l'École européenne ; Cité universitaire internationale de Paris (veille juridique internationale) ; Administration du Ministère des Affaires étrangères (mission universitaire).

Cet échantillon représentatif tout en offrant une palette diversifiée préserve une juste cohérence pour notre recherche. Ainsi, un participant parmi les hauts fonctionnaires occupant le poste de DRH, nous a permis grâce à son expertise de cerner plus finement le processus de l'évaluation de la compétence interculturelle. Comme notre recherche est destinée aux RH et managers et concerne leurs pratiques d'évaluation des compétences tacites, cet entretien y tient un rôle prépondérant.

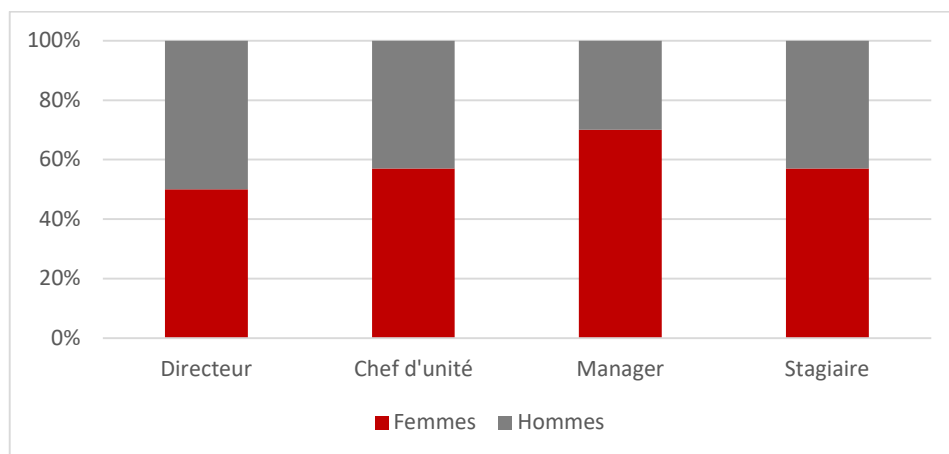


Figure 18. Distribution de l'échantillon selon le poste et le sexe, en % ; source : auteur

Nous avons essayé d'équilibrer les participants dans chaque profil en fonction de leur sexe et nationalité, même si parfois certaines nationalités sont présentes deux fois dans le même profil. Les profils « World Citizen » et « Millennials », par définition, sont liés à la génération, voilà pourquoi dans le premier profil on voit les participants entre 50 et 65 ans et dans le deuxième profil les participants ont 30 ans en moyenne. Par contre le profil « Adult Third Culture Kid » est basé sur le background culturel de la personne (si elle vient d'une famille mixte, ce qu'on appelle « Third Culture Kid » ou si elle est née dans un autre pays que ses parents, ce qu'on appelle « Second Culture Kid »), c'est pour cela que nous avons des profils de différents âges de 25 à 70 ans dans ce groupe, ce qui montre, d'ailleurs, que l'interculturalité n'est pas un phénomène moderne lié uniquement à la globalisation, mais à l'ouverture d'esprit et à la curiosité des certains individus qui ont créé des familles mixtes souvent malgré les traditions ou les coutumes culturelles. En revanche, la question de l'âge joue pour la diversité des niveaux de postes dans chaque profil, il est clair que nous avons eu plus de directeurs (6) et chefs d'unité (1) dans le profil « World Citizen » et les managers et stagiaires dans les profils « Millennials » et « Adult Third Culture Kid » (4&5 et 2&6 conformément), cependant, la profondeur d'expérience interculturelle ne dépend pas de la génération, car chacun de nos profils a ses avantages grâce auxquelles ils ont obtenu leur vécu.

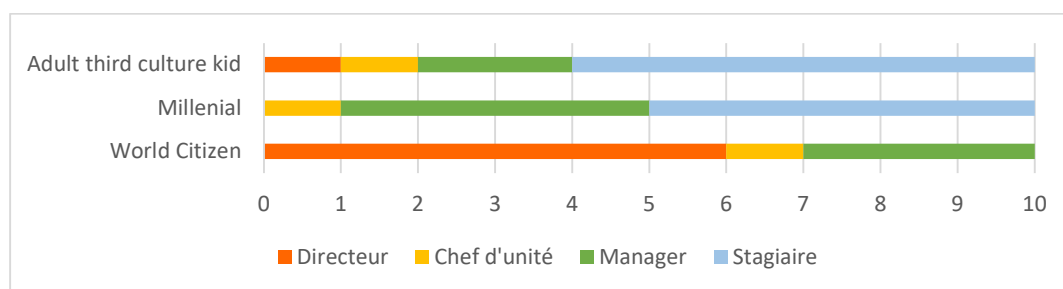


Figure 19. Niveaux de poste selon le profil ; source : auteur

Nous avons essayé d’avoir au moins quelques personnes de la même nationalité ou de même origine dans chaque profil pour voir si les différences dans la perception de la CI sont liées à la culture ou à la génération, par exemple, les personnes d’origine française sont présentées dans chacun des profils, les personnes d’origine roumaine, britannique, suédoise, polonaise, italienne sont présentées dans 2 profils.

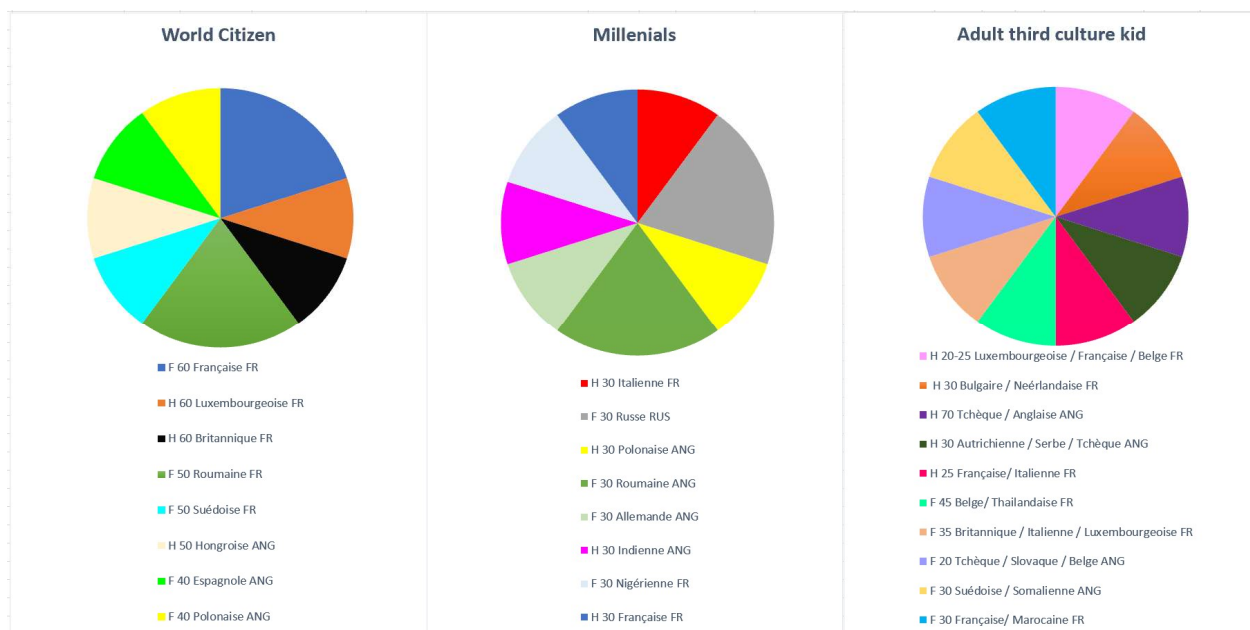


Figure 20. Profils des personnes interviewées (genre, origine, langue d’entretien) selon le profil interculturel ; source : auteur

Nous avons classé alors ces expériences selon 4 thématiques de notre grille d’analyse :

1. Personnalité - Identité culturelle
2. Compétence interculturelle et ses composantes
3. Dimensions de la compétence interculturelle
4. Évaluation de la compétence interculturelle

Nous avons analysé les données par deux approches :

1. Une analyse transversale de 3 cas (cas = profil interculturel) pour polémiquer sur notre proposition de recherche n°1 afin de créer un modèle de la compétence interculturelle dynamique ;
2. Une analyse de contenu thématique interne de chaque cas pour identifier les caractéristiques spécifiques pour chaque profil (la thématique « personnalité » constitue la base de cette approche) afin de démontrer la proposition de recherche n°2 de variation possible d’évaluation de la compétence interculturelle en fonction du profil interculturel d’évalué.

Les analyses sont également ornées par le verbatim.

Les données collectées sont en 3 langues différentes (français, anglais russe) d’où vient une certaine complexité d’analyse surtout en prenant en compte qu’elle est centrée sur le langage (Tayeb, 2001). Parfois cet aspect-là pourrait nous amener vers les réflexions d’égalité de sens comme, par exemple dans la question « *Pouvons-nous être un être vraiment interculturel ?* », traduit en anglais comme « *Can we really be an intercultural being ?* ». Le mot « être » en français, sans aller trop loin dans l’analyse sémantique, a un

élément de statique, pourtant « *being* » a un élément de dynamisme. En version russe du guide, nous utilisons le mot « *существо* » qui, en traduisant littéralement, veut dire plutôt « créature » / « existence » (en anglais) que « l'être ». Il est bien possible d'aller plus loin avec ces réflexions ontologiques ; pour nous, ces trois mots sont un substantif qui décrit l'humain, nous avertissons donc même si certains mots ont une touche de sens légèrement différente, nous allons l'ignorer.

Les entretiens mis en place avec les moyens différents (face à face dans un espace neutre ou dans un des espaces des institutions, par téléphone et par Skype), dans des environnements formels et non formels. Ils ont duré entre 30 minutes et 2 heures 30 minutes, avec une moyenne d'une heure 8 minutes, ce qui dépendait souvent de la disponibilité de la personne interviewée, mais dans chaque cas nous avons réussi à aborder toutes les thématiques nécessaires. Un seul entretien (N°27) n'était pas enregistré sous la demande du participant, les seules notes ont été prises lors de l'entretien. Tous les entretiens ont été classés par l'ordre chronologique et contiennent 298 pages (149 420 mots) dans le format Times New Romans, police 12, interligne simple (et sont placés au format Calibri police 9 dans l'Appendice 3). Nous avons également mis en place une base de données qui complète le tableau 2 avec des informations concernant des entretiens réalisés : profil, N° du cas et N° d'entretien, date d'enregistrement, durée / min, nombre de pages retranscrites, nombre de mots, sexe, âge, origine, langue d'entretien, niveau de poste (l'Appendice 2) (Creswell, 2012).

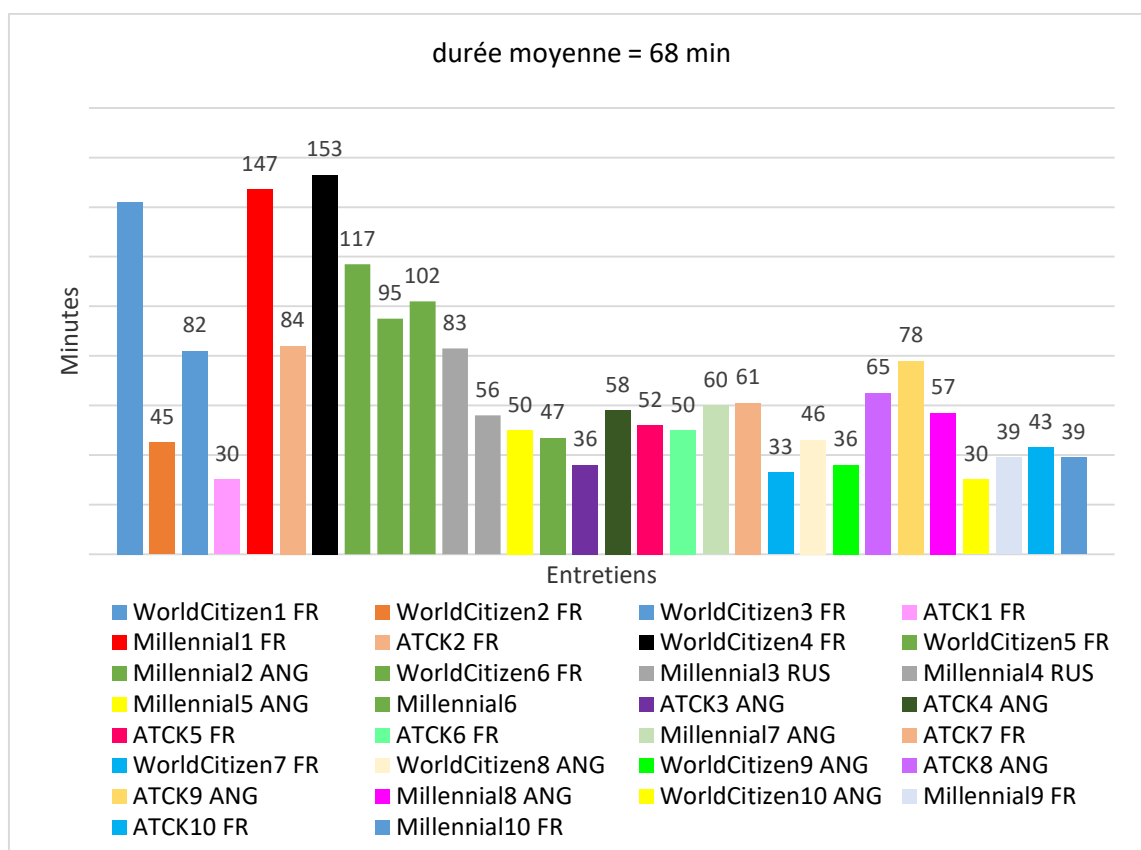


Figure 21. Durée des entretiens en minutes, informations supplémentaires : langue d'entretien, couleur correspondante aux origines du participant ; source : auteur

Bien que les institutions européennes soient un terrain particulier au niveau des relations interculturelles, l'expertise de leurs collaborateurs nous a permis de repenser l'interculturel et pousser nos réflexions sur le processus de l'évaluation de la CI selon les différents profils interculturels. La réflexion a ainsi abouti à une conceptualisation de la compétence interculturelle moins focalisée sur l'altérité et sur l'exotisme, mais davantage sur la co-construction de sens et sur les identités multiples. Sur le plan épistémologique, la déconstruction de la notion d'interculturalité a nécessité le recours à des concepts et à des travaux en dehors du champ directement étudié.

Dans les sous-sections suivantes, nous décrivons les différents éléments de la collecte de données et leur codage.

II.1.2.b. Étapes de la construction de guide d'entretien, collecte de données et considérations éthiques de la conduite de recherche

Notre but est de voir le fonctionnement de la compétence interculturelle, ainsi que d'en appréhender les composantes principales, dont certaines manquent dans la littérature, comme la créativité, ceci afin de comprendre la possibilité et les modalités d'une évaluation de la CI adoptée pour des différents profils interculturels.

Pour réaliser notre recherche comme le type de données primaires nous avons choisi l'utilisation d'un entretien semi-directif avec liberté de parole dans un cadre relativement strict pour pouvoir conserver les points importants à mettre en valeur (Thiétart, 2014). Une série d'entretiens semi-directifs collectée de façon systématique et délibérée est notre dispositif exclusif de recueil de données avec le complément de notes prises lors de ces entretiens (Tracy, 2013). Nous sommes conscientes que ce type de la collecte des données peut être biaisé par la manière dont on pose des questions, par les mots utilisés, par les propres attitudes face à l'interviewé (Mucchielli, 1985, p.105), voilà pourquoi nous avons prêté l'attention particulière à notre guide d'entretien et l'avons toujours essayé de le suivre, tout en sachant que la recherche interculturelle n'est pas exclue de « biais » dont nous avons déjà parlé dans la section sur le positionnement d'un chercheur impliqué dans le sens que nous sommes aussi un acteur interculturel.

De ce fait, nous avons élaboré un guide d'entretien destiné aux fonctionnaires européens et stagiaires de différentes origines et correspondant aux différents profils interculturels travaillant au sein des institutions européennes (Commission européenne, Conseil de l'Europe, Parlement européen, Service européen pour l'action extérieure, École européenne) où les candidats ont passé une sélection d'entrée et maîtrisent la compétence interculturelle. Le guide est composé de quatre grands thèmes : la personnalité, la compétence interculturelle et ses composantes, les dimensions de la CI, l'évaluation avec une cinquième thématique sur le bien-être interculturel. On analysera ces entretiens en se questionnant sur les images de la compétence interculturelle données par nos participants, sur les composantes mentionnées également par ces participants, puis sur les sentiments et conduites qui peuvent y être associés, ainsi que sur les modes d'évaluations suggérés. Quelques autres éléments importants à aborder étaient la justification de l'utilisation

du terme « curation » mentionné dans la section I.2.2. au lieu de la « culture », qui reflète davantage l'aspect dynamique de cette notion, le bien-être interculturel comme un indice de l'intégration dans un espace interculturel et l'avenir de l'interculturel à la polarisation des idées autour de la mondialisation et localisation.

Nous sommes parties d'un thème de recherche (évaluation de la compétence interculturelle), ensuite nous avons formulé notre cadre conceptuel afin de formuler notre problématique de recherche et les questions sous-jacentes. Par la suite, nous avons construit un guide d'entretien inspiré par le cadre conceptuel, ce guide a été utilisé dans la collecte des données qualitatives dans le but de démontrer les propositions de la recherche. Nous avons mis en place nos postulats intérieurs : il n'y a pas de bonnes réponses, les participants ont droit au silence et le droit de dire « je ne sais pas ».

Pour la meilleure présentation du déroulement de la recherche présentée, nous précisons la façon dont le guide d'entretien a été construit, le guide est présenté dans *l'Appendice 1* (versions en 3 langues) (Cossette, 2009). Notre guide d'entretien consiste en une série de questions autour des grands axes de notre recherche, il comporte 5 thématiques (étapes) qui permettent d'obtenir des informations recherchées.

Notre guide d'entretien commence par une introduction de chercheur, la présentation du sujet, ainsi que le but de recherche et de la prise des entretiens. Nous expliquerons à nos participants pourquoi leur personnalité nous est importante pour la recherche ; nous répétons les conditions de l'entretien (qu'il soit enregistré et anonyme), la durée, la nécessité d'être le plus complet possible dans des réponses, le remerciement. Nous posons également la question si le participant souhaite recevoir un compte rendu après l'entretien (aucun des participants n'a souhaité un compte rendu, mais la majorité significative d'entre eux a demandé de leur envoyer le manuscrit final, car le sujet abordé les intéresse également). Nous allons aborder plus loin l'importance de l'introduction du guide en parlant des considérations éthiques de la conduite de recherche et du consentement éclairé.

La première étape est consacrée aux données signalétiques sur les participants et consiste en thématiques suivantes : nationalité(s), l'ethnicité, origines et langues, âge, sexe, compétences linguistiques, connaissances de l'histoire des pays, formations interculturelles suivies, expériences interculturelles (première impression, difficultés, le choc culturel), la diversité culturelle de l'entourage. Cette étape a pour but de conduire les participants à réfléchir sur leur expérience, de leur donner une première idée de ce dont nous voulons parler, de comprendre nos participants, ainsi que de préparer un entretien adapté selon leur vécu dans les étapes suivantes.

La seconde étape s'intéresse purement à la compétence interculturelle et ses composantes. On demande aux interlocuteurs d'expliquer ce qui les a surpris d'une autre culture, comment ils ont réagi et pourquoi, tout cela permet d'enrichir la notion de la CI. Certaines questions ont été « adoucies » pour ne pas agresser la personne avec une question directe et difficile, ainsi la question « *Quand avez-vous réalisé pour la première fois que votre interlocuteur se comportait différemment de vous ?* » est devenue « *Avez-vous déjà eu l'impression que votre interlocuteur se comportait différemment de vous en raison des différences culturelles ?* » ; ou la question sur l'aspect inné ou acquis de la compétence interculturelle, a été reformulée en « *Comment ça s'est passé lorsque vous avez commencé à ressentir de l'empathie, de la*

curiosité interculturelle ? À quoi était-ce, selon vous, lié (la culture, le tempérament, etc.) ? », pour laisser la liberté de parole et de ne pas effrayer par un terme assez fort de la psychologie freudienne. Au lieu d'utiliser des mots négatifs et subjectifs comme « *obstacles* », « *prendre en compte* », « *sensible* », « *votre comportement* » et qui peuvent créer un rejet, un raidissement de notre interlocuteur, nous avons utilisé les formules plus ouvertes de « *avoir l'impression* », « *penser à...* », « *ouvert* », « *un comportement* », « *relativement* ».

La troisième étape est axée sur les dimensions de la CI. Par la suite, nous essayerons de voir quelles composantes se retrouvent dans quelles dimensions pour théoriser leurs relations.

La quatrième étape s'articule autour de l'évaluation de la compétence interculturelle au niveau individuel, en prenant en compte le profil de l'évalué. Cette évaluation pourrait être mise en place par l'équipe en établissant ses propres critères d'évaluation qui prendrait en compte le mode d'organisation ou le contexte spécifique. Nous essayerons de voir comment les acteurs valorisent leur expertise interculturelle. Nous proposerons également une liste des composantes de la CI à commenter. Certaines questions comme « *Pourquoi appelleriez-vous une personne interculturellement incompétente ?* » et « *Vous travaillez avec beaucoup de gens qui sont censés maîtriser la CI, que pensez-vous d'eux ? Voudriez-vous changer quelque chose dans leur comportement ?* » ont été posées avec un double but : d'abord savoir comment les acteurs voient la CI des autres, mais aussi en gardant en tête l'idée que lorsqu'on décrit quelqu'un, on apprend plus sur la personne qui décrit, cela permet donc en seconde place de connaître mieux l'acteur.

Pour terminer notre entretien, nous abordons aussi le sujet du bien-être interculturel, ce qui est important, car souvent la CI est vue comme l'instrument de la performance au service de l'organisation. Si nous prenons en compte la théorie du « capital humain » où les axes majeurs sont l'éducation et la santé, la CI doit donc devenir l'instrument du bien-être pour l'acteur lui-même.

À l'issue de ces entretiens, les participants, en acteurs réflexifs sur leurs propres pratiques, sont invités à donner leur propre perception de la compétence interculturelle, de la valorisation de leur expérience. Parfois les étapes ont été inversées, car le fil logique de narration nous a menées vers une question d'une autre étape, l'ordre des étapes n'a donc aucune importance, cependant nous avons contrôlé que toutes les questions importantes seront abordées.

En préparant nos questions, il a été essayé de faire attention aux idées préconçues (déjouer l'image de la « bonne réponse », expliquer le but de l'entretien). Pour obtenir l'information la plus riche possible, nous avons doublé certaines questions, par exemple, « *Comment vos connaissances avec les autres cultures, les gens des autres cultures ont-elles commencé ?* » et « *Où, avec qui et dans quel contexte l'expérience s'est-elle déroulée ?* », nous avons également essayé de créer des questions « pièges » pour voir si la personne répondrait de la même façon, par exemple, « *Que pensez-vous que vos interlocuteurs ont ressenti dans les cas « d'un échec » / « d'une réussite » d'un échange interculturel* » et « *Comment, d'après vous, les autres voient-ils votre compétence interculturelle ?* », ou les questions ricochets (les techniques de questionnement qui consistent à renvoyer en la reformulant, la réponse ou / et faire préciser, de demander ou de mieux s'expliquer, reposer la même question d'une manière différente) ou questions

doublons qui permettent de voir la situation de deux côtés différents : « *Comment pourriez-vous évaluer l'efficacité de votre comportement interculturellement et de celui de votre interlocuteur ? Quels sont les critères d'évaluation ?* » et « *Quelle impression pensez-vous avoir laissé ?* »

Pendant toute la durée des entretiens, nous appliquons la technique de l'écoute active et nous partageons également notre vécu avec nos interlocuteurs ; pour réussir à obtenir l'information la plus riche et la plus complète possible, il nous faut gagner un bon niveau de confiance mutuelle que nous considérons le meilleur mode d'interaction avec les représentants des profils interculturels (Soparnot et Moriceau, 2019, p.15). Le partage de nos propres histoires et de nos expériences personnelles et professionnelles nous aide à construire cette confiance. Sans aucun doute, un bon niveau partagé de compétence interculturelle, les capacités d'écouter attentivement, poser des questions appropriées donnera une bonne ambiance qui permet de partager de vrais sentiments et ressentis autour de sujets sensibles. Malgré la conversation vive nous avons toujours veillé de garder l'asymétrie (pour laisser la parole à notre participant) et de ne pas suggérer de bonnes réponses sur nos questions.

En abordant l'interculturalité, certaines questions peuvent paraître gênantes ou mêmes sont interdites à cause de la politique de non-discrimination. Cornet et Warland se réfèrent à la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) qui a adopté le 5 juillet 2005 des observations et des recommandations à ce propos. Elles indiquent « *les données pouvant être recueillies et traitées dans le respect des droits des personnes : le nom du candidat, son prénom, sa nationalité, sa nationalité d'origine, son lieu de naissance, la nationalité ou lieu de naissance de ses parents, son adresse* » (Cornet et Warland, 2008, p. 87). Ces recommandations ont été créées pour la non-discrimination au moment de l'embauche et pour la statistique de la diversité d'une entreprise, nous les trouvons utiles pour nous aussi et si nous ne pouvons pas nous dispenser de ces questions, nous sommes conscientes de la sensibilité de certains sujets.

On n'est jamais sûres de la sincérité et objectivité des émotions de nos participants, car il est clairement difficile de parler des différences culturelles sans avoir peur d'offenser l'autre culture (Barsoux et Schneider, 2003) ou paraître arrogant. Nous nous retrouvons dans le champ de l'analyse de représentations des acteurs construites depuis l'information subjective non vérifiable, car le fonctionnement de mémoire, permettant d'enregistrer des informations venant d'expériences diverses et de les conserver, reste arcanes ; la restitution de mémoire peut être défragmentée et erronée en présentant plutôt la pensée de la personne et non la réalité produite (Alexandre-Bailly et al. 2016, p.86). Cependant, nous avons toujours demandé des exemples concrets où la compétence interculturelle a été mise en place. Pour beaucoup de nos participants il n'était pas facile de se souvenir d'un cas concret, mais souvent ils avaient des ressentis d'avoir été dans une situation pareille. Parfois les exemples venaient plus tard, vers la fin d'un entretien, ce qui est lié pour nous au fonctionnement complexe de mémoire. Nous ne suivons pas non plus nos acteurs tout au long de leur vie à l'international et l'interculturel, ni au quotidien pendant une certaine période du temps, ce qui d'ailleurs, peut devenir une méthode des futures recherches.

La gestion comme toute science a ses responsabilités vis-à-vis des participants, particulièrement pour les recherches qualitatives (Agee, 2009; Royer Lavoisier, 2011) voilà pourquoi nous prêtons attention à la considération éthique de la conduite de recherche et de consentement éclairé lors de la collecte de

données. Tout sujet autour de la thématique de l'interculturalité, demande la prudence, le respect de la part du chercheur lors de la collecte des données. Nam et *al.* ont travaillé sur les principaux problèmes éthiques dans le domaine des relations interculturelles afin de déterminer les normes éthiques qui devraient guider le comportement des chercheurs et praticiens pour ne pas discréditer ce domaine (2015). Parmi les problèmes nommés on note des stéréotypes perpétués, autoprésentation trompeuse, maniement nocif des personnes participantes (ibid., p.65). La compétence interculturelle, basée sur l'expérience personnelle, peut attirer des émotions ou des souvenirs négatifs. C'est un risque particulier lorsque nous demandons aux gens de parler librement de leur propre identité culturelle et de leurs expériences. En acceptant les responsabilités de chercheur en gestion et en respectant les codes de déontologie (Royer Lavoisier, 2011), nous avons obtenu le consentement libre et clair de la part de nos participants (qui sont tous majeurs et ont participé à la recherche sur la base du volontariat) en expliquant le sujet et le but de notre recherche et en conservant leur anonymat, ce qui nous permet d'utiliser les données collectées. En nous appuyant sur les idées de chercheurs qui ont travaillé sur les critères éthiques de la recherche qualitative (Baribeau et Royer, 2012), lors de retranscriptions des entretiens, nous avons anonymisé tous les noms de nos participants de chaque entretien enregistré, tout comme les autres noms des personnes qui peuvent être reconnues (dans les retranscriptions des entretiens souvent marqués par « AAA » ou « BBB »). Nous soulignons l'importance du consentement éclairé, car tous nos entretiens se basent sur le partage d'expériences de nos participants, ce qui contient évidemment l'information personnelle et parfois intime. Pour cela, nous avons créé une fiche d'informations (le préambule à notre guide d'entretien) qui contient la présentation du chercheur, la question de la recherche, un résumé des sujets abordés. Comme nous l'avons déjà précisé, nous avons appliqué la technique de « boule de neige » afin de trouver les participants pour notre recherche. Les participants ont été approchés directement par chercheur ou par intermédiaire d'une connaissance. Les participants n'ont pas été sollicités par aucune demande formelle de la part des institutions européennes ou autres ; les participants ont accepté librement de participer à notre recherche. Nous tenons à préciser que nous connaissions certains participants avant la recherche, toutefois ces participants n'ont pas subi de rapport de force de la part du chercheur.

Il est à noter que dans les analyses, nous étudions nos participants « *en tant qu'Autre et non pas de sa culture, ni de ses appartenances qui peuvent, au contraire, constituer des filtres et faire obstacle à la rencontre et à la compréhension* » (Abdallah-Pretceille, 2017), cependant en citant certain verbatim il est possible d'identifier l'origine de la personne, mais ce qui n'aura pas été pris en compte dans les analyses.

II.1.2.c Étapes du codage de données

Afin de proposer les techniques adaptées pour l'évaluation de la CI, nous analyserons les relations entre les composantes de la CI et ses dimensions (Creswell, 2012). Une description de chacune des strates selon le profil interculturel est présentée ci-dessus. Nous avons classé ces expériences selon les enjeux de la CI, de ces composantes et ses dimensions, des personnalités de nos participants et selon la manière dont

ils conçoivent le rôle de la CI et la forme de son évaluation ; comme nous allons le voir, toutes ces thématiques visent à repenser le fonctionnement de la CI.

Avant de commencer le codage des données, nous avons organisé nos entretiens par profil et les avons classifiés selon 3 cas séparés afin de faciliter l'analyse. Nous avons également organisé un tableau qui résume la répartition des strates selon chaque profil interculturel que nous avons rempli au fur et à mesure (voir l'Appendice 4).

Nom	Codes	Référen...	Créé le	Créé par	Modifié le	Modifié par	Couleur
Entretien n° 1 - WorldCiti...	41	290	9 juin 2018 à 18:17	KB	1 juin 2019 à 11:39	KB	●
Entretien n° 1 - WorldCiti...	44	118	12 juil. 2019 à 10:30	KB	15 nov. 2019 à 15:12	KB	●
Entretien n° 2 - WorldCiti...	44	195	11 juin 2018 à 09:41	KB	12 juil. 2019 à 14:18	KB	●
Entretien n° 21 - WorldCiti...	41	81	5 déc. 2019 à 15:57	KB	17 avr. 2020 à 16:42	KB	●
Entretien n° 22 - WorldCiti...	43	79	24 mars 2020 à 15:...	KB	6 mai 2020 à 17:37	KB	●
Entretien n° 23 - WorldCiti...	41	131	25 juin 2019 à 23:29	KB	12 juil. 2019 à 14:18	KB	●
Entretien n° 27 - WorldCiti...	40	73	20 mai 2020 à 16:40	KB	6 juin 2020 à 10:49	KB	●
Entretien n° 3 - WorldCiti...	39	210	11 juin 2018 à 14:23	KB	12 juil. 2019 à 14:18	KB	●
Entretien n° 7 - WorldCiti...	41	170	25 juin 2019 à 23:38	KB	12 juil. 2019 à 14:19	KB	●
Entretien n° 8 - WorldCiti...	47	187	31 mai 2019 à 17:49	KB	27 mai 2020 à 17:35	KB	●
Entretien n° 15 - ATCK3	34	85	12 juil. 2019 à 14:13	KB	14 oct. 2019 à 19:13	KB	●
Entretien n° 16 - ATCK4	44	114	18 juil. 2019 à 00:22	KB	14 oct. 2019 à 19:13	KB	●
Entretien n° 17 - ATCK5	41	87	18 nov. 2019 à 19:19	KB	21 nov. 2019 à 13:40	KB	●
Entretien n° 18 - ATCK6	37	84	16 sept. 2019 à 19:...	KB	17 nov. 2019 à 18:01	KB	●
Entretien n° 20 - ATCK7	40	58	7 mai 2020 à 17:33	KB	7 mai 2020 à 17:46	KB	●
Entretien n° 24 - ATCK8	34	98	11 mai 2020 à 17:02	KB	6 juin 2020 à 10:49	KB	●
Entretien n° 25 - ATCK9	44	126	23 nov. 2019 à 13:32	KB	24 mars 2020 à 15:...	KB	●
Entretien n° 29 - ATCK10	39	66	24 juin 2020 à 17:07	KB	24 juin 2020 à 17:08	KB	●
Entretien n° 4 - ATCK1	31	109	15 juin 2018 à 00:17	KB	14 oct. 2019 à 19:12	KB	●
Entretien n° 6 - ATCK2	38	168	29 avr. 2019 à 17:25	KB	27 mai 2020 à 17:34	KB	●
Entretien n° 11 - Millennial 3	40	100	24 juin 2020 à 17:09	KB	17 août 2020 à 17:01	KB	●
Entretien n° 12 - Millennial4	41	92	8 juin 2020 à 18:10	KB	8 juin 2020 à 18:11	KB	●
Entretien n° 13 - Millennial5	42	90	12 juil. 2019 à 14:13	KB	6 juin 2020 à 10:48	KB	●
Entretien n° 14 - Millennial 6	37	135	31 mai 2019 à 09:12	KB	6 juin 2020 à 10:48	KB	●
Entretien n° 19 - Millennial7	39	87	18 juil. 2019 à 00:22	KB	6 juin 2020 à 10:48	KB	●
Entretien n° 26 - Millennial8	37	88	21 nov. 2019 à 11:51	KB	6 juin 2020 à 10:48	KB	●
Entretien n° 28 - Millennial9	38	68	6 juin 2020 à 10:47	KB	6 juin 2020 à 10:48	KB	●
Entretien n° 5 - Millennial1	43	340	28 avr. 2019 à 14:39	KB	6 juin 2020 à 10:48	KB	●
Entretien n° 9 - Millennial 2	45	178	16 juin 2019 à 10:36	KB	6 juin 2020 à 10:48	KB	●
Entretien n°30 - Millennial3	38	77	13 sept. 2020 à 11:...	KB	13 sept. 2020 à 11:...	KB	●

Figure 22. Organisation et classification des fichiers (entretiens) pour le codage ; source : Nvivo

Notre analyse se fait sur 4 axes principaux :

1. Exposer les différences de 3 profils interculturels classifiés (« World citizen », « Millennial », « Adult Third Culture Kid ») ;
2. Décrire les similitudes et les différences dans le fonctionnement de la CI auprès de ces 3 profils différents ;
3. Montrer les relations entre les composantes de la CI et ses dimensions (quelle composante se trouve / apparaît dans quelle dimension) ;
4. Démontrer la nécessité d'évaluer la CI en prenant en compte les profils d'évalués afin de voir si les techniques de mise en situation et la comparaison entre pairs favorisent ou non la contextualisation de l'évaluation de la compétence interculturelle.

Comme nous l'avons déjà précisé, l'unité de notre analyse est une strate de la compétence interculturelle (noyau (personnalité), composantes, dimensions). Ce sont les strates de la CI qui sont vérifiées en fonction de chaque profil interculturel.

L'analyse des premiers résultats, remarques, réflexions nous a permis d'améliorer le guide d'entretien, ainsi de préciser nos thématiques utilisées pour le codage qui s'est fait en plusieurs étapes (Richards, 2015) (l'Appendice 5): d'abord le codage descriptif où nous avons rangé et étiqueté l'information sur nos participants et l'entretien lui-même (date d'entretien, durée, genre, âge, nationalité, niveau de poste), puis le codage ouvert par thématiques où nous avons créé les codes en nous basant sur la littérature et en les modifiant par la suite en fonction des résultats ressortis. Effectivement, certaines des

thématiques ont déjà été constatées dans la littérature (tolérance, sensibilité, curiosité, ouverture d'esprit, connaissance de soi, relations interpersonnelles, empathie, communication verbale et non verbale), les autres cependant font partie de notre proposition d'élargissement de cette notion au regard du changement constant des phénomènes de culture (culturation à notre sens), de l'expérience interculturelle (réflexivité, ainsi que ses dimensions). Nous avons réalisé cette étape dans une démarche inductive pour fixer des thématiques apparues : de thématiques restreintes aux groupes de thématiques plus larges. Après avoir codé les premiers entretiens, nous avons perçu 51 catégories et sous-catégories. Par la suite nous avons commencé à les regrouper dans des thématiques plus larges. Par exemple, nous avons décidé de regrouper les catégories « Communication », « Nuances de langage » et « Communication non verbale » dans une seule thématique de « Communication interculturelle ». En retravaillant le contenu de chaque catégorie, nous avons pu diminuer le nombre des thématiques à 24 codées sur 4 axes. Les catégories ont été annotées et ont été présentées sous la forme du code-book généré par le logiciel Nvivo que nous montrons ci-dessous. Ce tableau présente les noms des catégories, leur descriptif, le nombre fichier (où un fichier correspond à un document word avec un entretien retranscrit) et le nombre des références (où une référence correspond à un verbatim / une citation qui présente la catégorie. Ensuite, nous avons procédé au codage analytique où, dans notre cas, nous avons classé les données dans les 3 cas correspondants aux profils interculturels afin de voir les différences dans le discours pour chaque profil (Ayache et Dumez, 2011), tout en prenant en compte les significations en contexte.

Tableau 3. Code book généré par Nvivo 12 ; source : Nvivo

Évaluation de la compétence interculturelle

Nom	Description	Fichiers	Références
1. Personnalité - Identité culturelle	Le chemin vers l'interculturel. La sensibilité à l'environnement interculturel	30	219
2. Compétence interculturelle et ses composantes	Que veut dire la CI pour nos acteurs, comment voient-ils ce mécanisme.	26	55
Adaptabilité	Avoir une plus grande aisance et une marge de liberté et d'autonomie	26	66
Communication interculturelle	Se comporter et communiquer efficacement et de manière appropriée. Savoir communiquer avec des personnes de différents horizons internationaux ; aide à combler un gap dans la compréhension. Non seulement de communiquer, mais également de se comprendre. Savoir modifier son écoute pour comprendre le sens du message communiqué dans un style autre que le nôtre. Savoir adapter son style de communication au contexte, apprendre à communiquer dans les styles de l'autre. Éviter les conflits. Franc parler vs Détourner	26	113
Connaissance de soi - Stabilité psychologique	Une conscience de qui nous sommes, ce qui motive notre pensée, nos préjugés, nos valeurs, de notre culture de prédilection ; la stabilité émotionnelle, l'attitude bienveillante, absence (ou bonne gestion) de l'anxiété liée à l'environnement inconnue / peu connue.	29	102
Créativité	Valoriser la richesse de son monde intérieur et de son potentiel imaginaire et s'appuyer sur sa créativité	29	36
Curiosité	Tendance qui porte à apprendre, à connaître autrui ou des choses nouvelles ou cachées dans le contexte interculturel	21	48
Décodage des informations spécifiques à une culture	-Compréhension profonde et connaissance des cultures -Informations spécifiques à la culture (traits culturels) -Analyser, évaluer et savoir rapporter & Écouter, observer, interpréter	30	107
Empathie	Capacité de s'identifier à autrui dans ce qu'il ressent ; la reconnaissance et la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu,	23	61
_Culture commune	Problèmes communs (Écologie, Statut des femmes)	15	38
Ethnorelativisme	Sensibilité à un environnement multi-interculturel et un style de travailler qui conclut les visions multiples d'une situation	21	53

Nom	Description	Fichiers	Références
Ouverture d'esprit	La sensibilité à de nouvelles idées et au mode de fonctionnement différent	28	54
Reconnaissance d'autrui	-Acceptation des forces et des faiblesses, des contradictions d'autrui -Non-jugement -Confiance	30	143
Réflexivité	- Analyse à son propre comportement ou à celui d'autrui -Admettre son échec	29	66
Tolérance & Solidarité	Attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même ; fait de respecter la liberté d'autrui en matière d'opinions. Lutter contre des préjugés et des clichés, surtout vis à vis des minorités.	21	51
3. Dimensions de la compétence interculturelle	Les composantes se trouvent-elles dans toutes les dimensions au même temps ?	0	0
Acquisition	Expérience qui se transforme en outil de travail Innée ?	29	107
Conscience	Connaissance ou perception d'une situation interculturelle qui est souvent invisible.	27	68
Contextualité	Cadre des codes à suivre dans des contextes interculturels ; image complète des conditions d'une rencontre	27	38
Durabilité	Faire durer une compétence avec ou sans son utilisation active	23	32
Dynamisme	Développement constant des composantes	21	45
Subjectivité	Voir le monde à travers son expérience et ses croyances personnelles	25	48
Transmissibilité	Transmettre une compétence d'un individu à l'autre.	27	100
4. Evaluation de la compétence interculturelle	Évaluation du comportement de l'acteur et l'expérience au travail avec autrui : -Est-il possible d'évaluer la compétence interculturelle ? - Quels sont les critères d'évaluation ? - Est-il possible de l'évaluer objectivement ?	30	249

Pour résumer, le codage axial se poursuit sur 4 axes d'analyses construits au fur et à mesure d'avancement de la compréhension du sujet. Ces axes correspondent à nos deux sous-questions :

- Axe 1 : 1 thématique « Personnalité » répartie en 3 cas des profils interculturels avec 2 cas supplémentaires dédiés aux institutions européennes et à la « non-culture » ;

- Axe 2 : les composantes de la CI réparties en 12 thématiques ou 1 sous-thématique présentées dans l'ordre alphabétique : « Adaptabilité & Flexibilité », « Communication interculturelle », « Connaissance de soi », « Créativité », « Curiosité », « Décodage des informations spécifiques à la culture », « Empathie » (avec une sous-thématique de « Culture commune »), « Ethnorelativisme », « Ouverture d'esprit », « Reconnaissance de l'autre », « Réflexivité », « Tolérance & Solidarité ». Chaque thématique a également été traitée séparément pour chaque profil.

- Axe 3 : les dimensions de la CI répartie en 7 thématiques également mises en ordre alphabétique et traitées en 3 cas séparés (« Acquisition », « Conscience », « Contextualité », « Durabilité & Transférabilité », « Dynamisme », « Subjectivité », « Transmissibilité ») ;

- Axe 4 : les techniques de l'évaluation de la CI.

C'est ce quatrième axe qui a concentré notre attention lors de notre travail. Le schéma ci-joint généré par Nvivo montre le pourcentage d'encodage dans chaque axe par le nombre des références. Le deuxième axe, directement lié à l'évaluation de la compétence interculturelle, qui a pris aussi une place importante lors de notre codage, comprend les composantes de la CI. Cela se poursuit par les dimensions de la CI dont les références sont plus rares vu le caractère indirect de leur mention dans un discours. L'axe sur la personnalité quant à lui a permis de confirmer l'identification et la classification de nos participants selon l'un des 3 profils interculturels identifiés.



Figure 23. Axes d'encodage comparés par nombre de références ; source : Nvivo

Tous les axes ont donc été analysés avec le codage ouvert et le codage axial. Pendant le codage axial, nous avons annoté l'entretien de chaque participant avec nos observations, ce qui nous a permis d'organiser les profils étudiés et de faire apparaître clairement les différentes approches concernant le travail

à l'interculturel et, surtout, les différences dans le fonctionnement de la CI selon chaque profil interculturel. En s'appuyant sur Nvivo lors du codage axial, nous avons utilisé l'option des cartes conceptuelles qui nous a permis d'identifier des liens entre le noyau, les composantes et les dimensions de la CI. Ces liens (entre les composantes) et ces relations (entre composantes et dimensions) nous ont aidée à imaginer le modèle de la compétence interculturelle dynamique que nous allons présenter à la fin du chapitre suivant. Suivant le même principe, pour révéler plus clairement les mots-clés de chaque axe, nous avons utilisé une option : celle de créer des nuages des mots. Cette technique, qui permet de comparer le discours au sens des différents cas, sera mise en relief pour décrire des types d'évaluation suggérés par chacun des profils interculturels. Notre codage de données expose un codage multidimensionnel (Dumez, 2013, pp. 83-87) où l'unité d'analyse est une strate de la CI qui regroupe les différentes thématiques (codes) tout en révélant les liens établis entre elles. Ce codage a permis d'examiner le fonctionnement de la compétence interculturelle de façon approfondie.

Avec l'épistémologie et la méthodologie choisies, nous allons regarder en détail les données collectées afin de répondre à notre question centrale sur la manière dont la compétence interculturelle peut-elle être évaluée en prenant en compte à la fois son aspect dynamique et les profils interculturels d'évalués.

Chapitre II.2. Présentation des données et leurs analyses

Dans ce chapitre nous décrivons les similitudes et les différences dans le fonctionnement de la CI auprès des 3 profils interculturels afin d'analyser la manière dont la CI fonctionne plus spécifiquement. À l'aide du logiciel Nvivo, en appliquant les techniques des codages ouvert et axial, nous montrons des liens entre les différentes composantes, tout comme les relations avec les différentes dimensions de la CI. Cette analyse nous permet d'isoler les diverses composantes et de déterminer si elles sont propices à l'évaluation. Les relations avec les dimensions nous aideront à définir le contexte le plus favorable pour évaluer chaque composante.

Section II.2.1. Vers le modèle explicite de la compétence interculturelle

II.2.1.a. Similitudes et différences dans le fonctionnement des composantes de la compétence interculturelle pour chaque profil interculturel

Les séquences présentées ci-dessous sont basées sur les composantes de la compétence interculturelle et ont été construites par le chercheur sur les données recueillies à partir du processus d'analyse du contenu (Paillé, 2004 ; Thiétart, 2014). Toutes les séquences ont été formulées comme une action type de chaque profil lors d'un échange interculturel. Les premières analyses de contenu réalisées en 2017 nous ont permis de constater que les personnes dans chaque profil visent toutes à travailler et vivre dans les contextes interculturels, utilisent la majorité des composantes de la compétence interculturelle retenues, mais avec une intensité variable et une réflexivité sur les sujets interculturels plus ou moins explicite. Ici, nous présentons nos analyses afin de mettre ces différences en relief.

Adaptabilité

Initialement l'adaptabilité (*Appendice 6.a*) présentait deux composantes indépendantes « adaptabilité » et « flexibilité ». Elles ont été fusionnées, car il s'agit en réalité du même processus de flexibilité qui s'amorce par l'adaptabilité et qui se transforme en autonomie. Aussi il faut s'y adapter, avoir cette capacité de l'appréhender, « *tu dois comprendre que les gens viennent d'horizon différent* » (WC2, dir., p.29, 01 :21). Pour les autres, savoir s'adapter est la définition de la CI (ATCK4, st.).

Cette composante permet une meilleure collaboration au sein d'une équipe interculturelle si les personnes concernées trouveront un bon rythme du travail et si chacun soit « *utilisé pour ce qu'ils sont* » (WC1, dir., p.16, 00 :12), donc il ne s'agit pas d'une situation où un manager demande de s'ajuster à son rythme, mais qui se préoccupe des qualités et des états d'esprit de ces collaborateurs. Aussi, le changement de milieu social requiert plus de temps d'adaptation et davantage de compétences :

WC1, dir., p.18, 19 :28 : « *Je suis dans des groupes où je suis confrontée à des gens qui n'ont pas la même éducation, ils ne sont pas du même milieu social, pas du même environnement social, et je me rends compte qu'il y a certains codes avec lesquels j'ai beaucoup de mal* ».

S'adapter dans un contexte interculturel exige une réciprocité. Chaque acteur interculturel doit concéder l'adaptabilité dans un contexte interculturel ne signifie pas les mouvements d'un seul côté, souvent un acteur interculturel est capable de trouver un compromis afin que deux côtés puissent faire un effort et montrer un certain degré de flexibilité :

M7, st., p.143, 09:17: « *We have to find the middle way whether it is them or me adapting. When we say it is one o'clock in the afternoon, I know that it is better to be there 10 minutes later because I know she or he will not be on time. It's a process of adapting, it is based on compromise.* ».

Dans les relations professionnelles, pour fluidifier les relations et gagner en efficacité dans le travail d'équipe, les Millennials associent l'adaptabilité et la créativité :

M6, mng., p.123, 21:16: « *I'm not sure it's always about being creative but for me it's mostly about being flexible. For example, I do work with different cultures because in Belgium you have those who are more towards the French culture and the Flemish who are more like the Dutch culture, they're really different. It's important to know how to communicate with them.* ».

Même si chez les Millennials, contrairement aux WC et aux ATCK l'adaptabilité ne repose pas vraiment sur la reconnaissance de l'autre ; dans toute collaboration, l'attention doit d'abord porter sur les caractéristiques propres de l'interlocuteur et non pas se limiter aux éléments du contexte. Ainsi, l'adaptation se révèle interpersonnelle :

M1, mng., p.52, 95 :02 : « *Ça m'est arrivé de voir des gens qui posaient des questions et des interlocuteurs ne voulaient pas répondre et s'ils répondaient, ils répondaient de façon un peu brusque. Il faut savoir s'adapter à son interlocuteur. Je me rappelle l'expression de la personne, de sa gêne.* ».

L'analyse des relations entre composantes générée par Nvivo montre que chez les Millennials la créativité, la communication interculturelle et la connaissance de soi influencent l'adaptabilité. Les World Citizens et les ATCK voient également leur comportement influencé par cette notion de connaissance personnelle. Ainsi, la capacité de décoder des informations d'analyser finement des traits culturels et de les interpréter de manière pertinente permet d'ajuster son comportement : « *By observing how in France they do this, and I quickly adapt to the French way* » (ATCK9, st., p.167, 02 :58). Chez les World Citizens l'adaptabilité est liée davantage à l'ouverture d'esprit, à la tolérance, à la réflexivité, à l'empathie ainsi qu'à l'ethnorelativisme. Chez les ATCK elle est liée davantage à la langue commune. En effet, les exemples nous montrent que la recherche d'un langage commun l'emporte (ATCK1, st. et ATCK2, mng.) :

ATCK2, mng, p.59, 30 :20 : « *Je préfère m'exprimer en néerlandais, ils préfèrent s'exprimer en français. Mais on trouve une solution pour cela. P.60, 41 :29 : c'est quelque chose qui est visible et qui apprend que je fais les efforts. <...> C'est quelque chose que je peux montrer facilement avec ça* ».

Le niveau d'adaptabilité est lié à la personnalité, il y a « *des personnes qui sont plus adaptatives que les autres* » (ATCK2, mng., p.64, 84 :00), « *j'ai l'impression que certaines personnes ont plus de mal <...> alors qu'ils habitent depuis très longtemps à Bruxelles* » (ATCK6, mng., p.139, 05 :21). Effectivement, dans un contexte fortement interculturel les styles de travail sont multiples, en choisir un serait le signe d'ethnocentrisme, tout comme modifier son comportement plusieurs fois dans la journée n'est pas réalisable (WC2, dir.) et loin d'être naturel même en tant que porteur de la CI, d'où le constat que

toute adaptation doit être mise en place de deux côtés et « *trouver la juste mesure au milieu* » (WC5, mng., p.77, 22 :20).

Nous avons constaté que cette composante se retrouve dans toutes les dimensions sauf la contextualité et la durabilité, ce qui peut s'expliquer par la nature de cette composante : elle est nécessaire dans un nouveau contexte, donc son processus s'arrête et reprend à nouveau dans chaque nouvelle situation, tout comme peu importe le contexte, l'adaptabilité reste importante donc n'est pas liée à cette dimension. L'adaptabilité est la composante clé pour l'acquisition de la CI, car plus on se retrouve dans un contexte interculturel, plus on fréquente des personnes de différentes cultures, mieux on est capable de s'adapter à la diversité d'opinions, de regards, de perceptions. Cela fait accroître la CI (WC1, dir.). Par exemple, l'ATCK6, mng., utilise le verbe « apprendre » en parlant de l'adaptabilité en interchangeant « *je me suis adaptée* » et « *j'ai dû apprendre* », donc c'est « *quelque chose qui s'acquiert* » (WC1, dir., p.139, 58 :28). Au retour, avec plus d'expérience et le niveau élevé de la compétence interculturelle (avec l'âge aussi) on devient plus flexible, donc ce sont les relations dans les deux sens :

WC1, dir., p.27, 58 :28 « *Je pense que je suis beaucoup plus flexible avec l'âge que quand j'étais beaucoup plus jeune et ça revient un peu sur ce que tu disais que tu es plus flexible avec les autres si toi, tu es plus sûre de toi. C'est difficile à juger, ça va avec la maturité chez certaines personnes* ».

Tous les profils utilisent l'adaptabilité consciemment. Même si pour les ATCK, comme leur vie à l'interculturel en général, l'adaptation paraît un processus naturel et facile à surmonter vu leur « background » :

ATCK6, mng., p.139, 04 :01 : « *Je n'ai eu aucun problème en tant qu'Asiatique de pouvoir postuler certaines fonctions, de pouvoir m'intégrer ou m'adapter dans des milieux multiculturels. Je n'ai pas senti de réticence par rapport à ça vis à vis de moi et moi par rapport à d'autres personnes non plus. Donc je pense que ça a été une force. J'ai le sentiment que ça a facilité les choses dans mon cas* ».

Parfois la posture des ATCK concernant la question de l'adaptation peut être perçue comme un comportement peu flexible, car les ATCK peuvent adapter une tendance à penser que « *ce sont en général plutôt les gens qui viennent de loin qui s'adaptent que l'inverse* » (ATCK5, st., p.134, 08 :36) parce que dans leurs souvenirs ce sont eux qui ont été obligé à s'adapter dans un nouveau pays.

Nous avons constaté une légère tendance chez chaque profil concernant cette composante : pour les World Citizens, ce sont plutôt eux-mêmes qui vont s'adapter aux autres ou à une situation, pour les Millennials ce serait plutôt un compromis quand deux côtés doivent faire un pas l'un vers l'autre, les ATCK considèrent que ce sont autrui qui doit s'adapter. La posture des ATCK est très intéressante, car elle envoie cette composante dans la dimension de subjectivité qui n'a pas de lien, selon Nvivo, chez les autres profils. Chez les World Citizen, cette composante apparaît dans les dimensions de dynamisme et de conscience, donc elle est évaluable chez ce profil tout au long de sa vie à l'interculturel malgré le fait qu'elle soit liée à la personnalité. Cependant, l'adaptabilité des Millennials se trouve dans la dimension de conscience, donc peut être visible au moment de réflexions ou lorsqu'une stratégie des actions a été mise en place. Chez les ATCK l'adaptabilité est liée à la subjectivité de plus le lien avec la personnalité, donc il serait probablement difficile de l'évaluer de façon juste.

Communication interculturelle inclusive

La compétence communicative (*Appendice 6.b*) est un outil pour activer les mécanismes, techniques et stratégies nécessaires pour assurer un processus de communication efficace et de manière appropriée. Il s'agit du choix des outils de communication, ainsi que de la « lecture » des signaux culturels de la part des personnes de différents horizons internationaux ; savoir modifier son écoute pour comprendre le sens du message communiqué dans un style autre que le sien, tout comme savoir adapter son style de communication au contexte :

M6, mng., p.122, 07 :13: *«It is basically not me being able to communicate with them but rather being able to understand what they were trying to tell me».*

Chez les certains auteurs nous retrouvons la compétence linguistique parmi les composantes indépendantes de la compétence interculturelle, de même que la communication non verbale. À notre sens, nous pouvons les regrouper dans une thématique de « Communication interculturelle ». Nous estimons par la compétence linguistique la connaissance des langues étrangères, les nuances de langage (humour, idiomes, etc.), il peut s'agir aussi de l'emploi d'une langue autre que la langue maternelle, langue commune de travail :

WC1, dir., p.17, 03 :24 : *« il faudrait que personne ne parle sa langue maternelle. Ça te donne un avantage énorme, au niveau rapidité, au niveau exposé, car quand tu parles en public, tu es quand même un peu plus nerveux, et quand tu es nerveux dans une autre langue, moi je sais que ça m'amène à être beaucoup plus directe, tu n'as pas les nuances que tu as dans ta langue ».*

Nous avons constaté que nos participants prêtent également attention à la façon dont les choses sont dites : avec franchise et aisance ou d'une manière détournée (ceci est important dans la communication interculturelle, car les deux façons peuvent exister, tout dépend de l'interlocuteur ; il faut savoir équilibrer entre les deux pour être le plus clair possible, savoir quand il faut et quand ne pas être offensif pour ne pas blesser autrui). Au niveau de communication, d'un côté, il est conseillé de parler avec tact. Même une minime remarque peut blesser et causer des problèmes par la suite (manque de confiance, « burn-out »). De l'autre il faut s'assurer que votre message a été compris et que la personne a pris en compte vos suggestions :

WC2, dir., p.29, 05 :40 : *« Si une personne arrive d'une certaine culture ou a fait des choses d'une certaine façon ; il commence à faire ça et ce n'est pas ce que tu veux, tu ne peux pas dire que c'est mauvais, tu es nul etc. Tu dois dire : « Écoute c'est très bien mais ici, dans un contexte multiculturel, tu dois essayer de présenter les choses un peu différemment » ».*

Dans la communication interculturelle se cache toute la complexité des interactions de pouvoir, de dépendance, d'influence. Un bon interprète est capable de traduire non seulement les mots, mais également les styles de communication, il a appris ou apprend à interagir de manière respectueuse et adéquate avec d'autres styles rencontrés. Tout cela est englobé par le terme de communication inclusive (écrite et orale). Nous avons remarqué dans le verbatim que ce concept de communication inclusive existe, tandis qu'il n'est pas encore parfaitement maîtrisé (WC3, dir.). Nous en parlerons davantage dans « Tolérance ».

Comme il existe différents styles de communication, il est évident que dans chaque style on applique des stratégies différentes pour entrer en conversation avec autrui. Comme le but de la communication interculturelle est de converser avec autrui, il faut choisir une stratégie adaptée pour que

l'autre puisse bien interpréter les signaux. Si le style de communication choisi n'est pas connu / accepté par autrui, il peut percevoir le message de façon perverse et, comme nous allons le voir dans notre modèle, renvoie les réponses déformées qui créent un malentendu et / ou conflit :

WC1, dir, p.17, 03 :24 : *« J'avais un collègue Anglais, j'avais eu un problème avec lui, je suis allée dans son bureau en lui disant : "Je n'accepte pas ça etc." Il s'est pétrifié, et était incapable de répondre, parce que c'était un mode de communication totalement inconnu pour lui. Pour lui, c'était impossible de répondre à une agression... Pour un Français ou un Espagnol, ce n'était pas une agression ! »*

Comme nous pouvons constater dans le verbatim, la communication interculturelle efficace se base sur le savoir décoder des informations spécifiques à une culture, car les codes culturels diffèrent. Même si ses propres codes culturels ne sont pas modifiables, le fait d'être conscient des différences permet d'apprendre à « *mettre une distance, à faire une pause* » (WC1, dir., p.17, 18 :35), donc interpréter les signaux de plusieurs points de vue. L'analyse de relations entre les composantes générée par Nvivo montre ce lien entre les deux composantes chez les 3 profils.

La connaissance de la langue de culture d'accueil influence sur la quantité et la qualité des contacts interculturels, cela offre la possibilité d'une interaction intensive avec les représentants de la culture locale et l'adaptation interculturelle réussie et, contrairement peut désavantager ceux qui n'ont pas le *niveau élevé de la langue* : « *Ce qui est important aussi, c'est de pouvoir communiquer dans la langue des gens* » (WC1, dir., p.16, 03 :24). Le message non verbal l'emporte sur le message verbal, qu'il peut renforcer ou contredire. Voilà pourquoi le bon niveau de langue étrangère n'est pas vraiment sollicité. Les barrières linguistiques peuvent ne pas être remarquées dans les échanges simples :

ATCK1, st., p.41, 05 :25 : *« ... certains ne parlaient pas français, mais la langue était le français, donc pour des trucs basiques, ça fonctionne ».*

Parfois le sens de l'humour et l'interprétation des émotions sont deux composantes indépendantes et importent autant que la compétence linguistique. Il s'agit de l'aptitude à réagir à des phénomènes culturels permettant de recevoir et d'analyser des nouvelles informations.

Chez les Millennials la communication interculturelle est liée à la curiosité, à l'adaptabilité et à l'empathie. Chez les World Citizen cela est lié à la connaissance de soi, à l'empathie, à l'ouverture d'esprit, à un certain ethnorelativisme, à la réflexivité, à la curiosité. Chez les ATCK ce sont plutôt les liens avec l'ethnorelativisme et réflexivité ; ils se montrent prêts à aider celui qui vient d'un environnement monoculturel à décoder la situation :

ATCK4, st., p.129, 08:55 : *« When somebody does not have a multicultural background, I think I can maybe help them with stuff or explain things ».*

Chez les 3 profils nous trouvons logiquement les liens avec la reconnaissance d'autrui, car il s'agit d'un processus communicatif entre 2 ou davantage de participants. Ainsi l'autre occupe naturellement le premier plan. Forcément, la place d'autrui est grande d'où les liens avec les composantes d'adaptation, ethnorelativisme, réflexivité, décodages des informations, ouverture d'esprit chez tous les profils. Cette composante chez les ATCK manque les liens avec la curiosité et connaissance de soi - stabilité psychologique, cela, en fait, dépend de qui est autrui, est-il lui-même interculturel ou non ; nous allons

expliquer cette idée dans le paragraphe « Curiosité ». La communication interculturelle est présente dans toutes les dimensions exceptées celle de la durabilité due au fort rapport avec contexte.

Connaissance de soi - Stabilité psychologique

La connaissance de soi (*Appendice 6.c*) est une composante importante malgré son aspect purement psychologique, puisqu'un acteur interculturel doit être conscient de son propre pouvoir et admettre l'existence des préjugés inconscients qui apparaissent souvent en état impulsif de l'acteur, c'est une sorte d'« *une maîtrise de soi* » (M1, mng, p.53, 119:24). Cela inclut une conscience de qui nous sommes, de ce qui motive notre pensée, de nos préjugés, de nos valeurs, de notre culture de prédilection :

M1, mng., p.46, 27 :54 : « *Travailler sur soi et aussi se documenter, connaître les autres cultures, les autres façons de faire. En fonction de ça, on travaille aussi sur des comportements qui ne passeraient pas dans une autre culture sans pour autant effacer complètement sa personnalité* ».

Nous avons fusionné cette composante avec « stabilité psychologique - identité culturelle » pour créer une composante qui dessine l'état « d'être bien dans sa peau » dans un contexte interculturel, car cela peut causer des troubles d'existence et des questions autour de son identité culturelle :

WC5, mng., p.85, 107 :06 : « *C'est vrai que ça [interculturalité] provoque un type de stress dès qu'on sort de son milieu naturel, "your cocoon", quand on sort de son pays, on se confronte à un autre milieu, au monde divers. <...> C'est un inconfort au début, ça peut être énervant, perçu comme agressif ou fatigant. Se confronter pas au sens d'une confrontation agressive, mais être exposé à l'inconnu, au différent* ».

Cela touche le sujet du « bien-être interculturel » où nous avons placé le verbatim lié tout d'abord à un bon état d'esprit d'un participant, sa capacité à gérer le stress et rester bienveillant surtout dans un contexte où la langue du pays d'accueil n'est pas encore maîtrisée ou lors du processus de l'adaptation, étant donné que le contexte reste inconnu ou difficile à décoder (M6, mng., p125, 39 :04).

WC6, cdu, p.98, 46 :26 : « *Si on n'est pas bien avec soi-même, on ne peut pas non plus appliquer toutes ces choses interculturelles parce que on est en lutte, on est troublée à l'intérieur. Au lieu de voir la différence chez l'autre et de vouloir d'apprendre de lui, on voit des dangers et des conflits* ».

En continuant nos réflexions et l'analyse du verbatim, nous avons donc décidé de fusionner la thématique « bien être - stabilité psychologique » avec celle de « choc culturel » et deux sous-thématiques « connaissance de soi - identité culturelle » et « insécurité ». Comme résultat, nous avons créé une grande thématique « connaissance de soi - stabilité psychologique ». Cette composante finale renvoie à reconnaître ses propres traits de personnalité (M1, mng., p.46, 24:09), des réactions (par exemple, quand on est impulsif et réagit vite, on arrive à se contrôler et réagir moins brutalement, moins agressivement (WC1, dir.)), des habitudes (être ponctuel dans un contexte culturel où les gens ne sont pas ponctuels et accepter cette différence (M7, st.)), être très direct dans sa façon de parler et savoir modérer cela (WC2, dir.), tout comme les compétences possédantes. Se connaître et connaître ses patterns culturels aident à comparer son comportement au comportement type du pays (« *Ils me regardent un peu différemment. ILS NE FONT PAS CA. JE N'AI PAS VU UNE AUTRE PERSONNE FAIRE CA. Ok, à ne pas reproduire* », ATCK2, mng., p.58, 24 :29) afin d'évaluer une situation interculturelle. Cette composante aide à se protéger de « burn-

out » (WC1, dir.), savoir gérer la frustration (WC9, mng.) et créer un sentiment de sécurité (WC3, dir.) et accepter la situation comme elle est (ATCK2, mng.) :

WC9, mng., pp.161, 31:21: « *We should also focus on aptitude, how to manage frustration. For me it is much more important than knowing the language; being able to be creative in finding a way of working with people that do not follow your methods. The more you know about your cultural background or your behavior, the more aware you are that you can be conditioned* ».

La capacité d'identifier une situation qui peut provoquer un stress ou un choc culturel protège de cet état négatif grâce à l'aide de réflexivité et du décodage des informations qui sont présentes chez tous les profils (WC1, dir., p.16, 03 :24) :

M6, mng, p.125, 39:04: « *In the beginning when I was immersed in the multicultural environment, I was a bit stressed because I wanted to adapt quickly and to be part of a group* ».

Nous avons constaté chez tous les 3 profils un terme intéressant « la culture de prédilection » qui ne veut pas uniquement dire une culture de préférence, mais aussi une culture étrangère qu'un acteur interculturel connaît mieux et comprend mieux. Connaitre sa culture de prédilection permet de minimiser les « biais » de préférence vis-à-vis de cette culture, tout comme sa culture d'origine, « *on a tous une culture de prédilection, la familiarité* » (WC3, dir., p.37, 46 :56).

ATCK2, mng, p.63, 72 :44 : « *Oui, bien sûr parce qu'on a toujours notre préférence. Même si on sait d'où les autres personnes viennent, on a toujours une préférence* ».

Comme cette composante est fortement liée à la personnalité, les relations entre « la connaissance de soi - stabilité psychologie » et les autres composantes sont les mêmes qui influencent le profil interculturel. Donc, chez les Millennials ce sont la curiosité et l'ouverture d'esprit ; pour les World Citizen ce sont ethnorelativisme, réflexivité ; et les ATCK, comme les vrais caméléons, ont les composantes typiques pour tous les profils, chez eux la connaissance de soi reste floue tout comme leur identité culturelle, ce qui est tout à fait normal pour ce profil. Cette composante a des liens présents chez les 3 profils avec l'adaptabilité, empathie, décodages des informations, communication interculturelle, tolérance et la reconnaissance de l'autre ; elle se trouve dans toutes les dimensions.

Créativité

La créativité est la capacité à valoriser la richesse de son monde intérieur et de son potentiel imaginaire, à s'appuyer sur les mentalités différentes (ATCK1, st.) qui définit efficacement cette composante :

WC2, dir., p.31, 26 :28 : « *Si tu es tous sur le même mot, tu es moins inventif. Tu penses qu'il n'y a qu'une façon de faire les choses, mais il n'y a pas qu'une façon de faire les choses !* »

La créativité à l'interculturel s'oriente plutôt vers une recherche de solution d'un problème (« *Maybe a solution could be to be surrounded by different people* », ATCK9, st., p.170, 39 :28) qui « *marchent pour tous* » (WC5, mng., p.81, 67 :41), vers une connexion des connaissances et des idées (« *Faire dialoguer dans sa tête des idées et après de sortir un concept qui vous permet de vous adapter à un interlocuteur, à une situation* », M1, mng., p.49, 66 :13). Au sens global, c'est le croisement de deux modes de penser : innovante et critique :

ATCK3, dir., p.127, 20:20: *«The European Commission is an example of that. Where there are people from any number of different cultures working side by side, you have to find a way of working together productively. So, the short answer is yes. Longer answers don't always work out».*

La créativité permet d'appliquer diverses méthodes afin de trouver celle qui fonctionne le mieux dans un nouveau contexte culturel spécifique et de proposer des options (ATCK2, mng.). Cela procède de la connaissance des habitudes culturelles, c'est à-dire du décodage des informations spécifiques et l'adoption délibérée d'autres façons de travailler, d'échanger sur un projet (autour d'une machine à café, par exemple) :

WC9, mng., p.161, 32:31: *«You go to your new team; you ask them to do something. Then you see that they made a lot of mistakes <...>, so you send the request again saying that there will be no holidays. Nobody cares, nobody replies. Then you realize that actually in that culture sending an email is not enough because they don't even read it. So, you take the phone, and you call them. <...> So, one call was more effective than seven emails».*

Certains de nos participants ont parlé de la créativité en l'appliquant à eux-mêmes (M1, mng., M7, st., M8, mng., WC9, mng., ATCK2, mng., ATCK3, dir.), les autres en ont parlé dans le sens général (WC1, dir., WC2, dir., WC3, dir., WC5, mng., M2, mng., M5, cdu, M6, mng.) ou ne l'ont pas mentionné du tout. Néanmoins la créativité à elle seule ne peut être suffisante.

M9, st., p.181, 14 :01 *« Quand tu travailles à l'interculturel, être créatif n'est pas une obligation, mais tu ES créatif parce que tu travailles dans un contexte interculturel riche. À chaque fois que tu t'investis dans un projet, tes réflexions se multiplient. Tu vois ça à travers de multiples points de vue, ça rend créatif et apporte un nouveau truc parce que les autres ne savent pas d'où vient cette idée ».*

C'est uniquement en la canalisant et en l'orientant qu'elle se révèle véritablement bénéfique et performante (*« Ça crée la discussion, ça crée la vitalité, mais on n'avait rien conclu ! »* (WC3, dir., p.38, 49 :35)). Nous pouvons conclure que la créativité renforce bien la CI grâce à la forte relation qu'elle entretient avec l'ethnorelativisme. Comme le montre clairement la citation ci-dessus, la créativité ne fait pas partie des composantes principales de la CI. Nous le constatons par l'absence de toute dimension d'une compétence (composante de compétence) digérée par Nvivo : *« La créativité peut aider là où les compétences, le savoir-faire ne marchent pas »* (M1, mng., p.49, 64 :36) :

M2, mng., p.91, 07:49: *« I wouldn't put creativity as a condition. But I believe that people who are creative will have an advantage. <...> Creative people will have a very different, a unique way of expressing themselves and putting things into perspective».*

Sa présence chez un acteur interculturel et son utilisation dans un contexte interculturel dépend de la personnalité quel que soit le profil interculturel auquel la personne appartient.

Curiosité

La composante de curiosité (*Appendice 6.d*) montre une tendance qui porte à apprendre, à connaître autrui et /ou des choses nouvelles ou cachées dans le contexte interculturel ; elle permet au contact des autres de « se nourrir » d'expériences culturelles et interculturelles (M1, mng.). Elle peut se présenter de manière spontanée, tout comme demander un certain effort ou une « volonté d'aller voir ailleurs » (WC1, dir., p ;20, 46 : 47) exprimés par les World Citizens :

WC1, dir., p.21, 61 :00 : « *Quand tu travailles dans un milieu multiculturel, même si ça reste superficiel, tu es intéressé par les pays des autres* ».

Initialement nous l'avions distinguée de la thématique « faire un effort » pour rencontrer autrui, mais après analyse, il s'agit clairement des mêmes fonctionnalités : avoir un intérêt pour autrui, se renseigner sur lui et sa culture. C'est une découverte d'un autre monde culturel à travers des questions posées de façon appropriée sans gêner autrui (M1, mng.). Lorsqu'on a une attitude de curiosité interculturelle, ça se manifeste non seulement par un premier intérêt à qui consiste à apprendre davantage sur les autres cultures, mais également par une volonté d'approfondir leur questionnement en passant de questions simples à des questions plus profondes :

M1, mng., pp.44, 07 :25 : « *...la beauté de l'interculturel : la possibilité de tirer des connaissances à travers des autres et les expériences lesquelles, même en restant dans un même endroit, seulement en parlant on peut acquérir. Si finalement on n'a pas le même vécu, c'est vrai que quand on parle avec quelqu'un on rentre un peu dans sa vie, dans sa culture, dans sa façon de penser* ».

Dans nos entretiens nous avons constaté cette composante principalement chez les Millennials qui est, en fait, leur véhicule pour devenir un acteur interculturel, qui les a poussés vers les découvertes internationales :

M2, mng., p;87, 04:09: « *I asked where it was going to be, he said: "You know, in Turkey." But back there, my understanding of Turkey was Istanbul and Ankara, there is nothing to do there, no other place to visit. Anyway, I went to Cornea, close to the border with Syria. I only thought: "why not? "<...> this one experience made me want to attend other similar workshops and other international events* ».

C'est le seul profil qui a ce lien entre la curiosité et la personnalité. Ils savent mettre en place une curiosité « équilibrée » : s'intéresser à autrui sans l'offenser par des questions trop nombreuses :

M1, mng., p.46, 27 :13 : « *La curiosité est innée, mais la compétence est quelque chose qu'on acquiert. <...> Je ne m'intéresse pas aux autres parce que je suis obligé ou [parce que] je suis dans ce milieu interculturel* ».

Nous avons supposé que la curiosité influence l'apparition d'une autre composante plus importante qui est la réflexivité, cependant nous voyons ce lien uniquement chez les Millennials et les World Citizens. Chez ces deux profils la curiosité est liée aux composantes qui aident à comprendre l'autre (tolérance, empathie, reconnaissance d'autrui, communication interculturelle, ouverture d'esprit) :

WC5, mng., p.79, 40 :33 : « *Les gens qui sont un peu plus fermés, plus timides aussi, je n'ose pas m'approcher trop ou poser des questions, parce que j'ai peur de les déranger. Ce n'est pas que je ne suis pas intéressée ou curieuse. Je m'approche des gens mais avec délicatesse et si je sens que la personne est un peu plus réticente, je me retire* ».

Dans la mesure où les World Citizens perçoivent cette composante comme un effort chez eux la curiosité entretient un lien étroit avec la réflexivité, car l'information reçue doit être analysée :

WC2, dir., p.30, 08 :57 : « *J'avais le cas d'un homme qui était directeur général adjoint à la commission à l'époque ; ça s'est très mal passé parce qu'il ne comprenait pas. Il faut dire aussi que lui aussi aurait dû faire plus d'efforts pour comprendre, mais pour lui ce n'était pas du tout compréhensible* ».

Chez ce profil il existe également une relation entre la curiosité et la conscience (WC1, dir.). Ce profil est conscient qu'à l'étranger rencontrer l'autre de manière authentique n'est pas systématique. Cela demande certains stimuli, car dans l'interculturel les deux acteurs des culturations différentes doivent avoir un but particulier (souvent commun) pour se rencontrer (WC3, dir.). Autrement dit, une salle remplie des ressortissants de cultures différentes n'assure en rien son caractère interculturel s'il n'y a pas d'échange, de communication ou un certain intérêt réciproque : « *Le fait de se pencher, de vouloir connaître, de s'intéresser un peu plus, ça change* » (WC5, mng., p.85, 113 :32).

En outre, cette composante est également présente dans l'acquisition, dynamisme, durabilité et transmissibilité. Aucune relation des composantes de la CI et les dimensions n'a été trouvée chez les ATCK, tout comme la seule composante liée à la curiosité est le décodage des informations spécifiques chez ce profil. Nous pouvons expliquer ce manque de curiosité chez les ATCK, pourtant si proches au milieu interculturel, par l'absence de souhait de partager leur histoire familiale (qui fait partie des questions les plus courantes lors des premières rencontres) étant différent et plus complexe qu'une histoire de quelqu'un de monoculturel. Nous avons vu dans la littérature et dans nos entretiens cette difficulté face à la question « D'où venez-vous ? » qui est souvent suivie par d'autres questions de positionnement culturel cadré :

ATCK9, st., p.167, 06:01: « *Of course, I'm curious. I like to know more about people, but I also know if I do not feel safe in a group, I am not going to be in that group. <...> I do not like it when (and it is very common) people ask questions at your expense about certain things, especially when it comes to very difficult topics* ».

Sans les relations avec une dimension de la CI, il sera difficile d'évaluer cette composante chez les ATCK, chez les World Citizens cette composante devient visible au moment de prise de conscience, par exemple, lors de réflexions sur une situation interculturelle. Mais comme les World Citizens et les Millennials partagent beaucoup de liens entre leur curiosité et les composantes comme l'empathie, communication interculturelle, reconnaissance de l'autre, il est possible que la curiosité chez les World Citizens se retrouve dans d'autres dimensions comme c'est le cas des Millennials : acquisition, dynamisme, durabilité, transmissibilité, conscience. Chez les Millennials la curiosité est souvent naturelle étant leur véhicule vers l'interculturel. Cette qualité forcément présente chez tous les représentants de ce profil, est rendue ainsi plus visible et plus accessible pour l'évaluation.

Décodage des informations spécifiques à la culture

La composante de décodage des informations spécifiques à la culture (*Appendice 6.e*) peut être définie comme « cultural insight » (M1, mng.) avec la compréhension profonde et connaissance des cultures (histoire et traits culturels), les codes culturels. Mais pour dégager cette composante, nous avons fusionné les composantes « *Écouter, observer, interpréter* » et « *Analyser, évaluer et savoir rapporter* ». Le fait d'écouter et d'observer mène à l'interprétation, et en suivant à l'analyse approfondie (« Réflexivité »), ce qui, d'ailleurs, montre le mouvement réflexif de la compétence interculturelle, et révèle ainsi son dynamisme. Cette composante aide dans la communication interculturelle verbale et non verbale. Par la suite il semblait judicieux d'y ajouter la composante « *Informations spécifiques à la culture et la compréhension profonde des cultures* » (fusionnées dès le départ des analyses de « *Compréhension*

profonde et connaissance des cultures » et « *Informations spécifiques à la culture (stéréotypes)* »), car le codage montre l'aspect plus dynamique des connaissances spécifiques des cultures et souvent inclut l'habitude d'analyser son propre comportement ou celui d'autrui.

WC10, mng, p.179 : « ... *when both sides have an understanding that different cultures have different customs, standards, social norms and that there is willingness on both sides to accept these differences and adapt to them* ».

Lorsque le comportement, les habitudes, les tendances des personnes d'une culture particulière changent même imperceptiblement, l'acteur est prêt à modifier ses interprétations. Le « *Décodage des informations spécifiques à la culture* » devient alors une composante intégrale ; présente chez tous les participants de chaque profil, elle prend presque la place centrale dans nos analyses avec 107 références (la deuxième composante la plus citée après « reconnaissance d'autrui »). Si ses références sont si nombreuses cela réside dans le fait que pour se référer à quelque chose, l'acteur est obligé de coder le comportement d'autrui, ses habitudes, ses normes culturelles. Lorsqu'un acteur a des connaissances culturelles d'un pays, il peut comprendre ce qui importe pour autrui. Ces éléments peuvent être liés à l'histoire, aux valeurs, à la politique, aux styles de communication, aux croyances.

ATCK9, st., p. 168, 08 :01 : « *The way of Europe is not the way of the world. Challenging norms, being considerate about words that you use, being aware that we will all have different interpretation* ».

Cela prouve l'importance du contexte pour présenter les différences culturelles et en parler, les analyser et transmettre ses connaissances (« *Les différences de culture sont pertinentes !* » (WC3, dir., p.36, 28 :42)). Cela fonctionne, en fait, comme un processus de décodage où l'acteur reçoit l'information ou observe des situations interculturelles, les analyse et les partage en utilisant le système de valeurs ethnorelativiste pour ne pas tomber dans les clichés ou les stéréotypes :

WC2, dir., p.31, 20 :03 : « *Ça dépend beaucoup des individus. Il y a des Luxembourgeois très extrovertis et ouverts et il y a des Luxembourgeois tout à fait réservés et fermés. Donc, il ne faut pas non plus trop généraliser. Il ne faut pas tomber dans un cliché sur les nationalités. Là aussi, c'est très dangereux* ».

Pendant le codage nous avons constaté la difficulté de séparer le « *Décodage des informations spécifiques à la culture* » avec la « *Conscience* » (qui était une composante dans le premier codage), après avoir réfléchi s'il est nécessaire de les séparer clairement sans faire les doublons dans le codage, nous avons remarqué que le « *décodage des informations spécifiques à la culture* » se présente également sur les 2 niveaux cognitifs : conscient et inconscient. Ce constat nous a amené à penser que la « *Conscience* » n'est pas une des nouvelles composantes proposées par nous, mais une des dimensions de la CI. L'usage et l'application de la CI sont affectées par les relations au sein d'une équipe multiculturelle entre collaborateurs. Si l'ambiance au travail est plutôt bienveillante et valorisante, un collaborateur aura moins de besoin de s'inquiéter sur l'usage de la CI et ses actions autour des problématiques interculturelles. Au sens général, la CI est une compétence liée à notre inconscient. Son usage se passe donc souvent sans notification. Son image peut être partielle : au quotidien un collaborateur peut utiliser la pleine conscience et la bienveillance ; aux moments du stress ou de la fatigue, la pleine conscience peut être affaiblie, le

réflexe d'analyser la situation et le contexte cesse de fonctionner. Naturellement en avance peuvent ressortir le blocage, les préjugés, le rejet de manque de compréhension et des malentendus. Le comportement négatif vis-à-vis de ses collaborateurs peuvent ressortir au moment de l'activité et de la productivité basses, aux périodes de sollicitations faibles. La collaboration interculturelle peut soumettre sous la question.

ATCK7, cdu, p.147, 03 :19 : « *Il y a certaines nationalités où on se limite à des sujets parfois peut-être un peu superficiels, on ne rentre jamais trop dans le privé, tandis que dans certaines cultures méditerranéennes les gens sont beaucoup plus ouverts, on a tendance peut-être à établir un rapport, au contraire, beaucoup plus approfondi, plus personnel, à poser plus de questions sans que cela ne surprenne ou ne rende pas mal à l'aise* ».

Les trois profils ont quasiment les mêmes liens entre autres composantes de la CI. Grâce au codage axial nous avons remarqué le lien fort entre le décodage des informations, reconnaissance d'autrui et la connaissance de soi. Donc plus on en apprend sur la culture d'autrui, plus on comprend la nôtre, voilà pourquoi le lien avec la personnalité / identité culturelle est maintenu bien que cette composante se base complètement sur l'information acquise. Nous avons également constaté que certains participants de chaque profil utilisent cette composante pour renforcer leur créativité (qui n'est pas une composante de la CI comme nous l'avons déjà dit) dans le sens d'appliquer les connaissances culturelles afin de trouver un accord avec autrui. D'ailleurs, tous les profils avertissent que connaître les traits culturels est important, mais il ne faut pas généraliser et toujours utiliser ces informations liées à une culture avec précaution.

ATCK5, st., p.134, 12 :52 : « *Est-ce que les Italiens parlent tous fort et sont tous enjoués ? Est-ce que les Espagnols parlent tous très fort aussi et rigolent très fort ? Est-ce que tous les Scandinaves sont très réservés, très posés ? Je ne sais pas. <...> Le caractère personnel de chacun joue aussi* ».

Un autre lien important est l'adaptabilité qui est renforcée par le décodage. Si les WC et les Millennials utilisent cette composante pour comprendre l'autre et trouver un moyen de s'approcher à d'autrui, de respecter les codes du pays (d'où le lien avec l'empathie), les ATCK l'utilisent pour s'assimiler au plus vite dans le contexte culturel du pays comme les fameux caméléons. Le décodage des informations renforce chez les WC l'ouverture d'esprit et la tolérance. Cette composante est présente dans toutes les dimensions de la CI.

Empathie

L'empathie (*Appendice 6.f*) est la capacité de s'identifier à autrui dans ce qu'il ressent ; la reconnaissance et la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu. Elle s'incarne dans des vécus, de vrais échanges avec autrui. Cela ne s'apprend pas à distance dans une formation, « *experiences generate empathy* » (WC9, mng., p.160, 10 :54). Estimer que l'autre est de « bonne foi » aide à la sensibilité au mode de fonctionnement différent (WC2, dir.), l'idée que deux êtres humains ne sont pas ennemis, mais qui cherchent le même résultat, la collaboration, l'aide. Ceci se croise avec la notion d'empathie :

WC3, dir., p.38, 57 :48 : « *...c'est cette présomption de bonne foi ! En face de moi, j'ai quelqu'un qui ne fonctionne pas comme moi, qui ne parle pas la même langue que moi, qui a peut-être des règles au bureau différentes de moi, mais qui fondamentalement veut la même chose que moi : Ça c'est mon préjugé* ».

Soit-il le bon sens (M1, mng.) ou la bonne foi (WC3, dir.) que les participants utilisent, il s'agit de la sensibilisation aux différences d'autrui. Le travail dans un contexte interculturel demande aussi de s'assurer que l'autre a toute information nécessaire pour continuer un échange, un travail de façon collaborative :

M2, mng., p.89, 21:29: *« it's not like they don't want to, but they might not know how to, they might not understand, they might not like our approach, or they might think that we are bossy and patronizing. I always think that there are these potential "might's" ».*

Cette composante doit avoir un équilibre entre « se mettre dans la peau » de l'autre (M1, mng.) et « prendre sur soi » (WC1, dir.) pour ne pas blesser soi-même. Ici, le rôle principal joue les connaissances culturelles qui aident à identifier un comportement type afin d'identifier les codes culturels d'autrui et essayer de comprendre l'autre :

WC1, dir., p.17, 03 :24 : *« Si tu n'es pas sensible à ça, je pense que ça peut faire des dégâts, ça peut blesser les gens mais c'est leur code culturel qui est très différent ! »*

Ces connaissances culturelles ne permettent pas uniquement d'avoir un certain niveau d'empathie, mais aussi de se comporter de manière inclusive, car l'interculturalité doit être comprise comme la diversité de tout type : qu'elle soit de minorité culturelle, de genre, d'orientation sexuelle ou l'inclusion du handicap. Tous ces types de diversités nécessitent l'empathie afin de créer des liens (professionnels dans notre cas) entre des personnes. Cela nous amène vers l'aspect suivant de l'empathie interculturel, la recherche de traits communs humains.

La recherche de traits communs humains est une part de l'empathie, car toute personne a besoin d'avoir quelque chose en commun pour emphatiser l'autre : *« Il s'agit d'un être humain, mais qui n'a pas le même vécu que toi, n'a pas les mêmes envies »* (M1, mng., p.52, 97 :49). Nous avons trouvé le verbatim soulevant le rapport humain qui emporte interculturel chez tous les participants (*« sympathie humaine »* (ATCK5, st., p.137, 43 :28), *« tu regardes l'humain »* (WC1, dir., p.17, 03 :24), *« on va évoluer vers cette perception de nous tous comme humanité sur la planète Terre »* (WC5, mng., p.76, 13 :10). Dans le test IDI de Hammer et Bennett le niveau élevé de la CI crée les « bridges across differences » et permet de changer son comportement culturel pour un autre comportement d'une autre culture. Nos données ont montré que ce n'est pas la question de devenir comme autrui, mais de le comprendre (WC2, dir.) ; cela demande également une volonté et l'intérêt (individuels) de comprendre l'autre (WC1, dir.). Cette compréhension de l'empathie en tant qu'humaine est importante dans les relations entre les gens issus des cultures différentes. La majorité des World Citizens (WC1, dir., WC2, dir., WC3, dir., WC5, mng., WC9, mng.) avec un petit pourcentage des Millennials et des ATCK ont spontanément mentionné la notion de la culture commune, quelque chose qui réunit les gens de tous les pays européens. Ceci est très intéressant, car on le voit souvent dans la littérature sur le management interculturel, on a toujours étudié les différences, mais naturellement les gens cherchent des ressemblances (on est physiologiquement et mentalement pareils ; on ressent le mal et le bien ; on a la même vision d'engagement dans une relation, etc.). Cette culture commune touche également les problèmes communs (environnement, statut et la place de la femme), ce qui peut être causé par l'esprit de l'Europe et des institutions européennes :

WC3, dir., p.35, 09 :48 : « *L'Europe, c'est une histoire de regard croisé les uns sur les autres. Plus vous vivez dans les institutions Européennes, plus votre regard change* ».

Ceci est vu comme la recherche des valeurs communes partagées, des idées sociétales qui vont dans la même direction. Au sens large, cela a été nommé « Global citizenship » (la citoyenneté mondiale) quand il est essentiel de comprendre des responsabilités personnelles, professionnelles, sociétales dans un contexte globalisé d'un monde de plus en plus diversifié.

Dans le cas des ATCK, il apparaît la notion d'autrui dans le sens que l'autre venant de l'environnement monoculturel ne sait pas vraiment comprendre une personne multiculturelle, car il n'a pas eu cette expérience, donc son niveau d'empathie n'est pas au niveau élevé concernant l'aspect interculturel (car il peut bien avoir un bon niveau d'empathie général), ce qui fait augmenter le niveau d'empathie chez les ATCK :

ATCK4, st., p.130, 12:25: « *It's not easy for them to understand a multicultural person because it's not what they're used to, it's not what they identify as. Humans are sometimes critical of somebody who is a bit different* ».

L'empathie se trouve dans les dimensions d'acquisition, de dynamisme, de conscience et de transmissibilité. Voir la dimension de transmissibilité est très surprenant, car couramment l'empathie est liée à la personnalité et à l'expérience personnelle profonde qui ne sont pas facilement transmissibles. Nous pensons que cette composante se transmet au niveau individuel quand l'un montre l'empathie dans une situation complexe de l'autre, ce qui justifie par le lien entre les composantes « reconnaissance de l'autre » et « connaissance de soi » (M2, mng., p.89, 32 :32). L'empathie est la composante qui a donné la naissance à la CI par son idée de pouvoir comprendre l'autre et pouvoir se mettre à la place d'autrui, voilà pourquoi certains participants (ATCK9, st., ATCK3, dir., M1, mng., WC9, mng.) définissent la CI à travers de l'empathie.

Ethnorelativisme

L'ethnorelativisme (*Appendice 6.g*) implique une sensibilité aigüe à un environnement multi-interculturel et une manière de travailler qui permet d'appréhender les différents points de vue devant une situation :

WC5, mng., p.85, 107 :06 : « *Il s'agit de voir les différences, mais aussi des points de rapprochement, voir plus loin, s'élargir l'horizon est réaliser que JE NE SUIS PAS le mieux, le plus intelligent, le plus courageux, le plus merveilleux, donc s'interroger aussi sur soi-même* ».

L'ethnorelativisme tire des avantages de la diversité, quelle qu'elle soit. Grâce à une vision portée globalement sur une équipe multiculturelle, cette composante permet à chaque culture d'enrichir le travail de manière singulière. Elle facilite aussi les échanges qui permettent d'apprendre les uns des autres (WC2, dir.), cette composante est liée en effet à la communication interculturelle chez les 3 profils. Chez les World Citizens, cette composante est accompagnée de celle de la créativité (chez certains participants) et de l'ouverture d'esprit. C'est ce que nous avons pu constater dans certains témoignages : « *les avantages, c'est que tu t'en inspires* » (WC2, dir., p.31, 26 :28), « *they have [different ideas] as to what beauty is* » (WC9, mng., p.161, 21 :09). Les World Citizens construisent aussi leur posture ethnorelativiste à travers un

contexte et un décodage des informations spécifiques à la culture. Ils se détachent momentanément de leur culture propre, adoptant une attitude neutre qui permet une appréciation plus juste des traits culturels. Les décisions sont ainsi prises en fonction d'un objectif commun au-delà de sa culture d'origine :

WC3, dir., p.35, 15 :00 : *« C'est ça qui nous lie et l'ADN de ce projet, c'est de dépasser le nationalisme. Donc, la chose est un peu ambiguë parce qu'il y a bien une chose qui est commune aux fonctionnaires européens, c'est qu'on déteste tous être renvoyés à notre nationalité ».*

Dans le contexte de travail à l'interculturel la notion d'égalité est très importante, notamment quand il s'agit de gérer une équipe multiculturelle. Créer une atmosphère propice au sentiment d'inégalité ou de préférence personnelle au sein d'une entreprise entraîne des disparités dommageables. Bien évidemment, occuper la position de favori ou celle contraire modifie son point de vue au sein de l'équipe et accentue précisément ces différences.

WC1, dir, p.16, 03 :24 : *« C'étaient des chefs traditionnels Français, très brillants mais qui veulent des groupies autour d'eux. <...> Ils possèdent très bien la langue et l'ironie qui va avec cette langue. <...> J'ai vu un Allemand et un Scandinave qui étaient dévastés par ce type, parce qu'ils n'avaient pas les moyens de réagir ».*

Cette composante est étroitement liée au contexte des institutions européennes quand toutes les nationalités européennes poursuivent un même projet et tendent à *« trouver les points communs et faire des choses ensemble, avec nos traditions, nos forces et nos faiblesses respectives »* (WC2, dir., p.31, 25 :29) :

WC2, dir., p.29, 05 :40 : *« Les gens qui travaillent à l'union européenne, ce sont déjà des gens qui ont fait le pari de s'ouvrir aux autres qui viennent ici et ils savent. Lorsqu'un Roumain arrive, ils savent que dans notre administration, on ne travaillera pas comme dans l'administration roumaine. C'est la même chose pour les autres pays ».*

Nous avons vu dans la littérature que les ATCK avaient un niveau d'ethnocentrisme élevé, pourtant l'analyse Nvivo met en évidence les liens naturels que l'ethnocentrisme entretient avec d'autres composantes de la CI. Ainsi, il est manifeste que ce profil l'exploite activement. Grace aux mélanges avec les enfants d'autres cultures, ce profil a grandi avec les visions multiples d'une situation, tout comme les méthodes différentes à mettre en place. Contrairement à la littérature, les ATCK au lieu de donner la primeur à une culture (de leur naissance ou de leurs parents), adoptent plutôt une analyse complexe, n'excluant aucune perspective :

ATCK1, st., p.42 18 :20 : *« Le multiculturalisme apporte beaucoup de trucs bénéfiques mais aussi beaucoup de problèmes, d'incompréhension avec les gens, avec les codes différents, le fait que quelqu'un veuille faire quelque chose comme ça et l'autre d'une autre façon, chacun culturellement fait comme ça mais ça ne fonctionne pas ».*

De plus, cette composante est liée à la personnalité ; elle se trouve dans les dimensions de conscience chez les ATCK et les World Citizens, de subjectivité, de contextualité et de transmissibilité chez les Millennials et les World Citizens, d'acquisition, de dynamisme chez les World Citizens. Comme l'ethnorelativisme chez ATCK et les World Citizens a des liens avec plusieurs composantes, notamment l'ouverture d'esprit, la tolérance, la réflexivité, la reconnaissance d'autrui, cette composante chez les ATCK semble fonctionner dans les mêmes dimensions que chez les World Citizen. Cependant, chez les Millennials l'ethnorelativisme est davantage lié au contexte, soit au sein de relations avec autrui, soit à travers des

situations de communication qui implique un bon décodage des informations spécifiques à la culture d'autrui ; dans cette combinaison le lien avec la composante « connaissance de soi » peut jouer et modifier la position ethnorelativiste en faveur d'une culture ou d'une autre.

Ouverture d'esprit

L'une des composantes de la CI la plus mystérieuse, ouverture d'esprit (*Appendice 6.h*) est assez difficile à cerner, car elle est liée à la personnalité. Cette relation est présente chez tous les profils, elle s'illustre aussi avec les liens entre la composante d'ouverture et celle de connaissance de soi. Le développement de l'ouverture d'esprit commence par la réceptivité à l'interaction avec une personne culturellement différente de soi, ce qui amène à rapprocher cette composante de « reconnaissance d'autrui » et de la « tolérance » présentes chez les 3 profils. Cependant cette composante se trouve dans l'acquisition uniquement chez les World Citizens et les Millennials et devient une priorité dans le développement de la CI : « *I think one of the bigger issues here is to try to be more open in communicating or to change your way of communicating* » (WC9, mng., p.159, 05:28) Elle suppose une certaine confiance face à ce qui est différent et implique de ne pas craindre la nouveauté, l'inconnu ; elle préserve de « *tomber dans un cliché sur les nationalités* » (WC2, dir., p.31, 20 :03). C'est ce que l'on constate chez Millennials :

M5, cdu, p.120, 24 :36: « *Cultures that could be understood in a different way <...> they shouldn't be surprised if the behavior on the other side is different than what they're used to* ».

L'ouverture d'esprit chez les Millennials est caractérisée par son aspect dynamique et témoigne d'une vision du monde élargie et d'une certaine acceptation de cette polymorphie (« *you should not see the world from your perspective because it doesn't make things easier* » (M5, cdu, p.119, 15 :34), cela est lié à leur goût pour la mobilité internationale qu'ils peuvent également transmettre à autrui :

M6, mng., p.123, 12:38: « *I do not always agree or understand their behavior, but I do understand that it's something different and I don't always have to accept it. But I like being around different cultures* ».

C'est une sensibilité à de nouvelles idées et à un mode de fonctionnement différent. Cette composante est très proche de la « curiosité », ce qui nous permet pour les 3 profils de démontrer ce lien identifié à partir de la littérature :

M2, mng., p.88, 09:37: « *It [curiosity] made me become very, very open and very excited and made me apply every time I saw an opportunity, I applied* ».

L'ouverture d'esprit entretient une relation naturelle avec l'empathie chez les Millennials et l'adaptabilité chez les World Citizens ; les deux liens ont les mêmes fonctionnalités : celle d'accepter autrui, car l'ouverture, comme la CI en général, progresse avec le temps, tout en ayant ses limites (« *there are some limits of what's acceptable and what's not* » (M5, cdu, p.119, 15 :34), celle de s'enrichir au contact d'autres cultures. Ces éléments deviennent en quelque sorte un « *multiplicateur d'ouverture* » (WC3, dir., p.37, 46 :56) :

WC1, dir., p.20, 44 :53 : « *Je pense que chacun vit dans sa communauté. C'est vraiment difficile d'être ouverte d'esprit. Quand je prends le bus, très rapidement, je suis confrontée à des comportements qui ne me plaisent pas du tout. <...> il y a une question de culture commune et d'éducation qui est fondamentale* ».

Être ouvert ne veut pas dire changer de points de vue en faveur de ceux d'autrui, mais lui laisser la liberté de s'exprimer en respectant son droit fondamental à faire exister ses idées. L'ouverture d'esprit dépend ainsi de la tolérance d'autrui, composante dont les liens sont présents chez tous les profils (ATCK3, dir., p.127, 13 :20). Comme nous avons vu dans le schéma de chronologie des générations et leur vision culturelle, davantage de personnes sont concernées aujourd'hui par l'interculturalité et acquièrent de fait une ouverture plus grande. Ce mouvement ne peut que s'accroître dans le futur :

ATCK1, st., p.42, 18 :20 : « *Je dirais quand même que l'on est plus ouvert que la génération d'avant, mais de là à dire que l'on est très ouvert, non... Il y a encore beaucoup à faire. Même si je pense, qu'il y a beaucoup de gens qui sont prêts à accepter au moins l'idée de l'ouverture et à l'envisager* ».

L'ouverture des ATCK révèle les liens entretenus avec d'autres composantes comme le décodage des informations et l'ethnorelativisme, les mêmes liens que chez les World Citizens, mais qui se trouvent uniquement dans la dimension de subjectivité. Ce constat souligne encore une fois les difficultés des ATCK à se situer par rapport à une situation interculturelle, à savoir « *where do you draw the line ?* » de son ouverture (ATCK9, st., p.169, 21 :30).

L'ouverture d'esprit, en lien avec la personnalité, est présente dans toutes les dimensions exceptée la durabilité. Néanmoins, un individu peut perdre cette composante dans un contexte négatif, où l'opposition entre ses valeurs et celles d'autrui est constante. Nous pensons que le seul moyen de l'évaluer vient des réflexions et du comportement d'un acteur par rapport à la reconnaissance d'autrui.

Reconnaissance d'autrui

Nous avons retravaillé la composante existante nommée « Relations interpersonnelles » que l'on peut trouver chez Schneider et Barsoux (2003) et chez Hampden-Turner et Trompenaars (2008), afin de proposer une nouvelle composante complexe « *Reconnaissance d'autrui* » (*Appendice 6.i*) en précisant le contenu de celle-ci : elle s'articule autour de l'acceptation des forces et des faiblesses de l'autre et même de ses contradictions. Elle reconnaît les compétences de l'autre et lui octroie naturellement le droit d'être écouté. Elle exclut tout jugement et fait confiance à la logique et aux décisions d'autrui. En la complétant, nous avons décidé d'y inclure la composante « respect » déjà existante dans la littérature, qui est fortement liée au fait de considérer l'autre comme un véritable collaborateur. Cette composante, à son tour, est fortement liée à l'« empathie », puisque lorsque l'on comprend ce que l'autre ressent, on le respecte avec ses sentiments et ses émotions : « *We are related, we are interconnected* » (WC9, mng.,p.162, 35:09). Par la suite à la composante « reconnaissance d'autrui » on a joint celle de « savoir créer un espace sûr » à l'intérieur de laquelle on a fusionné la « patience », le « respect » et la « confiance », car il s'agit des principes du comportement qui mettent l'autre à l'aise :

M8, mng., p.175, 22:46: « *there was an intern, she's from Youpi where a lack of women empowerment. [The only thing you hear is] "Yes, sir". I had to respect that, <...> I tried to encourage her to be more confident because she does not live in that state anymore. And finally, after one year I got her to call me call by my name and not "sir"».*

Comme tous les profils interculturels, les Millennials « capturent » autrui, en essayant de saisir les différents comportements, en repérant les éléments qui les ont surpris :

M1, mng., p.49, 56 :25 : « *Je crée des catalogues mentaux, c'est à dire, je parle avec vous aujourd'hui, "je teste" entre guillemets des choses ou je vois que quelque chose vous a gênée ou un thème vous a plu et donc demain dans ma catégorie mentale je sais qu'avec vous on peut parler de ça* ».

Cette composante, qui est basée sur des relations interpersonnelles, la connaissance individuelle des gens, permet de voir le niveau d'insertion interculturelle d'autrui (ATCK4, st.) et de dépasser certains clichés :

M8, mng., p.173, 03:52: « *They live in India but for them to understand the kind of festivities we have and customs we have, it isn't easy* ».

La reconnaissance de l'autre et l'égalité de toute personne face à cette option permet d'éviter l'émergence d'un sentiment d'inégalité ou de préférence personnelle au sein d'une entreprise. Nous avons vu dans notre modèle que la CI dynamique ne fonctionne qu'avec autrui, donc il faudra reconnaître l'importance d'autrui pour soi :

WC5, mng., p.80, 53 :31 : « *C'est intéressant de comprendre comment on fait pour comprendre l'autre, ne pas voir les choses de la même manière, mais juste comprendre une autre façon de voir les choses, on peut prendre certains aspects de cette manière de voir les choses et les combiner avec les nôtres et avoir une image plus riche finalement. Ainsi on arrive à des compromis* ».

On constate que le verbatim concernant la notion de confiance en l'autre a été mentionné par tous les participants.

Depuis 2017, après les premiers entretiens réalisés, nous avons essayé de voir si on pouvait parler de l'isolation intérieure (se ressourcer à sa culture d'origine) et d'isolement extérieur (se ressourcer dans un milieu interculturel, repos de réflexions identitaires). Effectivement, nous avons trouvé le verbatim décrivant la fatigue linguistique et le besoin de retrouver une zone de confort nécessaire. Chez les « World Citizen » la volonté de s'isoler est de courte durée mais chez les ATCK elle se manifeste un peu différemment. Ceux-ci cherchent davantage un milieu multiculturel où la question de l'identité n'est pas de mise, où leur différence n'est pas pointée du doigt : « *...pour les belges, je ne suis pas vraiment belge* » (ATCK1, st., p.42, 12 :48).

La reconnaissance d'autrui est une attitude qui montre à autrui qu'on lui prête attention :

WC5, mng., p.77, 18 :00 : « *Quand on n'est pas insignifiant, quand une personne se sent importante, qu'on la regarde comme une personne entière, ça peut diminuer les conflits et l'agressivité entre les gens* ».

La reconnaissance d'autrui entretient des relations importantes avec la communication interculturelle, la curiosité, le décodage des informations, l'ouverture d'esprit. Ces composantes qui sont liées les unes aux autres, sont présentes chez les 3 profils :

ATCK4, st., p.130 24:04: « *...approaching people openly and not intimidating them with anything that could make them [feel] insecure. Also, by being interested in the other person. That is how you start a good conversation: by not only talking about yourself* ».

De même, nous avons repéré des liens entre « la connaissance de soi » et « la réflexivité » présentes chez tous les profils ; en effet, si on connaît son propre comportement, on est capable de se rendre compte qu'il peut gêner autrui :

M8, mng., p.173, 06:57: «... me being a little too open and I can approach people and they can get intimidated. That has been a problem because sometimes you might have all the good intentions to get to know this person, but the other person has their boundaries».

Les Millennials et les World Citizens partagent les liens avec d'autres composantes, telles que « l'ethnorelativisme » et « l'empathie ». Nous pouvons expliquer cela, car ces deux profils ont le lien entre la composante « reconnaissance de l'autre » avec leur personnalité – identité culturelle ; ils ont appris à percevoir autrui autrement que les ATCK (acquis) pour lesquels « autrui » n'est qu'une forme de soi, ce qui explique pourquoi les ATCK n'ont pas de lien avec « Personnalité – identité culturelle » et que chez eux la seule dimension active est la contextualité. C'est aussi pourquoi chez les 2 autres profils il est nécessaire d'avoir davantage de composantes mobilisées afin de créer une relation avec autrui (ethnorelativisme, par exemple et la culture commune vie empathie). Cette composante se retrouve dans toutes les dimensions, mais reste durable uniquement pour les World Citizen.

Réflexivité

La composante de réflexivité (*Appendice 6.j*) est une composante de la compétence interculturelle post-appliquée, car le rythme intense de travail et la vitesse du quotidien ne permettent pas vraiment de laisser la réflexivité juger objectivement d'une situation au moment où elle se déroule. Le stress en influençant nos perceptions peut également y contribuer. C'est l'attitude d'auto-questionnement. La réflexivité est un élément essentiel pour de nombreux éléments : répondre avec succès au changement, renforcer la pensée critique, aider la résolution de problèmes, collaborer, repérer ses émotions, admettre son échec. Cette composante poursuit le décodage des informations spécifiques à une culture de manière plus poussée.

M2, mng., p.88, 09:37: « It took me many more experiences to question myself and to have those moments of self-reflection: "I'm not biased but..." That took more experiences and also maybe some challenging situations...».

Les 3 profils ont l'habitude de réfléchir sur des situations interculturelles passées, ils partagent des liens avec la curiosité, la reconnaissance d'autrui et le décodage des informations spécifiques à une culture. Effectivement, à force de se montrer curieux envers autrui, de ne pas cesser de se poser des questions, un acteur interculturel peut avoir des conséquences positives et négatives d'une situation interculturelle (« *In being aware of different [cultural] factors, you are becoming engaged in a form of reflection* », WC9, mng., p.162, 34 :31). À notre grande surprise, tous les profils ont un lien entre la réflexivité et l'ouverture d'esprit, composantes que nous pensions trouver uniquement en action et non au moment du post-réflexivité. Cette information permet d'identifier l'ouverture d'esprit lors d'une évaluation.

ATCK10, st., p.184, 11 :36 : « J'essaie de comprendre d'où ça vient. Il y a des choses qui, je pense, viennent effectivement de mon enfance. C'est vrai que je peux avoir des réactions très négatives avec les hommes qui ont des réflexions très misogynes. Maintenant, j'essaie d'être un peu moins dure et directe avec ces gens-là. J'essaie de comprendre un petit peu pourquoi une personne a cette idée ».

Il faut noter aussi un contexte spécifique, celui des institutions européennes qui est au cœur de l'interculturalité. Ainsi, pour ces fonctionnaires européens les backgrounds culturels deviennent un arrière-fond du travail quotidien qui se transforme de temps en temps à « *un jeu passionnant* » pour faire fonctionner cette synergie interculturelle (WC2, dir., p.31, 21 :37). La réflexivité est importante dans le processus d'adaptation interculturelle. Nous l'avons déjà mentionné que l'analyse culturelle profonde aide à surpasser le choc culturel, de ne pas tomber dans des clichés négatifs. Contrairement au décodage, la réflexivité ne se contente pas des éléments les plus visibles, des références des plus faciles, mais repose sur une prise en compte réelle du contexte et du point de vue d'autrui. Les World Citizens sont mieux placés dans cette démarche, ce qui se démontre par le lien avec la conscience :

WC5, mng., p.78, 37 :19 : « *Il faut réfléchir et penser quand même. J'essaye de donner un peu plus d'explications. C'est à travers notre personnalité et notre propre subjectivisme que nous voyons les choses, donc peut-être je fais l'effort de dire à haute voix ce que j'ai compris pour ne pas créer de malentendu et pour m'assurer que toutes les personnes impliquées sont toutes sur la même page* ».

Nous avons déjà mentionné un niveau faible de réflexivité chez les ATCK dû à l'aspect quasi inné de compréhension de diversité du monde, leur formation à l'interculturalité datant de leur plus jeune âge. Pour eux les différences sont naturelles et n'entraînent pas de questionnement spécifique. Ainsi, nous constatons l'absence de lien avec la dimension de conscience :

ATCK1, st., p.42, 16 :34 : « *Puis, d'avoir été en contact avec pas mal de cultures, voir un peu les gens différents, leurs réactions différentes <...> Est-ce que je m'en sers tous les jours ? Je ne sais pas... pas consciemment en tout cas...* ».

En poursuivant cette réflexion, nous voyons aussi que les WC et les Millennials partagent un lien avec l'acquisition (absent chez les ATCK). Le verbatim nous montre que ces deux profils ont acquis cette habitude à travers des formations interculturelles et ils continuent à l'appliquer consciemment afin d'élargir leur vision du monde (« *[It] is part of the learning process : asking yourself why something didn't work* », WC9, mng., p.160, 15 :30).

La réflexivité est présente dans toutes les dimensions de la CI dont la durabilité qui se trouve chez tous les profils. Un lien fort avec la durabilité peut être expliqué par la notion de réflexivité elle-même ; comme nous l'avons déjà mentionné, c'est bien cette composante qui fait évoluer la CI en établissant un lien entre l'expérience et des schémas possibles dans une situation interculturelle (chemin de Kolb). Elle possède le lien avec la dimension de transmissibilité uniquement chez les World Citizen qui démontre l'idée que ce profil serait un bon mentor.

Tolérance - Solidarité – Inclusion

La composante de tolérance (*Appendice 6.k*) contient l'attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même ; le fait de respecter la liberté d'autrui en matière d'opinions ; la lutte contre des préjugés et des clichés, surtout vis-à-vis des minorités : ne pas avoir « *discrimination bone in my body* » (M8, mng., p.174, 18 :08). La tolérance au milieu interculturel ne demande pas simplement de tolérer les constantes connues, mais peu compréhensibles par le sujet, néanmoins de tolérer l'inattendu, de pouvoir modifier les modes de penser :

WC1, dir., p.18, 23 :15 : « Ça demande des outils, il y a des formations pour être « aware », ça demande une volonté de comprendre l'autre, et ça demande surtout du temps parce que tu dois réfléchir à des choses auxquelles tu n'as jamais réfléchi ! ».

C'est une composante typique à être exprimée comme telle pour le profil « World Citizen » (10 participants /10). Elle permet de s'adapter et de réfléchir au nouveau contexte ou situation culturels dans lesquels l'acteur se retrouve. Chez ce profil on trouve le verbatim sur le statut des femmes dans la société moderne dans des cultures différentes, qui se rejoint à la recherche de la culture commune (cas « Culture commune»). Ce profil recherche des valeurs communes partagées, des idées sociétales qui vont dans la même direction. En parallèle, cela témoigne aussi de l'importance de la tolérance vis-à-vis des religions voilà la tolérance chez ce profil est liée au décodage des informations spécifiques et l'empathie. La religion est parfois mentionnée aussi dans les notions interculturelles (Meier, 2013), cette notion est apparue chez les World Citizen, pourtant n'était pas du tout mentionnée par Adult Third Culture kid. Les ATCK et les Millennials, mais aussi certains World Citizens aussi prennent la précaution avec cette notion. Ils adoptent plutôt les termes de solidarité et d'inclusion :

M2, mng., p.88, 15:52: « *It's trying consciously to understand others and to work with others and not only to tolerate them. It's not only about tolerance, it's about accepting others' points of view, especially when it goes against yours* ».

Les participants soulignent que la tolérance ne veut pas dire laisser passer des choses qui sont contradictoires à nos valeurs, cela ne signifie pas non plus accepter tout (M5, cdu), notamment le rapport de forces (WC1, dir., ATCK9, st.). La vraie tolérance interculturelle fait travailler la sensibilité au milieu interculturel, elle ne crée pas de tabous, de clichés interdits à prononcer, d'où le lien avec l'ethnorelativisme.

ATCK3, dir., p.127, 13 :51 : « *I understand when somebody is a devout Muslim. But I would not understand this devout Muslim cutting me off. That's the thing: I'm not tolerant of people who are not tolerant of me* ».

Assez souvent on peut constater la confusion entre la tolérance et la peur d'être poursuivi pour les idées non conformes. Le terme qui est apparu spontanément est l'inclusion qui forme une autre relation avec autrui où on ne laisse pas seulement la place à la différence, mais on inclut cette différence dans son quotidien et on tire le mieux de cette collaboration qui peut devenir une vraie synergie interculturelle. Cette approche est tout à fait nouvelle, car l'interculturalité d'aujourd'hui n'aborde pas seulement des cultures, mais la diversité de genres, d'âges, des groupes minoritaires. Nous trouvons aussi ces réflexions chez nos participants qui sont conscients des changements au sein de l'interculturel :

WC9, mng., p.159, 06:37: « *Let us talk about interculturalism but in a very inclusive approach, so not only about cultures but also minorities. I will take an example from a LGBTI community. My latest discovery related to multiculturalism has been that I was not inclusive in my communication because I was speaking about gender: men or women. Other genders are completely left out. Me saying "a man" or "a woman" means excluding other possibilities, making people feel uncomfortable. It's not inclusive, it's not multicultural* ».

Cette composante se retrouve dans toutes les dimensions de la CI et garde toujours sa place clé toute en créant sa nouvelle forme inclusive et en permettant d'ajouter une dimension collective. Nous l'avons donc renommé : « Tolérance – Solidarité – Inclusion ».

Nous avons enrichi les concepts des composantes de la compétence interculturelle. Dans la « Discussion » nous allons commenter les présents résultats et allons partager un tableau récapitulatif des similitudes et différences dans le fonctionnement de la compétence interculturelle selon les 3 profils interculturels.

II.2.1.b. Réflexions autour des dimensions de la compétence interculturelle

Acquisition

L'acquisition (*Appendice 7.a*) est la dimension principale de toute compétence, c'est ici que l'expérience se transforme en outil de travail. Nous avons démontré qu'il existe bien un potentiel qui soit propice pour le développement de la CI, mais nous insistons sur la proposition que ce soient des connaissances et des compréhensions acquises, que ce soit par théorie ou par le vécu, et appropriées par la personne parce que c'est elle qui les a témoignés : « *My knowledge is based on what I experienced on a daily basis with my own eyes* » (M7, st., p.144, 23 :54). Personne ne naît complètement interculturellement compétent, ce que nos participants confirment avec précision, même s'il s'agit d'une famille multiculturelle (WC9, mng.) ou la confrontation aux cultures différentes dès l'enfance (M7, st.) :

WC9, mng, p. 160, 10:54: « *Even if your parent came from 2 different cultures, or 4, or 8, you're still not as multicultural as you will become through changes. I really think that your background has an impact on your approach to multiculturalism, but experiences generate empathy.* »

Nous voyons, d'ailleurs, le lien de conscience et l'acquisition chez les World Citizens et Millennials, mais qui est absente chez les ATCK. Ceci explique la perception de la CI comme quelque chose d'inné chez les ATCK. Effectivement, ce développement est lié à la construction sociale dès l'âge d'inconscient ; les ATCK grandissent multilingues, avec des références culturelles multiples. Cela est pourtant conditionné (donc est acquis) par le contexte familial (« *It started when I was born* », ATCK3, dir., p.126, 01 :12 ; « *J'ai été exposée à cet aspect très multiculturel* », ATCK7, cdu, p.147, 00 :19). Ce profil est fortement connecté aux valeurs de diversité et d'appréciation de chaque culture dont ils possèdent. Ils savent identifier les frontières de chaque culture (ATCK4, st., p.129, 02 :11 ; p.130, 19 :26), ce qui montre l'appropriation de cet outil (la CI) dans leur quotidien. En effet, chaque profil a son propre chemin d'acquisition de la CI. Si pour les ATCK, il s'agit de la famille, les Millennials ont acquis cette compétence à travers les programmes d'échanges et les séjours linguistiques. C'est leur composante-véhicule (curiosité) qui a conditionné cette envie d'explorer d'autres cultures (« *À la base une personne curieuse qui aime les vies des autres* », M1, mng., p.46, 25 :46), l'intérêt et l'envie de connaître l'autre :

M7, st., p.145, 27 :45 : « *Intercultural awareness has a lot to do with being willing to experience the foreign and different cultures. That is very much linked to not being afraid of something* ».

Pour les World Citizens, l'acquisition de la CI a commencé par l'apprentissage des langues (véhicule du profil), cette compétence linguistique leur a permis d'accéder aux postes de diplomates ou d'expatriés au sein desquels les acteurs ont souvent suivi une formation culturelle (rarement interculturelle, car le focus principal était sur le pays d'attribution).

La CI ne se développe pas dans une bulle isolée, elle s'acquiert en apprenant les uns sur les autres (WC2, dir.), sans autrui la CI n'apparaît pas :

WC9, mng., p.159, 06:06: « If there is a way to multiculturalism, it [happens] through exchanges. You learn that through others ».

Autrui peut être présent dans un même espace physique ou avoir une présence abstraite et avoir son influence sur soi, donner une première impression de son altérité :

WC4, dir., p.65, 10 :50 : « *Quand j'étais à l'école primaire en Afrique nous avions une carte du Monde sur le mur et moi j'étais très frappé par des couleurs différentes en Europe, il y avait toute une série de couleurs différentes. <...> je n'avais aucune expérience de ces autres pays, mais néanmoins pour moi ils avaient déjà une image* ».

Dans cette dimension nous voyons les composantes communes comme la communication interculturelle, l'adaptabilité, le décodage des informations, l'empathie, la connaissance de soi - stabilité psychologique. Ces composantes transforment une expérience interculturelle qui commence par la rencontre avec autrui, l'identification et l'acceptation des différences en compétence interculturelle. À ce niveau-là, la CI aide à apprendre à reconnaître les différences interculturelles.

Il est bien difficile pour les participants de remonter à un moment donné de leur vécu et nommer un événement particulier qui a déclenché le développement de la CI et qu'ils ont commencé à faire preuve d'empathie interculturelle, cependant tous les participants parlent de la CI étant acquise, même les ATCK confirment bien l'acquisition de cette compétence également dans l'environnement familial multiculturel. Nous retrouvons également le lien avec la personnalité qui nous montre le développement de la CI autour d'un parcours unique d'expériences avec des cultures.

Conscience

A travers l'expérience interculturelle chaque sujet accumule des connaissances. Une fois ces connaissances assimilées grâce à une forme d'intellectualisation, celles-ci peuvent alors être mobilisées de nouveau dans des situations inédites et des contextes différents, voilà pourquoi tous les profils ont un lien avec la réflexivité. « *C'est toujours ce qui éclaire qui demeure dans l'ombre* », - disait Morin (1973, p.148). Ce processus métamorphose cette expérience (acquise par tous les profils grâce à l'ouverture d'esprit) en une véritable compétence :

M2, mng., p.88, 15:52: « *It's trying consciously to understand others and to work with others and not only to tolerate them* ».

S'il est difficile de mesurer le degré de conscience (*Appendice 7.b*) des connaissances interculturelles dans l'appréhension d'une situation nouvelle, il n'en reste pas moins que sans conscience aucune analyse véritable n'est possible. Comme la structure de la CI est fortement liée au noyau initial, déterminer ce qui est de l'ordre de la conscience ou du réflexe n'est pas aisé. En effet certaines émotions, certaines actions ne sont que le résultat d'une réaction naturelle et spontanée à un contexte donné. Il faut ensuite analyser posément la situation et ainsi éviter de simplifier à outrance une situation toujours complexe :

WC2, dir., p.31, 20 :03 : « *Si tu travailles dans ton milieu national, tu ne connais rien d'autre, tu fonctionnes comme ça, tu ne te poses pas de question. Mais si tu viens ici, et ton voisin de truc est un Polonais, tu dois bien apprendre à t'ouvrir sinon tu auras un vrai problème* ».

Les Millennials, se positionnant comme les généralistes, effectivement, ne possèdent pas de lien entre la conscience et la contextualité. Les ATCK logiquement se trouvent entre conscient et inconscient n'ayant pas de lien net avec l'acquisition et la composante de connaissance de soi, cependant ce profil a l'habitude d'avoir des réflexions sur des situations interculturelles complexes :

ATCK4, st., p.130, 09:59: « *It is more subconscious. It is just normal and now it is a part of me. I only consciously explain everything when people ask me about everything [about my] background. Usually, it is more an inherent ability or characteristic* ».

De plus, même si à cause de la nature complexe de la CI, la conscience n'est jamais une dimension claire, elle est présente dans la dimension d'acquisition pour les Millennials et les World Citizens :

M2, mng., p.91, 03:30: « *What really made me consciously give space for others is the fact that I saw this being done by the facilitators. In the beginning I didn't get this idea, but then I started just analyzing the facilitators: they don't say much, they give space to others and that's why people feel that they are in a safe space, that they can share and talk. I definitely do it consciously* ».

Nous avons remarqué que cette dimension est fortement liée à la dimension de « *dynamisme* ». En effet, nos participants affirmaient que plus ils grandissaient en expérience dans un contexte interculturel, plus il leur était facile d'utiliser les bons outils de communication. Ainsi l'attention portée aux autres se faisait plus sensible et plus tangible. Avec le dynamisme l'intuition interculturelle progresse dans la conscience. Dans les certains concepts la conscience est même reflétée dans sa présentation, nous pensons à la « *intercultural awareness* » quand nous voyons ce lien entre le vécu et la conscience (égale compétence) : « *It took me a while to get this because I wasn't aware of it some years ago* » (M2, mng., p.88, 15 :52). Ce lien entre l'acquisition de la CI par l'expérience et la conscience change la posture ethnocentrique (dans la plupart des cas présente chez chaque individu via la construction sociale « *patriotisme* ») vers la posture ethnorelativiste (présent chez tous les profils).

Dans la composante « *décodage des informations spécifiques* » la conscience rend compte des différences culturelles et les changements sociétaux difficiles à se percevoir quand on est autrui : « *On en était conscient que le mode de vie que nous avons, était UN mode de vie, mais pas pour tout le monde* » (WC4, dir., p.66, 15 :32). Dans cette dimension se retrouve logiquement la « *réflexivité* » quand la recherche des explications demande un effort supplémentaire conscient (WC5, mng.). Sinon un individu se retrouverait dans une situation où il ne gère plus ce qui est en train de se passer, il perd la connexion avec autrui et un échange interculturel risque de mal terminer. Il est important de comprendre la situation, car souvent c'est inconnu qui fait peur et qui crée les barrières interculturelles (WC1, dir.). Quand on travaille dans un tel contexte, il est important de rester vigilant par rapport à soi-même, d'être aussi conscient de sa nature, de ses habitudes qui peuvent paraître aberrantes, ce qui nous amène vers une autre composante « *Connaissance de soi* », tout comme vers la composante « *Reconnaissance de l'autre* » pour comprendre en quoi l'autre est différent de soi. Les difficultés apparaissent quand un individu n'est pas capable d'identifier les repères culturels et surtout quand il n'est pas capable de déterminer ses lacunes ou de

comprendre la complexité d'une situation, quand « *they really don't see a weakness in themselves* » (WC9, mng., p.161, 30 :44) :

WC1, dir., p.26, 58 :28 : « *Puis il y a des choses que tu ne peux même pas imaginer parce que tu ne peux pas savoir, tu peux être conscient de toi que par rapport à quelqu'un qui est très différent de toi qui t'envoie une autre image* ».

Si on compare cette dimension entre 3 profils, on voit que les ATCK semblent plus sensibles aux différences culturelles, mais ils attribuent cela souvent à une compréhension naturelle, innée, « *sur le moment c'était plutôt inconscient* » (ATCK5, st., p.133, 04 :53) :

ATCK1, st., p.42, 11 :39 : « *il y avait beaucoup de gens qui avaient déménagé 4 fois de 4 pays différents et qui avaient une très forte conscience, car ils avaient l'habitude d'être mélangés* ».

Le fait d'être né dans une famille multiculturelle et avoir été exposé sans discontinuité à autrui favorise et développe naturellement une sensibilité profonde pour l'altérité. Cette imprégnation agit ainsi de manière inconsciente sur le sujet. Les Millennials ne sont pas homogènes dans leurs réponses et souvent un même participant donne le verbatim différent où à la fois il se présente conscient et inconscient dans ses actes à l'interculturel. C'est pour cela que nous ne trouvons pas de lien avec curiosité (leur véhicule), car le contact avec autrui se fait naturellement. Il est juste de spécifier que certains des Millennials essayent de mettre en place une stratégie qui correspond au contexte de la situation, mais souvent il s'agit au moment de l'apparition d'un malentendu :

M8, mng., p.174, 11:02 : « *Nobody can change who they are; it always comes up. As soon as I realize that it is not going the way I expect it to, then I become conscious, and I act accordingly* ».

Le verbatim des World Citizens présente majoritairement le comportement conscient face à autrui, ce qui peut en quelque sorte être expliqué par le suivi des formations interculturelles, même si ce n'est pas la seule raison d'un niveau élevé de la conscience : « *La formation t'aide à être conscient, mais ce n'est pas suffisant* » (WC1, dir., p.20, 46 : 47) ; comme souvent les représentants de ce profil ont un haut niveau de leurs postes, ils sont en moyenne plus âgés que les participants d'autres profils, ce qui nous fait penser encore une fois que la conscience augmente avec l'expérience dans sa durabilité. De plus, ce profil présente une vision claire sur la transmissibilité de la CI grâce aussi à la conscience pour mettre en place ce transfert des connaissances et donc de la compétence.

La conscience est une dimension qui fait fonctionner toutes les composantes dans les dimensions différentes, autrement dit c'est la conscience qui fait que l'expérience interculturelle devient la compétence interculturelle « *à certains moments ça peut être conscient, de faire ressortir ce côté interculturel* » (ATCK6, mng., p ;140, 11 :38).

Contextualité

La dimension de contextualité (*Appendice 7.c*) de la CI est directement liée à la notion de culture ; c'est elle qui met le cadre des codes à suivre dans des contextes interculturels et conditionne la CI. Avoir une image complète des conditions d'une rencontre change complètement la perception des choses. De même, les contextes culturels en soi sont aussi importants parce que les gens perçoivent les

choses différemment (WC2, dir.). Nous avons utilisé le mot « contexte » au pluriel, car il y a bien multiples situations de niveaux différents (travail, famille, religion, sport) que restent tous interculturels. On identifie la différenciation entre un contexte interculturel et un contexte culturel (qui vont avoir multiples branches comme travail ou loisir), tout comme le contexte personnel d'un acteur.

WC3, dir., p.34, 05 :45 : « *Comme les cultures sont différentes, ce qui est très poli de la part d'un français, n'est peut-être pas très poli de la part d'un finlandais, ce n'est peut-être pas ressenti de la même façon* ».

Notre focus est le contexte interculturel où, selon les participants, il est nécessaire de mettre en place des règles à suivre afin d'éviter des malentendus et de la mésinterprétation du contexte. WC3 (dir.) mentionne une « *mentalité professionnelle* » dans le travail au sein des institutions européennes.

Il est bien important de connaître le background culturel des interlocuteurs, s'il s'agit, par exemple, des personnes qui ont eu dans l'histoire de leur pays des malentendus, des conflits, comme cela peut être dans le cas des Serbes, des Croates et Bosniaques (ATCK4, st.). Certes, pour bien interpréter le contexte, il faut avoir des connaissances de l'histoire, voilà pourquoi malgré son approche en quelque sorte générale, la CI reste fortement attachée aux cultures et leurs histoires. C'est pour cela que tous les profils ont des liens avec les composantes de décodage des informations, communication interculturelle et reconnaissance d'autrui. Les Millennials et les ATCK partagent un lien avec l'ethnorelativisme, car ces deux profils n'ont pas de tendance de privilégier une culture en particulier, mais baser leurs comportements en fonction de la personnalité d'autrui. Les World Citizens ressemblent des liens avec la connaissance de soi, la réflexivité et la tolérance. Ce profil juge le contexte à travers ses limites d'accepter des valeurs qui lui sont étrangères.

On peut même dire que l'on évalue une situation concrète et le comportement de la personne évaluée, ou d'une seule composante, dans cette situation, toutefois pas la CI dans sa totalité. En revanche, plusieurs évaluations des contextes (situations) différents d'une personne peuvent donner une image plus élaborée de sa CI :

ATCK2, mng., p.63, 70 :40 : « *Si on met la même personne dans différentes situations interculturelles et si on a toujours le même problème, là on peut penser que peut-être cette personne-là ne peut pas bien s'adapter aux autres gens* ».

À part l'influence des traits de caractère (être directe), de la situation hiérarchique, même la mobilité active à un moment donné peut donner un coup de fatigue ou du stress vu son intensité sans des moments de repos significatif entre missions, ce qui peut aussi influencer le comportement à l'interculturel du côté négatif : « *Très, très mobile. Pour l'interculturel c'est magnifique. Mais ça peut déstabiliser parfois* » (M1, mng., p.51, 90 :48) et ce qu'il faut prendre en considération.

Le seul lien avec les autres dimensions que tous les profils ont, est celui avec la subjectivité. Cela n'est pas étrange, car la contextualité est une dimension qui a l'influence dans le présent et dans l'action. Chaque acteur fait un jugement sur une situation particulière en fonction de sa vision culturelle, donc subjective. C'est une dimension externe qui conditionne le fonctionnement de la CI. Les Millennials et les World Citizens ont un lien avec la conscience et non les ATCK qui, d'après la définition du profil, agissent inconsciemment dans un contexte interculturel où ils sont comme les « caméléons » d'où le lien avec « l'adaptabilité » à tout contexte interculturel. Cependant, il est intéressant que les Millennials, au contraire

des ATCK et des World Citizens, n'aient pas de lien avec leur identité culturelle. Cela peut s'expliquer par les caractéristiques du profil lui-même : être généraliste et utiliser activement anglais comme lingua franca ; les codes culturels contextuels s'effacent légèrement. Tous les profils confirment l'importance du contexte lorsqu'on analyse et on évalue à l'interculturel.

Durabilité

Cette dimension permet de garder une compétence même sans son utilisation active. Une fois, l'acteur s'est retrouvé dans un espace interculturel et l'a apprécié, mettre cette expérience à l'écart deviendra une sorte d'insatisfaction. Certains participants soulignent que la CI ne peut pas être perdue, les autres supposent qu'elle peut se mettre en veille sans être pratiquée. Dans les deux cas, les participants expriment l'angoisse de rester sans aide de la CI :

WC6, cdu, p.100, 83 :59 : « *Une fois qu'on a goûté à ça [l'interculturalité], on a vu ce que ça peut nous apporter, comme l'ouverture d'esprit... et au bout du compte, on est mieux avec soi-même* ».

Comme la CI est une compétence large (métacompétence) qui contient des connaissances sur des relations interpersonnelles, elle peut être utilisée dans de différents contextes professionnels qui ne sont pas forcément liés à l'interculturalité, c'est une compétence qui permet de mettre en place une approche pour des nouveaux défis, ce que nous pouvons voir dans la trajectoire professionnelle de nos participants qui, dans la plupart des cas, ont eu l'expérience dans des contextes non-interculturels, mais où ils ont mis en place les mêmes principes d'échanges entre les collaborateurs. Comme la CI commence toujours par une caractéristique innée, elle s'enrichit par d'autres habilités qui s'acquièrent au fil du temps. Un acteur interculturel a son propre « *bagage de connaissances* » (M1, mng., p.50, 72 :45), cependant face à un nouveau travail, il existe toujours des défis à relever, des choses à apprendre. Les participants voient la CI comme une compétence durable, impossible à oublier :

ATCK2, mng., p.61, 55 :31 : « *Ce n'est pas quelque chose qu'on perd vraiment, c'est un peu comme la bicyclette, si on a appris à faire du vélo, on n'oublie pas. Peut-être on a un peu besoin d'y penser qu'on n'a pas utilisé la bicyclette pendant longtemps, mais ça revient vite* ».

La durabilité (*Appendice 7.d*) est profusément liée à la dimension d'acquisition, car la CI peut être utilisée dès les premières étapes de son développement et ensuite, plus on l'applique dans des contextes différents, plus elle s'acquiert. Plus développée la CI devient, plus longtemps peut durer cette expertise :

M7, st., p.144, 18:30 : « *The work for those associations allowed me to get in touch with countries that I have never been in touch with before and to gain a certain sensitivity about cultures that I am not in touch with daily. It's something that raised a certain awareness and surely will or does eventually contribute in a positive way to my work* ».

La multiplicité d'expérience garantit la durabilité de la compétence ; même s'il existe une période de transition d'un contexte à un autre, elle consiste plutôt à « l'acclimatation » à un nouveau milieu, la connaissance avec de nouveaux outils, le rythme de travail, les habitudes, donc l'adaptation à la culture organisationnelle :

WC5, mng., p.82, 70 :04 : « *J'ai recommencé à zéro quand je suis venue au Conseil, mais n'est pas du point de vue humain. Les institutions européennes ont des synergies, elles communiquent, elles* ».

font des projets ensemble, mais pas au niveau IT. <...> Du point de vue humain, je pense que les choses que j'ai apprises à la Commission, sont valables ici aussi ».

Tous les participants de chaque profil voient la CI comme durable (au fil du temps) et transférable (d'un contexte à l'autre). Comme elle est initialement liée aux traits de personnalité, elle reste dans la nature du porteur de cette compétence qu'elle soit exercée ou non : « *Once really acquired, it stays with the person* » (M2, mng., p.91, 10 :06).

Dynamisme

Comme nous l'avons montré dans la première partie, l'un de l'aspect principal de la CI est son dynamisme (*Appendice 7.e*). Cette compétence évolue avec les formations, les expériences et le nombre significatif des rencontres avec autrui :

WC9, mng., p.160, 18:19 : « *It grows in you. More exposure and more understanding led to less prejudice, a willingness to be more open and not to take everything for granted. Even if it is impossible to fully understand it, you become more open and try to see it from the eyes of someone else, making you more open next time. You will accumulate experiences and can then compare things that others would have thought completely incomparable* ».

Avec une nouvelle expérience, l'une des composantes se développe davantage. Par exemple, si initialement la personne n'était pas très à l'écoute ou n'a pas eu de réflexion sur la situation, elle améliore simultanément son niveau de conscience interculturelle et la connaissance d'elle-même.

WC5, mng., p.81, 59 :51 : « *Je suis sûre que je n'avais pas un horizon si large et que peut être je n'acceptais pas les autres comme je le fais maintenant, je ne dis pas que maintenant j'accepte tout à 100%. J'ai aussi mes limites, mes imperfections* ».

En outre, la CI dynamique réduit considérablement les situations d'échec dans le contexte professionnel interculturel (WC2, dir.) : se faire comprendre exige moins d'efforts, « *ça va être plus facile parce qu'il y a tout un entraînement* » (WC3, dir., p.34, 06 :15), et s'adapter à un nouvel environnement semble plus naturel, cette situation ayant déjà été expérimentée :

ATCK2, mng., p.56, 04 :35 : « *La dernière fois où j'ai déménagé de Londres à Bruxelles, c'était comme ça, c'était très facile* ».

Néanmoins, comme la CI reste incomplète, malgré l'avancement des connaissances et des compréhensions interculturelles, il vaut mieux maintenir une certaine vigilance quant aux sensibilités des autres (M1, mng.). Il n'existe pas de processus linéaire du développement de la CI, il n'existe pas de chemin unique où la première étape serait la formation, puis la pratique (la première mission de mobilité), ou vice versa. Les gens à l'interculturel peuvent parcourir un chemin mixte entre l'exposition à l'autre, une première expérience internationale dans un cadre privé, une formation, une mission internationale dans un cadre professionnel, une autre formation et ainsi de suite. Le souhait d'apprendre davantage, d'acquérir des connaissances plus profondes sur le sujet, qu'elles soient théoriques ou pratiques, reste recherché par les acteurs interculturels pour « *ajouter une touche en plus dans leur bagage interculturel* » (M1):

M1, mng., p.50, 83 :14 : « *L'étude des personnalités fait partie aussi de mes qualités personnelles. J'aimerais aussi marier ça à des connaissances théoriques, peut-être je vais réétudier. Je vais reprendre mes études et me dédier à ça* ».

Le dynamisme de la CI permet de changer sa vision du monde, ses patterns et les pensées structurées par le biais de la culture d'origine (WC5, mng.). Cette dimension permet de développer le « *worldwide framework* », un mode de pensée impossible à développer après une seule interaction interculturelle. Remettre en question certains des préjugés inconscients, cela ne suffit pas. Mais l'accumulation des expériences et des situations difficiles permet de s'approprier les caractéristiques de l'interculturel, « *sa posture interculturelle* » (M2, mng.). Plus la conscience des contraintes interculturelles est intelligible, plus la CI évolue, ce qui à son tour permet de mieux mobiliser une compétence dans une situation donnée afin de mettre l'autre dans un espace sûr où il peut aussi s'ouvrir vers cet échange interculturel :

WC5, mng., p. 86, 114 :05 : « *Je suis sûre que maintenant je suis différente de ce que j'aurais été, si j'étais restée en Roumanie, si j'avais vécu toute ma vie là-bas. Je crois que le contact avec les autres m'a beaucoup enrichie* ».

Nous avons constaté dans le verbatim de nos participants l'accumulation d'expériences, donc la croissance des connaissances ; nous pensons que la dimension de dynamisme va uniquement dans le sens de la croissance (WC7, p.154, 32 :38). Cependant il est juste d'envisager que les événements négatifs interculturels (socio-culturels), comme les agressions ou les attentats peuvent faire stagner cette compétence ou la faire s'écrouler (réaction agressive face à des expériences malheureuses). Chaque profil a sa propre courbe d'évolution de la CI, si les ATCK commencent leur parcours interculturel très tôt, leur courbe est très aiguë sur l'axe vertical dès les premiers pas et puis elle tend vers un plateau, ce qui rend difficile de voir leur progrès, par exemple, par une formation interculturelle ; les Millennials et les World Citizens ont une courbe qui progresse plus doucement.

Subjectivité

Dans l'espace interculturel, il est évident que nous voyons le monde à travers notre expérience et nos croyances personnelles, c'est un processus mental normal. Nul n'est jamais vraiment objectif. Ce que nous voyons et ce que nous jugeons dépend de qui nous sommes, de nos antécédents, de nos expériences personnelles, des stéréotypes sociaux parmi lesquels on a grandi et du contexte culturel. S'il y a des choses que l'on peut qualifier objectivement, les relations interculturelles n'y font pas partie (*Appendice 7.g*) :

M2, mng., p.93, 27:29: « *What I define as a genuine intercultural conversation, somebody might define differently and would have other numbers. That's why I'm saying that this is really highly subjective* ».

La complexité de l'interaction humaine peut présenter des problèmes dans la communication interculturelle (le cas de World Citizens), de même que la situation dans laquelle l'échange se passe (le cas des 3 profils). Pour quelqu'un le fait d'avoir visité beaucoup de pays et de parler plusieurs langues pourrait signifier la compétence interculturelle développée, quoique pour les autres l'absence d'informations sur la qualité des rapports avec des autochtones lors de ces voyages aille paraître un mauvais signe, de même pour quelqu'un le fait de ne pas beaucoup voyager et ne pas avoir la lingua franca parmi ses compétences n'aura aucun impact sur ses jugements si quelqu'un a la CI, mais juste parce qu'il voit la personne communiquer avec la bienveillance (WC9, mng.). Les ATCK et les Millennials voient l'ouverture d'esprit en sa

subjectivité. Toutes relations interculturelles sont construites sur le ressenti et les perceptions (WC3, dir.), « *cela relève de la sensibilité personnelle des individus* » (M1, mng., p.54, 127 :40) ; ici pour les World Citizens se trouve l'ethnorelativisme, l'empathie pour les ATCK et la tolérance pour ces deux profils. Les perceptions différentes des choses existent à cause des postures et le vécu interculturel diffère donc cela dépend de la personnalité, de la capacité de comprendre les autres en comprenant, que ce que l'on voit du point A et du point B n'a pas nécessairement la même forme (ATCK2, mng.) :

WC3, dir., p.34, 05 :45 : « *Comme les cultures sont différentes, ce qui est très poli de la part d'un français, n'est peut-être pas très poli de la part d'un finlandais, ce n'est peut-être pas ressenti de la même façon* ».

Les participants, en parlant des situations interculturelles, utilisent le verbatim comme « *le sentiment que ça s'est bien passé, qu'on s'est compris, <...> il ne se sent pas bien de la manière dont je me suis exprimé* » (ATCK2, mng., p.63, 78 :09), « *je les sens comme ça* » (WC5, mng., p.78, 28 :04), « *je peux avoir un ressenti c'est pour ça [que] c'est compliqué* » (M1, mng., p.54, 123:14), « *this can lead to many misunderstandings or many different perceptions* » (M7, st., p.143, 05 :52), ce qu'il montre c'est qu'il s'agit de leurs perceptions individuelles de l'interculturel. Tous les participants sont d'accord avec l'aspect subjectif de la CI étant un construit social.

Le contexte influence la subjectivité. La perception de ce que les gens caractérisent comme de « vrai » ou « faux », « gentil » ou « méchant », « efficace » ou « inefficace », « appropriée » ou « inappropriée » varie également selon le contexte et les interlocuteurs, car les personnes apportent leurs propres expériences, connaissances, attentes à leurs interactions. Ici nous ne trouvons plus le lien avec la personnalité, cependant les ATCK et partiellement les WC vont associer la subjectivité avec leur connaissance de soi et les réactions qu'ils ont face à une situation ambiguë, cela se base donc sur le décodage personnel subjectif des comportements.

WC5, mng., p.85, 107 :06 : « *Le français m'énervait à un certain point. À la fin de la journée je pouvais plus entendre cette langue. Je me suis rendue compte que ce n'était pas la langue elle-même, c'était l'attitude de certaines personnes qui me parlaient dans cette langue qui me provoquait tout ça. Au début j'étais énervée à plusieurs reprises et je me suis sentie tout autant fatiguée. Réalisation, ça aide. C'est subjectif* ».

Les Millennials vont plutôt associer cela aux contextes : international versus national, car, pour eux, leurs jugements ne seront pas les mêmes, la posture d'autrui prendra aussi une place importante.

Il est important d'examiner comment la dimension subjective de la CI influence les résultats de son évaluation.

Transmissibilité

Cette dimension (*Appendice 7.f*) permet de transmettre une compétence d'un individu à l'autre. Cela se présente tout d'abord par la transmissibilité des connaissances acquises.

Les ATCK n'imaginent pas que la CI soit transmissible. Par ailleurs l'idée même d'avoir transmis des compétences et des connaissances interculturelles leur paraît invraisemblable. De la même manière ils ont du mal à reconnaître leurs propres compétences, en particulier celle, innée, de communiquer avec les autres (ATCK3 et ATCK7). Pourtant, c'est de manière inconsciente que ces qualités se manifestent et se

diffusent : valoriser chaque culture et défaire les stéréotypes en montrant que les frontières culturelles ne sont pas si nettes (ATCK2).

ATCK8, st., p.165, 36:49: *« I am not sure if I can do it because my multicultural settings are subconscious. I do not know if I would be able to teach or tell someone how I am doing things because I am not even fully aware of all the things I am doing ».*

Ils ont la présomption qu'une personne monoculturelle ne pourra pas s'approprier le vécu des ATCK et comprendre leur mode de fonctionnement (ATCK4, st., p.130, 12 :25). Malgré cela, d'une manière indirecte (par exemple, en travaillant et en s'adaptant aux personnes, ATCK6, mng., p.141, 29 :05) les ATCK montrent avec facilité une autre vision du monde et font envisager d'autres perspectives possibles, ils encouragent ainsi à explorer d'autres cultures (ATCK4, st.). Pour ce profil, il est bien possible de transmettre la CI soit qu'il s'agisse de quelqu'un au background similaire (ATCK9, st., p.170, 42 :50) ou par contraste issu d'un milieu monoculturel et interculturel (ATCK8, st., p ;165, 36 :49), c'est pour cela que ce profil a un lien avec la contextualité.

En ce qui concerne les Millennials, la conviction que la CI peut être transmise est bien plus affirmée. Ils voient cela, tout d'abord, à travers l'intérêt pour autrui en le considérant comme un individu et pas forcément comme un porteur d'un bagage culturel (M8, mng., p.175, 25 :08). Ils soulignent l'importance des attitudes nécessaires pour l'ouverture et ne préconise l'apprentissage de chemins prédéfinis (stéréotypes) (M6, mng., p.124, 27 :08), d'où le lien avec la composante « ouverture d'esprit ». Ils privilégient le fait d'être curieux de tout ce qui est nouveau, d'accepter les différences non seulement culturelles mais aussi individuelles (ne pas avoir « *a very clear picture in mind of what different nationalities incorporate* », M7, st., p.144, 20 :05), de ne pas redouter l'inconnu, d'observer et de chercher à comprendre ses interlocuteurs. Connaitre autrui comme individu permet d'avoir une perspective différente et de ne pas présumer qu'autrui doive entrer dans le cadre culturel de son pays. A force d'être en contact avec autrui, de voir d'autres façons de faire, la diversité devient une expérience concrète et s'apprécie réellement. Ce qui constitue une ouverture vers l'interculturel (M9, st., p.180, 05 :09).

M1, mng., p.51, 83 :14 : *C'est pour ça que c'est hyper intéressant d'observer, d'écouter les gens, parce que tu te formes. Moi j'ai appris des choses sur un pays que je n'ai jamais visité, mais j'ai appris des choses ».*

Les World Citizens quant à eux prêtent attention au mentoring (WC9, mng., p.159, 07 :59) et au partage des connaissances (WC2, dir., p.29, 05 :40). Pour eux le meilleur moyen de transmettre la CI est de donner des exemples (décodage). Ainsi, ils invitent leurs plus jeunes collaborateurs à les suivre dans les événements importants et à analyser ce qu'ils ont vu et appris (WC8, dir., p.157, 31 :05). Comme ils ont appris la manière de se comporter dans un contexte interculturel, ils savent que certaines réticences viennent du manque de connaissances et d'expériences avec autrui (voyages / rencontres) ; ils peuvent analyser également pourquoi leur mentoré pense d'une certaine manière (WC5, mng., p.82, 74 :31), voilà pourquoi nous retrouvons chez ce profil le lien avec la réflexivité. Ils aident à dépasser les barrières par rapport à certains clichés en montrant des exemples positifs, tout en restant conscients que certains accepteront ce partage tandis que d'autres n'y seront pas attentifs. Cela rejoint l'approche des Millennials qu'autrui est un

individu, voilà pourquoi ces deux profils ont des liens avec la tolérance et l'ethnorelativisme. Les World Citizens vont tenir compte de la communication interculturelle inclusive en s'assurant que leur mentoré a bien compris ce qui a été dit et si le message a bien passé.

La transmissibilité de la CI se base sur la volonté de la cible (mentoré) à apprendre (WC6, cdu, p.99, 63 :24), tout comme la confiance qui doit lier le mentor et le mentoré, notamment sur la vraie valeur des connaissances (M2, mng., p.91, 10 :48), par conséquent les composantes communes pour les 3 profils sont « Connaissance de soi », « Reconnaissance d'autrui », « Curiosité », « Décodage des informations spécifique à une culture », « Communication interculturelle inclusive » :

M2, mng, p.91, 10:48: « *You could transmit it, but, as a condition, you must be a persuasive person and the other person must trust you, to trust your experiences and trust that your experiences apply to hers or his as well* ».

Il reste une question : les connaissances transmises peuvent-elles devenir une compétence interculturelle durable chez autrui ? (l'absence du lien avec cette dimension). Les participants suggèrent qu'il est nécessaire de laisser du temps pour que l'autre s'approprie ces connaissances et produise ses propres réflexions à ce sujet. Ainsi, la conscientisation s'avère primordiale dans la transmission.

II.2.1.c. Vers un modèle de la compétence interculturelle dynamique

Dans cette sous-section nous présentons le nouveau modèle de la compétence interculturelle dynamique qui, contrairement aux modèles précédents qui montrent uniquement ses composantes, inclut ses dimensions et présente l'aspect dynamique de cette compétence. Le modèle de la CI dynamique que nous décrirons ci-dessous a été proposé après une analyse de notre cadre conceptuel et des entretiens réalisés avec les acteurs qui possèdent la CI développée.

Tout au long de notre recherche nous avons souligné le caractère dynamique de la CI. Cette idée a été inspirée de réflexions de Hampden-Turner et Trompenaars qui ont beaucoup travaillé sur les différences culturelles et la CI qui permet de dépasser ces différences ; les chercheurs ont parlé du mécanisme du fonctionnement de l'interculturel : « *dès les grandes remarques de la vie au quotidien aux petites profondes compréhensions de comportement des autres* » (2008, p.26). Cette idée montre l'évolution de la CI depuis son acquisition jusqu'à la contextualité et transférabilité dans des situations diverses. La CI aide à constater les différences culturelles, à concilier celles-ci avec les croyances culturelles et à créer de nouveaux liens entre personnes issues des cultures différentes. La CI permet aux acteurs de décoder le contexte culturel, ainsi que sociétal. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, cette compétence s'exerce uniquement pendant les échanges avec autrui ; c'est la présence d'autrui qui réveille ce mécanisme communicativo-social.

Pour comprendre le concept de la CI dynamique, nous avons créé son modèle en s'appuyant sur le codage axial qui, selon Strauss et Corbin (1991), permet d'élaborer un modèle d'un phénomène / concept. Le modèle de la CI dynamique est difficile à définir de manière opérationnelle, car cette compétence a des composantes variées pour lesquelles il n'existe pas une définition unique non plus. Cependant, il montre

toutes les dimensions de la CI : acquisition, conscience, contextualité, durabilité, dynamisme, subjectivité et transmissibilité ; il reste pertinent comme image d'un noyau « radioactif » (nous allons expliquer cette métaphore ci-dessous) dont le champ s'élargit avec le temps. La compétence interculturelle est une compétence à plusieurs strates, elle se forme à plusieurs étapes. Chez nos participants nous constatons une compréhension claire que la CI évolue dans le temps :

M1, mng., p ;46, 18 :29 : « *C'est une compétence qui s'acquiert au fur et à mesure. <...> Pour avoir une compétence interculturelle, il ne faut pas juger dans l'immédiat. <...> Ce n'est pas facile d'avoir une compétence interculturelle complète* ».

Dans la première étape (noyau), toute compétence interculturelle démarre grâce à un potentiel interculturel qui est susceptible de devenir cette compétence si la personne est ouverte aux échanges interculturels. Nous présentons ce potentiel comme un noyau, le point de départ de la compétence. Ce point initial représente un trait de personnalité qui forme la CI, pour certains, c'est la curiosité :

M1, mng., p.46, 25:46: « *On est des personnes différentes, moi je ressentais une **curiosité** pour les personnes, pour l'être humain d'abord. C'était au-delà de sa nationalité, j'ai un fort intérêt pour l'humain avec un H majuscule. En plus de ça, j'ai une curiosité pour les différences. LA différence. Un peu générale. La différence en général et en particulier la différence qui passe par une internationalité, par l'étranger* ».

Pour les autres, ce point initial est né dans le respect ou dans le fait d'être à l'écoute : « *the ability to **understand** where another person is coming from with **respect** to the backgrounds* » (ATCK2, mng., p.58, 18 :40).

WC5, mng., p.76, 16 :39 : « *... vraiment être à l'écoute et essayer de comprendre et de se mettre dans sa peau, de voir ses expériences de vie et de comprendre comment ces expériences ont pu former sa personnalité et pourquoi cette personne a une opinion, pourquoi elle voit les choses comme ça, peut-être qu'il y a quelque chose dans son passé, dans son vécu qui l'a amené à voir les choses d'une certaine manière* ».

Dans la création de notre modèle de la CI, nous partons d'un noyau tout simple qui, comme nous l'avons indiqué, représente un trait de personnalité* ce que nous nommons comme tel sous astérisque parce que le différencier des traits culturels n'est pas toujours facile. Bartlett et Ghoshal ont exprimé l'importance de l'interdépendance entre les traits de personnalité et les traits socioculturels : « *The influence of nation's history, infrastructure, and culture permeates all aspects of life within the country, including the norms, values, and behaviors of managers in its national companies* » (2003). Ce noyau est la personnalité de base qui se retrouve au cœur de la culture :

ATCK1, st., p.43, 21 :15 : « *les deux rentrent en jeu, que la culture va influencer sur comment l'individu réagit et après quand cet individu réagit, ça devient de la réaction individuelle qui est issue de la culture* ».

Lorsque nous avons posé la question de savoir si un participant savait à quoi le développement de la CI a été lié (la culture, le tempérament ou une autre raison), nous avons pu constater que la réponse n'était jamais ni claire, ni sûre. Cela montre à quel point la culture est incarnée en nous, elle fait partie de notre éducation sociale et est très difficile à être séparée de notre personnalité sauf les cas extrêmes si notre personnalité rejette l'un des traits existants par exemple, dire que frapper sa femme fait partie de traits culturels* (clichés culturels à notre sens) chez les Russes, donc un homme peut penser que sa violence

envers les femmes vient de sa culture qui impose ce type de comportement. Dans le cas où il ne partage pas cette violence, il va avoir l'idée claire qu'il ne s'agit pas de traits culturels russes ; dans le cas opposé où il ne se rend pas compte que son comportement est violent, il est certainement compliqué pour lui de dire si cela vient de sa culture ou de son tempérament impulsif. Cela rejoint l'idée de (Brewster, 2007) qu'en fonction du contexte, la personne manifeste des traits culturels différents. Avoir conscience de ses propres traits culturels aide à ajuster le comportement, à être attentifs, à prendre de meilleures décisions et à canaliser l'énergie de manière optimale. Savoir reconnaître la base et les fondements de sa personnalité se transforme à une des composantes de la CI : la connaissance de soi.

Deuxième étape de la CI, il s'agit de l'exposition à l'autre suivie par l'expérience, ceci peut apparaître après un événement remarquable au niveau interculturel. Durond-Guitel (2008) propose l'idée que les personnes concernées par la problématique interculturelle n'ont pas besoin d'être expatriées ; le fait d'avoir grandi dans plusieurs pays, de travailler dans une équipe multiculturelle ou de côtoyer les étrangers, impacte le comportement à l'interculturel :

WC3, dir., p.40, 76 :20 : « ... tout le monde ne peut pas faire des études à l'étranger, tout le monde ne peut pas parler des langues étrangères, mais tout le monde peut aimer le couscous ! »

Au moment du développement de la CI la présence active d'autrui n'est pas nécessairement requise, cela peut se produire par une influence inconsciente (cinémas, littératures, départ à l'étranger d'un proche, événements mondiaux) ou peu consciente (voisinage cosmopolite, tourisme), d'où vient le schéma suivant représentant le noyau initial avec la strate suivante, l'exposition.

M6, mng., p.122, 11:11 : «...when my sister decided to go abroad, I was really furious and I couldn't understand why she had to go abroad, "Isn't this country enough for you?" » Then, I just wanted to explore more because I had heard many things from other people who had studied abroad or had been abroad. So, I wanted to try that “.

Donc, un événement déclenche l'exposition du noyau qui contenait déjà un trait de personnalité qui a été favorable pour un contexte interculturel, que ce soit la curiosité ou la recherche d'indépendance. Nous ne savons pas quelles sont les conditions favorables pour que cette exposition se produise : un événement majeur ou non, un souvenir positif ou non ? Cela peut être un nouvel élément de réflexion sur le sujet. Ce processus rejoint la théorie de l'apprentissage transformateur avec le dilemme perturbateur qui se présente pour des personnes comme « *un processus constant de négociation et de renégociation de leur compréhension du monde et d'elles-mêmes, de plus en plus ancré dans la réflexivité au fil du temps et des événements* » (Duchesne et Skinn 2014, p. 390). Un déclencheur (perturbateur) démarre le processus d'apprentissage à l'issue duquel l'individu transforme son expérience en compétence.

D'ailleurs, le noyau reste l'élément le plus important dans le développement de la CI, c'est sur lui que les autres strates vont se mettre ; il représente également nos traits culturels inconscientes :

WC5, mng., p.86, 114 :05 : « On garde toujours une partie de sa culture d'origine qui nous a formés, je crois que ça reste au centre de nous, de ce que l'on est, même si les autres cultures nous transforment aussi ».

Comme ajustement aux chercheurs (Bennett, 1998 ; Alon et Higgins, 2005 ; Earley et Ang, 2003 ; Thomas et *al.* (2008)) qui présentent la CI comme intelligence interculturelle, donc qui soulignent son aspect inné, nous pensons que la CI contient les 2 aspects (innés et acquis) qui ne sont pas séparables, mais avec différentes proportions selon chacun chez tout individu :

M2, mng., p.89, 32:32: *«I'm not sure if I can dissociate it now. (To see if it) is connected to my personality, if I was born like that or if it is also derived from my experiences».*

C'est à cause du noyau initial que parfois la CI est vue plutôt comme une capacité innée. Nous tenons à préciser que, comme dans beaucoup de compétences, toute compétence se base sur les traits de personnalité, c'est pour cela que la dimension consciente n'est pas toujours activée.

M2, mng., p.89, 26:05: *"I don't know if it's something natural because the competence itself will come naturally as long as one was exposed to a lot of intercultural events. Then, I feel, that it really comes naturally because of part of who you are <...> I think it's natural if the person is really used to being exposed to an intercultural environment for a while".*

Avec les multiples expériences qui s'ajoutent comme des briques poussées par le noyau, le processus **d'interculturalisation** commence. Nous soulignons ce mot comme nous l'avons fait pour la culture (suggestion d'utilisation à la place de la culture) pour marquer le dynamisme du processus, le changement constant et l'actualisation du contenu (post-réflexions, changements des perspectives). Nous voudrions noter que le nom de cette étape a un caractère provisoire parce que l'interculturalisation ne s'arrête pas au niveau de l'expérience, c'est à cette étape-là qu'elle commence et qu'elle continuera dans les étapes suivantes, ce que nous essayons de montrer avec des éclairs qui sont poussés par le noyau (Figure 24), qui sont favorisés au niveau d'exposition et qui donnent la force à l'expérience de transformer un vécu dans une compétence interculturelle :

ATCK2, mng., p.60, 47 :10 : *« J'ai acquis mes compétences interculturelles de mes expériences personnelles et je pense que le meilleur moyen d'acquérir ces compétences, c'est de voyager ».*

Cette interculturalisation est importante, car c'est ici que le potentiel / trait de personnalité / connaissances innées se transforment en compétence interculturelle : *« l'expérience est créatrice de compétences »* (Pelosse et Raoult, 2011, p.232). Encore une fois le noyau joue un rôle important de ce fonctionnement, nous trouvons également cette idée chez Hall : *« l'expérience est une projection de l'homme sur l'univers extérieur, à mesure qu'il se détermine culturellement »* (Hall, 1984, p.142).

Les étapes suivantes (effet de radiation) marquent la mise en route, l'utilisation de la CI. Le niveau suivant représente les composantes de la CI (outils) qui ne sont jamais développées entièrement, elles varient pour chaque acteur (par exemple, quelqu'un peut bien avoir l'empathie plus développée que l'adaptabilité ou autres), la croissance des composantes est un processus qui est continu et peut être renforcé par un événement interculturel, donc l'expérience pousse à développer ces outils de la CI. Nous avons présenté les composantes avec des couleurs différentes, ce qui est, en fait, très approximatif et schématisé, car ni la présence de toutes les composantes, ni leur taille exacte, ni leur proportion et la position par rapport à une autre n'est pas importante pour notre recherche, mais cela pourrait faire l'objet de recherches ultérieures.

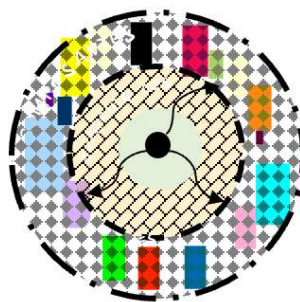


Figure 24. Modèle de la compétence interculturelle dynamique. La réactivation et mise en application des outils interculturels (composantes) ; source : auteur

Si la personne sait se servir des composantes de la CI (outils), cela fait évoluer la compétence aussi. Les composantes se manifestent dans les dimensions variées, par exemple, la curiosité, sous l'effort conscient, permet d'avoir un échange riche qui amène au développement plus profond d'autres composantes ; la dimension de durabilité est principale dans ce processus.

WC5, mng., p.86, 114 :05 : « *C'est vrai que tout vécu change l'être humain. On n'est jamais comme on était au point de départ. On évolue. C'est une évolution continue.* ».

Grâce aux dimensions dans lesquelles la CI se retrouve, avec l'expérience qui a provoqué l'effet « de bombe atomique », lors des échanges interculturels, la CI commence à rayonner, sa force (puissance) s'élargit au fur et à mesure de son utilisation, ce que nous appelons les rayons d'activation et de transmission de la CI. C'est dans ce champ de rayons gris que les échanges interculturels communicatifs se produisent. Si le rayonnement de la CI est fort, l'échange se passe de façon positive.

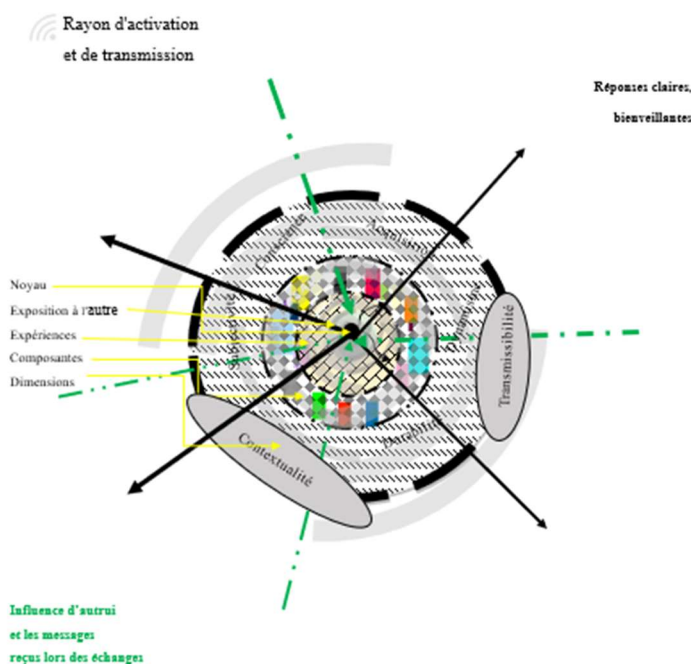


Figure 25. Modèle de la compétence interculturelle dynamique. Les rayons d'activation et de transmission; source : auteur

M1, mng., p.47, 38 :05 : « ...pendant une conversation à un moment donné j'arrête de poser des questions et la personne commence à me raconter un épisode de sa vie, et quelque chose de particulier, quelque chose qu'elle aime, qu'elle n'aime pas. Avec un élan, une passion, une émotion qui peut être positive ou négative. Je vois du plaisir à se raconter. <...> c'est la personne qui entame un processus, une démarche. Il n'y a pas de gêne ».

Nous avons également constaté que l'étape finale n'est pas une fin en soi. Une fois que la personne a acquis les connaissances pour passer aux étapes suivantes, les étapes précédentes ne s'éteignent pas, c'est un mécanisme où chaque détail fonctionne à son temps juste. Toutes les étapes sont interdépendantes. Les traits de personnalité sous l'influence de l'expérience donnent de nouveaux outils après une réflexion, une répétition de la situation, le fait de voir les autres, de connaître sur leurs expériences, tout cela renforce la CI.

M2, mng., p.89-90, 32:32: *«If it were to be derived, I wouldn't say it is exclusive, but to a certain extent from my experiences, it is (linked to) understanding the struggles of other people, by other people showing their vulnerabilities or talking about their vulnerabilities and especially people that I would have never expected being vulnerable».*

Avec plus d'expériences, la réflexivité sur les sujets interculturels augmente, donc l'utilisation de la CI devient de plus en plus consciente, on se rend de plus en plus compte que l'autre est différent sur plusieurs niveaux ; les acteurs commencent à appliquer leurs expériences précédentes, les connaissances spécifiques, à voir comment ils peuvent créer un espace sûr pour autrui, pour que tout échange se passe positivement des deux côtés, cela montre le dynamisme, la croissance de la CI avec le temps et le vécu. Cette étape est liée au processus de l'adaptation interculturelle et le temps qu'un acteur mettrait pour se sentir à l'aise dans un nouvel environnement, ce qui reste dépend du niveau de rayonnement de sa CI.

WC5, mng., p.83, 81 :57 : « C'est seulement petit à petit que "it makes sense." C'est quand tu commences à mettre en pratique, que tu comprends des choses ».

Évidemment, sans autrui le rayonnement n'est pas activé (Chanlat et Pierre, 2018), c'est en présence d'autrui que les composantes commencent à passer en état actif ; l'échange de connaissance augmente l'ouverture, la (re)connaissance d'autrui :

WC3, dir., p.37-8, 49 :35 : « Au fur et à mesure que l'on travaille avec les autres, on va découvrir des problématiques d'une manière de voir qui n'est pas la nôtre. Ça va nous faire évoluer ».

Les deux dimensions de la CI (contextualité et transmissibilité) sont des dimensions externes, car elles sont orientées vers autrui. La contextualité conditionne le fonctionnement de la CI en créant des contextes favorables ou défavorables pour qu'un échange interculturel se passe bien. Couramment, les gens qui possèdent la CI, savent identifier si l'échange interculturel se passe bien, par la voie d'une interaction fluide et ouverte :

M6, mng., p.125, 36:39: *« if we manage to have fun together and to not have a good laugh about something or to have a really interesting discussion where we explain our points of view and the others react, I think this is successful».*

La transmissibilité permet de partager ses connaissances interculturelles et rendre autrui interculturellement plus attentif :

WC1, dir, p.21, 61 :00 : « *Je ne connaissais rien sur la Finlande, les gens te font connaître, tu as envie de les inviter... Quand tu es dans le privé, les gens sont plutôt dans leur milieu, avec la nationalité. »*

Évidemment, comme toute communication et interaction, la CI doit bien fonctionner des deux côtés (autrui et soi), c'est une compétence interactive. Cela veut dire que lors d'une rencontre interculturelle, si les deux interlocuteurs possèdent la CI, l'échange passerait mieux, car la compétence interculturelle de chacun sera mise en action (Voir la figure « a » dans l'Appendice 8).

Cette interaction souligne les modifications mutuelles chez les acteurs internationaux, donc le dynamisme de la CI ; ceci est une influence interpersonnelle. Si nous prenons la réflexion de Schneider et Barsoux qu'il faut « *voir les cultures comme interagissant et se complétant. Une adaptation mutuelle se produit avec le temps et l'évolution de la relation* » (2003, p.211), il devient possible de conclure que l'interaction entre soi et autrui est bénéfique de deux côtés. Ce fonctionnement se base sur l'apprentissage social de Bandura (2014) où deux ou plusieurs individus, leur comportement et les situations de l'environnement sont très étroitement liés ; lorsque deux personnes interagissent, elles font partie de l'environnement de l'autre, donc s'influencent.

Il faut bien noter que le noyau doit se baser sur une identité forte. Si ce noyau n'est pas fort ou s'il est affaibli en raison de stress, par exemple, les réceptions des échanges interculturels peuvent être perturbées ou rejetées, le rayonnement, la force de la CI se minimise, donc la réponse envoyée par l'effet miroir (le terme venant de psychologie ; mimétisme de comportement (Myers 2006, p. 273)) où tout échange interpersonnel / interhumain se passe, sera déformé (Voir la figure « b » dans l'Appendice 8). Par exemple, une perte d'identité sociale positive, selon le modèle d'identification sociale de TaJfel et Turner (1986, 2004), s'accompagne d'une perte d'estime de soi, un acteur international qui dispose la CI forte, a conscience de ces troubles éventuels :

WC1, dir., p.22, 05 :09 (P2) : « *...Tu peux avoir un Syrien ou un Africain qui arrive ici et il n'est plus rien du tout parce qu'il n'a plus de la reconnaissance de sa communauté <...> alors que les femmes ont toujours le même statut, parce qu'elles ont toujours une responsabilité dans le foyer* ».

Cet exemple correspond aussi à l'étape de la marginalisation selon Berry (1996) où visiblement la perte des liens avec la culture d'origine est présente, pourtant le lien avec la culture d'accueil n'est pas encore installé pour des raisons différentes.

Selon un même principe, si le rayonnement d'autrui n'est pas fort ou est dévié, l'échange sera difficile. Ces échanges nous pouvons présenter comme un code binaire où la combinaison de deux zéros (00) représente la défaillance interculturelle :

Soi	Stable (1)	*	Autrui	Connu (1)
	Instable (0)			Inconnu (0)

L'autre point qui peut rendre tout échange sophistiqué, c'est le point de départ (le « background »). Si les deux interlocuteurs se trouvent loin l'un de l'autre dans le système de valeurs, ils vont mettre plus de temps pour passer ce chemin d'A à B (de soi à autrui ou vice-versa) :

ATCK2, mng., p.63, 79 :32 : « *Au minimum il faut essayer d'expliquer que je viens de ce point-là, j'essaye de faire ça, j'ai dit ça et ça et ça parce que pa-pa. Il faut expliquer d'où je viens. Ça doit venir de deux côtés parce que si c'est seulement moi, les efforts sont perdus. Aussi ça pourrait être à l'inverse si c'est seulement l'autre personne (qui fait l'effort)* ».

C'est à ce moment-là que les recherches de Hofstede ou de Trompenaars et Hampden-Turner sur les dimensions culturelles (parties visibles) et les différences de cultures deviennent plus pertinentes à connaître. Si quelqu'un vient d'une culture où les gens privilégient l'individualisme, l'autre du collectivisme, les points de départ de deux interlocuteurs seront assez éloignés. En fonction de position sur l'échelle de 0 à 100 de chaque culture, le chemin à parcourir sera plus court ou plus long pour arriver à un point commun. Les connaissances de ces échelles peuvent jouer le rôle de facilitateur. Par conséquent, le succès ou l'échec d'échange interculturel sera également déterminé par la force de stabilité d'identité, c'est à partir de ce noyau que le rayonnement fonctionne correctement et donc permet de créer la stratégie de comportement appropriée. On a tort de penser que dans un environnement interculturel, la mentalité d'une culture sera effacée (« *une cosmopolitique de civilisation* »), en fait la coupure avec soi risque de générer la coupure avec société aussi, ce qui n'est pas le but de l'interculturel (Demorgon, 2010).

Le modèle de la compétence interculturelle dynamique décrit ci-dessus présente un mécanisme complexe. Chaque étape de ce modèle représente un élément égal aux autres dans ce mécanisme appelé « compétence interculturelle ». Le dysfonctionnement ou manque d'un élément parmi le **noyau – expérience (interculturalisation) - réactivation et mise en application des outils interculturels (composantes) – action et transmission (dimensions)**, amène au dysfonctionnement de la compétence entière. Cependant, le noyau qui représente la stabilité d'identité culturelle joue un rôle plus important pour éviter la déviation du comportement à l'interculturel. Nous tenons à la complexité de ce modèle pour marquer que tout échange interculturel ne sera jamais facile pour un porteur de la CI malgré son profil, les expériences et les traits de personnalité. Quel que soit le profil d'acteur, il est nécessaire de porter une plus grande attention à autrui, rien que pour constater la déviation interculturelle de son côté.

Le modèle de la compétence interculturelle dynamique présenté ci-dessus atteint un certain niveau de complexité n'en facilitant pas sa présentation. Nous présentons donc ce modèle simplifié. Nous précisons qu'il n'y a pas de linéarité dans le passage entre le noyau, l'expérience (interculturalisation), les composantes et les dimensions. Les deux dimensions externes (la contextualité et la transmissibilité) influencent le modèle de la CI dynamique:

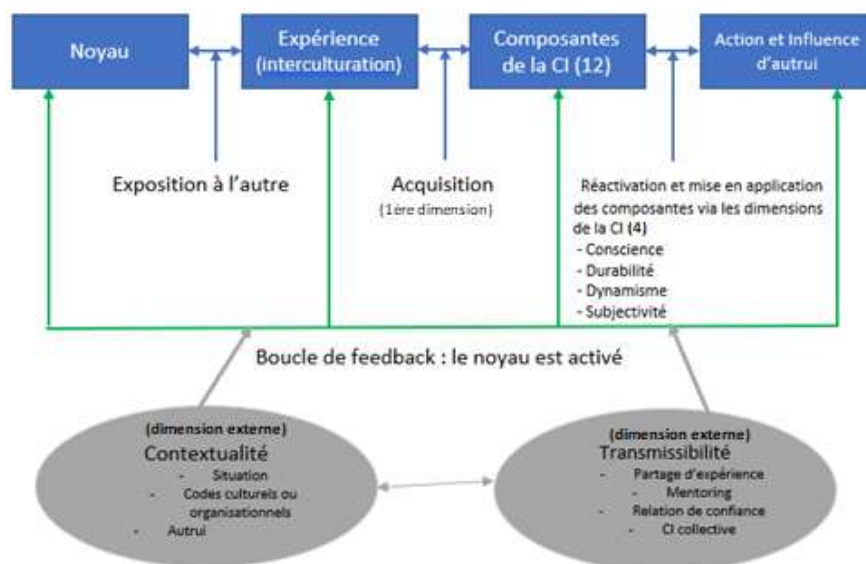


Figure 26. Modèle de la compétence interculturelle dynamique; source : auteur

Ce nouveau modèle de la CI venant d'une recherche qualitative, cadrée sur les cas des acteurs travaillant au sein des institutions européennes, nécessite d'être approuvé par un plus grand nombre de participants avec des profils interculturels larges. Ce modèle joue un rôle important dans la nouvelle approche interculturelle en promouvant l'idée des culturations et prive de multiplication de notions similaires de la CI, comme par exemple, « cultural humility » de Tervalon et Murray-Garcia (1998) qui suggère un nouveau concept à part, car celui-ci inclut un apprentissage tout au long de la vie par la conscience de soi et une réflexion critique (Arasaratnam, 2016). Notre modèle implique l'aspect dynamique. De plus, nous avons vu que les auteurs comme Leiba-O'Sullivan (1999), Ward et *al.* (2004), Van der Zee et Van Oudenhoven (2000) mettent une distinction entre les composantes stables et dynamiques de la CI. Notre modèle montre les relations entre ces deux types de composantes, ainsi que l'absence d'une des composantes liées aux traits de personnalités ne prévient pas le développement de la CI. Avec cette idée nous joindrons la proposition de Bartel-Radic que certains traits de personnalité sont évolutifs sous l'influence des composantes dynamiques, notamment l'expérience internationale (2014, p.205). Cela montre l'importance de voir la CI en tant que composante fortement dynamique. Nous nous sommes posé la question si la CI est bien une compétence que l'on apprend et n'est pas tout simplement le comportement normal de tout citoyen du XXIème siècle. Même si la CI se base sur un noyau qui présente des traits de personnalités (innés ou acquis à un stade précoce de développement), nous l'avons vu dans la littérature qu'elle a toutes les caractéristiques d'une compétence : transférable d'un métier à l'autre, transmissible d'un individu à l'autre (sous conditions du contexte), fortement contextualisée, durable, subjective, dynamique et ce que nous venons d'illustrer depuis nos données en démontrant l'idée de Waxin et Barmeyer (2008) que la CI est « *en premier lieu associée à la compétence sociale. Elle touche donc aux traits de la personnalité et la propension à s'intéresser à autrui (<...> vaut également dans un contexte monoculturel)* » (2008, p.214). Il est juste donc de présenter la CI comme une compétence dynamique.

Section II.2.2. Vers les techniques d'évaluation de la compétence interculturelle pour des différents profils interculturels

II.2.2.a. Les profils interculturels en face de l'interculturalité

Nous continuons notre analyse en revenant vers le premier axe d'analyse mentionné qui se base sur l'identité des profils. Ici nous faisons une synthèse des 3 profils interculturels classifiés, les spécificités du comportement à l'interculturel qui les distinguent en démontrant les traits connus depuis la littérature et en ajustant les nouveaux traits identifiés depuis notre terrain. Le tableau récapitulatif clôt cette sous-section.

World Citizen ambitionne l'interculturalité

Le World Citizen (WC) est un expatrié ou impatrié, souvent dirigeant de haut niveau, qui appartient à la génération X ou même des baby-boomers (les personnes nées entre 1945 et 1985) qui ont été influencés par les mouvements des droits civiques. Leur rencontre avec l'interculturel est souvent dû à leurs études linguistiques et/ou à l'affiliation au travail dans un pays étranger ou un contexte international (WC6, p.94, 00 :22), ce qui devient leur véhicule vers l'interculturel. A la différence des expatriés, ils ne restent pas uniquement dans leur milieu international, mais vont aussi à la rencontre des autochtones. Ils se montrent curieux et motivés de rencontrer autrui, l'évènement qui était encore considéré comme rare :

WC8, dir., p.155, 01:39: « *...in my primary school our twin city was Yoshkar-Ola, so we went to Kazan, Yoshkar-Ola, Moscow and Leningrad. Maybe that was my first intercultural experience where <...> there were children from all over the Soviet Union. I had never seen people from Asian origins before, or Russians, or Ukrainians* ».

Ces différences, parfois frappantes, ont permis de développer les compétences d'observer et d'écouter autrui (WC4, p.65, 06 :50). Afin d'avoir une communication efficace, les World Citizens ont généralement suivi des formations interculturelles, souvent liées au contexte du pays d'affiliation, c'est pourquoi ils sont forts dans le décodage des informations spécifiques à une culture et prêtent attention aux codes socio-culturels d'autrui. Ils cherchent un terrain d'entente dans *la culture commune* déjà mentionnée (appendice de l'empathie). D'ailleurs, l'empathie chez ce profil est limitée dans le sens où l'acteur est prêt à agir comme autrui si le contexte l'exige (suivre les normes d'une autre culture), néanmoins sans devenir autrui (il reste des exceptions liées au choix personnel, parfois inconscient, de poursuivre une stratégie d'adaptation interculturelle (Berry, 1996)). Le décodage les aide à identifier les relations interpersonnelles professionnelles selon les nationalités, ce qu'ils considèrent très enrichissant, mais la créativité reste un outil personnel qui ne s'accroît pas nécessairement grâce au contexte interculturel. En revanche, le milieu interculturel a une influence sur leur personnalité et enrichit leurs références interculturelles :

WC1, dir., p.18, 19 :28 : « *j'ai vécu jusqu'à 23 ans en France, toutes mes références sont vraiment très françaises, mais après avoir vécu 33 ans ici [Bruxelles] et avoir travaillé toujours dans un milieu multiculturel, et en plus étant intéressée à ça, il y a des choses chez les Français que je ne comprends plus, ou il y a des choses que j'ai changé dans mon comportement, par exemple, je réagis moins brutalement, moins agressivement* ».

Ce profil a une appartenance à une culture forte, cependant ils ont quelquefois tendance à éviter l'environnement monoculturel, surtout celui de ses origines (pour ne pas être comme tous), ils ont « *un goût*

pour le multiculturalisme » (WC3, dir., p.34, 09 :48). Comme ils valorisent l'interculturalité, ils adoptent parfois la position de retrait vis-à-vis de sa culture dans les situations ambiguës. Le participant WC3 insiste sur l'importance de ne pas agir en faveur de sa culture :

WC3, dir., p.35, 15 :00 : « *Nous détestons tous être renvoyés à notre culture ; nous ne venons surtout pas ici pour défendre les intérêts nationaux. On aime bien lutter contre les clichés aussi et faire mentir les clichés* ».

Nonobstant, comme l'interculturalité est un espace adopté et non naturel pour les World Citizens, on constate chez eux un phénomène nouveau que nous appelons *la fatigue interculturelle* (du fait de parler ou d'entendre une langue étrangère tout le temps ou l'envie de rester entre ses compatriotes, par exemple) ; l'interaction interculturelle est un fort investissement émotionnel qui peut mener vers l'épuisement. Voilà pourquoi les personnes qui correspondent à ce profil ont besoin de se distinguer et se ressourcer dans leur propre culture, dans leur langue. Si au premier regard cela peut paraître comme le manque de la CI, en réalité, c'est un processus normal qui fait partir de l'ajustement interculturel.

WC6, mng., p.98, 40 :21 : « *...quand je suis venue ici en Belgique, mon mari, quand il me voyait énervée, irritée, me disait que pour moi ce serait bien d'aller en Roumanie. <...> J'y allais pour trois jours, je voyais mes parents, je mangeais mes plats préférés que maman me faisait, je voyais ma grand-mère <...>. Je rentrais et j'étais bien* »

Nous trouvons cela chez Schneider et Barsoux (2003) qui avertissent que dans le processus de l'adaptation interculturelle il est normal de vouloir « *retrouver ses racines en cas d'insécurité* », de se ressourcer dans sa culture d'origine, les auteurs appellent cela « *un repère vital lorsque le mixage culturel devient perturbant* » (2003, p. 213). Ce besoin est donc normal pour ce profil et ne doit pas être jugé comme le manque de la CI, car, le cas contraire, l'assimilation (le rejet de la culture d'origine), car seules des relations positives avec d'autres groupes sont importantes (van Oudenhoven et Benet-Martínez, 2015)), selon Berry (1996), n'est pas la meilleure stratégie d'adaptation interculturelle, elle crée même des risques de troubles identitaires.

Ce profil voit les frontières nettes entre l'univers monoculturel et l'univers interculturel et ils sont conscients des avantages que ce dixième leur a donnés, notamment la source d'inspiration (WC2, dir., p.31, 26 :28), c'est pour cela qu'ils ont un regard sceptique sur la possibilité de redevenir monoculturel.

Millennial à la quête de l'interculturalité

Cette partie est consacrée à l'analyse du profil « *Millennial* » (M) : génération Y, des personnes nées entre 1980 et 2000. Il s'agit d'une génération de grands voyageurs qui n'a pas l'idée de quitter son pays pour toujours, ni de s'installer quelque part pour toujours, le monde est parcouru grâce à l'Internet, avec une utilisation des outils pour la communication facile.

M6, mng., p.123, 11:11: « *I wouldn't think about all the risks or so, I just said: "Well, I'll just go and see and if I don't like it, I'll come back". I knew I always had the backup plan; I could always go back home if I didn't like it* ».

Leur profil s'est formé autour des programmes d'échange comme Erasmus ou des séjours linguistiques (de dominance pays anglophones), ce qui est un véhicule de démarrage de la CI afin de connaître d'autres cultures et autrui (M1, mng., p.44, 00 :36). Souvent leur première expérience

internationale ou la rencontre avec autrui a été positive (sinon rendue comme telle grâce à une réflexion à posteriori) et leur a donné « le goût pour l'interculturel » (M2, mng., p.87, 00 :31). Cette expérience de l'indépendance et l'autonomie dans le processus d'adaptation au nouveau contexte culturel a permis de choisir un chemin non-commun, un « challenge » et devenir un acteur, d'abord international, ensuite interculturel et rester très mobile (M3, st., p.105, 00 :08). Ce chemin est ce qu'ils vont rechercher plus tard dans leurs carrières, car ils apprécient le fait de travailler dans une équipe multiculturelle ; ils admettent la richesse d'une telle collaboration (qui n'exige pas forcément une créativité):

M2, mng., p.88, 11:02: *"... one of the incentives that made me apply is that the environment is culturally diverse. I was looking for this. Where I work, there are 14 of us, but we represent 13 different nationalities".*

Leur entourage initial a souvent été interculturellement divers, mais il n'exclut pas les personnes de la même culture qu'eux. En revanche, ils ont forcément quelqu'un dans leur entourage proche qui a joué comme source d'inspiration pour aller vers l'interculturel (M6, mng., p.122, 02 :41). Le fait d'avoir un entourage mixte est un point très important pour les Millennials, car pour eux, une fois après avoir goûté à l'interculturalité, il est difficile de s'en passer, ils vont forcément chercher un focus international dans leur étude et la carrière (M6, mng., M7, st.). Ils favorisent plus leur identité européenne que nationale. Ils n'ont pas besoin de s'approprier entièrement à une culture étrangère, car l'international et l'interculturel ne se limite pas en cela, ils préfèrent garder leur identité culturelle, rester eux-mêmes. De plus, l'entourage interculturel a créé une palette riche des habitudes culturelles qui sont plutôt internationales :

M7, st, p.143, 02 :36: *« I did a total of four university degrees that all had an international focus... I spent several years, in total three years, in foreign countries and now I live in a foreign country too, every day speaking different languages. My partner, for example, is Romanian-Hungarian. I would say I get in touch with many cultures on a daily basis».*

Ils préfèrent être « généralistes », ce qui veut dire qu'ils ne veulent pas forcément concentrer leurs savoirs sur une culture en particulier et ce qui les différencie du profil « World Citizen » qui ont une connaissance plus profonde d'un pays particulier où ils ont passé leur mission d'expatriation (M1, mng.).

Bien que les Millennials aient une culture de prédilection, c'est d'abord l'humain comme individu qui les intéresse. Le « respect » est le mot clé. L'autre est différent, mais il n'est pas une menace. Ce profil cherche des possibilités d'interaction avec d'autres cultures. Les différences ne le dérangent pas parce que le respect de l'espace personnel est important. Cela comprend la suspension du jugement sur les différences et la valorisation des différences culturelles. Ils respectent également l'espace personnel de l'autre, ils ne s'imposent pas, car la figure d'autrui est égale à eux :

M1, mng., p.46, 24 :09 : *« J'ai aussi une personnalité très ouverte et expansive que je cherche à limiter, à canaliser mes élans parce que je sais que dans un milieu interculturel parfois il faut avoir le sens de la mesure ».*

Ils sont conscients de leur jugement et peuvent exprimer leur volonté de changer. Ils questionnent leur connaissance interculturelle, le mot « peut-être » revient souvent quand ils parlent de différences, ce qui montre leur sensibilité à la diversité, au nombre indéfini des patterns culturels. Si les Millennials se retrouvent dans un cadre spécifique culturel, ils commencent à avoir l'impression de se limiter et manquer de variété d'opinions (M4, st., p.114, 05 :56 ; M6, mng., p.125, 41 :00). Ils se méfient des stéréotypes. De

la même façon, ils questionnent leur compétence interculturelle et l'estiment incomplète. Les Millennials voient l'avenir de mondialisation de façon très positive, même s'ils ne se considèrent pas complètement comme des êtres interculturels, car c'est une métamorphose d'un être humain qui se poursuit tout au long de la vie. Ils savent que leur propre culture les conditionne, mais aussi l'expérience et leur vécu :

M5, cdu, p.121, 42 :32 : « *We are not entirely free to reset our brains. You will always have references, but your references can be from one culture or from multiple cultures mixed together. I'm thinking about us here in Brussels in a positive way: that we are so intercultural and international, but this is the case for many places in the world. We always carry some luggage, but this luggage often is very colorful* ».

Le souhait d'appartenir à une identité plus globale (« global community », M8, mng.) les a amenés vers l'identification européenne sans forcément perdre les traits de leur culture d'origine (« *Je reviens toujours à mon pays d'origine* », M1, mng., p.49, 61 :17).

Nous pouvons constater que ce profil est très ouvert, très mobile, leur véhicule à l'interculturel est la curiosité. Ils ont envie de voir en vrai, de vérifier les faits culturels dont ils ont entendu parler ou ont lu. Ils ont une approche responsable et respectueux vis-à-vis d'autrui, car ils ne voient pas d'intérêt de mettre en avance leur nationalité, ils considèrent même ce comportement comme problématique pour l'interaction interculturelle. Ils aiment inspirer les autres à s'engager dans une aventure interculturelle en montrant les avantages de l'interculturel : « *The future is intercultural* » (M8, mng., p.177, 50 :03).

Adult Third Culture Kid au cœur de l'interculturalité

Les Adult Third Culture Kid sont nés interculturels et ont été entourés par les personnes de cultures différentes et / ou les ont rencontrés lors de leurs déplacements dès l'enfance. Leur parcours les a amenés vers l'École européenne où ils poursuivent ce principe du mélange culturel et ils le gardent dans la vie adulte, même ils n'ont pas choisi eux-mêmes ce chemin d'acculturation (ATCK1, st., p.41, 00 :49). Ils parlent plusieurs langues, mais pas forcément au niveau maternel :

ATCK2, mng., p.60, 47 :10 : « *Mon nom est 100 % bulgare. Mais je parle en bulgare seulement avec mes parents... C'est difficile pour moi de parler en bulgare au travail. Je ne connais pas les mots* ».

Pour ce profil il n'est pas possible de répondre à la question concernant leur identité culturelle. D'autant plus, dans leur mixité culturelle, l'une culture peut emporter sur l'autre. Cela peut être le pays de naissance, le pays où un ATCK avait appris sa première langue et qu'ils considèrent maternelle, cela peut être un pays d'adolescence où sa personnalité s'est formée, quand il a compris qu'il était (ATCK4, st., p.129, 02 :11). Quand la quête de l'identité devient trop compliquée, ils préfèrent s'identifier comme les européens comme si l'Union Européenne était une république fédérale (ce qui les rapproche des Millennials), sinon à une culture globale ou de ne pas s'identifier du tout, car finalement l'identité culturelle ne représente aucune valeur ajoutée et parfois crée plus de problèmes que d'avantages :

ATCK1, st., p.42, 13 :38 : « *Ça ne veut pas dire grand-chose, mais ça veut dire beaucoup aussi... Européen d'union, j'ai quand même ce sentiment d'appartenir à ce continent parce qu'il y a quand même une similarité culturelle* ».

Cette hésitation ou le refus de s'identifier à une ou aux cultures particulières vient du manque d'habitude de choisir une culture prédominante de son comportement ou laquelle définit plus/mieux sa personnalité, les distinctions des cultures n'existent pas. L'obligation de choisir une culture dominante peut causer un stress, tout comme la différenciation physique par rapport au groupe ethnique majeur du pays où un ATCK habite, ou encore la perte de connexion avec l'une des cultures et des mœurs (ATCK4, st., p.132, 52 :00). Donc leur appartenance à une culture est très instable ou absente. Voilà pourquoi on peut constater un certain degré de marginalisation dans l'adaptation sociale (d'après Berry (1996)) dû à leur retrait face aux cadres culturels nets. Cette forme d'adaptation peut prédominer d'autres formes possibles pour ce profil, comme l'intégration, la séparation, ou l'assimilation.

Si le début de leur parcours à l'interculturel a été prédéfini par l'aspect familial, ils choisissent poursuivre ce chemin où ils se sentent à l'aise (cela se conforme par le choix de carrière : souvent études politiques internationales) ; être international et interculturel et pouvoir faire sa maison partout font partie des spécificités de ce profil ; leur véhicule vers l'international est la recherche de l'environnement interculturel.

ATCK3, dir., p. 126, 04:54: *«I feel intercultural, of course I feel international. I feel I could make my home pretty much anywhere».*

Leur entourage est souvent interculturellement divers : les amis proches ont souvent le même profil ou un autre profil interculturel, c'est également le cas pour leur conjoint(e), tout en ajoutant leurs collègues des institutions qui ont souvent le background interculturel riche. Ils savent s'adapter aux autres, mais apprécient fortement cette qualité chez autrui, ils cherchent inconsciemment un compromis qui pourrait satisfaire les deux côtés confrontés. Cela peut être un frein pour devenir un mentor dans le domaine de l'interculturel, cependant les qualités comme la tolérance, le respect, l'ouverture d'esprit, tout comme l'expérience riche restent un atout pour le partage avec autrui.

Si l'identité culturelle n'a pas trop d'importance à leur regard, leur personnalité, au contraire, doit être libérée :

ATCK2, mng., p.59, 34 :24 : *« A la maison dans le plus grand sens de l'expression, c'est là où on se sent A LA MAISON où on se sent comme on est, si je ne pouvais pas être moi-même à la maison, ça serait un très grand problème. Ici, que je doive changer la manière de s'exprimer, tout ça, c'est normal ».*

C'est pour cela que les ATCK ont tendance à éviter l'environnement monoculturel (pour ne pas être comme autrui) et préfèrent se retrouver avec d'autres personnes de même background multiculturel pour « *a mutual understanding and a certain interest in the other person* » (ATCK4, st., p.129, 08 :55). A part le partage du même esprit interculturel entre les ATCK, leur souhait d'être dans ce milieu peut également s'expliquer par la réaction négative de ceux qui n'ont pas ce vécu, donc tout ce qui sort du cadre de leur vision culturelle habituelle, tout ce qui est différent, ils peuvent considérer cela comme dangereux :

ATCK4, st., p.130, 12:25: *« Some people are xenophobic because they just do not know any different or they are scared of a person who has two or three cultural backgrounds; they think that it is impossible, that it is maybe some kind of double standard».*

Ils ont un niveau faible de réflexivité sur les différences interculturelles, car l'interculturalité est la norme. Ils croient que l'interculturalité va prendre la place principale dans les sociétés avec la majorité des personnes mobiles et des couples mixtes. Cela dépassera l'identité unique et le concept des nations par un nouveau processus d'identification ; le pôle de localisation extrême, selon ce profil, n'est qu'une phase due simplement à l'inconnu.

Nous avons donc constaté des légères différences parmi les profils présentés dans le tableau ci-dessous. Nous avons mis en gras les nouveaux traits identifiés depuis notre terrain, soit les traits qui sont différents de ceux mentionnés dans la littérature. Nous revenons vers les différences entre les profils interculturels et, plus particulièrement, les différences dans leur fonctionnement à l'interculturel et l'utilisation de la CI dans un contexte de travail dans le chapitre « Discussion des résultats ».

Strates de la compétence interculturelle	Catégorie d'analyse	Profils		
		World Citizen	Millennial	Adult third culture kid
Connaissances et compréhensions interculturelles	Appartenance culturelle	Présente	Liberté d'identité	Refus de s'identifier Européenne
	Connaissance de son code culturel	Oui (+connaissance profonde du code du pays hôte)	Oui (Généraliste)	Non
	Langue	Plusieurs, mais la fatigue 🚗	Plusieurs, dominance de l'anglais	Plusieurs, niveaux natifs ou intermédiaires
	Ressources internes	Culture d'origine* Position de retrait vis-à-vis de sa culture dans les situations ambiguës	Culture d'origine	Environnement interculturel 🚗
Attitudes interculturelles	Plaisir de voyager	Oui	Oui	Oui
	Propre décision de s'installer à l'étranger	Oui ou Emploi	Oui Recherche du chemin non-commun	Non, mais maintenue dans la vie adulte
	Difficulté de s'installer dans un nouveau pays hôte	Processus d'adaptation	Non Pas besoin	Non
	Respect et patience	Oui	Oui	Oui
	Ouverture et curiosité	Oui	Oui, haut niveau 🚗	Oui
Aptitudes interculturelles	Écouter, observer, interpréter, analyser, évaluer	Oui	Oui	Niveau de réflexivité faible
	Mentoring	Oui	Inspirer	Conseillé
Résultats internes interculturels	Empathie, Tolérance	Oui	Oui	Oui
	Résilience au stress	Processus d'adaptation	Processus d'adaptation	Dépend de l'adaptation sociale
	Ethnorelativisme	Oui	Oui	Oui
	Créativité	Dépend de la personnalité	Dépend de la personnalité	Dépend de la personnalité
Résultats externes interculturels	Adaptation sociale	Dépend d'étape de l'adaptation	Oui	Dépendante* (l'intégration, la séparation, l'assimilation, la marginalisation)
	Relation interindividuelle	Oui	Oui	Relations profondes : Niveau bas si pas ATCK
	Communication efficace	Oui	Oui	Oui

*causes non connues dans le cadre de notre recherche

Tableau 4. Spécificités de chacun des profils interculturels d'après le terrain ; source : auteur

II.2.2.b. Suggestion des types d'évaluation de la compétence interculturelle

Au cœur de notre recherche se trouve la question de l'évaluation de la CI. Pour nos participants, l'évaluation de la CI commence par une définition claire de cette compétence et l'identification des critères acceptés par l'évalué et l'évaluateur. Avant toute évaluation, il est important de se mettre d'accord sur les critères d'évaluation, ces derniers doivent être connus par l'évaluateur et l'évalué (Noyé, 2017, p.80), ils doivent être clairs et non-ambiguës. Cela peut être possible par une réflexion de l'équipe sur les critères qui sont familiers pour tous les collaborateurs :

WC4, dir., p.71, 88 :48 : *« Ces personnes devaient avoir accepté aussi les critères d'évaluation parce qu'il n'est pas possible de leur imposer des choses avec lesquelles elles ne seraient pas d'accord ».*

Pendant le codage ouvert, nous avons constaté que la majorité des réponses concernant l'évaluation de la CI se concentre sur l'approche par performance, c'est-à-dire le résultat. Cependant, avec le codage axial où nous avons mis en place une requête de 50 mots les plus fréquents d'une longueur de minimum 6 lettres (afin d'exclure les interjections et ne laisser que des noms et des verbes) avec le regroupement des mots lexicaux, nous avons pu étudier cette question de façon approfondie. Les résultats de cette requête affichent les mots en 3 langues de nos entretiens. Les nuages des mots les plus utilisés en parlant de l'évaluation de la CI en rouge (*l'Appendice 9*) montrent une légère différence entre les WC par rapport aux Millennials et ATCK. Ceci peut être expliqué que la majorité des ATCK appartiennent à la fois aux Millennials (sur la base de leurs dates de naissance). Effectivement, certains traits, notamment, la façon de travailler, sont semblables pour ces deux profils. Les nuages des mots nous ont fait remarquer qu'en fait, les participants commencent à minimiser le rôle de la quantification des choses dans le monde emploi (WC2, dir., 35 :50 : *« les Anglais et les Américains veulent tout quantifier et ça devient un peu stérile parfois »*) et prêter plus d'attention à la question du bien-être et du climat positif au sein d'une institution d'administration (WC1, dir., 00 :52) où il n'est pas possible de changer facilement le personnel :

WC6, cdu, p.99, 69 :16 : *« Les résultats positifs ne doivent pas être une chose extraordinaire, mais que la personne a un peu évolué grâce à ces échanges interculturels, qu'elle se sente mieux dans sa peau, peut être une source de bien-être mental, spirituel. J'ai pu voir ça avec des amis avec lesquels j'ai passé du temps à discuter [sur leur vécu] ».*

Les mots qui sont en noir montrent moins de différence entre profils ; tous les trois se questionnent sur la place d'autrui (« quelqu'un »), des situations et interprétations des exemples concrètes. Les mots en gris montrent majoritairement les actions à noter afin d'évaluer la CI de quelqu'un : travailler, manière de faire, se comporter, arriver, comprendre, demander, « accept », « correct », « criticize », « expect », « realize », etc. Cela montre la nécessité d'évaluer cette compétence en action, donc en situation de rencontre avec autrui.

Si nous prenons le cas des World Citizens, les mots qui se mettent en avance sont « personnes », « travailler », « choses », « cultures ». Nous avons vu dans le verbatim que ceux qui sont au niveau des hauts fonctionnaires, sont adeptes des performances et mesures par le principe « Get things done » (WC3, dir.), d'où le rapport plus fort entre le travail et autrui (apparu dans le nuage des mots). Néanmoins, nous

constatons dans le verbatim le changement dans le style de management qui privilégie le relationnel (WC1, dir.).

WC1, dir., p.27, 67 :35 : *« Quand tu as établi une relation, c'est différent. Tu sens que la personne est moins contractée et est capable de dire des choses qui sont plus personnelles. Et là tu vois que tu as établi une relation de confiance ».*

Le deuxième niveau des mots du nuage des mots a plus de ressemblance avec ceux des Millennials et des ATCK qui mettent en avance les différences culturelles et personnelles. Ce profil a aussi tendance à valoriser l'individu, à se préoccuper des gens et à utiliser leurs talents. Ce profil vise à tirer la meilleure cohérence au sein de leurs équipes.

Dans le cas des Millennials, les mots les plus cités sont « intercultural », « people », « cultures ». Les Millennials suggèrent de prêter attention à la personnalité d'évalué (M3, M1).

M3, st., p.108, 52 :42 : *« Tout le monde est différent et même ceux qui ont voyagé peuvent être plus ouverts que ceux qui n'ont pas été en contact avec d'autres cultures. <...> Ma grand-mère communique bien avec les Tatars locaux, elle comprend très bien la culture caucasienne. Elle voit ces différences et est capable de s'entendre avec n'importe qui. Ce n'est pas le voyage, c'est plutôt votre "paramétrage" personnel qui vous aide à embrasser quelque chose de nouveau et à le respecter, à avoir plus confiance dans le monde ».*

Il est nécessaire de créer une situation naturelle, voire évaluer la CI dans un contexte réel. M9 (st.) parle de la possibilité de vérifier le degré de développement de la CI de façon indirecte en posant des questions qui nécessitent de citer des situations vécues. Pour ce profil, la subjectivité de l'évaluation de la CI n'est pas évitable, mais ce qui ne présente pas un frein majeur.

M1, mng., p.54, 127 :40 : *« Ce sont des critères difficiles à évaluer parce que ça relève de la sensibilité personnelle des individus. Donc peut être moi, je pourrais juger la curiosité de quelqu'un. Mais comment je peux juger l'ouverture de quelqu'un ? Peut-être dans un milieu de travail on peut effectivement voir la flexibilité d'une personne, si la personne a eu dans sa carrière des différentes postes. <...> C'est difficile de la juger en une fois. <...> Selon mon critère personnel ».*

Ce profil mentionne aussi une auto-évaluation afin de compléter l'évaluation de la CI. Cette idée se rapproche à l'outil de l'évaluation à 360°.

Les ATCK mettent en avance les mots comme « personnes », « cultures », « différence ». Pour les ATCK qui voient une différence entre son profil et un autre profil interculturel, il est important d'avoir une idée claire sur le profil d'évalué afin de comprendre le raisonnement de cette personne. Le contexte est aussi non négligeable ; ce profil suggère même de voir le travail à l'interculturel d'évalué dans une vraie mission internationale avec des réels participants d'autres cultures ou ceux qui ne possèdent pas de la CI pour voir l'insertion de la personne dans ce milieu peu familier et voir l'attitude inconsciente (ATCK8, st.). Pour les ATCK cette évaluation est subjective, mais qui peut dans une certaine mesure s'approcher vers l'objectivité (par exemple, avec un panel des évaluateurs issus de différentes cultures). Cette remarque est bien pertinente, mais une telle pratique sollicite une préparation et un investissement importants qui ne rend pas l'évaluation de la CI plus simple. Faire passer une compétence transverse qui est fortement liée au relationnel devant un panel d'experts, à notre sens, provoquerait un stress et une gêne inévitables. L'autre moyenne de se rapprocher vers l'objectivité est d'évaluer les choses concrètes : nombre de langues parlées, pays visités. Nous pensons que ces critères peuvent indiquer les composantes de la CI comme la curiosité

et partiellement la communication interculturelle, mais ils ne donnent pas une image complète de la CI de quelqu'un restant superficiel.

ATCK10, st., p.185, 28 :35 : « *C'est vrai que pour moi, c'est quelque chose d'assez subjectif parce que c'est quelque chose que je ressens chez moi, ce n'est pas quelque chose que j'utilise. Je ne me suis pas documentée là-dessus. <...> C'est peut-être quelque chose que j'applique au quotidien, dans ma vie personnelle et professionnelle, mais ce n'est pas quelque chose de tangible.* ».

Dans ce sens aussi, les données des 3 profils montrent qu'il est préférable d'évaluer la CI dans une mise en situation proche d'une situation réelle, voire dans un contexte réel et dans une évaluation par pairs. La langue d'évaluation sera également à prendre en compte (si l'évalué passe l'évaluation dans la langue maternelle ou langue étrangère). Nous avons remarqué que chaque participant note d'abord un critère (une composante) important pour lui-même, ce qu'il connaît le mieux et qui, souvent, caractérise son profil interculturel ou sa personnalité. Cela veut dire qu'un Millennial d'abord remarquerait et évaluerait la curiosité de l'évalué, un World Citizen focaliserait sur les connaissances culturelles et linguistiques, un ATCK regarderait la durée d'insertion dans un contexte interculturel et l'ouverture à autrui. Nous supposons que cela vient du fait que la personne connaît mieux ce critère, il ressent donc plus facilement sa présence chez autrui, elle se sent prête aussi à porter des jugements argumentés s'il faut évaluer quelqu'un sur ce point-là. Pour un évaluateur, il serait donc indispensable de travailler sur ses propres « biases » et prendre en compte les spécificités des profils interculturels ; les premières questions introductives sur la première rencontre avec autrui et une première expérience à l'interculturel permettront d'identifier le profil d'évalué avant de poursuivre l'évaluation. Nous pensons qu'une date de naissance pour les World Citizen et les Millennials serait suffisante pour identifier ces profils, les liens de parenté et son degré aideront à identifier les ATCK. Les questions supplémentaires sur la première rencontre avec autrui et la première expérience à l'interculturel confirmeront appartenance à un profil spécifique interculturel.

Lors de nos entretiens en parlant de l'évaluation possible de la CI, aucun de nos participants n'a précisé la nécessité de nuancer les niveaux de cette compétence. La CI, étant très sensible, est préférable de ne pas être évaluée par des niveaux (débutant, intermédiaire, expert), mais plutôt par les mécanismes de son utilisation : savoir être, savoir-faire, savoir-faire faire. Être interculturellement compétent donne, sans aucun doute, une confiance en soi ; être interculturellement non-compétent envoie un message négatif brusque :

M2, mng., p.93, 25:41: « *To be interculturally competent sounds so good. But be interculturally INCOMPETENT sounds a thousand times worse. I would refer to such a person if the person is very much ignorant while discussing certain things like religion and culture.* ».

Dans ce cas il ne faut pas parler d'un manque de compétence, mais plutôt de l'ignorance qui peut être communiquée à l'évalué pour inviter cette personne à s'intéresser aux relations interculturelles et, donc, faire le premier pas dans le développement de sa CI. Le type d'évaluation que nous proposons est très simple, car il doit, selon nous, pouvoir s'appliquer dans des contextes différents.

Dans le tableau 5 ci-dessous nous montrerons le principe d'évaluer la CI par l'action, cela veut dire que toutes les composantes de la CI doivent être reformulées par les verbes. Comme la CI fonctionne uniquement avec l'autre, et comme cette compétence doit être évaluée par des actions dans des situations,

les actions attribuées doivent se faire en fonction d'interaction avec autrui. Ensuite, chaque composante peut être mise dans l'un des mécanismes (ignore, sait /est, sait faire, sait faire faire) qui correspondent au niveau de développement de la CI. Nous avons placé une description comportementale de chaque niveau dans le tableau :

Items	Ignore	Sait / Est	Sait faire	Sait faire faire
• Composantes de la compétence interculturelle, • Par verbes • Pas d'indicateurs par niveaux	• Ne possède pas de connaissances interculturelles • Ignore l'importance des différences culturelles	• Possède des connaissances théoriques interculturelles • A une intuition qu'autrui est différent, donc attentif	• Exerce ses connaissances interculturelles • Préoccupe de soi face à des situations interculturelles	• Préoccupe d'autrui dans des situations interculturelles • Transfère ces connaissances interculturelles: explique, partage, conseille

Tableau 5. Élaboration de la grille d'évaluation de la compétence interculturelle par l'action ; source : auteur

Les niveaux que nous suggérons font partie des mécanismes d'une compétence qui se forment à partir des savoirs, c'est-à-dire que chacune de ces actions s'appuie sur des connaissances théoriques et pratiques.

- *Ignore* atteste une personne évaluée ne connaît pas les principes de l'interculturalité ou / et ne prête pas attention aux différences culturelles ;
- *Sait / Est (complété ici par l'acquis)* montre des connaissances théoriques, le comportement et les attitudes (professionnels et personnels) que l'acteur possède (souvent hors du contexte). L'acteur prend l'initiative d'apprendre sur l'interculturalité et autrui ;
- *Sait-faire (complété ici par le savoir-agir)* montre un savoir ou un comportement mis en pratique selon le contexte (inter)culturel. L'acteur interculturel applique ses connaissances théoriques et agit en correspondance avec un contexte interculturel ;
- *Sait-faire faire* correspond à un mécanisme où l'acteur sait transmettre ses connaissances à autrui, tout comme expliquer une consigne, un protocole, une procédure afin que l'autre les applique. Pour la compétence interculturelle, cela passerait tout d'abord par une communication claire et une conscientisation forte de la part de l'acteur.

Les participants de tous les profils interculturels évoquent une mise en situation comme une pratique d'évaluation de la CI préférable. Comme cette compétence est fortement contextualisée, il faut l'évaluer dans un contexte « *par l'intermédiaire de la culture et du vécu de la personne* » (WC5, mng., p.84, 95 :13). Cette mise en situation doit se faire au moins avec un binôme et être évaluée par pairs. ATCK7 (cdu) propose même de créer un binôme entre un collaborateur novice et un collaborateur plus expérimenté dans les questions interculturelles. WC9 (mng.) propose de générer une situation maximale inhabituelle et d'exposer les personnes évaluées à cette situation pour saisir leurs réactions. Le participant

explique que « *if they are struck down by it or if they try to find a way to understand* » (WC9, mng., p.161 24 :36). Cela permet de voir le comportement quasi réel, voir le niveau de la communication efficace, de la solidarité, « *de la cohésion d'une équipe, alors que des gens qui viennent d'horizon très différent* » (WC1, dir., p.19, 37 :49).

La comparaison entre pairs est aussi une technique d'évaluation mentionnée par nos participants qui la trouvent pratique à mettre en place. Il est clair que l'évaluateur doit avoir des compétences nécessaires pour animer une telle évaluation, notamment la CI. L'un des participants a même mentionné d'avoir un comité d'évaluateurs de cultures différentes ou un groupe de contrôle non-exposé à l'interculturel (M2, mng.). Le contexte des institutions européennes a ses particularités, ici les fonctionnaires européens viennent de toute l'Europe ou même du monde entier (ayant double nationalité avec l'un des pays de l'UE ou ayant le rôle d'un expert). Ils doivent savoir travailler ensemble non « malgré », mais « avec » leurs différences. Il faut donc leur faciliter la compréhension, voir leurs points communs et leurs différences de manière positive (WC5, mng.) pour avoir une collaboration de niveau supérieur. Cela nécessite une compréhension claire des objectifs et une confiance mutuelle. WC3 (dir.) appelle cela « *une présomption de bonne foi* » qui garantit un engagement dans le même résultat que l'interlocuteur et qu'il faut noter aussi dans une évaluation :

WC3, dir., p.38, 57 :48 : « *Ça ne peut pas marcher le jour où vous pensez que votre collègue Irlando-Norvégien a choisi tel sujet pour favoriser les intérêts de l'Irlande ou de la Norvège. C'est fini, s'il fait ça ! Ou s'il n'est pas ouvert à ce que vous, vous pouvez apporter* ».

La comparaison entre pairs et la mise en situation représentent un schéma d'évaluation de la CI qui est intéressant pour le rendre opérationnel au sein des équipes multiculturelles. Ce qui est important de prendre en compte est le contexte qui joue sur les résultats ; il est nécessaire aussi d'approcher les gens différemment :

M6, mng., p.124, 30:26: « *I think that this situation is really important, the context. Otherwise, we just start to generalize, <...> we have also to have in mind that even **if cultures are different, people are different as well**. It might be the individual that has a certain preference and not necessarily the culture* ».

Nous pensons que les types d'évaluation de la CI doivent porter un caractère inclusif et de ne pas (uniquement) évaluer sur l'approche par performance, mais plutôt prioriser l'approche par bien-être. Cela signifie que la bonne utilisation de la CI (niveau de savoir-faire faire) inclut autrui dans sa notion. Il ne s'agit plus d'un individu qui possède les caractéristiques suffisantes pour acter et être performant dans un contexte interculturel, mais quand il est capable de créer un climat de bienveillance, de l'espace sûr pour rendre l'autre dans le même état esprit interculturel : « *est-ce que je réussis à donner les bons conseils ?* » (WC2, dir., p.29, 01 :21). Si un acteur arrivait à réaliser cette tâche, ce serait un plus grand marqueur de sa CI élevée.

Dans des questions préparées pour des entretiens d'évaluation, il vaut mieux renverser les tendances de la pertinence à savoir sur le comportement de l'acteur interculturel, notamment les questions de types : « *Est-ce que vous seriez capable de travailler dans un milieu multiculturel ?* » pour « *Est-ce que vous seriez*

prêt à travailler dans un monde ou dans un milieu monoculturel ? ». Cette vision est valable pour tous les profils interculturels même si, d'abord, ce sont les ATCK qui expriment cette nécessité :

ATCK7, cdu, p.147, 05 :37 : « *Le fait que je suis habituée à un milieu multiculturel veut dire que ça me conditionne pour me sentir très à l'aise dans un milieu comme ça. Je suis très mal à l'aise dans un milieu purement monoculturel, monolingue etc. ».*

Les dimensions sont aussi les aspects importants à prendre en compte lors de l'évaluation, ce sont elles qui vont jouer sur la perception de la compétence et son niveau de développement et d'utilisation, mise en pratique. Les deux techniques mentionnées nous orientent vers la dimension de transmissibilité qui permet de transmettre la CI à quelqu'un d'autre (cette action est disponible pour ceux qui savent faire faire, donc inciter autrui à devenir interculturellement plus ouvert, voire compétent).

L'évaluation de la CI ne doit pas se faire pour un seul but de situer une personne par rapport à ses connaissances et lui attribuer un niveau d'expertise. Cette compétence est fortement liée à la réflexivité, donc son évaluation, a pour but, tout d'abord, de faire un point sur des situations interculturelles vécues, de partager cette expérience et s'échanger sur les leçons apprises. Le rôle des feed-back est très important, car cela permet de s'orienter vers l'action suivante dans le développement de la CI, ainsi que de construire un chemin de croissance personnelle. Les participants citent aussi la nécessité d'inclure une auto-évaluation (M1, mng., M2, mng.) afin de pousser les réflexions interculturelles. Nous avons vu que la CI prend sa forme au moment des réflexions, voilà pourquoi tout type d'évaluation, effectivement, doit être accompagné par une autoréflexion. Cette approche formative de l'évaluation de la CI permet de transférer les connaissances et expertises interculturelles, ce qui est rarement valorisé et mis à l'agenda au sein des entreprises et institutions internationales.

Nous proposons donc une grille d'évaluation explicative en suivant les notes de Labruffe (2010) avec le comportement type pour les 3 profils interculturels qui peut être complémentaire à tous les questionnaires ou les tests sur la compétence interculturelle. Il s'agit d'un référentiel regroupant les strates de la CI identifiables et possibles à être évaluées selon chaque profil. En ce qui concerne l'identification de chaque profil, les questions introductives comme « Quelle est votre date de naissance ? », « Quel est votre pays de naissance ? », « Avez-vous un lien de parenté avec une personne issue de différente culture que la vôtre ou de différents pays que le vôtre ? Si oui, quel est le degré de votre parenté ? », « Quelle est votre culture identitaire ? Une ou plusieurs ? », « Quelle était votre première rencontre avec une personne issue d'une culture différente que la vôtre ? », etc., peuvent aider à identifier le profil interculturel.

Nous avons nuancé chaque composante et avons montré les différences de fonctionnement des composantes pour chacun des profils étudiés afin de faciliter la compréhension de la part de l'évaluateur, les critères et les comportements des caractères pour tous les profils afin de l'apprécier conformément. Les critères doivent être basés sur les savoirs acquis, savoir-faire et savoir-faire faire (critères hiérarchisés) que l'évalué a acquis professionnellement et personnellement dans un contexte international et interculturel.

Chapitre II.3. Discussion des résultats

Dans ce chapitre nous faisons un retour vers la problématique de notre recherche, nous résumons les résultats obtenus sous forme des tableaux récapitulatifs en les complétant par une corroboration avec la littérature et les réflexions personnelles. Les données sont également complétées par des documents disponibles sur les sites officiels des institutions européennes. Nous discutons le modèle de la CI dynamique et l'évaluation de cette compétence selon les différents profils interculturels. Nous abordons les limites de notre recherche qui permettent à la fois d'ouvrir les nouvelles perspectives dans le champ de l'interculturel repensé. Ce chapitre sera conclu par des propositions d'ajustements à la politique de la gestion du capital humain à la destination des ressources humaines internationales.

Section II.3.1. Implication du modèle de la CI dynamique et l'évaluation de cette compétence selon les différents profils interculturels

Dans ce sous-chapitre nous expliquerons comment les résultats de nos données peuvent améliorer l'évaluation formative de la CI qui prend en compte les différents profils interculturels ; nous suggérons une grille des critères d'une telle évaluation.

Notre recherche vise à explorer les différents moyens d'évaluer la compétence interculturelle en prenant en compte son aspect dynamique et les profils interculturels des évalués. En se basant sur nos deux sous-questions, nous avons fait deux propositions de recherche. La première proposition était centrée sur le modèle de la compétence interculturelle dynamique qui explicite les spécificités de l'acquisition des composantes de la CI pour chacun des 3 différents profils interculturels. La deuxième était menée autour des techniques de mise en situation et de la comparaison entre pairs qui favorisent la contextualisation et la transmissibilité de la CI dans l'évaluation de la compétence interculturelle.

L'intégration des concepts théoriques a permis d'étoffer notre recherche qualitative dans une perspective constructiviste avec des approches réflexives et ethnographiques. L'avantage de cette recherche se trouve dans la richesse des profils culturels de nos participants venant de 17 pays différents européens et extra-européens. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre sur la méthodologie, la collecte des données a été réalisée en 3 différentes langues (français, anglais, russe) que nous maîtrisons afin de proposer aux participants de s'exprimer de la manière la plus naturelle possible (langue maternelle). Les transcriptions ont été faites par nous-même et ont été vérifiées par des porteurs de langue. Au moment de l'analyse, nous avons veillé aux nuances linguistiques afin de formuler les idées en français (langue du manuscrit) d'une manière juste et d'assurer l'équivalence des termes, ce qui a été laborieux mais capital pour être assurés de la qualité des résultats (Cuervo-Cazurra et al., 2016).

Ci-dessous nous présentons de façon graphique notre cadre conceptuel d'analyses qui a été mené sur les 4 thématiques principales : l'identité culturelle, les composantes de la CI, les dimensions de la CI,

l'évaluation de la CI ; toutes les 4 ont été étudiées par prisme des 3 profils interculturels. Ce cadre conceptuel nous a permis de répondre à nos questions de recherche en exposant les deux propositions formulées.

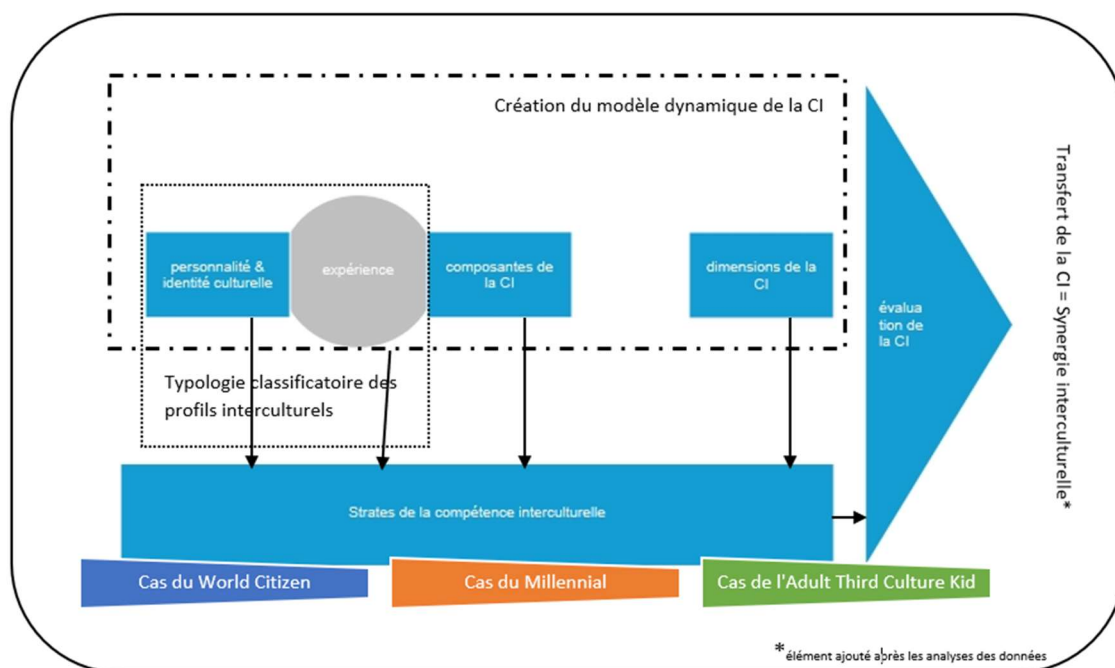


Figure 27. Cadre conceptuel d'analyses ; source : auteur

Passons donc à notre première proposition énoncée :

Le modèle de la compétence interculturelle dynamique explicite les spécificités de l'acquisition des composantes de la CI pour chacun des 3 différents profils interculturels.

Nous avons commencé notre recherche par les contextes en nous appuyant sur les tendances sociétales avec les mouvements globaux vers les échanges culturels, dits interculturelité et en nous fondant sur l'évolution de domaine du management interculturel. La notion de culture reste importante pour notre recherche ; nous avons, contrairement à l'idée de Hofstede qui répondait du caractère stable de la culture, que celle-ci se caractérisait précisément par son dynamisme. C'est pour cela que nous avons décidé d'utiliser le terme de Cuche (1996 ; 2016) « **culturation** » en parlant d'un processus en constante évolution, façonné par un héritage et qui intègre progressivement des nouveaux codes et comportements. Cette culture dynamique et évolutive -culturation-, reflète donc une multiplicité de modes de vie. Cette idée est renforcée par Stahl et Tung (2018) qui suggèrent, dans une recherche interculturelle, de prêter attention au processus culturel ainsi qu'au contexte, et de ne pas utiliser le concept restreint de la culture. De là, nous avons mené une réflexion sur le concept de la compétence interculturelle : innée ou acquise. Hammer (2015) a expliqué ces deux visions par les approches utilisées pour étudier cette compétence : soit par le paradigme cognitif / affectif / comportemental, le « mainstream » de recherches interculturelles, focalisé sur l'identification des composantes personnelles soit par le paradigme de développement fondé sur les différentes manières dont les individus s'engagent dans les différences culturelles et la création de sens dans des contextes culturellement différents. Notre recherche s'inscrit dans le deuxième paradigme dont l'approche se concentre sur le développement progressif individuel de la compétence interculturelle. Cette recherche a

fait émerger la compétence interculturelle comme une compétence dynamique. Dans les analyses des données nous avons montré les rapports et les interconnexions des différentes strates de la CI : le noyau et l'expérience (qui forment un profil), les composantes (qu'elles se présentent toutes simultanément ou non), les dimensions et le contexte. La compétence interculturelle repose sur plusieurs éléments : la sensibilisation aux différences culturelles, la capacité à les dépasser pour trouver un intérêt commun, à prédire le comportement d'autrui, à comprendre et respecter des valeurs humaines sans nier les spécificités nationales ou ethniques. Le fonctionnement de la CI dépend du noyau (personnalité) et du contexte ; en fonction de ces deux éléments les composantes seront actives ou éteintes. La CI ne permet pas uniquement de gérer les différences dans un contexte exclusivement interculturel, mais aussi d'accepter les différences et la diversité d'esprits dans un contexte monoculturel. Toutes les composantes de la compétence interculturelle sont simultanément orientées vers soi-même et vers autrui. Cela est conforme à la présentation d'Hammer du paradigme du développement de la CI qui se fonde sur une interaction dynamique entre soi et autrui.

Après avoir analysé des entretiens, nous avons constaté la présence de nouvelles strates qui ont enrichi le concept de la CI. Parmi les composantes nous en avons déterminé une nouvelle, la « réflexivité » (analyse de son propre comportement ou de celui d'autrui), et avons démontré que la « créativité » ne faisait pas partie des composantes de la CI, même si elle pouvait proposer des solutions innovantes et intéressantes pour résoudre un problème ou assurer une meilleure collaboration. Par ailleurs, « la créativité » dépend de la personnalité et n'est pas essentielle pour le fonctionnement de la CI. Dans notre vision de la CI comme un engrenage avec des strates, chaque composante se trouve dans des dimensions différentes (une seule ou plusieurs). En plus des dimensions des compétences reconnues, nous avons ajouté la « conscience » qui se présente comme la compréhension d'une situation interculturelle.

Nous nous sommes interrogés sur les profils des acteurs qui travaillent à l'international. Nous avons intégré dans notre vocabulaire le terme de « **profil interculturel** » pour indiquer la possession de la CI chez les personnes travaillant dans un contexte culturellement divers, qui ont des bases d'une culture ou de multiples cultures (en fonction de sa typologie) et qui savent exploiter à bon escient leur richesse culturelle en valorisant les différences et la diversité des êtres humains. Kim a suggéré qu'une personne qui subit de fréquentes acculturations et déculturations dans de nombreuses cultures subit une « évolution interculturelle », qui instille chez cette personne une compréhension globale unique qui lui donne une perspective « universalisée » (2008, pp. 366–67), d'où cette nécessité de mettre ce profil à part. Nous avons pensé aux acteurs ayant des identités culturelles doubles et multiples. Les études culturelles montrent qu'il est possible d'incorporer deux ou plusieurs cultures : *« l'individu qui participe de plusieurs cultures fabrique, à partir de ces différents matériaux, son identité personnelle unique en opérant une synthèse originale. <...> intègre la pluralité des références identificatoires qui sont liées à son histoire »* (Cuche, 1996, pp. 91-95). Delange et Pierre soulignent aussi la mixité d'une personnalité qui travaille à l'interculturel et qui prend conscience de son processus d'adaptation : *« entre permanence (l'individu vit dans un univers nouveau comme il le faisait avant), dédoublement (l'individu adopte des pensées, des croyances et des pratiques en fonction de l'univers social dominant) et le mélange (chaque univers apporte*

sa vision du monde et féconde une synthèse) » (chez Lee et *al.*, 2007, pp. 52-53)). Après avoir étudié la littérature spécifique sur l'expatriation et les équipes multiculturelles, nous avons identifié trois profils : **World Citizen, Millennial et Adult Third Culture Kid**. Les spécificités pour chacun de ces profils trouvés dans la littérature ont été complétées par le terrain et présentées sous la forme du tableau dans la sous-section II.2.2.a « Les profils interculturels en face de l'interculturalité ». Chacun de ses profils dispose d'un véhicule différent qui l'a amené vers l'interculturalité (connaissance des langues étrangères pour le World Citizen, curiosité pour le Millennial et recherche de l'environnement interculturel comme une ressource interne pour l'ATCK) nuancant chaque strate de la CI. Nous avons constaté que ces profils agissent différemment dans l'espace interculturel. Ici nous reprenons succinctement chaque composante et dimension de la CI pour résumer les découvertes principales et vérifier nos résultats au regard de la littérature et des documents officiels des institutions européennes.

Adaptabilité

Deardorff (2009) a placé cette composante dans les résultats internes. L'interculturel n'étant pas forcément un environnement naturel pour tous les acteurs interculturels, nécessite une adaptation interculturelle. Cette dernière est souvent accentuée par les participants leur niveau d'éducation. Quoiqu'il faille tenir compte du niveau d'éducation et d'expérience qui sont souvent identiques chez ceux qui travaillent à l'international et l'interculturel, particulièrement les fonctionnaires publics de l'UE (le niveau d'entrée pour un administrateur est la grade AD 5 - diplômés universitaires (epso.europa.eu/how-to-apply.fr, consulté le 12/06/2020)), il est évident qu'un certain nombre de codes doit être commun pour faciliter l'adaptation, sinon chacun partirait de sa posture typique pour son profil vis-à-vis de ce processus (voir le Tableau 6, ligne « Adaptabilité »). L'adaptabilité comme la composante de la CI, certes, nécessite des ressources internes, mais la communication claire de la part d'autrui de ce qui est attendu ne sera pas excessive. Cette composante, se trouvant dans la majorité des dimensions, est dynamique, ce qui établit sa présentation chez Ward et *al.* (2004) et attribue une place importante dans le développement de la CI.

Communication interculturelle inclusive

Chez Deardorff (2009) cette composante se trouve sur les 2 niveaux : niveau 2a « Connaissance et compréhension » comme la compétence linguistique et sur le niveau 4 « Résultat externe souhaité » comme le savoir se comporter et communiquer efficacement et de manière appropriée. C'est une composante qui a été identifiée en première place car elle est la plus visible lors d'un échange interculturel (Hall, 1973). Comme nous l'avons spécifié dans nos analyses, la communication interculturelle est liée au décodage des informations spécifiques à une culture chez les 3 profils. Cela se vérifie aussi par l'idée de Ting-Toomey (1999) que les valeurs d'autrui et leur bon décodage permet d'établir une communication appropriée. Pour la qualité de la communication la langue prend une place importante. L'utilisation de l'anglais comme lingua franca influe sur la capacité à s'affirmer (Waxin et Barmeyer, 2008). Le dialogue plurilinguistique qui s'utilise beaucoup dans la science de l'éducation (Lenz et Berthele, 2010), peut être une bonne pratique à calquer. L'utilisation d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère n'est pas la même. Manier sa

langue maternelle est un processus automatisé et demande peu de ressources cognitives, au contraire, se servir d'une langue étrangère demande beaucoup de ressources cognitives et donc fatigue la mémoire (Hadjichristidis *et al.*, 2017), d'où le constat de différents comportements entre les WC, Millennials et les ATCK, ce que nous avons fait remarquer dans les spécificités des profils interculturels (voir le Tableau 6). Nous avons ajouté le mot « inclusive » dans cette composante, car ce concept est devenu primordial dans les institutions européennes : « *Les mots et les images ne sont pas anodins, car la communication peut devenir discriminatoire si nous ne prenons pas conscience des postulats qui influencent notre choix de termes et de concepts visuels* » (Secrétariat général du Conseil de l'Europe, 2018).

Connaissance de soi - Stabilité psychologique

Deardorff a placé une composante qui s'appelle « Connaissance de soi culturel » au deuxième niveau (2a) de sa pyramide. En travaillant sur la compréhension de cette composante, nous avons eu la nécessité d'y parler de la connaissance de soi du côté psychologique. En comparant les thématiques mises en volume dans la littérature concernée, nous en avons trouvé une qui aborde la stabilité psychologique (Durand, 2008), plus précisément la stabilité émotionnelle, l'attitude bienveillante, l'absence (ou bonne gestion) de l'anxiété liée à l'environnement inconnue / peu connue. C'est une capacité d'éviter la « *remise en question de sa propre identité* », « *être bien dans sa peau* » (Durand, 2008, p.181). L'interculturalité en effet peut causer un stress spécifique dans cette situation. Selon Berry (2016) valoriser sa culture d'origine tout en acceptant les habitudes culturelles du pays d'accueil constitue un équilibre enviable : les acteurs interculturels « *will be more successful in their lives, both psychologically and socially. This success will be evidenced by a higher level of wellbeing, in both psychological and social domains* » (2016, p8). Cette composante veille donc ne pas perdre son identité (personnalité) tout en restant ouvert aux autres.

Créativité

Dans le modèle pyramidal de la CI de Deardorff, la créativité n'est pas présente. Nous avons vu que Matsumoto *et al.* (2008) ont intégré la créativité parmi les composantes de la CI pour tout profil interculturel, « Adecco » (2019) a attribué cette compétence aux Millennials et Lee *et al.* (2007) aux ATCK. Nous avons donc décidé de vérifier sa présence chez tous les profils interculturels et d'apprécier ses avantages pour l'interculturalité. Toutefois, après les analyses de nos données, nous avons conclu que la créativité ne fait pas partie des composantes de la CI. Étant liée à la personnalité, la créativité peut, évidemment, renforcer les idées d'un travail à l'interculturel, mais ne joue pas un rôle important pour arriver vers une synergie interculturelle. Elle n'est pas une composante, elle est le résultat d'une collaboration des acteurs de cultures différentes ou d'application de plusieurs points de vue sur un sujet.

Curiosité

Deardorff a mis la curiosité dans les attitudes requises (le premier niveau) de sa pyramide. Pour Drummond (2008) cette composante, liée à la personnalité, ne représente pas l'une des composantes de base de la CI. Effectivement, dans nos entretiens nous avons trouvé les différentes postures face à la curiosité, une qualité qui parfois n'est même pas verbalisée chez certains participants. Néanmoins, cette

composante joue le rôle du véhicule vers l'interculturel pour les Millennials, les ATCK se montrent moins curieux par peur de réveiller un sujet sensible (voir le Tableau 6). Même si cette composante n'a pas de même statut chez les différents profils interculturels, elle fait bien partie des composantes de base de la CI.

Décodage des informations spécifiques à la culture

Afin de créer cette composante, nous avons fusionné les composantes « *Écouter, observer, interpréter* » et « *Analyser, évaluer et savoir rapporter* », initialement séparées dans le modelé pyramidal de Deardorff, car l'une vient de l'autre. Nous avons souligné la place centrale de cette composante avec ses liens forts avec la reconnaissance d'autrui et la connaissance de soi. Cela rejoint l'idée de Hall que le but des échanges culturels n'est pas tant la compréhension des cultures étrangères mais surtout la compréhension de la nôtre (chez Bennett, 1998, p. 59). Cela rejoint aussi un motto des institutions européennes pour lesquelles « *l'interculturalité comprend également une meilleure compréhension de sa propre culture à la lumière de divers systèmes de référence* » (Conseil de l'Europe, 2003, cité chez Huber, 2012, p.24, trad. depuis l'angl. : nous). Cette composante ne doit pas être confondue avec des stéréotypes. Cela complète l'idée de Nam et al., « *by definition, culture is a generalization, but it should not be a stereotype* » (2015, p.69). Les participants ayant la CI savent que les stéréotypes sont inexacts et inutiles, voilà pourquoi en décodant une information spécifique à la culture, ils réfèrent à une situation particulière dans un contexte concret. Cette distinction permet d'expliquer le rôle d'apprentissage des faits culturels dans le développement de la CI sans tomber dans des clichés et l'habitude de réfléchir aux stéréotypes de manière critique.

Empathie

L'empathie se trouve dans le troisième niveau de la pyramide parmi les résultats internes souhaités. Nous avons trouvé dans cette composante un élément important de « culture commune ». Morin, en parlant de différences entre les humains, a spécifiquement souligné que « *tous les êtres humains s'expriment fondamentalement par le sourire, le rire, les larmes. Ils disposent non seulement des mêmes moyens d'expression, mais ils expriment une même nature affective et ceci en dépit des broderies, variations, stéréotypes, codages, ritualisations, que les cultures ont apportés au sourire, au rire et aux larmes* » (1973, p. 223). Cela montre que même à l'interculturel existent les traits qui unissent tous les gens malgré les différences culturelles. Dans le test d'IDI de Hammer et Bennett, le niveau moyen de la CI qui s'appelle « minimisation », les auteurs présentent la recherche des traits communs humains comme restreinte. Nous pensons que ce besoin de trouver quelque chose en commun est une démarche primordiale dans l'interculturel car il est impossible de s'identifier à un inconnu total. La compréhension post-moderne (toujours dans le sens de Foucault) que l'autre est égal à nous est venu de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme (« les Droits Humains », un exemple cité par le WC1, dir.), donc c'est une démarche tout à fait raisonnable de suivre l'approche humaniste dans l'interculturalité : « *Unless you are completely against human dignity or human nature, otherwise we can find a way to adapt to each other* » (WC9, mng., p.162, 35 :32). Comme les 4 sentiments principaux et les 7 émotions humaines communes identifiés par

Kim Song-Ung (chez Lee et *al.*, 2007), certains chercheurs sont d'accord sur l'existence des valeurs fondamentales universelles sur lesquelles se basent l'éthique interculturelle (la justice, l'équité, la vérité, l'amour, l'unité et la loyauté), les autres voient le danger d'une telle généralisation (Nam et al., 2015, pp.59-60). Le souhait de nos participants de se référencer à une culture commune nous confirme cette démarche, en quelque sorte naturelle pour l'espèce humaine car les premières tribus se sont formées à la base de ressemblances dans les habitudes et le comportement qui par la suite, ont formé des cultures et des nations. Voir chez autrui les traits qui nous sont familiers, ne doit pas être vu comme le manque de la CI ou comme la minimisation des différences culturelles, contrairement à ce que Hammer et Bennett ont présenté dans l'IDI. Si on perçoit autrui uniquement comme un être complètement différent, le cerveau humain ferait la présentation d'autrui comme inconnu, donc quelqu'un de menaçant, ce qui contredit les principes de l'interculturalité. La recherche d'une culture commune, qui ne veut pas dire renier les différences, est donc une démarche favorisant la rencontre interculturelle et l'installation des liens avec autrui.

Ethnorelativisme

L'ethnorelativisme est la composante qui se trouve au troisième niveau « Résultat interne souhaité » de la CI d'après Deardorff (2009) et c'est avec cette composante que la CI commence à fonctionner car elle change des visions et des postures culturelles (Kulich, 2015). Contrairement à ce que Tarique et Weisbond (2013) ont dit, les ATCK ont le niveau de relativisme important et ne se focalise sur la promotion d'une seule culture de leur prédiction (voir le Tableau 6).

Ouverture d'esprit

L'une des composantes de la CI la plus mystérieuse, « ouverture d'esprit » (Mendhall et Oddou, 1985 ; Worldwork.global ; Van der Zee et Van Oudenhoven, 2000) ou « ouverture aux expériences » (Ward et *al.*, 2004) est placée dans le tout premier niveau de la pyramide. Effectivement, de nombreux chercheurs (Kluckhohn et Stroedbeck, 1961 ; Hofstede, 1980 ; Hall, 1990) marquent que la base pour le développement de la compétence interculturelle soit, avant tout, l'ouverture à une culture. Elle fait partie, malgré son caractère flou, d'une caractéristique indispensable de tout fonctionnaire européen pour lequel « *l'ouverture n'est pas une légende* » (WC3, dir., p.37, 46 :56).

Reconnaissance d'autrui

Cette composante n'est pas présente comme telle chez Deardorff (2009), nous pensons qu'elle est plus proche vers le dernier niveau de la pyramide : résultats externes souhaités où on arrive à communiquer et à se comporter convenablement en se basant sur les connaissances culturelles et le comportement d'autrui. Cette composante aide non seulement à voir les différences d'autrui, les respecter mais comprendre la nature de ses différences sans attendre que l'autre doit se comporter comme l'acteur (M8, mng.) mais pouvoir arriver vers une moyenne acceptée par les deux. Pour cela Schneider et Barsoux suggèrent d'avoir une perspective biculturelle (à minima) pour « *envisager les situations des deux points de vue en jeu et bien en évaluer les forces et les faiblesses* » (2003, p194). Un élément intéressant est apparu chez les ATCK pour lesquels autrui est aussi une forme de soi car ils n'ont pas été souvent perçus.

Réflexivité

Nous avons constaté que la réflexivité est une composante qui s'applique a posteriori d'un échange interculturel. Schön (1994), Dannay et Charlier (2008) qui ont travaillé sur le concept de réflexivité et les pratiques réflexives, l'ont défini comme « *une distanciation critique, mise à distance* » (cités chez Dujardin et Feutrie, 2013, pp.103-104). Drummond la présente comme « *le diagnostic <...> de ce qui dans mon comportement a pu lui causer cette réaction et surtout pourquoi je me sens si mal à l'aise* » (2008, p.66). Cette composante est fortement liée à la dimension « Conscience » et fonctionne par le chemin suivant : expérience-réflexion-conceptualisation-plan-acte (Kolb, 1984). Dans la pyramide de Deardorff cette composante n'est pas formulée comme telle, mais elle est formée des aptitudes requises (2-b) comme analyser, évaluer et savoir rapporter, ce qui permet la progression de la CI. Cette composante est la suite du décodage des informations spécifiques à une culture plus poussée.

Tolérance - Solidarité – Inclusion

La thématique « tolérance » nous a donné de nouvelles réflexions à son sujet. C'est une composante clé de la CI, beaucoup de chercheurs soulignent son importance dans l'échange interculturel (Barsoux et Schneider (2003), Deardorff (2009), Twenge (2006)). Elle se trouve au premier niveau de la pyramide dans les attitudes requises. Les Millennials se montrent les plus engagés dans cette problématique. Cela rejoint les idées de Twenge (2006), Howe et Strauss (2000) et Arnett (2013), qui ont souligné un niveau développé de tolérance et de l'engagement civique des Millennials qui sont « *civic-minded* ». Cette « *shared consciousness* » formulée par Poinot (2017) concerne, en fait, tous les trois profils car il ne s'agit pas d'une caractéristique d'un profil mais des sociétés d'aujourd'hui. Nous pensons que c'est la notion de tolérance comme un concept qui est en train de changer son sens et perdre son actualité dans le sens initial de non-discrimination. Dervin présente ce concept comme trop passif (2017, p.6). Les acteurs internationaux d'aujourd'hui adoptent plutôt les termes de solidarité et d'inclusion. Cette approche est tout à fait nouvelle car l'interculturalité d'aujourd'hui n'aborde pas seulement des cultures mais la diversité de genres, d'âges, des groupes minoritaires. Le Secrétariat Général du Conseil de l'Union européenne a adopté aussi cette approche en mettant en place un guide sur la communication inclusive édité dans toutes les langues officielles. Sa spécificité est de ne pas avoir été traduit dans toutes les langues officielles de l'Union européenne en une seule version mais avoir été adapté au contexte culturel aussi avec le message général identique : « *encourager l'inclusion et la diversité grâce au langage et à la communication visuelle* » (Secrétariat Général du Conseil de l'Europe, 2018).

Acquisition

L'acquisition de la CI n'est pas la même pour chaque profil interculturel. Cette différence est visible selon la forme de la courbe du cycle d'évolution d'une compétence proposée par Dujardin et Feutrie (2013). Ainsi, contrairement aux Millennials et aux World Citizens dont la courbe évolue nettement de façon progressive, la courbe des ATCK démarre d'un point plus élevé sur l'axe vertical et tend plutôt vers un

plateau. Cette différence dans le développement de la CI donne une impression trompeuse sur le caractère inné de la CI chez les ATCK. En réalité, cette compétence est construite et non innée.

Conscience

Nous avons montré que la « Conscience » ne fait pas partie des nouvelles composantes, mais constitue une des dimensions de la CI. Après le retour vers la littérature, nous trouvons chez Dujardin et Feutrie (2013, p. 67) que la conscience des compétences implique de passer par des échecs, en quelque sorte par une « *expérience de vie* » qui permet l'acquisition d'une compétence, la compréhension et l'analyse du vécu, ainsi que l'utilisation de ces connaissances dans l'avenir (« prise de conscience »). Nous avons montré l'importance de la conscience dans le fonctionnement de la CI ; cette compétence « s'accomplit consciemment » (Waxin et Barmeyer, 2008). D'après Schneider et Barsoux (2003), ignorer la prise de conscience de sa culture, des cultures d'autrui et des différences entre elles, peut faire de l'acteur « un « prisonnier » sans pouvoir aborder efficacement des situations interculturelles » (2003, p.17). Hampden-Turner et Trompenaars disaient que « *le contrôle de nos sentiments est un signe de développement culturel* » (2008, p.127), donc plus on est en contrôle, plus on est conscient, plus on est interculturellement compétent. Nous trouvons cela aussi dans les maquettes et ressources pour « Portfolio européen des langues », appliqué dans l'enseignement approuvé par le Conseil de l'Europe des enfants et des migrants adultes, où les praticiens soulignent que « la conscience culturelle critique » veut dire « *l'engagement personnel pour la compréhension de soi-même et d'autrui et la conscience des fondements éthiques et moraux des jugements* » (Little et Simpson, 2003/2011, p.5). Cette dimension est souvent soulignée dans le travail des fonctionnaires internationaux des institutions européennes (Secrétariat général du Conseil de l'Europe, 2018).

Contextualité

Malgré la multiplicité des contextes possibles, notre focus portait sur le contexte interculturel qui fait partie d'une dimension extérieure de la CI. Arasaratnam (2016) parle de la CI comme d'un produit du contexte, car la CI est co-créé par des personnes (soi et autrui) et par le contexte d'une situation particulière. C'est bien cette dimension qui assure le contact entre soi et autrui. Cette compréhension a aussi modifié la structure du modèle de la CI dynamique mettant la contextualité du côté extérieur établissant un pont entre le niveau individuel et le niveau relationnel de la CI. Cela signifie que le contexte influence le comportement d'un acteur interculturel malgré lui.

Durabilité

Il existe une spécificité propre à la CI celle de ne pas s'altérer avec le temps. Elle ne se perd pas contrairement à d'autres compétences, ce qui contredit le postulat qu'une compétence doit s'exercer pour ne pas être perdue (Roegiers et De Ketele, 2000) ; cette contradiction s'explique par le noyau stable autour duquel la CI grandit. Les traits de la personnalité sauvegardent les principes d'application de cette compétence (sauf les cas extrêmes de troubles de personnalité dus à un accident ou autres), « *it's a basic component of one's general outlook on life, it's not something that you can turn on and turn off again* »

(ATCK3, dir., p.127, 22 :02). Cependant, il est impossible d'identifier la durabilité de la CI lors d'une évaluation, car cette dimension ne peut se révéler qu'avec le temps. La relation entre les dimensions de durabilité et de dynamisme est primordiale. Comme nous l'avons montré dans la Figure 3 « Cycle d'évolution d'une compétence dans ses dimensions », un mouvement de déclin s'amorce toujours après une longue période de développement (dynamisme). Ce déclin peut altérer une compétence voire la faire disparaître, soit la transformer ou la réactiver. Nous avons vu que la durabilité de la CI ne peut pas être identifiée lors d'une évaluation (pas en une seule évaluation) et que cela nécessite du temps. L'impossibilité d'identifier la durabilité lors d'une évaluation tient à ce déclin d'évolution avant de se réactiver et de passer dans la dimension de transmissibilité. Toutes les dimensions de la CI sont donc tout à fait conformes au cycle d'évaluation d'une compétence. Cette réflexion nous aide aussi à comprendre le processus de développement de la CI qui ne repose pas uniquement sur le dynamisme.

Dynamisme

Grâce à cette dimension nous avons conclu que le développement des différentes composantes de la CI s'opère dans des périodes différentes de la vie. Comme le confirment Carof et *al.* (2015), « *l'identité évolue au rythme des changements des identités collectives, du regard d'autrui sur soi et de la manière dont les individus s'approprient ces nouvelles configurations* », c'est à ce niveau de relations interpersonnelles que les changements peuvent être visibles. Dans notre recherche, nous ne cherchons pas à prouver que l'interculturel change la personnalité, c'est une hypothèse complexe, mais nous pensons que l'interculturel change les modes de pensée, les manières d'être et d'agir vis-à-vis des autres. La dimension de dynamisme de la CI montre, en tous les cas, l'évolution d'un acteur interculturel.

Subjectivité

La culture est subjective, l'humain est subjectif, la compétence interculturelle a aussi la dimension de subjectivité. Cette dimension met donc un cadre à l'évaluation de la CI qui doit être assumé et pris en compte : on se trouve dans le domaine des perceptions et des jugements humains qui sont a priori subjectifs.

Transmissibilité

Nous avons vu que la transmissibilité est une dimension importante qui donne la possibilité de préserver la CI collective. Diez et Sarton (2012, p.144) précisent que la transmission sera réussie si le mentor possède une réelle expertise liée à l'expérience, s'il ne la formate pas sur un modèle du passé, s'il y a une véritable relation de confiance entre les deux. À nos sens, la transmission de la CI peut se faire grâce à l'empathie et sous certaines conditions. Une transmission partielle peut être possible dans un contexte faible : il n'est pas possible de transférer tout le vécu d'une autre personne, mais on peut se concentrer que sur la transmission de l'intérêt pour les différences culturelles, le goût de réflexion au sujet de la diversité. Ce processus nécessite du temps afin que la personne puisse s'approprier de ces connaissances.

Le principe de transmission est également employé dans les institutions européennes. Par exemple, le Conseil de l'Europe encourage ses employés de demander des conseils aux collègues plus

expérimentés en cas de doutes sur le comportement approprié et la communication inclusive (Secrétariat général du Conseil de l'Europe, 2018). Au-delà du partage du décodage des informations culturelles, les fonctionnaires européens font également le mentoring sur la culture institutionnelle européenne. Cela peut être appliqué aux fonctionnaires officiels des ministères nationaux (M5, p.120, 24 :36), aux experts qui viennent pour une mission particulière et ne connaissent pas forcément les règles institutionnelles (WC7, p.153, 18 :45) mais aussi à un public plus large (WC6, p.95, 07 :41) afin de promouvoir les activités et valeurs européennes (M5, p.120, 24 :36). La particularité des institutions européennes se trouve encore dans une pratique courante : les fonctionnaires européens scolarisent leurs enfants dans les écoles européennes, qui en plus d'être pratiques et avantageuses pour eux-mêmes (ATCK3, dir., p.126, 08 :21), elles utilisent le principe de pédagogie inclusive basée sur la diversité culturelle des enfants que l'on peut considérer comme une transmissibilité de la CI.

Nous avons comparé les strates de la CI de chaque profil interculturel et en avons analysé les différences. Ainsi, nous avons développé un modèle de la compétence interculturelle dynamique qui est approprié à tout profil interculturel, ce qui rejoint l'idée de Goffman (1959) qu'aucune compétence interpersonnelle ne doit être vue comme une liste de spécificités, mais plutôt comme une qualité qui apparaît dans un processus d'interaction (Ramsey, chez Bennett, 1998). En parlant des différences dans les profils interculturels, nous soulignons le besoin qu'éprouvent les World Citizens et parfois les Millennials de s'éloigner un temps d'un environnement interculturel. Nous appelons cela « le besoin de se ressourcer » que nous retrouvons également chez les chercheurs-culturalistes comme Herder et Hegel pour lesquels *« toute personne puisse se référer, dès la prime enfance, à une culture où elle puise les ressources nécessaires au sentiment de sa dignité et à l'estime de soi »* (Wieviorka, 2001, p.56). En revanche, les ATCK n'éprouvent pas ce besoin et cherchent au contraire à rester dans un environnement interculturel, car il leur est difficile de s'adapter dans une monoculturalité. Wood et Waite (cité chez Cranston, 2017) disent qu'être un ATCK, ce n'est pas simplement se présenter en tant qu'individu, mais en tant que communauté. Être reconnu et compris en d'autres termes, le sentiment d'appartenance n'est possible qu'au sein d'une communauté et cet aspect n'est pas évident dans un espace monoculturel. Une recherche récente de Waal et *al.* (2020) a montré que les ATCK avaient une forme particulière d'expérience interculturelle. Celle-ci impactait de manière positive leurs convictions en matière de diversité nécessaire et de leur engagement vis-à-vis des relations interculturelles. Nous avons pu également constater quelques spécificités des institutions européennes qui font partie des limites de notre recherche. Tous les profils interculturels ont tendance à chercher la curation commune (sinon chercher les réponses dans la nature humaine).

Nous avons trouvé cette présentation de la CI comme dynamique et croissante chez Brake et *al.* Pour eux la curiosité et la volonté d'apprendre induisent un mouvement dynamique dans l'apprentissage des codes. Dans ce mouvement, les étapes sont interchangeables et les compétences évoluent sans cesse grâce à l'échange conscient entre les codes culturels personnels et ceux d'autrui. Mais nous n'avons trouvé ni chez Brake et *al.* (2002), ni chez Deardorff (2009) les relations entre les composantes et les strates de la

CI. Contrairement au modèle pyramidal de la compétence interculturelle de Deardorff (2009) qui place les composantes par niveaux et son modèle processuel (2006), qui classe aussi les composantes selon des étapes figées de développement, nous voyons clairement que toutes les composantes de la CI ne sont pas hiérarchisées et qu'elles interagissent entre elles et apparaissent dans les différentes dimensions en fonction du contexte (voir l'*Appendice 6*). De plus, les composantes ne sont pas toutes présentes simultanément, car leur développement se poursuit tout au long de la vie. Chez chaque profil interculturel les composantes communiquent différemment avec d'autres composantes et d'autres strates de la CI. Cela présente un apport important dans la conceptualisation de la compétence interculturelle dynamique. Pour Dervin, la CI ne peut pas être stable, « *elle dépend d'une interaction avec une autre personne dans des contextes précis* » (2017, p.26). Bruckner (1992, cité chez Bartel-Radic, 2014) confirme que seulement quelques personnes atteignent une compétence interculturelle d'un niveau élevé, ce que nous avons également constaté en regardant les résultats du test IDI des étudiants pourtant fortement expérimentés à l'international dans le cadre de nos cours sur le développement de la CI.

Dans le tableau ci-dessous nous avons récapitulé le comportement type qui peut être visible lors d'une évaluation afin d'aider dans l'interprétation des résultats. Nous soulignons le comportement en commun en jaune. Cette grille permet en conséquence d'adapter l'évaluation de la CI aux différents profils interculturels en se concentrant sur leurs spécificités.

Tableau 6. Grille d'évaluation de la compétence interculturelle dynamique avec les principaux comportements types attendus lors d'un échange interculturel pour chacun des 3 profils interculturels ; source : auteur

* En gras : composantes communes pour tous les profils ** En italique : composantes communes pour 2 profils *** En rouge : composantes spécifiques à un profil

World Citizen	Noyau (acquisition)	Expériences	Composantes		Dimensions							Sait / est	Sait faire	Sait faire faire	Commentaires, remarques
					Acquisition (en fonction des références vers le background)	Conscience (en fonction de la réflexivité)	Contextualité (à temps réel)	Dynamisme	Durabilité (au fil du temps et d'un contexte à l'autre)	Subjectivité	Transmissibilité				
			Comportement type		Voir le noyau	Conscient	Prête attention au contexte sous réserve des limites de ses valeurs	Courbe progressive avec un chemin mixte	Ne perd pas sa CI ; dans un contexte monoculturel de sa propre culture, la CI peut se mettre en veille	Liée à soi et ses réactions face à une situation interculturelle	Transmet la CI par donner des exemples (décodage) et en montrant son exemple en invitant à y réfléchir				
World Citizen	Repère principal : Expatriation		Adaptabilité	✓ Cherche à s'adapter aux autres ou à une situation ; accepte les habitudes culturelles du pays ✓ S'adapte mieux si les codes culturels sont partagés Fatigue d'un contexte interculturel et multilinguistique	V	V		V							
	Formations culturelles / interculturelles, études liées aux langues et cultures		Communication interculturelle	✓ Se montre ouvert et empathique ✓ Fait attention à la bonne utilisation de la langue et à sa manière de s'exprimer et langage corporel ✓ Fait attention avec l'humour Possibilité d'adopter son style de communiquer, voire proposer parler une autre langue en commun avec autrui	V	V	V	V	V	V					
			Connaissance de soi - Stabilité psychologique	✓ Connait ses « biais » ✓ Connais ses traits de personnalité : connaît son style de fonctionner et travailler dans une équipe Valorise sa culture	V	V	V		V	V	V				
	A travaillé dans une équipe multiculturelle : voir ce qu'il a appris de ce contexte		Curiosité	✓ Cherche à comprendre une autre culture		V					V				
			Décodage des informations spécifiques à une culture	✓ Attentif aux généralisations ✓ Va prendre en compte le background d'autrui ✓ Utilise les codes culturels pour comprendre une culture ✓ Familier avec des stéréotypes (formations) Vient ressortir ses propres codes culturels	V	V	V	V		V	V				
			Empathie	✓ Estime que l'autre est de bonne foi ✓ Cherche les traits communs Adeptes de posture que la culture commune européenne existe	V			V			V				
	Famille interculturelle descendante (conjoint.e) et entourage (souhaité, mais pas obligatoire)		Ethnorelativisme	Voir comment il décode des informations spécifiques à une culture • Fait attention au contexte culturel du pays ✓ Suit le principe que personne n'est obligé d'aimer toutes les cultures ✓ Principe de neutralité : n'aime pas ni mettre sa culture en avant, ni être renvoyé à sa nationalité Se base sur le but commun et égalité au travail	V	V		V		V	V				
			Ouverture d'esprit	Voir « Empathie » et « Tolérance » Possible d'évaluer à l'aide de « Réflexion » • Regarder le comportement par rapport à la reconnaissance d'autrui : disponible pour autrui • Ouverture limitée par les codes / valeurs culturels communs Besoin de se ressourcer dans sa culture	V	V		V		V					
			Reconnaissance d'autrui	✓ A priori fait confiance à autrui ✓ Vérifier si l'acteur essaye de voir des deux perspectives culturelles (à minima) d'une situation ✓ Souligne son effort afin de comprendre autrui Voir « Adaptabilité » : surpasse des clichés		V	V	V	V		V				
			Réflexivité	✓ A la pensée critique ✓ Évite le jugement émotionnel ✓ Admet son échec		V	V		V		V				
			Tolérance & Solidarité	✓ Recherche des valeurs communes partagées, des idées sociétales qui vont dans la même direction ✓ N'accepte pas ce qui contredit ses valeurs	V	V	V	V		V	V				

Millennial	Noyau (acquisition)	Expériences	Composantes		Dimensions								Sait / est	Sait faire	Sait faire faire	Commentaires, remarques
					Acquisition (en fonction des références vers le background)	Conscien ce (en fonction de la réflexivit é)	Contextuali té (à temps réel)	Dynamisme	Durabilité (au fil du temps et d'un contexte à l'autre)	Subjectivité	Transmissibilité					
			Comportement type		Voir le noyau	Conscient ou Partielle ment conscient	Ne prête attention pas forcément attention au contexte, se base sur la personnalité d'autrui	Courbe progressive avec un chemin mixte	Ne perd pas sa CI ; dans un contexte monocultur el de sa propre culturation, la CI peut se mettre en veillee	Liée aux contextes et autrui	Transmet les attitudes ; Présomption qu'un autrui est tout d'abord un individu et qu'il ne correspond pas forcément au cadre culturel de son pays					
Repère principal : Echanges internatio naux Programmes d'échanges / Erasmus / Youth programs Formations culturelles / interculturelles ou Etudes (souhaité, mais pas obligatoire) A travaillé dans une équipe multiculturelle : voir ce qu'il a appris de ce contexte Famille interculturelle descendante (conjoint.e) et entourage (souhaité, mais pas obligatoire)			Adaptabilité	Cherche un compromis (2-ways communication)	V	V										
			Communication interculturelle	✓ Se montre curieux et empathique ✓ Fait attention aux mots appliqués S'assure de ce que l'autre dit et comprend	V		V					V				
			Connaissance de soi - Stabilité psychologique	✓ Connait ses « biais » Connait ses traits de personnalité ; sait gérer sa curiosité pour ne pas heurter autrui	V	V		V				V				
			Curiosité	✓ Un fort intérêt pour autrui qui se manifeste par des multiples questions sur son background Auto-régulation de sa curiosité : demande la permission de poursuivre un sujet, questions incisives				V	V			V				
			Décodage des informations spécifiques à une culture	✓ Attentif aux généralisations Utilise les codes culturels pour comprendre autrui	V	V	V	V		V	V					
			Empathie	✓ Voit comme le bon sens de communication interpersonnelle ✓ Comme il est un bon observateur, il va analyser l'ambiance d'un environnement interculturel ✓ Cherche les traits communs Adeptes de posture que la culture commune européenne existe	V			V								
			Ethnorelativisme	Voir comment il décode des informations spécifiques à une culture • Fait attention au contexte culturel du pays Suit le principe qu'aucune culture n'est supérieure à l'autre		V	V					V				
			Ouverture d'esprit	Voir « Curiosité » Possible d'évaluer à l'aide de « Réflexion » Sensible aux nouvelles idées et au mode de fonctionnement différent ; accepte la polymorphie des points de vue	V	V		V		V	V	V				
			Reconnaissance d'autrui	✓ A priori fait confiance à autrui ✓ Voir « Adaptabilité » & « Curiosité » ✓ Autre = aventure Vérifier si l'acteur essaye de voir des deux perspectives culturelles (à minima) d'une situation	V	V	V	V	V	V	V	V				
			Réflexivité	✓ A la pensée critique	V	V										
			Tolérance & Solidarité	✓ N'accepte pas ce qui contredit ses valeurs ✓ Adoptent les termes de solidarité et d'inclusion		V						V				

ATCK	Noyau (acquisition)	Expériences	Composantes		Dimensions							Sait / est	Sait faire	Sait faire faire	Commentaires, remarques
					Acquisition (en fonction des références vers le background)	Conscience (en fonction de la réflexivité)	Contextualité (à temps réel)	Dynamisme	Durabilité (au fil du temps et d'un contexte à l'autre)	Subjectivité	Transmissibilité				
			Comportement type		Voir le noyau	Partiellement conscient ou Inconscient	S'adapte à tout contexte interculturel	Courbe aigue avec une progression ralentie	Ne perd pas sa CI	Liée à soi et ses réactions face à une situation interculturelle	Transmet la CI inconsciemment ; Présomption qu'une personne monoculturelle ne pourra pas s'approprier de son vécu, ni comprendre son mode de fonctionnement ; Possible pour un background similaire ou par le contraste entre le milieu monoculturel et interculturel				
Repère principal : Famille interculturelle Famille interculturelle ascendante et descendante et entourage Formations interculturelles ou Programmes d'échanges (souhaité, mais pas obligatoire)	Adaptabilité	✓ Autrui doit s'adapter ✓ Peut le faire si cela ne contredit pas ses valeurs ✓ S'adapte mieux dans un environnement interculturel, voire pas du tout dans un environnement monoculturel Gene d'un contexte monoculturel	V		V										
	Communication interculturelle	✓ Se montre ethnorelatif Large diapason des connaissances linguistiques	V	V	V					V					
	Connaissance de soi - Stabilité psychologique	✓ Connait ses « biais » Connait ses traits de personnalité : adapte son comportement au contexte culturel du pays								V					
	Curiosité	✓ Utilise des questions de type « following-up » N'est pas très curieux : faute de la peur de poser des questions sensibles ou se mettre dans une situation gênante et paraître « une bête curieuse » face à quelqu'un de monoculturel		V		V				V					
	Décodage des informations spécifiques à une culture	✓ Attentif aux généralisations ✓ Aide à décoder les informations Utilise les codes culturels pour s'assimiler comme les caméléons	V	V	V				V	V					
	Empathie	✓ Voit la sympathie humaine ✓ Adeptes de posture que la culture commune européenne existe Niveau bas d'empathie envers quelqu'un de monoculturel, car il ne comprendra pas un ATCK	V						V	V					
	Ethnorelativisme	Voir comment il décode des informations spécifiques à une culture • Visions multiples d'une situation Ne met pas en première place une culture du pays de leur naissance ou de ses parents	V	V	V	V									
	Ouverture d'esprit	Possible d'évaluer à l'aide de « Réflexion » • Regarder le comportement par rapport à la reconnaissance d'autrui ; laisse l'espace pour l'autre à s'exprimer • Réagit en fonction d'ouverture d'autrui		V											
	Reconnaissance d'autrui	✓ A priori fait confiance à autrui ✓ Vérifier si l'acteur essaye de voir des deux perspectives culturelles (à minima) d'une situation ✓ Comprend autrui sans effort mais inquiétude face à un être monoculturel Intéressé par la personnalité que par le background culturel d'autrui			V				V	V					
	Réflexivité	Niveau faible de réflexivité ✓ Accepte la diversité du monde comme une telle sans chercher des explications profondes des différences avec autrui.	V	V		V	V								
	Tolérance & Solidarité	✓ N'accepte pas ce qui contredit ses valeurs ✓ Adoptent les termes de solidarité et d'inclusion													

Notre recherche a permis de donner une première réponse à un questionnement de Deardorff: « *What are generational definitions of intercultural competence – for example, what are the differences in how those from different generations understand, construct, and operationalize intercultural competence?* » (2015, p. 3). Notre recherche n'a pas tracé la définition générationnelle de la CI, pourtant les profils interculturels classifiés donnent un premier aperçu des différences dans l'acquisition et l'utilisation de la CI. Ainsi, notre première proposition a été présentée.

La deuxième proposition que nous avons formulée est étroitement liée aux résultats de nos analyses sur les strates de la CI :

Les techniques de mise en situation et la comparaison entre pairs favorisent la contextualisation et la transmissibilité de la CI dans l'évaluation de la compétence interculturelle.

Si les profils interculturels classifiés diffèrent par l'application différente de la CI, notamment en ajustant le comportement selon le contexte, ainsi ils nécessitent une évaluation adaptée de la CI qualitative. Nous avons analysé les outils d'évaluation de la CI les plus connus et utilisés, à savoir : l'Inventaire de l'adaptabilité interculturelle, le « Business Cultural Intelligent Quotient », le « Global Mindset Inventory », le « Developmental Model of Intercultural Sensitivity », l'« Intercultural Development Inventory », le « Framework for Intercultural Competence Learning », etc. Chacun a ses avantages et ses failles mais ne permet pas d'évaluer la CI dynamique qui prendrait en compte la diversité des profils interculturels. Gritsenko *et al.* (2020) suggèrent aussi la nécessité de se baser sur un modèle intégratif de la compétence interculturelle afin de créer des outils d'évaluation de la CI. Aussi, nous proposons des types d'évaluation formative de la CI afin de suggérer leur application pour des RH en prenant en compte les résultats de notre analyse. Notamment, la mise en situation qui permet de se retrouver dans un contexte proche d'une situation réelle et d'évaluer en action. Cette idée est complétée par la représentation d'une compétence reconnue (*Figure 1*) qui mobilise la théorie, l'expérience et la personnalité en action, que ce soit dans un contexte favorable ou défavorable. Évaluer en action a été aussi favorisé par Teyssier *et al.* (2019) qui, en critiquant le test IDI, ont montré la différence significative dans des résultats de l'évaluation de la CI dans le rapport à l'altérité pensée par une personne évaluée dans des dimensions cognitives et affectives. Autrement dit, si lors d'une évaluation, l'évalué n'est pas confronté à un sujet sensible (dimension cognitive), il peut reconnaître autrui, sa place et ses différences de façon ouverte. Dans la situation inverse, en situation réelle la dimension affective où les émotions ressortent et montrent des vraies réactions face à autrui (positives ou négatives, d'ailleurs). L'idée de voir la CI lors d'une situation réelle se trouve aussi chez Dervin (2017) qui suggère aussi l'évaluation de la « *co-compétence interculturelle* » des interactants « *car c'est la présence de l'un que l'autre construit sa compétence et vice versa* » (2017, p.49). Effectivement, la deuxième technique qui se détache consiste en l'observation des situations réelles sans négliger le contexte qui peut affecter les résultats. La combinaison de ces deux techniques tend par son aspect complémentaire à présenter l'évaluation sous tous ses aspects, en quelque sorte à 360°. Par ailleurs, cette démarche a fait naître l'idée de mentoring comme évaluation formative. Comme le disaient Dietrich *et al.* (2010), l'encadrement qui met en place des occasions professionnalisantes, permettrait le développement d'une compétence. De la même manière ; l'approche formative d'évaluation, va assurer la transmissibilité de cette

compétence, dimension souvent éteinte, passant de collaborateurs plus expérimentés vers des collaborateurs novices. En plus de permettre d'apprendre davantage sur l'échec (Dervin, 2017), cela facilitera la création d'un cluster interculturel (pour arriver vers la synergie interculturelle d'une entreprise ; WC2, dir., 35 :50 : « *Est-ce qu'on va réussir à créer l'unité au Conseil Européen. Ça, c'est mon critère !* »). Une bonne manière de valoriser l'expérience et les connaissances interculturelles d'un collaborateur, d'engager une interconnexion entre profils interculturels, voire entre des générations différentes (ce qui peut être étudié dans les futures recherches), élément tant recherché dans les entreprises. Cela rejoint aussi l'idée de Arasaratnam et Doerfel (2005) qu'être perçu comme interculturellement compétent par autrui dans une interaction interculturelle contribue aussi à la performance des deux participants (mentor et mentoré). Nous soulignons donc que la combinaison d'une évaluation par pairs et d'une observation longue est nécessaire. Si l'observation longue est le seul moyen de voir le comportement naturel d'un acteur (Moussaoui, 2012), le principe de la transmissibilité de la CI et les relations mentor-mentoré deviennent particulièrement importantes pour le transfert des connaissances interculturelles spécifiques dans un contexte professionnel ainsi que pour l'évaluation de la personne mentorée par son mentor.

Notre recherche sur évaluation de la CI implique une approche plus personnalisée qui prend en compte les différences au sein des profils interculturels. Cela rejoint l'idée de Deardorff que l'évaluation de la CI doit inclure les voies d'acquisition de la CI, tout en tenant compte des différents niveaux du développement personnel tout au long de la vie (2015). Nous pouvons reprendre les questions posées à propos de l'évaluation : quelle est le degré de pertinence de l'évaluation de la CI selon les apprenants ? Comment l'évaluation peut-elle être plus collaborative ? Comment les apprenants bénéficient-ils de ces efforts engagés pour les évaluer ? Les résultats sont-ils utilisés pour un coaching et une rétroaction plus personnalisée ? Si nous transformons l'évaluation en un processus de formation en facilitant la transmission de compétences entre collaborateurs, cette technique valoriserait l'expérience du mentor, ainsi qu'elle solliciterait un intérêt et un besoin immédiat de la part de la personne mentor, car le mentorat se baserait sur un contexte et des pratiques concrètes d'une entreprise. Cette technique collaborative permettrait d'arriver à un certain consensus quant à la gestion de travail (ATCK6), de susciter une présomption de bonne foi (WC3) et de parvenir à une certaine synergie interculturelle au sein d'une équipe et / ou d'une entreprise. Lors de notre recueil de données, nos participants en tant que dirigeants se demandaient comment éveiller l'intérêt des jeunes aux activités des institutions européennes et ainsi susciter des vocations. Le contexte de travail des institutions européennes est, certainement, très attirant et fascinant, pourtant, devenir un fonctionnaire européen demande une certaine préparation, notamment, pour travailler avec des personnes venant de différents horizons. Faire grandir les compétences transverses, notamment la CI, à travers l'expérience, l'immersion et le lien avec les pairs, aiderait aux novices à s'orienter plus facilement dans leur travail. Il ne vaut mieux pas évaluer la CI au sens propre, mais la transmettre, faire en sorte qu'elle se développe. C'est pourquoi nous mettons la dimension de transmissibilité en avant dans l'évaluation de la CI afin de changer de modèle et cesser de considérer cette dernière comme une épreuve, mais plutôt comme un développement de la CI et une croissance personnelle. L'évaluation de la CI ne doit donc pas avoir pour but d'identifier le niveau de l'évalué.

Section.II.3.2. Limites et perspectives de la recherche

Dans cette section nous présentons les limites de notre recherche qui permettent d'ouvrir de nouvelles perspectives pour les futures recherches dans le champ de l'interculturalité.

La méthodologie constructiviste avec les approches réflexive et ethnographique de notre recherche nous a permis de soulever de multiples questions autour de la notion de la compétence interculturelle et de son évaluation en tenant compte des différents profils interculturels : World Citizen, Millennial, Adult Third Culture Kid. Cette méthode de recherche qualitative est un choix logique pour étudier un sujet dans le champ de l'interculturalité, cependant notre thèse se confronte à certaines limites.

Compte tenu de l'objectif de notre recherche, l'évaluation prévalait face au développement de la compétence. Le cœur de la recherche n'avait pas pour objet le développement de la compétence interculturelle à proprement parler. Ainsi, notre thèse n'a fait qu'aborder le développement de la compétence interculturelle, compétence de fait qui reste difficile valoriser, plus précisément pour chacun des profils interculturels mentionnés ; cela pourrait aider à mieux comprendre l'application de cette compétence. En ce qui concerne l'évaluation de la CI, dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressés principalement à la position de l'évalué sans considérer le profil de l'évaluateur qui demeure néanmoins important. Si nous ne nous sommes pas concentrés sur l'impact du profil interculturel de l'évaluateur sur l'évaluation, sur le niveau de la CI nécessaire pour être en mesure d'évaluer ses collaborateurs, il serait pertinent d'étudier les profils des évaluateurs RH. Est-ce que posséder ou non des compétences interculturelles ou une expérience interculturelle amène à une même évaluation, une évaluation rigoureuse et d'une grande expertise ? Une seconde recherche pourrait compléter la nôtre et porterait sur les profils d'évaluateurs. De plus, nos réflexions ont évité sciemment les cas où une personne pouvait correspondre simultanément à 2 profils (par exemple, être Millennial et ATCK), ce qui serait une bonne indication pour la création d'un autre profil, un profil mixte qui aurait ses propres spécificités comportementales. Ces pistes nous paraissent aussi intéressantes à poursuivre dans une recherche plus poussée. Par ailleurs le processus de développement de la CI auprès des profils interculturels divers, ainsi que dans des contextes culturels ou internationaux différents serait un bon objet d'étude. Enfin, la dimension collective dont nous n'avons pas traité puisque nous avons travaillé essentiellement sur l'amélioration de l'évaluation de la CI individuelle serait une autre piste à explorer. Nous pensons que la dimension collective pourrait conduire à des résultats donnant une vision plus large d'utilisation de la CI dans un contexte de travail à l'international.

En se basant sur les réflexions de Geipel et *al.*(2015) et Hadjichristidis et *al.* (2017), il serait intéressant de savoir si l'utilisation d'une langue étrangère ou de la langue maternelle lors d'une évaluation fait varier les résultats, lorsque l'évaluateur évalue dans la langue maternelle ou lorsque l'évalué utilise une langue étrangère ou vice versa. Les auteurs citent leur recherche précédente (2015) où ils ont démontré les différences linguistiques en posant la question piège « *How many animals of each kind did Moses take on the Ark?* » où l'utilisation de langue étrangère avait réduit le taux de bonnes réponses. Nous pensons que

cette expérimentation lors d'évaluation de la CI peut montrer des résultats intéressants, de même que les variations de la notion de CI en fonction de la culture. En continuant cette réflexion sur les relations entre une langue maternelle et une langue étrangère, nous pensons qu'une piste intéressante se trouve dans l'identification des relations entre le langage et le pouvoir. Ng et Deng (2017) mentionnent qu'une langue n'a aucun pouvoir propre en soi, mais elle peut néanmoins exercer une influence et un contrôle en révélant le pouvoir de celui qui parle (par exemple, la communication entre les anglophones natifs et les non-natifs). Étant porteur natif d'une langue, la communication se construit de façon non inclusive, en appliquant les fonctions sociocognitives de la langue (subtilités des mots, des métaphores, des suggestions, des connecteurs concessifs), elle est rarement adaptée aux interlocuteurs non natifs (on peut parler d'une communication ethnocentriste). Au contraire, les non-natifs prouvent une volonté d'accommodement linguistique, motivée davantage par faire passer les messages et moins par les préoccupations liées à leurs identités ethnolinguistiques respectives (Ng et Deng, 2017). Ainsi, la langue devient l'instrument du pouvoir où celui qui maîtrise « noble language » (Joullié et al., 2020) se retrouve dans une situation de supériorité par rapport à celui dont cette langue n'est pas maternelle.

En parlant de typologie des profils interculturels, nous avons pu montrer que le nombre limité d'entretiens sur lesquels se fonde notre recherche (30), ainsi que l'échantillon et l'expérience de nos participants étaient suffisants pour formuler et trouver des premières preuves du postulat suivant : la mise en situation et la comparaison entre pairs favorisent la contextualisation de l'évaluation de la compétence interculturelle et prennent en considération les profils interculturels à évaluer. Cependant, il est important d'avertir que les critères d'analyse n'ont pas encore été explorés quantitativement, cette seule recherche n'est pas susceptible de répondre à toutes les questions, aussi nombreuses soient-elles, qu'il faudrait aborder pour mieux cerner ces profils. Ces éléments sans doute doivent faire l'objet de recherches complémentaires à plus grande échelle.

Dans le cadre de notre recherche nous aurions pu opter pour la méthode d'observation participante lors des évaluations annuelles de nos participants, et ainsi les voir en train d'utiliser la compétence interculturelle. Nous avons choisi un dispositif de recueil de données primaires grâce à des entretiens semi-directifs avec l'apport des données secondaires (documentations officielles des institutions européennes sur les questions RH et sur la gestion de la diversité interculturelle). Il aurait pu être pertinent d'associer également l'observation en temps réel à notre mode de recueil de données principal. Des recherches supplémentaires qui incluraient la théorie de l'attribution ou le concept de perception sont indispensables pour saisir de manière complète le fonctionnement de la compétence interculturelle. Comme on juge autrui à travers ses propres normes intériorisées (Alexandre-Bailly et al., 2016, p.37), nommer l'autre interculturellement compétent ou non dépend de sa propre expérience et de son comportement à l'interculturel. Cette théorie, assez complexe à tester, est intéressante. En effet, il s'agirait de savoir si le fait d'être interculturellement compétent est attribué à une cause interne (dépend de l'individu, porteur de la CI, comme la maîtrise de la langue, par exemple) ou externe (le contexte ou la posture d'autrui). Dans une telle recherche le rôle d'autrui et sa perception prendront une place essentielle. Cette recherche pourrait également être enrichie par l'approche pluridisciplinaire en collaboration avec des spécialistes en

psychologie, en comportement organisationnel, particulièrement celui de l'administration internationale afin de mieux interpréter les relations entre des collaborateurs interculturels.

Concernant certaines composantes de la CI, nous n'avons pas exploré par exemple la tolérance dans toute sa complexité. En effet, il s'agit d'un concept qui est en train de changer, son sens initial qui désignait le refus de la discrimination s'est atténué ou a glissé vers une autre définition. Pour les participants la tolérance ne signifie plus souffrir une réalité opposée à leurs valeurs, ni tout accepter (M5, cdu), notamment les rapports de forces. Les nouvelles recherches sur la tolérance dans ses nouvelles perceptions pourraient enrichir la réflexion sur les relations interculturelles.

Nous n'avons pas pu aborder la question du rôle de la personnalité et le parcours individuel sur le développement de la compétence interculturelle que nous avons déjà mentionné. Même si nous avons identifié des patterns communs pour chaque profil dans l'acquisition et le fonctionnement de la CI, les schémas de liens entre les strates généralisés par Nvivo nous montrent un rapport étroit entre la personnalité et le développement de la CI. Aussi dans le verbatim nous avons trouvé une thématique sous-jacente que nous avons appelée « Non-culture » (cas) qui montre une idée simple, que tous les rapports interpersonnels ne sont pas forcément liés à une culture / des différences culturelles. Dans notre analyse nous n'avons cependant pas fait de différence entre le niveau interpersonnel et les profils culturels.

M6, mng., p.124, 30:26: « ...we have also to have in mind that even **if cultures are different, people are different as well**. It might be the individual that has a certain preference and not necessarily the culture. <...> It's the chemistry in the relationship itself».

Dans notre recherche nous nous sommes davantage concentrés sur la précision de la structure de la CI et sur les spécificités de ses composantes selon les 3 profils interculturels. Aussi, la proposition d'une grille préliminaire de l'évaluation (ou complémentaire aux grilles et évaluations existantes) qui inclut les principaux comportements types attendus lors d'un échange interculturel en est l'aboutissement. Cependant, une recherche qui s'appliquerait à la création de grille d'évaluation complète constituée de questions pour chaque profil serait un travail prospère et précieux dans le domaine de la GIRH.

Une autre limite d'ordre méthodologique concerne la validité dans la recherche qualitative (Thiéart, 2014) que nous n'avons pas parcourue sans pour autant l'éluder. Nous avons détaillé scrupuleusement les contextes théoriques et socio-culturels de notre recherche, ainsi que nos cadres conceptuels et méthodologiques. La procédure et la méthode d'analyse des données ont été explicitées, l'analyse complétée par le verbatim, chaque partie de notre recherche est présentée par l'enchaînement réflexif, les « biais » du chercheur ont été identifiés. La quantité et la qualité de données collectées sont manifestes (30 entretiens semi-directifs auprès d'acteurs interculturels occupant 4 niveaux différents de postes au sein des institutions européennes et venant de 17 pays européens et extra-européens). Nous considérons que cette recherche, circonscrite à un échantillon de 30 acteurs, constitue une base confortable pour la poursuivre afin de généraliser l'échantillon et /ou confronter ses résultats à d'autres terrains. Nous croyons que nos résultats peuvent s'appliquer aux profils interculturels au sein des entreprises internationales. Les implications pour de nouvelles recherches comprennent le recueil des données dans un contexte plus large auprès de participants formant des profils interculturels, mais ne travaillant pas au sein

des institutions européennes. D'ailleurs, l'emploi du logiciel de traitement des données qualitatives Nvivo a permis d'établir les liens entre les différentes unités d'analyse qui se trouvent aux plusieurs niveaux (dans notre cas : le noyau, l'expérience, les composantes, les dimensions de la compétence interculturelle), ce qui a assuré la meilleure compréhension du concept étudié. Cette technique peut être appliquée dans une méthodologie qualitative.

Il serait aussi intéressant de vérifier l'utilisation de la CI par les profils interculturels en comparant le contexte interculturel et non culturel : serait-elle mise en place de la même façon, comment serait-elle mise à profit dans un contexte monoculturel propre à chaque profil ?

Les institutions européennes perçues comme le terrain approprié de toute recherche interculturelle nous ont proposé de ce fait des pistes de réflexion, non seulement au niveau de la compétence interculturelle, mais également en ce qui concerne l'évolution de l'interculturel. Ainsi nous avons discuté avec nos participants sur l'avenir de l'interculturalité et les points de vue ont été plus ou moins semblables : selon eux celle-ci s'équilibrerait entre globalisation et localisation et prendra une place majeure en créant d'autres repères culturels (« *So wouldn't this movement of globalization and regionalization promote the idea of dropping national[ism] ?* », M7, st., p.146, 41 :56). Les changements sociétaux vont polariser les gens entre profil global et profil local, ce que prédit aussi Liu (2012) en disant que « *plus notre société devient globale, plus nos attitudes pourraient être provinciales* » (traduit depuis l'angl. : auteur, 2012, p.2). D'un côté, ceux qui sont ouverts à autrui et essayent d'acquérir l'expérience interculturelle, donc la CI, et de l'autre, ceux qui, par la peur de perdre leur identité culturelle, préféreront rester plus réservés, ce qui, en un certain sens, peut amener à des pensées restrictives stéréotypées. De plus, il serait intéressant d'étudier l'interculturalité en mettant au centre la définition de culture qui est un processus, au contraire de la culture, et qui contient ainsi en lui-même un aspect dynamique inéluctable. Les perspectives de l'interculturel sont donc mitigées :

WC3, dir., p.38, 61 :28 : « ... la force des évolutions technologiques et de la globalisation, au lieu de créer un visage mondial, ont plutôt tendance à renforcer les revendications identitaires. Je ne vois pas cette tendance changer avant 2050. Ceci pourrait être un peu compensée, éventuellement, quand on va voir les conséquences du réchauffement climatique et qu'on va voir que c'est nécessairement une réponse globale ».

Une réponse globale ne garantit pas forcément une collaboration qui amène vers l'interculturalité. Nous voyons cela en 2020 avec la pandémie du Covid-19 quand les pays ferment les frontières, les gens se méfient des personnes étrangères, la méfiance s'accroît. Autrui est vu, encore une fois, comme une menace, comme un porteur potentiel du virus, un danger.

Comme notre recherche a pour but de démontrer la nécessité d'une évaluation formative de la compétence interculturelle pour des profils interculturels identifiés, les futures recherches pourraient mener cette réflexion au-delà des 3 profils identifiés.

Nous avons déjà mentionné que l'interculturalité est à la fois liée à l'environnement et constitue un processus dynamique dans lequel les profils interculturels vont aussi évoluer. Concernant les profils présentés dans cette recherche, si les World Citizens sont nés avant 1985, en 2085 ce profil sera remplacé par une génération née aujourd'hui ayant ses spécificités et un rapport à autrui singulier, probablement

proche des Millennials. Nous pensons donc que les profils « Millennials » et « World Citizen » vont fusionner, puisque l'Internet va amener à une plus grande exposition au monde et nous aurons des profils de transitions, une sorte de « profils nomades » qui seront très dynamiques quant à la mobilité internationale. Ceci entraînera une mixité plus grande, davantage de couples mixtes, et un ainsi un plus grand nombre des « third culture kids » (notamment un million de bébés nés grâce au programme Erasmus depuis 1987 (www.liberation.fr, consulté le 23/04/2020)), car *« il y a plus de gens qui vivent dans un autre pays que le leur maintenant qu'à n'importe quel autre moment de l'histoire de l'humanité »* (WC5, mng., p.85, 59 :51). Nous proposons ici une nouvelle typologie en donnant une première idée de la manière dont les profils interculturels peuvent évoluer :

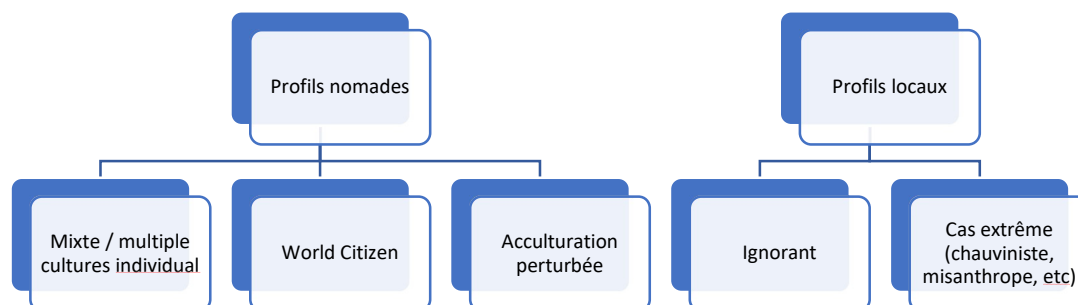


Figure 28. Proposition de panorama des futurs profils interculturels ; source : auteur

La polarisation dont nous avons parlé va faire émerger deux profils globaux : profils nomades (personnes ouvertes à l'internationalisation) et profils locaux (personnes qui préfèrent poursuivre leur vie dans leur pays de naissance). Le premier groupe sera présenté par des enfants de la deuxième ou troisième culture et des citoyens du monde qui ont une seule culture lors de leur enfance, mais qui élargissent leur vision globalisée grâce aux voyages et interactions interculturelles. Il serait possible de retrouver dans ce groupe des personnes dont le processus d'acculturation a été perturbé (non accompli), c'est-à-dire des personnes qui sont figées dans l'assimilation, la séparation, ou encore la marginalisation. Le deuxième groupe sera composé des personnes ignorantes qui ne se posent pas des questions sur les différences culturelles et des personnes qui ont choisi (consciemment ou non) de s'enfermer pour autre étranger.

Une dernière piste pour les futures recherches porterait sur le bien-être interculturel dans le management des RH. La CI permet de se rendre compte que le stress (s'il est présent) est lié à des expériences interculturelles difficiles, de même manière elle permet de voir si l'autre a des difficultés et se trouve dans un état de frustration interculturelle voire dans un stade de marginalisation interculturelle s'il s'agit de l'expatriation de longue durée ; c'est l'empathie qui est responsable de cette démarche intérieure. Cette capacité à percevoir nos sentiments et ceux d'autrui est très proche du concept de la pleine conscience.

Sur la base des conclusions et des limites déjà énoncées, notre thèse ouvre de multiples pistes de recherche qui peuvent repousser certaines limites que nous avons identifiées ci-dessus pour y donner une suite pertinente dans l'élaboration du champ de l'interculturel.

Section II.3.3. Proposition d'ajustements aux politiques managériales et des ressources humaines internationales

Dans cette section nous présentons nos propositions d'ajustements dans les sous-parties séparées. Ces propositions concernent les différentes activités managériales et celles des ressources humaines internationales. Les résultats de notre recherche peuvent être appliqués dans les différents aspects managériaux et de la GIRH : validation du profil interculturel recherché, recrutement, évaluation lors d'une sélection et/ou évaluation des performances, expatriation, mise en place des formations interculturelles adaptées, validation d'expérience internationale acquise, travail en équipe, etc.

Gestion d'équipes interculturelles inclusive

Les ressources humaines internationales jouent un rôle important dans la synergie interculturelle : soit au sein d'une équipe interculturelle, soit dans une organisation internationale ou pour ceux qui ont besoin de gérer la diversité de collaborateurs (Ganapathi, 2013). La GIRH doit adopter une approche interculturelle inclusive. Il y a encore 30 ans, la GIRH était au stade d'enfant (Laurent, 1986, p. 92), aujourd'hui jeune adulte, il est temps pour elle de prendre ses responsabilités pour tout ce qui se passe à l'international et à l'interculturel en mettant en avant les principes d'inclusion. La recherche sur l'évaluation de la CI a donc une importante signification pour l'élaboration des recommandations concrètes et pratiques. Les implications pratiques de cette recherche peuvent intéresser en première place les ressources humaines des institutions européennes, mais aussi toutes les RH internationales pour valoriser la diversité culturelle de leurs collaborateurs. Citeau et Barel ont souligné l'importance de sensibiliser les acteurs aux différences culturelles et de valoriser ces différences pour une intégration socioculturelle réussie (2008, pp.62-63). Si les RH mettaient en place une gestion sensible aux profils interculturels des employés qui travaillent à l'international, cela valoriserait l'« interculture » organisationnelle dans le sens de Waxin et Barmeyer (2008). Grâce à la stratégie de la GIRH, les avantages de chaque culture participent à l'émergence d'une culture synthétisée. Les collaborateurs peuvent s'accorder sur des valeurs, des habiletés et des attitudes adoptées alors par tous. Autrement dit, il s'agit d'une synergie interculturelle dont nous avons parlé (ou encore le capital humain). Comme les sociétés deviennent de plus en plus mixtes, les RH devront donc savoir gérer des personnes de cultures différentes en donnant à la diversité et aux différences une place importante dans leur travail. Il est important de comprendre les profils interculturels, leurs motivations et leurs comportements afin d'élaborer une gestion appropriée. Celle-ci doit pouvoir favoriser la compréhension et le respect réciproques surtout si, comme dans le cas des institutions européennes, plusieurs profils interculturels travaillent ensemble. Mettre l'accent sur les profils permet de s'éloigner des stéréotypes nationaux, des discriminations et d'utiliser les principes d'une gestion juste qui « *revient à accepter l'autre comme il est et à lui offrir la possibilité de devenir différent de ce qu'il paraît, voire de ce qu'il croit être* » (Mutabazi et Pierre, 2013, p.15).

L'accent doit être mis sur la valorisation de la diversité et que cela se reflète dans les politiques et procédures de l'organisation qui visent à garantir la sécurité et le respect des employés. Si pour Cornet et

Warland (2008) le respect des différences, la lutte contre les discriminations sont tout d'abord susceptibles de rendre l'organisation plus performante, nous pensons que c'est le bien-être des employés qui profitera le plus de cette approche inclusive. Nous avons vu que les 3 profils interculturels ont besoin de la reconnaissance et de la compréhension de leur expérience internationale. Nous pensons que la stratégie de récompense ne doit plus seulement consister à rémunérer davantage les employés de ces profils. Toute organisation doit redéfinir son travail de manière à donner aux employés la possibilité de bien performer et de trouver un sens à la tâche qui leur incombe. Si la CI permet une meilleure collaboration entre les membres d'une équipe, le lien entre la CI et la performance, pour nous, passe par le bien-être. La meilleure compréhension des profils interculturels permet à la GIRH d'assurer ses employés et d'éviter les « burn-out ».

Comme l'avaient suggéré Waxin et Barmeyer (2008), la GIRH doit prendre en compte les compétences interculturelles et linguistiques afin de former une équipe diverse. Notre typologie des profils interculturels permet de reconnaître et de valoriser la diversité non pas culturelle, mais interculturelle. Nous avons trouvé la confirmation de cette idée chez nos participants. Ceux-ci mesurent le progrès de la politique des institutions européennes par la mise en place de documents inclusifs qui au-delà de la langue s'adaptent aux différents contextes culturels (WC7, dir., p.153, 23 :14).

Recrutement et trajectoire de carrière

En fournissant un ensemble de critères pour chaque profil qui ne sont plus exclusivement de hauts potentiels, notre recherche a pour but d'aider dans le processus du recrutement. Pour chacun des trois profils interculturels, il s'agit de souligner leurs points forts et imaginer leurs trajectoires possibles de carrière. Par exemple, pour un poste qui prévoit une coopération avec des multiples collaborateurs étrangers, un ATCK pourrait s'intégrer à ce rôle plus rapidement grâce à sa capacité de modifier son comportement culturel dans un nouveau contexte. Ou si un poste prévoit le programme de mentoring, un World Citizen pourrait prendre ce rôle de mentor plus naturellement. Ou si un poste ne prévoit pas d'évolution d'activité, peut-être un Millennial ne serait pas un candidat le plus apte. Une meilleure compréhension des employés permet de prolonger le cycle de vie des salariés (Autier, 2009), en proposant une évolution de poste qui correspond à chacun des profils. Cela permettrait de fidéliser ses employés, que ce soit pour une mission internationale ou dans la gestion de la diversité au quotidien. Cela peut aussi réduire le coût de remplacement si la trajectoire de carrière proposée ne correspondait aux attentes de l'employé.

Chacun des 3 profils interculturels mis en relief dans cette recherche (World Citizen, Millennial, Adult Third Culture Kid) possède ses spécificités qui peuvent devenir des obstacles lors d'un travail commun. Il est conseillé pour les GIRH de s'approprier ces données afin de gérer des individus en les considérant chacun avec leur background particulier et non selon leurs nationalités, tout comme Vora *et al.* qui soulignent le fait qu'il n'y a plus de sens de voir des employés comme des personnes monoculturelles (qui appartiennent à plus qu'une seule culture sociétale), surtout dans des organisations internationales (2019, p.499). Nous pensons que ces 3 profils nécessitent une formation et un modèle d'intégration spécifiques selon leur profil. Par exemple, dans une formation interculturelle, si le formateur travaillant

avec la diversité d'un groupe cherche à « classer » chaque participant, aucun avantage n'en résultera pour les ATCK pour lesquels se mettre dans une boîte présente un défi, voire un exercice négatif et douloureux. De la même manière, si la formation se concentre sur les traits culturels typiques (clichés) les ATCK n'en tireront aucun bénéfice. Cette approche est bien trop restrictive face à leur expérience. En revanche, ce format peut parfaitement correspondre à deux autres profils qui cherchent à décoder l'autre et comprendre en quoi il est différent. Pour donner un résultat optimal, ces formations devront s'orienter vers les attentes personnelles d'intégration au pays, une approche qui serait très appréciée par les Millennials. Cela aiderait à l'affectation des employés en mission en améliorant la vision du triptyque évaluation – mobilité – formation.

Mobilité internationale et expatriation

Comme nous l'avons vu, les 3 profils nécessitent une durée d'adaptation différente à un nouveau contexte culturel ou interculturel. Grâce à cette information, la durée d'une mission peut être adaptée au plus près. Cela permettrait aussi d'identifier les personnes les mieux adaptées pour les affectations internationales. Par exemple, les Millennials, ayant la nécessité de la mobilité fréquente, seront plus à l'aise avec un poste qui prévoit ce type de missions de court terme. Les ATCK seront plus en correspondance avec une mission plus longue.

Gestion des compétences et leur évaluation

La grille d'évaluation de la compétence interculturelle dynamique avec les éléments clés de l'éclaircissement du comportement type selon les 3 profils interculturels que nous recommandons, permet de situer un acteur interculturel par rapport aux 4 actions possibles lors d'un échange interculturel. Ces actions sont : Ignorer, Savoir-être, Savoir-faire et Savoir-faire faire. Situer un acteur interculturel parmi ces 4 actions permet de construire un chemin d'évolution de cet acteur en lui proposant des formations pertinentes ou un système de tutorat ou de partenariat professionnel (surtout s'il s'agit des Millennials) C'est ce que nous suggérons vivement pour préserver les connaissances spécifiques interculturelles d'une entreprise. Le tutorat permet le transfert des compétences transverses, y compris la compétence interculturelle. Le principe de « faire avec » permet de valoriser l'expérience du tuteur (dont le rôle peut être attribué aussi à l'aide de la grille) et de renforcer la confiance mutuelle entre les collaborateurs. Il s'agit aussi de valoriser leur compétence interculturelle en mettant en place l'évaluation formative et en insistant sur la transmissibilité de la compétence interculturelle pour gagner en synergie interculturelle organisationnelle. Cela peut commencer par la mise en place d'une évaluation formative de la CI après l'établissement unanime des critères à évaluer. L'approfondissement de la notion de la CI par strates permet de l'ajouter dans le référentiel des compétences pour sa standardisation et la meilleure compréhension du personnel. Cela enrichirait le portefeuille de compétences.

Même si nous n'avions pas mené une étude de cas sur les institutions européennes, nous avons identifié quelques traits typiques dans leur travail et plus particulièrement dans la gestion de RH. Nous avons déjà parlé de la culture commune recherchée qui s'est construite autour des valeurs européennes. Les Institutions européennes peuvent devenir un exemple pour toute organisation internationale en promouvant une approche incisive dans la gestion des RH avec le code de conduite adopté pour tous les pays membres (dont les différentes cultures), la charte de diversité, la sensibilisation des employés à la diversité et à la transmissibilité des connaissances interculturelles.

SYNTHÈSE DE LA DEUXIÈME PARTIE

Dans cette partie nous avons expliqué notre posture épistémologique constructiviste qui nous permet d'aborder un sujet complexe d'interculturalité qui nécessite d'être repensé en acceptant la complexité du rapport entre l'individu, autrui et le contexte et qui, d'après Le Moigne ne vise jamais l'exhaustivité. Étant le chercheur et l'acteur interculturel, nous avons su étudier l'interculturalité, un espace où nous existons tous, d'une manière réflexive grâce aux connaissances interculturelles et la familiarité avec ce milieu interculturel. Le focus de cette partie a été porté sur les concepts clés de notre recherche : la compétence interculturelle et son évaluation aux niveaux individuel (soi) et relationnel (autrui). Nous avons mis en œuvre une méthodologie du type qualitatif. Elle était reposée sur 30 entretiens semi-directifs avec des fonctionnaires européens de 4 niveaux de postes différents (directeur, chef d'unité, manager et stagiaire) au sein du Conseil de l'Europe, de la Commission européenne, du Parlement européen, du Service européen pour l'action extérieure et de l'École européenne dont le rôle essentiel est de construire une synergie interculturelle entre pays européens et une identité européenne. Notre recherche est donc centrée sur l'individu qui partage son expérience tout au long de sa vie personnelle et individuelle pour but de poursuivre le développement de la CI chez cet individu, l'application de cette compétence afin de pouvoir comprendre comment est-il possible de l'évaluer.

Nous avons enrichi la littérature portant sur les acteurs interculturels et les avons classés dans les 3 différents profils : World Citizen, Millennial et Adult Third Culture Kid, ainsi que nous avons systématisé leurs spécificités en y ajoutant des nouvelles. Nous avons également décrit les strates de la compétence interculturelle (le noyau, l'expérience, les composantes et les dimensions) et leurs interactions l'une avec l'autre. La compétence interculturelle, malgré sa complexité, a toutes les caractéristiques de toutes les compétences et est accessible par sa dimension d'être acquise. Sur le plan pragmatique, nous avons proposé un nouveau modèle de la CI dynamique où l'on perçoit les relations entre les strates comme un processus qui démarre avec l'interaction sociale interculturelle. Lors de ce processus le porteur de la CI mobilise, à différents moments et en fonction du contexte, les différentes composantes nécessaires pour la meilleure communication avec autrui. Les deux dimensions de la CI sont complètement orientées vers autrui et font partie des dimensions externes : contextualisation et la transmissibilité. Nous avons également proposé une méthode de construction d'une évaluation qui serait adaptée aux différents profils interculturels. L'évaluation formative dans l'interculturel est soumise à la subjectivité et se construit autour de trois éléments clés : soi, autrui et un contexte. Une observation longue par un pair plus expérimenté serait préférable. Dans ce cas, une telle observation garantirait la transmissibilité des connaissances interculturelles spécifiques à l'entreprise, cela déclencherait la suite du processus du développement de la CI (nécessaire pour le processus d'adaptation interculturelle qui ne cesse pas d'évoluer (modèles de Kim (2001), de Berardo et Deardorff (2012) et de Kulich (2015)) par le biais de réflexivité et de conscience. Cela donnerait les résultats pertinents d'une telle évaluation formative de long terme. Le stade final de cette évaluation peut être également assuré par un spécialiste (un interculturelisme). Toute compétence fait partie du capital humain, la compétence interculturelle n'est pas une exception. C'est pour cela que le

système du tutorat ou du mentoring permettrait à la fois de valoriser l'expérience des collaborateurs expérimentés et de préserver ces connaissances précieuses à l'intérieur d'une entreprise en assurant l'évolution professionnelle des nouveaux collaborateurs.

En analysant les strates de la CI, nous avons atteint le degré de saturation nécessaire n'ayant pas généré les nouvelles thématiques, ni de nouveaux éléments spécifiant les relations entre les strates ou les techniques possibles pour évaluer la CI à partir des derniers entretiens analysés (Creswell, 2012).

Tout ce travail avec les données et leurs analyses nous a permis de communiquer les recommandations des implications pratiques pour la meilleure gestion des ressources humaines internationales qui peuvent également s'inscrire aux besoins du management de diversité à la recherche d'une synergie interculturelle qui permet une meilleure collaboration entre les membres d'une équipe, d'une unité ou une organisation entière.

CONCLUSION GÉNÉRALE

*« Quand tu partiras pour Ithaque,
Souhaite que le chemin soit long,
Riche en péripéties et en expériences »*

Constantin Cavafy

Parce que l'environnement socio-économique évolue, la plupart des compétences recherchées aujourd'hui deviendront obsolètes au cours des cinq ou dix prochaines années. Cela conduit à une plus grande exigence en matière d'acquisition de nouvelles compétences. Les entreprises qui favorisent et développent les compétences durables (Dujardin et Feutrie, 2013) s'engagent également dans le renouvellement des politiques de gestion des ressources humaines, et plus particulièrement la compétence interculturelle, « *une source majeure d'avantage concurrentiel* » (Waxin et Barmeyer, 2008).

Cette recherche part de la question centrale de l'évaluation de la compétence interculturelle. Il s'agit de savoir comment celle-ci peut être évaluée, en tenant compte de son aspect dynamique et sans négliger les profils interculturels des évalués. Notre parcours s'est effectué selon un chemin réflexif en considérant l'interculturel d'un regard neuf, et en le repensant. L'interculturel change les modes de pensée, les manières d'être et d'agir vis-à-vis d'autrui, autrement dit cela montre l'évolution d'un acteur interculturel et le dynamisme qui accompagne le développement de la compétence interculturelle. Ainsi, la prise en compte des différentes strates de la compétence interculturelle a permis de formuler deux propositions de recherche. La première proposition est portée sur le modèle de la compétence interculturelle dynamique, elle en explicite les spécificités en termes d'acquisition des composantes et cela pour chacun des 3 profils interculturels. La deuxième proposition a soutenu l'idée que les techniques de mise en situation et la comparaison entre pairs favorisent la contextualisation et la transmissibilité de la CI dans l'évaluation de la compétence interculturelle. L'objectif principal de cette recherche visait à explorer des critères d'évaluation de la compétence interculturelle dynamique par l'intermédiaire des modèles pyramidaux et processuels de la compétence interculturelle de Deardorff (2006, 2009).

Nous avons mis au point un cadre théorique pour repenser l'interculturel de façon réflexive en adoptant la position d'un chercheur, qui est lui-même un acteur interculturel. Pour notre recherche, au-delà de notre domaine propre, nous avons fait des emprunts au domaine anthropologique. C'est précisément cette interdisciplinarité qui a permis d'enrichir les concepts et les références des sciences de gestion et management (Marceau et *al.*, 1991). Ainsi, ce que nous avons pu établir dans notre recherche ne tient pas uniquement en nos résultats, mais aussi au processus (Piaget, 2007).

Dans la première partie nous avons rappelé l'histoire du management interculturel pour pointer ce qui avait été fait et montrer l'importance de ces recherches pour le milieu scientifique, ainsi que pour les praticiens d'aujourd'hui. Cela a permis d'identifier des lacunes et d'approfondir des connaissances, concernant notamment la place de l'interculturel dans les pratiques managériales et les RH. Initialement, le cadre des frontières géographiques jouait un rôle important dans la compréhension interculturelle, étant

aussi un repère culturel principal. Aujourd'hui, avec des frontières moins nettes, l'interculturel est perçu comme un espace de diversités multiples. Ainsi, cette partie s'est construite autour de réflexions multiples : d'abord la culture qui, à notre sens, représente mieux la notion de culture. Ce concept proposé par Cuche (1996, 2016), montre une culture dynamique et évolutive, façonnée par un héritage et qui intègre progressivement de nouveaux codes et comportements. En effet, c'est bien dans la synergie interculturelle, quand de multiples cultures influencent le contexte, que les activités de la GIRH et du management interculturel opèrent. La réflexivité tient un rôle non négligeable dans toute évolution. Il est capital d'être conscient des différentes visions du monde, de savoir traiter les gens équitablement et reconnaître la différence. Il existe des mythes de management interculturel affirmant que le monde est devenu un village mondial et que la pratique du management est universelle (Schneider et Barsoux, 2003) alors que selon Rosen et Digh (2001), plus le monde devient économiquement intégré, plus la différence culturelle devient importante. Ainsi, dans notre recherche, nous avons montré qu'il existe des différences au sein même des acteurs interculturels, ce qui nous a amenée à mettre en place une typologie classificatoire au sens d'Elman (Dumez, 2016) et à mettre en relief trois profils interculturels : le World Citizen, le Millennial et le Adult Third Culture Kid. Effectivement, cette recherche a permis de donner une définition claire de la CI, étudiée ici au niveau individuel (soi) et relationnel (autrui), de la situer dans un référentiel de compétences transverses. Nous avons dressé les catégories, les mécanismes et les dimensions de la compétence interculturelle dans un seul système complet. Il s'agit bien d'une compétence qui a ses propres strates, son cycle de vie dynamique et qui croît selon son utilité. La compréhension de ses strates (le noyau, l'expérience, les composantes, les dimensions) et son fonctionnement sont importants pour son évaluation adaptée aux différents profils. Ainsi, pour réussir à avoir une vision globale de la CI, tout en gardant le contact avec le management interculturel, plusieurs théories ont été évoquées, gardant l'applicabilité de cette vision aux contextes professionnels. Puis, nous avons schématisé notre cadre conceptuel (Figure 27) qui s'est construit autour de quatre thématiques principales, à savoir, l'identité culturelle, les composantes de la CI, les dimensions de la CI, l'évaluation de la CI. En travaillant sur ces thématiques par les cas de trois profils interculturels (classifiés à partir de l'analyse de la littérature consacrée et l'analyse des données), nous avons développé à partir de différents modèles de la CI et de nos données collectées, un modèle de la compétence interculturelle dynamique (Figure 26). En effet, nous nous sommes basée sur les deux éléments constants de la compétence interculturelle : premièrement, la CI est un processus, elle ne cesse de croître ; deuxièmement, la CI ne peut se produire qu'à partir d'interactions. Jusqu'à présent, les recherches recensées de nature qualitative sur l'évaluation possible de la compétence interculturelle ne reposent pas leur évaluation sur un modèle de la CI dynamique (évolutive) qui comprend le noyau, l'expérience, les composantes et les dimensions adaptées aux différents profils interculturels. Notre cadre conceptuel nous a permis également de considérer l'évaluation de la CI comme le moyen de transfert de cette compétence qui assure, à son tour, la synergie interculturelle d'une équipe ou d'une organisation.

Dans la deuxième partie de notre recherche, un cadre épistémologique au paradigme constructiviste (Le Moigne, 1995, 2003 ; Bachelard, 1934, 2003 ; Thiétart, 1999) avec une méthodologie qualitative (Dumez, 2013) dans des démarches réflexives et ethnographiques a été exposé. Pour notre recherche nous

avons interviewé 30 fonctionnaires européens et stagiaires des institutions européennes (le Conseil de l'Europe, la Commission européenne, le Parlement européen, le Service européen pour l'action extérieure, l'École européenne). Ceux-ci viennent de 17 pays européens et extraeuropéens et appartiennent chacun à l'un des 3 profils interculturels identifiés pour des entretiens semi-directifs (Miles et Huberman, 2005 ; Alvesson et Sköldberg, 2009). Le recueil des données a été fait dans une démarche abductive et montre l'évolution de notre sujet. Étant constructiviste, nous n'avons pas cherché à produire des lois universelles, mais à proposer de nouvelles conceptualisations dans un champ complexe comme l'interculturalité.

Parmi les principaux résultats de notre recherche, nous avons affiné le concept de la compétence interculturelle, en nous appuyant sur les modèles pyramidaux et processuels de la CI de Deardorff (2006, 2009). D'ailleurs, nous avons constaté que les composantes de la CI n'ont pas d'ordre hiérarchique (niveaux), comme cela a été présenté par Deardorff, et que, de plus, elles peuvent apparaître et disparaître en fonction du besoin du porteur de la CI suivant le contexte auquel l'individu fait face. Elles ne sont pas strictement internes ou externes, souvent elles détiennent ces deux attributs en facilitant ainsi, de leur côté interne, l'intégration de soi à un nouveau contexte interculturel et, de leur côté externe, l'établissement des relations avec autrui. Les composantes interagissent entre elles, se complètent en fonction des dimensions, s'appuient l'une sur l'autre en créant ainsi le dynamisme de la CI. Nous avons également conclu que la créativité ne fait pas partie des composantes de la CI, cependant elle peut renforcer le travail des collaborateurs interculturels et mener vers de nouvelles pratiques et / ou solutions. Nous avons également identifié les « subtilités » dans l'usage des composantes en fonction du profil interculturel auquel une personne appartient. Certaines composantes jouent un rôle de « véhicule » interculturel pour les profils interculturels, un savoir ou une qualité qui les a incités à aller vers l'interculturel. Pour les World Citizens c'est l'apprentissage des langues étrangères qui les a amenés à accepter des missions professionnelles à l'étranger. Les Millennials se sont orientés vers l'interculturel grâce à leur curiosité ou l'ouverture d'esprit, l'envie de découvrir l'autre. Chez les ATCK ce sont leurs ressources internes reposant sur la recherche de l'environnement interculturel qui les maintient dans ce contexte. Un autre élément intéressant que nous avons constaté au sein de la composante « empathie » est la « culture commune ». Cela ne veut pas dire la tendance universelle ni l'essai de minimiser les différences culturelles ; ici, il s'agit d'une démarche humaniste de l'interculturel (Demorgon, 1999) qui permet de voir dans l'autre quelqu'un de familier, une connaissance. La définition de la composante « tolérance » élargit son sens, d'un concept passif de non-discrimination vers un concept qui englobe aussi la solidarité et l'inclusion, étant donné que l'interculturalité va au-delà des culturations et inclut aussi la diversité des genres, des groupes minoritaires, des générations. Cette vision peut être renforcée aussi par la proposition de Mutabazi et Pierre (2008) de l'usage de termes tels que « personnes issues de la diversité » au lieu de « minorités ».

Il existe également les subtilités qui concernent les dimensions de la CI au sein de chaque profil interculturel. Tout d'abord l'acquisition qui est différente pour chaque profil. La dimension d'acquisition montre aussi que le cycle de l'évolution de la CI change d'un profil à l'autre. Ainsi, la courbe d'évolution de la CI chez les World Citizens et chez les Millennials augmente de façon progressive, tandis que la courbe des ATCK démarre d'un point plus élevé sur l'axe vertical et tend vers un plateau. En revanche, le cycle

d'évolution de la CI chez les ATCK, avec un rebond moins net, donne l'impression trompeuse que la CI est innée chez ce profil. Cependant, la CI a toutes les caractéristiques d'une compétence et peut bien être acquise à travers les cycles complets de l'apprentissage : expérience – conceptualisation – réflexion – expérimentation (Figure 7).

Nous proposons un nouveau modèle de la compétence interculturelle dynamique couvrant les différents profils interculturels et incluant le contexte et la transmissibilité. Ce modèle de la CI dynamique repose sur des phases de développement de la compétence interculturelle - noyau, expérience (interculturalisation), réactivation et mise en route des outils interculturels (composantes), action et transmission des composantes, contextualisation et influence d'autrui (dimensions). Nous avons également fait des descriptions détaillées de chaque strate - noyau (profil), expérience, composantes, dimensions - selon les trois profils interculturels en mettant en évidence l'existence des différents liens entre les composantes et leurs relations avec les dimensions selon le profil et le contexte. D'ailleurs, les deux dimensions de la contextualité et de la transmissibilité sont orientées vers autrui et font partie des dimensions externes.

La typologie classificatoire (World Citizen : Black et *al.* (1996), Robbins et *al.* (2009), Villette et Fourcade (2016) ; Millennial : Wozniak (2012), Brillet et *al.* (2013), Boëton (2013) ; Adult Third Culture Kid : Greenholtz et Kim (2009), Polock et Van Reken (2009), Useem et Useem (2010)) a été également mobilisée pour identifier nos interlocuteurs sur le terrain. Ainsi, nous avons démontré que les profils interculturels classifiés sont différents dans l'application de la CI et ses composantes et dans leur comportement au sein de différents contextes interculturels. Cela nous a permis d'élaborer une grille d'évaluation de la compétence interculturelle dynamique récapitulant les principaux comportements types attendus lors d'un échange interculturel. Cette grille aide à situer un acteur interculturel par rapport aux 4 actions possibles lors d'un échange interculturel. Souvent, ces actions sont ignorer, savoir-être, savoir-faire et savoir-faire-faire. Il n'est pas évident d'évaluer la compétence interculturelle dans un cadre isolé, c'est pour cela que la notion de contexte et la durée étendue ont une importance dans le choix des méthodes et outils de l'évaluation. Nous avons proposé l'évaluation formative comme la méthode permettant d'évaluer la compétence interculturelle de manière approfondie, tout en aidant son développement futur. Ainsi, l'évaluation formative identifie l'action vers laquelle un acteur tente de s'orienter, cette information permettrait de construire un chemin d'évolution de la CI de cet acteur en lui proposant des formations pertinentes ou un système de tutorat ou de partenariat professionnel. Cette mise en place assurerait le transfert des connaissances interculturelles au sein d'une équipe et /ou une organisation. Ainsi, le principe de « faire avec » valoriserait l'expérience interculturelle de tuteur et renforcerait la confiance mutuelle entre les collaborateurs.

Un individu (soi) et son collaborateur (autrui) interculturellement compétents sont au centre de la synergie interculturelle. Les critères de l'évaluation, clairs et non ambigus, doivent donc être connus et acceptés par les deux parties. C'est le relationnel qui est privilégié lors d'une évaluation de la CI. Le contexte est non négligeable, voilà pourquoi une mise en situation proche d'une situation réelle et l'évaluation par pairs, voire le suivi par le mentoring qui assure en parallèle la transmissibilité de la CI, sont

privilegiées pour une évaluation formative. Ainsi, chaque profil mettrait en avant des critères d'évaluation qui lui sont familiers. Cette compétence doit être évaluée en action par les différents niveaux de mécanismes de la CI : ignorance, savoir être, savoir-faire, savoir-faire faire. Ces niveaux sont simples et peuvent être appliqués dans différents contextes que nous avons montrés dans la grille d'évaluation par action. Quant à la transmissibilité, qui passe par les différents moyens pour chaque profil, elle assure les éléments importants : le partage d'expérience et l'encouragement à un échange interculturel, le mentoring, l'instauration d'une relation de confiance et la préservation de la compétence collective. Les techniques d'évaluation de la compétence interculturelle proposées permettent de constater une évolution de cette compétence.

Les contributions scientifiques de la recherche, les limites et les perspectives pour les futures recherches du management interculturel, ainsi que des suggestions pratiques à destination des managers, des RH, et de tous ceux qui sont intéressés par le management des équipes internationales, ont également été relevées. Parmi quelques limites que nous avons identifiées se trouve la question du développement de la CI qui a été abordée dans notre recherche, mais ne portait pas l'intérêt central de notre travail. Le rôle de la personnalité et du parcours individuel sur le développement de la compétence interculturelle représente l'une des pistes à explorer. En outre, il nous paraît pertinent d'étudier le développement de la CI dans des contextes culturels et / ou internationaux différents. Travaillant au niveau individuel de la CI, l'intérêt central de notre recherche portait sur l'évaluation de la CI des profils interculturels, autrement dit, nous avons considéré exclusivement la position de la personne évaluée sans prendre en compte le profil de l'évaluateur. La dimension collective de la CI serait également une autre piste à explorer pour avoir une vision plus large de l'utilisation et de l'évaluation de la CI au sein d'une équipe. Néanmoins, ces limites nous ont amenée vers de nouvelles perspectives dans le champ de l'interculturel. Il serait particulièrement intéressant de voir si le profil interculturel de l'évaluateur ou le niveau de CI de l'évaluateur impacteraient les résultats de l'évaluation de la CI. Est-ce que le fait de posséder la CI ou non mènerait vers des résultats différents à l'issue d'une telle évaluation ? Dans la même continuité des réflexions, l'usage d'une langue maternelle ou une langue étrangère lors d'une évaluation changerait-il les résultats ? L'usage d'une langue en tant que locuteur natif ou non natif crée une asymétrie de pouvoir (Ng et Deng, 2017), ainsi les relations entre le langage et le pouvoir dans un contexte interculturel pourraient être une piste intéressante.

Une autre perspective se trouve dans la possibilité d'appartenir à deux profils interculturels en même temps, comme Millennial et l'ATCK, par exemple. Une telle nouvelle recherche amènerait, à notre avis, à préciser notre grille d'évaluation pour un tel profil mixte avec ses propres spécificités ou à classifier un nouveau profil interculturel. D'ailleurs, la recherche sur les profils interculturels pourrait aller au-delà de nos trois profils classifiés. Les changements sociétaux impliquant de nouvelles revendications identitaires régionales et la popularité de l'extrême droite dans de nombreux pays du monde, tout comme les événements mondiaux récents tels que la crise des réfugiés, les attentats, le Brexit, la discrimination au niveau mondial contre les personnes LGBTQIA+, la pandémie Covid-19 menacent l'humanité au moins en termes de confiance en l'autre, pour cause de frontières fermées, de racisme et de méfiance envers les étrangers, dans tous les sens de ce mot (Leanza, 2020). Les personnes grandissant ou nées en 2020 auront

forcément un rapport différent à autrui. À notre avis, ces changements vont créer de nouveaux profils dans l'interculturel : l'un est constitué par les profils nomades, des individus qui sont ouverts à autrui et essaient d'acquérir une expérience interculturelle, donc la CI ; le deuxième est composé des profils locaux, des personnes réservées, par exemple par peur de perdre leur identité culturelle, et qui voient l'autre comme porteur potentiel d'un danger. Nous avons proposé un panorama de future typologie pour donner une première idée de la manière dont les profils interculturels peuvent évoluer (Figure 28). Parmi les profils nomades nous retrouvons une personne de culture mixte / multiple (l'enfant de la deuxième, de la troisième ou plus culture), le World Citizen (mix entre le World Citizen comme il a été décrit dans cette recherche et le Millennial / « Digital native ») et une personne à acculturation perturbée / non accomplie (des personnes figées dans le processus d'assimilation, de la séparation, ou encore de la marginalisation selon Berry (2019)). Parmi les profils locaux, nous voyons le profil ignorant (personnes qui ne se posent pas de questions sur les différences culturelles) et le cas extrême du chauvinisme ou du misanthrope.

Cette recherche a permis de souligner certaines pratiques de valorisation possible de la CI où la diversité des profils interculturels est mise en pratique. L'apport managérial de notre recherche se trouve dans l'ajustement des pratiques managériales et celles des ressources humaines. Nous citons quelques axes, comme, tout d'abord, la gestion d'équipes multi (inter)culturelles avec une approche inclusive. Il est important de sensibiliser des managers et RH aux profils interculturels des employés qui travaillent à l'international. Une meilleure compréhension des profils interculturels, de leurs motivations et de leurs comportements permettrait d'élaborer une gestion inclusive, s'éloignant ainsi des stéréotypes nationaux. Un manager interculturellement compétent va donc se situer dans le brassage non pas des nationalités, mais des « intercultures », passant ainsi de la multiculturalité à l'interculturalité. La valorisation de l'« interculture » organisationnelle où tous les collaborateurs, en proposant les avantages de la diversité, s'accorderaient sur des valeurs, des habiletés et des attitudes partagées, émergerait une culture synthétisée. Cette culture synthétisée représente la synergie interculturelle avec l'environnement professionnel du respect, de la bienveillance et de la non-discrimination. Pour nous, le lien entre la compétence interculturelle et la performance passe par le bien-être. Le deuxième axe concerne le recrutement et la trajectoire de carrière. Nous suggérons de veiller à la cohérence de la trajectoire de carrière d'employés en correspondance avec leurs besoins, selon leur profil. Nous avons vu que la trajectoire de carrière est propre à chaque profil interculturel. Un World Citizen s'approprierait plus naturellement son rôle de mentor. Un ATCK s'intégrerait plus facilement dans un poste impliquant une interaction avec de multiples collaborateurs étrangers. Un Millennial se sentirait mieux dans un poste avec des activités différentes d'un projet à un autre. Proposer une trajectoire de carrière qui correspond aux attentes de chaque profil fidéliserait ses employés à long terme. Un troisième axe se trouve dans les pratiques de la GIRH, notamment la mobilité internationale et l'expatriation. Cette compréhension des profils permettrait aussi d'adapter la durée de mission et d'identifier les personnes les mieux adaptées pour les affectations internationales. Il est important aussi de prendre en compte le profil interculturel du candidat lors du processus de recrutement afin d'assurer l'adéquation profil-poste. Un autre axe s'articule autour de la gestion des compétences et leur évaluation. L'organisation du mentoring permet également de mettre en place une évaluation formative de

la compétence interculturelle et de préserver cette compétence au sein d'une équipe et de l'organisation. De plus, une telle organisation de transmission des connaissances interculturelles valoriserait l'expérience du mentor et solliciterait l'intérêt du mentoré pour l'apprentissage de pratiques concrètes dans le contexte de l'entreprise.

En conclusion, il est important de noter qu'il existe des positions différentes par rapport à la mondialisation : une position sceptique qui considère que la mondialisation renforce les relations de pouvoir et encourage de nouvelles formes d'élitismes et d'inégalités mondiales, notamment en remplaçant les langues des pays par l'anglais (Hamel, 2017; Phillipson, 2006), une autre position, optimiste, selon laquelle la mondialisation permet aux citoyens du monde de se connecter et de faire du monde un endroit plus pacifique et interconnecté ; la pluralité des voix donne place à la philosophie interculturelle (Ducharme, 2011), une position plus nuancée qui juge la mondialisation inévitable, et qui estime que malgré les pressions et les luttes, les gens s'adapteront à l'environnement multi-interculturel (Harris, 2009). Cette polarisation ressentie entre global et local (« une mondialisation binaire » (Chaouite, 2008)) paralysant « la dévaluation du local » (Bauman, 2005, p.89), selon Mattelart (2009), représente deux faces d'un même processus que Laaroussi appelle «glocal» (2015). Si l'avenir de nos sociétés est l'interculturalité, chacun pourra, comme Jorge Semprun, choisir ses origines, être « culturellement apatride » ce qui pour Bauman signifie « *d'avoir plus d'une patrie et construire une maison à soi, au carrefour des cultures* » (2005, p. 87). Du côté de nos participants, la vision et les perspectives interculturelles sont plutôt optimistes, ce qui signifie que l'interculturel offrira davantage de sujets à étudier.

La CI est souvent considérée comme un outil nécessaire pour les gens travaillant à l'international, dans un contexte interculturel ou dans une équipe diverse. Pourtant l'un des paramètres importants de la CI, c'est d'être interpersonnelle et communicative. Ceci implique que la CI ne se limite pas à un contexte interculturel, mais peut même être ajoutée à la liste des compétences nécessaires pour des gens travaillant dans une équipe qu'elle soit à fort ou faible contexte interculturel. Nous devrions apprendre à reconnaître que les affiliations culturelles coexistent aux niveaux local et global, dans un certain nombre de combinaisons inédites et imprévisibles, et devraient être considérées comme un processus dynamique et en constante évolution, un processus que nous devons savoir décoder. Notamment, ce que Morin (2001) soulignait parmi des savoirs clés pour le futur de l'humanité : apprendre à découvrir l'autre et à se comprendre, adhérer à une citoyenneté globale, la citoyenneté qui possède la compétence interculturelle. Une bonne utilisation et une valorisation de la CI incluant autrui garantissent un climat de bienveillance et de bien-être au sein d'une équipe ou d'une organisation multiculturelle ou interculturelle qui cherche une synergie interculturelle et l'inclusion pour le capital humain du futur. Avec son impact sociétal, cette métacompétence peut être aussi appelée compétence socioculturelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. 1999. *Que sais-je ? L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- . 2017. *L'éducation interculturelle*. Vol. 5e éd. Que sais-je ? Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-education-interculturelle-9782130787631.htm>.
- Acquavita, Sh.P., et Tice. 2013. « Peer Review in a Social Policy Course : Lessons Learned ». *Advances in social work* 14 (2): 629–641.
- Adecco. 2019. « The Difference Between Gen Z and Millennials in the Workplace ».
- Adler, N.J. 1975. The Transitional Experience : an Alternative View of Culture Shock. *Journal of Humanistic Psychology*. 15(4) :13-23.
- . 2002. *International Dimensions of Organizational Behavior*. 4th ed. Cincinnati: South-Western.
- afs.org. 2013. *Cultural Adaptation Models. AFS Intercultural Programs*. <https://afs.org/>.
- Agee, J. 2009. « Developing Qualitative Research Questions: A Reflective Process ». *International Journal of Qualitative Studies in Education* 22 (4): 431–447.
- Agostinelli, S. 2010. « Communication, action et technologie : quelle évaluation des pratiques ? » *Communication et organisation*, n° 38 (décembre) : 17–28.
- Albarello, L. 2012. *Apprendre à chercher*. Bruxelles : De Boeck.
- Alexandre-Bailly, Bourgeois, Gruère, Raulet-Croset, Roland-Lévy, et Tran. 2016. *Comportements humains & management*.
- Allal, L. 2002. « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire ». In *L'énigme de la compétence en éducation*, 75–94. Raisons éducatives. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Allègre, C.B., et A.-É. Andréassian. 2008. *Gestion des ressources humaines : valeur de l'immatériel*. Bruxelles : De Boeck.
- Alon, I., M. Boulanger, J. Meyers, et V. Taras. 2016. « The Development and Validation of the Business Cultural Intelligence Quotient ». *Cross Cultural & Strategic Management* 23 (1): 78–100.
- Alon, I., Higgins J.M. 2005. « Global leadership success through emotional and cultural intelligences ». *Business Horizons* 48 (6): 501–512.
- Alvesson, M., et K. Skoldberg. 2009. *Reflexive Methodology*. 2 edition. SAGE Publications Ltd.
- Appadurai, A. 2001. *Globalization*. Duke University Press Books.
- Arasaratnam, L.A. 2016. « Intercultural Competence ». In *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford University Press.
- Arasaratnam, L.A., et M.L. Doerfel. 2005. « Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives ». *International Journal of Intercultural Relations*. 29 (2): 137–163.
- Arnett, J.J. 2013. « The Evidence for Generation We and Against Generation Me ». *Emerging Adulthood* 1 (1): 5–10.
- Association of American Colleges & Universities. s. d. *Intercultural Knowledge and Competence VALUE Rubric*. <https://www.aacu.org/value/rubrics/intercultural-knowledge>.
- Astolfi, J.-P. 2011. *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*.
- ATCK3. 2019. *Mot "interculturalité"*.
- Aubret, J., Gilbert, P. 2003. *L'évaluation des compétences*. Wavre, Belgique: Mardaga.
- Aubret, J. 2013. *L'évaluation des compétences*. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ualberta/detail.action?docID=5693232>.
- Autier, F. 2009. *Antibible des ressources humaines : recrutement, formation, gestion des compétences, mobilité : 10 principes de la gestion des ressources humaines à l'épreuve des faits*. Paris: Pearson Éducation France.
- Ayache, M. et H. Dumez. 2011. « Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? » 7 (janvier).
- Bachelard, G. 2012. *Le nouvel esprit scientifique*.
- Baldwin, J.R., S.L. Faulkner, et M.L. Hecht. 2006. *Redefining Culture: Perspectives Across the Disciplines*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ballatore, M. 2010. *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens*. Presses Universitaires de France.
- . 2017. « La mobilité étudiante en Europe. Une lente institutionnalisation sans réelle démocratisation ». *Hommes & Migrations* 1317-1318 (2-3): 79–86.

- Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Banks, J.A. 2014. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. 6th ed. Upper Saddle River, NJ.
- Bannerji, H. 2000. *The dark side of the Nation. Essays on Multiculturalism, Nationalism and gender*. Toronto: Canadian scholars' press inc.
- Barabel, M., et O. Meier. 2014. *Gestion internationale des ressources humaines*. Paris : Dunod.
- Bardin, L. 2001. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baribeau, C., et C. Royer. 2012. « L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 38 (1): 23–45.
- Barker, G.G. 2015. « Choosing the best of both worlds: The acculturation process revisited ». *International Journal of Intercultural Relations* 45: 56 – 69.
- Barlatier, P.-J. 2018. « Chapitre 7. Les études de cas ». In *Les méthodes de recherche du DBA*, 126–139. Business Science Institute. Caen: EMS Editions.
- Barlow, M. 1992. *L'évaluation scolaire : décoder son langage*. Collection « L'Essentiel ». Lyon: Chronique sociale.
- Barmeyer, Ch. 2004. « Peut-on mesurer les compétences interculturelles ? Une étude comparée France-Allemagne-Québec des styles d'apprentissage », janvier.
- Barmeyer, Ch., et E. Davoine. 2012. « Comment gérer le retour d'expatriation et utiliser les compétences acquises par les expatriés ? » *Gestion* 37 (2) : 45–53.
- Bartel-Radic, A. 2009. « La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives » *Management international* (134) : 11–26.
- . 2014. « La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale ? » *Management international / International Management / Gestión Internacional*. Vol.18 : 194–211.
- . 2016. « L'évaluation des compétences interculturelles ». *Les Politiques Sociales* ISSN 1374-1972 76 (octobre).
- Barth, F. 1999. « Les groupes ethniques et leurs frontières ». In *Poutignat Ph., Streiff-Fenart J., Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF.
- Barth, I. 2007. « La Face Cachée du Management de la Diversité ». In *Le Management de la Diversité*, 273–291. Recherches en Gestion (coll.). Paris : Harmattan.
- Barthélémy-Descamps, A. 1990. « Evaluation formative, diagnostique, sommative et apprentissage ». *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°4, 1990. *Evaluation CE2-6ème, sous la direction de Dominique Guy Brassart*.
- Bartlett, Ch., et S. Ghoshal. 1993. Beyond the M-form: Toward a managerial theory of the firm. *Strat. Mgmt. J.*, 14 : 23-46.
- . 2003. « What Is a Global Manager? » *Harvard business review* 81 (août): 101–8, 141.
- Bartoli, A., G. Brenkert, et Ph. Hermel. 2011. « Les défis éthiques de la recherche académique : le cas de la France et des États-Unis ». *Revue française d'administration publique* 140 (4) : 659–675.
- Bastida, M. 2018. « Yes, they can do it! Exploring female expatriates' effectiveness ». *European Research on Management and Business Economics* 24 (2): 114–120.
- Bauer, W. 1975. « The Adolescent Who Has Lost a Significant Other ». *IMJ. Illinois Medical Journal* 148 (6): 614–615.
- Bauman, Z. 2005. « « Franchir les frontières — ou avoir de nombreux chez-soi ? » ». *Tumultes* 24 (1): 79–89.
- Becker, H.-S. 2002. *Les Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Bégin, L. et A. Vénard. 2013. « L'évaluation à 360° : le rôle du feedback par les pairs comme outil de développement des compétences comportementales des futurs managers ». *Management & Avenir* 62 (4): 32–51.
- Bekkaoui, S. 2016. « Performance des FMN : entre distance culturelle et gestion des compétences interculturelles développables à l'international ». *Dossiers de Recherches en Economie et Gestion*, n° Dossier spécial N°3 (octobre).
- Bellier, I. 2006. « Identité globalisée et droits collectifs : les enjeux des peuples autochtones dans la constellation onusienne ». *Autrepart* 38 (2): 99–118.
- Bennett, J.M., ed. 1998. *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- . 2008. « Transformative training: Designing programs for culture learning ». *Contemporary*

- leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*, 95–110.
- . 2015. *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks, California 91320: SAGE Publications, Inc.
- Berardo, K., et D.K. Deardorff, éd. 2012. *Building cultural competence: innovative activities and models*. First edition. Sterling, Virginia: Stylus.
- Bergadaà, M. 2015. *Le plagiat académique. Comprendre pour agir*. L'Harmattan.
- Berger, P.L., Th. Luckmann, D. Martuccelli, et François de Singly. 2014. *La construction sociale de la réalité*. Traduit par P. Taminiaux. Bibliothèque des classiques. Paris: Armand Colin.
- Berry, J.W. 1996. *Immigration, Acculturation and Adaptation*. Ontario.
- . 2016. « Comparative analysis of Canadian multiculturalism policy and the multiculturalism policies of other countries ». *Psychology in Russia: State of the Art* 9 (mars): 4–23.
- . 2019. « Ecocultural Psychology ». *Cultural-Historical Psychology* 15 (4): 4–16.
- Bertereau, C., E. Marbot, et P. Chaudat. 2019. « Positionnement épistémologique et orientation de la recherche : un focus sur l'étude des stéréotypes ». *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise* 34 (1): 51–66.
- Berzin, Ch. 2012. « Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement ». *Revue française de pédagogie*, n° 179 (juin): 73–82.
- Beugelsdijk, S., T. Kostova, et K. Roth. 2017. « An overview of Hofstede-inspired country-level culture research in international business since 2006 ». *Journal of International Business Studies* 48 (1): 30–47.
- Bhabha H. 1994. *The Location of Culture*, London/New York, Routledge.
- Bhawuk, D., et R. Brislin. 1992. « The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism ». *International Journal of Intercultural Relations* 16 (4): 475–476.
- Bindamba D.M. 2008. « L'adaptation des cadres expatriés à leur milieu de travail : le cas du Gabon ». PhD Thesis, Montréal: Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/1443/1/M10532.pdf>.
- Björkman, I., G.K. Sathl, et Vaara. 2007. « Cultural differences and capability transfer in cross-border acquisition: the mediating roles of capability complementary, absorptive capacity, and social integration ». *Journal of International Business Studies* Vol. 38 (N4).
- Blackl JS. 1992. Coming Home: The -Relationship of Expatriate Expectations with Repatriation Adjustment and Job Performance. *Human Relations*. 1992;45(2):177-192.
- Blanchet, A., et A. Gotman. 1992. *L'Enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Nathan.
- Blanchet, Ph., éd. 2010. *Regards critiques sur la notion d'interculturalité : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Espaces discursifs. Paris : L'Harmattan.
- Bo Shan, « La communication interculturelle : ses fondements, les obstacles à son développement », Communication et organisation [En ligne], 24 | 2004, mis en ligne le 27 mars 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/2928>.
- Boas, F. 1982. *Race, language, and culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bochner, S. 2003. « Culture Shock Due to Contact with Unfamiliar Cultures ». *Online Readings in Psychology and Culture* 8 (mars).
- Boëton, M. 2013. « La génération Y, une classe d'âge façonnée par le Net ». *Études* 419 (7-8): 31–41.
- Boje, D., et J.A. Tyler. 2009. « Story and Narrative Noticing: Workaholic Autoethnographies ». *Journal of Business Ethics* 84 (2): 173–194.
- Bonebright, D.A. 2010. « Adult Third Culture Kids: HRD Challenges and Opportunities ». *Human Resource Development International* 13 (3): 351–359.
- Bonniol, J.-J., et M. Vial. 2006. *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Boreham, N. 2004. *A Theory of Collective Competence: Challenging The Neo-Liberal Individualisation of Performance at Work*. *British Journal of Educational Studies*, 52: 5-17.
- Boush, S. 2009. « Third Culture Kids and Host Country Nationals: The Impact of Sociocultural Values, Multiculturalism, and Self-Efficacy on the Motivation to Lead in a Globalized World ». PhD Thesis, Regent: Regent University School of Global Leadership and Entrepreneurship.
- Brake, T., D. Walker, et T. Walker. 2002. *Doing Business Internationally*. Hardcover: The Guide to Cross-Cultural Success.
- Brannen, J. *Childhoods Across the Generations: Stories from women in four-generation English families*. *Childhood*. 2004;11(4):409-428.

- Breugnot, J. 2012. « La construction des espaces frontaliers européens : entre dynamisme et résistances ». *Alterstice* 2 (1) : 67-78.
- Brewster, Ch. 2007. « A European perspective on HRM ». *European J. International Management* 1 (janvier): 239-259.
- Brillet, F., P. Coutelle, et A. Hulin. 2012. « Quelles trajectoires professionnelles pour la génération Y ? » *Gestion* 2000 29 (5) : 69-88.
- . 2013. « Prospective du management des ressources humaines face au comportement des jeunes salariés très qualifiés ». *Management & Avenir* 63 (5) : 57.
- Briscoe, Dennis R., Randall S. Schuler, et Ibraiz Tarique. 2012. *International human resource management: policies and practices for multinational enterprises*. 4th ed. New York, NY: Routledge.
- Bruno, F., K Kouassi, M.-R Moro, et D Bernard. 2016. « Réimaginer la rencontre : utilisation du concept de contre-transfert culturel au retour d'une expérience d'expatriation. » *Alterstice*, n° 6(2) : 59-70.
- Burakova, M., et M. Filbien. 2019. « Intelligence culturelle comme prédicteur de la performance au travail en expatriation : rôle médiateur de l'ajustement culturel ». *Pratiques Psychologiques*, mai.
- Butera, F., Buchs C. et Darnon C., éd. 2011. *L'évaluation, une menace ? Apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Butz, D., et Kathryn B.. 2009. « Autoethnography ». *Geography Compass* 3 (5): 1660-1674.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual matters. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters.
- Cadin, L. 2003. *Carrières nomades : les enseignements d'une comparaison internationale*. Paris : Paris : Vuibert Institut Vital Roux.
- . 2012. *GRH, gestion des ressources humaines : pratiques et éléments de théories*. Paris : Dunod.
- Calmand, J., S. Condon, K. Pietropaoli, P. Rouaud, et E. Santelli. 2018. « Expériences à l'étranger en cours d'études et insertion : des liens complexes, pour quelle plus-value ? ». *Formation emploi* 142 (2) : 57-77.
- Calvez, V. 2009. Discrimination et gestion de la diversité : au carrefour des peurs dans l'organisation. Comparaisons internationales. *Humanisme et Entreprise*, 5(5), 1-15.
- Cantwell, J., et A. Verbeke. 2017. « The JIBS 2016 Decade Award: A quarter century of Culture's Consequences: a review of empirical research incorporating Hofstede's cultural values framework ». *Journal of International Business Studies* 48 (1): 10-11.
- Carnus, M.-F., et A. Terrisse. 2006. « La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation ». *Savoirs* 12 (3) : 55-74.
- Carof, S., A. Hartemann, et A. Unterreiner. 2015. « La construction de l'Autre. Définir les « identités à la marge » dans l'espace européen ». *Politique européenne* 47 (1) : 8-23.
- Carrithers, M. 1992. *Why humans have cultures*. Oxford, New-York: Oxford university press.
- Castree, N., R. Kitchen, et A.A. Rogers. 2013. *Dictionary of Human Geography*. Oxford, New-York: Oxford University Press.
- Castree, Noel, Alisdair Rogers, et Rob Kitchin. 2013. *A Dictionary of Human Geography*.
- Cazal, D, E Davoine, P Louart, et F Chevalier. 2011. *GRH et mondialisation nouveaux contextes, nouveaux enjeux*. Paris : Vuibert.
- Cerdin, J.L. 2011. « L'expatriation comme choix de carrière : comment faciliter son succès ? » *Gestion* 36 (3) : 27-34.
- . 2012. « Les compétences interculturelles : un défi pour la sélection et la formation des employés expatriés ». *Gestion* 37 (2) : 6-14.
- Cervulle, M., et N. Quemener. 2015. *Cultural Studies. Théories et méthodes*. Édité par François de Singly. Paris : Armand Colin.
- Chalancon, C. 2015. « Pourquoi les blancs sont-ils des « expats » alors que tous les autres sont des «immigrés»? » <http://www.slate.fr/story/99061/expat-immigre>.
- Chalard-Fillaudeau, A. 2015. « Études culturelles ». In *Les études culturelles*, 105-148. Libre cours. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes. <https://www.cairn.info/les-etudes-culturelles-9782842924386-p-105.htm>.
- Chanal, V. 2005. « Récits et management ». *Revue française de gestion* 159 (6) : 9-14.
- Chanlat, J.F., et P. Pierre. 2018. *Le management interculturel : évolution, tendances et critiques*. Caen : EMS.
- Chaouite, A. 2008. *L'interculturel comme art de vivre*. Paris : L'Harmattan.

- . 2019. « L'autre de l'autre ». *Les cahiers de la LCD* N°9 (1): 93.
- Chen, G.-M., et W.J. Starosta. 2005. *Foundations of Intercultural Communication*. Lanham [u.a.]: Univ. Press of America.
- Charentenay, P. de. 2012. « Citoyen du monde, citoyen de la Terre ». *Études* 416 (1) : 23–32.
- Chemillier-Gendreau, M. 2005. « Quelle citoyenneté universelle adaptée à la pluralité du monde ? » *Tumultes* 24 (1): 165–178.
- Chevrier, S. 2000. *Le management des équipes interculturelles*. Paris: PUF.
- . 2003. *Le management interculturel*. Paris: PUF.
- Ciaramelli, F. 2019. « L'humanisme levinassien et les droits d'autrui ». *Revue d'éthique et de théologie morale* 303 (3): 39–51.
- Cicchelli, V. 2012a. « « Les voyages forment la jeunesse » : au-delà du lieu commun ». *Après-demain* N° 24, NF (4): 21–23.
- . 2012b. *L'esprit cosmopolite : Voyages de formation des jeunes en Europe*. Domaine Fait politique. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Citeau, J.P., Y. Barel. 2008. *Gestion des ressources humaines: principes généraux et cas pratiques*. Paris : Dalloz.
- Collès, L. 2016. « Évaluer la compétence interculturelle ». In *Progression et transversalité: Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?*, édité par Ghislain Carlier, Myriam De Kesel, Jean-Louis Dufays, et Myriam De Kesel. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain. <http://books.openedition.org/pucl/2082>.
- Condomines, B., E. Hennequin, et X. Borteyrou. 2015. « Détection des compétences managériales. Quels sont les atouts du modèle analogique ? » *Revue française de gestion* 251 (6): 49–67.
- Corgnet, B., R.H. Gonzalez, et A.M. Espin. 2016. « Creativity and cognitive skills among millennials: Thinking too much and creating too little ». *Frontiers in Psychology* 7.
- Cornet, A., et Blanchet Warland Ph. 2008. *GRH et gestion de la diversité*. Paris: Dunod.
- Cornwell, G.H. 2000. *Global Multiculturalism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Couchard, F. 1999. *Psychologie clinique interculturelle*. Paris: Dunod.
- Coupland, N.J.R., H. Bishop, et P.D. Garrett. 2003. « Home truths: globalization and the iconizing of Welsh in a Welsh American newspaper. », 153–177.
- Couratier, C., et Ch. Miquel. 2007. *Les études qualitatives : théorie, applications, méthodologie, pratique*. Pour comprendre. Paris: L'Harmattan.
- Courbot, C. 2000. « De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire. Petite histoire d'un terme connoté ». *Hypothèses* 3 (1): 121–129.
- Crabtree, J.L., J.P. Scot, et F. Kuo. 2016. « Peer Observation and Evaluation Tool (POET): A Formative Peer Review Supporting Scholarly Teaching ». *Open Journal of Occupational Therapy* 4 (3).
- Cranston, S. 2017. « Self-help and the surfacing of identity: Producing the Third Culture Kid ». *Emotion, Space and Society* 24: 27 – 33.
- Creswell, J.W. 2012. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th ed. Boston : Pearson.
- Cretien, H. 2002. « Adaptation et notion d'adaptation : le cas des expatriés d'une grande multinationale allemande dans les pays en transition ». *Cahiers de Recherche*, n° 2002-1.
- Cuche, D. 1996. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Cuervo-Cazurra, A., Andersson U., Brannen M.Y., B.B. Nielsen, et R. Reuber. 2016. « From the Editors: Can I trust your findings? Ruling out alternative explanations in international business research ». *Journal of International Business Studies* 47 (8): 881–897.
- Cunin, E., et V.A. Hernandez. 2007. « De l'anthropologie de l'autre à la reconnaissance d'une autre anthropologie ». *Journal des anthropologues* 110-111 (3-4): 9–25.
- Cushner, K., A. McClelland, et P. Safford. 2009. *Human Diversity in Education*. New-York: McGraw Hill Higher Education.
- Dalmas, M. 2016. « Que recherchent les cadres chargés du recrutement de la génération Y ? Une analyse exploratoire ». *Management & Avenir* 83 (1): 51–76.
- Dalmas, M. et M. Lima. 2016. « Génération Y, Génération postmoderne ? Les enjeux pour la GRH ». *Management & Avenir* 90 (8): 151.
- Davis, P., Headley K., Bazemore T., Cervo J., Sickinger P., Windham M., et M. Reh fuss. 2010. « Evaluating Impact of Transition Seminars on Missionary Kids' Depression, Anxiety, Stress, and Well-Being ». *Journal of Psychology and Theology* 38 (3): 186–194.
- 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.
- . D. 2009. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- . 2015. « Intercultural competence: Mapping the future research agenda ». *Intercultural Competence* 48 (septembre): 3–5.
- Defelix, Ch., Boulaire, M., Monties, V., Picq, Th. 2014. La compétence collective dans le contexte de la globalisation du management: retrouver le lien avec la performance. 11. 31.
- Dejoux, Cécile, et Heidi Wechtler. 2011. « Diversité générationnelle : implications, principes et outils de management ». *Management & Avenir* 43 (3): 227–238.
- Delaye, R. 2013. « Quelle perception du management des seniors par la génération Y ? » *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise* 5 (1): 96–105.
- Demorgon, J. 2002. *L'histoire interculturelle des sociétés*. 2. éd. revue et augmentée d'une postface. Exploration interculturelle et science sociale. Paris: Anthropos.
- . 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris: Economica-Anthropos.
- . 2009. « Complexité des relations culturelles dans l'histoire des pays et des pédagogies ». *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° n°6: 49–57.
- . 2010. *Complexité des cultures et de l'interculturel, Contre les pensées uniques*. 4th ed. Paris: Economica-Anthropos.
- . 2010. *Déjouer l'inhumain : avec Edgar Morin*. Édité par Cortès Jacques et Cortès Jacques. Paris Anthropos: Paris Anthropos : Economica.
- Dervin, F. 2017. *Compétences interculturelles*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Devaux-Spatarakis, A., et A. Gregot. 2012. « Les défis de l'emploi de l'étude de cas en évaluation. » *Politiques sociales et familiales* 110 (1): 33–44.
- Dewaele, J.-M., et J.P. Oudenhoven. 2009. « The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: no gain without pain for Third Culture Kids? » *International Journal of Multilingualism* 6 (novembre): 443–459.
- Dietrich, A., Gilbert, P., Pigeyre, F. 2010. *Management des compétences: Enjeux, modèles et perspectives*. Paris: Dunod.
- Diez, R., et L. Sarton. 2012. *Transférer les compétences comment éviter les pertes de compétences stratégiques*. Paris: Eyrolles.
<https://www.safaribooksonline.com/library/view/title/9782212158779/?ar?orpq&email=^u>.
- Dimitrova, M., Sherwin I.Ch., M.A. Shaffer, et Ch. Tay-Lee. 2019. « Forgotten travelers: Adjustment and career implications of international business travel for expatriates ». *Journal of International Management*, octobre, 100707.
- D'Iribarne, Ph. 1989. *La logique de l'honneur*, Paris : Seuil.
- . 2004. « Face à la complexité des cultures, le management interculturel exige une approche ethnographique ». *Management international* Vol.8 (N3).
- . 2009. *L'épreuve des différences*. Paris: Seuil.
- Dodeler, N., et M.-N. Albert. 2017. « Développer des communautés de personnes pour manager la diversité en entreprise ». *Management & Sciences Sociales*, n° 22: 56–72.
- Drummond-Guitel, V. 2008. *Déjouez les pièges des relations interculturelles et devenez un manager de l'international*, 2e édition. Le Mans: Gereso.
- Ducharme, O. 2011. « La philosophie interculturelle. Penser autrement le monde ». *Alterstice* 1(1): 107–110.
- Duchesne, C. et A. Skinn. 2014. « Comment les dimensions contextuelles et culturelles interviennent-elles dans l'apprentissage transformateur ? » *Revue des sciences de l'éducation* 39 (2): 387–410.
- Dufoix, S., C. Guerassimoff, et A. de Tinguy, éd. 2010. *Loin des yeux, près du cœur : les états et leurs expatriés*. Mondes / Sciences po. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Dujardin, J-M, et M. Feutrie. 2013. *Compétences durables et transférables : Clés pour l'employabilité*. Bruxelles. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88841053>.
- Dumez, H. 2010. « Éléments pour une épistémologie de la recherche qualitative en gestion Ou que répondre à la question : « quelle est votre posture épistémologique ? » ». *Le Libellio d' AEGIS* 6 (4 – Hiver): 3–16.
- . 2016. *Méthodologie de la recherche qualitative: Les questions clés de la démarche compréhensive*. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88835027>.
- Earley, C, et E Mosakowski. 2004. « Cultural intelligence ». *Harvard business review*, octobre, 139–146.
- Earley, P. Ch. et S. Ang. 2003. *Cultural intelligence: individual interactions across cultures*. Stanford, Calif: Stanford University Press.

- ec.europa.eu. s. d. *Erasmus + key figures*. Consulté le 13 octobre 2019a. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/key-figures_en.
- . s. d. « The INCA project: Intercultural Competence Assessment ». PORTAIL EUROPÉEN SUR L'INTÉGRATION. Consulté le 11 octobre 2019b. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment?lang=fr>.
- Edman, J. 2016. « Reconciling the advantages and liabilities of foreignness: Towards an identity-based framework, » *Journal of International Business Studies*, vol. 47(6), pages 674-694.
- Ellis, C., Adams T.E, et Bochner A.P. 2010. « Autoethnography: An Overview ». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 12 (1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>.
- epso.europa.eu/how-to-apply_fr. s. d. *Comment poser sa candidature?* Consulté le 12 juin 2020. https://epso.europa.eu/how-to-apply_fr#tab-0-0.
- Europe, Secrétariat général du Conseil de l'. 2018. *La communication inclusive au Secrétariat général du Conseil de l'Union européenne*. Union européenne. <https://www.consilium.europa.eu/fr/documents-publications/publications/inclusive-comm-gsc/>.
- Eyssette, F., Besseyre DesHorts Ch.-H., et Penicaud M. 2014. *Comment la DRH fait sa révolution*. La nouvelle société de l'emploi. Paris: Eyrolles.
- Fail, H., Thompson J., et G. Walker. 2004. « Belonging, identity and Third Culture Kids: Life histories of former international school students ». *Journal of Research in International Education* 3 (3): 319–338.
- Falcoz, Ch. 2007. « Le Management des Équipes diverses ». In *Le Management de la Diversité*, 257–271. Recherches en Gestion (coll.). Paris: L'Harmattan.
- Fassin, D. 2017. *Le monde à l'épreuve de l'asile: essai d'anthropologie critique*. Conférence Eugène Fleischmann 10. Nanterre: Société d'ethnologie.
- Favell, A. 2010. « European identity and European citizenship in three “eurocities”: a sociological approach to the European Union ». *Politique européenne* 30 (1): 187–224.
- Ferris, G.R., T.P. Munyon, K. Basik, et M.R. Buckley. 2008. « The performance evaluation context: Social, emotional, cognitive, political, and relationship components ». *Critical Issues in Human Resource Management Theory and Research* 18 (3): 146–163.
- Figari, G., et D. Remaud. 2014. *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation. Ou l'enquête évaluative*. Pédagogies en développement. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/methodologie-d-evaluation-en-education-et-formatio-9782804184773.htm>.
- fortune.com. 2015. *Everything you need to know about your Millennial co-workers*. *fortune.com*. <https://fortune.com/2015/06/23/know-your-millennial-co-workers/>.
- Fourquet-Courbet, M.-P. et D. Courbet. 2017. « Anxiété, dépression et addiction liées à la communication numérique ». *Revue française des sciences de l'information et de la communication* 11 (11).
- Frame, A. 2008. « Repenser l'interculturel en communication. Performance culturelle et construction des identités au sein d'une association européenne ». Sciences de l'Homme et Société, Université de Bourgogne.
- . 2013. *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Forme et sens. Paris: Hermès science publications [u.a.].
- France, Deloitte. 2017. « Millennial Survey 2017 Génération ni perdue, ni ingrate ». Etude. <https://www2.deloitte.com/fr/fr/pages/talents-et-ressources-humaines/articles/millennial-survey-2017.html>.
- . 2018a. « 42% des millennials français se déclarent plus convaincus de l'influence des dirigeants sur le monde que des chefs d'Etat ». Communiqué de presse 7ème édition. Paris. <https://www2.deloitte.com/fr/fr/pages/presse/2018/millennials-francais-convaincus-par-l-influence-des-dirigeants.html>.
- . 2018b. « Millennial Survey 2018 Retenir les nouvelles générations : saurez-vous relever le challenge ? » Étude. <https://www2.deloitte.com/fr/fr/pages/talents-et-ressources-humaines/articles/millennial-survey-2018.html>.
- . s. d. « Gen Y: the rise of the individual French Millennial Study ». Étude. <https://www2.deloitte.com/fr/fr/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/gen-y-the-rise-of-the-individual.html>.
- Fray, Anne-Marie, Lucie Morin, et Stéphane Renaud. 2015. « L'attraction des salariés de la génération Y : Analyse des attentes selon le genre et le niveau de poste ». *Gestion* 2000 32 (1): 117–132.

- Fromm, J., et Ch. Garton. 2013. *Marketing to millennials: reach the largest and most influential generation of consumers ever*. New York: AMACOM, American Management Association.
- fr.unesco.org. s. d. *Décennie internationale du rapprochement des cultures (2013-2022)*. Consulté le 26 juin 2017. <https://fr.unesco.org/decade-rapprochement-cultures>.
- Gajardo, A., et Y. Leanza. 2011. « Penser la recherche interculturelle : le défi des diversités ». *Alterstice*, n° 1(1): 3–8.
- Gallagher, T. 2001. « Understanding other cultures : the value orientations method ». In . Minneapolis, MN.
- Ganapathi, N. 2013. « The Role of Human Resource Management in Cross-Cultural Environment - The Way to Managerial Communication. », avril.
- García Sáenz, M. 2019. « Écoles internationales. Les “enfants de troisième culture” ». *Courrier Expat*, mars. <https://www.courrierinternational.com/article/ecoles-internationales-les-enfants-de-troisieme-culture>.
- Gauthey, F. 2002. « Management interculturel : représentations et pratiques en questions ». *Communication et organisation Interculturel et communication dans les organisations* (22 \textbar 2002).
- Gavard-Perret, M.-L., D. Gotteland, Ch. Haon, et A. Jolibert. 2018. *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion: réussir son mémoire ou sa thèse*. geert-hofstede.com. s. d. geert-hofstede.com. <https://geert-hofstede.com>.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- . 1986. *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Geipel, J., C. Hadjichristidis, et L. Surian. 2015. « How foreign language shapes moral judgment ». *Journal of Experimental Social Psychology* 59 (juillet): 8–17.
- Gelfand, M., L. Nishii, et J. Raver. 2006. « On the Nature and Importance of Cultural Tightness-Looseness ». *The Journal of applied psychology* 91 (décembre): 1225–44.
- Gélinas Proulx, A. 2014. « Modèles hypothétiques de la compétence et d’une formation interculturelle pour des directions et futures directions d’école de langue française au Canada ». PhD Thesis, Ottawa: Université Ottawa. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/30655/1/Gelinas_Proulx_Andreanne_2014_these.pdf.
- Gérard, V. 2005. « Être citoyen du monde ». *Tumultes* 24 (1): 13–26.
- Gerhart, B. 2008. « Cross Cultural Management Research: Assumptions, Evidence, and Suggested Directions ». *International Journal of Cross Cultural Management* 8 (3) : 259–274.
- Giraud, L., et A. Roger. 2011. « Les étapes de carrière à l’épreuve du temps ». *Humanisme et Entreprise* 302 (2): 13–28.
- Girod-Séville, M., et V. Perret. 1999. « Fondements épistémologiques de la recherche ». In R.-A. Thiétart et coll., *Méthodes de recherche en management*. Paris: Dunod.
- Glaserfeld, E. von. 1995. *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. Studies in mathematics education series 6. London ; Washington, D.C: Falmer Press.
- . 2005. « Thirty Years Constructivism ». *Constructivist Foundations* 1 (1): 9–12.
- Glissant, É. 1996. *Introduction à une poétique du divers*. Paris: Gallimard.
- Godenzzi, J. 2007. « Vers une éducation interculturelle : Apports des épistémologies autochtones et des sciences sociales ». In . Montréal: Université de Montréal.
- Gohard-Radenkovic, A., et J. Veillette. 2016. « Article introductif. Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires ? Entre mobilités et immobilités des acteurs ». *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 9 (1): 21–50.
- Goleman, D., Th.Piélat, et D. Roche. 1995. *L’Intelligence émotionnelle intégrale*. Paris: J’ai lu.
- González-Monteagudo, J. 2016. « Transitions et transformations des étudiants internationaux en contextes de mobilité académique ». *Pensée plurielle* 41 (1): 111–122.
- Goulvestre, L. 2010. *Petit traité interculturel pour réussir à l’international : comprendre et maîtriser son environnement, adopter un comportement efficace à l’export, piloter des équipes multiculturelles*. La Plaine Saint-Denis: Afnor.
- Greenholtz, J., et J. Kim. 2009. « The cultural hybridity of Lena: A multi-method case study of a third culture kid ». *International Journal of Intercultural Relations* 33 (5): 391 – 398.
- Gresle, F. 1997. *Dictionnaire des sciences humaines: sociologie/anthropologie*. Paris: Nathan.
- Greve, P., S. Nielsen, et W. Ruigrok. 2009. « Transcending borders with international top management teams: A study of European financial multinational corporations ». *European Management Journal* 27 (3): 213–224.
- Griffith, R.L., Wolfeld L., Armon B.K., Joseph R., et O.L. Liu. 2016. « Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions: Accessing Intercultural

- Competence in Higher Education ». *ETS Research Report Series* 2016 (2): 1–44.
- Gudykunst, W.B. 2004. *Bridging differences: effective intergroup communication*. 4th ed. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Gudykunst, W.B., et Y.Y. Kim. 2003. *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication*. 4th ed. Boston: McGraw-Hill.
- Gudykunst, W.B., et T.Nishida. 1994. *Bridging Japanese/North American differences*. Communicating effectively in multicultural contexts 1. Thousand Oaks [Calif.]: Sage Publications.
- Guerraoui, Z., et G. Pirlot. 2011. *Comprendre et traiter les situations interculturelles. Approches psychodynamiques et psychanalytiques*. Carrefour des psychothérapies. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/comprendre-et-traiter-les-situations-interculturel-9782804166120.htm>.
- Guitel, V. 2006. *Déjouez les pièges des relations interculturelles: et devenez un manager de l'international*. Le Mans: Gereso.
- Gullahorn, J.T., et J.E. Gullahorn. 1963. « An Extension of the U-Curve Hypothesis ». *Journal of Social Issues* 19 (3): 33-47.
- Guttormsen, D. S.A. 2018. « Does the 'Non-Traditional Expatriate' Exist? A Critical Exploration of New Expatriation Categories ». *Scandinavian Journal of Management* 34 (3): 233–244.
- Gylbert, C. 2014. *Les enfants expatriés: les enfants de la troisième culture*. Suresnes: Les éditions du Net.
- Hall, E.T. 1993. *An anthropology of everyday life: an autobiography*. 1st Anchor Books ed. New York: Anchor Books.
- . 2005. *La danse de la vie: temps culturel, temps vécu*. Paris: Ed. du Seuil.
- . 1973. *The Silent Language*. Anchor Books.
- Hall, E.T., et M.R. Hall. 1990. *Guide du comportement dans les affaires internationales*. Paris: Seuil.
- Hammer, M.R. 2015. « The Developmental paradigm for intercultural competence research ». *Intercultural Competence* 48 (septembre): 12–13.
- Hammer, M.R., M.J. Bennett, et R. Wiseman. 2003. « Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory ». *International Journal of Intercultural Relations*. 27 (4): 421–443.
- Hampden-Turner, Ch. , et F. Trompenaars. 1993. *The Seven Cultures of Capitalism: Value Systems for Creating Wealth in the United States, Britain, Japan, Germany, France, Sweden and the Netherlands*. Doubleday Business.
- . 2008. *L'entreprise multiculturelle*. 3ème édition augmentée. Maxima.
- . 2011. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. 2. ed., reprint. with corr. London: Brealey.
- Hannigan, T. 1990. « Traits, Attitudes, and Skills that are Related to Intercultural Effectiveness and Their Implications for Cross-Cultural Training: A Review of the Literature ». *International Journal of Intercultural Relations* 14 (décembre): 89–111.
- Hargadon, A.B., and Bechky, B.A. 2006. « When Collections of Creatives Become Creative Collectives: A Field Study of Problem Solving at Work », *Organization Science*, 17, 484–500.
- Harris, A. 2011. *System improvement through collective capacity building*. Journal of Educational Administration. 49. 624-636.
- Harris, R. 2009. *After Epistemology*. Gamlingay: Authors Online.
- Harrison, J. K., Chadwick, M., & Scales, M. (1996). The relationship between cross-cultural adjustment and the personality variables of self-efficacy and self-monitoring. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(2), 167–188.
- Harrison, M. 2016a. *The decline of the traditional expat? ECA International*. <https://www.eca-international.com/insights/articles/may-2016/the-decline-of-the-traditional-expat>.
- . 2016b. « The decline of the traditional expat? 19 May 2016, Managing Mobility Survey ». <https://www.eca-international.com/insights/articles/may-2016/the-decline-of-the-traditional-expat>.
- Harvey, M., et M.M. Novicevic. 2002. « The hypercompetitive global marketplace: the importance of intuition and creativity in expatriate managers ». *Journal of World Business* 37 (2): 127–138.
- Harvey, S., et J. Loisele. 2009. « Proposition d'un modèle de recherche développement ». *Recherche qualitative* Vol. 28(2) (Approches inductives II): 95–117.
- Hawkes, J. 2001. *The fourth pillar of sustainability: culture's essential role in public planning*. UniversityPress.com. [https://culturaldevelopment.net/community/Downloads/HawkesJon\(2001\)TheFourthPillarOfSustainability.pdf](https://culturaldevelopment.net/community/Downloads/HawkesJon(2001)TheFourthPillarOfSustainability.pdf).

- Hendry, Ch. 1996. « Continuities in human resource processes in internationalization and domestic business management ». *Journal of Management Studies* 33 (juillet): 475-94.
- Held, D., A. McGrew, D. Goldblatt, et J. Perraton. 1999. *Global transformations: politics, economics and culture*. Cambridge: Polity Press.
- Hermel, Ph., éd. 1993. *Management européen et international: approche comparée des ressources humaines et de l'organisation*. Collection Gestion. Série Politique générale, finance et marketing. Paris: Economica.
- . 1999. « Introduction to the Symposium ». *Journal of International Business Studies*, 30, 649–653.
- Herskovits, M. J. 1955. *Cultural anthropology*. New York: Alfred, A. Knopr. Inc. Ltd.
- Hill Useem, R. et A.Cottrell. 1996. « Adult Third Culture Kids* ». In , 22–35.
- Hoerstring, R.C., et Sh.R. Jenkins. 2011. « No place to call home: Cultural homelessness, self-esteem and cross-cultural identities ». *International Journal of Intercultural Relations* 35 (1): 17–30.
- Hofstede, G. 1980. *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- . 2001. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- . s. d. *Prof. Hofstede's website*. <http://geerthofstede.nl>.
- Hofstede, G., et D. Bollinger. 1987. *Les différences culturelles dans le management*. Paris: les Editions d'organisation.
- Hofstede, G.J., Pedersen P. et G.H. Hofstede. 2002. *Exploring culture: exercises, stories, and synthetic cultures*. Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- Hohl, M. 2016. « Rigor in Research, Honesty and Values ». *Constructivist Foundations* 11 (3): 585–586.
- Howe, N., et W. Strauss. 2000. *Millennials rising: the next great generation*. New York: Vintage Books.
- Hristiva, S. s. d. « The European model of cultural heritage policy ». *Cahiers de Recherche* 2019/1. <http://www.larequoi.uvsq.fr/cahiers-de-recherche-231031.kjsp?RH=1275334004820>.
- Huber, J., éd. 2012. *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Council of Europe Publishing. Vol. Council of Europe Pestalozzi Series. 2. Jouve, Paris. <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c>.
- Huteau, M. et J. Lautrey. 2003. *Évaluer l'intelligence. Psychométrie cognitive*. Psychologie et sciences de la pensée. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/evaluer-l-intelligence-9782130537243.htm>.
- Inhelder, B., H.H. Chipman, Ch. Zwingmann, et J. Piaget. 1976. *Piaget and His School: A Reader in Developmental Psychology*. New York: Springer-Verlag. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3090040>.
- Institute for the Future for, et the University of Phoenix Research Institute. 2011. « Future Work Skills 2020 ». <http://www.iftf.org/futureworkskills/>.
- Iorgulescu, M.C. 2016. « Generation Z and its perception of work ». *Cross-Cultural Management Journal* XVIII (1): 47–54.
- Isson, J-P. 2017. « Les sept piliers de la gestion du capital humain ». *Gestion* 42 (1): 60–63.
- Ivancevich, J. M., et Matteson, M. T. 2003. *Organizational behavior and management*. McGraw-Hill : New York, NY.
- Ivanciu, N. 2008. « L'interculturel et les pièges des interactions en milieu professionnel », juin.
- Iwata, W. 2012. « J'agis en citoyen du monde sans lien à la nation ». *Multitudes* 48 (1): 209–213.
- Iyer, P. 2001. *The Global Soul: Jet Lag, Shopping Malls, and the Search for Home*. 1st Vintage Departures ed. New York, NY: Vintage Books.
- Fratričová, J. et Z. Kirchmayer. 2018. « Barriers to work motivation of generation Z ». *Journal of Human Resource Management* 21 (2): 28–39.
- Jaussaud, J., et J. Schaaper. 2007. « European and Japanese Multinational Companies in China: Organization and Control of Own Subsidiaries ». *Asian Business & Management*, 6 (3): 223–246.
- Jeanneau, L. 2012. « « Société : La génération Y, le nouveau Gadget pour DRH » ». *Alternatives Économiques* Vol. 318 (11). <https://www.alternatives-economiques.fr/societe-generation-y-nouveau-gadget-drh/00045743>.
- Jeannerod-Dumouchel, N. 2016. « One generation may hide another : Generation Y or new socialization tactics ? Past and Present at ERDF ». *Revue de gestion des ressources humaines* 102 (4): 74–89.
- Jesper, E. 2016. « Reconciling the advantages and liabilities of foreignness: Towards an identity-based framework ». *Journal of International Business Studies* 47 (6).
- Joly, A. 2012. « Comprendre le cycle émotionnel des expatriés de longue durée pour mieux le gérer ».

- Gestion* 37 (2): 54–63.
- Jones, M.L. 2007. « Hofstede - Culturally questionable? » In . Oxford, UK. <http://ro.uow.edu.au/commpapers/370>.
- Joullié, J.-E., Gould A.M., Spillane R., et Sylvain L.. 2020. « The language of power and authority in leadership ». *The Leadership Quarterly*, 101491.
- Ju Lee, Y., Bain Sh.K., et R. S.McCallum. 2007. « Improving Creative Problem-Solving in a Sample of Third Culture Kids ». *School Psychology International* 28 (4): 449–463.
- Karjalainen, H. 2007. *Quels outils et pratiques pour le management du personnel multiculturel?* <https://www.agrh.fr/>. <https://www.agrh.fr/assets/actes/2007karjalainen080.pdf>.
- Kealey, D.J. 2015. « Some strengths and weaknesses of 25 years of Research on Intercultural Communication Competence: Personal Reflections ». *Intercultural Competence* 48 (septembre): 14–16.
- Kern, V., Saraiva L., et R. dos Santos Pacheco. 2003. « Peer Review in Education: Promoting Collaboration, Written Expression, Critical Thinking, and Professional Responsibility ». *The Official Journal of the IFIP Technical Committee on Education* 8 (1): 37–46.
- Kim, Y.Y. 2012. « From ascription to achievement: The case for identity adaptation and transformation in the globalizing world. » In X. D. Dai & S. J. Kulich (Eds.), *Intercultural adaptation (I): Theoretical explorations and empirical studies*. *Intercultural research*, : Shanghai Foreign Language Education Press. 6: 31–49.
- . 2015a. « Finding a “home” beyond culture: The emergence of intercultural personhood in the globalizing world ». In *Search of a Cultural Home in a Multicultural Society* 46 (mai): 3–12.
- . 2015b. « Achieving synchrony: A foundational dimension of intercultural communication competence ». *Intercultural Competence* 48 (septembre): 27–37.
- Kluckhohn, C. 2018. *Mirror for Man: The Relation of Anthropology to Modern Life*. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1606446>.
- Kluckhohn, F., et F.L. Strodtbeck. 1973. *Variations in value orientations*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Kluckhohn, F., et F. Strodtbeck. 1961. *Variations in Value Orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Koehn, P.H., D.K. Deardorff, et K.D. Bolognese. 2011. « Enhancing International Research and Development-Project Activity on University Campuses: Insights From U.S. Senior International Officers ». *Journal of Studies in International Education* 15 (4): 332–350.
- Kogut, B., et H. Singh. 1988. « The Effect of National Culture on the Choice of Entry Mode ». *Journal of International Business Studies* 19 (3): 411.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Kottak, C. 2006. *Mirror for Humanity*. New-York: McGraw-Hill.
- Kristensen, G.K., et M.N. Ravn. 2015. « The voices heard and the voices silenced: recruitment processes in qualitative interview studies ». *Qualitative Research* 15 (6): 722–737.
- Kulich, S. J. 2015. « Facing the continuing waves—Lifelong cultural transition processes. » Retrieved from the SISU Intercultural Institute, Shanghai International Studies University online Course. <https://www.futurelearn.com/courses/intercultural-communication>.
- Kulich, S.J. 2004. « Exploring affective adaptation through poetry – Looking back on Xi’an ». *William Bill K. Gabrenya, Jr. (Ed.). Cross-Cultural Psychology Bulletin* 38(3): 32–35.
- . 2009. « Values theory: Social-cultural dimensions and frameworks ». In S. W. Littlejohn & K. A. Foss (Eds.), *The encyclopedia of communication theory*, Vol. 2., 989–994. Newbury Park, CA: Sage Publications. <http://knowledge.sagepub.com/view/communicationtheory/n391.xml>.
- Kulich, S.J. 2019. « Encyclopedia of Communication Theory ». In . Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Kumar, R., P. Budhwar, Ch. Patel, et A. Varma. 2019. « Self-regulation and expatriate adjustment: The role of regulatory fit ». *Human Resource Management Review* 29 (4): 100666.
- Laaroussi, M. 2015. « L’interculturel au cœur de l’actualité et des espoirs en 2016 ». *Alterstice* 5 (2): 3–6.
- LaBass, C. 2015. « Resilience in Relation to Consistency in Self-Concept in Adult Third Culture Kids (ATCKs) ». *Dissertations & Theses*, 216.
- Labruffe, A. 2010. *Management des compétences construire votre référentiel*. La Plaine Saint-Denis: AFNOR.
- Labruffe, A. et Numilog (Firme). 2008. *GPEC: pour une stratégie durable et adaptable!* La Plaine-Saint-

- Denis: AFNOR éd.
http://www.numilog.com/bibliotheque/bnquebec/fiche_livre.asp?idprod=100496.
- Lainé, S. 2009. *Managers, réussissez l'interculturel! la clé de votre performance*. La Plaine Saint-Denis: Afnor.
- Lardellier, P. 2017. « « Y » et digital natives, faux concepts et vrais slogans. Une lecture critique de deux « ressources sûres » de la doxa numérique ». *Hermès, La Revue* 78 (2): 151–158.
- Laurent, A. 1986. « The cross-cultural puzzle of international human resource management ». *Human Resource Management* 25 (1): 91–102.
- Laursen, P. 2013. « The Relevance of Cultural Intelligence to Management Education ». *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal* 50 (mars): 51–57.
- Lavanchy, A., Gajardo A. et F. Dervin, éd. 2011. *Anthropologies de l'interculturalité*. Logiques sociales. Paris: L'Harmattan.
- lb-qr.blogspot.com. s. d. *Blog sur les études qualitatives*. <http://lb-qr.blogspot.com/>.
- Leanza, Y. 2020. Enjeux interculturels au temps de la COVID-19 [Éditorial]. *Alterstice*, 9(1), 1-3.
- Le Boterf, G. 2013. *Repenser la compétence : pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*.
- Le Moëne, Ch., et S. Parrini-Alemanno. 2010. *Management de l'évaluation et communication*. Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- Le Moigne, J.L. 2003. *Le constructivisme*. Vol. T.1, 2, 3. Paris: Harmattan.
- . 2007. *Les épistémologies constructivistes*. Vol. 3e éd. Que sais-je? Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-epistemologies-constructivistes-9782130561040.htm>.
- . 2011. « From Jean Piaget to Ernst von Glasersfeld: An Epistemological Itinerary in Review ». *Constructivist Foundations* 6 (2): 152–156.
- Le, S., et M. Kroll. 2017. « CEO international experience: Effects on strategic change and firm performance ». *Journal of International Business Studies* 48 (5): 573–595.
- Leca, B., et L. Plé. 2013. « Une épistémologie à hauteur d'homme : l'anthropologie interprétative de Clifford Geertz et son apport potentiel à la recherche francophone en management ». *Management & Avenir* 60 (2): 35–52.
- Lee, Yih-teen, Calvez V., et Guénette A.M., éd. 2007. *La compétence culturelle: s'équiper pour les défis du management international*. Diversité culturelle et dynamique des organisations. Paris: L'Harmattan.
- Leiba-O'Sullivan, Sh. 1999. « The Distinction between Stable and Dynamic Cross-cultural Competencies: Implications for Expatriate Trainability », *Journal of International Business Studies*, 30 (4), 709-725.
- Lemieux, C. 2012. « Peut-on ne pas être constructiviste ? » *Politix* 100 (4): 169–187.
- Lemoine, C. 2014. *Se former au bilan de compétences: Comprendre et pratiquer la démarche*.
- Lenz, P., et R. Berthele. 2010. « Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation. Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle ». Etude satellite N° 2. Genève, Suisse: Division des Politique linguistiques Direction de l'Education et de Langues, DGIV Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr.
- Leung, K., Ang S., et M.L. Tan. 2014. « Intercultural Competence ». *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 1 (1): 489–519.
- Lijadi, A. A., et G.J. Van Schalkwyk. 2017. « Place identity construction of Third Culture Kids: Eliciting voices of children with high mobility lifestyle ». *Geoforum* 81: 120 – 128.
- Lijadi, A.A. 2018. « “I am not weird, I am Third Culture Kids”: Identifying Enabling Modalities for Place Identity Construction among High Mobility Populations ». *Journal of Identity and Migration Studies* 12 (2): 2–24.
- Lim, Ch.-H., Chavan M., et Ch. Chan. 2014. « “Culture”—The elephant in the room in structured behavioral selection interview ». *International Journal of Intercultural Relations* 42 (septembre): 1–24.
- Limberg, D., et G.W. Lambie. 2011. « Third Culture Kids: Implications for Professional School Counseling ». *Professional School Counseling* 15 (1): 2156759X1101500102.
- Linton, R. 1999. *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris: Dunod.
- Lisak, A., M. Erez, Y. Sui, et C. Lee. 2016. « The positive role of global leaders in enhancing multicultural team innovation ». *Journal of International Business Studies* 47 (6): 655–673.
- Little, D. et B. Simpson. 2003. « Expérience et conscience interculturelles. Portfolio européen des langues

- Maquettes et ressources. Biographie langagière ».
- Liu, Sh. 2012. « Rethinking Intercultural Competence: Global and Local Nexus ». *Journal of Multicultural Discourses* 7 (3): 269–275.
- Livermore, D.A. 2011. *The cultural intelligence difference: master the one skill you can't do without in today's global economy*. New York: AMACOM, American Management Association.
- Livian, Y. 2012. Le concept de compétence interculturelle est-il un concept utile?. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*. 107.
- Loden, M., et J.B. Rosener. 1991. *Workforce America! managing employee diversity as a vital resource*. Homewood, Ill: Business One Irwin.
- Lorcerie, F. 2002. « Différences culturelles, confrontations identitaires et universalisme : questions autour de l'éducation interculturelle ». *Carrefours de l'éducation* 14 (2): 22–39.
- Loth, D. 2006. *Le management interculturel*. Entreprises et Management (Coll.). Paris: L'Harmattan.
- . 2009. « Le fonctionnement des équipes interculturelles ». *Management & Avenir* 28 (8) : 326–344.
- Lowe, S. 2002. « The Cultural Shadows of Cross Cultural Research: Images of Culture ». *Culture and Organization* 8 (1): 21–34.
- Lu, H.-L. 2010. « Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature ». *Teaching and Teacher Education* 26 (4): 748–753.
- Lyttle, A.D., Barker G.G., et T.L. Cornwell. 2011. « Adept through adaptation: Third culture individuals' interpersonal sensitivity ». *International Journal of Intercultural Relations* 35 (5): 686–694.
- Maas, E. et B. Meyronin. 2016. « La Génération Y, le manager et l'entreprise. » *Questions de communication* 29 (1): 485–487.
- Mansouri, F. et B.E. de B'éri, éd. 2014. *Global Perspectives on the Politics of Multiculturalism in the 21st Century: A Case Study Analysis*. 1^{re} éd. Routledge.
- Marotta, V. 2014. « The multicultural, intercultural and the transcultural subject ». In , 90–102.
- Marshall, C. et G.B. Rossman. 2011. *Designing qualitative research*. 5th ed. Los Angeles: Sage.
- Martinet, A.Ch. éd. 1990. *Épistémologies et sciences de gestion*. Collection Gestion. Série Politique générale, finance et marketing. Paris: Economica.
- . Centre d'études et de formation approfondie en gestion (France), et Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises (France), éd. 2007. *Sciences du management: épistémique, pragmatique et éthique*. Paris: Vuibert.
- Maseland, R., D. Dow, et P. Steel. 2018. « The Kogut and Singh national cultural distance index: Time to start using it as a springboard rather than a crutch ». *Journal of International Business Studies* 49 (9): 1154–1166.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., Nakagawa, S., & Multinational Study of Cultural Display Rules. (2008). Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 925–937
- Mattelart, Armand. 2009. *Diversité culturelle et mondialisation*. Nouv. éd., [Nachdr.]. Repères Culture et communication 411. Paris: Éd. la Découverte.
- McCaig, N. M. 1992. Birth of a Notion. *The Global Nomad Quarterly* .1(1): 1.
- McClelland, D. C. 1973. Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- McGraw, B.A. 2017. « Global Business Leaders as Interfaith Leaders: Religious Literacy and Cross-Cultural Leadership ». In . Washington, DC.
- Meier, O. 2004. *Management interculturel*. Paris: Dunod.
- Meljac, C., et E. Shoov. 2011. « Piaget : un inconnu ». *Contraste* 34-35 (1): 31.
- Melles, E.A., et J. Schwartz. 2013. « Does the third culture kid experience predict levels of prejudice? » *International Journal of Intercultural Relations* 37 (2): 260 – 267.
- Mendenhall, M. et Oddou, G. 1985. The Dimensions of Expatriate Acculturation: A Review. *Academy of Management Review*. 10. 39-47.
- Mérignac, O. 2009. « Les femmes dans le processus d'expatriation ». *Travail, genre et sociétés* N° 21 (1): 131–151.
- Meunier, O. Ed. 2014. *Cultures, éducation, identité: recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*. Arras: Artois Presses Université.
- Meyronin, B. 2014. « Digital or not digital? La génération Y et l'entreprise ». *L'Expansion Management Review* 153 (2): 12–19.
- Michel, D.-A. 2014. « Les « Y » sont-ils vraiment des mutants ? » *L'Expansion Management Review* 153 (2): 3–3.

- Miles, M., Huberman A.M., et M. Hlady-Rispa. 2007. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Miles, M.B., et A.M. Huberman. 2003. *Analyse des données qualitatives*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Mockrin, S. C., L. D. Byers, et D. E. Koshland. 1975. « Subunit Interactions in Yeast Glyceraldehyde-3-Phosphate Dehydrogenase ». *Biochemistry* 14 (25): 5428–5437.
- Moore, A.M., et Barker, G.G. 2012. « Confused or multicultural: Third culture individuals' cultural identity ». *International Journal of Intercultural Relations* 36 (4): 553–562.
- Moriceau, J.-L. 2018. « Écrire le qualitatif : écriture réflexive, écriture plurielle, écriture performance ». *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels XXIV* (57): 45–67.
- Moriceau, J.-L., et I. Paes. 2013. « Le tout rationnel dans la recherche. Organisations sensibles terres d'affects ? Stratégies de recherche pour «The Affect Turn» ou tournant vers les affects, de la recherche sur les Organisations ». *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels XIX* (48): 367–379.
- Morin, E. 1973. *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Éditions du Seuil.
- Mucchielli, A. 1985. *Les mentalités*. Paris: Presses universitaires de France.
- Murphy-Lejeune, E. 2000. « Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens ». *Recherche & Formation* 33 (1): 11–26.
- Mutabazi, E., et Ph. Pierre. 2008. *Pour un management interculturel : de la diversité à la reconnaissance en entreprise*. Diversité culturelle et dynamique des organisations. Paris: L'Harmattan.
- Myers, D.G. 2006. *Psychologie sociale pour managers*. Paris: Dunod.
- Nam, K.-A., G. Weaver, et R. delMas. 2015. « Major ethical issues in the field of intercultural relations: An exploratory study ». *Intercultural Competence* 48 (septembre): 58–74.
- Ng, S., et Deng, F. 2017. Language and Power. Oxford Research Encyclopedia of Communication. <https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-436>, consulté le 25 mars 2021.
- Nonaka, I., Byosiére, Ph., Borucki, Ch. et Konno, N. 1994. « Organizational Knowledge Creation Theory: A First Comprehensive Test ». *International Business Review*. 3. 337-351.
- Noyé, D. 2017. *Réussir l'entretien professionnel et l'entretien de performance: préparer, conduire les échanges, assurer le suivi*.
- Oberg, K. 1960. « Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments ». *Practical Anthropology* 7 (4): 177-82.
- Olivet, F. 2011. *La question métisse: une identité française: essai d'anthropologie politique*. Paris: Mille et une nuits.
- O'Sullivan, M., Guilford, J. 1975. Six Factors of Behavioral Cognition: Understanding Other People. *Journal of Educational Measurement*, 12(4), 255-271.
- Oudenhoven, J. P. van, et V. Benet-Martínez. 2015. « In search of a cultural home: From acculturation to frame-switching and intercultural competencies ». *In Search of a Cultural Home in a Multicultural Society* 46 (mai): 47–54.
- Pauget, B. 2012. « L'arrivée de la génération Y : quelles conséquences managériales et organisationnelles pour les organisations sanitaires et sociales françaises ? » *Pratiques et Organisation des Soins* 43 (1): 25–33.
- Peifer, J. S., et T. Yangchen. 2017. « Exploring Cultural Identity, Personality, and Social Exposure Correlates to College Women's Intercultural Competence ». *SAGE Open* 7 (2) : 215824401771049.
- Pelosse, J., et N. Raoult. 2011. *La GPEC levier d'employabilité et de compétitivité?* Rueil-Malmaison: Ed. Liaisons.
- Peng, R.-Z., et W.-P. Wu. 2016. « Measuring intercultural contact and its effects on intercultural competence: A structural equation modeling approach ». *International Journal of Intercultural Relations* 53 (juillet): 16–27.
- Peretti, A., de, J.-A. Legrand, et J. Boniface. 2009. *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation: guide pratique*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Peretti, J.-M. 2016. *Gestion des ressources humaines*. Paris: Broché.
- Peterson, B.E., et L.T. Plamondon. 2009. « Third culture kids and the consequences of international sojourns on authoritarianism, acculturative balance, and positive affect ». *Journal of Research in Personality* 43 (5): 755 – 763.
- Petitbon, F. et J.-L. Placet. 2012. « À la recherche de la génération Y ». *Institut de l'entreprise*, n° 3ème trimestre: 47–53.

- Phinney, J.S., et M. Devich-Navarro. 1997. « Variations in Bicultural Identification Among African American and Mexican American Adolescents ». *Journal of Research on Adolescence* 7 (1): 3–32.
- Piaget, J. 1988. *Psychologie et pédagogie*. Collection Folio Essais 91. Paris: Denoël/Gonthier.
- . 2005. *L'épistémologie génétique*. Vol. 6e éd. Que sais-je ? Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-epistemologie-genetique-9782130549970.htm>.
- . 2007. *Le structuralisme*. PUF, coll. « Quadrige ».
- Pichault, F., et M. Pleyers. 2012. « Pour en finir avec la génération Y... enquête sur une représentation managériale ». *Annales des Mines - Gérer et comprendre* 108 (2): 39–54.
- Pitelet, D. 2013. *Le prix de la confiance une révolution humaine au cœur de l'entreprise*. Eyrolles.
- Poinsot, M. 2017. « « Les individus ont une meilleure conscience du monde ». Entretien avec Sébastien Thierry, directeur adjoint de l'Agence Erasmus France ». *Hommes & Migrations* 1317-1318 (2-3): 87–91.
- Pollock, D.C., et R.E. Van Reken. 2009. *Third culture kids: growing up among worlds*. Rev. ed. Boston: Nicholas Brealey Pub.
- Poumay, M. et J. Tardif. 2010. Accompagner une réforme vers des programmes visant le développement de compétences – difficultés et leviers. https://www.researchgate.net/publication/277071286_Accompagner_une_reforme_vers_des_programmes_visant_le_developpement_de_compетенences_-_difficultes_et_levers_-, consulté le 14/03/2017.
- Pope, D. 2017. « Increasing Validity in Qualitative Research ». SAGE Publications Ltd.
- Pradem-Sarinic, M. 2002. « L'autre et le bon Dalmate : les dangers de la différence ». *Études Balkaniques-Cahiers Pierre Belon* 9 (1): 53–71.
- Pralong, J. 2010. « L'image du travail selon la génération Y. Une comparaison intergénérationnelle conduite sur 400 sujets grâce à la technique des cartes cognitives ». *Revue internationale de psychosociologie* XVI (39): 109–134.
- Rabassó, C.A. et F.J. Rabassó. 2007. *Introduction au management interculturel: pour une gestion de la diversité*. Paris: Ellipses.
- Ramaswami, A., Carter N.M., et G.F. Dreher. 2016. « Expatriation and Career Success: A Human Capital Perspective ». *Human Relations* 69 (10): 1959–1987.
- Rappin, B. 2011. « De l'unité ontologique des épistémologies gestionnaires et de ses conséquences ». *Management & Avenir* 43 (3): 476.
- . 2015. « La fabrique du constructivisme. Exploration commentée et critique de l'œuvre de Jean-Louis Le Moigne ». *La Revue des Sciences de Gestion* 272 (2): 47–53.
- . 2018. « De quoi la Génération Y est-elle le nom ? ». *Communication & Organisation* 53 (1): 133–144.
- Ratynski, G. 2017. « Expatriation et identité : une analyse avec les systèmes des états du moi de José Grégoire ». *Actualités en analyse transactionnelle* 158 (2): 39–57.
- Redfield, R., R. Linton, et M.J. Herskovits. 1936. « Memorandum for the study of acculturation ». *American Anthropologist*, n° N 38, NY.
- Reese-Durham, N. 2005. « Peer Evaluation as an Active Learning Technique ». *Journal of Instructional Psychology* 32 (janvier).
- Rhodes, T. 2010. *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics*. <https://www.aacu.org/value/rubrics/intercultural-knowledge>.
- Richards, L. 2015. *Handling qualitative data: a practical guide*. Third edition. Los Angeles: SAGE.
- Riegler, A. 2005. « Editorial. The Constructivist Challenge ». *Constructivist Foundations* 1 (1): 1–8.
- Robbins, S.P., Judge T., et Ph. Gabilliet. 2009. *Comportements organisationnels*. Paris: Pearson Education.
- Roberts, C., éd. 2001. *Language learners as ethnographers*. Modern languages in practice 16. Clevedon, England; Buffalo, N.Y: Multilingual Matters.
- Rollot, O. 2012. *La génération Y*. Paris: Presses universitaires de France.
- Romelaer, P. 2005. « L'entretien de recherche ». In Roussel P. & Wacheux F. (eds) *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, 101–137. De Boeck.
- Ronen, S., et Shenkar O.. 1985. « Clustering Countries on Attitudinal Dimensions: A Review and Synthesis ». *Academy of Management Review*. 10 (3): 435–454.
- Rosen, R., et Digh P.. 2001. « Developing globally literate leaders ». *Training and Development-Alexandria-American Society for Training and Development* 55 (5): 70–83.
- Royer Lavoisier, I. s. d. « La responsabilité des chercheurs en gestion ». *Revue française de gestion*, n°

- RPA: Rubin Postaer and Associates, Los Angeles Ad Agency. s. d. « Identity shifters ». Los Angeles.
- Ruben, B. D. 2015. « Intercultural communication competence in retrospect: Who would have guessed? » *Intercultural Competence* 48 (septembre): 22–23.
- Ruiller, C. 2012. « Le caractère socio-émotionnel des relations de soutien social à l'hôpital ». *Management & Avenir* 52 (2): 15–34.
- Saillard, A. 2015. « L'Autre dans les mécanismes étatiques de contrôle de la mobilité. (France, seconde moitié du XIXe siècle) ». *Politique européenne* 47 (1): 94–120.
- Sauquet, M. et M. Vielajus. 2014. *L'intelligence interculturelle: 15 thèmes à explorer pour travailler au contact d'autres cultures*. Paris: C.L. Mayer.
- Savoie-Zajc, L., et Th. Karsenti. 2011. *La recherche en éducation - Etapes et approches*. Paris: Broché.
- Schlittenhardt, M. 2014. *Intercultural Competence: General or Specific?*. Place of publication not identified: Grin Verlag GmbH.
- Schneider, S.C., et J.-L. Barsoux. 2003. *Management interculturel*. 2. ed. Paris: Pearson Education.
- Schon, D.A., J. Heynemann, et D. Gagnon. 1994. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Schwarzer, R., et M. Jerusalem. 2010. « The general self-efficacy scale (GSE) ». *Anxiety, Stress, and Coping* 12 (janvier): 329–345.
- Scriven, M. 1991. *Evaluation thesaurus*. 4th ed. Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Scullion, H., D.G. Collings, et P. Caligiuri. 2010. « Global talent management ». *Global Talent Management* 45 (2): 105–108.
- Séguin, F., et J.-F. Chanlat. 1987. « L'analyse des organisations : une anthologie sociologie ». In . Vol. Tome 2: Les composantes de l'organisation. Québec: Gaëtan Morin.
- Selmer, J. 2014. « Self-initiated expatriates ». Édité par J. Luring. *Cross Cultural Management* 21 (4): 422–436.
- Selmer, J. et H. Lam. 2004. « “Third-culture Kids”: Future Business Expatriates? » *Personnel Review* 33 (4): 430–445.
- Semprini, A. 1997. *Le multiculturalisme*. Que sais-je? 3236. Paris: Presses Univ. de France.
- Shepard, L. 2005. Linking Formative Assessment to Scaffolding. *Educational Leadership*. 63.
- Shepard, L., Penuel W., Davidson, K. 2017. Design principles for new systems of assessment. *Phi Delta Kappan*. 98. 47-52.
- Shirish, A., I. Boughzala, et S.C. Srivastava. 2015. « Bridging Cultural Discontinuities in Global Virtual Teams: Role of Cultural Intelligence ». *Thirty Sixth International Conference on Information Systems, Fort Worth 2015*.
- Schultz T. W. 1960. « Capital Formation by Education ». *Journal of Political Economy*, 60, 571-583.
- Siew, Ch.M. Long, et T.M. Khan. 2016. « Faculty Perceived Barriers and Attitudes Toward Peer Review of Classroom Teaching in Higher Education Settings ». *SAGE open* 6 (3).
- Sinicrope, C., J. Norris, et Y. Watanabe. 2007. « Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research, and practice (technical report for the foreign language program evaluation project) ». *Second Language Studies* 26 (janvier).
- Soparnot, R., et J.-L. Moriceau. 2019. *Recherche qualitative en sciences sociales S: s'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Stahl, G.K., R.L. Tung, T. Kostova, et M. Zellmer-Bruhn. 2016. « Widening the lens: Rethinking distance, diversity, and foreignness in international business research through positive organizational scholarship ». *Journal of International Business Studies* 47 (6).
- Stefanenko, T. 2014. *Ėtnopsichologija: učechnik dlja vuzov*. 5. izd., ispr. I dop. Moskva: Aspekt Press.
- Stone, R. J. 1986. « Expatriate Selection and Orientation ». *Asia Pacific Journal of Human Resources* 24 (3): 24–28.
- St-Onge, S., et R. Aoun. 2012. « La rémunération des expatriés : le point de vue d'un consultant canadien ». *Gestion* 37 (2): 38–44.
- Strauss, A.L. et J.M. Corbin. 1991. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. 3. printing. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Suutari, V., Ch. Brewster, L. Mäkelä, M. Dickmann, et Ch. Tornikoski. 2018. « The Effect of International Work Experience on the Career Success of Expatriates: A Comparison of Assigned and Self-Initiated Expatriates: The Effect of International Work Experience on the Career Success of Assigned and Self-Initiated Expatriates ». *Human Resource Management* 57 (1): 37–54.
- Syed, J., et M. Ozbilgin. 2015. *Managing Diversity and Inclusion. An International Perspective*. London:

- SAGE Publications.
- Tajfel, H., et J Turner. 2004. « The Social Identity Theory of Intergroup Behavior: Key Readings ». In, 276–293.
- Talbot, L. 2009. *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Colin.
- Tardif, J., et J. Farchy. 2006. *Les Enjeux de la Mondialisation culturelle*. Éditions Hors commerce. Paris: Hachette (Coll.).
- Tarique, I., et E. Weisbord. 2013. « Antecedents of dynamic cross-cultural competence in adult third culture kids (ATCKs) ». *Journal of Global Mobility: The Home of Expatriate Management Research* 1 (septembre): 139–160.
- Tayeb, M. 2001. « Conducting Research Across Cultures: Overcoming Drawbacks and Obstacles ». *International Journal of Cross Cultural Management* 1 (1): 91–108.
- Tervalon, M. et J.Murray-Garcia. 1998. « Cultural Humility Versus Cultural Competence: A Critical Distinction in Defining Physician Training Outcomes in Multicultural Education ». *Journal of health care for the poor and underserved* 9 (juin): 117-25.
- Thévenet, M. 2015. *La culture d'entreprise*. Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».
- Thiétart, R.-A. 2014. *Méthodes de recherche en management*. Paris: Dunod.
- Thomas, D., E. Elron, G. Stahl, B. Ekelund, E. Ravlin, J.-L. Cerdin, S. Poelmans, et al. 2008. « Cultural Intelligence : Domain and Assessment ». *International Journal of Cross Cultural Management* 8 (août): 123–143.
- Thomas, D., G. Stahl, E. Ravlin, S. Poelmans, A. Pekerti, M. Maznevski, M. Lazarova, et al. 2012. « Development of the Cultural Intelligence Assessment ». In *Advances in Global Leadership*, edited by W.H. Mobley, Y. Wang, et M. Li, 7:155–178. Emerald Group Publishing Limited.
- Thomas, S., Q.T. Chie, M. Abraham, S.J. Raj, et L.-S. Beh. 2014. « A Qualitative Review of Literature on Peer Review of Teaching in Higher Education: An Application of the SWOT Framework ». *Review of Educational Research* 84 (1): 112–159.
- Ting-Toomey, S. 1999. *Communicating across cultures*. The Guilford communication series. New York: Guilford Press.
- Tirloni, V. 2014. « Génération Y et monade leibnizienne ». *Hermès, La Revue* 68 (1): 158–163.
- Tompkins, T.C. (1995), « Role of diffusion in collective learning », *The International Journal of Organizational Analysis*, Vol. 3 No. 1, pp. 69-85.
- Toussaint, P. et Fortier, G. 2010. « La compétence interculturelle : une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants », dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 143-164.
- Tracy, S.J. 2013. *Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Triandis, H.C. 2002. « Subjective Culture ». *Online Readings in Psychology and Culture*, n° 2(2).
- Troadec B. 2007. « Constructivism, Culture, and Cognitive Development: What Kind of Schemes for a Cultural Psychologist? » *Constructivist Foundations* 3 (1): 38–51.
- Tulgan, B., et C.A. Martin. 2001. *Managing Generation Y: global citizens born in the late seventies and early eighties*. Amherst, Mass: HRD Press.
- Tung, R. 2004. « Female Expatriates ». *Organizational Dynamics - ORGAN DYN* 33 (août): 243–253.
- Tung, R.L., et G.K. Stahl. 2018. « The tortuous evolution of the role of culture in IB research: What we know, what we don't know, and where we are headed ». *Journal of International Business Studies* 49 (9): 1167–1189.
- Twenge, J.M. 2014. *Generation me: why today's young Americans are more confident, assertive, entitled—and more miserable than ever before*. First Atria paperback edition. New York: Atria Paperback.
- Union, Publications Office of the European. 2016. « Eurofound yearbook 2015. Living and working in Europe ». Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Urban, S. 2014. « Le management international à l'écoute du local. Coordonné par Ulrike Mayrhofer et Philippe Very, Éditions Gualino, coll. « Management international », Paris, 2013, 350 p. » *Revue française de gestion* 238 (1): 179–184.
- Useem, J., et R. Useem. 2010. « The Interfaces of a Binational Third Culture: A Study of the American Community in India* ». *Journal of Social Issues* 23 (avril): 130–143.
- Vallejo Garcia, J. L. 2012. « La Compétence Interculturelle Comme Facteur Contribuant de La Disposition Des Gestionnaires Au Changement Organisationnel. » *Business administration*, Université de

- Strasbourg.
- Van der Zee, K. & Oudenhoven, J. P. 2000. The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*. 14. 291-309.
- Vial, M. 2012. *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. De Boeck Supérieur.
- Viegas Pires, M. s. d. « La perspective culturelle multiple en management interculturel : proposition d'un cadre théorique ». *Cahiers de Recherche*, n° 2012-2. Consulté le 23 novembre 2016. <http://www.larequoui.uvsq.fr/larequoui/langue-fr/les-publications/cahiers-de-recherche/cahiers-de-recherche-2012-2-322933.kjsp?RH=1275334847312>.
- Vignal, J. 2015. « Des retours d'expatriation souvent difficiles à gérer : trois pistes d'analyse ». *Annales des Mines - Gérer et comprendre* 121 (3): 32-40.
- Vijver, Fons J.R. van de, Blommaert J., Gkoumasi G., et Stogianni M. 2015. « On the need to broaden the concept of ethnic identity ». *In Search of a Cultural Home in a Multicultural Society* 46 (mai): 36-46.
- Villette, M., et Fourcade F. 2016. « De l'incompatibilité des mondes dans une multinationale : l'expérience d'un expatrié français dans une usine mexicaine ». *Annales des Mines - Gérer et comprendre* 125 (3): 13-23.
- Vinsonneau, G. 2012. *Mondialisation et identité culturelle*. 1^{er} éd. De Boeck Supérieur.
- Vivéro, V. N., Jenkins, S. R. 1999. Existential hazards of the multicultural individual: Defining and understanding "cultural homelessness." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5(1), 6-26.
- Vora, D., M. Lee, S.R. Fitzsimmons, A.A. Pekerti, C. Lakshman, et S. Raheem. 2019. « Multiculturalism within individuals: A review, critique, and agenda for future research ». *Journal of International Business Studies* 50 (4): 499-524.
- Voynnet F., C. 2012. « Ce que « analyse de données qualitatives » veut dire ». *Revue internationale de psychosociologie* XVIII (44) : 71-88.
- Waal de M.F., Born M.Ph., Brinkmann U, Frasch J.F. 2020. « Third Culture Kids, their diversity beliefs and their intercultural compétences », *International Journal of Intercultural Relations*, V.79 : 177-190.
- Wang, J., V. Houston, et Oswald. 2011. « Expatriate Selection: The Key To International Success ». *International Business & Economics Research Journal (IBER)* 1 (mars).
- Ward, C., Ch.-H. Leong, et M. Low. 2004. « Personality and Sojourner Adjustment: An Exploration of the Big Five and the Cultural Fit Proposition ». *Journal of Cross-Cultural Psychology* 35 (2): 137-151.
- Waxin, M.-F., et Ch. Barmeyer, éd. 2008. *Gestion des ressources humaines internationales*. Entreprise & carrières. Paris : Ed. Liaisons.
- Weber, M. 1947. *The Theory of Social and Economic Organization*. New-York: Free Press.
- Welsch, W. 2001. « Transculturality: The changing form of cultures today » 22 (janvier).
- Wenzel, J. 2019. « The Importance of Intercultural Competence in Modern Times: On the Situation in Western Countries ». In . Norderstedt Germany: GRIN.
- Whittemore, R., S.K. Chase, et C.L. Mandle. 2001. « Validity in Qualitative Research ». *Qualitative Health Research* 11 (4): 522-537.
- Wieviorka, M. 2001. *La différence*. Voix et regards. Paris : Balland.
- Wozniak, L. 2012. « Les Digital Natives en organisation, construction d'un idéal-type et mise en débat des stratégies numériques : dans quelle mesure la catégorie controversée des Digital Natives, impacte les stratégies numériques organisationnelles ? » *Sciences de l'information et de la communication*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00740391/>.
- www.accept-pluralism.eu. s. d. *The ACCEPT PLURALISM project*. Consulté le 15 juillet 2015. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-accept-pluralism-tolerance-indicators-toolkit>.
- www.coe.int. 2005. *Déclaration de Varsovie*. https://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_decl_varsovie_FR.asp?
- www.culturalq.com. 2016. *Cultural Intelligence Center*. <https://culturalq.com>.
- www.expatriat.com. s. d. *Enfants de troisième culture : guide pour les parents expatriés*. *expatriat.com*. <https://www.expatriat.com/fr/expatriat-mag/2707-lenfant-expatrie-et-les-defis-de-la-troisieme-culture.html>.
- www.grovewell.com. s. d. *grovewell.com*. <https://www.grovewell.com/>.

- www.manpowergroup.fr. 2016. « Étude Manpower Group « Génération Y et Travail » ». <http://livre-blanc-comment-relever-le-defi-de-la-transformation-des-competences/>.
- www.oxfordlearnersdictionaries.com. s. d. *Oxford learner's dictionaries*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.
- www.truenorthintercultural.com. s. d. *Mindfulness*. www.truenorthintercultural.com. Consulté le 14 mai 2018. http://www.truenorthintercultural.com/blog/mindfulness-for-intercultural-learning-part-i?utm_source=True+North+Intercultural+Newsletter&utm_campaign=0dc3a19eb5-EMAIL_CAMPAIGN_2017_09_26&utm_medium=email&utm_term=0_4e2c5f6ffe-0dc3a19eb5-74369037.
- Yao, N. 2011. « Génération Y et marketing RH : une approche générationnelle de la communication de recrutement en France ». *Communication & Organization* 40 (2): 59–70.
- Yin, R.K. 2014. *Case study research: design and methods*. Fifth edition. Los Angeles : SAGE.
- Yoshikawa, M. J. 1987. The double-swing model of intercultural communication between the East and the West. In D. L. Kincaid (Ed.), *Communication theory: Eastern and Western perspectives* (pp. 319–329). San Diego, CA: Academic Press.
- Zaheer, S., Schomaker M., et Nachum, L. 2012. Distance without direction: Restoring credibility to a much-loved construct. *Journal of International Business Studies*. 43. 18-27.
- Zarka, Y.Ch. 2012. « Exposition de l'idée cosmopolitique. La responsabilité pour l'humanité ». *Archives de Philosophie* 75 (3): 375–393.
- Zheng, M. 2015. « Intercultural Competence in Intercultural Business Communication ». *Open Journal of Social Sciences* 03 (03): 197–200.

GLOSSAIRE

Adult Third Culture Kid (aussi **third culture kid, enfant de la troisième culture**): personne qui a passé une période importante de son enfance à vivre en dehors de la culture de ses parents.

Bias (le terme de l'anglais proche des *Préjugés* et *Présupposés*): préférence pour un groupe, une personne ou une chose qui est généralement considérée être un jugement injuste. Il existe un biais conscient et un biais inconscient. Le biais conscient est le moment où l'on peut délibérément donner la préférence à un individu et se sentir justifié sur la base de critères spécifiques. Le biais inconscient apparaît quand les gens ne sont pas conscients que leur choix ait été influencé par leur préférence (Bennet, 2015).

Biculturalité : à la fois l'environnement et le processus des rencontres où des attitudes, des connaissances et des valeurs appartiennent aux deux cultures différentes.

Catégories de compétence : caractéristiques d'une compétence qui montrent le niveau de son appartenance (individuel, relationnel, collectif, organisationnel).

Communication interculturelle inclusive : échange de connaissances, d'idées, de pensées, de concepts et d'émotions entre des personnes de différents environnements culturels et sociaux.

Comparaison entre les pairs (peer review) : évaluation basée sur un jugement sur un travail scientifique ou professionnel effectué par d'autres personnes travaillant dans le même domaine.

Compétence interculturelle (compétence interculturelle communicative, cross-cultural competence, intercultural effectiveness, sensibilité interculturelle, synonymes) : termes décrivant le même phénomène avec différents degrés de détail. La raison des différences de terminologie est la nouveauté relative du cadre conceptuel, ainsi que le fait que ce problème est considéré du point de vue de diverses sciences - psychologie, linguistique, éducation, communication, commerce international et de la gestion.

Compétence reconnue : capacité à maîtriser une situation de travail en mettant en œuvre des connaissances théoriques, d'expériences et comportements en situation d'exécution orientés vers autrui ; ces actions sont perçues par autrui.

Consentement : permission pour que quelque chose se passe ou un accord pour faire quelque chose. Dans le cas de recherche, consentement signifie que le participant donne la permission aux chercheurs de mener recherche sur eux.

Conscience / Connaissance de soi culturel : comprendre que ses propres idées, règles et préjugés culturels ont été influencés par ses expériences et par l'histoire de son groupe culturel et la capacité d'accepter cela, de reconnaître ses influences.

Culturation : processus constant d'évolution d'une culture, enracinée d'héritage, qui intègre progressivement de nouveaux codes et comportements et, donc, reflète une multiplicité de modes de vie.

Curiosité : attitude de poser des questions complexes sur d'autres cultures, la recherche de multiples perspectives culturelles.

Décodage des informations : processus par lequel une personne reçoit des signaux de l'encodeur et convertit ces signaux en messages cognitifs. Ici : savoir convertir des signaux culturels différents en messages cognitifs clairs.

Différentes visions du monde (worldview frameworks) : compréhension sophistiquée de la complexité des éléments importants pour les personnes d'une autre culture en relation avec son histoire, ses valeurs, sa politique, ses styles de communication, ses croyances et pratiques.

Dimensions de compétence : caractéristiques qui montrent le cycle d'évolution d'une compétence (acquisition, conscience, contextualité, dynamisme, durabilité, subjectivité, transmissibilité).

Données anonymisées : pratique consistant à supprimer les identifiants personnels d'un ensemble de données de sorte que les données ne permettent d'identifier aucune des personnes ayant participé à l'étude.

Effet miroir : mimétisme de comportement.

Entretien (annuel/ d'appréciation / de performance) : échange (avec différente fréquence) entre collaborateurs et sa hiérarchie ou RH pour but d'identifier des actions de développement des compétences utiles pour le projet professionnel d'un collaborateur et convergentes avec les besoins de l'entreprise ; échanges sur les besoins et possibilités de développement personnel.

Empathie (interculturelle) : habileté d'interpréter l'expérience interculturelle du point de vue d'autrui, capacité à agir de manière positive en tenant compte des sentiments d'un autre groupe culturel ; habileté de comprendre la complexité d'une culture différente.

Ethnocentrisme : sentiment de supériorité vis-à-vis des représentants d'une autre culture ; l'attitude qui pousse l'individu ou le groupe à valoriser sa culture en dépit de celle des autres étant persuadé que ses façons de faire sont plus évoluées.

Équipe multiculturelle : groupe interdépendant d'individus provenant d'au moins trois ou plus milieux culturels et / ou travaillant dans un pays différent de leur pays d'origine et / ou ne parlant pas nécessairement leur langue maternelle.

Évaluation formative : collecte des informations, analyse et appréciation des pratiques d'une activité pour produire l'information éclaircissante qui a pour fonction d'apporter des améliorations et de la progression dans des pratiques de cette activité.

World Citizen (expatrié et impatrié) : professionnel hautement qualifié s'établissant à l'étranger pour des raisons professionnelles.

Inclusion : politique de fournir l'égalité et équité des chances et des ressources aux personnes qui autrement ne les obtiendraient pas, faire participer et entendre des personnes différentes sur les aspects socio-culturel et physique.

Interculturalité (interculturel, interculturalisme, synonymes) : à la fois l'environnement et le processus dynamique de perpétuelle rencontre et fusion entre différentes cultures vécues par des individus et les sociétés. L'interculturalisme dessine plutôt la manière dont les cultures coexistent et co-évoluent à l'intérieur d'une société, entre sociétés, et dans le monde entier (Frame).

Interculturaliste – en s'inspirant du mot « culturaliste », partisan de l'interculturalité, chercheur ou praticien dans ce domaine.

Mécanismes de compétence : caractéristiques d'une compétence, basées sur les métaconnaissances (ressources) comme savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-agir, savoir-faire-faire, savoir-apprendre, savoir-agir, acquis, aptitude.

Multiculturalité (multiculturel, synonyme) : environnement d'une situation, groupe, organisation ou personne où tout un ensemble de plusieurs cultures se réunit, au contraire de l'interculturel, la fusion complète n'a pas lieu.

Observation : technique qui permet d'observer et d'analyser des comportements représentatifs d'une personne dans des situations montées ou réelles.

Ouverture (d'esprit) : attitude d'initier des interactions avec des personnes culturellement différentes en suspendant le jugement.

Pattern (culturel) : modèle, une certaine configuration qui caractérise une culture.

Personnalité : ensemble de caractéristiques et de tempéraments significativement formés par l'héritage et par des facteurs sociaux, culturels et environnementaux chez un individu.

Profil interculturel : personne possédante la compétence interculturelle, qui a des bases d'une culture ou des multiples cultures (en fonction de sa typologie) et qui projette l'emprunt croisé d'identités culturelles en valorisant les différences et la diversité des êtres humains.

Relativisme (approche émiq) : vision que les différences culturelles existent ; les actions et croyances ne sont pas comprises et analysées uniquement du point de vue d'une seule culture.

Signaux : mots et actions spécifiques qui sont prononcés et exécutés pendant la communication.

Stéréotype : image généralisée et simplifiée, souvent négative et fautive, d'un groupe culturel.

Synergie interculturelle : mise en cohérence des compétences interculturelles individuelles des membres d'une équipe (organisation) qui partagent leur identité en tant qu'équipe, ainsi que les valeurs ; elle représente la compréhension d'autrui, la confiance mutuelle, l'inspiration des autres leurs méthodes de travailler (créativité).

Traits : caractéristiques de la personnalité ou d'une culture durable et relativement permanente qui se distinguent dans un continuum de traits.

Transculturalité (cross-culture) : processus de comparaison des cultures.

Universalisme (approche éthique) : vision que toute société est dirigée par des principes universels, partagés, validés et valables pour tous.

Les auteurs utilisés pour élaboration du glossaire :

Castree et *al.*, 2013; Condomines et *al.*, 2015; Cuche, 1996; Demorgon, 1999; Diez et Sarton, 2012; Drummond, 2008; Ivancevitch et Matteson, 2002; Lainé, 2009; LAROUSSE; Myers, 2006; Noyé 2017; Pelosse et Raoult, 2011; Ramaswami et *al.*, 2016; Lainé, 2009; Robbins et Judge, 2013 ; Welsch, 2001.

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Schéma de la compétence reconnue ; source : auteur	30
Figure 2. Le processus de décontextualisation et recontextualisation de la compétence ; source : auteur.	34
Figure 3. Cycle d'évolution d'une compétence dans ses dimensions; source : auteur	36
Figure 4. Le processus de culture; source : auteur	42
Figure 5. Les phases d'adaptation interculturelle ; source : Kulich (2015)	49
Figure 6. Modèle de la croissance dynamique de stress-adaptation ; source : Kim (2001)	50
Figure 7. Processus de développement de la compétence interculturelle à travers les cycles complets d'apprentissage ; source : Berardo et Deardorff (2012).....	52
Figure 8. Modèle pyramidal de la compétence interculturelle ; source : Deardorff (2006, 2009)	57
Figure 9. Modèle processuel de la compétence interculturelle ; source: Deardorff, 2006, 2009	65
Figure 10. Chronologie des générations et leur vision culturelle ; source : auteur	84
Figure 11. Exemple du codage des données sur Nvivo ; source : Nvivo	119
Figure 12. Langues d'entretien, en % ; source : auteur.....	125
Figure 13. Présentation du terrain selon le nombre de participants, source des logos : europa.eu.....	126
Figure 14. Profils culturels des personnes interviewées (genre, origine, langue d'entretien), en proportion selon l'origine des participants ; source : auteur	127
Figure 15. Origines géographiques des participants, la vue sur la carte du monde ; source : auteur	128
Figure 16. Distribution de l'échantillon selon le sexe, en % ; source : auteur	128
Figure 17. Distribution de l'échantillon selon l'âge et par profil interculturel ; source : auteur	128
Figure 18. Distribution de l'échantillon selon le poste et le sexe, en % ; source : auteur.....	133
Figure 19. Niveaux de poste selon le profil ; source : auteur	133
Figure 20. Profils des personnes interviewées (genre, origine, langue d'entretien) selon le profil interculturel ; source : auteur.....	134
Figure 21. Durée des entretiens en minutes, informations supplémentaires : langue d'entretien, couleur correspondante aux origines du participant ; source : auteur	135
Figure 22. Organisation et classification des fichiers (entretiens) pour le codage ; source : Nvivo.....	141
Figure 23. Axes d'encodage comparés par nombre de références ; source : Nvivo	145
Figure 24. Modèle de la compétence interculturelle dynamique. La réactivation et mise en application des outils interculturels (composantes) ; source : auteur	182
Figure 25. Modèle de la compétence interculturelle dynamique. Les rayons d'activation et de transmission; source : auteur	182
Figure 26. Modèle de la compétence interculturelle dynamique; source : auteur	186
Figure 27. Cadre conceptuel d'analyses ; source : auteur	201
Figure 28. Proposition de panorama des futurs profils interculturels ; source : auteur	221

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Spécificités de chacun des profils interculturels d'après la littérature ; source : auteur.....	83
Tableau 2. Données démographiques et éléments du parcours des participants ; source : auteur.....	130
Tableau 3. Code book généré par Nvivo 12 ; source : Nvivo	143
Tableau 4. Spécificités de chacun des profils interculturels d'après le terrain ; source : auteur.....	193
Tableau 5. Élaboration de la grille d'évaluation de la compétence interculturelle par l'action ; source : auteur.....	197
Tableau 6. Grille d'évaluation de la compétence interculturelle dynamique avec les principaux comportements types attendus lors d'un échange interculturel pour chacun des 3 profils interculturels ; source : auteur	212

LISTE DES MOTS-CLÉS PAR CHAPITRE

Partie I

Chapitre I.1. Contexte de recherche dans l'interculturel

Mots-clés : monoculturalité, biculturalité, transculturalité, multiculturalité, interculturalité, management interculturel

Chapitre I.2. Modèle explicite de la compétence interculturelle

Mots-clés : compétence interculturelle, compétence, catégories de compétence, mécanismes de compétence, dimensions de compétence, culture, culture, adaptation interculturelle, acculturation

Chapitre I.3. Techniques d'évaluation de la compétence interculturelle pour des différents profils interculturels

Mots-clés : identité culturelle, profil interculturel, World Citizen, Millennial, Adult Third Culture Kid, autrui, évaluation, évaluation formative, technique d'évaluation, méthodes d'évaluation

Partie II

Chapitre II.1. Construction d'une recherche constructiviste qualitative dans le champ de l'interculturel

Mots-clés : épistémologie constructiviste, recherche qualitative, échanger, partager, analyser, réfléchir, institutions européennes

Chapitre II.2. Présentation des données et leurs analyses

Mots-clés : modèle de la compétence interculturelle dynamique, typologie classificatoire, strates, évaluation

Chapitre II.3. Discussion des résultats

Mots-clés : types d'évaluation de la compétence interculturelle, limites, perspectives

INDEX DES AUTEURS

A

Abdallah-Pretceille, M. 13-4, 17, 21-2, 40-1, 43, 111, 118, 140
 Acquavita, Sh.P. 94-5
 Adler, N.J. 10, 13-4, 20, 48, 60, 82, 93
 Agee, J. 115, 139
 Agostinelli, S. 89
 Alexandre-Bailly, B. 139, 216
 Allègre, C.B. 26, 93, 97
 Alon, I. 66, 98-100, 104, 178
 Alvesson, M. 228
 Andréassian, A.-É. 26, 93, 97
 Ang S. 55, 63, 66, 178
 Arasaratnam, L.A. 14, 52-4, 118, 183, 205
 Arnett, J.J. 75, 83, 204
 Astolfi, J.-P. 87, 91
 Aubret, J. 88, 92
 Autier, F. 37, 92, 221
 Ayache, M. 142

B

Bachelard, G. 115, 227
 Ballatore, M. 76, 83
 Baker, C. 13, 71, 83
 Barabel, M. 52, 69, 83, 113
 Barker, G.G. 42, 78
 Barlett, C.A. 10, 19, 22, 176
 Barlow, M. 91
 Barmeyer, Ch. 12, 17, 39, 51, 60, 62, 65, 72, 83, 93, 97, 99, 100, 105, 111, 183, 200, 205, 220-1, 226,
 Barsoux, J.-L.. 40, 48, 51-2, 56-9, 113, 139, 160, 181, 185, 203, 227
 Bartel-Radic, A. 28, 51, 53, 54, 55, 68, 101, 103, 104, 183
 Barth, F. 40
 Berthele. R. 16-7, 94, 105-6, 200
 Barthélémy-Descamps, A. 90
 Bastida, M. 70
 Bauman, Z. 17, 43, 117, 232
 Bégin, L. 94, 97
 Benet-Martínez, V. 12, 55, 57, 79, 83, 183, 203
 Bennett, J.M., 12, 24, 40, 55, 82, 85, 88, 100, 117, 156, 178, 202, 203
 Berardo, K. 50-2, 224
 Bertereau, C. 114
 Berzin, Ch. 94
 Bhabha H. 77
 Bhawuk, D. 197
 Blackl, J.S. 72
 Blanchet, Ph. 16
 Bo Shan, 31
 Boas, F. 40

Bochner, S. 47,
 Boëton, M. 73, 75, 83, 229
 Bonniol, J.-J. 89, 90, 91, 114, 116
 Boreham, N. 28
 Boush, S. 81
 Brake, T. 22, 25, 207
 Brannen, J. 25
 Breugnot, J. 123
 Brewster, Ch. 177
 Brillet, F. 74, 75, 229
 Brislin R. 197
 Bruno, F. 71, 83
 Butera, F. 91
 Byram, M. 58, 64-5, 103, 105

C

Cadin, L. 29, 75, 83
 Calvez, V. 10, 55, 200
 Carof S. 85, 124, 206
 Carrithers, M. 41
 Cazal, D. 13, 17, 70, 112-3, 117
 Cerdin, J.L. 27, 70, 98
 Chalancon, C. 70
 Chalard-Fillaudeau, A. 38, 40-1
 Chanlat, J.F. 19, 84, 104, 105, 114, 180
 Chaouite, A. 14, 64, 85, 232
 Charentenay, P. 6
 Chemillier-Gendreau, M. 124
 Chevrier, S. 19, 23, 24, 39, 40, 51, 55
 Cicchelli, V. 76, 83
 Collès, L. 102
 Corbin, J.M. 116
 Cornet, A. 139, 220
 Cottrell, A. 79, 83
 Couchard, F. 44-5
 Courbet, D. 75, 83
 Courbot, C. 44
 Cranston, S. 78, 79, 83, 207
 Cuche, D. 39, 40-3, 47, 198-9, 227

D

Dalmas, M. 74, 75
 Davis, P. 78-80
 Deardorff, D. K. 26, 50-1, 55-6, 58, 61-2, 64-5, 104, 107, 109, 114, 200-4, 207-8, 212-3, 224, 226, 228
 Delaye, R. 74, 83
 Demorgon, J. 12, 14-5, 17, 23, 42, 111, 182, 228
 Dervin, F. 89, 111, 204, 208, 212-3
 Dewaele, J.-M., et J.P. Oudenhoven. 79, 83
 Diez, R. 29, 30-1, 33, 34-36, 50, 93, 101, 104, 108, 206
 D'Iribarne, Ph. 15, 21-2, 114
 Doerfel, M.L. 14, 213

- Drummond-Guitel, V. 19, 24-5, 28, 31, 38, 40, 52, 57-9, 61, 63-4, 101-2, 201, 204,
Ducharme, O. 111, 232
Duchesne, C. 91, 177
Dujardin, J-M. 32-5, 125, 204-5
Dumez, H. 84, 115, 142-3, 227
E
Earley, C. 55, 63, 66, 99, 178
F
Favell, A. 124
Ferris, G.R. 87, 91, 96, 116
Feutrie, M. 32-5, 125, 204-5
Figari, G. 88-9
Fourquet-Courbet, M.-P. 75, 83
G
Ganapathi, N. 220
García Sáenz, M. 78
Geertz, C. 39, 113
Ghoshal S. 10, 19, 22, 176
Giraud, L. 74-5, 83
Glaserfeld, E. von. 112, 116-7
Glissant, É. 38
González-Monteagudo, J. 76, 83
Goulvestre, L. 32, 56, 59, 61, 82
Greenholtz, J. 77, 79, 83, 100, 229
Gudykunst, W.B. 47, 58,
Guerraoui, Z. 12, 44
H
Hall, E.T. 15, 19, 21-2, 40-1, 51, 65, 67, 101, 108, 111, 178, 200, 202-3
Hammer, M.R. 19, 21, 40-1, 51, 55-6, 60, 62, 85, 100, 156, 160, 175, 182, 198-9, 202
Harrison, M. 15-6, 22
Hermel, Ph., 22-3, 112-3
Herskovits, M. J. 44-6
Higgins J.M. 66, 98-100, 178
Hill Useem, R. 79, 83
Hofstede, G. 15, 19, 20-1, 39, 63, 70, 81, 97, 101, 113, 182, 198, 203
Howe, N. 75, 116, 204
Huber, J. 15, 98, 114, 118, 123, 126, 202
Huberman A.M., 118, 126, 228
Huteau, M. 87-8, 96
I
Ivanciu, N. 114
Iyer, P. 10
J
Jeanneau, L. 73
Jerusalem, M. 98
Joly, A. 71, 72, 83
Jones, M.L. 20
K
Kealey, D.J. 102
Kim, Y.Y. 44, 47, 49, 50, 67, 77, 79, 82, 83, 100, 199, 203, 224, 229
Kluckhohn, F., 20, 21, 203
Koehn P. 118
Kogut, B. 21
Kolb, D.A. 52, 99, 163, 204
Kristensen, G.K. 117, 126
Kulich, S. J. 21, 48-9, 203, 224
Kumar R., P. 70
L
Laaroussi, M. 15, 117, 232
Labruffe, A. 27-9, 30, 35, 92, 196
Lam H. 78-9, 83
Lautrey, J. 87-8, 96
Lavanchy, A. 38, 40, 124
Leanza, Y. 15, 118, 230,
Le Boterf, G. 29, 31, 33-4, 103
Le Moigne, J.L. 112, 224, 227
Lee, Y.-t. 10, 13, 23-4, 39, 40, 55, 59, 63, 66, 78, 200, 203
Leiba-O'Sullivan, Sh. 55-6, 183
Lenz, P. 16-7, 94, 105-6, 200
Leung, K. 54, 72
Lijadi, A. A., et G.J. Van Schalkwyk. 78, 80, 83,
Lijadi, A.A. 79
Linton, R. 44-6
Little, D. 123, 205
Liu, Sh. 15, 106, 218
Livermore, D.A. 66
Livian, Y. 6, 28
Lorcerie, F. 15, 111
Loth, D. 16, 19
Lyttle, A.D. 80, 83, 98
M
Marotta, V. 13-5, 43, 84
Martinet, A.Ch. 111-2, 115
Matsumoto, D. 60-1, 204
Mattelart, A. 39, 111, 124, 232
McCaig, N. M. 10
Meier, O. 40, 52, 69, 83, 113, 164
Meunier, O. 12
Miles, M. 118, 126, 228
Moore, A.M. 42, 78, 81
Morin, E. 38, 166, 202, 232
Mosakowski E. 66, 99
Mucchielli, A. 105, 115, 136
Murphy-Lejeune, E. 48, 76, 83,
Murray-Garcia, J. 57, 183
Mutabazi, E. 63, 114, 220, 228
N
Nam, K.-A. 140, 202-3
O
Oberg, K. 48
Olivet, F. 111
Oudenhoven, J. P. van, 12, 55, 57, 79, 83, 99, 183, 185, 203

P

Pauget, B. 74-5, 83
 Pelosse, J. 28-9, 30-2, 178
 Peretti, A. 87-8, 90, 93
 Piaget, J. 87-8, 91, 112, 116-7, 226
 Pichault, F. 75, 83
 Pierre P. 19, 84, 104, 105, 114, 180, 220, 228
 Pirlot, G. 12, 44
 Pleyers M. 75, 83
 Pollock, D.C. 77-8, 83
 Pope, D. 117

R

Ramaswami, A. 17, 53, 71,
 Raoult, N. 28-9, 30-2, 178
 Rappin, B. 75, 111, 117
 Ratynski, G. 72, 83
 Ravn, M.N. 117, 126
 Redfield, R. 44-6
 Reese-Durham, N. 94
 Remaud, D. 88-9
 Rhodes, T. 54
 Riegler, A. 116
 Robbins, S.P. 30, 36, 42, 55, 69, 229
 Roger, A. 74-5, 83
 Ruiller, C. 113

S

Sarton L. 29, 30, 33, 50, 93, 101, 104, 108, 206
 Schneider, S.C. 40, 48, 51-2, 56-9, 113, 139,
 160, 181, 185, 203, 227
 Schwarzer, R. 98
 Scriven, M. 88, 90
 Séguin, F. 7
 Selmer, J. 78-9, 83
 Shepard, L. 90
 Shirish, A. 47, 67, 113
 Simpson, B. 123, 205
 Singh, H. 21
 Sinicrope, C. 16, 66, 99, 106
 Skinn A. 91, 177
 Sköldberg K. 228
 Stahl, G.K., 8, 25, 198
 Stefanenko, T. 47
 Strodbeck F.L. 20, 203
 Strauss, A.L. 75, 116, 204
 Suutari, V. 69, 71, 83

T

Tajfel, H. 10, 181
 Talbot, L. 89, 91, 116
 Tardif, J. 30
 Tayeb, M. 20, 114, 134
 Tervalon, M. 57, 183
 Thiétart, R.-A. 112, 116-9, 125-6, 136, 144,
 217, 227
 Thomas, D. 52, 66, 98, 101, 178
 Thomas, S. 94-5

Ting-Toomey, S. 6, 58, 60, 200

Tirloni, V. 73

Tompkins, T.C. 28

Tracy, S.J. 136

Triandis, H.C. 41, 52, 64, 104

Trompenaars, F. 19, 21, 40-1, 51, 55-6, 60, 62,
 101, 160, 175, 182, 205

Tung, R. 70, 198

Turner, J. 10, 181

Twenge, J.M. 75, 204

U

Useem, J., Useem, R. 77-9, 83, 229

V

Vallejo Garcia J.L. 55, 113, 115

Van der Zee, K. 55, 57, 99, 183, 203

Van Reken, R.E. 77-8, 83

Véniard A. 94, 97

Vial M. 88-91, 114, 116

Viegas Pires, M. 38

Vinsonneau, G. 12

Vora, D.M. 221

W

Ward, C. 45, 48, 49, 55, 56, 98, 183, 200

Warland, Ph. 139, 220

Waxin, M.-F. 12, 17, 51, 60, 62, 93, 97, 105,
 111, 183, 200, 205, 220

Welsch, W. 14,

Wenzel, J. 20, 51

Wieviorka, M. 12, 13, 30, 38, 111, 207

Wozniak, L. 73, 74, 229

Y

Yao, N. 74

Z

Zarka, Y.Ch. 70, 83, 86

Zheng, M. 53, 85

INDEX DES NOTIONS

A

adaptation interculturelle 50, 51-9, 63, 84
altérité, 15, 19, 56, 67, 86, 89, 97-8, 117, 151, 183-5, 232

aspect

dynamique 71-5, 100

subjectif 105, 190

autre 16, 22, 28, 96-100, 131-3, 163-203

autrui 131-3, 163-203, 235-7

B

bien-être 80, 87, 94, 154, 168, 211, 215, 244

C

capacité 21, 34, 44, 65, 69-79

capital humain 7, 13, 243, 248

cognition 112-3

cognitif 42, 47, 60-1, 73, 101, 113, 173

communication interculturelle 166-8, 194, 22

compétence interculturelle 34, 38, 42-51, 195-203, 218-221

comportement (s) 96-7, 134, 156-7, 195-7, 220, 239

compréhension 62, 67-73, 80

connaissances 35-6, 68-71

conscience 41, 45-6, 59, 61-3, 75-6, 166, 183-187, 224

conscient 36, 40, 47, 62, 66-7, 77, 114, 171, 184-5

contagion émotionnelle 103

contextualité 38, 164, 176, 179, 186-8, 182, 194, 199, 226-7, 231-3

croisances 16, 67, 70, 74, 113, 189, 193, 218

culture 45-51

culturation 50, 124, 131

D

développement

cognitif 99

dimensions 22-4, 37-43, 48, 73, 76-8, 111, 113, 116-7, 122-3, 183-194, 198-201, 215, 219-20

E

échange interculturel 71, 185, 199-201, 221, 224

émotions 19, 76, 83, 111, 171, 229

équipe multiculturelle 19, 76, 83, 111, 171

étrangeté 28, 55, 97

évaluation

sommative 90-4

formative 90-4, 104-10, 198, 231

expatriés 12, 16, 18, 60-84, 130

G

générations 41, 75, 84, 86-8, 96-7, 145, 176, 233

I

inconscient 10, 35-6, 40, 46, 49, 166, 171

institutions européennes 97, 106, 126, 134, 138-152, 223

intelligence culturelle 75-6, 112, 118

inné 46-8, 58, 75-8, 122, 153, 180-196

interculturel (interculturalité) 18-22, 129-133, 237-242

interprétation 14, 22, 24, 46, 51, 67, 102-3, 117, 120, 130, 165, 170, 186, 209

M

métacognition culturelle 75, 112-3

métacompétence interculturelle 10, 122

mimétisme 103, 199

modèle

dynamique 125, 131-3, 149, 160, 165, 178, 193-201, 226, 236, 244, 247-8

pyramidal 64-74, 220, 227

processuel 74, 227

mondialisation 6, 7, 10, 14-20, 25, 28

P

porteur de la compétence interculturelle 40, 71, 77, 111, 113, 123, 133, 200, 244

profil interculturel 88, 91-2, 94, 115-17, 125, 144, 149-50, 157, 218

profils internationaux 10, 73, 78, 133

S

strate (s)

synergie interculturelle 70, 72, 121, 142, 144, 180, 182, 222, 235-6, 242, 245-7, 249-50, 252

U

U, courbe 56-7,

W

w, courbe 56-7

world citizen

X

x, génération 42, 82, 86, 87-8, 98, 204

Y

y, génération 31, 42, 86-8, 98, 147

Z

z, génération 86, 90, 98

Appendices

TABLES DES MATIERES DES APPENDICES

Appendice 1. Guide d'entretien.....	Erreur ! Signet non défini.
Version française.....	Erreur ! Signet non défini.
Version anglaise.....	Erreur ! Signet non défini.
Version russe.....	Erreur ! Signet non défini.
Appendice 2. Échantillonnage.....	3
Appendice 3. Entretiens semi-directif (par l'ordre chronologique).....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 1 – World Citizen 1.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 2 - World Citizen 2.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n°3 – World Citizen 3.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n°4 – ATCK 1.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 5 – Millennial 1.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 6 – ATCK 2.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 7 – World Citizen 4.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 8 – World Citizen 5.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 9 - Millennial 2.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 10 – World Citizen 6.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 11 – Millennial3.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 11 – Millennial3 (Version en français).....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 12 -Millennial 4.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 12 -Millennial 4 (Version en français).....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 13 – Millennial 5.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 14 – Millennial 6.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 15 – ATCK 3.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 16 – ATCK 4.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 17 – ATCK 5.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 18 – ATCK 6.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 19 – Millennial 7.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 20 – ATCK 7.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 21 – World Citizen 7.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 22 – World Citizen 8.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 23 – World Citizen 9.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 24 – ATCK 8.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 25 – ATCK 9.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 26 – Millennial 8.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 27 – World Citizen10.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 28 – Millennial 9.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n° 29 – ATCK 10.....	Erreur ! Signet non défini.
Entretien n°30 – Millennial 10.....	Erreur ! Signet non défini.
Appendix 4. Répartition des strates selon chaque profil interculturel ; source : auteur.....	4
Appendice 5. Différentes étapes du codage des données ; source : Nvivo.....	5
a. Étape1. Codage descriptif.....	5
b. Étape 2. Codage thématique.....	5
c. Étape3. Codage analytique.....	5
Appendice 6. Liens entre les strates de la compétence interculturelle générés par Nvivo : focus sur les composantes.....	Erreur ! Signet non défini.
a. Adaptabilité.....	Erreur ! Signet non défini.
b. Communication interculturelle inclusive.....	Erreur ! Signet non défini.
c. Connaissance de soi - Stabilité psychologique.....	Erreur ! Signet non défini.
d. Curiosité.....	Erreur ! Signet non défini.
e. Décodage des informations spécifiques à la culture.....	Erreur ! Signet non défini.
f. Empathie.....	Erreur ! Signet non défini.

g. Ethnorelativisme.....	Erreur ! Signet non défini.
h. Ouverture d'esprit.....	Erreur ! Signet non défini.
i. Reconnaissance d'autrui.....	Erreur ! Signet non défini.
j. Réflexivité.....	Erreur ! Signet non défini.
k. Tolérance - Solidarité – Inclusion	

.....Erreur ! Signet non défini.

Appendice 7. Liens entre les strates de la compétence interculturelle générés par Nvivo : focus sur les dimensions

a. Acquisition.....	Erreur ! Signet non défini.
b. Conscience.....	Erreur ! Signet non défini.
c. Contextualité.....	Erreur ! Signet non défini.
d. Durabilité.....	Erreur ! Signet non défini.
e. Dynamisme.....	Erreur ! Signet non défini.
f. Transmissibilité.....	Erreur ! Signet non défini.
g. Subjectivité.....	Erreur ! Signet non défini.

Appendice 8. Modèles du fonctionnement de la compétence interculturelle dynamique ; source : auteur.....

a. Échanges interactifs entre porteurs de la compétence interculturelle, source : auteur	6
b. Déviation du fonctionnement de la compétence interculturelle, source : auteure.....	6

Appendice 9. Nuages des mots de l'évaluation de la compétence interculturelle par différents profils interculturel générés par Nvivo.....

a. Nuages des mots : évaluation de la compétence interculturelle selon les World Citizens	7
b. Nuages des mots : évaluation de la compétence interculturelle selon les Millennials	7
c. Nuages des mots : évaluation de la compétence interculturelle selon les Adult Third Culture Kid....	7

Appendice 10. Sommaire du projet du codage généré par Nvivo.....

Erreur ! Signet non défini.

Appendice 2. Échantillonnage

Profil	World Citizen										
Case	N° d'entretien	Date d'enregistrement	Durée / min	Nb de pages retranscrites	Nb de mots	Sexe	Age	Origine	Langue d'entretien	Niveau de poste	
1	1	15/07/2017 12/04/2019	142,56	26	13014	F	60	Française	FR	directeur	
2	2	15/07/2017	45,09	9	5191	H	60	Luxembourgeoise	FR	directeur	
3	3	18/07/2017	82,09	13	7765	F	50	Française	FR	directeur	
4	7	08/03/2019	153,03	18	9517	H	60	Britannique	FR	directeur	
5	8	08/03/2019	117,00	22	11611	F	40	Roumaine	FR	Manager	
6	10	30/04/2019	102,06	13	7527	F	50	Roumaine	FR	chef d'unité	
7	21	30/04/2019	33,47	8	3860	F	50	Suédoise	FR	directeur	
8	22	02/05/2019	46,18	7	3252	H	50	Hongroise	ANG	directeur	
9	23	03/05/2019	36,38			F	40	Espagnole	ANG	Manager	
10	27	07/05/2019	30,00	4	1199	F	40	Polonaise	ANG	Manager	
			787,86	120	62 936				directeur	6	
									Chef d'unité	1	
									Manager	3	
									Stagiaire	0	

Millenial										
N° d'entretien	Date d'enregistrement	Durée / min	Nb de pages retranscrites	Nb de mots	Sexe	Age	Origine	Langue d'entretien	Niveau de poste	
5	07/02/2019	147,35	23	11661	H	30	Italienne	FR	manager	
9	10/04/2019	95,36	13	7489	F	30	Roumaine	ANG	manager	
11	19/04/2019	83,32	8	2963	F	30	Russe	RUS	stagiaire	
12	22/04/2019	56,44	8	3085	F	30	Russe	RUS	stagiaire	
13	26/04/2019	50,03	7	3728	H	30	Polonaise	ANG	chef d'unité	
14	27/04/2019	47,58	8	3 866	F	30	Roumaine	ANG	manager	
19	27/04/2019	60,00	7	2961	F	30	Allemande	ANG	stagiaire	
26	20/05/2019	57,12	9	4577	H	30	Indienne	ANG	manager	
28	08/05/2019	39,00	4	1853	F	30	Nigérienne	FR	stagiaire	
30	30/07/2019	39,02	9	3998	H	30	Française	FR	stagiaire	
		675,22	96	46 181					directeur	0
									Chef d'unité	1
									Manager	4
									Stagiaire	5

Adult 3rd Culture Kid										
N° d'entretien	Date d'enregistrement	Durée / min	Nb de pages retranscrites	Nb de mots	Sexe	Age	Origine	Langue d'entretien	Niveau de poste	
4	15/07/2017	30,19	5	2192	H	20-25	Luxembourgeois e / Française / Belge	FR	stagiaire	
6	07/03/2019	84,49	17	8281	H	30	Bulgaire / Néerlandaise / Française / Belge	FR	manager	
15	29/04/2019	36,25	6	2290	H	70	Tchèque / Anglaise / Autrichienne / Serbe / Tchèque	ANG	directeur	
16	29/04/2019	58,19	8	3969	H	30	Française / Italienne	ANG	stagiaire	
17	29/04/2019	52,04	10	6126	H	25	Française/ Italienne	FR	stagiaire	
18	29/04/2019	50,25	7	3241	F	45	Belge/ Thaïlandaise	FR	manager	
20	30/04/2019	61,07	6	2805	F	35	Britannique / Italienne / Luxembourgeois e	FR	chef d'unité	
24	16/05/2019	65,15	6	2830	F	20	Tchèque / Slovaque / Belge	ANG	stagiaire	
25	17/05/2019	78,00	11	5433	F	30	Suédoise / Somalienne	ANG	stagiaire	
29	07/06/2019	43,35	6	3136	F	30	Française/ Marocaine	FR	stagiaire	
		558,98	82	40 303					directeur	1
									Chef d'unité	1
									Manager	2
									Stagiaire	6

Total						
Durée/h	Durée moyenne /	Pages	Mots	Directeur	Chef d'unité	Mag
33,70	67,40	298	149 420	7	3	9

Appendix 4. Répartition des strates selon chaque profil interculturel ; source : auteur

Strate		World Citizen										Prés enc	Millenial										Prés enc	Adult 3rd Culture Kid										Prés enc	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Composantes	Adaptabilité	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	1	0,5	0	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	7	** environnement interculturel	
	Communication interculturelle	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	0	0	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9			
	Connaissance de soi - Stabilité psychologique	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	9,5			
	Créativité	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	4	1	0	0,5	0	1	0	0	1	0,5	1	5	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	4	
	Curiosité	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	0	1	1	0	0	0,5	0,5	0	1	4		
	Décodage des informations spécifiques à une culture	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10		
	Empathie	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	7	1	0	1	0,5	1	0,5	1	0	0,5	0,5	6	
	Ethnorelativisme	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	7	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	8	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	7	
	Ouverture d'esprit	0,5	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	8	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	
	Reconnaissance d'autrui	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	8,5	
Réflexivité	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9	0,5	1	0,5	0,5	0	1	1	1	1	0,5	7		
Tolérance & Solidarité	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	6	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	4		
Dimensions	Acquisition	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	7	*
	Conscience	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	9	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0	1	1	1	7	0	1	0,5	0	0	0	1	0	0,5	0	3	
	Contextualité	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	
	Durabilité	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	7	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	7	0	1	1	1	1	1	1	1	0,5	8,5		
	Dynamisme	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	5	
	Subjectivité	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	1	9	1	1	0	1	1	0	1	0,5	0	0,5	6	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	7	
	Transmissibilité	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	9	0	0	0	0,5	1	0,5	1	0	0,5	1	4,5	
		0= pas présente dans le verbatim																																	
		0,5 = présente dans le verbatim mais provoque simultanément des sentiments positifs et négatifs (peu présente; *niveau inconscient)																																	
		1 = présente dans le verbatim																																	

Appendice 5. Différentes étapes du codage des données ; source : Nvivo

a. Étape 1. Codage descriptif

Nom	Codes	Référen...	Créé le	Créé par	Modifié le	Modifié par	Couleur
Entretien n° 1 - WorldCiti...	41	290	9 juin 2018 à 18:17	KB	Aujourd'hui, 12:12	KB	●
Entretien n° 2 - WorldCiti...	44	118	17 juil. 2019 à 10:20	KB	Aujourd'hui, 12:12	KB	●
Entretien n° 21 - WorldCiti...	41	81	5 déc. 21				●
Entretien n° 22 - WorldCiti...	43	79	24 mars				●
Entretien n° 23 - WorldCiti...	41	131	25 juin 21				●
Entretien n° 27 - WorldCiti...	40	73	20 mai 2				●
Entretien n° 3 - WorldCiti...	39	210	11 juin 21				●
Entretien n° 7 - WorldCiti...	41	170	25 juin 2				●
Entretien n° 8 - WorldCiti...	47	187	31 mai 2				●
Entretien n° 15 - ATCK3	34	85	12 juil. 21				●
Entretien n° 16 - ATCK4	44	114	18 juil. 21				●
Entretien n° 17 - ATCK5	41	87	18 nov. 2				●
Entretien n° 18 - ATCK6	37	84	16 sept.				●
Entretien n° 20 - ATCK7	40	58	7 mai 20				●
Entretien n° 24 - ATCK8	34	98	11 mai 21				●
Entretien n° 25 - ATCK9	44	126	23 nov. 1				●
Entretien n° 29 - ATCK10	39	66	24 juin 2				●
Entretien n° 4 - ATCK1	31	109	15 juin 21				●
Entretien n° 6 - ATCK2	38	168	29 avr. 2				●
Entretien n° 11 - Millennial 3	40	100	24 juin 2				●
Entretien n° 12 - Millennial4	41	92	8 juin 20				●
Entretien n° 13 - Millennial...	42	90	12 juil. 21				●
Entretien n° 14 - Millennial6	37	135	31 mai 2				●
Entretien n° 19 - Millennial7	39	87	18 juil. 21				●
Entretien n° 26 - Millennial8	37	88	21 nov. 2				●
Entretien n° 28 - Millennial...	38	68	6 juin 20				●
Entretien n° 5 - Millennial1	43	340	28 avr. 2				●
Entretien n° 9 - Millennial 2	45	178	16 juin 2				●
Entretien n°30 - Millennial...	38	77	13 sept.				●

b. Étape 1. Codage thématique

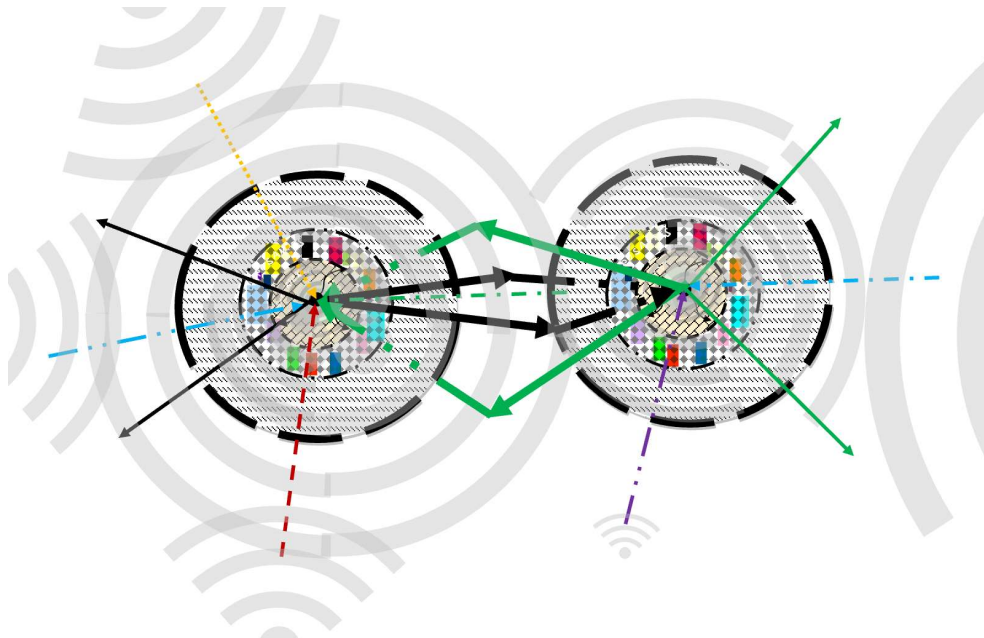
Nom	Fichiers	Référen...	Créé le	Créé par	Modifié le	Modifié par	Couleur
1. Personnalité - Identité...	30	219	10 juin 2018 à 19:28	KB	Aujourd'hui, 12:24	KB	●
2. Compétence intercultu...	26	55	22 avr. 2019 à 18:08	KB	Aujourd'hui, 12:24	KB	●
Adaptabilité	26	66	28 avr. 2019 à 18:13	KB	Aujourd'hui, 12:24	KB	●
Communication interc...	26	113	22 avr. 2019 à 18:25	KB	Aujourd'hui, 12:25	KB	●
Connaissance de soi - ...	29	102	22 avr. 2019 à 18:08	KB	Aujourd'hui, 12:25	KB	●
Créativité	29	36	28 avr. 2019 à 18:14	KB	Aujourd'hui, 12:25	KB	●
Curiosité	21	48	22 avr. 2019 à 19:22	KB	Aujourd'hui, 12:25	KB	●
Décodage des informa...	30	107	22 avr. 2019 à 18:43	KB	Aujourd'hui, 12:25	KB	●
Empathie	23	61	22 avr. 2019 à 18:37	KB	Aujourd'hui, 12:25	KB	●
Culture commune	15	38	10 juin 2018 à 22:09	KB	Aujourd'hui, 12:25	KB	●
Ethnorelativisme	21	53	22 avr. 2019 à 18:39	KB	Aujourd'hui, 12:25	KB	●
Ouverture d'esprit	28	54	22 avr. 2019 à 19:28	KB	Aujourd'hui, 12:25	KB	●
Reconnaissance d'autrui	30	143	22 avr. 2019 à 19:25	KB	Aujourd'hui, 12:25	KB	●
Réflexivité	29	66	22 avr. 2019 à 19:17	KB	Aujourd'hui, 12:25	KB	●
Tolérance & Solidarité	21	51	22 avr. 2019 à 18:10	KB	Aujourd'hui, 12:25	KB	●
3. Dimensions de la comp...	0	0	22 avr. 2019 à 18:49	KB	Aujourd'hui, 12:26	KB	●
Acquisition	29	107	22 avr. 2019 à 18:51	KB	Aujourd'hui, 12:26	KB	●
Conscience	27	68	22 avr. 2019 à 18:40	KB	Aujourd'hui, 12:26	KB	●
Contextualité	27	38	22 avr. 2019 à 18:50	KB	Aujourd'hui, 12:26	KB	●
Durabilité	23	32	22 avr. 2019 à 18:55	KB	Aujourd'hui, 12:26	KB	●
Dynamisme	21	45	22 avr. 2019 à 18:55	KB	Aujourd'hui, 12:26	KB	●
Subjectivité	25	48	22 avr. 2019 à 18:55	KB	Aujourd'hui, 12:26	KB	●
Transmissibilité	27	100	28 avr. 2019 à 15:59	KB	Aujourd'hui, 12:26	KB	●
4. Evaluation de la compé...	30	249	22 avr. 2019 à 18:57	KB	Aujourd'hui, 12:26	KB	●

c. Étape 2. Codage analytique

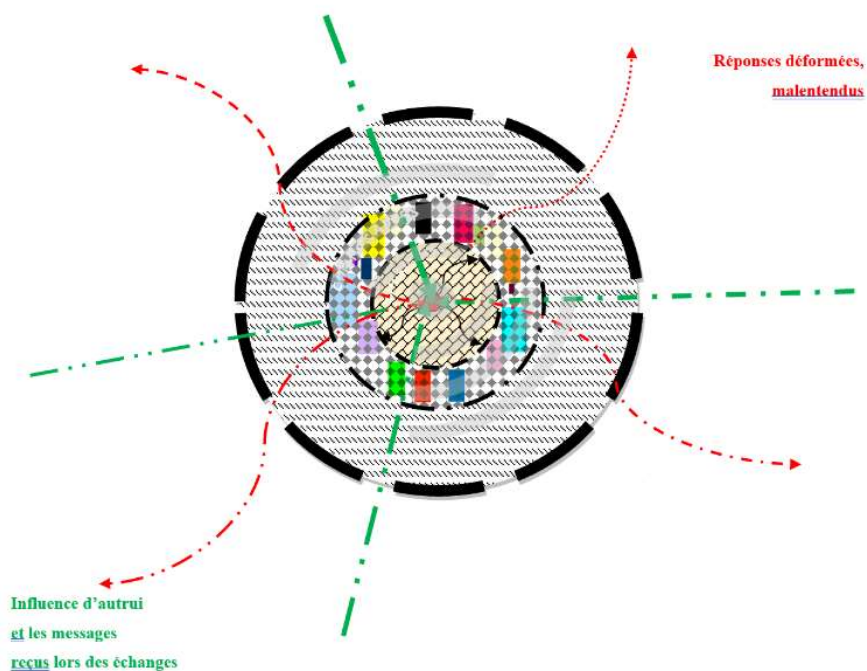
Nom	Fichiers	Référen...	Créé le	Créé par	Modifié le	Modifié par	Couleur
World Citizen	10	67	28 avr. 2019 à 19:52	KB	10 juil. 2020 à 10:21	KB	●
WC_Evaluation de la CI	10	108	29 avr. 2019 à 12:06	KB	10 juil. 2020 à 10:21	KB	●
WC_Dimensions	0	0	16 mai 2019 à 14:17	KB	8 mai 2020 à 17:39	KB	●
WC_Transmissibilité	8	42	16 juin 2019 à 22:08	KB	18 juin 2020 à 17:12	KB	●
WC_Subjectivité	9	14	16 juin 2019 à 22:07	KB	20 mai 2020 à 16:51	KB	●
WC_Dynamisme	8	12	16 juin 2019 à 22:06	KB	12 juin 2020 à 10:11	KB	●
WC_Durabilité	7	11	16 juin 2019 à 22:06	KB	12 juin 2020 à 10:12	KB	●
WC_Contextualité	9	12	16 mai 2019 à 14:17	KB	11 juin 2020 à 15:11	KB	●
WC_Conscience	9	25	16 juin 2019 à 22:05	KB	26 juin 2020 à 10:40	KB	●
WC_Acquisition	10	27	16 mai 2019 à 14:17	KB	26 juin 2020 à 10:23	KB	●
WC_CI	9	20	29 avr. 2019 à 10:21	KB	20 mai 2020 à 16:42	KB	●
WC_Tolérance & Soli...	10	30	29 avr. 2019 à 12:03	KB	28 mai 2020 à 11:45	KB	●
WC_Reflexivité	10	28	29 avr. 2019 à 12:02	KB	26 juin 2020 à 13:57	KB	●
WC_Reconnaissance...	10	59	29 avr. 2019 à 12:01	KB	28 mai 2020 à 11:15	KB	●
WC_Ouverture d'esp...	10	20	29 avr. 2019 à 12:00	KB	22 mai 2020 à 15:41	KB	●
WC_Ethnorelativisme	8	56	29 avr. 2019 à 11:54	KB	21 mai 2020 à 12:36	KB	●
WC_Empathie	10	36	29 avr. 2019 à 11:47	KB	20 mai 2020 à 16:47	KB	●
WC_Décodage des i...	9	34	29 avr. 2019 à 10:26	KB	20 mai 2020 à 16:52	KB	●
WC_Curiosité	5	12	29 avr. 2019 à 11:41	KB	15 mai 2020 à 16:38	KB	●
WC_Créativité	10	12	29 avr. 2019 à 11:41	KB	20 mai 2020 à 16:48	KB	●
WC_Connaissance d...	10	40	29 avr. 2019 à 11:40	KB	26 juin 2020 à 10:52	KB	●
WC_Communication...	10	33	29 avr. 2019 à 10:27	KB	20 mai 2020 à 16:51	KB	●
WC_Adaptabilité	9	25	29 avr. 2019 à 10:22	KB	18 juin 2020 à 16:10	KB	●
Millennial	10	70	28 avr. 2019 à 15:32	KB	Aujourd'hui, 12:32	KB	●
M_Evaluation de la CI	9	62	28 avr. 2019 à 19:48	KB	13 sept. 2020 à 12:...	KB	●
M_Dimensions de la co...	0	0	28 avr. 2019 à 19:43	KB	28 avr. 2019 à 19:43	KB	●
M_CI	9	22	28 avr. 2019 à 19:23	KB	13 sept. 2020 à 11:...	KB	●
ATCK	10	57	14 oct. 2019 à 19:11	KB	26 juin 2020 à 10:47	KB	●
ATCK_Evaluation de la CI	10	51	17 oct. 2019 à 20:28	KB	16 juil. 2020 à 18:57	KB	●
ATCK_Dimensions	0	0	17 oct. 2019 à 20:21	KB	8 mai 2020 à 17:41	KB	●
ATCK_CI	8	13	17 oct. 2019 à 19:56	KB	24 juin 2020 à 17:15	KB	●
Non-culture	5	6	27 mai 2020 à 17:32	KB	Aujourd'hui, 12:32	KB	●
Institutions europeennes	17	46	24 nov. 2019 à 15:25	KB	Aujourd'hui, 12:32	KB	●

Appendice 8. Modèles du fonctionnement de la compétence interculturelle dynamique ; source : auteur

a. Échanges interactifs entre porteurs de la compétence interculturelle, source : auteur



b. Déviation du fonctionnement de la compétence interculturelle, source : auteur



Appendice 9. Nuages des mots de l'évaluation de la compétence interculturelle par différents profils interculturel générés par Nvivo

a. *Nuages des mots: évaluation de la compétence interculturelle selon les World Citizens*



b. Nuages des mots: évaluation de la compétence interculturelle selon les Millennials



c. *Nuages des mots: évaluation de la compétence interculturelle selon les Adult Third Culture Kid*



TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS (REMERCIEMENTS).....	II
PLAN	III
LISTE D'ABRÉVIATIONS, DE SIGLES ET DE SYMBOLES.....	IV
INTRODUCTION GÉNÉRALE	5
PARTIE I. DÉFIS ET ENJEUX DE LA RECHERCHE DANS LE CHAMP DE L'INTERCULTUREL REPENSÉ	10
Chapitre I.1. Contexte de recherche dans l'interculturel.....	12
<i>Section I.1.1. Tendances sociétales de la problématique : de la monoculturalité vers l'interculturalité.....</i>	<i>12</i>
<i>Section I.1.2. Histoire du management interculturel et évolution de son approche</i>	<i>19</i>
Chapitre I.2. Modèle explicite de la compétence interculturelle.....	26
<i>Section I.2.1. Caractéristiques principales des compétences et spécificités de la compétence interculturelle</i>	<i>26</i>
<i>I.1.2.a. Catégories de compétences et place de la compétence interculturelle</i>	<i>26</i>
<i>I.1.2.b. Mécanismes de compétences et spécificités de la compétence interculturelle.....</i>	<i>29</i>
<i>I.1.2.c. Dimensions de compétences et leurs spécificités selon la compétence interculturelle</i>	<i>32</i>
<i>Section I.2.2. Conditions du développement de la compétence interculturelle</i>	<i>38</i>
<i>I.2.2.a. Méta-analyse autour de la notion d'une culture : statique ou dynamique</i>	<i>38</i>
<i>I.2.2.b. Inclusion et cohésion sociale : adaptation et acculturation</i>	<i>44</i>
<i>I.2.2.c. Concept de la compétence interculturelle et son développement.....</i>	<i>50</i>
Chapitre I.3. Techniques d'évaluation de la compétence interculturelle pour des différents profils interculturels	69
<i>Section I.3.1. Typologie des porteurs de la compétence interculturelle.....</i>	<i>69</i>
<i>I.3.1.a. World Citizen</i>	<i>69</i>
<i>I.3.1.b. Millennial</i>	<i>73</i>
<i>I.3.1.c. Adult Third Culture Kid</i>	<i>77</i>
<i>I.3.1.d Différences des profils dans leur comportement face à autrui interculturel</i>	<i>82</i>
<i>Section I.3.2. Synthèse des approches de l'évaluation des compétences et méthodes d'évaluation de la compétence interculturelle</i>	<i>87</i>
<i>I.3.2.a. Approches de l'évaluation des compétences.....</i>	<i>87</i>
<i>I.3.2.b. Techniques d'évaluation</i>	<i>93</i>
Comparaison entre les pairs	93
Observation.....	95
Evaluation à 360°.....	97
<i>I.3.2.c. Méthodes et outils de l'évaluation de la compétence interculturelle</i>	<i>98</i>
SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	107
PARTIE II. LE CHAMP DE L'INTERCULTUREL REPENSÉ À LA LUMIÈRE DU TERRAIN ET DE LA LITTÉRATURE.....	109
Chapitre II.1. Construction d'une recherche constructiviste qualitative dans le champ de l'interculturel	111
<i>Section II.1.1 Posture épistémologique constructiviste et choix des procédures méthodologiques.....</i>	<i>111</i>
<i>II.1.1.a Positionnement d'un chercheur dans l'interculturel</i>	<i>111</i>
<i>II.1.1.b. Méthodologie de recherche qualitative, procédure et méthode d'analyse des données.....</i>	<i>115</i>
<i>Section II.1.2. Recueil des données : institutions européennes comme espace interculturel approprié.....</i>	<i>120</i>
<i>II.1.2.a. Contexte de la collecte de données : institutions européennes</i>	<i>120</i>
<i>II.1.2.b. Étapes de la construction de guide d'entretien, collecte de données et considérations éthiques de la conduite de recherche</i>	<i>136</i>
<i>II.1.2.c Étapes du codage de données</i>	<i>140</i>
Chapitre II.2. Présentation des données et leurs analyses.....	147
<i>Section II.2.1. Vers le modèle explicite de la compétence interculturelle.....</i>	<i>147</i>
<i>II.2.1.a. Similitudes et différences dans le fonctionnement des composantes de la compétence interculturelle pour chaque profil interculturel</i>	<i>147</i>
Adaptabilité.....	147
Communication interculturelle inclusive	150
Connaissance de soi - Stabilité psychologique	152

Créativité.....	153
Curiosité.....	154
Décodage des informations spécifiques à la culture	156
Empathie	158
Ethnorelativisme	160
Ouverture d'esprit	162
Reconnaissance d'autrui	163
Réflexivité.....	165
Tolérance - Solidarité – Inclusion.....	166
<i>II.2.1.b. Réflexions autour des dimensions de la compétence interculturelle</i>	<i>168</i>
Acquisition.....	168
Conscience	169
Contextualité.....	171
Durabilité	173
Dynamisme	174
Subjectivité	175
Transmissibilité.....	176
<i>II.2.1.c. Vers un modèle de la compétence interculturelle dynamique.....</i>	<i>178</i>
<i>Section II.2.2. Vers les techniques d'évaluation de la compétence interculturelle pour des différents profils interculturels.....</i>	<i>187</i>
<i>II.2.2.a. Les profils interculturels en face de l'interculturalité</i>	<i>187</i>
World Citizen ambitionne l'interculturalité	187
Millennial à la quête de l'interculturalité.....	188
Adult Third Culture Kid au cœur de l'interculturalité	190
<i>II.2.2.b. Suggestion des types d'évaluation de la compétence interculturelle.....</i>	<i>194</i>
Chapitre II.3. Discussion des résultats	200
<i>Section II.3.1. Implication du modèle de la CI dynamique et l'évaluation de cette compétence selon les différents profils interculturels.....</i>	<i>200</i>
Adaptabilité.....	203
Communication interculturelle inclusive	203
Connaissance de soi - Stabilité psychologique	204
Créativité.....	204
Curiosité.....	204
Décodage des informations spécifiques à la culture	205
Empathie	205
Ethnorelativisme	206
Ouverture d'esprit	206
Reconnaissance d'autrui	206
Réflexivité.....	207
Tolérance - Solidarité – Inclusion.....	207
Acquisition.....	207
Conscience	208
Contextualité.....	208
Durabilité	208
Dynamisme	209
Subjectivité	209
Transmissibilité.....	209
<i>Section.II.3.2. Limites et perspectives de la recherche.....</i>	<i>217</i>
<i>Section II.3.3. Proposition d'ajustements aux politiques managériales et des ressources humaines internationales</i>	<i>222</i>
Gestion d'équipes interculturelles inclusive	222
Recrutement et trajectoire de carrière	223
Mobilité internationale et expatriation.....	224
Gestion des compétences et leur évaluation.....	224
SYNTHÈSE DE LA DEUXIÈME PARTIE	226
CONCLUSION GÉNÉRALE	228
BIBLIOGRAPHIE.....	235

GLOSSAIRE.....	254
LISTE DES FIGURES.....	257
LISTE DES TABLEAUX.....	258
LISTE DES MOTS-CLÉS PAR CHAPITRE.....	259
INDEX DES AUTEURS	260
INDEX DES NOTIONS	263
APPENDICES	264

Titre : Évaluation de la compétence interculturelle

Mots clés : compétence interculturelle, évaluation, interculturalité

L'évaluation de la compétence interculturelle constitue un enjeu majeur en termes de management, la complexité des éléments qui la composent suppose une analyse plus approfondie. Aussi notre recherche démontre les strates de la compétence interculturelle et la typologie des profils interculturels dans les grilles d'évaluation. Cela permet de valoriser l'expérience à l'international et créer une tradition de transmission des connaissances au sein d'une équipe culturellement diverse. Le cadre théorique mobilise trois ensembles de travaux : le premier ensemble s'est formé autour de la littérature sur les caractéristiques des compétences et plus particulièrement la compétence interculturelle, compétence transverse caractérisée par la durabilité, la transmissibilité, la contextualité, la subjectivité et le dynamisme ; le deuxième ensemble reprend la littérature sur l'expatriation abordant les différents porteurs de la compétence interculturelle permettant de classer 3 profils interculturels : World Citizen, Millennial et Adult Third Culture Kid ; enfin, le troisième ensemble se base sur des approches de l'évaluation des compétences. En travaillant sur l'ensemble de la littérature mobilisée, deux propositions ont été formulées : la première proposition explore les spécificités de l'acquisition des composantes de la CI pour chacun des 3 profils interculturels ; la seconde démontre que les techniques de mise en situation et la comparaison entre pairs favorisent la contextualisation et la transmissibilité dans l'évaluation de la

compétence interculturelle. Dans une approche épistémologique constructiviste, nous avons choisi la méthodologie qualitative en nous appuyant sur les approches ethnographiques et réflexives, dans une démarche abductive. Le terrain choisi, celui des Institutions européennes, nous donne accès aux fonctionnaires européens hautement qualifiés par leur expérience internationale. Le recueil de données a été réalisé avec des entretiens semi-directifs en trois langues différentes (français, anglais, russe) entre 2017 et 2019. Les données ont été compilées dans une base de données et codées de manière ouverte et axiale à l'aide du logiciel Nvivo. Elles ont été traitées par un processus d'analyse de contenu. Cette recherche a permis d'identifier les similitudes et les différences dans l'acquisition des composantes de la CI chez les trois profils interculturels identifiés. Une évaluation formative par le biais de la transmissibilité entre les collaborateurs expérimentés et les novices, permet non seulement d'évaluer la CI, mais d'assurer son développement et le transfert des connaissances interculturelles spécifiques à une entreprise. Cela crée une synergie interculturelle, qualité recherchée dans le monde professionnel international. Nous concluons notre thèse par un apport managérial en termes de management d'équipes multiculturelles et en termes de pratiques RH permettant l'acquisition et l'évaluation de la CI.

Title: Evaluation of intercultural competence

Keywords: intercultural competence, evaluation, interculturality

Abstract: The evaluation of intercultural competence is a major issue in terms of management, the complexity of the elements that constitute it, requires a more in-depth analysis. Our research demonstrates all the strata of intercultural competence and the typology of intercultural profiles represented as evaluation grids. This enhances the international experience and creates a tradition of transmission of knowledge within a culturally diverse team. The theoretical framework brings together three sets of work: the first set was formed around literature on the characteristics of competencies and more particularly intercultural competence (IC), a soft skill characterized by durability, transmissibility, contextuality, subjectivity and dynamism; the second set includes literature on expatriation addressing the different carriers of intercultural competence, from which it has been possible to classify 3 intercultural profiles: World Citizen, Millennial and Adult Third Culture Kid; the third set is based on approaches to evaluation of competencies. By working on all of the aforementioned literature, 2 proposals were made: the first proposal explores the specificities of the acquisition of IC components for each of the 3 intercultural profiles; the second shows that simulation techniques and peer evaluation promote the contextualization of the evaluation of intercultural competence -

nce. We have adopted a constructivist epistemological approach. We have chosen the qualitative methodology based on ethnographic and reflexive approaches, in an abductive process. The chosen field, the European Institutions, gives us access to highly qualified European officials given their international experience. The data collection was carried out with semi-structured interviews in 3 different languages (French, English, Russian) between 2017 and 2019. The data was compiled into a database and encoded openly and axially using Nvivo software. It was processed through a content analysis process. This research identified the similarities and differences in the acquisition of IC components across the 3 identified intercultural profiles. A formative evaluation through transmissibility between experienced collaborators and novices not only evaluates IC but ensures its development and the transfer of intercultural knowledge specific to a company. This creates an intercultural synergy so much sought after in the international professional world. We conclude our thesis with a managerial contribution relating to managing multicultural teams and to HR practices allowing the acquisition and evaluation of IC.