

PEUT-ON MESURER LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES ? UNE ÉTUDE COMPARÉE FRANCE - ALLEMAGNE - QUÉBEC DES STYLES D'APPRENTISSAGE

Christoph Barmeyer ¹

INTRODUCTION

La mondialisation, les fusions internationales, les expatriations démultiplient les occasions de travail en équipe multiculturelle. Ainsi, les organisations internationales ne gèrent pas seulement des produits et des services, mais sont de plus en plus amenées à privilégier le gouvernement de collaborateurs issus de pays divers et dont l'harmonieuse collaboration doit permettre d'assurer le succès financier des entreprises (Mayrhofer, 2001 ; Urban, 1999). La réussite de cette internationalisation des entreprises dépend donc, dans une large mesure, de la coopération efficace des individus concernés et de leurs compétences (Cazal et Peretti, 1992). En particulier dans des situations interculturelles (par exemple dans des équipes multiculturelles), les systèmes de valeurs, de représentations, et les styles de travail divergents peuvent donner lieu à des malentendus et des conflits (Barmeyer et Mayrhofer, 2002 ; Chanlat, 1990 ; Chevrier, 2003 ; Dupriez et Simons, 2000 ; D'Iribarne 1998; Hampden-Turner et Trompenaars, 2000; Hofstede, 2001, Mutabazi *et al.*, 1994 ; Schneider et Barsoux, 1997).

Par conséquent, les entreprises – et la GRH en particulier – sont souvent en quête d'outils pour gérer la complexité et pour augmenter les performances des collaborateurs et, *in fine*, le succès organisationnel à l'international. Il s'avère de plus en plus que les compétences professionnelles « classiques », ainsi que les compétences interpersonnelles et linguistiques ne suffisent plus pour être performant dans ce contexte de plus en plus multiculturel. Pour cette raison, la recherche et la pratique s'intéressent à l'opérationnalisation et au développement

¹ I.E.C.S. Strasbourg, Université R. Schuman - C.E.S.A.G. (Centre d'Étude des Sciences Appliquées à la Gestion) France. Courriel : christoph.barmeyer@iecs.edu

des compétences interculturelles des collaborateurs et managers. Comment peut-on mesurer ces compétences auprès des collaborateurs ?

Pour réaliser l'examen des compétences interculturelles, un détour par la théorie de l'apprentissage expérientiel (*Experiential Learning Theory* – ELT) de David A. Kolb (1984) apparaît approprié. Dans un environnement étranger, la personne concernée doit assimiler de manière cognitive et affective des informations qui influencent son comportement (Gochenour, 1993 ; Martin, 2000 ; Morin, 1996 ; Sternberg, 1997). Elle doit observer, réfléchir, organiser, conceptualiser et agir. Plus précisément, chaque individu développe des structures cognitives qui lui sont propres pour trouver des solutions à ses problèmes (Dubar, 1991). Il apprend de son expérience et selon cette dernière, il modifiera son comportement. Les expériences interculturelles personnellement vécues sont susceptibles de transformer le savoir conceptuel en une conscience émotionnelle orientée vers l'action (Wallace, 1993).

Trois hypothèses de travail sont posées dans cet article. H 1 : l'existence et le développement des compétences interculturelles ne dépendent pas seulement des connaissances cognitives, mais sont fortement liés à l'expérience personnelle, donc à l'apprentissage individuel ; H 2 : les compétences interculturelles peuvent être structurées et mesurées à l'aide d'un instrument comme le LSI qui est un répertoire des styles d'apprentissages ; H 3 : les spécificités et les divergences des styles d'apprentissage (liés aux compétences interculturelles) dépendent des contextes de socialisation, donc des cultures nationales).

La communication présentera, dans un premier temps, la théorie de l'apprentissage par l'expérience et un instrument qui mesure les styles d'apprentissage (LSI). Elle approfondira, dans un deuxième temps, les rapports entre ces derniers et les compétences interculturelles. Dans un troisième temps, sera proposée une étude empirique des styles d'apprentissage d'étudiants français, allemands et québécois, étudiants amenés à occuper des fonctions managériales. Enfin, dans un quatrième temps, les apports pratiques et les limites de l'étude (notamment concernant l'outil de mesure) seront formulés.

1. L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL ET LE LSI (LEARNING STYLE INVENTORY)

L'ELT est l'une des plus importantes théories de l'apprentissage managérial et organisationnel (Kayes, 2002 ; Vince, 1998) et a généré plus de 1500 articles (Kolb et Kolb 2003). Cette théorie apparaît appropriée dans la mesure où, au sein de cette formalisation, les expériences interculturelles sont vécues dans des situations de travail (p. ex. : le cadre de l'expatriation ou le travail en équipe multiculturelle). À partir de ce concept d'apprentissage, Kolb émet les hypothèses suivantes (1984,

p. 26-38) ; l'apprentissage : (1) est compris comme un *processus continu*, qui dure *toute la vie* ; (2) se base sur *l'expérience* qui contribue à influencer et à modifier les réflexions et actions subséquentes ; (3) est un processus *dialectique* qui implique l'opposition d'un apprentissage abstrait et d'un apprentissage concret entre lesquels se meut l'individu ; (4) est un processus global qui comprend le « penser », le « ressentir », le « percevoir » et le « faire » ; il permet une adaptation optimale de l'individu à son environnement social et matériel. À la suite de ces hypothèses de base, Kolb définit le processus d'apprentissage comme « processus durant lequel un savoir est créé par la transformation de l'expérience » (« the process whereby knowledge is created through the transformation of experience ») (Kolb, 1984, p. 38). Ce concept d'apprentissage est considérablement plus large que celui qui est généralement associé aux situations scolaires.

1.1. Les styles d'apprentissage et leur mesure

L'apprentissage ne relève pas d'un seul aspect du fonctionnement humain, telle la cognition ou la perception, mais il nécessite la participation intégrée de tous ses aspects : pensées, sentiments, perceptions et comportements. Par conséquent, l'apprentissage exige des habiletés diamétralement opposées, de sorte que l'apprenant doit sans cesse choisir celles qu'il mettra à contribution dans une situation d'apprentissage donnée. À partir des concepts et théories de l'apprentissage de Lewin (1951), Piaget (1970) et Dewey (1938), quatre dimensions, illustrées par un cercle, sont prises en compte. Dans des situations d'apprentissage ou de la vie quotidienne, l'individu se déplace le long de ce cercle d'un stade à l'autre, du concret à la réflexion, de l'abstrait à l'action.

Pour être efficaces, les apprenants ont besoin de quatre types d'habiletés liées respectivement à l'expérience concrète (EC), à l'observation réfléchie (OR), à la conceptualisation abstraite (CA) et à l'expérimentation active (EA). En d'autres termes, ils doivent être en mesure de participer pleinement, ouvertement et sans parti pris à de nouvelles expériences (EC). Ils doivent aussi pouvoir réfléchir à ces expériences et les observer en adoptant divers points de vue (OR). Enfin, ils doivent parvenir à créer des concepts qui intègrent leurs observations dans des théories logiquement valables (CA) et être à même d'utiliser ces théories pour prendre des décisions et résoudre des problèmes (EA). (Kolb, 1984, traduit par Morin, 1996, p. 220).

L'acquisition de nouvelles connaissances, habiletés ou compétences, s'effectue grâce à une confrontation de ces quatre modes d'apprentissage. La théorie de l'apprentissage expérientiel souligne que la vitesse et l'intensité, avec lesquelles l'individu passe d'un stade à l'autre, varient selon la personnalité, ce qui fait

ressortir des différences significatives d'un individu à l'autre. Les quatre modes ne sont pas définitivement figés même si chaque individu a sa préférence. Ils fournissent plutôt des indices qui aident à mieux comprendre où se situe l'individu (Jonasson et Grabowski, 1993).

Pour opérationnaliser ces tendances individuelles, Kolb (1984) a développé un outil qui se base sur la théorie de l'apprentissage expérientiel, le *Learning Style Inventory*, (LSI). Le LSI évalue, sur la base d'un questionnaire, comment un individu traite des informations et prend des décisions pour ensuite passer à l'action. La validité et la fiabilité du questionnaire ont été attestées à plusieurs reprises (Atkinson, 1988; Certo et Lamb, 1980; Highhouse et Doverspike, 1987; Jackson, 1995). Le LSI fait partie des tests les plus souvent appliqués dans la pratique du management et de l'enseignement aux États-Unis ; il fait en même temps partie des tests les plus utilisés par les chercheurs qui s'intéressent au comportement individuel dans des situations d'apprentissage et de la vie quotidienne (Coghlan, 1993 ; Veres, 1991).

Il contient douze phrases qui décrivent l'apprentissage par quatre items de terminaison. Pour chacune des phrases, les items sont à classer selon la préférence individuelle (1, 2, 3, 4). Le chiffre 4 décrit le mieux la façon d'apprendre, le chiffre 1 le moins. En fin de test, on additionne les points de chaque colonne ; le total le plus bas d'une colonne est 12 points, le total le plus élevé est de 48 points. Plus le nombre de points obtenus dans une dimension est élevé, plus cette dimension est marquée. Les quatre totaux donnent un résultat de 120. Les totaux indiquent la dominante respective des quatre stades d'apprentissage tandis que les quatre évaluations sont données dans un certain ordre pour décrire des aptitudes. À partir des points attribués aux phrases, on peut dresser le profil individuel.

1.2. Une typologie des styles d'apprentissage

La personne qui a répondu au questionnaire LSI remarquera qu'aucun style d'apprentissage *en particulier*, parmi les styles cités précédemment (Expérience Concrète, Observation Réfléchie, Conceptualisation Abstraite, Expérimentation Active), ne correspond entièrement à son propre style. Elle apprend par combinaison de ces quatre styles d'apprentissage de base et peut donc, dans *une* situation, s'orienter vers *différents* styles d'apprentissage.

Figure 1 :

Phases du cycle d'apprentissage (Kolb, 1984; Hay/McBer, 1999)

1) Expérience concrète

- Apprendre par les sentiments
- Apprendre à partir d'expériences précises
 - Entretien des rapports humains
 - Etre réceptif aux sentiments et aux personnes

4) Expérimentation active

- Apprendre par l'action
- Démontrer la capacité de faire exécuter des tâches
 - Prendre des risques
 - Influencer les gens et les événements par l'action

2) Observation réfléchie

- Apprendre par la réflexion
- Observer attentivement avant de porter un jugement
 - Percevoir les choses de différents points de vue
 - Chercher le sens des choses

3) Conceptualisation abstraite

- Apprendre par la pensée
- Analyser les idées de façon logique
 - Planifier de façon systématique
 - Agir en se fondant sur la compréhension intellectuelle d'une situation

L'individu se trouve toujours entre deux extrêmes : l'abstrait et le concret, la réflexion ou l'action. Appliqué aux quatre styles d'apprentissage du LSI, cela signifie un champ de tensions entre *expérience concrète* ou *conceptualisation abstraite*, entre *expérimentation active* et *observation réfléchie* (Kolb, 1984, p. 58).

En soustrayant les points obtenus par le questionnaire dans le domaine abstrait et concret (CA-EC) ainsi que dans le domaine d'action et de réflexion (EA-OR), on peut arriver à établir quel type de style d'apprentissage se rapproche le plus de l'individu concerné. Il existe ainsi quatre types (voir figure 2) : Divergent (universaliste), Assimilateur (théoricien), Convergent (spécialiste), Accommodateur (pragmatique).

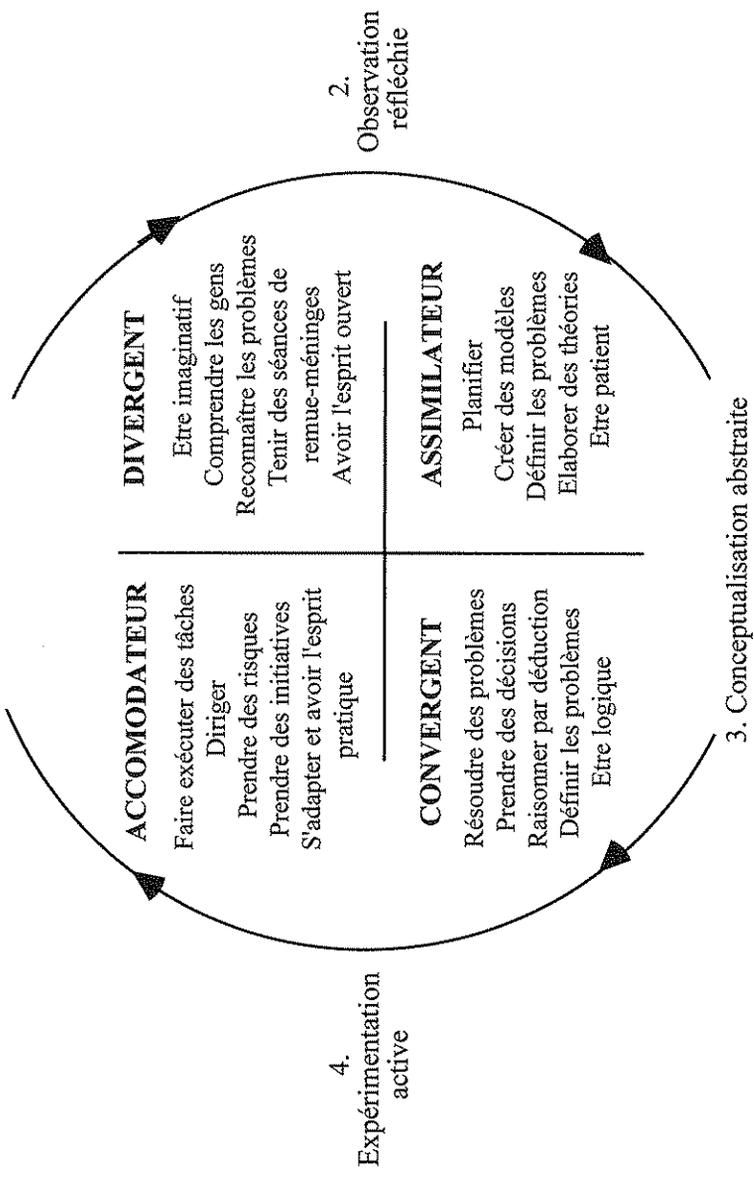
Il convient de souligner qu'il s'agit d'une catégorisation de nature idéale-typique: en d'autres termes, aucun ne correspond complètement à un individu donné. L'aperçu suivant classe ces types de styles d'apprentissage dans les quatre champs délimités par le système d'axes de coordonnées déjà exposé à l'occasion des développements concernant le LSI (figure 2).

Partant de la théorie de l'apprentissage expérientiel, on peut se demander quelle combinaison de style cognitif convient le mieux pour la « mesure » et le développement d'une compétence interculturelle. Quels profils rendent la collaboration interculturelle plus aisée ?

2. STRUCTURATION DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES À L'AIDE DU LSI

Après avoir décrit la théorie de l'apprentissage expérientiel (et son instrumentation), il s'agit maintenant de la combiner avec le concept de la compétence interculturelle. Le LSI peut nous aider à structurer, donc à mesurer, les compétences interculturelles. Nous nous référons à notre première hypothèse (H 1) : l'existence et le développement des compétences interculturelles ne dépendent pas seulement des connaissances cognitives, mais sont fortement liés à l'expérience personnelle, donc à l'apprentissage individuel.

Figure 2 :
 Les types de styles d'apprentissage (Kolb, 1984, p. 77-78 ; Hay/McBer, 1999)
 1. Expérience Concrète



2.1. À la recherche des liens compétences-apprentissage

Selon une idée communément partagée, surtout depuis les années 1990, l'entreprise, pour être performante, doit être constituée d'individus compétents. Cadin, Guérin et Pigeyre (2002) montrent, à partir des modèles successifs de gestion de l'emploi, l'évolution historique des discours et des pratiques de la gestion des compétences au sein des entreprises : passant par la gestion prévisionnelle du personnel (GPP) avant les années 1975, puis par la gestion prévisionnelle de l'emploi (GPE) au cours des années 1980, elle aboutit à la gestion des compétences depuis les années 1990. Cette évolution correspond au développement des activités des entreprises et aux fonctions des salariés : au lieu d'exécuter des tâches prévues et ordonnées, l'organisation demande aux salariés d'être capables de traiter l'imprévisible. Il s'avère donc plus utile de raisonner sur la base des compétences détenues par les salariés que sur les emplois. C'est également pour cela qu'existe une aussi vaste littérature sur les compétences (Klarsfeld et Oiry, 2003 ; Le Boterf, 1994 ; Lévy-Leboyer, 1996 ; Lichtenberger 2003 ; Rozenblatt, 2000 ; Zarifian, 1999 et 2001).

Les débats sur la notion de compétence montrent la difficulté à définir cette notion (Cadin, Guérin et Pigeyre, 2002 ; Courpasson et Livian, 1991 ; Defelix, 2001 ; Le Boterf, 1994 ; Peretti, 2003 ; Pichault et Nizet 2000 ; Retour *et al.* 2001 ; Zarifian, 1999 et 2001). Plusieurs disciplines scientifiques ont contribué à des réflexions sur son acception, comme la psychologie, la sociologie et la gestion, ce qui explique la difficulté d'une définition unifiée. Les définitions en vigueur dans les accords sociaux parlent de « savoir en acte », « savoir opérationnel validé en situation », « capacité de maîtrise d'une situation professionnelle » (Lichtenberger 2003, p.209). Les définitions scientifiques, comme celle de Lévy-Leboyer (1996) approfondissent ces notions : « Les compétences sont des répertoires de comportements que certaines personnes maîtrisent mieux que d'autres, ce qui les rend efficaces dans une situation donnée. Ces comportements sont observables dans la réalité quotidienne du travail, et également dans des situations test. Ils mettent en œuvre de manière intégrée, les aptitudes, des traits de personnalité, des connaissances acquises ».

Dans le passage du savoir à l'action, il y a un processus de (re)construction, une valeur ajoutée qui combine de façon créative les ressources de l'individu. Elle est donc étroitement liée à celui qui la met en œuvre et émerge de la complexité des situations de travail. En cela, la compétence n'est pas interchangeable comme peut l'être un savoir-faire. Elle est aussi périssable, car son exercice est nécessaire pour la maintenir (Cadin, Guérin et Pigeyre, 2002). Ainsi, la simple reproduction d'un savoir-faire ne suffit plus pour être compétent. Être compétent devient ainsi un

savoir-agir ou plus encore un savoir-combiner (Le Boterf, 1994). Il s'agit de savoir mobiliser au moment opportun savoir-faire et savoir-être dans une situation de travail. La compétence, c'est la capacité d'intégrer des savoirs divers, hétérogènes, pour les finaliser dans la réalisation des activités. Le manager, par exemple, n'applique pas toujours le même comportement : il sait moduler sa stratégie en fonction de la situation qu'il rencontre. Et par delà la traditionnelle distinction structurelle entre les *savoirs*, les *savoir-faire* et les *savoir-être*, Martory et Crozet (2003) ajoutent encore une dimension : les *savoir-évoluer*. En effet, les *savoirs* concernent l'ensemble de connaissances générales ou spécialisées, les *savoir-faire*, la maîtrise d'outils et de méthodes spécifiques, les *savoir-être*, les attitudes et comportements et les *savoir-évoluer*, les possibilités de progresser.

Ces différentes définitions prennent donc en compte au moins deux éléments communs : le rapport à l'action, la compétence comme un *construit opératoire* (Cadin, Guérin et Pigeyre, 2002 ; Le Boterf, 1994) et la combinaison de façon dynamique de différentes composantes, pour répondre à des exigences d'adaptation.

Être compétent, c'est être capable d'apprendre en permanence dans le cadre d'un processus que la théorie de l'apprentissage expérientiel caractérise et que le LSI permet de mesurer.

2.2. L'approche des compétences interculturelles

Du fait de la mondialisation et de l'accroissement de l'intensité des contacts des collaborateurs et managers issus de pays différents, les compétences professionnelles doivent être modifiées et complétées par des compétences interculturelles. Ces dernières ont suscité un fort intérêt en GRH (théorique et pratique), particulièrement en Amérique du Nord, (Adler, 1994 ; Bennett, 1993 ; Landis et Bhagat; 1996), en Allemagne (Barmeyer, 2000 ; Bolten, 2001 ; Müller, 1993) mais aussi en France et en Belgique (Schneider et Barsoux, 1997 ; Chévrier, 2003 ; Demorgon et Lipiansky, 1999 ; Dupriez et Simons, 2000 ; Mutabazi *et al.*,1994).

La recherche sur les compétences interculturelles (partie des États-Unis dans les années 1970) a généré une vaste littérature (Asante et Gudykunst, 1989; Bennett, 1986 et 1993; Gudykunst, 1984 ; Dinges, 1983), des centres de recherche (Institut of Intercultural Communication, Portland etc.) et de nombreuses filières d'enseignement. Mais, malgré cette profusion, il existe peu de recherches étudiant systématiquement les situations et les qualités des personnes en interaction.

La pratique s'est largement nourrie de ces concepts et les utilise dans le cadre de formations continues au développement des compétences interculturelles. Ces formations concernent surtout les États-Unis, l'Allemagne, le Canada et, dans une moindre mesure, la France. À titre d'indication, il est intéressant de noter que le mot clé « compétences interculturelles » est référencé de façon très inégale dans ces quatre pays (voir tableau 1).

Tableau 1:
Références de Compétences interculturelles (www.google.com; google.ca; google.de; google.fr; février 2004)

Pays	Notion	Références
États-Unis	« Cross-Cultural Competencies »	48.200
Allemagne	« Interkulturelle Kompetenzen »	17.400
Canada	« Cross-Cultural Competencies »	3.100
	« Compétences interculturelles »	2.470
France	« Compétences interculturelles »	2.900

En France, cette compétence interculturelle – compétence-clé au regard de la compétitivité – a été peu prise en compte jusqu'à présent (Demorgon et Lipiansky, 1999). Outre son faible recensement dans les moteurs de recherche, elle est inexistante dans les index des manuels et livres français traitant de GRH. Il convient donc de la définir : la compétence interculturelle correspond à un ensemble d'aptitudes analytiques et stratégiques qui élargissent l'éventail des interprétations et d'actions de l'individu dans son interaction interpersonnelle avec des membres d'autres cultures. Ces aptitudes intègrent les connaissances générales sur d'autres cultures entraînant un effet de modification des attitudes et comportements initiaux et une sensibilisation (*awareness*) vis-à-vis des avantages liés à la différence.

Plus précisément, elle se compose (Dinges et Baldwin, 1996) :

- a) d'*attitudes affectives* (sensibilité culturelle): la compétence interculturelle est en premier lieu associée à la compétence sociale. Elle touche donc aux traits de la personnalité et à la propension à s'intéresser à autrui (il est à noter que cette compétence vaut également dans des contextes monoculturels) ;
- b) de *savoir cognitif* : il correspond à des connaissances spécifiques relatives à la civilisation, à l'histoire, aux orientations de valeurs, à la structure et au fonctionnement des systèmes économiques, sociaux et organisationnels des cultures partenaires ;

c) les *aptitudes comportementales*: les compétences cognitives et affectives doivent effectivement se combiner en situation interculturelle, c'est-à-dire qu'une personne ne peut faire preuve de compétence interculturelle que dans la mesure où elle est capable d'appliquer ces savoirs et de s'adapter à une situation culturelle étrangère.

Autrement dit, il s'agit : de faire prendre conscience et d'encourager des modèles d'évaluation et de comportement (a), d'assimiler et de systématiser un savoir (b) et de mettre en place et d'approfondir des aptitudes pratiques (c).

Nous nous référons ici à notre deuxième hypothèse (H2) : les compétences interculturelles peuvent être structurées et mesurées à l'aide du LSI. Plus précisément, comme le montre la figure 3, la division en trois parties de la dynamique des compétences interculturelles peut être rapprochée du processus de l'apprentissage expérientiel au sens de Kolb. Ces trois éléments rejoignent trois des quatre dimensions du LSI. Seule l'observation réfléchie n'est pas directement transposable. Mais à titre de perception, elle est toujours présente de manière latente. Les *attitudes affectives* correspondent à la dimension de l'expérience concrète, les savoirs *cognitifs* à celle de la conceptualisation abstraite et les aptitudes *comportementales* à la dimension de l'expérimentation active. La succession chronologique concorde avec celle du cycle d'apprentissage (figure 3). Le comportement (expérimentation active) est en même temps le résultat de l'expérience déjà vécue (l'expérience concrète) et de savoir (conceptualisation abstraite).

La littérature (essentiellement nord-américaine) traite, depuis de nombreuses années, des qualités constitutives de la compétence interculturelle admises comme représentatives (Beamer, 1992; Bennett, 1986, 1993 ; Bolten, 2001 ; Dinges, 1983; Hammer, 1998 ; Hannigan, 1990 ; Müller 1993 ; Ruben, 1976; Spitzberg, 1991 ; Wiseman *et al.*, 1989). Elles se veulent des indicateurs de prédiction d'une compétence d'action interculturelle et doivent servir à faciliter les processus individuels d'adaptation et d'intégration. Elles sont souvent utilisées comme base pour l'estimation d'envois à l'étranger dans le cadre des *Assessment Centers*, des centres d'évaluation (Kühlmann et Stahl, 1998). Elles sont résumées ci-dessous en regard du cycle du LSI (figure 3).

L'importance du LSI dans le domaine de l'apprentissage interculturel apparaît clairement lorsqu'on part de la supposition que les expériences interculturelles ne sont pas seulement un phénomène cognitif, mais qu'elles sont fortement empreintes de sentiments et comportements spécifiques aux managers – comme le démontre, par exemple, le trouble émotionnel de l'individu en situation de « choc

culturel » (Hofstede, 2001). À partir des réflexions sur les compétences interculturelles et de la présentation du *Learning Style Inventory* (LSI), les spécificités des styles d'apprentissage des étudiants en gestion (futurs managers allemands, français et québécois) vont être examinées.

3. ÉTUDE EMPIRIQUE: UNE COMPARAISON INTERNATIONALE FRANCE, ALLEMAGNE, QUÉBEC

Contrairement à certains inventaires, comme ceux de Bennett (Hammer 1998) ou de Kealey (1996), qui ambitionnent de mesurer directement les compétences interculturelles, dans cette communication, la compétence interculturelle sera appréhendée par le truchement de la relation entre indicateurs de prédiction (« prédicteurs ») et styles d'apprentissage.

Il paraît nécessaire d'examiner de plus près les contextes nationaux, notamment les systèmes éducatifs pour comprendre les effets culturels et institutionnels concernant les compétences attendues (Dubar, 1991 ; Louart, 2003). Mais peu d'études comparatives internationales sur les styles d'apprentissage existent (Jackson, 1995 ; Oxford, 1995). Notre troisième hypothèse est par conséquent liée à une mise en pratique de la théorie par une étude empirique (H 3) : des spécificités et des divergences des styles d'apprentissage liés aux compétences interculturelles dépendent des contextes de socialisation, donc des cultures.

Pour cette raison nous avons utilisé le LSI pour une comparaison internationale et mené une étude quantitative à l'EM Lyon (*École de Management de Lyon*) en France, à l'Université de la Sarre en Allemagne et à HEC Montréal au Québec, Canada, auprès de 353 étudiants en gestion. Un critère de base pour la validité de la comparaison est l'équivalence des objets comparés : les étudiants interrogés lors de cette enquête s'étaient orientés soit en gestion des ressources humaines, soit en management international, et se trouvaient tous en deuxième cycle universitaire. Le tableau 2 donne des informations sur l'échantillon de l'étude quantitative:

Figure 3 :
Éléments de compétences interculturelles (Barmeyer, 2000, p.273)

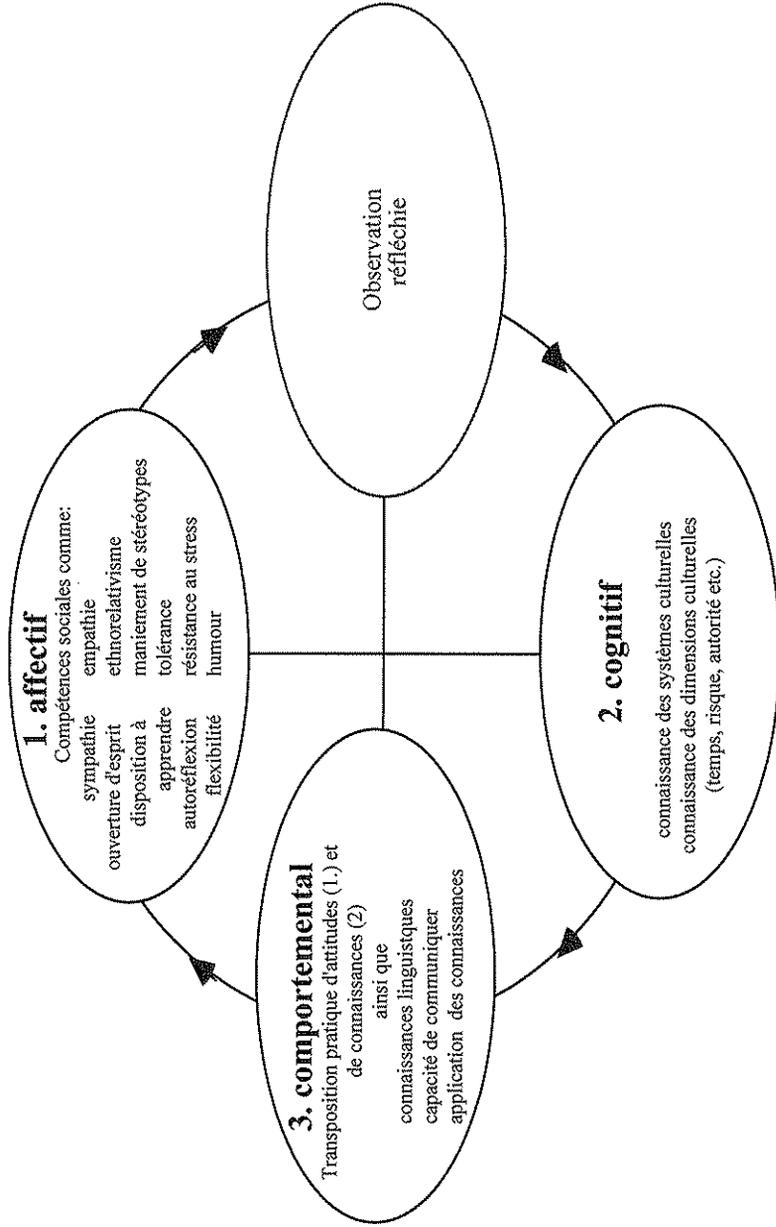


Tableau 2 :
Échantillon : Étudiants en gestion en France, Allemagne et Québec

	EM Lyon	Universität des Saarlandes	HEC Montréal
Période	Octobre 1996 Juin 1997	Juin 1996	Septembre 1995
Nationalité	française	allemande	québécoise
Nombre (n=353)	132	98	123
Sexe	f: 61 / m: 71	f: 34 / m: 64	f: 50 / m: 73
L'âge moyen	22,3	24,4	n.c.
Filière	Gestion/ Management	Betriebswirtschaftslehre	Gestion/ Management

Dans le cadre des cours, la théorie de l'apprentissage expérientiel avait été présentée et le LSI expliqué. Puis les questionnaires ont été complétés par les étudiants. Pour répondre aux questions, les étudiants avaient entre 15 et 20 minutes. Les problèmes de compréhension ont pu être résolus directement lors de l'enquête. Sur les questionnaires ont été indiqués la nationalité, le sexe, la filière d'études et l'accès à ces études (p. ex. admission sur titre en France). Les résultats ont ensuite été présentés et discutés avec les groupes. De cette manière, il était possible de vérifier le degré de cohérence entre l'auto-évaluation, l'évaluation par autrui, celle donnée par les camarades d'études, et le comportement réel. À partir des points attribués aux quatre dimensions (12 à 48) par des questions, les questionnaires du LSI ont pu être traités statistiquement à l'aide du logiciel de statistique SPSS 6.0 (*Statistical Program for the Social Sciences*).¹

Afin de mesurer les particularités et de faire des comparaisons, une échelle des valeurs moyennes des points du LSI a été construite. Sur la base de ces points, les valeurs moyennes calculées pour les étudiants français, allemands et québécois ont été mis en relation et examiné à partir de leur significativité. Plus la valeur est proche de 0,000, plus le résultat est significatif. Les différences des valeurs moyennes sont considérées dans cette étude comme significatives, si la valeur significative correspondante est inférieure à 0,05 ; la différence n'est pas significative, si elle est supérieure à 0,05 (n.s.). Par conséquent, des différences systématiques se laissent détecter en raison des résultats significatifs, même s'il faut admettre que le niveau de signifiante correspond à des conventions scientifiques (Friedrichs, 1980).

¹ Des précisions sur la méthodologie et des résultats détaillés se trouvent dans Barmeyer (2000, p.177).

Tableau 3 :
Seuil de significativité et repères

Seuil de significativité	Repères
$p \leq 0,001$	***
$p \leq 0,01$	**
$p \leq 0,05$	*
$p > 0,05$	n.s. (non significatif)

3.1. Résultats de la comparaison internationale

Pour ne pas alourdir cette communication, les profils individuels ne seront pas présentés; seuls les profils collectifs seront détaillés. Des variables comme le sexe, la nationalité et l'âge ont été pris en compte (Barmeyer, 2000, p. 180-193). Les différences des valeurs moyennes ont été trouvées avec les t-tests et l'analyse de variances (ANOVA = Analysis of Variance). La variable « nationalité » a fait ressortir les différences les plus significatives (Barmeyer, 2000). Le tableau 4 expose les valeurs moyennes pour les quatre dimensions du LSI appliquées à chacun des groupes culturels. À l'aide d'une analyse de variance, les différences de moyennes ont été examinées quant à leur caractère significatif.

Tableau 4 :
Analyse de variance sur la nationalité: Styles d'apprentissage allemands, français et québécois

Dimension	Allemands n=98	Français n=132	Québécois n=123	Significativité
1. Expérience concrète: « Ressentir »	22,4898	28,1667	27,2114	0,0000 ***
2. Observation réfléchie: « Observer »	29,5918	28,6667	29,7724	0,3496 n.s.
3. Conceptualisation abstraite: « Penser »	35,0918	32,2424	32,3984	0,0103 *
4. Expérimentation active: « Agir »	32,8265	30,9242	30,6179	0,0392 *

***: $p \leq 0,001$; **: $p \leq 0,01$; *: $p \leq 0,05$; n.s.: $p \geq 0,05$

Les résultats indiquent des différences en partie significatives entre les groupes culturels. Particulièrement dans la dimension « Ressentir » ($p=0,0000$), on peut déterminer une importante significativité des différences de moyennes. De même pour les dimensions « Penser » ($p=0,0103$) et « Agir » ($p=0,0392$). Par contre, il n'est apparu aucune différence statistiquement significative entre les groupes culturels pour la dimension « Observer » ($p=0,3496$).

De plus, les moyennes des quatre dimensions ont été confrontées à l'aide des t-tests, le t-test vérifiant si les différences des moyennes entre *deux* groupes culturels sont statistiquement significatives (voir tableau 5).

L'étude a révélé des différences de styles d'apprentissage chez les futurs managers français, allemands et québécois. Ces résultats font apparaître des disparités entre les trois groupes concernant les dimensions « Expérience concrète », « Conceptualisation abstrait » et « Expérimentation active ». La dimension « Expérience concrète », qui renvoie aux émotions et à l'intuition, est bien plus prononcée chez les Français et les Québécois tandis que les dimensions « Conceptualisation abstraite », qui renvoie au rationnel, et « Expérimentation active », qui renvoie à l'action, sont plus prononcées chez les Allemands.²

3.2. Analyse et interprétations des résultats

Les types LSI peuvent être associés aux indicateurs de prédiction de compétence interculturelle car les empreintes diverses dans les domaines émotionnels, cognitifs et comportementaux apparaissent clairement. Ainsi, par exemple, les points forts du divergent (universaliste) se trouvent dans le champ *émotionnel*, ce qui se manifeste dans des traits comme le « talent imagitatif » ou la « compréhension envers les êtres humains », tandis que les points forts de l'assimilateur (théoricien) se situent dans le champ *cognitif*, reconnaissables par des qualités comme la « planification » et le « développement de modèles ».

Dans la suite de cette contribution, les résultats de l'enquête sont mis en relation avec les types LSI. Sont ainsi déterminés, d'une part, le *positionnement* à l'aide de la valeur moyenne et, d'autre part, la *répartition quantitative* dans le système d'axes de coordonnées. La soustraction des dimensions CA-EC et EA-OR donne les résultats suivants (voir tableau 6) pour la classification du profil général d'un groupe culturel en fonction des types LSI.

² Il est intéressant de constater que le profil québécois ressemble au profil français. On peut alors se poser la question de savoir si cela est dû à l'héritage français. Pourtant, les Québécois vivent dans un univers nord-américain où l'héritage français ne cesse de diminuer (Côté, 1989 ; Dupuis, 1995)

Tableau 5 :
Dimensions du LSI - Comparaison et t-test

	Étudiants allemands		Étudiants français		Étudiants québécois	
	Différence de moyennes	Significativité	Différence de moyennes	Significativité	Différence de moyennes	Significativité
<i>Étudiants allemands</i>	--	--	--	--	--	--
<i>Étudiants français</i>	-5,6769	0,000 ***				
EC	-0,9252	0,273 n.s.	--	--	--	--
OR	2,8494	0,007 **				
CA	1,9023	0,035 *				
EA						
<i>Étudiants québécois</i>	-4,7216	0,000 ***	0,9553	0,323 n.s.		
EC	-0,1805	0,842 n.s.	-1,1057	0198 n.s.	--	--
OR	2,6935	0,007 **	-0,1559	0,874 n.s.		
CA	-2,2086	0,017 *	0,3064	0,724 n.s.		
EA						

CO, Expérience concrète, OR = Observation réfléchie, CA = Conceptualisation abstraite, EA = Expérimentation active

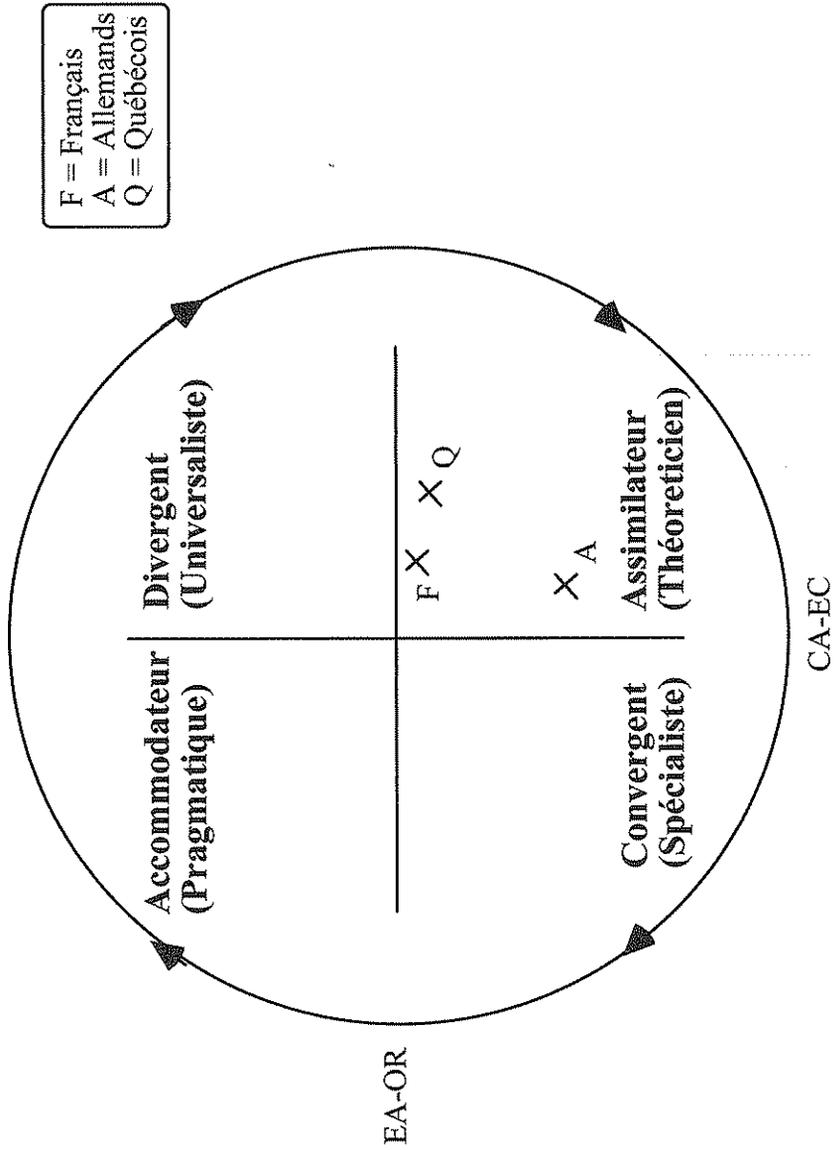
***: $p \leq 0,001$; **: $p \leq 0,01$; *: $p \leq 0,05$; n.s.: $p > 0,05$

Tableau 6 :
Nationalité et types de style d'apprentissage

	Etudiants français n=132	Etudiants allemands n=98	Etudiants québécois n=123	Moyenne n=353
CA-EC	4.0757	12.6020	5.1879	7.3049
EA-OR	2.2575	3.2347	0.8455	2.1126

À l'aide de cette valeur moyenne des quatre dimensions, un positionnement dans le système d'axes des coordonnées du LSI peut être réalisé par deux points :

Figure 4 : Groupes culturels et répartition des types de styles d'apprentissage



Les résultats indiquent que les *trois* groupes culturels se positionnent dans le champ de l'assimilateur. L'assimilateur se caractérise par la faculté de planifier, de concevoir des modèles théoriques et de vérifier des théories quant à leur logique et leur cohérence. Ce positionnement n'étonne pas dans la mesure où l'échantillon concerne la couche socioculturelle des *étudiants* : du fait de leurs activités qui concernent la saisie, la compréhension et la transmission de savoir dans des institutions académiques, ils font preuve d'une orientation cognitive. Les formes d'enseignement passives comme les cours et la signification de connaissances spécialisées qui sont concentrées sur la personne qui enseigne, renforcent naturellement l'empreinte de la dimension d'observation réfléchie.

Pour en revenir au positionnement précité des étudiants de France, d'Allemagne et du Québec, un examen plus différencié indique cependant que les positions des étudiants de France et du Québec sont *proches* du champ du divergent tandis que la position des étudiants allemands tend vers le champ du convergent. Ceci relativise le résultat selon lequel tous les étudiants interrogés sont des assimilateurs (voir figure 4).

Les caractéristiques du divergent, ce type dont se rapprochent les étudiants français et québécois, sont une souplesse créative, l'adoption de nombreux points de vue ainsi que des intérêts culturels. Les divergents s'intéressent particulièrement aux êtres humains et aux relations personnelles. Ils sont émotionnels et imaginatifs. Leur profil se rapproche le plus des qualités de compétence interculturelle. Les caractéristiques du divergent, comme une forte tolérance à l'ambiguïté, une orientation vers les personnes, une faculté d'empathie, une pensée métaphorique et de la flexibilité, sont importantes pour trouver ses marques dans d'autres systèmes culturels avec leurs structures et des situations inconnues (voir figure 3).

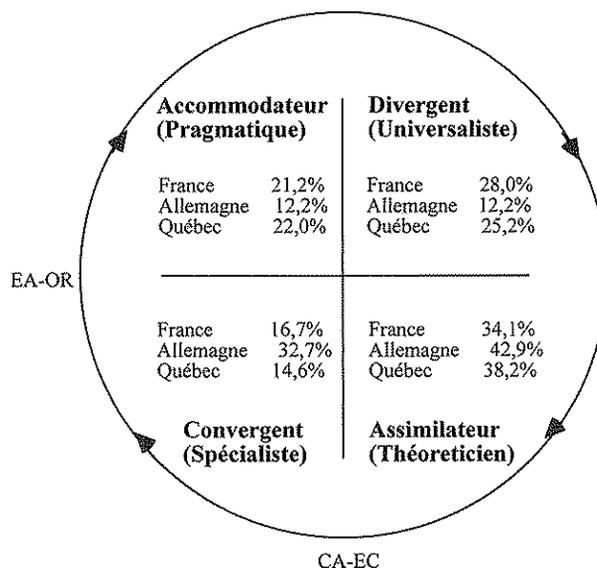
Par contre, la position des étudiants allemands se rapproche d'un autre champ, celui du convergent. Des signes typiques des convergents sont l'aptitude à mettre des idées en pratique et de prendre des décisions. Ils ont un style de pensée hypothético-déductif et sont capables de se focaliser concrètement sur des problèmes. Souvent les convergents sont spécialistes dans leur domaine. Par contre, la relation avec les personnes joue un moindre rôle. Les qualités du convergent correspondent moins aux caractéristiques de compétence interculturelle (figure 3).

Une autre forme de calcul, qui s'oriente sur le système d'axes de coordonnées du LSI et qui relativise significativement les résultats concernant la position de tous les étudiants dans le champ de l'assimilateur, est la répartition quantitative au

sein d'un groupe culturel. Les pourcentages révèlent ainsi combien d'étudiants d'un groupe culturel sont classés sous les quatre types LSI (voir figure 5).

La répartition quantitative est révélatrice parce qu'elle présente mieux les empreintes de profil particuliers au sein d'un groupe culturel, contrairement aux positionnements indiqués précédemment. Il s'avère en effet qu'une grande partie des étudiants allemands, à savoir 42,9%, présentent le profil de l'assimilateur, tandis que seulement 38,2% des Québécois interrogés et 34,1% des Français sont dans ce cas. Dans le champ du convergent, on trouve également la majorité des étudiants allemands, soit 32,7% contre seulement 16,7% des Français et 14,6% des Québécois. Assimilateur comme convergent sont des types LSI à forte orientation *cognitive*, c'est-à-dire de conceptualisation abstraite qui est combinée à l'observation réfléchie chez l'assimilateur et à l'expérimentation active chez le convergent. Ainsi, plus de deux tiers des étudiants allemands interrogés se trouvent dans ces champs.

Figure 5 :
Groupe culturel et répartition quantitative des types-styles d'apprentissage



En comparaison, les étudiants français et québécois se retrouvent aussi, dans la répartition quantitative, dans d'autres champs, pour ainsi dire opposés ; 28% des étudiants français et 25,2% des étudiants québécois manifestent le profil du divergent, mais seulement 12,2% des étudiants allemands. Tout aussi peu d'étudiants allemands correspondent au type LSI de l'accommodateur, à savoir 12,2% ; par contre on trouve sous ce type 21,2% de Français et 22% de Québécois.

Le divergent et l'accommodateur sont des types LSI avec une orientation émotionnelle, le divergent agissant de manière réservée du fait de son observation réfléchie et le convergent se révélant spontané et prêt à prendre des risques de par son sens de l'expérimentation active.

Partant du profil général français, qui se rapproche le plus du divergent, il ne faudrait cependant pas en conclure de manière monocausale qu'il s'agit des étudiants « les plus interculturels » et à l'avenir les managers « les plus concluants » au niveau international. Pour confirmer une telle assertion, il faudrait examiner les profils *particuliers* et procéder à un accompagnement de plusieurs années des managers, anciens étudiants, ayant des activités internationales. Ce serait la seule manière – en éliminant les facteurs d'influence externes – d'arriver à prouver une corrélation entre style d'apprentissage et compétence interculturelle.

4. DISCUSSION ET CONCLUSION

Au terme de cette démonstration, il convient de revenir aux hypothèses. Nous avons pu valider l'hypothèse 1 par une argumentation théorique basée sur l'apprentissage expérientiel selon lequel l'existence et le développement des compétences interculturelles ne dépendent pas seulement des connaissances cognitives, mais sont fortement liés à l'expérience personnelle, donc à l'apprentissage individuel.

Concernant l'hypothèse 2 selon laquelle les compétences interculturelles peuvent être structurées et mesurées à l'aide d'un instrument comme le LSI, il s'avère que le LSI constitue un instrument viable pour la GRH qui se prête à mesurer *indirectement* les compétences interculturelles dans une perspective de *processus* et de *structure*. Contrairement à d'autres inventaires étroitement liés à la compétence interculturelle (Bennett, 1993 ; Kealey, 1996), il ne classe et mesure que les *dispositions* individuelles concernant les trois éléments de la compétence interculturelle (affectif, cognitif et comportemental) et montre le positionnement personnel. Ainsi le LSI fournit un outil individualisé qui doit être mis en relation avec les cultures cibles selon lesquelles les compétences interculturelles spécifiques sont nécessaires à déterminer pour ensuite être développés auprès des collaborateurs.

L'hypothèse 3 précisait que les spécificités et des divergences des styles d'apprentissage liés aux compétences interculturelles dépendent des contextes de socialisation, donc des cultures. Or, des divergences révélatrices ont été détectées dans l'échantillon entre les publics Français, Allemands et Québécois. Le profil du LSI des Français et des Québécois étant très proche, ces résultats peuvent être

interprétés dans une perspective culturaliste et socio-historique, mais montrent aussi les limites de la recherche empirique en général et des instruments de mesure en particulier.

D'un point de vue plus opérationnel, cette étude offre une nouvelle manière d'appréhender indirectement les compétences interculturelles. De plus, elle permet de rapprocher plus efficacement les compétences saillantes au sein d'équipes interculturelles, notamment en fonction des défis spécifiques. Par exemple, elle permet une meilleure adéquation entre les profils à dominante affective (plus présents dans l'échantillon français et québécois) et les profils à dominante cognitive (plus présents dans l'échantillon allemand), les spécificités individuelles mises à part.

Il s'avère cependant difficile d'opérationnaliser, voire de mesurer, les compétences interculturelles. La mesure dépend au moins de deux éléments : comment se définit l'objet et les éléments que l'on souhaite mesurer (indicateurs de prédiction); comment mesure-t-on (méthode et instruments) ?

De plus, le LSI est un questionnaire, donc une technique d'enquête fréquemment utilisée qui présente non seulement des avantages, mes aussi de nombreux défauts, comme l'ont démontré Igalens et Roussel (1998) avec les problèmes de la validité.

Finalement, on soulignera que le LSI ne peut donner qu'un *cadre d'orientation* et mettre en évidence des tendances du style d'apprentissage qui favorisent le développement des compétences interculturelles. Naturellement, la recherche est censée analyser les compétences interculturelles par une observation participante, donc en s'appuyant sur le comportement réel, comme c'est le cas de l'*Intercultural Assessment Center* (Centre d'évaluation interculturel), (Kühlmann et Stahl 1998).

Néanmoins on peut supposer qu'à l'avenir, avec le développement des relations internationales à tous les niveaux, la marginalisation et le peu d'estime porté aux compétences interculturelles disparaîtront. Cependant, la disposition à résoudre des conflits, à reconnaître des faiblesses personnelles ou à se préoccuper préventivement du développement des compétences nécessaires est également dépendante de la *motivation* des personnes en interaction. La complexité de la compétence interculturelle se trouve dans le fait que chaque personne en interaction présente d'autres caractéristiques *individuelles* dont le fondement est d'abord dans sa personnalité et ne repose qu'ensuite sur le contexte et les expériences interculturelles qu'il a vécues jusqu'ici.

RÉFÉRENCES

- Adler, N.** 1994. *Comportement organisationnel. Une approche multiculturelle*, Québec, Reynald Goulet.
- Asante, M. K. et W. B. Gudykunst (dir.)**. 1989. *Handbook of International and Intercultural Communication*, London, Sage Publications.
- Atkinson, G.** 1988. « Reliability of the Learning Style Inventory » *Psychological Reports*, n° 62, p. 755-758.
- Barmeyer, C. et U. Mayrhofer.** 2002. « Le management interculturel : facteur de réussite des fusions-acquisitions internationales ? », *Gérer et Comprendre. Annales des Mines*, n° 70, 2002, p. 24-33.
- Barmeyer, C. I.** 2000. *Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Québec*, Frankfurt/New York, Campus.
- Beamer, L.** 1992. « Learnig Intercultural Communication Competence », *The Journal of Business Communication*, vol. 29, n°3, p. 285-295.
- Bennett, M. J.** 1993. « Towards Ethnorelativism : A developmental Model of intercultural Sensitivity », dans M. Paige (dir.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, Intercultural Press, p.21-71.
- Bennett, M. J.** 1986. « A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity », *International Journal of Intercultural Relations*, n° 10, p.179-198.
- Bolten, J.** 2001. *Interkulturelle Kompetenz*, Thüringen, Landeszentrale für politische Bildung.
- Brislin, R. W. et Y. Tomoko.** 1994. *Intercultural Communication Training: An Introduction*, London, Sage Publications.
- Cadin, L., F. Guérin.** 1999. *La Gestion des Ressources Humaines*, Paris, Dunod.
- Cadin, L., F. Guérin et F. Pigeyre.** 2002. *Gestion des Ressources Humaines. Pratique et éléments de théorie*, Paris, Dunod.
- Cazal, D. et J.-M. Peretti.** 1992. *L'Europe des Ressources Humaines*, Paris, Liaisons.
- Certo, S. C. et S. W. Lamb.** 1980. « An Investigation of Bias Within The Learning Style Inventory Through Factor Analysis », *Journal of Experiential Learning and Simulation*, n° 2, p. 1-7.
- Chanlat, J.-F. (dir.)**. 1990. *L'individu dans l'Organisation*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval.
- Chevrier, S.** 2003. *Le management interculturel*, Paris, PUF.
- Coghlan, D.** 1993. « Learning From Emotions Through Journaling », *Journal of Management and Education*, vol. 17, n°1, p. 90-95.
- Côté, M.** 1989. « La gestion dans les années 90: le point de vue de 25 présidents d'entreprises québécois », *Gestion*, vol. 14, n°3, p.16-23.
- Courpasson, D et Y.-F. Livian.** 1991. « Le développement de la notion de compétences, glissement sémantique ou idéologie », *Revue de gestion des ressources humaines*, n°1, octobre 1991, p.3-10.

- Defelix, C.** 2001. « Les systèmes de gestion des compétences : des systèmes d'information à gérer avec prudence », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°4, p.33-45.
- Dewey, J.** 1938. *Experience and Education*, New York, Dover Publications.
- D'Iribarne, P.** (dir.). 1998. *Cultures et Mondialisation. Gérer par-delà les frontières*. Paris, Seuil.
- Demorgon, J.** et **E.M. Lipiansky.** 1999. *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.
- Dinges, N.** et **K. Baldwin.** 1996. « Intercultural Competence. A Research Perspective », dans D. Landis et R. Bhagat (dir.), *Handbook of Intercultural Training*, London, Sage, p.106-123.
- Dinges, N.** 1983. « Intercultural Competence » dans Brislin, R. W. et H.C. Triandis, (dir.), *Handbook of Intercultural Training*, New York, Pergamon, p.176-202.
- Dubar, C.** 1991. *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dupriez, P.** et **S. Simons** (dir.). 2000. *La résistance culturelle. Fondements, applications et implications du management interculturel*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Dupuis, J.-P.** 1995. *Le modèle québécois de développement économique*, Québec, Presses Inter Universitaires.
- Friedrichs, J.** 1980. *Methoden empirischer Sozialforschung*, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Gochenour, T.** 1993. « Is Experiential Learning Something Fundamentally Different? », dans T. Gochenour (dir), *Beyond Experience. The Experiential Approach to Cross-Cultural Education*, Yarmouth, Intercultural Press, p.17-25.
- Gudykunst, W. B.** 1984. « Dimensions of Intercultural Effectiveness: Culture Specific or Culture General? », *International Journal of Intercultural Relations*, vol.8, p. 1-10.
- Hammer, M.R.** 1998. « A measure of intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory », dans S. Fowler et M. Fowler (dir.), *The intercultural sourcebook*, Yarmouth, Intercultural Press.
- Hampden-Turner, C.** et **A. Trompenaars.** 2000. *Building Cross-Cultural Competence*, London, Yale University Press.
- 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*, vol. 14, p.89-111.
- Hay/McBer.** 1999. *Répertoire des styles d'apprentissage*, Version n°3, Boston.
- Highhouse, S.** et **D. Doverspike.** 1987. « The Validity of the Learning Style Inventory 1985 as a Predictor of Cognitive Style and Occupational Preference », *Educational and Psychological Measurement*, n° 47, p. 749-753.
- Hofstede, G.** 2001. *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*, London, Sage.
- Igalens, J.** et **P. Roussel.** 1998. *Méthodes de recherche en Gestion des Ressources Humaines*, Paris, Economica.
- Jackson, T.** 1995. « European Management Learning. A Cross-cultural Interpretation of Kolb's Learning Cycle », *Journal of Management Development*, vol. 14, n°6, p.42-50.

- Jonasson, D. H.** et **B.L. Grabowski** (dir.). 1993. *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Kayes, C. D.** 2002. « Experiential Learning and its critics : Preserving the role of experience in management learning and education », *Academy of Management Learning and Education*, vol. 1, n° 2, p.137-149.
- Kealey, D.** 1996. « The Challenge of International Personnel Selection: Theory and Practice » dans D. Landis et R.S. Bhagat (dir.), *Handbook of Intercultural Training*, 2e éd., Thousand Oaks, Sage.
- Klarsfeld, A** et **E. Oiry** (dir.). 2003. *Gérer les compétences. Des instruments aux processus*, Paris, Vuibert.
- Kolb A.** et **D.A. Kolb.** 2003. *Bibliography on Experiential Learning Theory*. www.learningfromexperience.com/research, 20.2.2004.
- Kolb, D. A.** 1984. *Experiential Learning, Experience as the source of learning and development*, Eaglewood Cliffs, Prentice Hall.
- Kühlmann, T.** et **G. Stahl.** 1998. « Diagnose interkultureller Kompetenz. Entwicklung und Evaluierung eines Assessment Centers », dans C. Barmeyer et J. Bolten (dir.), *Interkulturelle Personalorganisation*, Sternenfels/Berlin, Wissenschaft & Praxis, p. 213-224.
- Landis, D.** et **R. Bhagat** (dir.). 1996. *Handbook of Intercultural Training*, London, Sage.
- Le Boterf, G.** 1994. *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris Éditions d'organisation.
- Levy-Leboyer, C.** 1996. *Le bilan de compétences*, Paris, Éditions d'organisation.
- Lewin, K.** 1951. *Field Theory in Social Sciences*, New York, Harper&Row.
- Lichtenberger, Y.** 2003. « Compétence, compétences », dans J. Alouche et al. (dir.). *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris, Vuibert, 2003, p.203-215.
- Louart, P.** 2003. « L'impact des systèmes éducatifs sur la gestion des compétences, une comparaison internationale », dans Klarsfeld, A. et E. Oiry (dir.) (2003), *Gérer les compétences. Des instruments aux processus*, Paris, Vuibert, p.33-57.
- Martin, M.** 2000. « La décision managériale: vers un apprentissage expérientiel? », dans M. Martin et R. Tellier (dir.), *La décision managériale aujourd'hui. Mélanges en l'honneur de Jacques Lebraty*, Paris Eds. IAS.
- Martory, B.** et **D.Crozet.** 2003. *Gestion des Ressources Humaines. Pilotage et performances*, Paris, Dunod.
- Mayrhofer, U.** 2001. *Les rapprochements d'entreprises, une nouvelle logique stratégique ? Une analyse des entreprises françaises et allemandes*, Berne, Peter Lang.
- Morin, E. M.** 1996. *Psychologies au travail*, Québec, Gaëtan Morin.
- Müller, B.-D.** 1993. « Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff », *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, n° 19, p. 69-70.
- Mutabazi, E.** et al. (dir.). *Management des ressources humaines à l'international*, Paris, Éditions Eyrolles.
- Oxford, L. R.** et **N. J. Anderson.** 1995. « A crosscultural view of learning styles. » *Language Teaching*, Cambridge University Press, n° 10, p. 201-215.

- Peretti, J.-M.** 2003. *Ressources Humaines*, Paris, Vuibert.
- Rozenblatt, P. et al. (dir.)**. 2000. *Le mirage de la compétence*, Paris, Éditions Syllepse.
- Piaget, J.** 1970. *The Place of the Sciences of Man in the System of Science*, New York, Harper Touchbook.
- Pichault, François et Jean Nizet.** 2000. *Les pratiques de gestion des ressources humaines*, Paris, Seuil.
- Retour, D., C. Defelix et D. Martin.** 2001. « La gestion des compétences, entre concepts et applications. », n°39, p.73-79.
- Ruben, B. D.** 1976. « Assessing Communication for Intercultural Adaptation », *Group & Organization Studies*, vol. 1, n°3, p. 334-354.
- Spitzberg, B. H.** 1991. « Intercultural Communication Competence » dans R. Porter et .L. Schneider, S. et J.-L. Barsoux (1997), *Managing across borders*, London, Prentice Hall.
- Sternberg, R. J.** 1997. *Thinking Styles*, Cambridge University Press.
- Tapernoux, F.** 1984. *Les centres d'évaluation*, Lausanne, Payot.
- Urban, S. (dir.)**. 1999. *Relations of Complex Organizational Systems. A Key to Global Competitvity*, Wiesbaden, Gabler.
- Veres, J. G., R., Sims et T. Locklear.** 1991. « Improving the Reliability of Kolb's revised Learning Style Inventory », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 51, p.143-144.
- Vince, R.** 1998. « Behind and beyond Kolb's learning cycle », *Journal of Management Education*, n° 22, p.304-319.
- Wallace, J. A.** 1993. « Educational Values of Experiential Learning », dans T. Gochenour (dir.), *Beyond Experience. The Experiential Approach to Cross-Cultural Education*, Yarmouth, Intercultural Press, p.11-16.
- Wiseman, R.L., et al.** 1989. « Predictors of intercultural communication competence », *International Journal of Intercultural Relations*, n° 13, p. 349-370.
- Zarifian, Z.** 1999. *Objectif compétence*, Paris, Éditions Liaisons.
- Zarifian, Z.** 2001. *Le modèle de la compétence, Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Paris, Éditions Liaisons.