



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Une méthodologie adaptée pour mesurer l'évolution des compétences transversales des étudiants lors de mobilités internationales

Eve Lejot

Université du Luxembourg

eve.lejot@uni.lu

<https://orcid.org/0000-0001-8338-561X>

Leslie Molostoff

Université du Luxembourg

leslie.molostoff@uni.lu

<https://orcid.org/0000-0001-5331-1353>

Reçu le 28-04-2021 / Évalué le 12-05-2021 / Accepté le 02-06-2021

Résumé

Les compétences transversales développées lors de la mobilité universitaire répondent aux attentes des recruteurs lors de l'entrée dans la vie professionnelle des étudiants (Brandenburg, 2014 : 3). La pandémie de Covid 19 étant la cause de la modification d'un grand nombre de mobilités, l'acquisition de ces compétences est-elle toujours possible ? Les mobilités universitaires sont remodelées, devenant pour la plupart des mobilités partiellement virtuelles puisque les cours sont principalement en ligne. À partir des résultats du projet RECTEC+, notre objectif dans cet article est de proposer une méthodologie pour identifier les compétences transversales développées malgré la Covid19 par les étudiants en mobilité à l'Université du Luxembourg.

Mots-clés : référentiel de compétences, compétences transversales, enseignement supérieur, mobilité internationale universitaire, pandémie

Eine angepasste Methodik, um die (Weiter-)Entwicklung von transversalen Kompetenzen von Studierenden in internationalen Auslandsstudienphasen einzuschätzen

Zusammenfassung

Die fachübergreifenden Kompetenzen, die während der akademischen Mobilitätsphasen erworben wurden, entsprechen den Erwartungen der Personalvermittlerinnen und -vermittler beim Einstieg der Studierenden ins Berufsleben (Brandenburg, 2014: 3). Können die Studierenden diese Kompetenzen, die durch die Covid-19-Pandemie verursachten Veränderungen in etlichen Mobilitätsprogrammen wurden, noch immer erwerben? Die akademische Mobilität wurde reduziert, und wurde so zu einer größtenteils virtuellen Mobilität, da die Kurse hauptsächlich online abgehalten wurden. Ziel dieses Artikels ist es, aufgrund der Ergebnisse des RECTEC+-Projekts, eine Methodik zur Identifizierung der fachübergreifenden Kompetenzen, die die

Mobilitäts-Studierenden an der Universität Luxemburg, trotz der Covid-19-Pandemie entwickelt haben, vorzuschlagen.

Schlüsselwörter: Qualifikationskatalog, fachübergreifende Kompetenzen, Hochschulbildung, internationale akademische Mobilität, Pandemie

An effective methodology to gauge the impact of international mobility on students' transferable skills

Abstract

The transversal skills developed during academic mobility periods equip students to meet the expectations of recruiters as they embark on professional life (Brandenburg, 2014: 3). With the COVID-19 pandemic disrupting many mobility programmes, is it still possible for students to acquire these skills? The very nature of academic mobility has changed, with most mobility periods becoming partly virtual because teaching is mainly provided online. In this article, drawing on the results of the RECTEC+ project, we aim to propose a method to identify the transversal skills developed by mobility students at the University of Luxembourg despite the impact of COVID-19.

Keywords: skills framework, transversal skills, higher education, international academic mobility, pandemic

Introduction

À l'Université du Luxembourg, des étudiants ont maintenu leur mobilité « incoming » malgré un enseignement globalement à distance. Les semestres d'hiver 2020 et d'été 2021 ont pourtant débuté en mode hybride, c'est-à-dire avec la moitié des groupes sur place et une autre moitié en ligne et ceci en alternance entre les groupes. Puis, compte tenu de l'augmentation des chiffres de cas de COVID-19, ces cours ont vite rebasculé vers une modalité d'enseignement entièrement à distance. Les résultats d'enquête d'un questionnaire distribué auprès de nos étudiants d'échange lors du semestre d'hiver 2020 et du semestre d'été 2021 ont montré que leur mobilité universitaire a été réduite à des contacts très limités avec leurs pairs et à une vie essentiellement dans leur chambre d'étudiant (Lejot, Molostoff, 2021). Ces étudiants, bien que vivant une mobilité « virtuelle » ou « partiellement virtuelle », étudient dans un pays étranger, dans un système universitaire nouveau et vivent dans un contexte quotidien différent.

Une étude de la Commission Européenne sur l'impact des échanges Erasmus (Brandenburg, 2014 : 3) a mis en avant la meilleure employabilité des étudiants ayant effectué une mobilité universitaire notamment grâce à la pertinence des compétences transversales développées lors de la mobilité et les attentes des recruteurs lors de l'entrée dans la vie professionnelle. Murphy-Lejeune (2000 : 11) ajoute que « les compétences acquises lors du séjour à l'étranger sont de plus en

plus recherchées dans un contexte professionnel marqué par l'internationalisation des relations ». Comme le souligne Dervin (2004 : 3), « les modalités d'apprentissage par le biais du séjour à l'étranger ont un caractère autre de l'apprentissage institutionnalisé ». Ainsi les étudiants qui effectuent une mobilité sont amenés à développer à la fois des compétences qui relèvent à la fois du domaine académique et du domaine non académique (Brassier-Rodrigues, 2016 : 60).

Malgré la mobilisation du personnel universitaire, dès le début de la pandémie, pour maintenir le développement des compétences des étudiants, nous nous demandons quel est l'impact de ces mobilités virtuelles pour les étudiants. La situation actuelle nous amène à nous poser les questions suivantes pour nos étudiants : ont-ils l'opportunité de développer des compétences au même titre que les étudiants qui ont effectué une mobilité normale ? Quelles compétences sont mobilisées et/ou développées par les étudiants dans le cadre de situations significatives de leur mobilité ? Notre objectif dans cet article est de choisir un référentiel de compétences transversales existant et de développer une méthodologie pour, dans une future étape de recherche, répondre aux questions que nous venons de poser. Pour l'heure, nous allons ici nous demander quel(s) outil(s) et quelle(s) démarche(s) nous pouvons adopter pour permettre cette identification de compétences et mesurer l'évolution de ces dernières.

Nous sommes situées sur deux domaines : celui des référentiels gradués de compétences transversales développées en milieu professionnel et celui des catégorisations de compétences transversales identifiées pour les mobilités. Par conséquent, dans cet article, nous allons tout d'abord revenir sur les notions de compétences transversales et de référentiels puis nous allons plus précisément présenter des référentiels de compétences qui pourraient être appliqués en contexte de mobilité universitaire. Nous explorerons le référentiel le plus adéquat pour répondre à notre question de recherche. Nous proposerons enfin une méthodologie pour identifier les compétences acquises par les étudiants qui ont réalisé une mobilité partiellement virtuelle.

1. Compétences transversales et référentiels

Le terme de compétences est mobilisé par certaines disciplines, par des domaines de spécialisation ou par des secteurs professionnels. Il englobe la dimension des apprentissages formels des apprentissages ainsi que celle des apprentissages informels, non-académiques (De Saint Georges, 2019 : 20). Les situations informelles d'apprentissage sont relatives à des contextes où il n'y a pas d'intention délibérée d'apprendre, contrairement aux situations dites formelles en milieu académique :

« [les situations informelles] n'énoncent pas préalablement les connaissances que nous absorbons implicitement et qui se fixent à notre insu dans notre mémoire » (Calamel, 2012 : 33).

Les apprentissages formels et informels ne sont pas cloisonnés et indépendants, ils constituent un continuum d'apprentissage (Cristol, Muller, 2013 : 22) d'apprentissage. Ils sont « bien connectés et interreliés en permanence » (Brassier-Rodrigues, 2016 : 6). Un décloisonnement des apprentissages formels et informels est visible dans le résultat des compétences acquises.

Les compétences non académiques sont désignées par une vaste terminologie telles des compétences transversales s'inscrivant en opposition aux compétences techniques (France stratégies, 2017). De Saint Georges répertorie les termes qui couvrent les compétences transversales : « compétences transverses », « non techniques », « savoir-être », « qualités humaines », « diplômés du terrain », « compétences transdisciplinaires » ou « ventreprenuriales » (2019 : 11), « compétences sociales » (Lamine et Fayolle, 2014), « compétences émotionnelles » (Gendron, 2007), « aptitudes (savoir-faire) et attitudes (des savoir-être) » (Morlaix, 2016).

Les compétences non académiques restent peu formalisées dans les outils existants (Tardif et Dubois, 2013) et les apprentissages formels et informels ne sont pas distingués (Cristol et Muller, 2013). Selon Brassier-Rodrigues, il existe deux types de situations d'apprentissage non formels à l'université : les stages en entreprise ou en association et les mobilités. Ces expériences sont évaluées et validées par les universités dans le cadre d'un cursus pour l'obtention d'ECTS. La validation d'une expérience par l'institution impose à l'université de valider un apprentissage qui relève de statuts formel et informel.

La mobilité internationale est une démarche propice à se placer dans une mixité de contexte d'apprentissage pour aboutir à une somme de compétences résultant d'une période identifiable. Les outils de mesure qui réunissent une somme de compétences et les présentent en complémentarité dans un contexte spécifique sont les référentiels. Les référentiels, et les compétences qu'ils mentionnent, sont des leviers établis dans un consensus au service de l'exploration des compétences généralement non évaluées dans des situations informelles.

Le cadre qu'apportent certains référentiels rencontre donc un vif succès même si leur usage est parfois controversé car vu comme un carcan. L'objectif de l'utilisation d'un référentiel est in fine de générer un « métalangage commun » (De Saint Georges, 2019 : 79). Créer un référentiel signifie aussi élaborer un protocole pour négocier des descripteurs en équipe puis les expérimenter conjointement aux professionnels du terrain de la formation (De Saint Georges, 2019 :

79). Les évaluateurs sont ainsi équipés d'un outil professionnel stable qui évite des jugements arbitraires (André, 2013 : 9). Engager le dialogue dans un climat de confiance offre la possibilité de partager des expériences et des pratiques pour évaluer une progression.

Les référentiels sont développés pour un public particulier avec des objectifs spécifiques. Afin de pouvoir mettre en valeur des expériences de mobilité (ECBS¹, Europass²) ou des expériences académiques (Vitae³, CECRL⁴, PEC⁵), les référentiels proposent des compétences à identifier de manière autonome (ECBS, Vitae, PEC) ou accompagnées d'un tuteur lors d'un entretien (RECTEC⁶ et RECTEC+, CECRL, Europass). Les compétences sont parfois définies par des descripteurs sous forme graduées (CECRL, RECTEC et RECTEC+, Vitae) et certains délivrent un certificat (ECBS, Europass, CECRL).

2. Référentiels et mobilités universitaires

Nous allons revenir à présent sur les projets et sur les référentiels développés au sujet des compétences mobilisées par les étudiants dans le cadre d'une mobilité internationale. Nous avons restreint notre champ de recherche à ces trois conditions pour répondre au mieux à notre interrogation.

Dans l'élaboration des « learning agreements » des futurs étudiants en mobilité, l'accent est mis particulièrement sur le choix de cours pour l'acquisition des compétences dites « techniques » de la discipline ou du domaine d'étude. Si l'acquisition et notamment la montée en compétences dans les domaines techniques des étudiants ne posent pas de problème particulier pour l'évaluation (ces dernières sont évaluées dans le cadre des examens de fin de semestre ou en contrôle continu), nous nous interrogeons sur la progression de ces étudiants sur le plan des compétences transversales, peu explicitées dans les cursus de l'Université du Luxembourg.

Brassier-Rodrigues (2016 : 61) souligne l'importance de la valorisation et de la reconnaissance des compétences transversales dans un contexte de mobilité internationale et rappelle les résultats de la Commission européenne qui mettent en évidence le fait que les compétences transversales sont les compétences pour lesquelles « les étudiants progressent le plus pendant leur mobilité, mais [se trouvent être] également celles qui sont recherchées ».

L'Université du Luxembourg dispose d'un dispositif pour préparer les étudiants et pour les accompagner pendant leurs mobilités. Ce dispositif a la forme d'un cours hybride (synchrone et asynchrone) grâce auquel les étudiants réalisent des activités pédagogiques liées à la mobilité et interagissent via un tandem linguistique avec

d'autres étudiants en mobilité et des natifs de la langue cible. Outre un journal de bord que les étudiants complètent durant le semestre et qui porte sur leur progression en langue et en autonomie dans le pays d'accueil, nous n'avons pas d'outils plus élaborés pour évaluer ni l'apport de cette préparation ou de cet accompagnement ni la montée en compétences tous contextes confondus des étudiants durant la mobilité.

Nous allons revenir brièvement sur quelques projets qui se sont penchés sur la question de la reconnaissance et la valorisation des compétences acquises durant une expatriation par les étudiants.

Citons tout d'abord le projet de *portefeuille d'expériences et de compétences* (dorénavant PEC) du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CÈREQ). « Le PEC est un dispositif qui associe un outil numérique de type e-portefolio à l'accompagnement des étudiants dans la construction de leur parcours ». (Beaupère et alii, 2015 : 1). C'est un outil « réflexif, analytique et dynamique dans le temps » (Llantia-Suhard, 2012 : 23) qui accompagne l'étudiant tout au long de sa vie universitaire mais également dans le cadre de son insertion professionnelle et de ses premières expériences professionnelles. Sa démarche fait écho à celle des projets RECTEC et RECTEC+ dans la mesure où le produit de ce projet est une « démarche-outils » (Biarnès, 2012 : 9) qui se focalise sur « la richesse d'un parcours individuel pour former son « cré-acteur » à en extraire les multiples compétences acquises et/ou à en concevoir les manques en fonction d'un objectif défini, celui de pouvoir et de savoir choisir sa profession et se donner les moyens d'y arriver » (Biarnès, 2012 : 9). Il se veut être un « recueil de toutes [les] expériences [de l'étudiant], la traduction des acquis en « compétences » non pas décrétées mais définies et choisies » (Llantia-Suhard, 2012 : 23). L'outil est également composé d'une plateforme qui accompagne l'étudiant à réfléchir sur ses projets et qui lui apporte « des pistes, des conseils et des outils pour agir » (Llantia-Suhard, 2012 : 23). Une étape d'autoévaluation est intégrée à l'outil. Bien que la démarche et les objectifs de cet outil soient en adéquation avec ce que nous recherchons pour nos étudiants, sa longue temporalité ne nous permet pas de l'utiliser tel quel sur une courte période de mobilité ou sur l'exploitation de situations ponctuelles.

Nous pouvons ensuite citer l'outil Europass Mobilité dont l'objectif est d'accompagner les bénéficiaires dans leur carrière et dans leurs études.

Outre des informations d'ordre administratif, l'outil propose une partie « Description du parcours Mobilité » qui revient sur les acquis du bénéficiaire durant sa mobilité. Cette partie est divisée en deux sous-parties à choisir en fonction du contexte de mobilité : un relevé des cours suivis et des notes obtenues dans le cadre

d'une mobilité universitaire et un relevé des « compétences acquises pendant le parcours Mobilité » (« compétences liées à l'emploi, compétences linguistiques, compétences numériques, compétences organisationnelles/managériales et compétences en communication » (Agence Erasmus+ France, 2020 : 11)) dans le cadre d'une mobilité pour un stage ou pour une formation.

L'Europass mobilité a l'objectif de « traduire les activités en compétences » (Agence Erasmus+ France, 2020 : 11). Lors d'un entretien entre le tuteur et la personne en mobilité, une objectivation des compétences acquises est opérée en s'appuyant sur les activités réalisées par le bénéficiaire. C'est une démarche que nous retrouvons dans les projets RECTEC et RECTEC+. La première limite de cet outil est l'absence d'encouragement à compléter la rubrique « Compétences acquises pendant le parcours Mobilité » dans le cadre d'une mobilité universitaire, ne la destinant qu'à des expériences de stage ou de formation.

Par ailleurs, Euroguidance France⁷ (2017) souligne l'absence dans plus de 30% des cas de renseignement de la rubrique « Compétences acquises pendant le parcours », ne conférant alors à l'outil qu'un rôle de document administratif. Cet outil fonctionne sur l'établissement d'un partenariat entre l'établissement d'origine et celui d'accueil de la personne en mobilité. Pour notre expérimentation, nous cherchons un outil flexible et qui soit accessible à tous, à tout moment.

Enfin, les compétences proposées nous semblent tout à fait appropriées dans la mesure où elles sont transversales, objectivables et ne reposent pas essentiellement sur des capacités ou sur des savoir-être. Cependant, elles ne sont pas graduées. En effet, une mobilité (études, stage ou formation continue) présente sa richesse dans la comparaison « avant/après ». Or seules les compétences linguistiques et numériques sont renvoyées vers des référentiels gradués à savoir respectivement au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, 2001), gradué sur six niveaux de A1 à C2, et à la Grille des compétences numériques européennes, graduée sur trois niveaux : « utilisateur élémentaire », « utilisateur indépendant » et « utilisateur expérimenté ».

Comme le suggère Brassier-Rodrigues (2016 : 70), l'outil pourrait être perfectionné notamment en développant plus précisément les descripteurs de compétence pour faire ressortir « les compétences disciplinaires (académiques) mais aussi les compétences transversales (non académiques) ».

Pour terminer cette partie, nous aborderons le récent projet Erasmus+ European CrossBorder Skills (ECBS). Ce projet s'intéresse aux compétences mobilisées et développées par les individus, professionnels ou étudiants, qui, dans le cadre de leur profession, de formations ou de leurs études, franchissent régulièrement une

frontière. Le résultat de ce projet est la création d'un outil en ligne qui permet « d'articuler et évaluer les compétences transversales développées dans des contextes transfrontaliers⁸ ».

Sur cette plateforme, nous trouvons tout d'abord un catalogue des programmes et des outils développés en contexte transfrontalier. Un référentiel européen de compétences transfrontalières composées des compétences de « communication, sensibilité interculturelle, adaptation, travail d'équipe et collaboration, résolution de problèmes, apprentissage, résolution de conflits et négociations, organisation et gestion du temps, pensée critique, pensée stratégique et d'innovation, prise de décisions, leadership, pensée systémique, éthique professionnelle/conscience professionnelle, orientation » est également proposé. Toute personne souhaitant faire certifier des compétences acquises en contexte transfrontalier peut avoir recours à ce référentiel et obtenir après quelques démarches une certification sous la forme d'un « *open badge* » ou d'un certificat officiel. Pour cela, les candidats doivent soumettre des preuves pour chaque compétence déterminée et justifier du lien entre cette dernière et la preuve. La demande est ensuite évaluée par un comité.

L'objectif principal du projet, bien que la reconnaissance et la valorisation fassent partie des différentes étapes, reste la certification. C'est une étape postérieure à ce que nous cherchons à faire dans le cadre de notre expérimentation, qui est seulement, pour le moment, de reconnaître les compétences transversales mobilisées ou développées dans le cadre de la mobilité. Par ailleurs, notre expérimentation cherche à faire ressortir des compétences déclarées, donc à priori des compétences pour lesquelles il est donc relativement difficile de fournir des preuves.

De plus, bien que des critères d'apprentissage pour chaque compétence aient été définis, l'absence de graduation ne nous permet pas de répondre à l'un des objectifs de notre expérimentation qui est la modélisation d'une montée en compétences. Une mise en relation avec les résultats de ce projet nous paraît toutefois pertinente dans l'éventualité d'une recherche de certification des compétences développées ou mobilisées par nos étudiants en mobilité, transfrontalière comme internationale.

3. RECTEC+ et une méthodologie adaptée à la mobilité en contexte universitaire

Le référentiel de compétences RECTEC+ ne trace pas de limites entre les situations dites formelles et les situations dites informelles. Il s'attache à extraire les compétences mobilisées dans des situations définies et reliées à des contextes de professionnalisation.

La majorité des référentiels établissent des compétences à atteindre pour un objectif particulier : une formation, un poste, etc. RECTEC a été pensé pour accompagner et, pour cela, identifier la montée en compétences de manière graduée. Le projet RECTEC a élaboré un référentiel gradué de 1 à 4 pour douze compétences qui relèvent des métiers de premières qualifications en corrélation avec les mêmes niveaux que ceux du Cadre Européen des Certifications (CEC). Le projet RECTEC+ a poursuivi ce développement sur les niveaux 5 à 8 en intégrant des situations reliées à des décisions stratégiques pour les paliers 7 et 8. Les douze compétences sont divisées en trois pôles : organisationnel, communicationnel, réflexif (De Ferrari 2011 : 88).

De plus, pour pouvoir se positionner sur la carte de compétences, les entrées se font par situations. Les personnes cherchant à connaître leurs compétences à un moment donné peuvent mettre en perspective ce qui a été fait en contexte professionnel grâce à une démarche d'explicitation qui prend en compte quelques paramètres de « l'entretien d'explicitation » (Vermersch, 2011) et qui aide à évoquer les situations les plus fréquentes et les plus significatives de l'expérience. En procédant ainsi, la personne va faire ressortir les compétences mobilisées et les compétences développées par l'action. Chaque situation mobilise des compétences spécifiques. Raconter ces situations conduit à définir :

- un contexte : un cadre dirigeant son équipe en trois langues sera au niveau 8 en communication orale, alors qu'un barman trilingue sera sans doute au niveau 2 d'après les descripteurs.
- leur rôle dans une situation spécifique : déterminer ce qu'ils pilotent, qu'est-ce qu'ils organisent ?
- l'implication individuelle et le champ d'action dans une description de poste : un poste d'enseignant se situe entre 5 et 6, peut-être que dans un parcours, un(e) enseignant(e) est au-delà ou en-deçà.
- les interactions rencontrées, leurs enjeux, leurs interactants
- les objectifs d'une situation, ses circonstances particulières, son séquençage.

Un entretien d'explicitation accompagne l'acculturation à la carte de compétences graduées. Le but en est d'extraire la transversalité des compétences dans une fonction professionnelle et dans toute situation dite informelle, qui ait convoqué des compétences mobilisables en contexte professionnel. Afin de rendre compte des situations rencontrées à une échelle individuelle, un entretien facilite le recueil de l'activité réelle en situation, c'est-à-dire le processus, « le flux de l'activité en situation : l'activité productive, l'activité constructive » (Samurçay, 2004).

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011) a une dimension didactique dans la mesure où il provoque une prise de conscience. Il donne l'occasion à la personne interviewée de réfléchir sur sa manière de travailler et sur les compétences qu'elle

implique. Le procédé permet à la personne interviewée d'accéder à une forme de mémoire épisodique. Vermersch (2011) distingue trois niveaux à dissocier lors de la conduite de l'entretien : le déclaratif, le procédural et l'intentionnel.

Parmi les trois domaines de verbalisation identifiés par Vermersch, qui sont l'imaginaire, le conceptuel et le descriptif, nous nous concentrons sur le domaine descriptif pour notre projet.

Dans un dispositif d'analyse des pratiques comme démarche des formateurs dans le travail social, l'essentiel est d'accompagner les sujets collectifs dans leur processus d'apprentissage tout comme nous le ferions dans le cadre de l'enseignement d'un savoir (Simondi, Perrenoud 2011 : 90). Les expérimentations du projet RECTEC+ qui sont menées sur le référentiel en cours de stabilisation, permettent d'une part, de vérifier l'outil et de renforcer sa solidité et d'autre part d'indiquer le caractère innovant d'une approche intégrée de la composante technique au sein des compétences transversales et de sa logique graduée. Elles sont aussi l'occasion de définir une méthodologie pour utiliser ce référentiel. En effet, se positionner sur le référentiel nécessite un accompagnement sous forme d'entretien dans le cadre d'une auto-évaluation guidée, et avec des documents de réflexion pour l'utilisateur étape par étape pour arriver à un positionnement concerté entre l'auto-évalué et l'accompagnateur.

La démarche RECTEC, dans la mesure où elle s'appuie sur les activités significatives et situées par les bénéficiaires, nous paraît tout à fait adaptée à notre contexte de mobilité universitaire où les apprentissages sont omniprésents, en cours (contexte formel) comme dans la vie de tous les jours (contexte informel). Par ailleurs, notre objectif étant de faire apparaître aux étudiants de notre cours d'accompagnement à la mobilité leur montée en compétences, un référentiel gradué nous semblait indispensable, ce que propose la démarche RECTEC. Le principe de cette démarche n'est pas de déterminer si les étudiants « possèdent » ou non des compétences transversales, mais plutôt de partir du principe que toutes les compétences sont potentiellement mobilisées et ainsi de voir ainsi à quel degré. Enfin, la présence d'un référentiel gradué permet également une projection de la part des étudiants. Ces derniers peuvent en effet se rendre compte du chemin à parcourir par rapport à des objectifs qu'ils auraient pu se fixer ou qui auraient pu être fixés par une des institutions organisatrices de leur mobilité.

Le principe de l'entretien d'explicitation prend également tout son sens dans notre projet puisque nous tenons à ce que ce soit les étudiants eux-mêmes qui établissent une introspection liée à l'expérience qu'ils vivent et qu'ils puissent alors prendre conscience de la mobilisation et/ou du développement de compétences incorporées, invisibles.

Pour l'expérimentation du référentiel RECTEC+, nous travaillons avec un groupe d'étudiants en mobilité au Luxembourg qui suivent le cours d'accompagnement linguistique et culturel à la mobilité (cours de français niveau B2) proposé par le Centre de Langues. Dans le cadre de ce cours, les étudiants réalisent des activités pédagogiques en ligne en autonomie, des activités linguistiques en tandem avec d'autres étudiants et complètent un journal de bord tout au long du semestre. Ce dernier est un outil d'autoréflexion qui les accompagne dans la prise de conscience de leur progression durant leur mobilité. Les étudiants doivent renseigner les activités effectuées en ligne et expliquer ce que ces dernières leur ont apporté dans la réalisation de leur mobilité, ils remplissent une fiche Bilan à l'issue de chaque rencontre tandem dans laquelle ils indiquent les apprentissages avant tout linguistiques effectués durant la séance et enfin ils complètent enfin mensuellement un carnet de suivi dans lequel ils reviennent de manière générale sur leur mobilité. Voici ce que nous leur demandons :

1. Activités linguistiques et/ou (inter)culturelles réalisées durant ce mois.
2. Démarches réalisées dans le cadre de votre mobilité.
3. Décrivez une ou des situations durant laquelle/lesquelles vous avez observé un écart entre vos attentes et le déroulement de votre mobilité actuelle*.
4. Décrivez les difficultés potentielles rencontrées.
5. Décrivez ce que vous avez mis en place pour les surmonter (solutions).
6. Avez-vous été surpris(e) par une situation que vous avez réalisée avec facilité ? Pourquoi ?
7. Qu'avez-vous appris durant cette période (compétences linguistiques, culturelles, générales, etc.) ?

(*pas uniquement le cours)

La tenue de ce journal de bord consiste en la première phase de notre expérimentation.

Lors d'une première rencontre, qui constitue la deuxième phase de l'expérimentation, les étudiants complètent un questionnaire (De Ferrari et Mourlhon Dallies, 2011)⁹ qui les conduit à réfléchir à une situation, à un incident, rencontré(e) au début de leur mobilité. Les questions sont les suivantes :

1- Comment avez-vous élaboré votre projet de mobilité au Luxembourg ? Est-ce que des personnes vous ont aidé (qui ? pourquoi ? comment ?) ? Combien de temps va durer cette mobilité ? En quelle(s) langue(s) ?

2- Comment avez-vous trouvé votre place dans ce milieu en arrivant ? Quel est votre rôle dans l'institution (étudiant, stagiaire, étudiant-assistant, etc.) ? Quelle est votre place par rapport à vos pairs sur place et par rapport à vos

enseignants ?

3- Pouvez-vous identifier et décrire succinctement les apprentissages réalisés depuis le début de votre mobilité ?

4- Vous souvenez-vous d'un incident critique ? Qu'est-ce qui a constitué pour vous le plus grand défi ? Pouvez-vous présenter des situations significatives, des incidents critiques qui ont fait avancer ou qui ont freiné la réalisation de vos missions, votre épanouissement en tant qu'étudiant(e) ?

Les questions 1 et 2, volontairement très générales, permettent aux étudiants de se (re)plonger dans le contexte de réalisation de leur mobilité et sur les origines de ce projet, tant dans les démarches que dans leurs attentes ou dans leurs motivations.

Les questions 3 et 4 tendent à amener les étudiants à la recherche, à l'exploration d'apprentissages ou de situations représentatives de leur mobilité en les encourageant à expliciter une situation rencontrée durant laquelle ils ont fait face à des difficultés ou bien pour laquelle ils ont observé un décalage entre leurs attentes et la réalité. La présence d'un animateur est indispensable pour rapporter l'expérience de l'étudiant aux descripteurs de compétences du référentiel RECTEC+ mobilisées.

Les étudiants se situent par la suite, sans prendre connaissance des descripteurs, sur une échelle de 1 à 8 pour les compétences transversales mobilisées et/ou développées dans le cadre de la situation décrite à l'aide de la carte de compétences RECTEC+ évidée. Cette étape a pour but de les familiariser au fonctionnement d'un référentiel gradué.

L'étape suivante consiste à faire découvrir les descripteurs aux étudiants. À partir de la lecture de ces derniers, les étudiants doivent ajuster leur positionnement et donner les raisons d'un décalage potentiel entre les deux positionnements.

L'objectif de ces quatre étapes est d'une part de faire prendre du recul aux étudiants sur le travail invisible accompli dans le cadre de leur mobilité, de leur faire prendre conscience des compétences acquises ou mobilisées et de l'éventuelle montée opérée dans ces compétences, d'explicitier ces compétences en vue d'être capable de les valoriser dans des contextes où ces compétences devront ou pourront l'être.

Suite à cette première phase d'expérimentation, les étudiants continuent à compléter leur journal de bord.

Dans une troisième phase, un mois plus tard, les étudiants reprennent les compétences transversales retenues lors de la deuxième phase pour actualiser leur positionnement à ce jour. Les étudiants parlent de leur ressenti avec la personne

chargée de l'expérimentation ainsi qu'avec les pairs présents.

Conclusion

Comme nous avons pu le voir, développer des descripteurs de compétences transversales et évaluer ces dernières demandent des outils et également un accompagnement spécifiques. En réponse à notre question sur le choix de l'(des) outil(s) et de la (des) démarche(s) que nous pouvons adopter pour déterminer des compétences transversales mobilisées par les étudiants dans le cadre de mobilités universitaires, nous avons choisi le référentiel RECTEC+. Ce référentiel est gradué et prend en compte trois pôles : communicationnel, réflexif et organisationnel. Nous avons développé, à partir de ce référentiel, une méthodologie qui inclut un entretien d'explicitation et du matériel en ligne pour faire le lien entre les situations significatives rencontrées lors de la mobilité partielle et les compétences mobilisées.

Une des manières de faire prendre conscience aux étudiants de leurs évolutions en compétences transversales, que celle-ci ait lieu en milieu formel ou informel, est d'opérer une comparaison de leurs savoir-faire initiaux et finaux.

La démarche de l'entrée par situations permet de prendre en considération aussi bien les apprentissages effectués dans le cadre de situations formelles que dans le cadre de situations informelles et permet alors de prendre en considération, dans notre contexte, la mobilité dans sa globalité et non de s'intéresser uniquement aux cours suivis.

Comme nous avons pu le montrer, la démarche RECTEC/RECTEC+ prend en compte des situations professionnelles et des situations liées à des activités plus générales comme les études, le bénévolat ou les loisirs, par exemple. Ainsi les étudiants pourront utiliser les résultats obtenus dans le cadre de l'expérimentation pour leurs premiers pas dans la vie professionnelle.

La prise en main de cet outil nécessite naturellement un accompagnement de la part d'accompagnateurs formés à la démarche. Néanmoins, la découverte de l'outil étant faite, celui-ci est relativement simple d'utilisation et intuitif.

Par ailleurs, la langue dans laquelle il est présenté est un facteur à prendre en compte puisque l'exploration des compétences et de leurs descripteurs variera selon le niveau des apprenants dans la langue de l'expérimentation. Par conséquent, le rôle de l'accompagnateur de l'expérimentation est de sélectionner quelques compétences pertinentes en amont pour le public cible. Enfin, l'un des objectifs est que les apprenants perçoivent une forme d'altérité indépendante des langues

en analysant les situations qu'ils ont rencontrées.

Pour résumer notre méthodologie, la temporalité auprès de nos étudiants est la suivante :

Phase 1 : journal de bord

Phase 2 : première rencontre ;

Étape 1 : questionnaire pour définir des situations significatives,

Étape 2 : positionnement sur le référentiel à l'aveugle,

Étape 3 : modification du positionnement sur le référentiel à l'aide des descripteurs,

Étape 4 : justification de ce positionnement et de ce re-positionnement,

Phase 3 : deuxième rencontre

Étape 1 : reprendre connaissance des situations et discussion en groupe sur la première phase,

Étape 2 : reprendre les niveaux de compétences définis dans la première phase et évaluer si ces niveaux ont changé entre la phase 2 et la phase 3. Si oui, se repositionner,

Étape 3 : justifier ce nouveau positionnement ou l'absence d'évolution par des éléments de l'expérience de mobilité en cours.

La démarche de placement sur le référentiel est très demandeuse cognitivement et le journal de bord assure une réflexion d'amont essentielle pour narrer les histoires respectives des étudiants et pour choisir des compétences mobilisées lors de situations de leur mobilité. Les premiers résultats obtenus grâce à cette méthodologie montrent que les étudiants, bien que suivant leur cours et vivant une mobilité partiellement confinés, ont tout de même progressé dans leurs compétences transversales. Le suivi de cours en ligne ne facilite pas l'enrichissement du répertoire de situations spécifiques à la mobilité des étudiants qui sont naturellement réduites par rapport aux potentialités d'une mobilité réalisée dans des conditions normales. Ces situations existent néanmoins et leur singularité conduit les étudiants à développer des stratégies novatrices qu'ils sont enclins à partager. Leurs retours sur les premières expérimentations nous montrent qu'ils n'avaient pas connaissance de leur montée en compétence et n'avaient pas conscience de la rapidité avec laquelle ils avaient évolué dans ces compétences. Cela leur redonne confiance en eux, dans un contexte où ils se sentent seuls.

L'intégration de cet outil dans les programmes de formation semble aujourd'hui devenir une réelle nécessité, notamment dans un monde où les mobilités professionnelles sont de plus en plus fréquentes et où les apprentissages ne sont pas ou plus conditionnés aux simples cours académiques suivis dans le cadre d'un cursus. De plus, cette démarche de mise en lien des expériences, des activités et des compétences est une activité qui convient à des étudiants futurs managers (Belhaj 2010).

Pour conclure, le référentiel et sa méthodologie objectivent un travail réservé normalement aux professionnels des ressources humaines. Le référentiel RECTEC+ donne l'opportunité d'évaluer des situations à un moment T et de savoir mettre en avant des compétences développées au cours d'une mobilité, virtuelle ou non.

Bibliographie

Agence Erasmus+ France. 2020. *Europass Mobilité. Mode d'emploi*. Bordeaux : Agence Erasmus+ France.

André, B. 2013. « Evaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions ». *Revue française de pédagogie*, n° 184, p. 5-14. [En ligne] : <http://rfp.revues.org/4208> [consulté le 02 février 2017].

Aoun, J., 2004. *Manager une équipe multiculturelle. Faire de la diversité une clé de la performance*. Paris : ESF éditeur.

Beaupère, N., Bosse, N., Lemistre, P. 2015. « Le bilan mitigé de l'expérimentation du portefeuille d'expériences et de compétences ». *Bref du Céreq*, n° 331. [En ligne] : <https://www.cereq.fr/le-bilan-mitige-de-l-exp experimentation-du-portefeuille-d-experiences-et-de-competences> [consulté le 24 avril 2021].

Belhaj, M. 2010. « Perte de mobilité étudiante, perte de compétences ? ». *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° 7, p. 25-34. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Baltique7/belhaj.pdf> [consulté le 24 avril 2021].

Berthaud, J. 2017. « Mesurer les compétences transversales des étudiants : apports et limites d'une grille d'autoévaluation ». *Mesure et évaluation en éducation*, n° 40 (3), p. 1-35. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1048909ar> [consulté le 24 avril 2021].

Biarnès, J. 2012. « Préface. Le Portefeuille d'expériences et de compétences. De l'université à la vie ». *Relief*, n° 39, p. 9-10. [En ligne] : <https://www.cereq.fr/le-portefeuille-d-experiences-et-de-competences-de-luniversity-la-vie-active> [consulté le 26 avril 2021].

Brandenburg, E. et al. 2014. *L'étude d'Impact Erasmus - Les effets de la mobilité sur les compétences et l'employabilité des étudiants et sur l'internationalisation des établissements de l'enseignement supérieur - Executive Summary*. Commission européenne. [En ligne] : <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/84ac4999-9fd2-11e5-8781-01aa75ed71a1> [consulté le 29 octobre 2020].

Brassier-Rodrigues, C. 2016. « Comment valoriser les compétences liées à la mobilité internationale ? Analyse de l'efficacité communicationnelle de l'Europass Mobilité ». *Presses universitaires de France, Journal of international mobility*, n° 4, p. 59-74. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2016-1-page-59.htm> [consulté le 27 mai 2021].

Calamel, C. 2012. « Prendre en compte les situations non formelles d'apprentissage ». *Agora débats/jeunesses*, n° 62, p. 33-43. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2012-3-page-33.htm> [consulté le 24 avril 2021].

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cristol, D., Muller, A. 2013. « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes ». *Savoirs*, n° 32, p.11-59. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-11.htm> [consulté le 24 avril 2021].

De Ferrari, M. 2011. Didactique du français compétence professionnelle : quelles avancées, quelles perspectives ? In : *L'intégration linguistique des migrants. Etats des lieux et perspectives*. Arras : Artois Presses Université. [En ligne] : <https://books.openedition.org/apu/7633> [consulté le 24 avril 2021].

Dervin, F. 2004. « Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures. Defining and assessing intercultural competence in student mobility ». *Moderna språk*, n° 98(1), p.68-77. [En ligne] : <http://users.utu.fi/freder/mob.pdf> [consulté le 29 octobre 2020].

De Saint-Georges, I. 2019. « Reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications. Enjeux, cadre de référence et effets ». *Rapport d'expérimentation du Projet Rectec* [En ligne] : <http://hdl.handle.net/10993/40323> [consulté le 24 mai 2021].

France Stratégie. 2017. Compétences transférables et transversales. Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ? *Rapport du groupe de travail n°2 du Réseau Emplois Compétences*. [En ligne] : https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/gt2_competchances-ok.pdf [Consulté le 27 mai 2021].

Gendron, B. 2007. « Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions ». *Cahiers du Cerfee*, n° 23, p. 9-55. [En ligne] : https://www.academia.edu/6219767/GENDRON_BENEDICTE_Des_comp%C3%A9tences_%C3%A9motionnelles_au_capital_%C3%A9motionnel_une_approche_th%C3%A9orique_relative_aux_%C3%A9motions [consulté le 24 avril 2021].

Lamine, W., Fayolle, A. 2014. « Compétences sociales et réseau entrepreneurial : le cas des créations d'entreprises technologiques ». *Entreprendre & Innover*, n° 20, p.95-106. [En ligne] : <https://www.cairn.info/journal-entreprendre-et-innover-2014-1-page-95.htm> [consulté le 24 avril 2021].

Lejot, E, Molostoff, L. 2021. « Des formations hybrides à défaut de mobilité ». *Colloque International MOOCs, language learning and mobility: design, integration, reuse*, n° 2.

Llantia-Suhard, I. 2012. Chapitre 2 - L'ingénierie pédagogique : l'imagination collective. Le Portefeuille d'expériences et de compétences. De l'université à la vie. *Relief*, n° 39, p. 23-31. [En ligne] : <https://www.cereq.fr/le-portefeuille-dexperiences-et-de-competences-de-luni-versite-la-vie-active> [consulté le 26-avril 2021].

Manès-Bonnisseau, C. 2020. « Enseigner et apprendre les langues en période de confinement ». *Courriel Européen des langues*, n° 43. [En ligne] : <https://www.france-education-international.fr/sources/courrieuro/2020/courriel-europeen-des-langues-mai-2020.pdf> [consulté le 29 octobre 2020].

Morlaix, S. 2016. Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? In : *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon.

Mourlhon-Dallies, F., de Ferrari, M. 2011. « Professionnalisation en formation initiale : didactiser l'alternance ». *Professionnalisation en formation initiale : vers un dispositif ternaire*, p. 49-64.

Murphy-Lejeune, E. 2000. « Mobilité internationale et adaptation interculturelle. Les étudiants voyageurs européens ». *Recherche et formation*, n° 33, p. 11-26. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_33_1_1614 [consulté le 27 mai 2021].

Samurçay R., Rabardel P. 2004. Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In : *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.

Tardif, J., Dubois, B. 2013. « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables ». *Revue française de*

linguistique appliquée, n°XVIII-1, p. 29-45. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-29.htm> [consulté le 24 avril 2021].

Simondi, E., Perrenoud, B. 2011. « Savoirs et éthique dans l'accompagnement », *Recherche et formation*, n°66, p.79-92. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1121> [consulté le 24 avril 2021].

Vermersch, P. 2011. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Notes

1. European Crossborder Skills : <https://european-crossborder-skills.eu/en/index.html>. Nous en parlerons plus en détail dans la partie suivante.

2. <http://www.europassmobilite.fr/>. Nous en parlerons plus en détail dans la partie suivante [consulté le 27 mai 2021].

3. <https://www.vitae.ac.uk/>. Vitae (2010), un référentiel anglais créé pour les chercheurs, accompagne la formation doctorale. Ce « Researcher Development Framework » (RDF) est un outil de référence en Grande Bretagne pour former des chercheurs d'excellence.

4. Le *Cadre Européen Commun de Référence des Langues* (2001) est le point d'ancrage des certificats du DELF/DALF pour le français, du Goethe Zertifikat pour l'allemand ou encore le DELE pour l'espagnol.

5. Le Portefeuille d'Expériences et de Compétences : <https://www.pec-univ.fr/> [consulté le 27 mai 2021]. Nous en parlerons plus en détail dans la partie suivante.

6. Reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications : <http://rectec.ac-versailles.fr/> Le projet RECTEC+ est le prolongement du projet RECTEC.

7. <https://orientactuel.centre-inffo.fr/?article1260> [consulté le 27 mai 2021].

8. « Developing tools for articulating and assessing the transversal skills developed in cross-border contexts » <https://european-crossborder-skills.eu/en/about/the-ecbs-project.html> [consulté le 27 mai 2021].

9. Travaux menés auprès des stagiaires en Master Français Langue Etrangère de l'Université de Paris 3 La Sorbonne Nouvelle.