

# Équipes virtuelles internationales et injonction à l'interaction

*Le rôle du numérique éducatif dans le développement interculturel des étudiants*

*Global virtual teams and the injunction to interact: The role of digital education in students' intercultural development*

< **Cécilia BRASSIER-RODRIGUES** <sup>1</sup> >

1. *Communication et Sociétés (EA 4647), F-63000 Clermont-Ferrand, France, Affiliée à l'Institut Convergences Migrations (2019-2025)*  
cecilia.brassier@uca.fr

DOI : 10.25965/interfaces-numeriques.4911

## < RÉSUMÉ >

En examinant le projet mis en place entre deux établissements d'enseignement supérieur européens, nous cherchons à comprendre comment les équipes virtuelles internationales transforment la rencontre interculturelle entre étudiants porteurs de cultures différentes. L'analyse de 105 récits d'étudiants français montre que le projet a contribué au développement de leur sensibilité interculturelle. Elle révèle également le rôle joué par les interactions en ligne, dont le choix du fond et de la forme a été guidé par une rationalité communicationnelle orientée vers l'objectif à atteindre. Ce faisant, les étudiants ont développé des liens sociaux et appris à faire équipe à distance.

## < MOTS-CLÉS >

équipe virtuelle internationale, interactions en ligne, sensibilité interculturelle

## < ABSTRACT >

By examining the project set up between two European higher education institutions, we seek to understand how global virtual teams transform the

intercultural encounter between students from different cultures. The analysis of 105 French students' narratives shows that the project has contributed to the development of their intercultural sensitivity. It also reveals the role played by the online interactions, whose choice of content and form was guided by a goal-oriented communicative rationality. In doing so, students developed social links and they learned to team up at a distance.

< **KEYWORDS** >

global virtual teams, online interactions, intercultural sensitivity

---

## **Introduction**

Partir en semestre d'études ou en stage à l'étranger favoriserait le développement de la compétence interculturelle, notamment grâce aux interactions sociales avec des personnes de cultures différentes que ce type de déplacement autorise (Dokou *et al.*, 2021 ; European Commission, 2019). Si des travaux scientifiques s'attachent à montrer les bienfaits associés à la mobilité internationale, d'autres mettent également en garde contre les dérives de la *toute-mobilité* (Gohard-Radenkovic, 2017). L'époque où l'on pensait que « le fait de se déplacer donne automatiquement aux individus des compétences linguistiques et interculturelles, comme si le fait de bouger faisait bouger les choses » (Robin, 2015, 203) a cédé la place à une nouvelle ère. Depuis plusieurs années, les échanges virtuels, s'appuyant sur des interactions exclusivement en ligne, invitent à repenser la mobilité internationale et ouvrent de nouvelles voies au développement de la compétence interculturelle. Ils offrent à tous les étudiants la possibilité de réaliser des activités d'apprentissage spécifiques à une matière, en mobilisant les technologies numériques de l'information et de la communication (TNIC) (Villar-Onrubia et Brinder, 2016).

Dans cet article, nous examinons une forme d'échange virtuel qui relève du numérique éducatif et à laquelle peu de travaux scientifiques se sont intéressés jusqu'ici (O'Dowd, 2018) : l'équipe virtuelle internationale (EVI). En analysant le projet mis en place entre deux établissements d'enseignement supérieur (EES) européens, nous répondons à la question : « Comment les EVI transforment-elles la rencontre interculturelle et contribuent-elles au développement de la sensibilité interculturelle des étudiants ? ». Dans la première partie, nous montrons comment la littérature scientifique fait le lien entre les échanges virtuels et le

développement interculturel des étudiants. Dans la deuxième partie, nous présentons le contexte de l'étude exploratoire et nous expliquons comment nous avons collecté et analysé un corpus constitué de 105 récits. Dans la troisième partie, nous examinons comment les interactions en ligne, guidées par une forme de rationalité communicationnelle, ont favorisé l'engagement des étudiants dans un processus de décentration culturelle et le développement d'une sensibilité interculturelle.

### **1. La rencontre interculturelle au cœur des échanges virtuels**

Pour répondre aux enjeux d'une éducation interculturelle prônée par l'UNESCO (2013), il convient de préparer les étudiants « à découvrir la culture étrangère sur le terrain, dans la rencontre avec des natifs » (Puren, 2013, 8). Pour cela, il faut mettre les étudiants en situation d'interaction avec des personnes de cultures différentes, afin qu'ils « apprennent à communiquer entre eux, à mieux se connaître et à se découvrir au-delà des préjugés, des stéréotypes et des clivages de leur culture d'origine » (Ladmiral et Lipiansky, 2015, 8). Pendant longtemps, dans les EES, les mobilités physiques (études ou stages) ont été privilégiées pour matérialiser la rencontre interculturelle. Ils étaient 5,6 millions à profiter d'une mobilité diplômante dans le monde entier en 2018<sup>1</sup>. Mais depuis quelques années, le contexte a changé. Des chercheurs ont engagé une réflexion critique sur l'impact des mobilités dans le développement interculturel des étudiants (Alexiadou *et al.*, 2021 ; Dervin, 2016 ; Robson et Wihlborg, 2019). Des travaux se sont intéressés aux étudiants immobiles (Finn et Darmody, 2017), d'autres ont révélé les coûts environnementaux des mobilités (Shields, 2019), d'autres encore ont soulevé des questions éthiques (Buckner et Stein, 2020). Et la crise liée au COVID-19 a également fortement ralenti les déplacements internationaux. Dans ce contexte de questionnements profonds autour des mobilités physiques, les pratiques relevant du numérique éducatif offrent des alternatives prometteuses pour organiser la rencontre interculturelle. Elles prennent la forme d'échanges virtuels, caractérisés par des interactions à distance entre porteurs de cultures différentes.

---

<sup>1</sup> [https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres\\_cles/fr/chiffres\\_cles\\_2021\\_fr.pdf](https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2021_fr.pdf)

Les échanges virtuels peuvent être définis comme « l'engagement de groupes d'apprenants dans des interactions interculturelles en ligne et des projets de collaboration avec des partenaires issus d'autres contextes culturels ou géographiques, en tant que partie intégrante de leurs programmes éducatifs » (O'Dowd, 2018, 1). Selon les objectifs pédagogiques poursuivis, ces échanges virtuels peuvent viser le développement de compétences linguistiques et/ou interculturelles dans des cours de langue (Helm, 2015) : c'est le cas de la télécollaboration, le dispositif le plus étudié depuis 25 ans. Ils peuvent également viser le développement de compétences interculturelles, numériques ou techniques (négociation, marketing international, gestion de projet, etc.). C'est le cas notamment lorsque les étudiants de plusieurs EES sont répartis en équipes pluriculturelles et qu'ils doivent réaliser un projet ensemble, pendant plusieurs semaines, sous la supervision d'enseignants. On parle alors d'équipes virtuelles internationales (EVI).

Les dispositifs qui s'appuient sur des EVI favorisent un apprentissage collaboratif international en ligne (Rubin et Guth, 2015). Les interactions entre les participants sont nombreuses, elles ont lieu à distance, elles sont médiatisées par les TNIC. Dès lors, l'environnement numérique matérialise, tout en reconfigurant, l'espace de la rencontre interculturelle. Il réduit l'éloignement physique en mettant à disposition des acteurs des outils qui favorisent la discussion synchrone ou asynchrone, ainsi que la collaboration entre étudiants (Canals, 2020). Malgré tout, des défis doivent être relevés par ces équipes à distance, qui constituent une forme de travail distribué, c'est-à-dire « réalisé par un groupe de personnes séparées (ici dans l'espace) et coordonné à l'aide de technologies de communication avancées » (Ruiller *et al.*, 2017, 7). Parmi ceux observés dans le contexte des organisations, figurent la communication, la confiance et aussi la compréhension interculturelle (Chevrier, 2019 ; Karjalainen et Soparnot, 2010). Dans le domaine éducatif, les travaux sur les télécollaborations ont fait apparaître des obstacles tels que les aspects techniques au sein de l'échange virtuel, mais également la qualité de l'engagement des étudiants dans les interactions et leur motivation à participer (Canals, 2020 ; Deraîche et Maizonniaux, 2018 ; Métral *et al.*, 2009).

Dans les échanges virtuels internationaux, la rencontre interculturelle se produit à distance. Des chercheurs ont montré ces dernières années

que ces pratiques contribuent au développement de la compétence interculturelle (Brassier Rodrigues *et al.*, 2022 ; Godwin-Jones, 2019 ; Helm, 2015), que l'on peut définir comme « une notion aux contours souvent flous qui regroupe des attitudes, traits de personnalité, connaissances et aptitudes qui permettent à l'individu de faciliter sa communication ou son interaction avec des individus venant d'autres environnements culturels » (Barmeyer et Davoine, 2012, 64). D'autres chercheurs se sont davantage intéressés à la sensibilité interculturelle, considérée comme un prérequis de la compétence interculturelle (Hammer *et al.*, 2003) et dont les travaux fondateurs sont attribués à Bennett (1986). Il a proposé un modèle développemental pour la conceptualiser, matérialisé par un continuum de « six phases de sophistication croissante dans la façon de gérer les différences culturelles » (Teyssier *et al.*, 2019, 211) : l'individu part d'une orientation ethnocentrique où il est enfermé dans sa propre culture (phases de déni, défense et minimisation) pour aboutir à une orientation ethnorelativiste dans laquelle il s'ouvre à la différence culturelle (phases d'acceptation, adaptation et intégration). Toutefois, si de nombreux chercheurs ont étudié le lien entre les dispositifs de télécollaboration et le développement des compétences interculturelles, O'Dowd (2018) reconnaît qu'ils sont relativement peu nombreux à s'intéresser aux EVI. Les travaux qui existent sur le sujet décrivent le plus souvent le dispositif qui a été déployé lors d'une expérimentation, mais ils abordent peu le développement interculturel de l'étudiant. Dans cet article, en partant d'un projet mené entre deux EES européens, nous souhaitons approfondir cette question. Pour cela, nous examinerons le rôle joué par les EVI et les interactions en ligne sur la rencontre interculturelle et le développement interculturel des étudiants.

## **2. Présentation du contexte de l'étude exploratoire**

### **2.1. L'échange virtuel UCA-SAMK**

Depuis 2017, les étudiants de la licence Information et Communication de l'Université Clermont Auvergne (UCA) bénéficient d'une préparation à la mobilité avant leur départ à l'étranger. Pendant deux semestres, ils sont sensibilisés aux théories centrées sur la communication interpersonnelle et à la complexité de l'environnement interculturel. Ils

découvrent les écarts culturels et les limites de l'approche comparative. Les travaux d'Abdallah Pretceille (2010) clôturent ce cycle magistral, en les invitant à penser l'interculturel comme « une dynamique où les identités et les pluralités des personnes s'actualisent dans les rencontres en contextes situés » (Lemoine-Bresson *et al.*, 2018, 27). Au semestre suivant, afin que les étudiants mettent en pratique l'ensemble de ces théories, ils participent à un échange virtuel, avec des étudiants de *Satakunnan Ammattikorkeakoulu* (SAMK) en Finlande, en devenant les membres d'équipes virtuelles internationales (EVI). Pendant dix semaines, les étudiants des deux EES, qui sont en troisième année de licence (en communication à l'UCA, en commerce international à SAMK) et qui doivent valider un enseignement en communication interculturelle dans leur formation respective, sont répartis dans des groupes mixtes et travaillent à distance sur un projet. Un espace linguistique commun est trouvé : ils parlent anglais. Ce n'est la langue maternelle ni des uns, ni des autres, créant de fait une égalité *a priori*. En leur offrant l'occasion d'interagir de manière prolongée avec des individus porteurs d'une culture différente, les enseignantes-référentes dans les deux formations concernées avaient pour objectif d'accroître la compréhension interculturelle de leurs étudiants en créant des conditions propices à la communication interculturelle, définie comme « une rencontre, une relation de coprésence culturelle entre individus ou groupes, acteurs de la communication » (Hsab et Stoiciu, 2011, 10). L'existence d'un accord Erasmus entre les deux partenaires, ainsi que l'expérience des deux enseignantes dans le domaine de l'interculturalité, a permis le développement d'un tel projet.

Comme « le fait de recourir aux outils du Web 2.0 à des fins éducatives ne débouche pas nécessairement sur une pédagogie innovante » (Ollivier et Puren, 2014, 61), des chercheurs ont donné des conseils pour mieux organiser les échanges virtuels (Deraîche et Maizonniaux, 2018 ; Jorgensen *et al.*, 2020 ; Métral *et al.*, 2009). Ils insistent sur la nécessité de structurer un ensemble d'activités afin d'accompagner les étudiants et de maintenir leur intérêt tout au long du projet ; ils évoquent également le rôle de l'enseignant se transformant en coach. La conception de l'échange virtuel entre l'UCA et SAMK a suivi ces recommandations. Les enseignantes ont construit un ensemble d'activités à réaliser pendant toute la durée du projet, qu'elles ont animées et corrigées au fur et à mesure. L'objectif était de créer des occasions d'interaction entre les étudiants qui

pouvaient mobiliser plusieurs pratiques multimodales, telles que le forum de discussion, le *chat*, les messageries instantanées, pour organiser des échanges privés ou avec le groupe entier. Les équipes avaient un échéancier à respecter, avec le rendu hebdomadaire d'un mémo (qui expliquait les activités de la semaine) et le rendu périodique de plusieurs documents (par exemple, le rétroplanning ou encore le brouillon de leur plan final) sur un espace dédié dans une plateforme collaborative.

## **2.2. La méthodologie d'enquête et d'analyse**

Pour répondre à la question de recherche, nous avons réalisé une étude empirique exploratoire entre septembre et décembre 2021 auprès des 21 étudiants français qui ont participé à l'échange virtuel. Elle a pris appui sur les modalités d'évaluation des étudiants.

Pendant les trois premières années de l'échange virtuel UCA-SAMK, l'évaluation du projet a reposé sur deux éléments. D'abord, les étudiants rendaient un travail final collectif. Et puis, une fois le projet terminé, chacun devait rédiger un rapport individuel sur ce qu'il avait appris en travaillant avec des étudiants porteurs d'une culture différente. Depuis deux ans, les modalités d'évaluation ont changé à l'UCA. La première partie est identique. La seconde partie de l'évaluation repose désormais sur la validation par les étudiants de la compétence 'Gérer une situation interculturelle' (GSI), qui rend compte du développement de leurs apprentissages interculturels<sup>2</sup>. Celle-ci a été construite par une équipe d'enseignants-chercheurs de l'UCA qui a pris appui sur les nombreux travaux existants. Alors que les concepts d'interculturalité et de compétence interculturelle font débat depuis plusieurs années (Karjalainen et Benhaida, 2018 ; Lemoine, 2018), c'est aussi le cas de la mesure de la compétence interculturelle. Selon le modèle mobilisé, son évaluation valide la capacité d'un individu en matière de décentration, de contextualisation, de socialisation, de questionnement, de remise en question des stéréotypes, de décodage de l'implicite, d'analyse de dysfonctionnements, de repérage des écarts, de capacité à communiquer, à adapter sa communication et à interagir de façon appropriée (Brassier-Rodrigues *et al.*, 2022). Bartel-Radic (2009)

---

<sup>2</sup> Une présentation complète de la compétence GSI peut être consultée dans Brassier-Rodrigues *et al.* (2022).

propose une catégorisation des approches d'évaluation en quatre groupes, qui s'appuient sur des mesures directes ou indirectes de l'apprentissage (Bacon, 2016). Celles-ci sont rarement mobilisées ensemble, alors que Deardorff (2006) explique que leur utilisation conjointe serait plus efficace pour appréhender le niveau de développement de la compétence interculturelle. C'est ce que propose la compétence GSI, auxquelles sont adossées cinq composantes essentielles (Encadré 1). Celles-ci caractérisent la façon dont la compétence doit idéalement être mise en œuvre et elles participent à son évaluation, en tant que critères d'exigence (Poumay *et al.*, 2017).

*Encadré 1 : Les cinq composantes essentielles de la compétence GSI (Brassier-Rodrigues *et al.*, 2022)*

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>(1) Mener une analyse prenant en compte sa/ses propre-s culture-s et celle de l'autre / des autres,</li><li>(2) Communiquer à l'oral et à l'écrit de façon appropriée, en faisant preuve d'écoute active,</li><li>(3) Respecter la culture de chacun,</li><li>(4) Développer des interactions authentiques et prolongées avec les personnes de cultures différentes,</li><li>(5) Mener à bien la situation.</li></ol> |
|---|

Concrètement, pour chaque composante essentielle, un étudiant doit identifier une situation interculturelle qui s'est déroulée pendant le projet, il doit donner une preuve qu'elle a eu lieu (une capture d'écran par exemple) et il doit expliquer la manière dont cette situation, et notamment le comportement qu'il a eu à cette occasion, atteste de sa maîtrise de la composante essentielle ciblée. La preuve et l'explication constituent un récit, qui est déposé tout au long du projet dans un plan de formation individuel sur Moodle.

A la fin de l'automne 2021, nous avons collecté 105 récits rédigés par les 21 étudiants de l'UCA. Ils donnent accès à l'expérience vécue, sous la forme d'une narration biographique qui permet « d'ordonner les faits et les événements vécus par les individus et de les reconstruire subjectivement » (Aloisio Alves, 2021, 123). Pour donner du sens au corpus, nous avons privilégié une analyse de contenu thématique manuelle (Bardin, 2007). Sur la base d'une lecture flottante des récits de chaque étudiant, nous avons procédé à une thématisation en continu : cela a consisté à prendre connaissance du contenu des commentaires, organisés en composantes essentielles, puis à identifier au fur et à mesure les thématiques



qui apparaissaient, et enfin à les mettre en lien les unes avec les autres (Paillé et Mucchielli, 2016).

### **3. La rencontre interculturelle guidée par la rationalité communicationnelle**

Pendant les trois premières années de l'échange virtuel UCA-SAMK, l'analyse que les étudiants réalisaient de la dimension interculturelle de leur expérience restait superficielle et dépassait rarement une approche comparative très ethnocentrée. Parfois même, des préjugés négatifs se formaient à l'égard de l'autre culture, sans que les étudiants ne cherchent à dépasser leurs premières réactions. Au final, les bénéfices et les contraintes de la rencontre interculturelle n'étaient pas souvent mis en avant, alors même que cette prise de conscience était l'objectif principal poursuivi par les enseignantes. Depuis deux ans, chez le partenaire français, le processus d'évaluation de l'échange virtuel a évolué avec l'introduction de la compétence GSI, entraînant des changements dans la manière de relater l'expérience vécue par les étudiants. L'analyse de contenu du corpus composé des 105 récits collectés a permis de dégager plusieurs tendances soulignant la manière dont l'échange virtuel transforme la rencontre interculturelle entre les étudiants français et les étudiants finlandais, tout en répondant à une forme de communication rationnelle. Dès l'année prochaine, il est prévu de procéder à une collecte de données similaire auprès des étudiants finlandais, permettant d'analyser l'évolution de leur développement interculturel.

#### ***3.1. De l'alibi culturel au recul interculturel***

L'analyse des récits produits par les étudiants a d'abord permis de reconstruire les étapes qu'ils ont traversées tout au long du projet. Nous pouvons les comparer, dans une certaine mesure, avec celles du modèle développemental de la sensibilité interculturelle de Bennett (1986).

Pendant la première étape, qui regroupe le *déni*, la *défense* et la *minimisation* chez Bennett, les étudiants français expliquent qu'ils ont cherché des informations sur la culture finlandaise, avant de débiter le projet ou au cours des premières semaines. Sur cette base, ils tentent d'interpréter

les comportements des Finlandais lors des interactions. Ils sont toutefois conscients que cela leur donne une vision réductrice de la culture étrangère, car ils lient les informations collectées à des '*clichés, stéréotypes, préjugés, idées reçues*'. A ce stade, ils sont en phase de découverte de leurs coéquipiers. Ils maintiennent leurs habitudes de travailler en groupe. La deuxième étape débute lorsque des incompréhensions se produisent dans le groupe, liées à la manière de faire des uns ou des autres. Même s'ils essaient encore d'interpréter le comportement des Finlandais à partir des informations collectées précédemment, cela ne leur permet pas de surmonter les difficultés rencontrées. Ils sont en phase *d'acceptation*, ils prennent conscience que d'autres cadres de référence culturels existent. Ils expriment alors un besoin de changement dans la manière de travailler ensemble. La troisième étape est celle de l'action et de la tentative *d'adaptation*, avec plus ou moins de réussite. Les étudiants mettent en place des techniques pour améliorer la communication avec leurs partenaires. Elles reposent sur l'écoute active et soulignent une volonté d'adaptation à l'autre. L'encadré 2 illustre la manière dont une étudiante a traversé ces étapes.

*Encadré 2 : Exemples de verbatim illustrant les étapes traversées par l'étudiante n° 14*

*Étape 1 : Je pensais que les étudiants finlandais étaient très très sérieux dans leur travail. En effet, un cliché dit que la Finlande est un modèle en matière d'éducation en Europe. Ainsi, je pensais que moi Française, je serais parfois dépassée par la quantité de travail demandée par les Finlandaises, ou leur rigueur. Or, il se trouve que c'est tout l'inverse. En effet, c'est à moi de rappeler les délais lors des projets à rendre, de les relancer quand le travail n'est pas fait à temps ... Finalement, les finlandaises ont l'air d'être plus "cools". Elles nous le disent d'ailleurs souvent par message ("Don't forget to rest", "relax", ...).*

*Étape 2 : Le but de la réunion était de proposer des idées de sujet puis d'en retenir une. Or, les Finlandaises, qui étaient fatiguées ce jour-là, étaient très silencieuses et répondaient à peine à nos suggestions. En effet, elles avaient eu une soirée d'intégration la veille dans leur université finlandaise. Peut-être ne travaille-on pas dans une université en Finlande le lendemain de ces soirées ? Nous avons d'ailleurs décalé l'horaire de notre réunion, pour leur laisser le temps de se reposer le matin. Quoi qu'il en soit, l'échange était donc compromis avec les Finlandaises et la situation un peu bloquée.*

*Étape 3 : J'ai donc décidé de prendre la situation en main, et de compter sur l'aide de ma camarade française pour dégager une idée. J'ai proposé plusieurs idées de sujets auxquelles nous avons déjà réfléchi avec ma camarade française avant le meeting, en demandant à chaque fois l'avis des deux autres membres du groupe, et en m'assurant de leur bonne compréhension. Voyant que je ne laissais pas tomber, et que je tenais à rendre le travail à l'heure, les Finlandaises se sont finalement investies dans la discussion, en répondant à mes suggestions. Nous avons donc fini par nous mettre d'accord au bout de quelques minutes sur un sujet d'article, et même un début de plan, qui semblait convenir à tout le monde.*

L'analyse des récits des étudiants confirme qu'ils ont progressé le long du continuum de sensibilité interculturelle défini par Bennett. Ils ont été

capables de prendre du recul par rapport à leur vision initiale de la culture finlandaise et de réaliser un premier 'détour culturel', confirmant que « la connaissance d'une autre culture oblige à une réévaluation de nos certitudes et, de là, à revisiter nos propres évidences et manières de penser et réagir » (Reveyrand-Coulon, 2020, 18). Toutefois, quelques-uns, minoritaires, ne sont pas parvenus à se détacher de l'utilisation de « l'alibi culturel » (Dervin et Vlad, 2010) : ils n'ont pas complètement réussi à dépasser leur vision initiale de la culture finlandaise et ils ont continué d'expliquer, par la culture, l'ensemble des problèmes rencontrés tout au long du projet. Au final, les étudiants français se sont engagés, à des degrés divers, dans le processus de décentration, passant d'une forme d'endocentricité (l'attention et l'intérêt sont centrés sur soi) à une forme d'exocentricité (l'attention ou l'intérêt sont centrés sur l'Autre) (Agbobli, 2018), comme l'illustre le récit d'une étudiante (Encadré 3). Ce faisant, ils ont progressé dans le développement de la sensibilité interculturelle, qui était l'objectif de l'échange virtuel.

*Encadré 3 : Extrait d'un récit de l'étudiante n° 14*

*Je trouve cette situation assez frustrante, car j'ai envie d'avancer vite et bien, mais c'est aussi intéressant car cela m'apprend à prendre sur moi-même, à respecter le rythme des autres qui peut être différent du mien. Ainsi, je m'adapte à leur culture, tout en n'oubliant pas la mienne puisque les étudiantes finlandaises elles aussi changent leur rythme de travail. Nous nous adaptons les unes aux autres.*

### **3.2. Le déploiement d'une rationalité communicationnelle**

L'analyse de contenu du corpus a fait émerger plusieurs thèmes relatifs à l'organisation des interactions au sein des groupes. Ceux-ci mettent en exergue le choix des outils de communication pour se rapprocher d'une communication en coprésence, ainsi que les techniques utilisées par les étudiants pour travailler ensemble, en mettant en place des ajustements réciproques.

Parmi les dispositifs sociotechniques d'information et de communication qui ont été mobilisés par les étudiants, les outils collaboratifs, qu'il s'agisse de réseaux sociaux numériques ou de plateformes collaboratives, ont occupé une place centrale dans leurs récits. Ils se rencontraient virtuellement au moins une fois par semaine (parfois sur WhatsApp, mais plus souvent sur Teams ou Zoom) et ils gardaient le contact en s'envoyant

des messages entre deux rencontres (souvent sur WhatsApp). Les étudiants ont utilisé ces modalités de façon complémentaire, parce qu'elles autorisaient une conversation en temps réel à la fois écrite (de type messagerie instantanée) et orale (de type visioconférence), comme l'illustre l'extrait du récit d'une étudiante (Encadré 4).

*Encadré 4 : Extrait d'un récit de l'étudiante n° 3*

*Je pense que nos discussions sur WhatsApp et sur Teams sont complémentaires, et que nous ne pourrions pas faire qu'avec l'une, ou qu'avec l'autre. Nous avons besoin des deux. En effet, ce sont les conversations orales sur Teams qui nous font le plus avancer dans le projet, car une communication orale est souvent plus efficace car plus directe. Nous proposons toutes nos idées, corrigeons celles des autres, et bâtissons ensemble notre projet. Cependant, la barrière de la langue peut parfois nous gêner sur Teams. Or, nous avons plus le temps de préparer notre réponse sur WhatsApp, puisqu'elle est écrite. Les conversations écrites nous permettent donc de corriger les malentendus naissant parfois pendant les réunions Teams. En plus de cela, elles sont utiles pour aborder des points rapidement, ou répondre à des questions rapides, qui ne nécessitent pas forcément un appel vidéo. Elles sont également actives, puisque nous ne validons jamais une idée sans l'approbation de tous les membres du groupe. Chaque message de mes camarades induit donc une réponse de ma part.*

Ces modalités d'interaction ont permis d'entretenir « une forme de mise en présence » des étudiants (Tisseron, 2020, 36) et de permettre des interactions continues entre les membres du groupe (Karlajainen et Soparnot, 2010), facilitant dès lors la communication à distance. Les étudiants ont créé un espace interactionnel numérique propice à l'échange spontané. La proximité induite par ces dispositifs apparaît comme un avantage, elle a permis de recréer une situation de face à face tout en étant à distance et d'éviter parfois des malentendus. Ce faisant, l'utilisation des dispositifs sociotechniques d'information et de communication a permis non seulement le maintien du sentiment de proximité, qui est l'un des défis souvent abordé dans les travaux sur les équipes virtuelles (Ruiller *et al.*, 2017), mais également le renforcement des interactions sociales entre les membres.

L'organisation du travail de groupe a aussi été un thème majeur abordé dans les récits des étudiants : ils ont appris à faire équipe à distance. Les récits révèlent que le contenu des interactions a fait l'objet de nombreux ajustements réciproques. Cela confirme que, si « apprendre à travailler avec d'autres apparaît comme un objectif désirable » (Bruillard et Baron, 2009, 108), le travail collaboratif avec des personnes de cultures différentes peut se révéler parfois compliqué, parce que les membres de l'équipe ne partagent pas les mêmes codes, les mêmes habitudes. Le récit des étudiants décrit les difficultés rencontrées. Au début,

ils ont presque tous parlé de la distance temporelle liée à l'organisation du temps ou au décalage horaire, et ils ont expliqué la manière dont ils s'étaient assez facilement ajustés à leurs partenaires, comme le montre le récit d'une étudiante (Encadré 5).

*Encadré 5 : Extrait d'un récit de l'étudiante n° 7*

*On a, plusieurs fois, dû choisir les horaires des meetings avec les enseignants, mais également entre nous. Mari proposait tout le temps l'horaire des meetings, plus qu'Anne puisqu'elle était beaucoup plus timide, et Julie et moi répondions souvent avec un peu de retard car on n'arrivait pas vraiment à s'organiser à l'avance. De même pour les travaux, c'était toujours Mari qui faisait sa part de travail en premier. Nos façons de procéder n'étaient pas compatibles, il fallait donc opérer un changement. J'ai donc décidé de changer mes habitudes, et de me conformer à leur façon de procéder qui est beaucoup plus efficace. J'ai alors fourni des efforts, et pris l'initiative de proposer des créneaux de rendez-vous, dès lors que ce rendez-vous s'avérait nécessaire. Ou encore, dès qu'un travail était à faire, au lieu d'attendre le dernier moment, je le faisais dès que j'en avais l'occasion. Au lieu de continuer à suivre mes habitudes d'être tardive, j'ai décidé de procéder à une nouvelle façon de faire.*

Puis, des difficultés plus complexes sont apparues au sein des groupes et ont nécessité des ajustements plus réfléchis. Pour mener à bien le projet, les étudiants ont essayé de construire un mode de travail partagé : le terme 'coconstruction' apparaît dans de nombreux témoignages. Pour définir un cadre suffisamment collectif et collaboratif dans leur groupe, les étudiants français ont essayé plusieurs techniques. Beaucoup ont opté pour une écoute active : ils ont posé des questions, fait des propositions. Et lorsqu'un mode de fonctionnement semblait opérationnel, ils l'ont adopté. Des compromis ont été trouvés, essayant de combiner l'approche des étudiants Français et celle des Finlandais, comme illustré par le récit d'un étudiant (Encadré 6). Très peu ont choisi d'imposer leur manière de faire et de rester, de fait, dans une vision ethnocentrique de la relation.

*Encadré 6 : Extrait d'un récit de l'étudiante n° 15*

*Lors de la construction du plan de notre article, je n'étais pas en accord avec certaines propositions de la part des Finlandais. En effet, il voulait construire la structure de l'article d'une façon qui ne me semblait pas pertinente. Lors de notre rencontre sur Zoom, j'ai amené plusieurs solutions pour pouvoir débloquer la situation. J'ai pris tous les avis de chacun et j'ai proposé différentes structures d'article, en prenant en compte toutes les volontés et en faisant un compromis entre toutes celles-ci. J'ai fait en sorte de proposer des structures qui incluaient les idées qui tenaient à cœur de chaque étudiant, pour que l'article reste un projet commun.*

La manière dont les outils de communication ont été choisis, dont le travail en équipe s'est construit, dont les ajustements réciproques se sont réalisés suggère qu'au fil des semaines une forme de rationalité communicationnelle s'est mise en place, guidée par la volonté des étudiants de

mener à bien le projet. Cela se produit « quand plusieurs individus se mettent d'accord (même implicitement) au terme d'un processus discursif, sur des actes et sur des ordres de jugement et d'évaluation des actions qu'ils s'engagent à appliquer » (Levy-Tadjine et Paturel, 2012, 346). Faisant écho à l'agir communicationnel de Habermas (1986), les étudiants ont défini des activités dans lesquelles « chacun est motivé rationnellement par l'autre à agir conjointement » (79). Comme cela est souvent le cas dans le travail en équipe virtuelle, une orientation vers la réalisation de la tâche a guidé les étudiants (Dubé, 2009). Dans ce contexte, le contenu des interactions interpersonnelles illustre lui aussi leur engagement dans un processus de transaction sociale, que l'on peut définir comme « le flux dans lequel évolue la relation, éventuellement conflictuelle, entre acteurs, étant entendu que les acteurs sont enchâssés dans un contexte aussi bien spatial (la structure organisationnelle) que temporel (leur histoire commune) » (Cordelier, 2016). Les étudiants français ont négocié des ajustements mutuels avec leurs coéquipiers finlandais, afin de trouver une manière satisfaisante de travailler ensemble et de réaliser le projet. Nous constatons qu'une forme de sociabilité numérique se crée (Adoue, 2016 ; Dang Nguyen et Lethiais, 2016 ; Gozlan, 2018), avec une virtualisation des liens sociaux rendue possible par les TNIC. Nous constatons également la volonté des étudiants de transposer à *distance* la manière de travailler en équipe en recréant une forme de coprésence et ainsi une envie de rendre les interactions plus sociales. D'abord, les rencontres ont été très nombreuses et variées : on compte au moins un échange vidéo par semaine dans chaque groupe et plusieurs échanges de messages instantanés. Ensuite, on constate une évolution dans le vocabulaire employé pour qualifier les interactions passant de '*formelles, superficielles, courtes, effrayantes, stressantes*' à '*plus naturelles, informelles, fluides, authentiques, amicales, sincères, agréables*'. Enfin, presque tous les étudiants font le récit d'au moins une situation d'interaction sociale pendant laquelle ils ont discuté de sujets extérieurs au projet, comme on le fait pendant une pause-café dans une équipe en coprésence. Pour Métral *et al.* (2009), « cet espace de communication est nécessaire au dialogue prolongé et installe une certaine connivence » (263). Il fournit un socle solide pour favoriser la cohésion de l'équipe. Une confiance mutuelle peut se mettre peu à peu en place entre les étudiants, ce qui est illustré par l'extrait de récit d'une étudiante (Encadré 7).

*Encadré 7 : Extrait d'un récit de l'étudiante n° 1*

*Parce que je me suis intéressée à leur vie en dehors de l'université, à leurs passions, à leurs centres d'intérêt, j'ai appris des choses intéressantes et le projet a été plus plaisant pour moi, mais également pour eux je pense. Un sentiment de confiance mutuelle s'est installé dans notre groupe.*

Même si rien ne laisse penser que les étudiants ont construit « un lien qui dépasse la simple interaction, qui s'est inscrit dans le temps et s'est cristallisé au-delà des échanges ponctuels » (Bidart *et al.*, 2011, 6), le projet s'est déroulé dans une ambiance plus détendue et propice au travail collaboratif.

### **Conclusion**

Depuis quelques années, des alternatives à la mobilité physique ont fait leur apparition dans la stratégie d'internationalisation des EES (Robson, 2017). Elles s'inscrivent dans une démarche d'internationalisation à la maison (IALM), que l'on peut définir comme « un ensemble d'instruments et d'activités "à la maison" qui visent à développer les compétences internationales et interculturelles chez tous les élèves » (Beelen et Leask, 2011, 5). Parmi elles, on trouve les échanges virtuels. Dans cet article, nous avons montré comment l'un d'entre eux, l'EVI, contribue au développement de la sensibilité interculturelle des étudiants grâce aux interactions en ligne qu'il occasionne. Les TNIC agissent ici comme des objets médiateurs qui non seulement permettent « la communication à l'autre d'idées, de savoirs, de sentiments, d'impulsions via un système commun de représentation » (Lombardo et Angelini, 2013), mais qui transforment également l'expérience vécue (Agostinelli, 2009). Elles contribuent à « éduquer à la mobilité, c'est-à-dire doter les étudiants d'outils leur permettant de transcender leurs expériences » (Robin, 2018, 222). Par ailleurs, nous avons montré que l'EVI apprend aux étudiants à faire équipe à distance : ils sont guidés dans leurs actions par une forme de rationalité communicationnelle orientée vers l'objectif à atteindre, ils développent pour cela des liens sociaux avec leurs coéquipiers.

Avec ce travail, nous complétons les travaux des chercheurs qui proposent de structurer les échanges virtuels pour favoriser l'engagement des étudiants et améliorer les résultats obtenus. Nous montrons que cette structuration passe également par une adaptation des modalités

d'évaluation. En raison de la manière dont l'échange virtuel UCA-SAMK a été organisé, la sociabilité qui s'est mise en place entre les étudiants français et les étudiants finlandais a été, dans une certaine mesure, cadrée collectivement. Les étudiants ont été incités à se rencontrer virtuellement et à échanger, de manière synchrone et asynchrone, pour réaliser les différents travaux intermédiaires demandés par les enseignantes. Pour les étudiants de l'UCA qui doivent également valider la compétence GSI, un cadrage supplémentaire s'est mis en place, adossé aux cinq composantes essentielles qui la constituent. S'inspirant de modèles théoriques antérieurs, chaque composante met en exergue des caractéristiques différentes de la compétence interculturelle qui guident l'étudiant de manière progressive dans son développement (Brassier-Rodrigues *et al.*, 2022). Les étudiants français ont ainsi été incités à provoquer des situations de rencontre avec leurs collègues finlandais afin d'illustrer l'atteinte des cinq composantes essentielles. Sans la nécessité de valider celles-ci, les interactions auraient-elles été aussi nombreuses et le contenu des échanges aussi varié ? L'expérience vécue pendant les trois premières années du projet laisse penser que la réponse serait probablement négative. Ce faisant, le cadrage opéré par la compétence GSI introduit une forme d'injonction à l'interaction, qui reconfigure la manière dont l'échange virtuel a lieu et qui, d'une certaine manière, impacte également les résultats que nous avons obtenus. Cette injonction a incité les étudiants français et finlandais à se rencontrer en dehors des moments formels du projet, comme ils pourraient le faire s'ils se trouvaient à l'étranger. Elle leur a permis de recréer des moments de sociabilité, comme ceux vécus par les jeunes lors d'une mobilité physique à l'étranger, mais sans pouvoir beaucoup diversifier et approfondir les situations, car il est difficile de partager un repas, d'aller à une soirée ensemble ou encore de visiter un musée ... à distance. Cela constitue pour le moment une limite aux échanges virtuels et au développement de liens sociaux durables entre les étudiants, que l'introduction de la réalité virtuelle pourrait changer dans les prochaines années.

Au final, s'agissant de l'échange virtuel UCA-SAMK, alors que les modalités de la rencontre interculturelle en ligne peuvent susciter une forme de démotivation de la part des membres de l'équipe en raison de la médiation réalisée par les technologies qui peuvent entraîner des échanges moins directs (Chevrier, 2019), alors que la distance géographique, la distance culturelle (Wilhelm, 2010) et la distance temporelle (avec le



décalage horaire) peuvent créer une forme de dispersion (Ruiller *et al*, 2017), l'injonction à l'interaction semble avoir contribué à maintenir l'intérêt des étudiants tout au long du projet. Ceci plaide en faveur d'une structuration forte de l'échange virtuel, ainsi que d'un accompagnement régulier de la part des enseignants.

## Bibliographie

- Abdallah Pretceille Martine (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en éducation*, vol. 9.
- Adoue François (2016). Mobilité connectée et continuité spatio-temporelle des activités. *Réseaux*, vol. 6, n° 6, pp. 87-115.
- Agboblí Christian (2018). "Mon dépanneur est vietnamien" ou les stéréotypes à la rescousse de la communication interculturelle dans le contexte du Québec. *Questions de communication*, vol. 1, n° 33, pp. 169-186.
- Agostinelli Serge (2009). Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs : Une approche par le système artefactuel. *Distances et Savoirs*, vol. 3, n° 3, pp. 355-376.
- Alexiadou Nafsika, Kefala Zoi, Rönnberg, Linda (2021). Preparing Education Students for an International Future? Connecting Students' Experience to Institutional Contexts. *Journal of Studies in International Education*, vol. 25, n° 4, pp. 443-460.
- Aloisio Alves Camila (2021). Les expériences vécues et les apprentissages tissés en réanimation pédiatrique et soin continu : les spécificités méthodologiques d'une étude narrative biographique. *Recherches qualitatives*, vol. 40, n° 2, pp. 123-145.
- Bacon Donald R. (2016). Reporting actual and perceived student learning in education research. *Journal of Marketing Education*, vol. 38, pp. 3-6.
- Bardin Laurence (2007). *L'analyse de contenu*, 3<sup>ème</sup> édition. Paris, PUF.
- Barmeyer Christophe, Davoine Eric (2012). Le développement collectif de compétences interculturelles dans le contexte d'une organisation binationale : le cas d'ARTE. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, vol. 107, pp. 63-73.
- Bartel-Radic Anne (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management International*, vol. 13, n° 4, pp. 11-26.
- Beelen Jos, Leask Betty (2011). *Internationalization at home on the move*. Berlin, Dr. Josef Raabe Verlag.

- BENNETT MILTON J. (1986). A DEVELOPMENTAL APPROACH TO TRAINING FOR INTERCULTURAL SENSITIVITY. *INTERNATIONAL JOURNAL OF INTERCULTURAL RELATIONS*, VOL. 10, PP. 179-196.
- Bidart Claire, Degenne Alain, Grosseti Michel (2011). *La Vie en réseau. Dynamique des relations sociales*. Paris, Puf.
- Brassier-Rodrigues Cécilia, Wigham Ciara R., Brassier Pascal (2022). 'Gérer une situation interculturelle' : une compétence valorisant le développement interculturel de l'étudiant à l'Université. *Bildungsforschung*, n° 1.
- Bruillard Eric, Baron Georges-Louis (2009). Travail et apprentissages collaboratifs dans l'enseignement supérieur : opinions, réalités et perspectives. *Quaderni*, vol. 69, pp. 105-113.
- Buckner Elizabeth, Stein Sharon (2020). What Counts as Internationalization? Deconstructing the Internationalization Imperative. *Journal of Studies in International Education*, vol. 24, n° 2, pp. 151-166.
- Canals Laia (2020). The effects of virtual exchanges on oral skills and motivation. *Language Learning & Technology*, vol. 24, n° 3, pp. 103-119.
- Chevrier Sylvie (2019). Peut-on faire virtuellement équipe ? Le cas des équipes internationales de projet. *Faire équipe*. Toulouse, Érès, pp. 117-142.
- Cordelier Benoit (2016). Retour sur le concept de transaction. De la sociologie à la communisation des organisations en France. *Revue Française des Sciences de l'information et de la communication*, vol. 9.
- Dang Nguyen Godefroy, Lethiais Virginie (2016). Impact des réseaux sociaux sur la sociabilité. Le cas de Facebook. *Réseaux*, vol. 195, n° 1, pp. 165-195.
- Deardorff Darla K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, n° 3, pp. 241-266.
- Deraîche Myra et Maizonniaux Christèle (2018). Dispositif de télécollaboration pour des étudiants universitaires : littérature migrante, autobiographie migratoire et échanges interculturels en ligne. *Alterstice*, vol. 8, n° 1, pp. 83-94.
- Dervin Fred (2016). Les mobilités académiques comme opportunité pour les compétences interculturelles : de l'endoctrinement à l'acceptation des imaginaires. *Les Politiques Sociales*, vol. 3-4, pp. 101-112.
- Dervin Fred, Vlad Monica (2010). Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle. Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains. *ALSIC*, vol. 13.
- Dokou Gérard Akrikpan Kokou, Vernier Éric, Dang Rey, Houanti L'Hocine, Scotto Marie-José (2021). Capital de mobilité internationale et développement des compétences transversales : cas des étudiant(e)s de la région des Hauts-de-France (Nord de Paris). *Management & Avenir*, vol. 1, n° 1, pp. 171-191.

- Dubé Line (2009). Survivre aux paradoxes de l'équipe virtuelle. *Gestion*, vol. 34, pp. 75-83.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2019). *Erasmus+ higher education impact study: final report*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/184038>
- Finn Mairéad, Darmody Merike (2017). Examining student immobility: a study of Irish undergraduate students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 39, n° 4, pp. 423-434.
- Godwin-Jones Robert (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning & Technology*, vol. 23, n° 3, pp. 8-28.
- Gohard-Radenkovic Aline (2017). Contre-point. Quand la toute-mobilité peut devenir l'immobilisation des acteurs de la mobilité... et quand sociétés d'accueil et de départ produisent du « brain waste ». *Journal of international Mobility*, vol. 5, n° 1, pp. 157-176.
- Gozlan Angélique (2018). Les groupes virtuels au sein des réseaux sociaux : la virtualisation des liens et ses enjeux sur l'organisation groupale. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, vol. 1, n° 1, pp. 21-34.
- Habermas Jurgen (1986). *Morale et communication*. Paris, Champs Flammarion.
- Hammer Mitchell R., Bennett Milton J., Wiseman Richard (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 27, pp. 421-443.
- Helm Francesca (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, vol. 19, n° 2, pp. 197-217.
- Hsab Gaby, Stoiciu Gina (2011). Communication internationale et communication interculturelle : des champs croisés, des frontières ambulantes. *Communication internationale et communication interculturelle : regards épistémologiques et espaces de pratique*. Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 9-26.
- Jørgensen, Mette, Amanda Mason, Rikke Pedersen, and Roger Harrison (2020). The Transformative Learning Potential in the Hybrid Space Between Technology and Intercultural Encounters. *Journal of Studies in International Education*, pp. 1-16.
- Karjalainen Héléna, Benhaida Dounia (2018). Compétences interculturelles individuelles au sein d'une équipe multiculturelle : une étude expérimentale. *Management & Avenir*, vol. 101, n° 3, pp. 15-38.

- Karjalainen Héléna, Soparnot Richard (2010). Gérer des équipes virtuelles internationales : une question de proximité et de technologies. *Gestion*, vol. 35, pp. 10-20.
- Ladmiral Jean René, Lipianski Edmond Marc (2015). *La communication interculturelle, 4<sup>e</sup> édition*, Paris, Belles Lettres.
- Lemoine Véronique (2018). L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs. *Recherches en didactiques*, vol. 25, pp. 77-92.
- Lemoine-Bresson, Véronique, Stephanie Lerat, Marie-José Gremmo. (2018). (Dé)construction de la notion d'interculturalité par des étudiants, futurs enseignants. *Recherches en didactiques*, vol. 26, n° 2, pp. 25-40.
- Lévy-Tadjine Thierry, Paturel Robert (2012). Représentations et questions de méthodes dans une perspective intersubjective : L'exemple de l'Entrepreneuriat et du Management. *Revue internationale de psychosociologie*, vol. XVIII, pp. 343-366.
- Lombardo Evelyne, Angelini Christine (2013). Médiations mémorielles : le dispositif en tant que médiateur. *Communication et organisation*, 43.
- Métral Christiane, Benenson James et Skorupa Candace (2009). Échanges synchrones transatlantiques. Le projet « Cross-Cultural Connections ». *Distances et savoirs*, vol. 7, n° 2, pp. 253-272.
- O'Dowd Robert (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, vol. 1, pp. 1-23.
- Ollivier Christian, Puren Laurent (2014). Du bon usage du Web 2.0 ou comment faire rimer innovation technologique avec innovation pédagogique. *Québec Français*, vol. 173, pp. 61-63.
- Paillé Pierre, Mucchielli Alex (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
- Poumay Marianne, Tardif Jacques, Georges François (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Paris, De Boeck Supérieur.
- Puren Christian. (2013). Chapitre 5. Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/)
- Reveyrand-Coulon Odile (2020). La psychologie clinique interculturelle : création, obstacles, développements. *Le Journal des psychologues*, vol. 375, pp. 16-20.
- Robin Jésabel (2015). Un semestre *Erasmus* comme « interstice institutionnel » ou quand le séjour de mobilité impose par la formation des enseignants du

primaire engendre des formes d'immobilités. *Cahiers internationaux de socio-linguistique*, vol. 2, n° 2, pp. 201-223.

Robin Jésabel (2018). D'étudiante Erasmus professionnelle à professionnelle de la mobilité étudiante : la construction d'un habitus mobilitaire ? *Journal of International Mobility*, vol. 6, pp. 211-227.

Robson Sue (2017). Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. *Educação*, vol. 40, n° 3, pp. 368-374.

Robson Sue, Wihlborg Monne (2019). Internationalisation of higher education: impacts, challenges and futures possibilities. *European Educational Research Journal*, vol. 18, n° 2, pp. 127-134.

Rubin Jon, Guth Sarah (2015). Collaborative online international learning: An emerging format for internationalizing curricula. *Globally networked teaching in the humanities: Theories and practice*. London, Routledge, pp. 15-27.

Ruiller Caroline, Dumas Marc, Chédotel Frédérique (2017). Comment maintenir le sentiment de proximité à distance ? Le cas des équipes dispersées par le télétravail. *Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, vol. 27, n° 6, pp. 3-28.

Shields Robin (2019). The sustainability of international higher education: Student mobility and global climate change. *Journal of Cleaner Production*, vol. 217, pp. 594-602.

Teyssier Julien, El Sayed Valentin, Denoux Patrick (2019). Comment évaluer la sensibilité interculturelle : Méta-analyse de deux études. *L'Autre*, vol. 20, pp. 211-214.

Tisseron Serge (2020). Facilités et pièges de la communication à distance : les leçons du confinement. *Droit, Santé et Société*, vol. 2, n° 2, pp. 35-40.

UNESCO (2013). *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel. Plateforme Intercultural Dialogue*. <https://fr.unesco.org/intercultural-dialogue/resources/132>

Villar-Onrubia Daniel, Brinder Rajpal (2016). Online international learning: Internationalising the curriculum through virtual mobility at Coventry University. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, vol. 20, n° 2-3.

Wilhelm Carsten (2010). Émergence d'une culture communicationnelle au sein d'un dispositif international en ligne : Distances géoculturelles et proximité axiologique. *Distances et Savoirs*, vol. 8, pp. 79-107.