

**APPRENTISSAGE DES COMPETENCES INTERCULTURELLES
PAR LA MISE EN SITUATION GRACE AUX RESEAUX INTERNATIONAUX
ET A LA COLLABORATION EN-LIGNE**

Betty Beeler,

Professeur de Management Interculturel

betty_beeler@esc-saint-etienne.fr, + 33 4 77 49 24 65

Adresse professionnelle

Ecole Supérieure de Commerce de Saint-Etienne ★ BP 29 ★ F-42009 Saint-Etienne Cedex 2

Résumé : Bien que les compétences interculturelles soient reconnues comme un facteur déterminant dans le succès de la carrière des managers, l'enseignement de l'interculturalité reste le parent pauvre des programmes pédagogiques des écoles de commerce. Cet article propose une approche multidimensionnelle de la transmission des compétences interculturelles par la mise en situation, à partir des travaux conduits par le réseau « Alliance pour la promotion de l'enseignement des compétences interculturelles dans les écoles de commerces (Business Schools) », financé par l'Union Européenne de 2001 à 2005.

Summary: Although cross-cultural skills are considered to be a key factor in the success of managers' careers, the teaching of cross-cultural skills has not received the attention that it deserves. This article proposes a multidimensional approach to cross-cultural training in business schools, one which allows the student to learn skills in realistic situations. The analysis is based on the results of a project carried out by the "Alliance for the Promotion of Cross-Cultural Skills for Business Students", which was financed by the European Union from 2001 to 2005.

Mots clés : compétences interculturelles, réseaux internationaux, communication interculturelle, méthodes pédagogiques, collaboration en-ligne

Apprentissage des compétences interculturelles par la mise en situation grâce aux réseaux internationaux et à la collaboration en-ligne

1 – INTRODUCTION

1.1 - Genèse et objectif de l'étude

Les compétences interculturelles, c'est-à-dire, la capacité à comprendre et à travailler avec les personnes d'autres cultures en acceptant leurs différences, voire en appréciant la richesse que représentent leurs différences, sont reconnues aujourd'hui comme une condition de réussite pour les étudiants appelés à travailler à l'international (Dupriez, 2002, Punnett, Shenka, 2004, Chevrier, 2000). Selon Carlos Ghosn, PDG de Renault, par exemple, le bon management interculturel explique en large partie le succès de la collaboration entre Renault et Nissan (Ghosn, 2005).

Malgré la reconnaissance de l'importance de ces compétences de la part des écoles et des éditeurs, les méthodes utilisées pour les transmettre se limitent souvent à l'étude de la théorie étayée par des cas. Partant du principe qu'il faut renforcer l'apprentissage de la théorie avec l'apprentissage par la mise en situation, le réseaux d'écoles « Alliance pour la promotion de l'enseignement des compétences interculturelles dans les écoles de commerces (Business Schools) », a exploré de nouvelles approches de 2001 à 2005, à l'aide d'un financement de l'Union Européenne. Les résultats de nos travaux font l'objet de cet article, ainsi qu'une réflexion sur les implications de cette étude pour les écoles de commerce de la zone méditerranéenne.

Les membres de l'Alliance comprenaient les facultés de business de 4 universités américaines, et celles de 4 écoles ou universités européennes :

- Florida International University à Miami, Floride, USA
- Nicholls State University à Thibodeaux, Louisiana, USA
- University of Central Arkansas à Conway, Arkansas, USA
- University of Tennessee à Knoxville, Tennessee, USA

- Ecole Supérieure de Commerce à Saint-Etienne, FRANCE
- Haame School of Applied Sciences à Haame, FINLANDE
- Université de Vic à Vic, ESPAGNE
- University of Bedfordshire à Luton, ANGLETERRE

1.2 - Définition des compétences interculturelles pour cette étude :

Le terme "interculturel" comporte la notion de l'interaction entre deux personnes ou deux peuples de cultures différentes. Une culture peut être nationale (par exemple, sénégalais), régionale (par exemple, méditerranéenne), ethnique (par exemple, Wolof), ou organisationnelle (par exemple, la culture d'entreprise d'Apple), et se définit par le partage des valeurs, des croyances, des rites, des artefacts, etc. Pour cette étude, « culture » signifie culture *nationale*.

Les compétences interculturelles comprennent une variété d'aptitudes, de qualités, et de connaissances qui peuvent être déclinées en quatre catégories :

1. La connaissance théorique des dimensions culturelles et du domaine interculturel en général, permettant d'analyser les causes des difficultés entre personnes de cultures différentes et leur résolution.
2. La connaissance des cultures spécifiques.
3. L'adaptabilité à des situations nouvelles, l'ouverture aux étrangers, le respect d'autrui, et l'empathie (qualités innées ou acquises par expérience ou par la formation).
4. La maîtrise d'une ou de plusieurs

langues permettant l'échange d'idées avec les personnes d'autres cultures.

(Fowler, Mumford, 1999, pp. 262-3)

1.3 – Méthodologie

La durée du projet, quatre ans, et le financement de nos actions par nos tutelles (voir montants plus loin) auraient dû nous permettre de mesurer nos résultats qualitativement et quantitativement. Cependant la phase exploratoire s'est avérée plus longue que prévue, car le lancement du projet a coïncidé avec les événements du 11 septembre 2001. En effet, les années suivantes étaient riches en réflexion sur le besoin de compréhension interculturelle, mais dans un premier temps, la mobilité des étudiants et les professeurs des huit institutions a été freinée. Pire, l'interprétation de nos observations s'est avérée compromise par la difficulté de distinguer entre les réactions dues à une actualité brûlante et celles qui provenaient de la compréhension ou incompréhension interculturelle. Par conséquent, la période de 2001-2003 était consacrée à un état des lieux des bonnes pratiques au sein des huit écoles (voir l'état des lieux plus loin) et à la mise en place des conditions pour appliquer les méthodes à tester (Beeler et al., 2004).

La pratique des méthodes et l'analyse qualitative de leurs apports ont eu lieu essentiellement de 2003 à 2005. L'évaluation qualitative a été effectuée par le Department of Education à Washington, et deux rapports ont été fournis par les partenaires, un par le groupe de quatre écoles européennes pour l'Union Européenne et l'autre par le groupe de quatre écoles américaines pour Washington. Cet article se veut donc la synthèse de ces évaluations trois ans après leur parution.

1.4 – Limites de cette étude

Le terrain d'exploration était limité aux étudiants de commerce européennes et américaines inscrits dans les huit écoles, et l'objectif était de trouver le moyen de mieux leur transmettre les compétences interculturelles à l'aide de nos réseaux internationaux et de la disponibilité croissante de l'internet dans le monde. Par conséquent, on ne trouvera pas dans cette analyse une discussion sur les avancées pédagogiques liées à l'interculturel en général, ni

sur les méthodes appropriées pour d'autres publics, à l'exception d'un bref état des lieux de l'enseignement des compétences interculturelles en 2001.

La deuxième limite était inhérente à toute tentative d'enseigner une matière à caractère comportemental, quelles que soient les méthodes pédagogiques appliquées. Il fallait reconnaître la part des facteurs personnels et circonstanciels qui conditionnent l'ouverture, c'est à dire : la personnalité de l'étudiant, ses origines, ses expériences antérieures, son éducation familiale, et ses circonstances personnelles.

Une troisième limite concernait le bien-fondé de « pré-mâcher » pour les étudiants l'apprentissage de l'interculturel avant qu'ils ne fassent l'expérience du terrain eux-mêmes. L'intérêt de toute nouvelle expérience dans la vie est la découverte et le dépassement de soi en situation critique ; il fallait donc que les membres du réseau restent prudents quant au degré de préparation interculturelle ils devaient et pouvaient viser.

Enfin et surtout, toute tentative de décrire des cultures pour un public non-initié comporte le risque de la simplification excessive, ce qui peut conduire l'apprenant à tirer des conclusions hâtives qui sont à la base des stéréotypes et des amalgames. Le réseau était conscient de l'importance d'éviter des pratiques qui créeraient ou renforceraient de telles réactions.

1.5 – Pourquoi mettre l'accent sur la transmission des compétences interculturelles aujourd'hui ?

1.5.1 – L'importance croissante des compétences interculturelles

Les programmes pédagogiques de nos écoles de commerce doivent préparer nos étudiants à la mondialisation croissante des marchés de l'emploi, des biens, des services, et des finances (Dupriez, 2002). Il ne suffit plus de parler une langue pour réussir, ni de se contenter d'exposer les étudiants aux concepts de l'interculturel; il faut les mettre en situation pour les maîtriser.

1.5.2 – L'évolution de notre compréhension des cultures

La vision américaine et européenne des normes sociales a dominé les théories culturelles jusqu'à récemment, comme s'il existait un unique système de valeurs « universel » - celui des Occidentaux (Prime, Usunier, 2004). L'évolution vers une vision pluraliste des valeurs et des normes implique un changement de mentalité et justifie en soit la rénovation de notre approche pédagogique.

1.5.3 – La disponibilité de nouvelles ressources pour améliorer l'enseignement des compétences interculturelles

Plus que par le passé, l'intensité des rapports entre les écoles membres des réseaux internationales et la quasi-omniprésence de l'internet met à la disposition des professeurs un outil puissant pour aider les étudiants à voir pour eux-mêmes la richesse de la diversité, à condition de bien structurer l'exercice. La mission de l'Alliance pour la promotion des compétences interculturelles était précisément de trouver le meilleur moyen d'optimiser ces ressources.

2 - ETAT DES LIEUX DES METHODES PEDAGOGIQUES COURANTES

2.1 – Les bonnes pratiques en place en 2001

Avant le lancement de ce programme, l'apprentissage des cultures avait sa place sous différentes formes dans chacune de nos écoles de commerce. L'audit de l'existant a dégagé certaines tendances qui sont exposées dans la Figure 1 (voir page suivante). Ce schéma est en quelque sorte un modèle de l'enseignement des compétences interculturelles au début des années 2000, et montre que les conditions étaient déjà en place pour mettre les étudiants en situation de dialoguer avec d'autres cultures.

Les pointillés indiquent des opportunités interculturelles plutôt fortuites et sous-exploitées jusqu'à nos jours. Cette sous-exploitation est peut-être due à la tradition « magistrale » de l'enseignement, qui ne met pas l'accent sur la participation des étudiants autochtones ou étrangers dans le processus d'apprentissage.

Cependant on peut se demander si la vision « universaliste » des Occidentaux ne conduit pas nos professeurs à manquer la richesse potentielle de l'apport des personnes de cultures différentes dans la salle de classe. Sans pouvoir tester cette hypothèse de manière fiable, l'Alliance a tenu compte de cet élément dans l'élaboration des pratiques à tester, comme nous le verrons plus loin.

2.2 – Lacunes des méthodes existantes

Il fallait reconnaître que les opportunités mises en place dans nos huit écoles ne touchaient que les élèves qui savaient saisir l'occasion, ou pouvaient s'offrir le séjour à l'étranger. De plus, elles ne constituaient pas des méthodes pédagogiques ciblant les compétences interculturelles, et ne suffisaient pas pour assurer la transmission de ces compétences. Il arrivait souvent que cette exposition aux autres sans les clés de compréhension renforcent les stéréotypes ou provoquent des rejets.

En analysant les causes de l'inefficacité des programmes déjà en place, nous avons constaté plusieurs barrières. La première était le cloisonnement des acteurs principaux dans les écoles et les universités, notamment, les membres de l'administration centrale, les professeurs de commerce international, les spécialistes sur les compétences interculturelles, les professeurs de langues, et l'équipe des relations internationales. Ce phénomène était plus prononcé aux Etats-Unis qu'en Europe, plus prononcé dans les universités que dans les écoles, mais toutes souffraient du manque de concertation entre les professeurs spécialistes, l'administration, et le bureau international (Beeler et al., 2004).

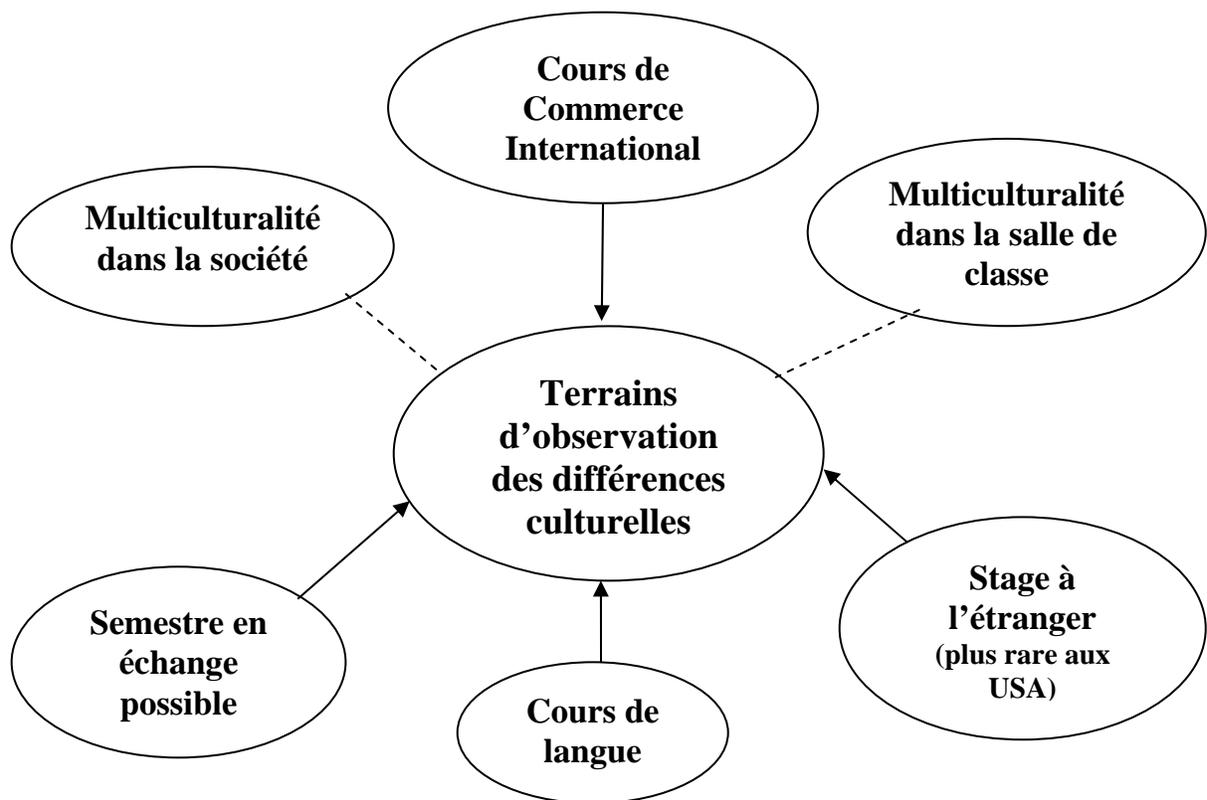


Figure 1: Modèle des activités favorisant l'ouverture culturelle dans les écoles du réseau avant le lancement du projet

Les opportunités manquées étaient nombreuses :

- Une préparation plus adaptée avant le départ à l'étranger.
- Au retour, l'occasion pour l'étudiant de partager les bonnes pratiques du pays d'accueil avec les professeurs du pays d'origine.
- La réinsertion correcte de l'étudiant au retour, qui avait besoin de retrouver ses repères.
- La sous-exploitation de la présence des étudiants étrangers en classe.
- La sous-exploitation de l'étudiant au retour de l'étranger en classe.
- Le manque d'information pour l'étudiant souhaitant partir.
- L'absence de lien entre le semestre à l'étranger et l'acquisition des compétences interculturelles.
- L'incohérence de l'organisation des

semestres entre les écoles partenaires.

Le manque d'incitation à partir à l'étranger était un problème récurrent pour les Anglo-Saxon (Américains et Anglais), pour des raisons culturelles et sociales. La plupart des étudiants n'avaient pas été exposés au besoin de parler une langue étrangère, voire, étaient sous l'impression que parler une langue étrangère ne servait à rien. Le besoin de travailler pour payer leurs études, l'ignorance de l'offre des écoles étrangères, l'incertitude de recevoir des crédits universitaires pour leur semestre, et le caractère optionnel du départ à l'étranger contribuaient fortement à leur réticence. Les freins pour les Européens étaient essentiellement financiers ; par contre, les incitations étaient plus fortes, telles que le besoin de parler anglais, la conscience des avantages pour leur carrière, les facilités pour avoir une

bourse communautaire, régionale, ou local, et la certitude de recevoir des crédits universitaires.

Sans pouvoir s'attaquer à la structure des institutions, l'Alliance pour la promotion des compétences interculturelles a pu combler plusieurs de ces lacunes. Grâce au financement de Bruxelles et de Washington, à hauteur de \$200.000 pour les quatre universités américaines, et 250.000€ pour les écoles européennes, le réseau a pu réunir physiquement, deux fois par an, les différents acteurs nécessaires à la réussite du projet : Chaque école était représentée par un membre de l'équipe professorale ou administrative et un membre de l'équipe internationale, qui devaient servir de relais pour les autres acteurs, tels que les spécialistes en interculturel ou les professeurs de langues (Beeler et al., 2004).

Cet argent a aussi permis d'offrir à tous les étudiants des bourses conséquentes, grâce auxquelles les freins financiers ont été levés. Les réticences dues au manque d'information sur l'offre des partenaires et à la crainte de ne pas recevoir des unités de valeur, ou crédits ECTS, ont été évacuées par la promotion des programmes de toutes les écoles du réseau sur place et sur le web, en anglais, avec le nombre de crédits spécifiés pour chaque cours. En effet, avant 2001, plusieurs de nos écoles n'avaient pas facilité le décodage des noms et des contenus de cours et le nombre de crédits pour les étrangers.

Il est utile de préciser que la mise en place de toutes nos actions n'était pas possible sans la coopération de nos institutions, à un moment où la situation géopolitique devenait de plus en plus délicate, notamment entre la France et les Etats-Unis. En même temps, la situation géopolitique était la parfaite illustration du besoin des compétences interculturelles, et, nous n'avons rencontré à aucun moment de réticences de la part de nos administrations pour accommoder les besoins de notre projet.

3 – RESULTATS DE NOS TRAVAUX

3.1 – Principes des méthodes testées

Pour aboutir à une approche qui favorise l'acquisition des compétences interculturelles, nous avons choisi de exposer les étudiants à une variété de contextes mélangeant la théorie et la pratique à deux niveaux :

- dans le pays d'origine, que ce soit en classe ou en dehors, et
- dans le pays étranger, que se soit en classe ou en dehors.

La condition commune aux deux cadres était l'utilisation des moyens technologiques et de nos réseaux internationaux, grâce auxquels les étudiants pouvaient engager un dialogue réaliste avec leurs homologues d'autres pays, accompagnés quand il le fallait par un encadreur (coordinateur des échanges, tuteur, professeur, maître de stage). Le mélange de méthodes dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil permettait aussi à tous les élèves de pratiquer les compétences interculturelles, qu'ils partent à l'étranger ou pas.

On peut donc distinguer quatre types d'activités :

- Celles qui faisaient appel à l'internet ou aux rapports internationaux pour mettre les étudiants en situation *dans la salle de classe* : Travail en groupes constitués d'étudiants autochtones et étrangers, présentations par les étudiants au retour de leur semestre à l'étranger, présentations par les étudiants étrangers de leur campus à l'aide de l'internet, cours de langues et de culture aidés par les étudiants étrangers, collaboration en ligne entre les classes des écoles partenaires, etc.
- Celles qui faisaient appel à l'internet ou aux rapports internationaux pour mettre les étudiants en situation *en dehors de la salle de classe* : Le parrainage de nos étudiants étrangers, travaux à faire sur les sites web des partenaires étrangers, certains types de collaboration en ligne tels que les jeux de simulation basés sur

la négociation entre les étudiants et leurs homologues à l'étranger, etc.

- Celles qui faisaient appel à l'internet ou aux rapports internationaux pour mettre les étudiants en situation *en classe à l'étranger* : Promotion par les étudiants de leur école, enrichissement des discussions en classe par la contribution de leurs points de vue, etc.
- Celles qui faisaient appel à l'internet ou aux rapports internationaux pour mettre les étudiants en situation *en dehors de la salle de classe à l'étranger* : Stages en entreprise, participation à la vie de l'école, etc.

Seules les activités qui concernent la collaboration en-ligne seront décrites en détail dans cet article, mais cet aperçu sert à démontrer

le contexte dans lequel la collaboration en-ligne avait sa place. En effet, sans réseau international et un programme d'échange de professeurs et d'élèves, il aurait été difficile d'entretenir les rapports nécessaires à la collaboration en-ligne. L'interconnexion entre la technologie et les liens avec l'étranger constituait bien la base de nos activités.

Le schéma ci-dessous illustre l'éventail des méthodes à la disposition des écoles. La principale différence entre ce schéma et celui d'avant est la finalité recherchée : Les méthodes visent désormais *l'acquisition des compétences interculturelles*, plutôt que de constituer de simples terrains d'observation des différences culturelles. Les bulles remplies en jaune sont celles qui indiquent l'apport de la technologie et les réseaux internationaux à la pédagogie.

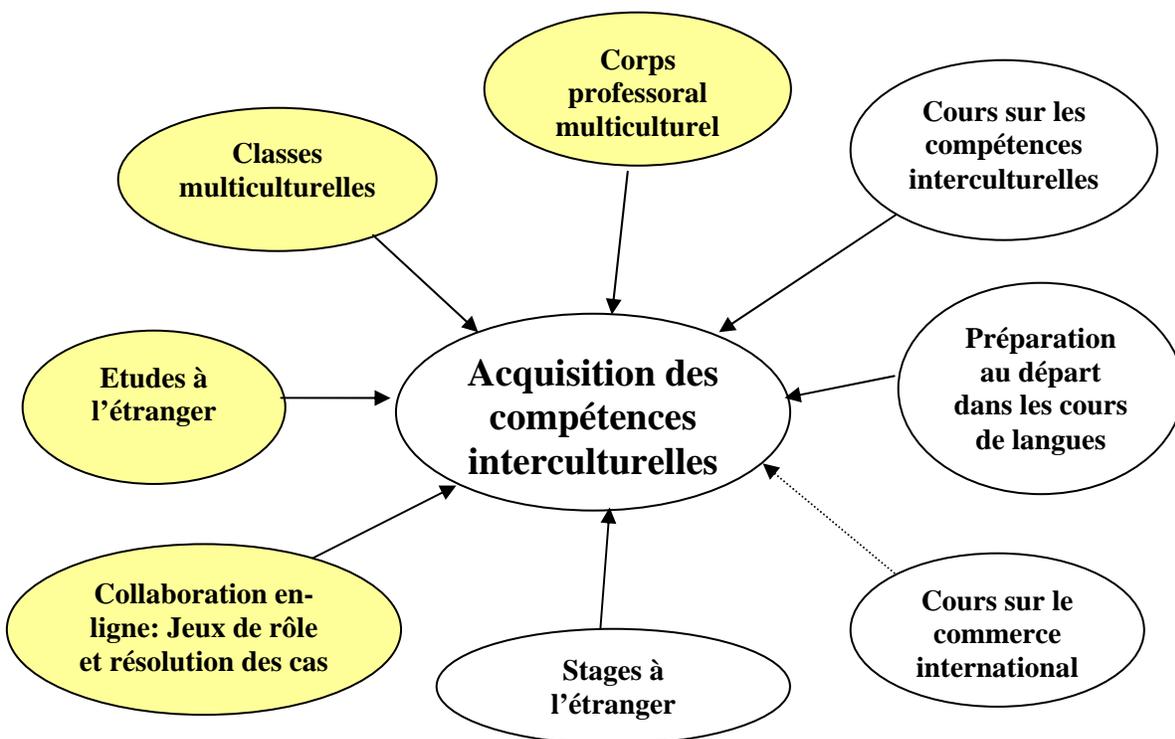


Figure 2 : Approche multidimensionnelle de la transmission des compétences interculturelles

3.2 – Collaboration en-ligne au service de l’enseignement de l’interculturalité

Le principe de la collaboration en-ligne entre les étudiants de pays différents n’était pas nouveau, mais elle était peu pratiquée dans nos écoles, et encore moins dans le but d’aider les étudiants à mieux comprendre leurs homologues à l’étranger. Nous avons créé et testé plusieurs formats de collaboration qui seront décrits et analysés ici. Le premier format concerne l’expérience de deux écoles du réseau qui avait eu lieu avant le lancement du projet, et qui servait de base pour tenter d’autres expériences :

3.2.1 – Formule de collaboration dans le cadre d’un cours de marketing

Les étudiants de Saint-Etienne, de Cardiff, et de la Louisiane ont travaillé en équipes pour comparer les campagnes de publicité sur un même produit dans les deux pays : l’Oréal, Lévi-Strauss, Nescafé, par exemple. Les règles du jeu étaient simples : Les étudiants devaient poser des questions en anglais par internet à leurs homologues pour savoir le plus possible sur les méthodes publicitaires utilisées dans le pays étranger (médiats, slogans, images visuelles, sons, musique, l’efficacité des méthodes, etc.). Ils étaient notés sur un rapport analysant les différences entre les deux campagnes publicitaires, avec une partie consacrée aux apports de l’expérience de travailler avec l’équipe d’une autre culture.

Voici les points les plus pertinents qui sont ressortis du feedback des étudiants :

- Sans exception, les étudiants ont apprécié de pouvoir dialoguer avec des étudiants de leur âge faisant les mêmes études qu’eux.
- Ce mode de communication convenait aux étudiants français car il leur permettait de préparer leurs réponses en anglais avant de les envoyer.
- La comparaison des campagnes publicitaires leur a permis de prendre conscience du caractère culturel des goûts et des symboles.
- Surtout, c’était l’occasion pour les étudiants des deux pays de découvrir que

leurs correspondants ne leur étaient pas aussi hostiles (anti-américains, anti-français) que la presse des deux pays laissait entendre à cette époque-là.

- La spontanéité a été sacrifiée au profit de l’aspect soigné des communications, avec le résultat que le dialogue n’était pas toujours naturel.
- Les étudiants des deux côtés ont regretté des périodes de silence de leurs correspondants. En effet, le rythme de leur communication a été très perturbé par le départ en congé de Pâques des Français et celui des Américains pour leur Spring Break à des périodes différentes.

3.2.2. – Formule de collaboration sur un thème interculturel

Les étudiants de l’Université de Central Arkansas (USA) et ceux de la Haame School of Applied Sciences (Finlande) ont échangé par internet leurs points de vue sur la question de l’adaptation d’IKEA à la culture de chaque pays où le groupe avait des magasins. La discussion a abouti à une comparaison entre les habitudes d’achat des élèves, et sur des sujets plus libres, à la discrétion des élèves.

Pour dialoguer en toute liberté, les étudiants étaient enregistrés sur un forum dédié à leur collaboration sur WebCT, et chacun avait un mot de passe protégé.

Cette formule offrait plusieurs avantages par rapport à la celle de la comparaison des campagne publicitaires en équipes :

- Le sujet n’exigeait pas de réponses techniques.
- Le sujet interpellait les élèves plus directement sur l’adaptation aux différences culturelles, ce qui était au cœur de l’apprentissage interculturel.
- La souplesse du format facilitait la spontanéité des commentaires, les rapprochait plus à la communication authentique.

- Les élèves étaient libre de contribuer à leur rythme sans dépendre d'un groupe.

D'un autre côté, la création d'un forum nécessite la gestion des mots de passe et des contenus, sans quoi les dérives étaient à craindre.

3.2.3 – Formule de dialogue entre étudiants autochtones et étrangers dans l'école

Nous avons tenté l'expérience à l'ESC Saint-Etienne de lancer le dialogue en-ligne entre les étudiants français et étrangers sur un thème éthique. Le point de départ était un article sur les activités de Benetton sur l'ancien terrain des Indiens contre leur gré en Patagonie. L'organisatrice a créé des binômes français-étrangers de manière aléatoire. La langue de communication a été laissée au choix des binômes avec la recommandation que les Français encouragent les étrangers à s'exprimer en français.

Le résultat était probant : Nos étudiants étrangers ont apprécié de faire la connaissance des Français participants, et le sujet leur permettait de se retrouver sur un terrain neutre. En effet, si tous connaissaient Benetton et comprenaient l'enjeu à la fois éthique et commercial pour ce groupe hyper-médiatisé, personne ne venait d'Argentine ni d'Italie et n'avait donc à se sentir visé par les critiques éventuelles contre Benetton.

L'avantage de cette formule était le prolongement des discussions dans des rencontres face-à-face. On peut se demander si la phase en-ligne était nécessaire ; pour notre part, nous avons conclu que les étudiants étaient plus à l'aise avec ce système de textes écrits au départ, qui leur permettait de prendre leurs marques avant de personnaliser les relations.

3.2.4 – Formule de jeu de simulation inter-campus

Inspiré par le travail de notre réseau, le professeur de négociation internationale de l'ESC Saint-Etienne a proposé un scénario de négociation à deux écoles partenaires, l'une aux Etats-Unis et l'autre en Roumanie. Les étudiants des trois écoles ont été organisés en « entrees » comme c'est le cas dans la plupart des jeux de simulation, et ont reçu une somme identique d'argent virtuel. Les péripéties du scénario se déroulaient sous forme de « flashes » envoyés sur les messageries des participants, et les décisions prises par les entreprises conditionnaient l'évolution de leur portefeuille. Le point fort du scénario était le dénouement qui favorisait les entreprises ayant choisi de collaborer avec celles de l'étranger.

Ce jeu a remporté un grand succès auprès des élèves dont beaucoup guettaient leur ordinateur toute la journée pour être les premiers à répondre aux flashes. Cependant l'élément interculturel s'est éclipsé au profit de la compétition. En unissant leurs forces, quelques entreprises ont goûté aux aléas de la négociation, mais on ne peut pas dire qu'ils ont appris à comprendre leurs homologues. Il est évident que l'organisation en équipes multiculturelles dès le début aurait pallié cet écueil.

3.3 – Recommandations pour la mise en place d'une collaboration inter-campus, inter-classes, ou inter-individus à l'aide de l'internet

Les membres de l'Alliance pour la promotion de l'enseignement des compétences interculturelles recommandent la collaboration en-ligne, à condition de respecter certaines conditions :

- Le travail en amont par les professeurs est essentiel, pour fixer les objectifs, les moyens, le calendrier, le travail à demander, et les critères d'évaluation.
- Il faut programmer le dialogue sur une période libre de toute interruption (examens, congés, événements sur le campus).

- Le travail demandé doit permettre à tous les participants de contribuer sur un pied d'égalité.
- Si le choix de la langue de communication donne un avantage à une partie des participants, il faut essayer de prévoir de l'aide pour les autres.
- La formule doit privilégier le partage des informations et des points de vue sur un sujet qui est accessible à tous.
- Plus le sujet est pertinent pour les étudiants, plus la discussion sera authentique.
- Il faut éviter les sujets à polémique mettant en cause la culture des participants.
- La constitution d'un forum s'avère le moyen le plus pratique de gérer les grands groupes.
- La constitution des équipes aide aussi à simplifier la gestion des messages quand les participants sont nombreux.
- Il faut que les règles du jeu et les critères d'évaluation soient clairs pour tous dès le début de l'exercice.
- Le professeur reste maître de l'évaluation de ses propres étudiants.

4. L'APPLICATION DE L'APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE DANS NOS ECOLES

4.1 – Conditions optimales pour l'application des méthodes préconisées par l'Alliance pour la promotion de l'enseignement des compétences interculturelles

Nos travaux nous ont conduits à tirer la conclusion que le caractère à la fois cognitif, social, et comportemental de l'interculturalité le distingue des disciplines classiques. Pour obtenir

des résultats satisfaisants, les programmes de nos écoles doivent être imprégnés de la philosophie de l'ouverture culturelle, comme ils le sont de plus en plus pour la responsabilité sociale et le développement durable. Mettre la priorité sur l'ouverture culturelle veut dire par exemple :

- Impliquer les professeurs de management interculturel dans le processus des départs à l'étranger.
- Impliquer les professeurs de langue dans la préparation des étudiants à leur séjour à l'étranger.
- Inclure la collaboration en-ligne dans les modules de management et de marketing à chaque fois possible.
- Faire de l'apprentissage des langues une priorité.
- Interroger les étudiants au retour sur les bonnes pratiques dans l'école d'accueil.
- Faciliter le semestre d'échange en simplifiant l'homologation des notes obtenues dans l'école d'accueil.
- Renforcer les relations avec les écoles partenaires pour favoriser la mobilité des professeurs.

5.2 – Modèle de l'intégration de nos méthodes dans un programme d'études

Bien que la phase de financement de nos travaux soit terminée, nous continuons notre réflexion sur le moyen de mettre nos résultats en pratique. A l'ESC Saint-Etienne, nous travaillons à un modèle qui intègre les dimensions de l'apprentissage interculturel tout au long du programme d'études. Le schéma sur la page suivante illustre la façon dont les étudiants sont mis dans des situations interculturelles de plus en plus proches de la réalité:

:

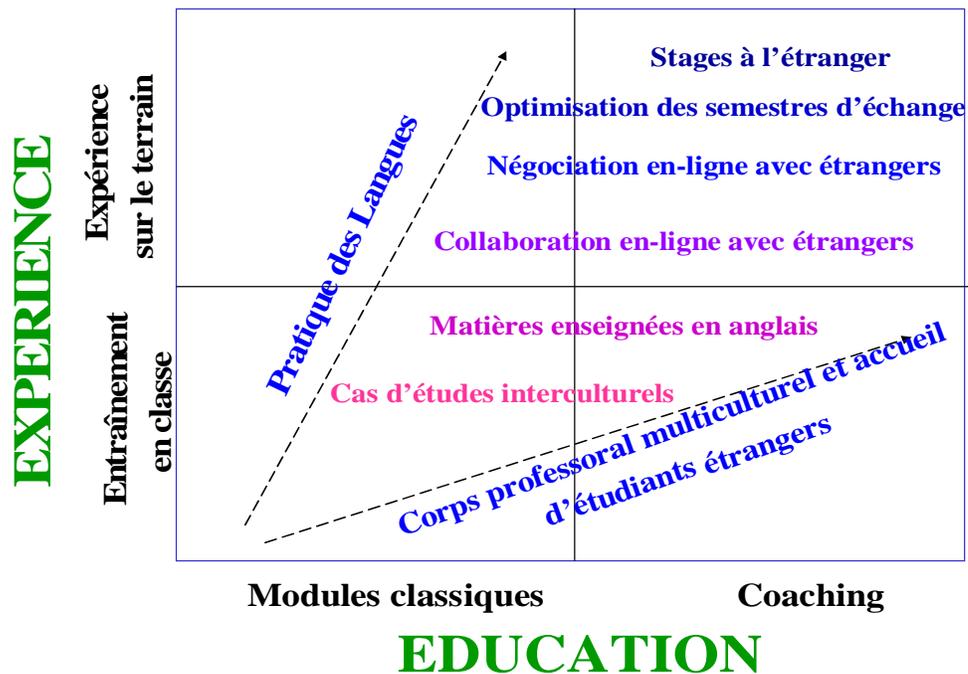


Figure 3 : Modèle d'un programme d'apprentissage des compétences interculturelles

Comme l'indique le schéma, l'entraînement est encadré au départ par le professeur dans la salle de classe. La présence de professeurs et d'étudiants étrangers dans l'école permet aux étudiants d'observer les différences de comportement et de pensée avant de les voir sur le terrain. Bien évidemment, ces éléments peuvent intervenir dans un ordre différent, selon le degré d'expérience de l'étudiant et son désir de découvrir d'autres cultures. Par exemple, certains de nos étudiants sont capables de travailler dans une entreprise à l'étranger dès la première année tandis que d'autres ont besoin d'améliorer d'abord leur niveau linguistique en faisant un job d'été ou d'acquérir une première expérience de l'entreprise dans un milieu familial.

5 - Conclusion des travaux de l'Alliance pour la promotion de l'enseignement des compétences interculturelles

L'actualité géopolitique démontre chaque jour que la transmission des compétences interculturelles mérite une place importante dans

nos écoles. Après quatre ans de coopération, les membres de notre réseau sont convaincus que les moyens existent, et qu'il faut adopter une approche multidimensionnelle, c'est-à-dire, une approche qui complète la théorie par la mise en situation à l'aide des réseaux internationaux et les moyens de communication technologiques.

Enfin, comme nous l'avons vu, l'administration et le corps professoral doivent être partie prenante dans un programme d'apprentissage interculturel. Le bureau international est une excellente plate-forme grâce à laquelle l'étudiant prend son élan pour découvrir d'autres cultures, mais ce serait une erreur de penser que son apprentissage interculturel est assuré par le simple fait de partir. Le décloisonnement des acteurs – professeurs, internationaux, administrateurs - concernés par l'ouverture interculturelle de l'étudiant est essentiel.

6 – Dossiers en suspens

Le projet que nous avons entrepris était un travail de longue haleine ; c'est loin d'être fini

aujourd'hui. Trois points en particulier n'ont pas pu être traités de manière satisfaisante par notre réseau : La mise en place d'une évaluation quantitative fiable pour mesurer l'impact des méthodes et du séjour à l'étranger, l'identification des « remèdes » contre les stéréotypes, et la réponse aux difficultés posées par le poids écrasant de l'anglais dans le monde. Nous avons avancé timidement sur chacun de ces points, mais les maigres résultats ne méritent pas d'être étalés dans cet article.

7 - Apprentissage interculturel et les institutions de la zone méditerranéenne

Le choix de notre terrain d'exploration, les Etats-Unis et l'Europe, a été conditionné par les termes et la finalité de notre financement trans-atlantique. Cependant les conclusions que nous avons exposées ici s'appliquent bien aux régions telles que la Méditerranée. En effet, la coopération entre les communautés que

comprend cette zone dépend directement de la conscience des peuples méditerranéens de leur identité et de leur ouverture aux cultures qui les entourent.

Les écoles de commerce et les facultés d'administration méditerranéennes ont un rôle à jouer dans cette prise de conscience. Si leurs programmes mettent la priorité sur la transmission des compétences interculturelles, avec par exemple la mise en place des opportunités de dialoguer entre Méditerranéens, les étudiants bénéficieront doublement : Ils verront ce qui les rapproche des autres Méditerranéens, et ils sauront mieux s'ouvrir aux différences des autres, d'où qu'ils viennent. Les programmes de financement dédiés à la zone méditerranéenne peuvent être un excellent point de départ pour continuer les travaux de l'Alliance pour la promotion de l'enseignement des compétences interculturelles.

BIBLIOGRAPHIE

- Bartlett, C. A., Ghoshal, S. (Eds.) (2000), *Texts, Cases, and Readings in Cross-Border Management, Third Edition*, McGraw-Hill International Edition.
- Beeler, B., Prat, M., Roach, J., and Valtaranta, N. (2004), "The Promotion of Cross-Cultural Skills for Business Students", *Rapport final présenté à la Commission Européenne, Directorate Général pour l'Education et la Culture*.
- Bennett, J.M., Bennett, M.J., Allen, W. (1999), "Developing intercultural competence in the language classroom" in Paige, R.M., Lange, D., & Yershova, Y. (Eds.), *Culture as the core: Integrating culture into the language curriculum*, CARLA Working Paper #15. Minneapolis, MN: University of Minnesota, CARLA, pp. 13-45.
- Bennett, M.J. (1993), "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity", in Paige, R.M. (Ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, Maine: Intercultural Press, pp. 21-71.
- Bracht, O., Engel, J., Janson K., Over A., Schomburg H., and Teichler Ulrich (2006), "The Professional Value of ERASMUS Mobility", *Rapport final présenté à la Commission Européenne, Directorate Général pour l'Education et la Culture*, pp. 175-178.
- Brislin, R. W., Tomoko, Y. (1994), *Improving Intercultural Interactions - Modules for Cross-Cultural Training Programs*, Sage, Thousand Oaks.
- Chevrier S. (2000), *Le Management des équipes interculturelles*, Presses Universitaires de France, pp. 10-11.
- Dupriez P. (2002), « Le management interculturel: entre spécificités globale et spécificités locales », in Dupriez P., Simons S. (Eds.), *La Résistance culturelle, 2^e Edition*, Editions de Boeck, p. 120.
- Fowler, S.M., & Mumford, M.G. (1999). *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Vol.2), Intercultural Press.
- Ghosn, C. (2005), « Creating Value across cultures : The Renault-Nissan Case », in *Entreprises et Histoire*, No. 41, p. 90.
- Grange J.-M. (1997), *Profession cadre internationale*, les Editions d'organisation.
- Landis, D., and Bhagat, R.S. (Eds.), (1996), *Handbook of intercultural training* (2nd ed.), Sage, Thousand Oaks.
- Meier O. (2006), *Management interculturel*, Editions Dunod, pp. 181-182.
- Prime, N., Usunier J.-C. (2004), *Marketing international: développement des marchés et management interculturel*, Librairie Vuibert, pp. 322-323.
- Punnett B.J., and Shenka O. (2004), *Handbook for International Management research* (Second edition), University of Michigan Press, p. 117.