

La place des compétences communicatives interculturelles dans les dispositifs d'apprentissage en milieu de travail : le cas du Maroc

Samira BEZZARI

École Supérieure de Technologie Université Ibn Zohr Agadir – Maroc

Reçu le 25 mai 2019 | Accepté le 30 juin 2019

RÉSUMÉ. Le développement des compétences communicatives interculturelles en milieu professionnel multiculturel ne fait pas souvent objet de recherches scientifiques en milieu francophone. Pourtant, sur le terrain marocain l'on évoque bien souvent des différences linguistiques et non culturelles, de plurilinguisme et non pas de pluriculturalisme (Bel Lakhdar, 2008). Afin de mettre en lumière ce constat, cette contribution expose des données issues d'une recherche quantitative moyennant un questionnaire à l'adresse des cadres en mobilité internationale au Maroc. L'analyse du corpus, par le biais du test du khi-deux et des matrices de corrélation que propose le logiciel SPSS, montre que l'enseignement-apprentissage des compétences communicatives interculturelles n'est pas souvent reconnu comme un facteur déterminant dans le succès des interactions exolingues en milieu professionnel. Ceci implique l'urgence de relancer le débat sur la place de telles compétences dans l'enseignement des langues et des cultures et, également, dans les formations interculturelles continues dispensées au sein des entreprises.

Mots-clés : *communication interculturelle, compétences communicatives interculturelles, milieu professionnel multiculturel, enseignement-apprentissage des langues et cultures.*

ABSTRACT. The development of intercultural communicative skills in a multicultural work environment is not often the subject of scientific research in a Francophone environment. However, in the Moroccan field, we often talk about linguistic and not cultural differences, plurilingualism and not pluriculturalism (Lakhdar, 2013). In order to highlight this observation, the contribution presents data from a quantitative research through a questionnaire addressed to managers in international mobility in Morocco. Corpus analysis, using the chi-deux test and correlation matrices offered by the SPSS software, shows that teaching-learning of intercultural communicative skills is not often recognized as a determining factor in success exolingual interactions in the workplace. This implies the urgency of relaunching the debate on the place of such skills in the teaching of languages and cultures and, also, in the continuous cross-cultural training provided within companies.

Keywords: *intercultural communication, intercultural communicative skills, multicultural professional environment, teaching-learning of languages and cultures.*

✉ auteur correspondant : s.bezzari@uiz.ac.ma

Pour citer cet article (Style APA) : Bezzari, S. (2019). La place des compétences communicatives interculturelles dans les dispositifs d'apprentissage en milieu de travail : le cas du Maroc. *Francisola: Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 4(1), 80-94. doi: 10.17509/francisola.v4i1.20344.

1. INTRODUCTION

Étudier le terrain des entreprises internationales au Maroc comme contexte d'analyse de la problématique interculturelle, c'est affirmer l'existence des différences culturelles au sein de ce type de structures. Cependant, si les situations multiculturelles sont porteuses de richesse, elles sont également sources de mésentente et de conflits générés par des représentations, des perceptions et des modes de travail divergents (Chevrier, 2015 ; Barmeyer et Mayrhofer, 2002 ; Ogay, 2000).

Les interactions verbales, non-verbales et para-verbales entre personnes issues de cultures différentes, ne partageant pas les mêmes schèmes culturels, renforcent la nécessité d'acquérir des compétences communicatives interculturelles (Cohen-Emerique, 2011). Pourtant, au Maroc en particulier, si les entreprises internationales sont conscientes de la nécessité de l'apprentissage interculturel, il n'en demeure pas que les activités relatives aux problématiques de situations professionnelles et sociales restent à développer et à parfaire.

Face à ce constat et face à la rareté des travaux traitant des dispositifs de formation interculturel en milieu professionnel, surtout en milieu francophone (Dervin, 2011 ; Ogay, 2010), plusieurs questions nous interpellent : qu'entendons-nous par former à l'interculturel ? Comment les dispositifs de formation, tels qu'ils sont conçus par les entreprises au Maroc, permettent-ils aux cadres oeuvrant dans des situations interculturelles de construire leurs compétences communicatives interculturelles ? Quels styles d'activités et d'interventions ces dispositifs doivent-ils prendre en charge, dans ce contexte, afin de répondre à une ingénierie « andragogique » (Knowles, 1973) pensée d'une manière conséquente et opérationnelle ?

Pour répondre à ces interrogations, il faudrait étudier la manière dont l'adulte apprend. Par conséquent, afin d'évoquer de manière approfondie la formation des adultes en milieu professionnel interculturel, nous visons à ancrer notre réflexion dans le

modèle andragogique, qui a connu un essor important à partir des années 1970 en Amérique du Nord principalement (Merriam, 2001). L'andragogie est le terme promu par Knowles (1973) pour élaborer une théorie de l'apprentissage adulte centrée sur l'apprenant et ses capacités d'autodirection (Labelle et Eneau, 2008). Plus qu'en opposition à la pédagogie, une telle démarche revient à opposer les traditionnels de reproduction de la formation, dans un sens industriel, pour privilégier au contraire une approche d'éducabilité des sujets adultes.

De même par rapport à la formation scolaire qui a tendance à décontextualiser les apprentissages (Pastré et al., 2006), plus par la rupture que par l'articulation, la formation des adultes insiste sur le contexte social dans lequel se déroule l'apprentissage via des «images opératives» (Ochanine, 1981, Cité par Pastré et al., 2006) qui retiennent les propriétés qui sont utiles pour l'action. Ainsi, pour comprendre l'apprentissage en situation de travail, il convient de citer les travaux de la didactique professionnelle et de la psychologie du développement (Vygotsky, 1997) qui considèrent que les adultes se développent au cours de expériences professionnelles, et au cours des formations initiales et continues qu'ils reçoivent, afin de s'adapter et d'acquérir les «formes» qui peuvent être appliquées par la suite dans une variété de situations.

De ce fait, nous n'analyserons pas seulement le rôle de l'apprenant adulte dans son apprentissage (constructivisme piagetien), mais également le rôle du «facilitateur» (à la fois médiateur et formateur), dans la mesure où les situations de formation nécessitent l'aide d'autrui dans son apprentissage dans sa «zone de proche développement» (Vygotsky, 1997), grâce aux ressources pour intervenir à bon escient (médiation de tutelle) et en utilisant des dispositifs adéquats (médiation symbolique). En tant que situation, la formation des adultes dans les contextes interculturels repose sur l'ensemble des conditions que le formateur réunit pour confronter l'apprenant à des objets nouveaux ou à des propriétés

nouvelles de ces objets, en se basant sur des situations d'action, de formulation, de validation, mais également de transposition à d'autres situations vécues ou anticipées par els acteurs concernées, en faisant appel à des transformations (suppression ou ajout de certaines variables) qui répondent au mieux aux contextes particuliers, comme celui interculturel, et aux attentes des apprenants. Il faudrait noter, néanmoins, que malgré le fait que formation, autoformation et approche didactique en milieu de travail sont intrinsèquement liées, nous limitons notre réflexion dans cette contribution à l'étude de la formation comme dispositif formel permettant l'acquisition des compétences communicatives interculturelles. Ce concept de «compétences interculturelles a été préféré à celui d'approches et attitudes interculturelles» (Cohen-Emrique, 2011, p.165).

Pourtant, malgré la prééminence de ce concept par rapport à l'autre, il reste aux contours souvent flous (Barmeyer, 2012). Il ne peut se réduire «aux capacités à communiquer avec des personnes de cultures différentes, à surmonter les échecs dans la communication » (Cohen-Emerique, 2011, p. 165), ni «à l'ensemble 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, 2012, p.64). Prôner ces deux acceptions c'est adopter un aspect réducteur des CCI. Il s'agit

plutôt, pour nous, d'une définition minimale relatant les conditions nécessaires pour qu'il puisse être parlé de CCI.

Lussier (2007) a développé un cadre conceptuel des CCI sous le nom de «Référentiel des compétences communicatives interculturelles». Elle y présente les composantes des CCI sous forme de domaines dotés de dimensions et de sous-dimensions qui correspondent aux savoirs, savoir-faire et savoir-être. Son référentiel est, certes, important pour comprendre la complexité des CCI et en faciliter l'acquisition.

Toutefois, le fait qu'il n'y intègre pas la dimension du contexte laisse entrevoir les apprenants comme des «portraits-robots de personnes capables d'ouverture à une autre culture et d'adaptation à un nouveau pays : sont exclus les contextes dans lesquels se déroulent la communication» (Cohen-Emerique, 2011, p.166). Comme nous l'apprend la littérature sur l'andragogie et sur la didactique professionnelle, le contexte est fondamental pour l'acquisition des compétences ; l'apprentissage en milieu interculturel particulièrement reste largement tributaire de la pratique et de la socialisation que l'environnement assure d'une manière individuelle ou en groupe.

La définition des CCI que nous privilégions est celle qui s'inspire des travaux de Chen et Starosta (1996) et ceux de Cohen-Emerique (2011). La figure ci-dessous présente le modèle (Bezzari, 2017) que nous assignerons à la définition des CCI.

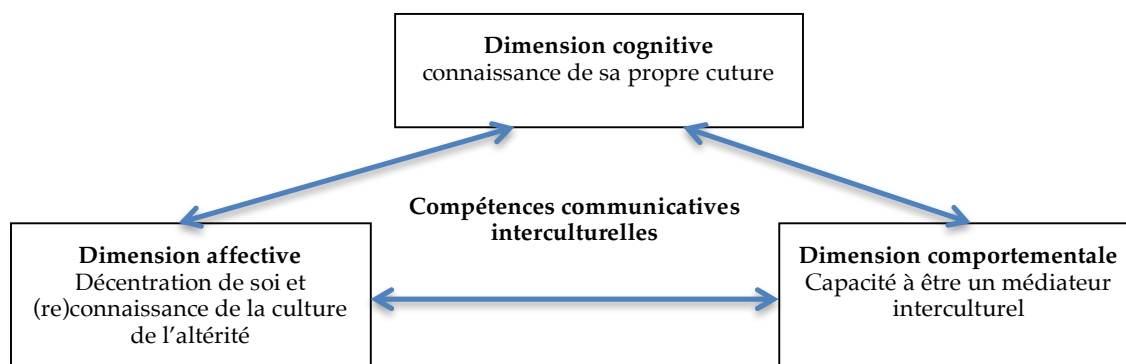


Figure 1. les composantes des compétences communicatives interculturelles (Bezzari, 2017)

Ces trois composantes des compétences communicatives interculturelles peuvent être explicitées comme suit :

- La connaissance de la culture de soi : détermine le degré de conscience des enjeux de sa propre culture à travers les connaissances que l'individu possède sur sa culture et sur sa divergence avec les autres cultures.
- La décentration de soi et la (re)connaissance de la culture de l'altérité : se base sur l'ouverture d'esprit de l'individu, de l'attitude de non jugement et celle non seulement de s'informer sur la culture de l'altérité, mais aussi de la reconnaître en tant que telle.
- La capacité à être un médiateur interculturel : constitue une aisance interculturelle déterminant l'habileté de l'individu dans l'utilisation des codes culturels, l'habileté à s'intégrer, la flexibilité comportementale et la révélation de soi adéquate.

À noter que l'un des points forts de cette configuration est la prise en compte de la notion du contexte qui n'a pas été intégrée dans plusieurs modèles. Dès lors, jusqu'où la formation en milieu multiculturel prend en considération les différentes composantes des CCI ? Jusqu'où les formateurs adoptent-ils leurs outils et leurs contenus de formation afin de permettre la survenance d'apprentissages transférables dans d'autres situations que celles de départ ?

2. MÉTHODE

Cette étude s'appuie sur une enquête conduite dans le champ de la didactique de l'interculturel (Bezzari, 2017) entre 2013 et 2015. Elle s'est déroulée au sein des entreprises internationales, au Maroc, oeuvrant dans les domaines agro-alimentaires, tourisme, génie civil, minier, bancaire, industrie automobile et enseignement supérieur et dispensant des formations interculturelles pour leurs personnels. L'enquête est issue d'une recherche quantitative menée auprès des cadres en mobilité internationale (N=49).

Les données ont été recueillies à Agadir, Casablanca, Marrakech, Rabat et Tanger. Au total, nous avons pris contact avec 23 entreprises internationales. Au final, nous avons conduit notre enquête auprès de 8 structures pour des raisons de confidentialité que nous exposerons plus loin. Les critères de délimitation de ces structures sont doubles : le premier est celui d'expatrier ou d'impatrier certains de leurs collaborateurs vers un pays étranger ; le second est celui de dispenser une formation continue en communication interculturelle pour leurs cadres en mobilité sortante ou entrante. Étant donnée la difficulté d'entrée sur le terrain, nous avons choisi de recourir à un plan d'échantillonnage théorique ou rationnel, prélevé d'une manière raisonnée, en sélectionnant des informateurs (Cibois, 2011, p.3) capables de fournir l'information recherchée. À ce sujet, Van Der Maren (2003, p. 320) affirme :

Si on veut utiliser le mot échantillonnage dans ces cas, on doit l'utiliser avec les attributs « théorique » ou « rationnel », dans la mesure que les sujets ne sont pas retenus pour leur représentativité, mais pour leur capacité de fournir un matériel inducteur d'hypothèse.

La cible était difficile à atteindre étant donné les stratégies de confidentialité des entreprises et des organisations internationales d'une part, et d'autre part, étant donné le nombre restreint d'entités professionnelles qui offrent des formations interculturelles au sein de leurs structures pour les cadres impatriés et expatriés. Van Der Maren (2003) explique cette contrainte de la manière suivante :

Si l'ensemble des individus (que ce soient des sujets, des situations ou des questions) est hors d'atteinte, on doit se résoudre à travailler avec une portion d'entre eux. C'est à dire avec un échantillon que l'on souhaite représentatif de la population visée (ibid, p. 321).

Étant consciente du manque de représentativité du corpus, le recours au plan d'échantillonnage raisonné est venu pallier la quantité de ce type d'échantillon, en comparaison avec ceux dont les tailles sont

plus significatives. Toutefois, il a l'avantage d'être décrit d'une façon plus approfondie et être un point de départ pour des recherches futures. C'est ce que souligne Cibois (2011, p. 3) en mettant en lumière les faiblesses et les opportunités de ce type d'échantillon :

Il ne faut pas avoir peur des faibles effectifs car on peut faire une bonne description d'une centaine d'individus. Même si on ne peut généraliser les résultats obtenus à la population de référence d'une manière certaine, si la cohérence des résultats est grande, leur valeur probatoire apparaîtra aux lecteurs qui les considéreront comme des pistes à poursuivre, des tendances intéressantes à explorer par d'autres enquêtes.

L'échantillon de l'enquête se compose de 45 personnes (35 hommes et 45 femmes). Leur tranche d'âge varie entre 25 et 60 ans, tandis que leur niveau d'étude est majoritairement de bac + 5 (36 personnes). Le questionnaire qui a été administré auprès de la cohorte se compose de 41 items. Le test de fiabilité de ce dernier est réalisé sur les items du questionnaire par le logiciel SPSS. Le calcul de l'Alpha de Cronbach présente une valeur de 88,9%, ce qui correspond à 0,88 avec une élimination de cinq variables. La fiabilité et la validité des variables sont, donc, très satisfaisantes.

Dans la phase analytique, il s'agit de faire interagir les données émanant des données. Les résultats de l'enquête seront analysés à la lumière du text du khi-deux et des différentes matrices de corrélation.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les principaux résultats de l'enquête se présentent comme suit :

3.1. Au-delà de la linguistique : des défaillances d'ordre culturel

Afin de mettre en lumière la confusion entre les différences d'ordre linguistique et les différences d'ordre culturel au sein des entreprises internationales, nous avons soumis à l'étude plusieurs variables. L'analyse de la corrélation de l'enseignement-apprentissage des langues, à l'écrit et à l'oral, avec les difficultés d'ordre linguistique et d'ordre culturel a donné lieu aux données suivantes :

- Du côté des difficultés linguistiques :
 À l'écrit, les cadres en mobilité internationale au Maroc utilisent le français comme langue de travail. La valeur $P=0,002 < 0,05$ montre une absence de corrélation entre les deux variables. Autrement dit, l'enseignement des langues influence de manière positive la maîtrise des difficultés linguistiques à l'écrit comme le souligne le test statistique du tableau 1.

Tableau 1. L'enseignement du Français et les difficultés linguistiques à l'écrit

Le français à l'écrit	Difficultés linguistiques		Total	Khi-Deux	Valeur P	0,05
	Non	Oui				
Français	Non	8	13	9,751 ^a	0,002	<
	Oui	26	32			
Total		17	45			

À l'oral, l'apprentissage du français ne semble pas être lié aux difficultés linguistiques. Cet enseignement permet aux cadres impatriés et expatriés de ne pas avoir de difficultés linguistiques et, par conséquent, de communiquer convenablement sur le lieu de travail.

D'ailleurs, le nombre de cadres souffrant de difficultés linguistiques à l'oral

est nettement inférieur à ceux qui rencontrent cet obstacle.

Tableau 2. L’enseignement du français et les difficultés linguistiques à l’oral

Le français à l’oral	Difficultés linguistiques		Total	Khi-Deux	Valeur P	0,05
	Non	Oui				
Français	Non	9	13	7,694 ^a	0,006	<
	Oui	24	32			
Total		17	45			

• Du côté des difficultés d’ordre culturel :
 À l’écrit, la communication interculturelle pose beaucoup de problèmes pour les cadres impatriés et expatriés au Maroc. À la lecture de la figure 2, nous

constatons que 23 cadres sur 35 souffrent d’obstacles d’ordre culturel au niveau de l’écrit contre seulement 12 qui ne rencontrent pas ce type de difficulté.

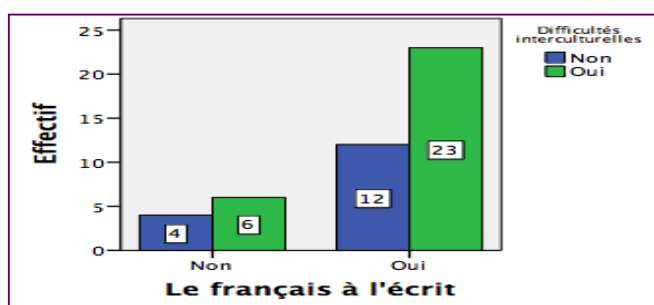


Figure 2. Le français à l’écrit et les difficultés interculturelles

Le test du khi-deux des deux variables montre une valeur de 0,111^a et une valeur $P=0,739 > 0,05$. Les deux variables sont liées et donc l’usage du français à l’écrit a une forte relation négative avec les difficultés d’ordre culturel dans la communication écrite.

Pareillement au niveau de l’oral, l’enseignement du français ne permet pas de gérer les difficultés interculturelles en communication orale pour 22 personnes sur 32.

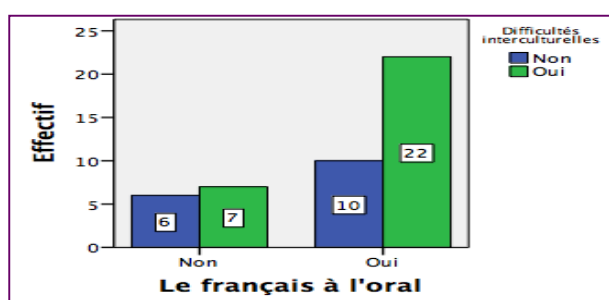


Figure 3. Le français à l’oral et les difficultés interculturelles

Le test du khi-deux montre une corrélation entre les deux variables en ayant une valeur de 0,896^a qui correspond à une valeur $P=0,344 > 0,05$. Les données statistiques indiquent que cet enseignement influence de manière négative la maîtrise des obstacles liés à la différence des cadres de référence culturels des individus lors d’un échange en utilisant le canal oral.

À l’issue de ces deux lectures, l’on constate que l’enseignement des langues et

des cultures influence négativement la gestion des difficultés interculturelles tant à l’écrit qu’à l’oral. Il ne permet pas aux cadres impatriés et expatriés au Maroc de dépasser les nombreuses difficultés sur le plan culturel dans les pays d’accueil.

Le présent état des lieux trouve son explication dans la didactique des langues et des cultures et dans la didactique de l’interculturel tout particulièrement. L’enseignement des langues étrangères

priorise l'acquisition du vocabulaire ainsi que la maîtrise des règles grammaticales et syntaxiques pour répondre aux besoins énonciatifs. Il semble pertinent de souligner que la pratique de la langue de l'Autre si elle est nécessaire, n'est pas suffisante pour maîtriser la communication interculturelle. La maîtrise linguistique n'est pas un gage d'intercompréhension dans la mesure où la connaissance d'une langue n'implique pas la connaissance de la culture de l'interlocuteur.

Ceci nous amène à relancer le grand débat sur l'approche communicationnelle de l'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, qui même si elle permet de maîtriser, plus ou moins, la dimension communicative d'une langue, ne permet pas souvent (Mangiante, 2014) de prendre en charge l'aspect culturel de cette même langue. C'est en effet le socle de la problématique de la communication dans les milieux professionnels interculturels, qui tentent de faire face aujourd'hui aux difficultés imposées par le contact des cultures dans ce contexte d'hétérogénéité culturelle, plus particulièrement pour les cadres impatriés et expatriés.

En revanche, si l'enseignement des langues étrangères n'a pas pris en charge cette dichotomie langue-culture dans ces objectifs les plus prioritaires, il n'a pas permis par conséquent aux cadres participant à l'enquête d'échapper à l'emprise des difficultés d'ordre culturel. La grammaire reste encore au centre des préoccupations sans comprendre réellement que la dimension relationnelle est le lieu permanent entre langage et culture. Le travail de la langue n'est pas couplé à celui de la culture à travers une culture quotidienne, mais davantage à travers une culture savante, d'où un apprenant n'ayant pas d'outils nécessaires à la maîtrise de repères sociolinguistiques et socio-culturels (Gohard-Radenkovic, 2004).

Dans ce cas, les enjeux sont indéniablement importants pour faire acquérir des Compétences Communicatives Interculturelles fondamentales et nécessaires pour la réussite des échanges en milieu de

diversité culturelle. L'éducation interculturelle qui sous-tend la connaissance de sa propre culture et celle de l'Autre, la décentration de soi et le respect de l'Autre, se confine dans cet enseignement à la transmission de connaissances à caractère folklorique (Abdallah-Prétceille, 2011) et ne vise pas l'amélioration de la relation entre les personnes procédant de divers systèmes culturels. En revanche, en s'attachant à la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, les apprenants pourraient être des locuteurs ou des médiateurs interculturels (Byrame et al., 2002), capables de considérer l'Autre comme un profil à découvrir plutôt qu'un individu doté d'une identité culturelle attribuée par l'extérieur. Une approche de l'interculturel par le stéréotype (Collès, 2013) favoriserait cet enseignement à plus d'un titre.

L'engagement dans un apprentissage linguistique ne peut pas remplacer celui de la communication interculturelle. Les obstacles à la compréhension mutuelle, l'incapacité de se placer du point de vue d'autrui, l'aptitude à la décentration, à la découverte et à la (re)connaissance du cadre de référence d'autrui, ainsi que la capacité de négociation et de médiation interculturelle ne peuvent être assurés seulement par la maîtrise de la langue étrangère voire la langue du travail (le linguistique fonctionnel adopté par certaines entreprises internationales).

3.2. Une formation à repenser

Il est important d'étudier la formation interculturelle continue et sa didactisation que sa capacité à permettre de gérer des situations de contact culturel susceptibles d'être conflictuelles. Néanmoins, l'on constate que les cadres interrogés ayant bénéficié de la formation interculturelle rencontrent souvent des difficultés culturelles dans leurs contextes de travail au Maroc. Sur les 37 cadres formés, 27 entre eux continuent à rencontrer des obstacles lors des interactions dans les milieux professionnels d'accueil.

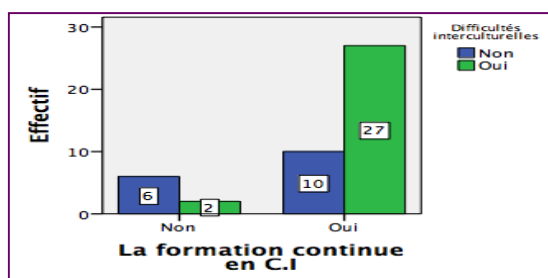


Figure 4. La formation continue interculturelles et les difficultés interculturelles

D'autant plus, lorsque nous avons soumis à l'étude les deux variables, à savoir la formation interculturelle continue et les difficultés culturelles, le khi-deux vaut 6,607^a et la valeur $P=0,10 > 0,05$. Cela induit que la corrélation entre les deux variables est négative. Dés lors, la formation continue formelle ne permet pas aux répondants d'éviter les obstacles d'ordre culturel en milieu de travail pour plusieurs raisons :

- **Le contenu**

Le contenu de la formation interculturelle se compose de plusieurs axes. La corrélation entre ces axes et les difficultés

interculturelles montre que les deux variables sont très liées. Les tests du khi-deux ont tous des valeurs supérieures au seuil de signification, ce qui montre que les thèmes abordés lors de la formation influencent négativement le contenu de cette dernière comme le montre le tableau 3. Par conséquent, l'on conclut que le contenu de la formation ne favorise pas la construction des Compétences Communicatives Interculturelles des cadres, en mobilité internationale, en milieu professionnel marocain.

Tableau 3. Les axes du contenu et les difficultés interculturelles

Indicateurs	Effectif	Difficultés interculturelles		Khi-deux	Valeur P	0,05
		F Oui	F Non			
Découvrir le cadre de références de l'Autre	22	14	8	0,012 ^a	0,912	>
Décoder les comportements culturels	33	19	14	2,548 ^a	0,110	>
Maîtriser les risques liés aux différences culturelles	26	20	6	4,185 ^a	0,061	>
Acquérir des techniques de communication interculturelle	22	17	5	3,091 ^a	0,079	>
Développer un comportement empathique	18	15	3	4,671 ^a	0,051	>
Négocier et manager avec succès à l'international	16	11	5	1,854 ^a	0,173	>

Afin de tirer profit de ce contenu et optimiser la construction des compétences communicatives par son truchement, nous proposons une matrice de corrélation de ses différents axes. Le tableau 4 montre qu'associer certains axes de contenu à d'autres permettrait de compenser les insuffisances par les points forts de l'autre.

A titre d'exemple, si nous considérons le thème « découvrir le cadre de référence de l'Autre » de manière individuelle, nous constatons que son influence est très faible (-0,017) dans l'optimisation du contenu. Toutefois, s'il est associé à un autre thème tel que « acquérir des outils de communication interculturelle », il favoriserait plus la gestion des difficultés interculturelles (0,289). De

même, si un formateur fait appel à un contenu dans lequel il associe « négociier et manager avec succès à l'international » et « acquérir des techniques de communication

interculturelle », ce dernier ne permettrait pas aux cadres mobiles de développer leurs CCI.

Tableau 4. La corrélation entre les axes du contenu

Variables	difficultés interculturelles	Négocier et manager avec succès à l'international	Développer un comportement empathique	Acquérir des techniques de Communication interculturelle	Maitriser les risques liés aux différences culturelles	Décoder les comportements culturels	Découvrir le cadre de références de l'Autre
Difficultés interculturelles	1,000	0,067	0,322	0,262	0,305	0,238	-0,017
Négocier et manager avec succès à l'international	0,067	1,000	0,152	-0,262	-0,023	-0,028	0,109
Développer un comportement empathique	0,322	0,152	1,000	0,381	0,422	-0,287	0,018
Acquérir des techniques de Communication interculturelle	0,262	-0,262	0,381	1,000	0,116	0,114	0,289
Maitriser les risques liés aux différences culturelles	0,305	-0,023	0,422	0,116	1,000	,007	0,116
Décoder les comportements culturels	0,238	-0,028	-0,287	0,114	0,007	1,000	0,214
Découvrir le cadre de références de l'Autre	-0,017	0,109	0,018	0,289	0,116	0,214	1,000

• **La durée**

Le croisement de la durée de la formation avec les difficultés interculturelles montre qu'il existe une forte corrélation entre ces deux variables. Ce résultat est confirmé par la figure 5 en démontrant que la durée de la formation constitue davantage un frein

pour le bon déroulement de la formation. Dans les courtes durées comme pour les longues durées, les personnes qui souffrent de difficultés culturelles sont plus nombreuses que celles qui ne rencontrent pas ce type de difficultés.

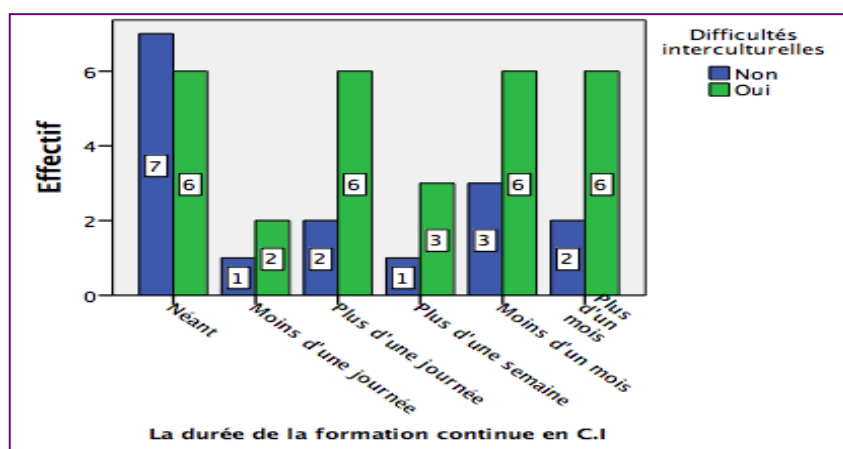


Figure 5. La durée de la formation et les difficultés interculturelles

Le test statistique confirme ce résultat avec une valeur $P=,716 > 0,05$ indiquant une corrélation entre les deux variables. Cette relation indique que la durée de la formation influence de manière négative sur le contenu de la formation, censé permettre la gestion des conflits interculturels.

• **Les outils de didactisation**

Le dispositif de formation use de plusieurs outils pour faciliter l'apprentissage interculturel. Il peut prendre la forme d'activités, d'études de quelques écrits, de cours ou de projection vidéo. Pour mesurer l'impact de chaque outil sur la qualité de la formation et chemin faisant sur la construction des Compétences Communicatives Interculturelles, nous avons

croisé chaque outil, pris de manière individuelle, avec les difficultés interculturelles.

Le tableau de contingence 5 présente la valeur de chaque outil didactique en la croisant avec les difficultés rencontrées. En présentant des valeurs supérieures au seuil de signification, ces outils n'ont pas été utilisés à bon escient par les formateurs. Nous relevons, en effet, à partir de ce même tableau qu'il existe une différence considérable entre les khi-deux et les valeurs P. Le seul cas où ces deux valeurs sont proches est celui de l'« étude de quelques écrits ». Or, même avec cette proximité entre les deux valeurs, cet outil s'avère impertinent dans le cas des cadres interrogés.

Tableau 5. Les outils didactiques et les difficultés interculturelles

Indications	Effectif	Difficultés interculturelles		Khi-deux	Valeur P	0,05
		Non	Oui			
Activités	19	4	15	3,019 ^a	0,082	>
Etude de quelques écrits	8	2	6	0,473 ^a	0,492	>
Cours	16	4	12	1,207 ^a	0,272	>
Projection vidéo	9	1	8	2,934 ^a	0,087	>

Les différents outils didactiques de la formation continue en communication interculturelle n'influencent pas positivement le contenu de la formation. Toutefois, une redistribution de ces outils sur des axes bien précis, permettrait de favoriser leur impact sur le contenu dispensé. Comme le signale le tableau 74, l'analyse de la corrélation a été faite par le croisement des outils entre eux.

Afin de proposer des combinaisons pertinentes entre ces outils, nous avons soumis ces différentes variables à l'analyse. Il ressort de cette matrice de corrélation

(tableau 6), que les outils se renforcent dans le cas où ils sont utilisés avec d'autres qui les complètent. Le « cours », en tant que savoir savant, n'est pas pertinent dans la formation interculturelle. Or, en l'associant avec la « projection vidéo », cette dernière lui procure un caractère plus concret. L'« étude de quelques écrits » prend de la valeur dans la formation si elle est adjointe au cours, aux activités ou au stage. De même, ce dernier est plus parlant quand il est confronté à des « projections vidéos » qui permettent de l'anticiper ou d'y apporter une réflexion.

Tableau 6. La corrélation entre les outils didactiques

Indicateurs		Difficultés interculturelles	Activités	Etude de quelques écrits	Cours	Projection vidéo	Stages
		Corrélation	Difficultés interculturelles	1,000	0,259	0,103	0,164
	Activités	0,259	1,000	0,191	0,211	0,472	0,194
	Etude de quelques écrits	0,103	0,191	1,000	0,262	0,203	0,331

<i>Cours</i>	0,164	0,211	0,262	1,000	0,325	0,255
<i>Projection vidéo</i>	0,255	0,472	0,203	0,325	1,000	0,294
<i>Stages</i>	0,018	0,194	0,331	0,255	0,294	1,000

Un autre croisement susceptible d'être pertinent s'avère celui des outils de didactisation et le contenu de la formation. Le tableau de contingence 7 présente les variables du contenu et les variables inhérentes aux outils didactiques. Leur corrélation affirme que certains outils sont plus pertinents lorsqu'ils sont utilisés avec certains axes du contenu, tandis qu'ils perdent leurs valeurs avec d'autres.

Ainsi, « découvrir le cadre de référence de l'Autre » est plus pertinent dans la formation lorsqu'il est dispensé sous forme d'activités, mais il est moins pertinent lorsqu'il est visualisé sous forme d'une projection vidéo. De même, « décoder les comportements culturels » est bénéfique pour les cadres pour la maîtrise de la communication interculturelle lorsqu'il est

dispensé sous forme d'activités alors qu'il l'est moins sous forme de cours.

Néanmoins, il s'avère impertinent quand il prend la forme de quelques écrits, de projection vidéo ou de stage. Si la maîtrise des risques liés aux différences culturelles se verrait renforcer par les activités, le cours, les projections vidéo, l'acquisition des techniques de communication interculturelle est pertinente avec tous les outils didactiques mais à des degrés différents. A ce titre, l'étude de quelques écrits ou le cours ne sont pas susceptibles de réaliser les objectifs d'apprentissage escomptés. Tandis que le développement d'un comportement empathique est recommandé plus sous forme de projections vidéo, la négociation et le management à l'étranger seraient pertinents davantage sous forme de cours, de quelques écrits et de stage.

Tableau 7. Les outils didactiques et le contenu de la formation interculturelle

<i>Variables</i>	<i>Activités</i>	<i>Etude de quelques écrits</i>	<i>Cours</i>	<i>Projection vidéo</i>	<i>Stages</i>
<i>Découvrir le cadre de références de l'autre</i>	0,244	0,127	0,109	0,067	0,139
<i>Décoder les comportements culturels</i>	0,298	-0,149	0,077	-0,176	-0,089
<i>Maîtriser les risques liés aux différences culturelles</i>	0,093	-0,073	,259	0,202	-0,062
<i>Acquérir des techniques de Communication interculturelle</i>	0,244	0,010	0,017	0,289	0,139
<i>Développer un comportement empathique</i>	0,129	0,095	0,152	0,386	-0,053
<i>Négocier et manager avec succès à l'international</i>	0,117	0,262	0,321	0,093	0,255

La formation interculturelle continue est considérée comme une solution aux différents problèmes engendrés par la diversité culturelle au sein des entreprises internationales. A dessein, elle devrait permettre le développement des Compétences Communicatives Interculturelles en se basant sur des dispositifs de formation adéquats.

L'introduction et le développement des actions de formation dans ce type d'entreprises sont généralement interprétés comme une réponse à des besoins : besoins d'être capable de découvrir les autres

identités culturelles ; besoins de mettre en oeuvre des capacités comportementales, cognitives et affectives et besoins d'avoir une conscience culturelle de sa propre culture et de celle de l'Autre. En bref, la formation interculturelle est présentée comme une catégorie liée à l'activité principale d'un cadre impatrié et expatrié.

Pourtant, cette mise en place au sein des entreprises internationales pour conférer aux cadres mobiles des compétences estimées nécessaires au bon développement de celles interculturelles, ne révèle pas une véritable conscience de la portée de cette

formation. Par la durée allouée à ce dispositif, par le contenu dispensé et à fortiori les outils didactiques prônés par le formateur. Face à ces conditions, l'on pourrait confirmer qu'il serait difficile pour le formateur de répondre aux besoins des apprenants et pour ces derniers de profiter pleinement de cet apprentissage.

Dans cette situation, loin de répondre aux objectifs escomptés, la formation interculturelle continue dispensée peine à s'imposer comme une opportunité d'apprentissage interculturel.

Si nous insistons sur la durée de la formation, c'est qu'elle a un rôle à jouer dans le renforcement des lacunes du contenu la formation. D'une part, le formateur est contraint de dispenser un contenu qui convient à cette durée. D'autre part, ledit contenu ne pourrait porter que sur un contexte bien particulier à savoir celui latent de la mobilité. Par conséquent, l'on ne pourrait exiger de l'apprenant de mettre en oeuvre des capacités d'ouverture sur d'autres cultures dans ces conditions. En revanche, lui livrer des informations sur une autre culture est certes important mais insuffisant. Le cas échéant, il pourrait induire une approche culturaliste qui au lieu de décentrer la personne par rapport à sa propre culture, contribuerait à renforcer les stéréotypes sur d'autres.

Si cela s'avère le besoin latent de l'entreprise, cette stratégie est dangereuse pour l'apprenant en particulier quand il sera mobilisé dans d'autres contextes culturels. L'enjeu pour l'entreprise et pour l'apprenant est de réguler cet apprentissage par d'autres actions de formation et d'autres stratégies d'apprentissage. De même pour les outils didactiques, ces derniers sont à repenser en fonction du contenu de la formation voire même en fonction des styles d'apprentissage des individus. De surcroît, une action de formation interculturelle devrait associer plusieurs méthodes répondant aux styles visuels, auditif et cognitif en associant des stratégies permettant une expérimentation des acquis et une capacité de transfert dans d'autres situations professionnelles.

3.3 L'évaluation en formation interculturelle

L'évaluation est un processus qui pourrait influencer la qualité du contenu en permettant aux cadres, impatriés et expatriés au Maroc, d'acquérir les outils nécessaires à la maîtrise des difficultés interculturelles. Or, si l'évaluation est une pratique assurée soit par le cadre, soit par le formateur ou encore par le supérieur hiérarchique ou même par les trois en parallèle, elle ne peut être assurée de manière absolue. Les thématiques du contenu devraient être évaluées en fonction des compétences de l'acteur à pouvoir les évaluer

Parallèlement au déroulement de la formation, se développent des processus d'évaluation de la part des acteurs de la formation continue interculturelle. D'habitude, cette évaluation s'effectue à la fin de la formation particulièrement de la part du formateur en recourant à un questionnaire. Or, il s'avère que l'action évaluative s'accomplit par les trois acteurs concernés. Il s'agit de l'apprenant, du formateur et du supérieur hiérarchique ou du responsable de formation. Ils constituent tous des évaluateurs capables de mesurer la portée de la formation sur l'apprentissage. Pour qu'elle advienne, l'évaluation nécessite des outils pour mesurer la réussite de l'agir professionnel dans une situation interculturelle (Muller, 1999).

Dans le cas de la formation interculturelle, l'évaluation pourrait être sommative ou formative. Néanmoins, elle s'appliquerait par le formateur et l'apprenant dans ces deux modalités à savoir pendant et après la formation, et par le supérieur hiérarchique uniquement après la formation. Pareillement, les évaluateurs procéderaient non pas à une évaluation globale de la formation mais seulement de quelques axes du ressort des compétences de chacun. Ainsi, l'on ne peut demander à un formateur d'évaluer un savoir-devenir qui nécessite une situation professionnelle concrète avec ses propres contraintes contextuelles.

L'évaluation de la formation interculturelle est importante pour plusieurs raisons. D'un côté, elle permettrait aux

apprenants d'anticiper les besoins d'un apprentissage ultérieur et de prévenir les zones d'incompétence sur le terrain. D'un autre côté, elle favoriserait pour les formateurs l'évaluation convenable de quelques axes et non pas de la totalité. Enfin pour les supérieurs hiérarchiques, c'est une manière de les impliquer, de façon plus active, dans la formation interculturelle, les inciter à verbatim prendre part, à réfléchir aux besoins et à mettre en place une grille d'évaluation en fonction des compétences à instaurer chez le cadre impatrié et expatrié.

Le dispositif d'apprentissage de la communication interculturelle s'appuie également sur l'évaluation (Muller, 1999). L'enquête a révélé que l'action évaluative est considérée surtout après la formation, mais elle ne se pratique pas selon les outils d'évaluation propres au champ de l'interculturel (Lopez, 1999). Ici encore, l'on retrouve l'impact du manque de la formation des formateurs en ingénierie de formation interculturelle, mais aussi le manque de temps alloué à la formation qui ne permet pas de procéder à une évaluation via la métacognition ou la représentation des actions comme méthode appropriée en interculturel. Le manque aussi de synergie entre le formateur et le responsable de formation ne permettrait pas de poursuivre l'évaluation à travers des réunions et des protocoles de séances qui serviront les formations interculturelles ultérieures (Muller, 1999). Le dispositif classique le plus utilisé en évaluation s'avère le questionnaire, mais ce dernier est utilisé surtout comme un retour de la part du formateur pour évaluer sa prestation. De ce fait, les cadres impatriés et expatriés évaluent souvent leurs propres apprentissages en l'absence d'outils d'évaluation par les formateurs et les responsables de formation.

4. CONCLUSION

Il est difficile d'affirmer ou de confirmer à l'absolu que la formation interculturelle, telle qu'elle est dispensée au sein des entreprises internationales, permet de développer les compétences interculturelles des cadres en mobilité

internationale. Il s'avère difficile de maintenir, également, le regard lapidaire de certains auteurs à son égard et qui affirment que son évaluation est décevante, et à dénigrer toute action formative après avoir analysé les résultats de notre enquête.

Bien que les compétences communicatives interculturelles soient actuellement reconnues comme un facteur déterminant dans le succès des interactions en milieu professionnel interculturel d'accueil et au sein des équipes multiculturelles, globalement l'enseignement de l'interculturalité reste le parent pauvre des programmes pédagogiques des écoles, des universités et des formations continues offertes par les entreprises ou les centres de formation professionnelle au Maroc.

Les Compétences Communicatives Interculturelles, c'est-à-dire les capacités de se décentrer de soi, de (re)connaître la culture de l'Autre et d'être médiateur interculturel dans les situations de conflit, sont considérées aujourd'hui comme une condition de réussite pour les cadres appelés à travailler en milieu international. Néanmoins, les formations interculturelles qui sont dispensées pour des professionnels se focalisent sur l'information et sur la description (par exemple on fournit aux apprenants des informations sur le pays où ils iront vivre). Par conséquent, elles s'inscrivent dans des approches culturalistes qui ont révélé leurs limites, mais qui persistent encore chez les formateurs et les responsables de formation.

Dans ce sens, la conception de l'interculturalité comme un « humanisme du divers » (Abdallah-Prétceille, 2003) pourrait nourrir des réflexions pour qui souhaite entrer dans la formation des adultes en communication interculturelle avec intérêt et lucidité. Que ces réflexions se situent dans le domaine de la recherche académique ou dans le domaine professionnel, il faudrait fonder une praxis scientifique de l'ingénierie de formation qui allie efficacité et validité scientifique. Cette ingénierie refléterait la complexité des situations professionnelles de mobilité, en particulier quand les acteurs sont confrontés à des finalités de découverte

de l'altérité au-delà de son identité culturelle sans qu'ils se sentent menacés pour autant.

REMERCIEMENTS

Ce travail est le fruit d'une collaboration avec le Laboratoire d'Études et de Recherches sur l'Interculturel (LERIC) de l'Université Chouaib Doukkali et le Centre de Recherches sur les Apprentissages et la Didactique (CREAD) de l'Université Rennes 2 et. Elle a profité également d'un financement du Réseau REMADDIF et de l'Institut Français Maroc. Ces différentes collaborations ont permis de mener à bien l'enquête empirique au Maroc et en France.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Prétceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme, *Recherches en Éducation*, (9), 10-17.
- Abdallah-Prétceille, M. (2003). *Former en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Barmeyer, C. (2012). Le développement des compétences interculturelles dans le contexte d'une organisation binationale : le cas d'ARTE. *Gérer et Comprendre*, (107), 63-73.
- Barmeyer, C. et Mayrhofer, U. (2002). Le management interculturel : facteur de réussite des fusions-acquisitions internationales ? *Gérer et Comprendre*, (70), 24-33.
- Byram, M. Gribkova, B. et Starkey, A. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Paris : Conseil de l'Europe.
- Bezzari, S. (2017). *Le rôle de la dimension interculturelle dans la formation des adultes en milieu professionnel : le cas des cadres impatriés et expatriés en France et au Maroc* (Thèse de doctorat). Université Rennes 2.
- Chen, G. M. et Starosta, Y. J. (1986). Intercultural Communication Competence : a Synthesis. Dans B. B. Burleson (dir.). *Communication Yearbook* (vol. 19, p.353-383). Canada : Sage.
- Chevrier, D. (2015). La gestion prend-elle les cultures au sérieux ? *Le débat*, (185), 147-159.
- Cibois, Ph. (2011). *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. Paris : Que sais-je ?.
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Collès, L. (2013). *Passage des frontières : Etudes de didactique du français et de l'interculturel*. Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère: de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang.
- Knowles, M.S. (1973). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions des Organisations.
- Labelle, J.M et Eneau, J. (2008). *Apprentissages pluriels des adultes : questions d'hier et aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan
- Lopez, D. (1999). Méthodologie des rencontres interculturelles. Dans J. Demorgon. et E.M. Lipiansky (dir.). *Guide de l'interculturel en formation* (290-296). Paris : RETZ.
- Lussier, D. (2007). *Les compétences interculturelles : Un référentiel en enseignement et en évaluation. Colloque ALTE*. CIEP, Canada. Repéré à <http://apprenants.ia72.acnantes.fr/.../com.univ.collaboratif.util.LectureFichier.gw>.
- Mangiante, J.M. (2014). La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ? Dans O. Meunier (dir), *Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (121-132). Artois : Artois Presses Université.
- Merriam, S. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning : Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (89).
- Muller, B.K. (1999). L'évaluation, partie intégrante du travail interculturel. Dans J. Demorgon. et E.M. Lipiansky

- (dir.). *Guide de l'interculturel en formation* (331-336). Paris : RETZ.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelle*. Allemagne : Peter Lang.
- Pastré, P. Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*. *Revue Française de Pédagogie*. Repéré à <http://rfp.revues.org/157>.
- Van Der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute