

Le choc culturel au Mexique et en France chez les étudiants français et mexicains en mobilité erasmus

The culture shock in Mexico and France of french and mexican students in mobility erasmus

«Si tu fais découvrir à un apprenant un aspect de la culture de la langue cible, il sera préparé à affronter UNE situation socioculturelle spécifique, si tu lui apprends à construire la connaissance socioculturelle dont il a besoin, il sera en mesure d'affronter n'importe quelle situation». (Parra, 2010;125)

RÉSUMÉ: L'objectif de cette étude est de déterminer l'effet des chocs culturels chez des apprenants mexicains et français en mobilité dans le pays d'accueil. Pour y parvenir, d'une part, nous avons conçu un questionnaire reprenant des situations (communicatives) spécifiques auxquelles les six sujets universitaires en échange ont été exposés. Cet instrument pose des questions sur les situations de la vie quotidienne telles que prendre le bus, s'adapter à la vie universitaire, entrer en contact avec les natifs, découvrir les habitudes courantes, les traditions et la gastronomie. D'autre part, nous avons conçu un autre outil basé sur la proposition des étapes suivies dans un échange culturel par Oberg (1960). Celui-ci est appliqué pour confirmer si les sujets de cette étude ont subi ces étapes, ou bien identifier s'il y en a d'autres pendant la durée d'un séjour à l'étranger. Enfin, les résultats de cette étude nous permettent de distinguer qu'il existe un choc culturel dans tous les cas étudiés, ce qui démontre un manque de sensibilisation chez eux et identifie le besoin d'un travail préalable dans la salle de classe pour préparer culturellement les apprenants qui feront un échange.

MOTS-CLÉS: choc culturel, interculturel, séjour d'apprenants, situations socio-culturelles, sentiments.

ABSTRACT: The goal of this study was to determine the effects of culture shock experienced by foreign exchange students of Mexican and French origin when they relocated to their host country. To this end, a questionnaire was created which inquired about situations experienced by the students where communication was essen-

Héctor Esparza Cortés
hector96sep@gmail.com
Universidad de Guadalajara,
México

Recibido: 23/12/2020

Aceptado: 22/03/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319

tial. The questionnaire asked about such things as taking public transit, every-day life as a university student, coming in contact with natives, as well as local habits, traditions, and food. Additionally, another tool was created based on the stage experienced during a cultural exchanged proposed by Oberg (1960). The latter was used to confirm if the students went through the different stages of culture shock or in the contrary to identify other experiences they had during their stay in a foreign country. The results showed that culture shock was experienced by all the participating subjects due to a lack of sensitization on their part and underlined the need to offer prior cultural preparation in the classroom to future foreign exchange students.

KEYWORDS: cultural shock, interculturalism, student stay, sociocultural situations, feelings.

Introduction

L'interculturel est perçu par Puren (2014: 24) comme la capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.

L'objectif de ce travail fait à Guadalajara, Jalisco, au Mexique est d'identifier les chocs culturels vécus par six apprenants universitaires (trois apprenants mexicains et trois apprenants français) partis en échange en 2017-2018 soit au Mexique soit en France. Cela, afin de mettre en relief les différences culturelles les plus frappantes. Celles-ci obtenues à partir des instruments qui décrivent les situations socio-culturelles spécifiques auxquelles les sujets d'étude ont fait face pendant leur échange. De même, les résultats obtenus à partir de cette étude contribueront à travailler en classe de langue étrangère ces phénomènes de la culture cible.

L'importance de cette étude est due au fait qu'aucun manuel ne contient du matériel authentique pour travailler le choc culturel dans les cours de langues étran-

gères. Par conséquent, il y a des enseignants qui ne savent pas comment traiter les aspects culturels relatifs à la langue cible dans la salle de classe. De cette manière, les résultats de cette étude pourront apporter à la formation des enseignants afin qu'ils enseignent à leurs apprenants du vocabulaire, des expressions, des actes de paroles et des comportements verbaux et non verbaux adéquats de la culture cible. Ainsi, les professeurs d'Espagnol et de Français comme langue étrangère pourront s'en servir et commencer à traiter les chocs culturels les plus fréquents obtenus dans cette étude, et également en chercher d'autres.

Cet article est composé de trois parties. Tout d'abord, nous commençons par une partie théorique comprenant des explications ainsi que des théories proposées par certains auteurs qui sont des experts en ce qui concerne les concepts de langue et culture, interculturel, et choc culturel. Puis, nous continuons avec une section méthodologique où l'on explique en détail le type d'étude, la méthode à utiliser, le contexte descriptif, les instruments utilisés pour la collecte de données et la manière dont on va procéder pour examiner celles-ci. Ensuite, nous présentons l'analyse des don-

nées obtenues dans les instruments. Enfin, les conclusions que nous avons tirées de cette étude sont exposées.

Fondements théoriques

Avant de nous centrer sur le thème principal de cette étude : « le choc culturel », il nous semble important de faire appel à d'autres notions essentielles pour pouvoir y arriver. Ce sont des aspects tels que la langue et la culture, l'interculturel, la préparation des apprenants avant un échange universitaire, le rôle du professeur dans l'enseignement, et finalement l'importance du phénomène du choc culturel dans la salle de classe d'une langue étrangère, en illustrant ses effets chez d'autres apprenants étant aussi partis en mobilité Erasmus.

Selon Puren, l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement (2006 : 19). C'est-à-dire que la langue d'un peuple représente les habitudes, les pensées, les traditions et les comportements des individus qui en font partie. Ce sont Porcher et Abdallah-Preteuille, cités par Puren, qui affirment que ce n'est donc pas tant la culture qui détermine les comportements, y compris les comportements langagiers, mais les individus qui utilisent la culture pour DIRE et SE DIRE (2014 : 27). C'est pourquoi, nous considérons important d'étudier ensemble la langue et la culture, notamment dans cette étude qui parle de la situation d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans une étude ethnographique d'une classe de FLE (Français langue étrangère), Morales fait remarquer que « langue et culture s'impliquent de manière mutuelle dans leur origine et dans leur devenir historique. La langue n'est pas un phénomène à nature spontanée, mais elle est la représentation d'une vision du monde, d'une culture. Lorsque l'on enseigne une langue on enseigne aussi des valeurs culturelles » (2015 : 17). De plus, Chovancova, cité par Sperkova (2009 : 4), signale qu'apprendre à parler une langue signifie donc se sensibiliser aux questions identitaires et culturelles. On constate alors l'importance de la culture pour les valeurs et les questions d'identité que celle-ci peut apporter à la didactique des langues étrangères.

En tenant compte du rôle si important que joue la culture dans l'éducation, il est nécessaire de comprendre en quoi elle consiste. Selon Abdallah, cité par Briki (2011 : 10), la culture est définie comme « un ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ». Ces façons de penser, agir et vivre sont d'une certaine manière transmises par les symboles dérivés des événements historiques d'une société spécifique. (Mousa, 2012 : 36)

Cette description distinctive d'une société nous fait réfléchir sur la rencontre entre les peuples, puisque d'après la définition précédente, ils peuvent donc différer par les modes de vie, les valeurs, les traditions et les croyances dont Briki a parlé.

C'est pour cela que nous devons définir « l'interculturel », concept vital dans cette étude.

D'après son étude sur la compétence interculturelle dans la classe de langue, Morales définit l'interculturel comme :

« Une façon de comprendre la diversité et l'interaction entre cultures. En tant que domaine de recherche, elle envisage la résolution de problèmes sociaux ou éducatifs liés à la confrontation de valeurs culturelles. L'interculturel désigne alors un certain type de relation entre les membres de cultures différentes. Il cherche à favoriser l'acceptation et à éviter le rejet » (2014 : 53).

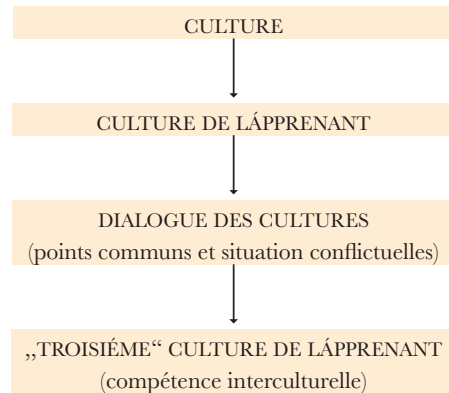
Selon la définition de Morales (2014), il peut effectivement y avoir des problèmes lors d'une confrontation entre cultures, mais c'est grâce à l'interculturel qu'ils peuvent être réglés. Il est important de reprendre les problèmes sociaux dont parle l'auteur puisque cette étude se centre sur les apprenants qui sont entrés en contact avec une autre culture pendant une année de mobilité. Cela devient intéressant à étudier parce qu'une pédagogie qui prend en compte l'interculturel peut également fonctionner comme une reconnaissance de la culture d'origine et celle d'accueil (Briki, 2011 : 15).

Si l'on veut que les apprenants comprennent et qu'ils acceptent la culture de l'autre afin d'éviter son rejet, il sera important de travailler l'interculturel dans leur pays natal en cours de langues étrangères. Dans une étude qui traite quelques pistes pour aborder la culture en classe de FLE

(Français langue étrangère), Sanchez et Sibaja (2014 : 82) conseillent de travailler les pratiques culturelles fondamentales de la vie quotidienne (par exemple : la famille, l'alimentation, les croyances, l'habitat) et les rituels de communication afin de compléter la connaissance d'autrui. Ce processus peut être expliqué par le schéma suivant proposé par Kallárová, citée par Šperková, (2009 : 3) :

Figure 1

Processus d'autrui dans une classe de L2
(Langue seconde)



(Šperková, 2009: 3).

Dans un cours de L2 (Langue seconde), l'enseignement de la culture cible établit un contact avec la culture de l'apprenant, alors cette confrontation provoque un « dialogue des cultures ». Dans cette étape il y a un enrichissement des cultures tel que l'ont expliqué les experts avec les définitions proposées. Cette fusion forme la compétence interculturelle (Šperková, 2009: 3) Il faut mettre en valeur cette interaction des pratiques culturelles dont les experts

font mention, puisque d'une certaine façon ces échanges ouvrent leur esprit et leur donnent une idée sur ce qui en réalité les attend dans la culture cible. Cette opinion est aussi partagée par un guide mentionné par Aoudry (2013:107) dans lequel il est écrit :

« Il s'agit de faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relation ».

En plus de nous rappeler les différentes compétences de compréhension culturelle chez les apprenants, on mentionne également un élément tout aussi important pour ce travail : la préparation des apprenants dans la classe de langue dans le but de réussir à réagir aux différents comportements de la culture cible. Ce point est important parce qu'il peut être l'une des causes pour lesquelles les apprenants rencontrent des difficultés au moment d'entrer en contact avec la culture d'un autre pays. Selon une étude portant sur le choc culturel vécu par des apprenants vietnamiens en France, l'une des raisons de ce problème est justement le manque de préparation avant le séjour, dans tous les domaines, tels que les connaissances, les valeurs culturelles, le style de communication que nous avons déjà évoqué (Nguyen, 2016: 3).

On peut souligner le fait qu'il ne suffit pas seulement d'aborder le côté linguistique pour préparer les apprenants en espérant qu'ils se débrouillent dans la langue étrangère, mais, comme disent Morales (2014: 52), Sanchez et Sibaja (2014: 70), il est également indispensable de faire découvrir le côté culturel de la communauté langagière à laquelle ils vont faire face, en l'exploitant pour faire participer les apprenants dans les situations socio-culturelles.

Pour arriver à la préparation linguistique et culturelle désirée, il nous faut aussi la préparation et participation d'un agent très important dans la classe de L2 (Langue seconde), qui rend possible cet échange linguistique et culturel ; le professeur de langue. Quel est le rôle du professeur de langue dans l'enseignement de l'interculturel en salle de classe?

D'une part, Morales répond à cette question de la manière suivante :

«L'enjeu pour les professeurs en L2 (Langue seconde) c'est, surtout, de développer des nouvelles stratégies méthodologiques permettant de promouvoir des contacts positifs entre la culture nationale des apprenants et la culture cible dans la salle de classe » (Morales, 2015: 3)

D'autre part, Sánchez et Sibaja y répondent ainsi :

« Tout enseignant (natif ou non), en tant que médiateur interculturel, doit disposer d'une formation lui permettant de transmettre objectivement la culture et non seulement se contenter de faire une description de l'autre, ce

qui n'est pas du tout correct.» (Sánchez et Sibaja, 2014:83)

Il est nécessaire d'observer cet engagement de la part de l'enseignant parce que selon Smith et Khawaja, cités par Aeliés (2016:8), le fait que les apprenants rencontrent des problèmes lors d'un contact culturel est dû à des problèmes de mémorisation de leçons lors de l'apprentissage de la langue, ainsi qu'à la rétention d'information. Par conséquent, les répercussions sont graves. En effet, cela peut apporter des soucis dans l'interaction, ainsi que dans la compréhension des lignes, des indications, du fonctionnement des moyens de transport, et sur le programme d'études, c'est-à-dire sur la méthode d'enseignement. Par exemple, la compréhension orale au moment de la dictée, la prise de notes, le travail en groupe, etc. (Nguyen, 2016:42).

C'est là que l'interculturel devient un élément fondamental pour commencer à aborder le choc culturel qui constitue le centre d'intérêt principal de cette étude. Le phénomène du choc culturel se produit chez les apprenants à cause de l'insuffisance de l'interculturel, ainsi qu'au manque professionnel de l'apprenant. Nous allons désormais nous focaliser sur ce point afin de savoir de quoi il s'agit et en quoi il consiste.

D'après Sussman (2006), cité par Kuijf (2014:22), avant le départ vers un autre pays, nous ne sommes pas conscients de notre identité culturelle et du fait que notre comportement, ainsi que notre cadre de référence, aient des origines qui se trouvent dans la culture du pays d'origine. C'est à travers le contact avec la population locale du pays d'accueil que nous prenons de plus en plus conscience de notre identité culturelle. Cela peut être l'origine d'une transfor-

mation dans un choc identitaire (Zaharana, 1989 :12). Il s'agit d'un prolongement de ce choc qui se reconnaît par une pression qu'exerce l'individu sur son propre esprit à l'égard de soi-même. « C'est une atteinte à l'image et à l'identité de soi, à la conscience de soi en tant qu'être unique en continuité avec soi-même » (Zaharana, 1989 :12). Posséder cette conscience plus aigüe de sa propre culture signifie que l'on a un meilleur point de vue sur sa propre identité, une structuration de ses valeurs et son propre modèle de communication.

Selon Kuijf (2014 :22) le choc culturel est inévitable dans une situation d'échange lorsque l'on voit qu'il y a beaucoup de différences entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Ce phénomène partage aussi des traits avec « l'acculturation » qui constitue l'ensemble des phénomènes créés à partir du contact entre individus de cultures différentes. Il existe, par conséquent, des répercussions collectives sur celles-ci. (Anquetil, 2006 :18).

Dans cette perspective du « choc culturel » ; l'anthropologie est inspirée de différentes situations dans lesquelles certains individus ont été amenés à évoluer dans un pays auquel ils n'appartiennent pas. Il faut signaler que les premiers modèles basés sur l'étude du choc culturel ne s'intéressent pas de façon spécifique à l'observation des apprenants en échange, mais se centrent sur l'étude d'immigrants résidant dans un pays étranger. Si l'on s'appuie sur ce que dit Séguin, cité par Aeliés (2016:8) ces apprenants peuvent être des migrants puisqu'ils vivent une migration temporaire liée à leur permis d'études. On y voit donc, que d'une certaine manière, ils font également partie des individus observables.

Toutefois, ces travaux supposent un apport fondamental et constituent la base des caractéristiques générales du choc culturel. Ces dernières restent les mêmes peu importe le type d'individu : qu'il s'agisse d'un immigrant, d'un touriste ou d'un étudiant en mobilité.

Bien que ces types de situations aient été une source d'inspiration pour de différents anthropologues, c'est Kalervo Oberg (1960 : 142) qui introduit le « choc culturel » dans le monde de l'anthropologie. Oberg présente ce phénomène comme le résultat « de l'anxiété ressentie par un individu confronté à un contexte qui lui est étranger et due au fait de perdre ses signes familiers et ses symboles sociaux ». C'est à dire que « le choc culturel » est vu comme une expérience qui éveille une angoisse sur l'individu, à cause d'un nouvel environnement en présentant des symboles différents, lesquels affectent immédiatement l'entourage culturel et social de l'individu. Néanmoins, il est important de préciser que le choc culturel n'est pas seulement une expérience de stress. Il s'agit également de vivre dans un pays possédant une culture, un climat, des coutumes et une langue différente ce qui peut s'avérer être une expérience très déconcertante comme Landry nous montre dans une citation de Lambert (2012 : 33).

D'autre part, la sociologie a sa propre conception du choc culturel. Dans ce domaine, le choc culturel « est défini comme la tension vécue par des individus amenés à se réorienter face à de nouveaux modes de pensée et de comportement » (Ferrante, 2013 : 15). En nous remémorant la définition de Kalervo Oberg, nous pouvons remarquer que les deux auteurs concordent sur le fait que le choc culturel a lieu lors-

qu'un individu subit un déplacement qui l'éloigne de son pays d'origine. Les deux auteurs partagent également d'autres idées telles que les signes et les symboles qui se trouvent dans le processus d'adaptation à un environnement nouveau dans lequel tous les repères quotidiens sont remis en cause.

C'est Oberg (1960 : 180), qui définit le choc culturel :

« Le choc culturel est déclenché par l'anxiété provoquée par la perte de tous nos repères et symboles familiers dans l'interaction sociale. Ceux-ci se composent des multiples façons que nous avons de nous orienter dans la sphère des contacts quotidiens : quand serrer la main et quoi dire lors d'une rencontre, quand et comment donner des pourboires, [...] comment faire des courses, quand accepter ou refuser les invitations, quand prendre ou non les gens au sérieux. Ces repères et symboles qui peuvent être des mots, des gestes, des mimiques, des coutumes ou des normes, sont acquis par chacun en grandissant et sont partie intégrante de notre culture au même titre que notre langue ou les croyances que nous faisons nôtres. Notre tranquillité d'esprit et notre efficacité dépendent de ces centaines de références dont, pour la plupart, nous ne sommes pas conscientes. »

Il faut remarquer, encore une fois, que pour cette recherche nous nous sommes concentrés sur l'analyse des chocs culturels qui se sont présentés pendant le voyage et le séjour de quelques apprenants universi-

taires partis vivre dans des pays étrangers. Comme l'affirme Kuijf (2014 :10) dans son mémoire, les séjours des apprenants à l'étranger entraînent une interaction culturelle dans laquelle celui qui est parti peut avoir des difficultés à s'adapter à la culture de l'autre pays, car il existe toujours des différences culturelles.

Alors, ces apprenants ont vécu une période de transition et d'adaptation à divers degrés et dans différents domaines. Pour approfondir les aspects d'adaptation et de transition nous parlons de trois niveaux du choc culturel. Selon (Marx : 1999), l'individu qui subit une désorientation culturelle peut être confronté, principalement sur le plan psychologique, à trois niveaux de chocs : les émotions, les pensées négatives et les compétences sociales, qui peuvent affecter les processus cognitifs des individus et remettre en cause la façon dont l'apprenant réfléchit et interprète les choses. Nous devons tout de même préciser que le pro-

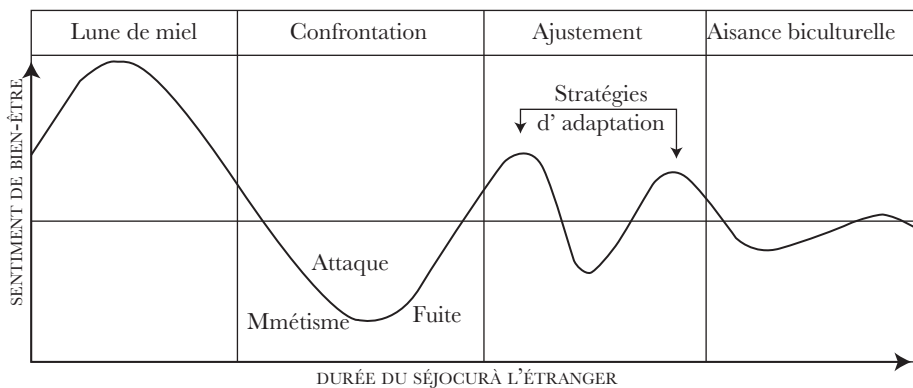
cessus d'adaptation n'est pas le même dans tous les cas. Cependant, c'est Oberg (1960) qui, en règle générale, a développé un modèle en montrant les phases d'adaptation et l'humeur changeante des personnes qui subissent un choc culturel dans un nouvel environnement auquel elles ne sont pas habituées :

Ce modèle est composé de quatre phases successives décelées par Oberg. Ce dernier affirme que comme la plupart des maladies, le choc culturel dispose de sa propre cause, de ses symptômes et peut aboutir à une guérison. Il est important de mentionner, que ces étapes peuvent varier d'un.e apprenant.e à un.e autre, mais le choc se caractérise généralement ainsi :

Première étape : selon les circonstances, cette phase peut s'étendre aux premiers jours, aux premières semaines. Elle se caractérise par un sentiment d'euphorie et de curiosité provoqué par la nouveauté.

Deuxième étape : elle se déclenche

Figure 2
Étapes du choc culturel à l'étranger



CAPRES (2019 : 3)

lorsque l'individu est conscient que certains des aspects qui au début l'avaient conquis, attaquent à présent sa confiance en lui. Il peut s'agir de la différence de langue, de la façon de se comporter, et surtout de l'idéologie. L'individu se rend compte que les comportements sont différents, il se sent en exil et cela peut l'amener à adopter une attitude de rejet envers la culture d'accueil. Au cours de cette phase, il y a une prise de conscience, une désorientation rampante et une impression de ne pas savoir tout ce qui se passe.

La troisième étape est celle de la récupération : si l'individu surmonte cette crise, il approfondit sa connaissance de la langue et élargit le cercle de ses connaissances. Il s'ouvrira alors à la nouvelle culture. Ainsi, il s'agit d'un compromis implicite ou explicite entre les sentiments éprouvés au cours de la phase de lune de miel où tout est génial, passionnant et nouveau et le choc éprouvé au cours de la seconde phase.

Et finalement nous avons **l'étape d'adaptation** : cette ultime phase voit le jour lorsque les étapes précédentes sont conclues. Au cours de celle-ci, l'individu sera capable de s'exprimer sans difficulté, acceptera les usages de la nouvelle culture et prendra plaisir lors de ses propres expériences. Comme le fait remarquer Oberg, ce n'est pas le milieu qui a changé mais l'attitude de l'individu envers celui-ci qui a fait évoluer la situation. C'est alors que l'on peut vraiment parler d'adaptation.

Cette dernière étape est aussi abordée par d'autres auteurs. Par exemple, selon Berry et Weaver (1997/2013), cités par Kuijf (2014 :19), l'adaptation du sujet à

la culture du pays cible est due au bagage culturel qu'il a du pays ainsi qu'aux relations entretenues avec la population locale. A partir de cela, il est impossible de ressentir une crise d'identité. Ce phénomène est appelé « acculturation » défini selon les anthropologues Redfield, Linton et Herskovits (1936 :149) comme « l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de culture différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou de plusieurs groupes ».

Dans ce cas, d'après Brein et David (1971), cités par Kuijf (2014 :16) on aurait tellement acquis des connaissances d'une autre culture que nous pourrions examiner de façon analytique la culture de pays d'origine. Néanmoins, nous nous retrouverions là face à une nouvelle confrontation, celle du « choc inversé » qui d'après Touzani c'est « Un type d'expérience touristique suscitant lors du voyage, plusieurs émotions positives comme l'éblouissement, l'émerveillement ou la joie. Généralement les émotions négatives apparaissent dans le pays d'origine et après le voyage » (2014 :144) et même s'il est moins intense, il peut y avoir plus de difficultés lorsque l'on revient dans le pays d'origine.

En définitive, le choc est une bonne façon de prendre conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé. La connaissance de l'autre passe par la connaissance de soi, ou plutôt la référence extérieure va permettre de mieux se définir et de mieux se comprendre (Cohen, 2015 :10). La mise en place de la proposition d'Oberg dans les situations vécues par les sujets d'étude va

déterminer s'il existe telle compréhension et conscience de soi.

Méthodologie

Contexte de l'étude

Le type d'étude de cette recherche a été « non-expérimental ». En effet, nous sommes partis de l'observation, la description, l'interprétation et l'analyse des phénomènes déjà existants, comme les chocs culturels. Dans ce cas, il s'agit des différences culturelles qui émergent pendant le séjour d'apprenants mexicains et français en échange dans le pays cible. De même, il s'agit d'une étude à but descriptif-explicatif, étant donné que nous avons décrit les différents phénomènes qui se produisent dans diverses situations, et nous les avons examinés à l'aide d'élucidations théoriques qui composent notre cadre théorique.

La méthode à laquelle nous avons fait appel pour cette recherche a été une étude qualitative, cela parce que nous avons choisi six situations dans lesquelles les chocs culturels ont pu se présenter. Nous avons fait une grille avec ces différentes situations, avec une partie pour que nos six sujets (français et mexicains) puissent la remplir en décrivant le choc culturel auquel ils se sont confrontés. La façon dont s'est déroulée l'analyse est la suivante : tout d'abord nous avons examiné les grilles remplies par les apprenants mexicains et ensuite par les apprenants français. Cela avait pour but d'observer si les chocs culturels coïncidaient. Ensuite, nous nous sommes centrés sur la comparaison des corpus des deux nationalités, pour contraster les données et savoir en quoi elles étaient différentes ou similaires. Et ainsi voir quel groupe a été le

plus touché par ces différences culturelles entre pays.

Nous avons développé cette étude au Mexique en nous appuyant sur six sujets. Le premier groupe est composé d'un homme et de deux femmes de nationalité mexicaine ayant entre 21 et 23 ans environ. Le deuxième groupe se compose d'un homme et deux femmes de nationalité française ayant 24 ans et étant partis au Mexique pour réaliser des études dans différents domaines : la géographie, la didactique du français, et les sciences économiques à l'Université de Guadalajara. En plus de cela, ils apprennent et pratiquent la langue espagnole, mais sans aucun objectif didactique ni pédagogique. Nous devons préciser que le séjour de ces six apprenant.e.s dans le pays cible a eu une durée d'une année, c'est-à-dire, deux semestres officiellement.

Procédé d'analyse

Pour la collecte des données, comme indiqué antérieurement, nous nous sommes appuyés sur une grille contenant l'âge, le sexe, la nationalité, et les six situations que nous cherchions à analyser, celles-ci déterminées à partir du rythme de vie d'un étudiant faisant un échange dans un nouveau pays.

Chaque sujet devait remplir cette grille en fonction des expériences qu'il a vécues dans différentes situations du pays cible. Ils devaient mentionner le choc culturel qu'ils ont eu dans telle ou telle situation. Ensuite, il y a eu l'application d'un questionnaire basé sur le modèle d'Oberg (1960). Les deux outils ont été envoyés aux sujets par courrier électronique, chaque sujet avait une semaine pour raconter ses expériences

et nous envoyer leurs réponses par e-mail aussi.

Cet article a eu comme point de départ l'évocation, de la part des sujets étudiés, des chocs culturels vécus pendant leur séjour à l'étranger dans les situations suivantes :

- **Les moyens de transports** (*quand ils prenaient le bus, les différentes façons de se transporter, etc.*),
- **La façon de saluer** (*un bisou et un câlin, deux bisous, trois bisous, la proxémique, etc.*)
- **Le monde gastronomique** (*assez pimenté, beaucoup de gras, des saveurs fortes, etc.*),
- **Les habitudes courantes** (*aller au supermarché, au cinéma, faire la fête, etc.*),
- **Les traditions et les célébrations** (*la fête des morts, le 16 septembre, la fête nationale en France, les vacances etc.*)
- **La vie universitaire dans laquelle ils se développeront le plus** (*la relation professeur-apprenants, la relation étudiant-étudiant, façon d'être évalué, etc.*)

Ensuite, nous avons mis en place un entretien semi-directif à réponses libres par rapport aux sensations qu'ils ont eues avec ces chocs culturels, des questions par rapport à la « courbe U » qui contient quatre phases : la lune de miel, la crise, le redressement, et l'adaptation. Et une cinquième question faisant référence au « choc inversé » vers le pays d'origine, afin de pouvoir admettre ou contredire les élucidations théoriques.

Analyse

Interprétation du premier instrument:

Après la mise en œuvre de nos instru-

ments de recherche sur nos deux groupes : Groupe A (les sujets mexicains) et Groupe B (les sujets français) nous avons obtenu des résultats. Pour les analyser nous avons, tout d'abord, comparé les résultats de chaque groupe entre sujets d'une même nationalité (française ou mexicaine). Ceci nous a permis de décrire les chocs culturels de deux groupes lors de six situations réelles.

En premier lieu, nous avons trouvé la situation de « **Moyens de transport** ». Les Mexicains n'ont pas rapporté de difficultés pour cet aspect culturel. En général, ils ont remarqué une différence sur la qualité des services de transport entre les deux pays. Au contraire, les Français ont rapporté des chocs culturels divers au moment d'utiliser le bus. Nous pouvons ici nous référer à Oberg Kalervo (1960 :143), puisqu'il disait que cela se produisait à cause de l'anxiété ressentie par un individu confronté à un contexte qui lui était étranger. Comme l'ont avoué les sujets français en disant qu'ils trouvaient « bizarres » les images du Christ ou de la vierge Marie collées sur les vitres, assez typiques au Mexique. De plus, pour cet auteur, cette anxiété est due au fait de perdre les signes qui nous sont familiers ainsi que nos symboles sociaux. C'est ce qu'il s'est passé pour les apprenants français, ils sentaient le manque des horaires fixés sur les arrêts de bus, qui sont eux aussi bien spécifiques et ponctuels, le fait que l'on puisse être déposé ou pris par le bus sans aucun problème, qu'il y ait des applications pour vérifier si le bus sera ou pas à l'heure, ainsi que l'existence d'autres moyens de transport pour se déplacer sur le territoire national comme le train.

Ensuite, nous avons examiné ? La situation des « Salutations » où l'on a observé

cette fois-ci que ce sont les Mexicains qui présentent des chocs plus personnels. En effet, comme Ferrante (2013:15), le mentionne, les apprenants ont vécu une tension qui les a amenés à se réorienter face à de nouveaux modes de pensée et de comportement. Par exemple, le sujet B rapporte avoir eu des difficultés à comprendre pourquoi on l'appelait «madame » au supermarché (et d'autres institutions) quand elle était plus jeune que ses interlocuteurs. De même, le sujet A a dû s'habituer aux différentes façons de faire la bise (de la joue droite vers la joue gauche ou à l'envers). De plus, chez notre sujet C au moment où un autre homme s'est approché de lui pour lui faire la bise à la fin d'une soirée. D'une part, pour les hommes mexicains ce n'est pas commun, voire même un peu mal vu, dû au machisme et aux préjugés que les gens ont sur l'homosexualité. Au Mexique, il existe d'autres manières de se saluer entre hommes comme par exemple le fait de se serrer la main, geste qui peut parfois être accompagné d'une étreinte. Tandis que pour les Français, se faire la bise entre les personnes du même sexe est assez habituel. Il ne faut pas laisser de côté ce qu'affirme Kuijf (2014 : 22), parce que l'on se rend compte que tout cela s'est fait à partir du contact d'individus de cultures différentes. Dans cette situation, les Français ne rapportent pas beaucoup de problèmes, ils se sont adaptés facilement aux salutations mexicaines.

En ce qui concerne la situation suivante, celle de « **La gastronomie** » on peut remarquer qu'il y a eu un vrai point positif du côté de nos sujets français. En effet, deux des trois sujets utilisent un mot très important, en nous parlant d'une «

adaptation » liée au cas de la nourriture. Ce mot nous renvoie à Berry et Weaver (1997/2013) cités par Kuijf (2014 :19), quand ils insistent sur le fait que cette adaptation est due au bagage culturel que l'on a de tel pays et aux relations que l'on entretient avec la population locale. Nous pouvons par exemple le voir avec deux sujets français qui, à la fin de leur séjour, s'étaient habitués à la nourriture épicée et pimentée. L'un d'entre eux s'était vraiment adapté, à tel point qu'il avait fini par présenter un « choc inversé ». En effet, il explique avoir été étonné car à son retour en France, tout était « fade pour lui ». Cela nous confirme donc qu'il avait déjà pris la même habitude que la population mexicaine qui consistait à mettre de la sauce pimentée dans les plats avant de les manger.

De même, nous nous sommes rendus compte que les affirmations de Brein et David (1971) cités par Kuijf (2014 :16) étaient vraies. Ils avouent que grâce aux connaissances d'autres cultures, on pourra examiner de façon analytique la culture du pays d'origine. De fait, il existe des commentaires là-dessus à propos des sujets de notre étude. Par exemple, les produits alimentaires peu utilisés en France, à savoir : *la coriandre*, *le mamey*, *la chaya*, ou même des boissons comme *el champurrado* ou le jus de *fleur d'hibiscus*. On observe aussi, qu'ils ont ressenti le manque des produits de chez eux, puisqu'ils avaient du mal à trouver du beurre salé. Ils ont donc dû en acheter dans des magasins d'importation. De la part des Mexicains, ils se sont plaints de la quantité (un peu réduite) d'aliments dans les restaurants et de la saveur des aliments. Pour eux, il manquait des condiments dans la plupart des plats typiques français.

Enfin, la situation sur « **les traditions** » a présenté une attitude étonnée de la part des sujets mais cette fois-ci provenant des Mexicains qui ont été surpris par les faits qui leur sont arrivés. Ces derniers sont totalement liés à la définition de choc culturel énoncée par Landry dans une citation de Lambert (2012 : 33), dans laquelle il constate que c'est le fait d'arriver dans un pays possédant une culture, un climat, des coutumes et une langue différente qui peut s'avérer être une expérience très déconcertante. Les trois sujets ont présenté des difficultés au moment de comprendre les coutumes dont les auteurs parlent, et dans ce cas, celles des Français, comme par exemple la fermeture des magasins et des supermarchés les dimanches et les jours fériés, ce qui est moins commun au Mexique.

Les fêtes de Noël sont perçues assez étrangement par un sujet mexicain vivant dans le nord de la France. Ce dernier étant totalement habitué à la façon dont on fête Noël au Mexique, entouré de nos proches, des cadeaux, de la musique et de nourriture typiquement mexicaine. Il a affirmé que pendant ces dates de Noël en France, tout autour de lui était bizarre, les personnes, les marchés de Noël, et les rues décorées avec des lumières et ornements de Noël.

Enfin, nous avons pu évoquer les vacances de la Toussaint (une fête pour tous les Saints honorés de l'église catholique). Au Mexique, on dispose seulement de la fête des morts qui est très significative pour tous les Mexicains. Il s'agit d'une commémoration assez différente de ce qui se fait en France. Ainsi, ce fût nouveau pour les apprenants mexicains d'avoir des vacances à la Toussaint vu que ce n'est pas le cas au Mexique pendant ces dates-là. En ce

qui concerne les sujets français, ils ont été émerveillés avec l'expérience vécue pendant la représentation de la fête des morts au Mexique.

Interprétation du deuxième instrument

La deuxième partie de cette analyse a consisté à interpréter les données obtenues sur notre deuxième instrument. Celui-ci s'est fait à partir de questions ouvertes en lien avec les quatre phases d'adaptation selon le modèle proposé par Oberg en 1960. On a fait la même démarche d'analyse, c'est-à-dire en considérant les deux groupes, mais en se concentrant sur le groupe qui a été le plus affecté par les étapes suivantes du modèle d'Oberg : La lune de miel, la confrontation, l'ajustement, et l'adaptation, selon les rapports obtenus.

Pour la première étape, la question était la suivante : **Avez-vous ressenti de l'euphorie, de l'enthousiasme ou de la fascination, lors de votre arrivée dans votre nouveau pays d'accueil ?**

On peut soutenir que bien que certaines sensations aient été vécues par les deux groupes, tel que le mentionne Oberg, d'autres qui n'avaient pas été énoncées ont également vu le jour lors de cette première phase de « Lune de miel ». Par exemple la curiosité, la nostalgie, en plus de l'anxiété ressentie avant le départ vers le pays cible, l'appréhension du pays d'origine une fois arrivé dans le pays d'accueil, et la frustration de ne pas avoir une bonne maîtrise de la langue parlée dans le pays cible. Ces réponses ont reflété, d'une certaine manière, les émotions provoquées par la nouveauté comme le commente Oberg (1960:144), mais aussi le fait que ce ne sont pas les seules qui peuvent être ressenties.

La deuxième étape est celle de la « confrontation », c'est ici qu'a lieu le choc culturel. Sous forme de question nous avons demandé à nos deux groupes : **Avez-vous ressenti des sentiments de frustration, d'angoisse et de colère après y avoir déjà passé un certain temps?**

Dans cette partie, on a pu observer que ces sentiments étaient plus expérimentés par le groupe des français. Ceci est lié d'une façon aux comportements des Mexicains ou à la façon dont ils parlent. Le sujet féminin A a ressenti surtout un sentiment de colère envers l'idéologie d'appréciation de la beauté féminine de la part des hommes mexicains à l'égard d'une femme, une manière assez particulière pour eux de s'exprimer. À ce sujet il s'agit de commentaires inopportuns, au point de provoquer chez elle le dégoût et le ras le bol à la fin. Le sujet C a expérimenté de la frustration face à une incompréhension totale de la langue espagnole au moment d'interagir avec les interlocuteurs du pays. De plus, il assure avoir ressenti de la colère parce que les Mexicains ont une fâcheuse tendance à prévoir des choses et à les annuler au dernier moment.

Cette réflexion confirme ce qu'Oberg (1960:145) soutient sur les réactions typiques. Dans cette deuxième étape « elles se déclenchent lorsque l'individu est conscient que certains des aspects, qui au début l'avaient conquis, attaquent à présent sa confiance en lui. Il peut s'agir de la différence de langue, de la façon de se comporter, et surtout de l'idéologie. L'individu remarque que les comportements sont différents et il se sent en exil. Cela peut l'amener à avoir une attitude de rejet envers la culture d'accueil ».

La troisième étape appelée « ajustement » correspond au moment où l'individu commence à s'ouvrir à la nouvelle culture. Ainsi, nous avons posé la question suivante : **Avez-vous résolu cette crise, au moment où vous vous êtes adaptés au fonctionnement de la culture du pays d'accueil ?**

On remarque encore plus de réactions de la part du groupe de nationalité française, en particulier en ce qui concerne la deuxième partie de la question portant sur « le fonctionnement de la culture cible ». D'une part, nous avons pu observer un point de vue négatif lié à l'incompréhension dont Oberg (1960: 329) nous parle. En effet, on a pu voir apparaître, chez un des Français, le sujet B, un certain refus au moment d'accepter le comportement des Mexicains ayant été choqué par celui-ci. Il a ajouté également que ceci est probablement dû au fait qu'il s'agissait sans doute de quelque chose qu'il, en tant que Français, n'avait pas du tout compris.

D'autre part, nous avons disposé d'un avis positif provenant du sujet Français C qui a parlé d'une autonomie au moment de se débrouiller sans problème dans le pays. Il a valorisé également le fait de pouvoir avoir la possibilité d'apprendre plus de cette nouvelle culture. Ceci démontre les propos d'Oberg (1960:146) qui explique que « si l'individu surmonte cette crise, il approfondit sa connaissance de la langue et élargit le cercle de ses connaissances, il s'ouvrira alors à la nouvelle culture ».

Notre quatrième phase, selon Oberg (1960: 329), est celle de « L'adaptation ». Il s'agit d'une sorte d'acceptation de la culture d'accueil après avoir passé les étapes précédentes. Enfin, pour savoir s'il y a vraiment

eu une acceptation ou pas de la part de nos sujets lors de leur séjour en France et au Mexique, on a formulé la question suivante : **Finalement, vous êtes-vous adaptés à la société d'accueil ?**

La plupart des sujets du groupe des Mexicains y ont répondu de façon affirmative. Il n'y a que le sujet B qui a avoué ne pas avoir réussi à s'adapter parce que la culture cible était assez différente de la culture d'origine. En revanche, le sujet A a affirmé s'être bien adapté même s'il faisait des exceptions. Par exemple, il ne respectait pas les horaires des repas français. Il se basait sur les horaires mexicains. Le sujet C a avoué qu'il s'est également adapté, mais en précisant que c'était juste à la fin de son séjour.

Les sujets du groupe des français étaient tous d'accord pour dire qu'ils s'étaient tous adaptés à la vie au Mexique à la fin de leur séjour. Le sujet A a dit qu'il s'y sentait très bien, grâce à la gentillesse et à l'accueil des Mexicains, notamment des commerçants. Le sujet B a estimé qu'il a rencontré beaucoup de personnes qui lui ont appris à aimer le pays, de telle sorte qu'il le considère un petit peu comme son propre pays. Comme disait Oberg (1960: 329) « ce n'est pas que le milieu ait changé, c'est l'attitude de l'individu envers lui qui l'a fait ».

On a ajouté une cinquième question pour savoir si ce que Brein et David (1971) cités par Kuijf (2014:16) signalent par rapport à la possibilité d'avoir une autre confrontation lorsqu'on revient dans le pays d'origine appelé le « choc inversé », était vrai. Pour cela, on a posé la question suivante: **Si vous êtes rentrés dans votre pays d'origine, avez-vous expérimenté une confrontation de « choc inversé» avec votre propre culture ?**

Ici, deux sujets mexicains ont ressenti ce sentiment de choc inversé, en faisant des commentaires aussi bien positifs que négatifs sur la façon de conduire et les règles de viabilité. Il s'agit d'un choc inversé lié à notre situation de transports traitée dans notre premier outil d'analyse. Aussi, on a pu remarquer l'étonnement d'un sujet mexicain face à l'utilisation de sacs en plastique au moment de faire les courses car il s'agissait de quelque chose que l'on voyait moins dans le pays d'accueil où il était : la France.

Les Français ont avoué avoir été confrontés à ce phénomène en rentrant chez eux. Par exemple, la façon froide de faire la bise, alors qu'ils voulaient serrer leurs amis dans leurs bras comme pour les embrassades mexicaines. Cela nous renvoie aussi à la confirmation de l'avis de nos sujets mexicains sur la situation A déjà analysée.

Même si l'on remarque qu'il y a des opinions diverses entre les deux groupes et entre chacun des sujets, cela est totalement normal si l'on se réfère à Oberg (1960 :329) quand il affirme que « ces étapes peuvent varier d'un apprenant à l'autre ». Bien évidemment tous nos sujets n'ont pas vécu toutes les étapes telles quelles.

Conclusions

Tout au long de notre analyse des deux instruments appliqués, ce que nous mettons en évidence sur le premier instrument est le fort impact que les traditions et les coutumes d'un peuple peuvent provoquer vers les pratiques religieuses, morales, et traditionnelles différentes à celles d'un autre. De même, nous mettons l'accent sur le choc inversé dans le pays d'origine, puisque d'après la collecte de données du deuxième instrument, celui-ci existe et il faut agir en ce sens.

Après avoir analysé chaque situation culturelle on peut dire que l'objectif cité dans cette étude a été atteint puisque nous avons réussi à identifier quels étaient les chocs culturels auxquels les groupes ont été confrontés dans diverses situations culturelles. Cela présente un panorama clair sur les chocs culturels qu'il faut commencer à travailler dans les classes de FLE (Français langue étrangère) et d'ELE (Espagnol langue étrangère) avant l'échange des apprenants. Il s'agit donc de préparer les apprenants en langues étrangères à savoir gérer les situations inconfortables auxquelles ils pourraient être confrontés dès leur arrivée jusqu'à la fin de leur séjour d'étudiant. En outre, il ne suffit pas que les apprenants aillent chercher des informations concernant le pays cible sur internet avant leur départ, d'échanger avec d'autres apprenants étant déjà partis dans le pays qui les intéresse, ni même qu'ils interagissent avec des natifs pour se rassurer et s'informer. Cette réflexion ne nous empêche pas de faire une invitation aux auteurs de manuels de langues étrangères, pour intégrer plus de thèmes, d'activités, et de mises en situations où les chocs culturels

sont présents. Les professeurs, de leur côté, en plus de travailler le choc culturel dans la classe de langue à l'aide de ces matériaux, devraient se servir de leurs expériences personnelles. C'est-à-dire, vivre eux-mêmes les expériences de chocs culturels dans le pays étranger pour pouvoir ensuite sensibiliser leurs futurs apprenants. Pour ce faire, en utilisant des exemples, des explications et des activités précises, de façon à ce qu'ils puissent résoudre leurs doutes et ceux des apprenants. Puisqu'ils représentent le meilleur moyen d'apprentissage de la langue et de la culture cible.

Nous sommes conscients qu'il serait idéal de réaliser d'autres études à propos de ce sujet à l'avenir, tels que des études expérimentales voire ethnographiques, tout en utilisant la classe de langue pour l'application d'activités pédagogiques, des stratégies et des situations socio-culturelles traitant le choc culturel. Ceci ayant pour but d'observer les comportements des apprenants dans un contexte d'enseignement-apprentissage exolingue, et de vérifier si cette préparation est la clé pour diminuer les divergences d'interprétation entre cultures.

Références

- ÆLIÉS (« Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures », janvier 2016). Enjeux d'intégration des étudiants internationaux à l'Université Laval (Mémoire). Université Laval. Québec, Canada.
- Adler P. (1975), The Transition Experience: An Alternative View of Culture Shock, *Journal of Humanistic Psychology*, 13-23.
- Anquetil, M. (2006). Mobilité Erasmus et communication interculturel. *Peter lang, vol 17* : 1-345.
- Aoudry, S. (2013). L'acquisition de la compétence culturelle dans la formation des élèves ingénieurs en agronomie : cas d'une pratique à l'École Nationale d'Agriculture de Meknès au Maroc, *voix plurielles, 10.1* : 105-107.
- Briki, S. (2011). La différence culturelle à l'école. L'exemple du gymnase de la Broye (Tesis de Maestría). HEP/ haute école pédagogique vaud. Lausanne, Suisse.
- Cohen, E. (2015). *La méthode des chocs culturels, Manuel de formation en travail social et*

- humanitaire*, Rennes France, Les presses de l'EHESP.
- Camelo, A. Klein, P. Leanza, Y. (1993). Le choc culturel : dialogue de deux professionnels sur le modèle psychologique de la migration, 1-7.
- Étudiants internationaux en enseignement supérieur. (2019). Choc culturel, de quoi parle-t-on ? *CAPRES*, 1-7.
- Ferrante, J. (2013), *Sociology: A Global Perspective*, Nashville USA, Thomson Learning.
- Kuijf, J. (2014). L'adaptation culturelle et le choc culturel inversé, *Narcis*, 1-161.
- Lambert-Chan, M. (2012). Étudiants étrangers : comment gérer le choc culturel ?, *Presses de l'Université de Montréal*, 33-35.
- Linton, R. & Herskovits, M. (1967) *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris France, François Maspero Éditeur.
- Marx E. (1999), *Breaking through culture shock: What You Need to Succeed in International Business*, London England, Financial Times.
- Morales, A. (2014). Compétence interculturelle en classe de langue. *Synergies Mexique*, 4 : 51-63.
- Morales, V. (2015). Étude ethnographique d'une classe de Français Langue Étrangère (FLE) niveau débutant au sein du Centre de Langues- Veracruz, de l'Université de Veracruz (UV) (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana. Región Xalapa, México.
- Mousa, H. (2012). Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant Jordanien. (Tesis de doctorado) .Université de Lorraine, Nancy, France.
- Nguyen, P. (2016). Le choc culturel des étudiants vietnamiens en France (Mémoire de fin d'études). Université de langues d'études internationales. Hanoi, Vietnam.
- Oberg K. (1960), Cultural shock : adjustment to new cultural environments, *Practical Anthropology*, 7 : 142-146.
- Parra, A. (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. *Zona Próxima* 13 : 116-129.
- Paquin, M & Hock, S. (2014). Les rencontres interculturelles entre étudiants internationaux dans le cadre d'un séjour d'études universitaires à l'étranger. *Alterstice, revue internationale de la recherche interculturelle*, 4 : 3-16.
- Puren, C. (2006). Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique : en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre. *Les langues modernes*, 1 : 16-22.
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercambio*, 2^a série, 7 : 21-38.
- Sperkova, P. (2009). La littérature et l'interculturalité en classe de langue, *sens public*, 1-8.
- Sanchez, J & Sibaja, G, (2013). Quelques pistes pour aborder la culture en classe de FLE, *Letras*, 53 : 61-92.
- Touzani, L. (2014). Le rôle central du choc culturel dans les expériences d'hospitalité touristique [thèse de doctorat, l'Université de Grenoble et l'Université de Tunis] dans les écoles doctorales SISEO et ISG.
- Zaharana, R. S. (1989) Self-shock: The Double-binding Challenge to Identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 13: 501-526.