

Les différences langagières et culturelles peuvent être à l'origine de dissonances cognitives entraînant certaines difficultés dans les apprentissages. Une meilleure connaissance du fonctionnement des langues et la mise en pratique de la pédagogie interculturelle permettent de mieux appréhender ces situations et de réduire, voire de lever nombre de ces obstacles... Explication.

Les dissonances cognitives comme obstacles aux apprentissage chez les adultes en formation

Dina Sensi Docteure en Sciences de l'Éducation
Formatrice de formateur.trices d'adultes
DisCRI asbl

L'apprentissage est un processus cognitif complexe. Il ne peut être observé en tant que tel. Il se passe dans la boîte noire qu'est le cerveau.

- Il demande d'abord une perception, une attention à une nouvelle situation.
- Il provoque un déséquilibre dans la structure cognitive interne de l'organisme.
- Il entraîne un rééquilibrage et une intégration des nouvelles acquisitions à sa structure interne.
- Il nécessite de mettre en jeu la mémoire pour rendre la nouvelle structure pérenne.

En présence de nouvelles informations, notre cerveau tente toujours de les relier à des éléments déjà connus. Si elles sont trop différentes de ce qui est connu, cela crée une dissonance cognitive difficilement gérable par le cerveau. Ces informations peuvent alors être rejetées parce que le processus de rééquilibrage est trop difficile. Dans ce cas, il n'y a pas d'apprentissage, ou les apprentissages sont partiels ou déformés pour les rendre plus acceptables.

Le dépassement de ce type d'obstacle se fonde sur une des pratiques fondamentales du constructivisme qui consiste à faire émerger les représentations et les vécus des participant.es au sujet des contenus abordés, pour ensuite construire ensemble les connaissances et atteindre les apprentissages visés.

Les dissonances cognitives langagières

L'émergence des représentations n'est pas toujours possible lorsqu'il s'agit d'un groupe en cours de français langue étrangère, d'autant que la plupart des personnes n'ont pas conscience de la structure et du fonctionnement de leur langue maternelle. Ni les participant.es, ni le.la formateur.trice ne sont capables d'identifier facilement les dissonances cognitives langagières qui constituent d'importants obstacles aux apprentissages du français.

Nous évoquerons ici les travaux et les écrits de Danièle Crutzen¹ sur ce sujet. Elle envisage les différences phonologiques, les différences de rythme et de segmentation des mots, les différences de mélodie et d'intonation des langues, et enfin certaines zones sensibles de la langue française difficiles à comprendre pour des personnes parlant une autre langue maternelle. Elle écrit :

« Dans nos classes, peu d'enseignants ont conscience du caractère non universel des formes verbales ETRE et AVOIR : elles sont enseignées techniquement comme une évidence, alors qu'elles représentent une construction complexe, sans équivalent dans les langues d'origine. Le simple fait de les présenter à la forme infinitive pose problème : en arabe, l'infinitif n'existe pas... »

1 Voir notamment: Danièle CRUTZEN, Les méandres cachés de la langue française. Dimensions culturelles dans l'apprentissage de la conjugaison et de la grammaire, in *Journal de l'alpha*, n°172, Novembre 2010. lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-176-Questions-de-grammaire-et-d-orthographe-2-2

« En arabe, le verbe "être" est peu utilisé; il n'a pas de présent: on dira "toi gentil" pour "tu es gentil", par exemple. Le verbe avoir n'existe pas; on utilise la préposition "chez" ou "avec" suivie d'un pronom personnel ou d'un nom: on dira "avec moi cent francs" pour "j'ai cent francs" ou "chez vous un chien" pour "vous avez un chien" »².

« Le turc est une langue agglutinante, c'est-à-dire que son système a pour fondement la suffixation: de nombreux liens syntaxiques sont donc exprimés par des suffixes invariables. Le turc ne développe pas la notion de genre grammatical. [...] Il n'y a ni accords en genre ni accords en nombre et le turcophone doit à peu près tout repenser à l'envers (la logique syntaxique de sa langue est presque systématiquement contraire à celle du français). Un processus qui ressemble à un singulier « retournement de chaussettes »!³

Les pratiques pédagogiques pour dépasser les obstacles liés aux dissonances cognitives langagières sont trop nombreuses pour être reprises dans cet article; c'est pourquoi nous renvoyons ici aussi le lecteur vers des travaux spécifiques⁴. Nous nous contenterons de conseiller à toute formatrice d'adultes en milieu multiculturel de prendre le temps de s'intéresser au fonctionnement et à la structure des langues maternelles les plus présentes dans leurs groupes de formation.

Les dissonances cognitives culturelles

En plus des différences de langues, les différences culturelles sont aussi à l'origine de dissonances cognitives. En effet, les cultures dans lesquelles nous avons grandi, évolué, travaillé ont façonné notre vision du monde. Elles nous ont fourni des cadres de référence pour sentir, percevoir, penser et agir dans notre environnement. Ces cadres de référence sont souvent implicites car nous les avons intégrés de manière inconsciente ou subconsciente tout au long de notre vie.

2 Danièle CRUTZEN, La dissonance cognitive: quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel, in *Du multiculturel à l'interculturel dans les écoles*, Dossier pédagogique, Université de Liège, 1995.

3 Danièle CRUTZEN, Ateliers d'orientation citoyenne Personnes primo-arrivantes non francophones, Apports réflexifs pour la formation de formateurs, DisCRI, 2014, p. 87. www.discr.be/wp-content/uploads/introAOC-apports-reflexifs.pdf

4 Voir: Danièle CRUTZEN, op.cit.

Si, dans une formation, nous sommes confronté.es à des cadres de référence différents, comme précisé plus haut, notre cerveau va chercher à les mettre en relation avec le connu. S'il n'y arrive pas, il peut tout simplement rejeter les nouvelles données. L'exemple le plus souvent repris est celui de la théorie de l'évolutionisme de Darwin qui est rejetée par les personnes appartenant à une religion créationiste. La dissonance cognitive est trop importante car elle remet en cause le système de croyances et les valeurs structurantes des personnes.

Les dissonances cognitives d'ordre culturel ne portent pas toujours sur des sujets aussi complexes que l'origine de la vie. Elles peuvent porter sur des sujets de la vie de tous les jours. Pour aider à y voir plus clair, il est utile de se référer à la démarche interculturelle⁵ qui intègre la notion de zones sensibles de l'identité.

La rencontre de l'autre différent provoque parfois l'émergence d'une gêne, d'un malaise, d'une inquiétude ou d'un sentiment de révolte qui peut aller, dans des cas particuliers, jusqu'à provoquer stress et angoisse. Ces sentiments peuvent avoir été provoqués par un comportement, une attitude, des paroles, des contenus de formation qui touchent en soi une zone sensible.

Ces zones sensibles sont constituées à partir des évènements de l'histoire personnelle, familiale et professionnelle de chacun. Trois catégories de zones sensibles peuvent être identifiées⁶:

Les **images-guides** sont des prescriptions de comportements ou d'attitudes apprises et gardées dans la mémoire. Elles sont souvent non explicitées ou non formulées, elles semblent naturelles et aller de soi: elles concernent les codes de bonne conduite, la politesse, la manière de s'habiller, de manger, de se tenir à table, le propre, le sale, le respectable, la manière de parler à l'école, à la maison, au travail...

Les **archaïsmes** sont des modèles de conduites anciennes, généralement problématiques que l'on a plus ou moins réussi à dépasser soit individuellement soit au travers des avancées collectives

5 Carmel CAMILLERI, Margalit COHEN-EMERIQUE (ss.dir.), Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, L'Harmattan, 1989.

6 DisCRI, Syllabus de formation en andragogie des formateurs et formatrices d'adultes, 2019. Ce texte a été largement inspiré par un texte de référence sur la communication interculturelle, proposé par le centre de formation pour le développement et la solidarité internationale ITECO.

(la place de la femme dans la société, de la religion dans la vie, les libertés individuelles, les types de famille...). La confrontation avec un «autre différent» peut frontalement remettre en danger ces acquis et donner l'impression d'être menacé de «régression».

Les **contentieux historiques** viennent des faits sociaux conflictuels qui ont eu lieu dans le temps. Les faits de l'Histoire restent dans l'imaginaire des peuples (croisades, colonisation, esclavage, shoa, etc.). L'autre peut réanimer ces souvenirs, en jouer consciemment ou inconsciemment, vous faire assumer une partie de la responsabilité des faits.

Pour dépasser ces obstacles, nous préconisons de pratiquer la pédagogie interculturelle qui se base sur le socioconstructivisme d'une part, et d'autre part sur la démarche interculturelle. Pour rappel, la démarche interculturelle se déploie en trois phases :

- se décentrer, se connaître, se questionner soi-même, être conscient de son système de références, de ses valeurs et croyances ;
- comprendre le système de l'autre, le questionner, lui donner de la valeur ;
- négocier en vue de construire un vivre ensemble pacifié.

La pédagogie interculturelle suscite des regards croisés ici/là-bas, avant/maintenant. Sur un sujet donné, il s'agit d'interroger les différentes représentations sur les connaissances, les manières de vivre, de penser, de ressentir... d'abord sur le «là-bas, avant et maintenant» et ensuite sur le «ici, avant et maintenant» pour les comparer, et enfin construire ensemble les apprentissages visés et se projeter dans le «demain, ici», c'est-à-dire dans la construction d'un vivre ensemble pacifié et basé sur des valeurs humanistes partagées.

Cette pédagogie interculturelle est proposée dans le cadre des formations obligatoires à la citoyenneté pour les personnes primo-arrivantes en Wallonie. Elle permet d'exercer les compétences interculturelles des apprenant.es et elle est structurée en 5 mouvements :

Mouvement 1:

Exprimer et questionner leurs représentations sur leur pays, communauté ou État de référence. Le questionnement passe par l'identification des ressemblances et différences entre les représentations⁷.

Mouvement 2:

Exprimer et questionner leurs représentations sur la Wallonie et/ou la Belgique. Le questionnement passe par l'identification des ressemblances et différences entre les représentations.

Mouvement 3:

Comparer leurs représentations sur leur pays, communauté ou État de référence avec celles sur la Wallonie et/ou la Belgique.

Mouvement 4:

Après que la formatrice ou le formateur ait délivré des contenus informatifs et explicatifs sur la thématique traitée, souligner les ressemblances et différences entre ces contenus informatifs et explicatifs et leurs représentations, d'une part sur leur pays, communauté ou État de référence et, d'autre part sur la Wallonie et/ou la Belgique.

Mouvement 5:

Au terme de la séquence formative, énoncer ce qui a retenu leur attention, signaler les éléments de l'espace culturel convergents en Wallonie et en Belgique, repérer ce qu'ils-elles ont appris et/ou désappris, en quoi elle a modifié leur perception de la Wallonie, la Belgique, leur communauté ou pays de référence et si elle les amène à envisager un changement dans leurs comportements et/ou à prendre des initiatives particulières⁸.

Le déploiement de cette méthodologie n'est pas très compliqué à mettre en œuvre lorsque les apprentissages touchent à des images guides simples telles que les salutations, les relations entre collègues au travail, les comportements dans les espaces publics... Très vite on peut comparer les représentations, identifier les différences et les ressemblances culturelles, et enfin émettre des hypothèses de négociations possibles pour faciliter le vivre ensemble. Il faut d'ailleurs commencer par des sujets pas trop sensibles pour exercer ces compétences interculturelles.

La méthodologie interculturelle devient plus délicate lorsque l'on aborde des sujets plus sensibles qui bouleversent des systèmes de valeurs portées par les personnes, telles que les valeurs qui régissent les relations entre les femmes et les hommes, les modèles de famille, l'éducation des enfants, les croyances religieuses...

Pour comprendre les difficultés rencontrées lorsque l'on aborde ces sujets dans un groupe multiculturel d'adultes en formation, il est utile de se référer à la taxonomie de Krathwohl⁹ qui montre la complexité de l'éducation aux valeurs. Elle permet de comprendre qu'avant d'être caractérisé par un système de valeurs, il faut du temps et que diverses étapes sont nécessaires pour changer progressivement de système de référence.

Cette taxonomie identifie cinq étapes dans les apprentissages de valeurs :

1. Recevoir : écouter, accueillir, s'intéresser.
2. Répondre : consentir, vouloir, aimer.
3. Valoriser : adhérer, s'impliquer, militer.
4. Organiser : développer des valeurs et des convictions.
5. Caractériser : structurer ses valeurs en un système cohérent.

Cette taxonomie a été construite pour amener les enseignant.e.s à un phasage réaliste pour éduquer progressivement les enfants et les adolescents aux valeurs de la société dans laquelle ils vivent. Par contre, les adultes qui arrivent en formation sont eux déjà habités par un système de valeurs au minimum de niveau 3. Certains sont même au niveau 4 ou 5 sur certains sujets. De même sur certains sujets, les formateur.trices sont également habité.es par un système de valeurs de niveau 4 ou 5. On comprend aisément que la confrontation entre les deux peut devenir explosive si on n'y prend pas garde.

Il est donc important, en tant que formateur.trice de bien connaître d'une part son niveau d'intégration des valeurs abordées dans les formations que l'on anime et d'autre part ses propres zones sensibles afin d'être sûr.e de garder la maîtrise de ses émotions.

Ensuite, il convient de rester humble dans ses objectifs d'apprentissage en se « contentant » de viser seulement le premier niveau de la taxonomie : recevoir, écouter, accueillir.

Les autres niveaux appartiennent totalement et uniquement à l'apprenant.e. D'ailleurs, qui sommes-nous pour attendre ou vouloir qu'un adulte change son système de valeurs ?

La pédagogie interculturelle est toujours la plus indiquée pour amener les apprenant.es à ce premier niveau car elle permet entre autres d'expliquer l'évolution historique des différents systèmes de valeurs et de préciser aussi ce qui fait « force de loi » dans notre société. Mais, parfois, elle n'est pas suffisante lorsque le sujet est trop sensible. Il faut alors prendre des chemins de traverse comme dans la situation suivante.

Lors d'une de nos formations de formateur.trices à l'éducation à la diversité, il s'agissait de dresser les critères de discriminations repris par notre législation, parmi lesquels se trouve l'orientation sexuelle.

L'ensemble des participant.es était des personnes hautement scolarisées primo-arrivantes d'origine africaine. Au début de la séance suivante, le plus ancien nous transmet un mot dans lequel il est écrit que tous les membres du groupe ne souhaitent plus que la question de l'homosexualité soit évoquée car elle est déshonorante et non pertinente dans cette formation. En somme, on pouvait parler de toutes les diversités mais pas de celle-là. Ces personnes n'étaient donc même pas au niveau 1 de la taxonomie concernant ce sujet. Face à cet imprévu, nous avons enclenché nos réflexes de communication interculturelle et non violente :

Décentration :

- Attention portée à mes ressentis et mes émotions: battements de cœur plus rapides, je suis troublée par ce message et par la manière avec laquelle il est transmis mais c'est gérable, je respire profondément.
- Le sujet n'est pas trop sensible chez moi.
- Je ne suis pas prête à me battre maintenant avec le groupe pour avoir raison.

Comprendre le système de l'autre :

- Le sujet est très sensible et tabou.
- La sensibilité est partagée apparemment par l'ensemble du groupe.
- Le groupe communique avec moi de manière « officielle » mais bienveillante.

Négociation :

- Je garde le contact visuel avec tous les membres du groupe.
- Je souris, je me mets dans une position d'écoute mais pas de soumission.
- Je dis la phrase miracle « je comprends votre point de vue ».
- Je précise « je vais réfléchir à votre message et je vous promets que dans les prochaines séances, ce sujet ne sera pas abordé » ; je rappelle néanmoins qu'un des objectifs de la formation à laquelle ils.elles se sont inscrits est de lutter contre toutes formes de discrimination.
- Je propose au groupe de décider des trois types de discriminations qu'ils.elles souhaitent analyser à partir de leur vécu, de leur niveau d'empathie et de leur intérêt. Le groupe a choisi de travailler sur les discriminations de « couleur de peau » en lien avec l'origine ethnique, le genre et enfin l'âge.

Durant les séances suivantes, nous ne mentionnons jamais la question de l'homosexualité et nous proposons la même séquence formative pour les trois types de discrimination :

1. Analyse de cas vécus ici et là-bas, avant, maintenant.
2. Analyse des ressentis et de l'empathie envers les personnes discriminées.

3. Analyse objective des types de discriminations (individuelle, institutionnelle, sociétale, directe, indirecte...) et de ce que disent les lois (ici et maintenant).
4. Propositions d'actions possibles pour lutter contre les discriminations.
5. En conclusion: que faire dans le cadre de l'éducation à la diversité.

Lors de la dernière séance, nous leur proposons un texte qui raconte l'histoire d'un jeune-homme harcelé et amené au suicide par manque de soutien. L'histoire est racontée par le père qui crie sa souffrance aux yeux du monde. Nous demandons alors au groupe de deviner les raisons du harcèlement subi par le jeune homme et de faire en sous-groupes le même exercice que précédemment mais en le faisant porter sur cette histoire.

Après un long moment de discussion et de résistance, une participante ose enfin proposer l'homosexualité comme raison des souffrances racontées par le père. Finalement, la parole se libère et les récits de réalités vécues ici et là-bas s'échangent...

Enfin, ils.elles ont exprimé leur propre conclusion: on peut être personnellement d'accord ou pas avec l'homosexualité; par contre, on ne peut en aucun cas accepter les discriminations et les souffrances subies à cause de son orientation sexuelle.

En tant que futur.e formateur.trice en éducation à la diversité, certain.es ont dit être prêt.es pour aborder ce sujet, d'autres estimaient ne pas être encore prêt.es et d'autres reconnaissaient qu'ils.elles ne pourraient jamais l'aborder parce qu'ils le trouvaient toujours beaucoup trop sensible. L'exercice des compétences interculturelles et l'expression de l'empathie sur d'autres sujets ont permis à chacun.e de réduire progressivement ses dissonances cognitives, de se positionner individuellement et enfin de dépasser un tabou collectif tout en restant dans la confiance et la bienveillance.

Ainsi, pour tous, les niveaux 1 et 2 de la taxonomie de Krathwohl étaient atteints et peut-être même que certain.es avaient atteint le niveau 3.

Conclusion

Dans cet article, nous avons évoqué les dissonances cognitives langagières et culturelles comme obstacles aux apprentissages. Diminuer ou dépasser les obstacles liés aux dissonances langagières demande de connaître le fonctionnement des langues maternelles les plus présentes au sein du groupe afin de mieux comprendre les difficultés des apprenant.es et donc d'imaginer des stratégies pédagogiques diversifiées.

Les obstacles liés aux dissonances cognitives culturelles peuvent quant à eux être réduits grâce à des pratiques socioconstructivistes, et plus particulièrement grâce à la pédagogie interculturelle qui construit les apprentissages à partir des représentations, des connaissances et des vécus des personnes en identifiant tant les différences que les ressemblances pour envisager ensemble un avenir commun humaniste et pacifié.

