



HAL
open science

Professionnalité, conflit interpersonnel et conflit sociocognitif dans l'usage de Facebook

René Bélibi Tiénin

► **To cite this version:**

René Bélibi Tiénin. Professionnalité, conflit interpersonnel et conflit sociocognitif dans l'usage de Facebook. Carnets de Laboratoire 2022 - 1 - Revue Littérature : Les enseignants et le numérique ; Innovations technologiques et/ou pédagogiques, 2022, 978-2-493781-05-5. hal-04312768

HAL Id: hal-04312768

<https://cyu.hal.science/hal-04312768v1>

Submitted on 29 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Professionnalité, conflit interpersonnel et conflit sociocognitif dans l'usage de Facebook

TIENIN René Bélibi

Editions de Bonheurs (CY Cergy Paris Université)

renetienin@yahoo.fr

DOI : 10.5281/zenodo.10002058

Résumé : Cet article rend compte des travaux réalisés sur l'usage de Facebook par les enseignants en vue de la construction de leur professionnalité. Avant d'aborder cet usage, nous rendons compte de l'usage de Facebook par d'autres corps de métiers. Il est aussi question de la construction de la professionnalité enseignante à travers le conflit sociocognitif et comment celui-ci pourrait être affecté par un autre phénomène social : le conflit interpersonnel.

Résumé en anglais : This article aims to report on literary works carried out, on the use of Facebook by teachers to build their professionalism. Before discussing this use, we reported on the use of Facebook by other professionals. We want to account for the construction of the teaching professionalism through sociocognitive conflict and how this sociocognitive conflict could be affected by another social phenomenon, that is, the interpersonal conflict.

Ce travail de recherche a été réalisé sous la responsabilité de Pr BEATRICE MABILON-BONFILS

Mots clés : professionnalité, conflit sociocognitif, conflit interpersonnel, Facebook, usage

1. INTRODUCTION

Le développement professionnel est le processus de construction et d'approfondissement de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier (Lang in Maubant, P. et Roger, L., 2012 : 5-6, Wittorski, 2008 : 32). La professionnalité est le résultat de ce processus (Maubant, P. et Roger, L., 2012 : 4). Elle comprend l'ensemble des connaissances et compétences acquises ou à acquérir dans des domaines variés de la profession. Dans le domaine éducatif, pour construire la professionnalité enseignante, des cadres formel, non formel et informel de formation s'offrent aux enseignants. Le cadre formel est donné par les écoles de formation, point de départ du processus de développement professionnel des enseignants. Le cadre non formel se présente sous forme d'ateliers organisés par des structures étatiques et non étatiques pour renforcer les compétences des enseignants. Quant au cadre informel, il s'agit des canaux diffus, non scolaires, des médias. Aujourd'hui, il est indéniable que les TIC y contribuent.

Au Burkina Faso, au primaire, la formation initiale des enseignants se réalisait dans les Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) ou dans les Écoles Privées de Formation des Enseignants du Primaire (EPFEP). De nos jours, cette formation se réalise à l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation (INFPE), né des cendres des ENEP. Quant aux enseignants du post primaire et du secondaire, ils sont formés à l'École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou (ENS/UK) et à l'Institut des Sciences (IDS) de Ouagadougou.

Abordant la formation continue au Burkina Faso, la loi n°013/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation en son article 49 dispose : « Les personnels de l'éducation ont droit à une formation continue et/ou à un encadrement professionnel. Ils ont le devoir de se cultiver et de développer leurs compétences professionnelles ». L'article 50 de la même loi précise : « L'Etat définit les plans de formation, les programmes et les contenus d'enseignement et de formation des enseignants et des formateurs. Il assure la formation des personnels de l'éducation. Il veille à l'application des programmes et à la qualité des enseignements et formations, notamment à travers le contrôle et le suivi-évaluation sur le terrain ».

La politique du Burkina Faso en matière de formation continue des enseignants et des encadreurs, s'insère également dans un cadre réglementaire défini par la loi 081-2015/CNT portant statut général de la fonction publique d'Etat. Dans cette loi, il ressort dans l'article 68 que « le fonctionnaire bénéficie de promotions conformément aux textes en vigueur. Il a droit, dans les mêmes conditions, à la formation, à la spécialisation et au perfectionnement en cours d'emploi » (MENA, 2018 : 12).

Cette situation nous impose de réfléchir à des actions de formation continue. L'Etat burkinabé a élaboré un document de stratégie de la formation continue de tous les enseignants du pays. Ce souci de la formation s'impose d'autant plus que l'enseignant est au centre de la problématique de la qualité de l'éducation (MENA, 2018 : 7). Des cadres de formation ont existé ou existent pour contribuer à la formation des enseignants voire de leurs encadreurs pédagogiques. Il s'agit des groupes d'animation pédagogique, des conférences pédagogiques, du conseil d'enseignement par discipline, des journées pédagogiques, de la supervision pédagogique, de la formation à distance, des stages de formation et de recyclage, des séances de préparation aux examens et concours professionnels, de l'exploitation des supports didactiques (radio scolaire, ARC, centres de ressources).

En définitive, il existe plusieurs cadres et espaces de formation continue des enseignants. L'efficacité de certains reste problématique au regard de leurs modes d'organisation. Selon une enquête de la direction générale de l'encadrement pédagogique et de la formation initiale et continue, 37,9% des enquêtés disent n'avoir pas participé à la conférence pédagogique en 2017 ; cette proportion est de 93,09% pour les stages de formation et de recyclage ; 93,9% pour les journées pédagogiques ; 100% pour la formation à distance ; 90,8% pour les autres cadres de formation. En outre, l'enquête indique que 47,7% des enseignants n'ont pas reçu d'encadrement pédagogique en 2017 (MENA, 2018 : 26). Il ressort de cette analyse des difficultés qui sont le plus souvent relatives à la mobilisation des ressources financières pour assurer la formation des enseignants. Les enseignants ne tiennent plus à participer à des formations organisées par l'Etat sans perdiems (rémunération donnée à l'enseignant pour sa participation à la formation). La question financière couplée à l'effectif important des enseignants est d'autant plus aggravée que le Burkina Faso vit l'insécurité et alloue une partie importante de ses ressources à cette question sécuritaire. Les dispositifs de formation continue ne sont pas seulement ceux organisés dans les cadres formel et non formel. Il y a également d'autres alternatives ou sources de formations, moins onéreuses, autogérées par les enseignants à explorer dans le cadre informel, d'autoformation et en lien avec les TIC. Facebook ne pourrait-il pas constituer un de ces cadres ?

La genèse de Facebook remonte à 2003 avec un jeune homme de moins de 30 ans, Mark Zuckerberg, étudiant en licence à Harvard (Batout, J., 2011 : 5). Il a été lancé en janvier 2004 sur le Campus de Harvard. L'histoire au départ de ce réseau de groupe d'amis, Facebook, a été marquée par des amitiés défaites, des tensions, des conflits, des inimitiés : conflit sentimental

entre Mark et sa copine Erica ; conflit d'affaires entre Mark et les jumeaux Winklevoss qui l'attaquent en justice pour avoir volé ce qu'ils considèrent comme leur idée. Conflit entre Mark et son « ami » Eduardo, qui attaque Mark en justice pour l'avoir évincé de la société qu'ils avaient fondée ensemble (Ibid. : 7). Ce qui à l'analyse crée ce paradoxe : Facebook est vu comme un site d'amitiés bâti sur fond d'inimitié. Sur ce site sont constitués des groupes d'échange sur des thématiques d'intérêts communs. Ces thématiques, diverses, relèvent des domaines d'activités humaines : la santé, le commerce, l'éducation... Particulièrement, sur ce dernier cas, nous cherchons à comprendre en quoi un réseau social, à l'origine unissant des acteurs pour des échanges informels puisse être dévoyé de cet usage premier pour servir à la formation informelle des enseignants. Notre travail de recherche porte sur l'usage de Facebook pour la construction de la professionnalité enseignante au Burkina Faso : entre conflit interpersonnel et conflit sociocognitif. L'objectif est de chercher à comprendre si un réseau social, comme Facebook, qui se caractérise par cette ambivalence collaboration-conflit peut effectivement permettre de réaliser des apprentissages dans le cadre professionnel chez les enseignants. Pour rendre compte de la construction de cette professionnalité, nous recourons au jeu du conflit sociocognitif. Ce conflit peut-il s'opérer sans entrave ? Ne pourrait-il pas être impacté par un autre phénomène social qui est le conflit interpersonnel ?

Cet article porte sur la revue de la littérature en lien avec notre travail de recherche. Pour mieux organiser ce travail de revue de la littérature, il y a lieu de chercher à comprendre ce qu'est la professionnalité. Comment est-elle abordée par les auteurs ? Que dit la littérature à propos des usages de Facebook par les professionnels en général et par les enseignants en particulier ? En quoi cet usage contribue-t-il à la construction de la professionnalité enseignante ? Nous voulons analyser des faits sociaux qui se produisent sur Facebook. Il s'agit des conflits interpersonnel et sociocognitif. Que comprendre de ces conflits ? En quoi la revue de la littérature a-t-elle contribué à faire avancer notre travail de recherche ? Mais auparavant, quelle méthodologie a-t-on utilisée pour réaliser cette revue de la littérature ?

2. MÉTHODOLOGIE

Pour faire part de l'état des recherches en lien avec notre sujet de recherche, nous avons adopté une démarche en quatre étapes : recherche à travers les moteurs de recherche, organisation de nos recherches, lecture des articles avec un regard critique, utilisation des données de lectures pour la revue de la littérature.

Nous avons introduit dans des moteurs de recherche comme Google Search et Google Scholar, les mots et expressions clés ou leurs synonymes, en français et en anglais. Il s'agit des mots et expressions suivants : usage de Facebook par les enseignants, professionnalité enseignante, conflit interpersonnel, violence verbale, conflit sociocognitif... Nous avons également exploré les sites d'articles et de revues comme HAL, Cairn, ResearchGate, Open Edition, Adjectif. Cela nous a permis de disposer de thèses, d'articles et d'ouvrages en rapport avec notre sujet de recherche. L'exploitation des références bibliographiques de certains articles lus a permis d'identifier et d'accéder à d'autres articles en lien avec nos thématiques. La directrice de thèse, des professeurs du laboratoire BONHEURS, des doctorants dudit laboratoire nous ont également envoyé des articles de recherche en rapport avec notre thème de recherche.

Pour mieux organiser nos articles de recherche et nos lectures, nous les avons regroupés par rubrique, autour des mots et expressions clés ci-dessus, dans un logiciel de gestion bibliographique, Zotero.

Ce logiciel nous a également permis d'y intégrer les résumés de nos lectures, les citations et toutes les notes prises en lien avec les documents lus. Les articles en anglais ont été traduits en français.

Les informations issues des lectures ont été analysées avec un regard critique et organisées autour des expressions clés qui constituent du reste les grands axes de notre revue de littérature : la professionnalité enseignante, l'usage de Facebook par les professionnels en général et par les enseignants en particulier, le conflit interpersonnel, le conflit sociocognitif.

3. AVANT LES USAGES DE FACEBOOK, LA QUESTION DE LA PROFESSION ET DE LA PROFESSIONNALITE EN JEU

Dans cette partie, il s'agit pour nous de clarifier les termes relatifs à la profession, à la professionnalisation et à la professionnalité ; et de relever l'apport des travaux sur la professionnalité à la thèse. S'appuyant sur la sociologie anglo-saxonne des professions, Mabilon-Bonfils, B. et Saadoun, L. (2001 : 214) nous aident à comprendre la notion de profession. Ainsi, apprenons-nous que la profession suppose « de longues études, une formation professionnelle spécifique, une maîtrise au moins partielle des activités, certains modes de régulation professionnels tels une communauté d'intérêt et des revenus, prestige et pouvoirs élevés, une modalité d'exercice libéral de la profession ». Partant de cette définition, ils ajoutent que les enseignants ne constitueraient pas une profession. Ils seraient une semi profession. La profession relèverait des professeurs d'université. De nos jours, on parle de profession pour des gens exerçant le même métier. Au Burkina Faso, il est plutôt question de métiers et de famille d'emplois avec une loi adoptée en 2016 (Loi n° 081-2015/CNT du 24 novembre 2015 portant statut général de la fonction publique d'Etat).

S'appuyant sur Lang, Mabilon-Bonfils, B. et Saadoun, L. (op.cit.: 256, 257) nous renseignent que « La professionnalisation désigne un processus de construction et d'approfondissement des savoirs nécessaires à la pratique d'un métier ».

La professionnalité est le résultat du processus de professionnalisation qui intervient aussi bien en formation initiale que continue comme le relèvent Maubant, P. et Roger, L. (2012 : 5). « Elle est, de plus, toujours illustrée d'une part par les compétences identifiées dans les curriculums de formation des maîtres et d'autre part en fonction des savoirs professionnels mobilisés dans l'usage et l'exercice des compétences ». (Maubant, P. ; Roger, L., Ibid.). Pour construire cette professionnalité, il faut faire intervenir les compétences exigées du métier mais aussi les multiples savoirs théoriques en lien avec le métier. Mais quels aspects de la professionnalité sont-ils pris en compte dans le cadre des usages professionnels ?

Utilisant le terme de « compétences de l'enseignant-professionnel », Altet in Philippot, T. (2008 : 46) fait cas de quatre modèles d'enseignants en de périodes différentes :

- « L'enseignant magister ou mage : modèle intellectualiste de l'antiquité avec l'enseignant comme « un maître, un mage qui sait et qui n'a pas besoin de formation spécifique ou de recherche puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent » ;
- l'enseignant technicien : ce second modèle apparaît avec les écoles normales ; on se forme au métier par apprentissage imitatif, en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire ... les compétences techniques dominant ;
- l'enseignant ingénieur, technologue : dans ce troisième modèle, l'enseignant s'appuie sur les supports scientifiques des sciences humaines ; il rationalise sa pratique en tentant d'y appliquer la théorie. La formation est menée par des théoriciens, spécialistes du design pédagogique ou de la didactique ;

- l'enseignant professionnel, praticien-réfléchi : dans ce quatrième modèle, à la dialectique théorie-pratique se substitue un va et vient entre pratique-théorie-pratique ; l'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies ».

Develay (in Philippot, T., Ibid. : 119) considère qu'aujourd'hui, pour faire face aux exigences du métier, l'enseignant doit maîtriser des savoirs qui relèvent de trois domaines : la maîtrise de savoirs disciplinaires et de leur épistémologie ; le champ de la didactique et de la pédagogie et enfin le domaine de la psychologie. Il présente ces savoirs nécessaires autour de la formule suivante : « les deux D (savoirs et savoir-faire disciplinaires et didactiques) et les deux P (savoirs pédagogiques et psychologiques) ». Chacun de ces champs de savoirs est nécessaire à l'exercice professionnel.

Rutherford, C. (2010 : 61-64) a bâti son travail en utilisant le modèle de perfectionnement professionnel de Lee Shulman, qui se présente sous forme de sept catégories de connaissances essentielles à l'enseignement et qui est rendu explicite par Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005 : 144, 145) en ces termes :

Savoirs relatifs au curriculum ou savoirs curriculaires : ce sont les savoirs qui concernent le contenu des programmes d'enseignement.

Savoirs relatifs au contenu scolaire ou savoirs épistémiques : ce sont les connaissances scientifiques en lien avec les contenus des disciplines enseignées. En d'autres termes, ce sont les connaissances des contenus disciplinaires.

Savoirs pédagogiques de la matière d'enseignement : ce sont les connaissances pédagogiques spécifiques à l'apprentissage des élèves et à la transmission de la matière donnée. En d'autres termes, on parlera de la didactique de la discipline d'enseignement.

Savoirs pédagogiques généraux : ils concernent les principes généraux, les routines de la profession enseignante, sans tenir compte de la particularité de chaque matière. Il s'agit simplement des connaissances en pédagogie.

Savoirs relatifs à la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques : ce sont les connaissances du domaine de la psychologie, de l'étude du développement et du comportement de l'être humain ainsi que son mécanisme d'apprentissage.

Savoirs relatifs aux contextes institutionnels et aux caractéristiques culturelles de la communauté (culture de l'institution et du groupe de travail) : il s'agit des connaissances de l'institution, du milieu de travail.

Savoirs en rapport avec les finalités, les buts, les valeurs et la philosophie de l'éducation (fondement social).

Aborder la construction de la professionnalité enseignante revient à prendre en compte un de ces modèles. Nous avons alors opté pour le modèle de Shulman repris par Rutherford, C. (2010), Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Ce travail pourrait être utile pour la catégorisation de nos indicateurs de la professionnalité dans la partie méthodologique de la recherche. Poursuivant la revue de la littérature, il y a lieu de connaître les travaux antérieurs sur l'usage professionnel de Facebook par les professionnels de métiers en général et particulièrement son usage pour la construction de la professionnalité enseignante.

4. USAGE PROFESSIONNEL DE FACEBOOK, A QUOI RENVOIE-T-IL ?

Nous avons cherché à comprendre dans la littérature l'usage fait de Facebook par des acteurs du monde de travail. Nous aborderons successivement cet usage dans des milieux autres que l'éducation puis dans le milieu éducatif.

40 Quel usage de Facebook dans le monde professionnel en général ?

Barrantes, K. (2015) s'est intéressé aux possibilités que des plateformes collaboratives, les communautés de pratiques pouvaient apporter aux processus de formation formelle et informelle dans l'entreprise dans un contexte concurrentiel et collaboratif. Il cherchait à comprendre dans quelle mesure les dispositifs d'apprentissage informel en entreprise pourraient devenir une source d'apprentissage pour l'organisation, en termes de gestion et de capitalisation de la connaissance. Il est parvenu aux résultats selon lesquels les réseaux sociaux type Facebook, Twitter, LinkedIn, etc sont destinés à la mise en relation d'acteurs avec des liens plus ouverts et plus informels. On voit en eux des dispositifs de formation continue et d'amélioration de la recherche de l'information (Ibid. : 4). Bien que ce travail soit fait dans le domaine de l'entreprise, nous cherchons à comprendre, comme l'auteur, dans quelle mesure Facebook pourrait permettre des actions d'apprentissage informel et collaboratif des enseignants.

Des études de Barbe, L. et Delcroix, E. (2009), il ressort que Facebook serait perçu comme un réseau de relations privées. 38% des utilisateurs pensent que Facebook est un réseau social autant privé que professionnel ; et seulement 3% voient en Facebook un réseau de relations professionnelles (Ibid. : 6). Selon ces derniers, chacun utilise Facebook dans le cadre d'objectifs variés, allant du jeu à la plateforme de travail professionnelle. Ce qui prédomine chez les utilisateurs selon l'enquête, ce sont les fonctions communicationnelles et informationnelles. Il y a aussi les fonctions ludiques, la culture et la promotion des idées, l'établissement des relations sentimentales. Sur les lieux de travail, ou encore dans le cadre professionnel, selon la même enquête, ce qui compte ce sont les fonctions de promotion des idées, d'établissement des relations professionnelles et de développement de l'activité professionnelle sur Facebook (Ibid. : 7,8). Facebook est un réseau de recherche d'emploi, de partenaires ou d'associés. Ce travail montre tous les usages que l'on peut faire de Facebook, y compris les usages professionnels.

Avec Zakhour, L. (2015), nous apprenons que même si ce sont les gens créatifs et les gens du spectacle en général, quel que soit leur champ (politique, culturel...), qui ont les premiers envahi cet espace public virtuel, conscients qu'ils y avaient rendez-vous avec leur public, et même si les jeunes générations ont été également pionnières, « aujourd'hui, toutes générations confondues, le monde de l'entreprise en particulier, et le monde du travail en général, tentent de s'approprier cet outil. Ce que ces utilisateurs ont en commun est un usage plutôt promotionnel de l'outil au service de leur « produit », une mise à profit d'un réseau plutôt qu'un secteur professionnel en particulier » (Zakhour, L., 2015 : 170). Pour le même auteur, « Des artistes débutants, écrivains en herbe, photographes talentueux, résistants politiques, meneurs d'opinions... ne doivent ainsi leur existence ou leur succès professionnels qu'aux « posts » qu'ils ont publiés jour après jour sur leur mur... Des liens sont alors créés avec un large répertoire de personnes, auquel ce professionnel avait peu de chance d'accéder avant d'intégrer le réseau » (Zakhour, Ibid. : 171). La vente du « produit » ou sa promotion se fait via les réseaux sociaux. Mais pour l'auteur, cela ne se fait pas sans danger. Aussi attire-t-elle notre attention sur cet état de fait. « Le professionnel qui s'expose sait donc qu'il faut s'attendre à une réaction, qui peut être positive ou négative : le « post » sera évalué, confirmé ou infirmé, à coup de tagging (étiquetage), commentaires, ou de simple « like » ... Et, a contrario, s'il n'est ni partagé ni commenté, le post tombe dans l'indifférence et l'oubli » (Zakhour, L., Ibid.). Or, s'exposer au grand jour sur le réseau, c'est prendre le risque d'exposer sa crédibilité. En effet, sur la toile, toute interaction « nécessite un passage de frontière et une

entrée en territoire étranger ». Au risque que les autres utilisateurs par leurs commentaires aient toute latitude à tronquer le sens voulu par l'auteur du post (Zakhour, Ibid. :173). C'est dire toute la pertinence à comprendre l'usage qui est fait de Facebook par des professionnels d'une autre nature que les enseignants. Cet usage conduit-il à des succès professionnels chez les éducateurs à l'instar des professionnels des emplois libéraux dont l'auteur fait cas ? Si ce réseau social est pourvoyeur de succès, l'auteur a attiré cependant l'attention des utilisateurs professionnels sur les risques de s'aventurer sur cet espace numérique, le risque d'écrire, de s'exprimer, de s'exposer. Ce risque n'est-il pas de nature à décourager certains utilisateurs enseignants à s'aventurer sur Facebook ? Les enseignants arrivent-ils à leur tour et par leur langage à faire accepter leurs posts sans être rejetés par leurs pairs ? Voilà autant de questions qui cristallisent notre attention.

Nous concluons à l'existence d'usages faits de Facebook par des professionnels de métiers autres que les enseignants. Qu'en est-il à présent de l'usage fait dans le monde éducatif ?

41 Facebook et éducation : quel usage au service des activités d'apprentissage des élèves et de formation des enseignants ?

Dans cette partie, il est question d'une part des travaux réalisés sur l'usage du réseau social Facebook à des fins pédagogiques, d'apprentissage, c'est-à-dire, son utilisation dans le rapport de l'enseignant aux élèves ; et d'autre part de son usage pour la formation professionnelle continue des enseignants.

Des études ont été réalisées sur l'usage de Facebook à des fins d'apprentissage. L'étude de Yun, H. (2013) a pour objectif de découvrir les effets de l'interaction sur Facebook entre apprenants débutants de FLE (Français Langue Étrangère) en milieu homoglotte de l'université Hannam en Corée du Sud où 87,1 % de jeunes utilisent un smartphone pour se connecter sur les sites de réseautage social comme Facebook et Twitter et où plus de 20% de la population utilisent Facebook en 2011 (Ibid. : 2). L'auteur a choisi Facebook pour sa fonction d'échange et d'interaction. Il a un effet sur l'apprentissage des langues dans une approche socioconstructiviste. Après une enquête sur le niveau d'utilisation du site de réseautage social et l'expérience d'apprentissage du FLE, l'auteur a procédé à la mise en place sur Facebook du groupe « Piaf (Parler pour Interagir et Apprendre le Français) » avec quarante-six apprenants de Licence 1 en mars 2013. Les activités d'apprentissage se font d'abord de façon présentielle portant sur la grammaire et la conversation. Les étudiants réalisaient les tâches que l'enseignante proposait sur Facebook. Les apprenants se présentent sur le site, tentent de s'exprimer dans la langue cible, en échangeant et en partageant leurs savoirs et savoir-faire. « La difficulté majeure réside sans doute dans le fait que les étudiants ne semblent pas encore prêts à interagir entre eux. Ils s'adressent facilement à leur enseignant, en personne, lorsqu'ils ont des questions ou des propositions sur la tâche même s'il s'agit d'un travail à accomplir à distance (Yun, H., 2013 : 4). Pour régler ce problème, il faut des tâches, plus proches de la réalité. L'auteur utilise le terme de « la didactique invisible promue par Facebook ». Il faut « mettre les apprenants dans des situations où ils produisent pour réaliser les tâches proposées en ligne sans avoir conscience qu'ils sont sur un groupe conçu à des fins didactiques » (Ibid. : 4,5). Ce travail montre l'existence effective d'usage de Facebook dans le cadre pédagogique. D'autres travaux abondent dans ce sens, ceux de Aljerbi et de Bi Séhi Antoine Mian.

Aljerbi, N. (2015) a cherché à montrer en quoi Facebook est une alternative pour l'apprentissage de la langue. Il a cherché à comprendre comment les étudiants libyens exploitent le groupe Facebook dans leur apprentissage informel et leurs perceptions de ses

apports pédagogiques. Son étude visait également à comparer les corpus d'échanges entre un cadre formel et un cadre non formel dans le monde arabe, à comprendre les usages. L'étude a porté sur 82 étudiants en français dans un pays où la langue officielle est l'arabe, 415 publications initiales (photos, vidéos, textes) et 1236 commentaires. L'entretien a été utilisé comme méthode de collecte des données en plus des traces. La catégorisation thématique a permis de mettre en évidence les cinq grands genres suivants de discours détectés : didactique, ludique, lyrique, social, informatif ; avec une prédominance des genres lyriques (47%) et ludiques (22%) (Aljerbi, N., 2015 : 11,12).

L'analyse a permis de comprendre que Facebook est un outil d'amélioration de l'expression écrite. L'apprentissage du vocabulaire est un cas de l'utilisation de Facebook, un constat d'ailleurs confirmé par des recherches antérieures (Kabilan et al. et Wells in Aljerbi, N., 2015 : 13). Analysant les perceptions des étudiants, l'auteur est parvenu au résultat que Facebook est vu comme un moyen de la pratique de la langue française et de réinvestissement en dehors de la classe. Les étudiants ont l'occasion de pratiquer à travers des rencontres avec des natifs ou des francophones d'autres nationalités sur différents groupes Facebook. Les interactions synchrones sont peu nombreuses. Les étudiants pensent que ce qu'ils n'ont pas l'occasion de dire dans le cadre formel, ils pourront le faire sur Facebook (Aljerbi, N., 2015 :14). En perspective, l'auteur pense qu'on pourrait analyser la dynamique interactionnelle en étudiant les commentaires réactifs et approfondir la réflexion sur l'apprentissage informel sur les réseaux sociaux (Ibid. : 15). C'est du reste ce qui nous préoccupe dans notre travail de recherche.

Quant à Mian Bi, S. A. (2012), il voudrait documenter l'usage de Facebook à des fins d'apprentissage en Côte d'Ivoire. Il fait remarquer que pendant que des études d'ailleurs montrent les usages de Facebook au profit des activités d'apprentissages scolaires, en Côte d'Ivoire, on notait un usage ludique. Il a conduit de ce fait un travail exploratoire avec un groupe d'étudiants inscrits en Master I carrières entreprises et judiciaires (droit privé) à l'Institut Universitaire d'Abidjan (IUA). L'auteur a eu accès au groupe, à ses traces et a réalisé un entretien de groupe semi-directif. L'auteur enquêteur a fait une analyse de l'utilisation des messages envoyés, de l'application « question » ; mais, il a relevé surtout que 52,63 % des échanges sur la page Facebook du groupe concernent des activités directement liées à l'apprentissage. L'application question a été utilisée par les étudiants pour une bonne compréhension du thème de leur exposé et document, pour partager des productions sur des parties de l'exposé que chacun devait rédiger. Il a fait ressortir les difficultés rencontrées : connexion à internet jouant sur la régularité aux rencontres. En dépit de cela, les étudiants ont pu réaliser leur exposé en une semaine. Pour l'auteur « les usages ludiques sont passagers, les usages éducatifs de Facebook sont des usages qui peuvent se renouveler et donner « envie de revenir sur [Facebook] » (Mian Bi, S., A., 2012, s.p.). On voit jusqu'ici que Facebook est un outil d'apprentissage collaboratif, un outil utilisé dans le rapport de l'enseignant aux élèves. Il faudra aussi explorer son utilisation dans le cadre du développement professionnel de l'enseignant. Abordons cela avec Damani, K. (2016) et Rutherford, C. (2010).

L'objectif de la recherche de Damani, K. (2016) est de comprendre les pratiques des enseignants dans leur usage ou leur non-usage de Facebook. L'hypothèse avancée est que « l'entre-deux de Facebook est un creuset, un melting-pot, où se prépare pour certains, où se restaure pour d'autres, l'identité enseignante » (Damani, K., 2016 : 2). Il a réalisé 15 observations non-intervenantes de pages Facebook durant sept mois (de début septembre 2010 à fin mars 2011). Les messages des pages ont été classifiés en 5 catégories : outil pédagogique, gestion de classe, information relative à la discipline, message public, message

personnel privé. 16 entretiens retranscrits ont également eu lieu avec des enseignants du second degré en Europe. L'auteur a identifié des pratiques diversifiées : mur avec peu de publications, pages à vocation pédagogique, pages aux allures personnelles. Il a remarqué beaucoup de messages provenant des professeurs. Il y a « un brouillage des frontières entre vie et espace professionnels d'une part, et entre vie et espace personnels d'autre part » (Damani, K., Ibid. : 4). L'auteur est parvenu au résultat selon lequel Facebook permet à l'enseignant de montrer à ses collègues et aux parents de ses élèves ce qu'il fait en classe... Une équipe enseignante se rencontre sur Facebook tous les soirs, notamment dimanche soir, afin de préparer les cours pour les jours suivants. Facebook devient alors une sorte de salle des professeurs en ligne pour les enseignants (Damani, K., Ibid. : 5). Facebook aide aussi les enseignants à « effacer leur solitude et à vaincre les limites que leur impose leur situation difficile d'enseignant » (Ibid.). Toujours au sujet des enseignants, l'auteur relève aussi que « les technologies réveillent les craintes, les peurs et les fantasmes anciens, ceux de la période d'adolescence professionnelle, ce qui se traduit dans leur discours en une crise identitaire et une recherche de stabilité et d'identité » (Damani, K., Ibid. : 7). Nous notons dans l'approche méthodologique la catégorisation des messages qui nous inspire pour notre approche méthodologique. Voyons avec Rutherford quel autre usage professionnel pourrait être fait de ce réseau social.

Rutherford, C. (2010) veut savoir si les discussions qui ont eu lieu au sein du groupe Facebook « Ontario teachers - resource and idea sharing group » relèvent du perfectionnement professionnel et si elles respectent les critères y relatifs. Pour ce travail, elle s'est appuyée sur la grille de perfectionnement professionnel ou professionnalité enseignante de Shulman (cité par Rutherford, C., 2010 : 63) qui nous servira ultérieurement pour la détermination des indicateurs de la professionnalité enseignante et pour une étude quantitative.

Pour Rutherford (2010 : 62), la nature dynamique des efforts de perfectionnement professionnel en ligne peut aider à combler bon nombre des lacunes des programmes traditionnels de perfectionnement professionnel. Contrairement au perfectionnement professionnel traditionnel où le rôle de l'enseignant et de l'apprenant est statique, le perfectionnement en ligne des connaissances de l'enseignant est souvent de nature plus dynamique, les enseignants ayant la possibilité d'assumer le rôle d'apprenant et d'enseignant (Warren-Little in Rutherford, C., 2010 : 62). Le groupe Facebook au centre de cette enquête a plus de 8000 membres. Elle a réalisé une étude qualitative et quantitative des sujets de discussion et des commentaires. Au cours de l'année scolaire 2007-2008, 278 sujets de discussion ont été créés, ce qui a donné lieu à 1867 posts de discussion. 187 messages initiatifs ont été codés à l'aide de la catégorisation de Shulman, du programme de codage qualitatif HyperResearch, et d'Excel. Cette manière d'utiliser la catégorisation de Shulman et de choisir les messages à analyser nous inspire également.

Les résultats ont montré que le code le plus fréquemment appliqué était celui de la « connaissance du contenu pédagogique », avec 26,2% des messages initiatifs. 19,8% des posts portent sur la « connaissance du curriculum » : 9,6% sont codés « Connaissances pédagogiques générales » ; 8,5% concernent la « connaissance du contexte éducatif » ; 2,7% ont trait à la « connaissance des apprenants et leurs caractéristiques » ; 1,6% sont liés à la « connaissance du contenu ». Il n'y a pas eu de messages de discussion qui ont été codés comme « connaissance des fins éducatives » (Rutherford, C., 2010 : 66, 67). Ces données issues de cette étude seront-elles observées dans notre étude ?

Ces passages attestent de l'usage de Facebook à des fins professionnelles par des enseignants ou d'autres professionnels de métiers. Nous nous focaliserons sur l'usage fait par des

enseignants dans un cadre plus collégial, quoiqu'informel, où ils interagissent entre eux, au service de leurs activités professionnelles, sur cet espace de réseau socio-numérique qu'est Facebook. Ces passages montrent également le recensement quantitatif des messages et leur catégorisation. Particulièrement, avec Rutherford, cette catégorisation est faite de façon quantitative en utilisant la grille de professionnalité enseignante de Shulman. Tout en prenant cette démarche en compte dans notre travail de recherche, nous cherchons également à comprendre en quoi l'utilisation de la médiation numérique par Facebook affecte la construction de la professionnalité enseignante.

Facebook se présente comme un espace d'échanges sur la professionnalité enseignante, un espace d'apprentissage informel. Mais comment rendre compte de l'apprentissage informel ? Nous comptons de ce fait explorer le jeu de conflit sociocognitif, un phénomène social qui mérite d'être étudié. A côté du conflit sociocognitif, il y a aussi lieu de s'informer sur la possible existence d'un autre phénomène social sur Facebook, notamment le conflit interpersonnel. Le processus de construction de la professionnalité sur Facebook n'est-il pas influencé par le conflit interpersonnel ?

5. COMPRENDRE LA DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE AVEC LE CONFLIT INTERPERSONNEL COMME UN FAIT SOCIAL

Dans cette partie, nous chercherons à élucider le conflit interpersonnel, à comprendre le caractère utile ou destructeur du conflit interpersonnel, les motifs du conflit, le processus du conflit interpersonnel, encore appelé violence verbale.

50 C'est quoi le conflit interpersonnel ?

Selon Picard, D. et Marc, E. (2015 : 7), le conflit renvoie à un désaccord, à une rivalité pour atteindre le même but ou posséder le même objet (personne, bien, statut, territoire...) ou à une inimitié affective (animosité, hostilité, haine...). Selon Ndiaye, A. (2013 : 37), « le conflit interpersonnel implique plusieurs variables. Tout d'abord, une dimension cognitive qui met en évidence la perception des protagonistes d'une divergence d'intérêts, de besoin, de valeurs, d'opinions, de buts et d'objectifs. Ensuite, la dimension comportementale qui concerne les actes concrets de chaque partie tels que le débat, l'argumentation et la compétition. Enfin, la dimension affective qui porte sur les sentiments que les protagonistes éprouvent tels que la peur, la jalousie et la colère ». Ndiaye, A. (Ibid. : 24) a identifié dans le vocabulaire français ces termes synonymes liés au conflit interpersonnel (CIP) : affrontement, antagonisme, combat, compétition, concurrence, contestation, controverse, débat, désaccord, différend, discorde, discussion, dispute, dissension, dissentiment, divergence, émulation, friction, heurt, incompatibilité, incompréhension, lutte, mésentente, opposition, polémique, querelle, rivalité. A cela, nous ajoutons la violence verbale, la contradiction. Nous considérerons dans notre thèse qu'il y a un conflit interpersonnel lorsqu'une situation d'échange, de collaboration, de travail jugée calme est perturbée par l'action, l'intervention outrageante d'un, deux ou plusieurs acteurs se situant dans l'environnement du conflit. Le conflit met en opposition deux camps, l'un cherchant à prendre le dessus sur l'autre, à ne pas perdre la face. Entre les deux protagonistes du conflit se développent des arguments tendant à se donner raison et à rejeter l'idée de l'autre.

51 Le conflit est-il destructeur ou utile ?

Le conflit est perçu par certains comme un élément perturbant du système social et un obstacle à la nécessaire harmonie des rapports humains (Auguste Comte ou Émile Durkheim in Picard, D. et Marc, E., op.cit.: 9). Il est signe d'état pathologique conduisant à l'anomie (Emile Durkheim in Ndiaye, A. (2013 : 83, 84), nuit aux liens de solidarité (Mayo in Ndiaye, A., Ibid. : 84), rend moins réceptif à de nouvelles informations (Jansen et al., in Ndiaye, A., Ibid.), gêne l'achèvement d'un travail (Deutsch in Ndiaye, A., Ibid.) et entraîne un climat délétère dans un groupe (Jehn in Ndiaye, A., Ibid.). Le conflit est aussi vu comme « une perturbation du système exogène ou endogène... une pathologie qu'il faut évacuer pour rétablir le bon fonctionnement du système » (Merton, in Abraham, J. et Ndiaye, A., 2011 : 4) ainsi « qu'un élément de désorganisation sociale » (Nisbet, in Abraham, J. et Ndiaye, A., Ibid.), « une maladie de l'organisation qui doit être guérie pour restaurer un ensemble » (Rojot in Abraham, J et Ndiaye, A., Ibid.).

D'autres, par contre, le voient comme un élément positif, inévitable. Karl Marx, Georg Simmel, et S. Moscovici in Picard, D. et Marc, E. (op.cit.: 9) le considèrent comme un élément moteur et dynamisant du lien social, parce qu'entrer en conflit avec un autre (personne, groupe, nation...), c'est reconnaître son existence et intégrer la réalité d'un système de vie et de pensée différent du sien. De son côté, la psychanalyse fait savoir que le conflit au niveau interne peut créer des souffrances mais aussi, contribuer à la construction de la personnalité ; et la psychologie cognitive a démontré que les situations de conflits (internes et interindividuels) ont un effet favorable dans la constitution et la structuration de nouvelles connaissances (Picard, D.; Marc, E., Ibid.). Cette dernière situation renvoie au conflit sociocognitif que nous aborderons. Le résultat de plusieurs recherches suggère, en effet, qu'un niveau modéré de désaccords portant sur le travail est constructif puisqu'il permet de stimuler l'échange des idées, ce qui va améliorer la performance du groupe (Jehn in Ndiaye, A., 2013 : 85).

52 Quels sont les motifs des conflits ?

Il y a un certain nombre de motifs mais nous en retenons quatre en recourant à Picard & Marc (op.cit, pp. 10-19) : le conflit identitaire, le conflit cognitif, le conflit affectif et le conflit culturel. Le conflit identitaire est en rapport avec la notion de face de Erving Goffman in Picard, D. et Marc, E. (Ibid.) qui se résume ainsi : chaque individu tient à présenter de lui-même une image positive, socialement valorisée (la « face »), qui est sensée le représenter et qu'il entend voir confirmée, respectée et entérinée par les autres. Se voir renvoyer une image de soi à laquelle on n'adhère pas ou que l'on estime dévalorisante est aussi déstabilisant que de ne pas être vu. La confirmation de la face est le moteur des communications et des rituels d'interaction. Le pouvoir qu'a autrui d'infirmer, de rejeter ou de dénier mon identité menace mon intégrité et blesse mon amour-propre. D'où un « besoin de contrôle » sur le regard des autres. Il amène à filtrer les informations que l'on donne sur soi, à cacher ses faiblesses, à maîtriser ses émotions et sa « présentation », etc. La lutte pour défendre mon identité dévalorisée ou niée est une source majeure de conflit. Cet aspect du conflit retiendra aussi notre attention. L'on engage ou s'engage dans le conflit pour sauver sa face.

Le conflit cognitif : il porte sur la représentation que chacun se fait de la réalité. Chacun croit voir le monde tel qu'il est parce qu'il le voit tel qu'il l'imagine. Si l'autre ne le perçoit pas de la même façon, c'est une raison de mésintelligence. Les circonstances où l'on se bat pour imposer sa « vérité » sont extrêmement fréquentes et souvent très violentes : conflits d'opinion, de valeurs, conflits idéologiques, religieux... Leur violence tient au fait que les valeurs auxquelles nous tenons sont constitutives de notre identité et que, lorsqu'elles sont

remises en cause, c'est notre être même que l'on sent menacé. Dans le conflit de type cognitif, il y a un rapport de forces qui se traduit essentiellement par la volonté d'avoir raison sur l'autre ou de prouver qu'on lui est supérieur, notamment sur le plan intellectuel : plus intelligent, plus cultivé, plus subtil, plus perspicace » (Picard, D. ; Marc, E., Ibid. : 56). Picard, D. et Marc, E. (Ibid. : 55-56) défendent que les actes cognitifs ne sont pas circonscrits au domaine de l'intelligence, du savoir et de la réflexion ; ils sont sous-tendus par des enjeux affectifs et relationnels qui viennent parasiter les opérations intellectuelles. Ces enjeux peuvent être différenciés selon qu'ils s'apparentent à un rapport de forces ou à une défense identitaire.

Le conflit affectif : Il naît des sentiments. La peur d'autrui ou l'attirance, l'amour ou la haine, la jalousie, l'envie, la vanité... provoquent des dissensions violentes entre les individus ; les rivalités fraternelles, les dissensions dans le couple (de la « scène de ménage » au divorce), les fâcheries entre amis... en sont les manifestations quotidiennes.

Le conflit culturel : Notre vision du monde, nos valeurs, nos formes de pensée, nos modes de vie et de comportement sont constitutifs de notre culture, culture que nous partageons avec les gens qui appartiennent au même milieu que nous. Lorsque nous sommes confrontés à des individus ayant une culture différente de la nôtre, il s'ensuit très souvent un « choc culturel » dont le racisme, la xénophobie et le rejet de la différence ne sont que les formes extrêmes. Tous ces motifs nous permettent d'analyser, de comprendre les causes des conflits interpersonnels sur Facebook.

53 Le processus de la violence verbale

Auger, N. et al. (2008 : 636-639), Auger, N. et Moïse, C. (2005 : 3,4) ont présenté les processus de violence verbale, prenant en compte la montée en tension et les déclencheurs des conflits. Cinq étapes caractérisent cette montée de tension :

1ère étape : la violence potentielle : La violence verbale est à relier au contexte général de communication, forme de climat général (Galatalo, Mizzau in Auger, N. et al., 2008 : 638). C'est le cas de violence potentielle, liée à la personne elle-même, à son agressivité comportementale, ou liée à un contexte supposé violent, construit à travers les représentations ou mises en scènes intersubjectives ou médiatiques, comme les images renvoyées d'un groupe ethnique ou celles renvoyées par les médias des banlieues. Dans notre corpus de données, l'espace Facebook, espace de débat public, pourrait être considéré comme un lieu potentiellement générateur de violence verbale. Les personnes supposées potentiellement « fauteuses de trouble » sont les usagers de Facebook, autrement dit, les enseignants dans leur interaction avec leurs camarades.

2ème étape : l'amorce de la violence verbale : Il y a des éléments identifiables linguistiquement d'une amorce de la violence verbale. On peut noter parmi eux l'agressivité avec changement prosodique et posture particulière du corps, le harcèlement verbal, les joutes verbales caractérisées par des changements de registres verbaux. L'amorce de la violence verbale est « lancée » par un locuteur A (nous allons l'encoder PI) et va entraîner certains modes de réactions de la part du locuteur B (ces réactions sont encodées PR).

3ème étape : la violence cristallisée : Face aux attaques de A (PI), le locuteur B peut adopter différents comportements, notamment entrer résolument dans le conflit et prendre part à la montée en tension. Dans ce cas-là, il est fait usage de l'insulte, de la menace, du mépris... La montée en tension se joue et se rejoue dans les différentes prises de parole des locuteurs sous formes de boucles interactionnelles où A et B interchangent leur place dans une joute verbale. Cette entrée marquée dans la violence verbale peut être dépassée ou évitée à travers d'autres résolutions conversationnelles. Le locuteur B peut tenter de mettre un terme au conflit par la

négociation (encodée CR), qui portera sur l'objet même du conflit ou sur la relation interpersonnelle. Dans ce cas, il faut que les deux locuteurs soient capables de « s'entendre » hors de tout sentiment d'atteinte à la face (Auger, N. et al., 2008 : 238,239). Nous ajoutons à cela que d'autres acteurs peuvent entrer en jeu dans le conflit soit pour soutenir un protagoniste (encodé PA), soit pour désapprouver son attitude (encodé PR).

4ème étape : la violence physique : Au-delà de la violence verbale, l'ultime recours pour se faire entendre est la violence physique dans une forme de passage à l'acte souvent annoncé pragmatiquement – par la parole ou le mimo-gestuel – dans les montées en tension (« si tu continues, ça va mal se passer / je vais te casser la gueule »). Cette 4ème étape n'est pas censée apparaître dans le cadre d'étude des conflits interpersonnels sur Facebook. Nous serons attentif aux formes précédentes de la violence.

Ayant rendu compte des conflits, nous nous demandons si ces phénomènes conflictuels de la vie sociale existent sur le réseau social Facebook qui est aussi une vie sociale virtuelle. Si oui, comment se manifestent-ils ? Quel pourrait être leur effet sur l'apprentissage informel, sur le conflit sociocognitif ? A présent abordons le dernier point qui porte sur le conflit sociocognitif.

6. LE CONFLIT SOCIOCOGNITIF : DU CONSTRUCTIVISME AU SOCIOCONSTRUCTIVISME

Pour rendre compte de l'apprentissage informel, nous cherchons à recourir au jeu de conflit sociocognitif, objet de cette partie. Nous le cernerons mieux à travers l'évolution du constructivisme au socioconstructivisme et en répondant à la question suivante : comment parvenons-nous à l'acquisition de la connaissance ?

Dans une perspective constructiviste, la connaissance se construirait activement par la confrontation au réel (Darnon, C. et al., 2008 : 11, Rouzaud, I., 2019 : 9). C'est le constructivisme piagétien. Piaget (in Darnon, C. et al., op.cit. : 16) postule que les structures cognitives se construisent en paliers successifs correspondant chacun à des niveaux d'équilibre. Le développement cognitif se caractérise donc par le passage d'un état d'équilibre à un autre. Ce qui permet ce passage est l'existence d'une « perturbation » de cet équilibre, c'est-à-dire la prise de conscience par l'individu de la faillibilité de son état de connaissances. Piaget (in Darnon, C. et al., Ibid. : 18) appelle ces perturbations « conflits » ou « contradictions ». Donc « pour qu'il y ait reconstruction cognitive, il faut que l'individu soit confronté à une information contradictoire » (Darnon, C. et al., Ibid. : 20) capable de favoriser l'occurrence de conflits qui, à leur tour, peuvent déclencher des progrès cognitifs. Au regard de tout ce développement, nous retenons que le conflit cognitif survient lorsque des sujets, confrontés à des données nouvelles, incompatibles avec leurs conceptions initiales ou préconceptions, vont par le jeu d'équilibration prendre conscience des insuffisances de leur idée première ou préconception et changer cognitivement pour prendre en compte les nouvelles connaissances.

Riegel in Darnon, C. et al. (Ibid. : 30), pense que la source du déséquilibre dont parle Piaget peut se trouver dans ce qu'il appelle « l'interaction dialogique », c'est-à-dire le dialogue entre plusieurs personnes. Perret-Clermont, Grossen et Nicolet in Rouzaud, I. (op.cit. : 10, 11) mettent donc l'accent sur l'impact des interactions sociales dans la résolution de problème. Ils ont souligné les effets que les désaccords interindividuels provoquent sur des changements intra-individuels. L'intégration de la dimension sociale au constructivisme, et ce, à travers l'interaction sociale, va donner tout son sens au socioconstructivisme. « Le socioconstructivisme, selon Rouzaud, I. (op.cit : 10), va au-delà du fait que l'apprentissage

résulte de la confrontation de l'individu avec le monde par l'expérimentation et la découverte, pour mettre l'accent sur la dimension sociale, particulièrement l'interaction sociale dans ce processus ». Vygotsky (in Bertrand, Y., 1998) soutient que c'est l'ensemble des interactions sociales qui permettent à l'esprit individuel de progresser, autrement dit de se construire. Du reste, Darnon, C. et al. (op.cit. : 30) admettent que c'est Vygotsky qui a soutenu de la façon la plus claire que le développement cognitif de l'individu trouve son origine dans son interaction avec autrui. Notre travail de recherche se situant dans le cadre des interactions sur Facebook, cette théorie revêt une importance pour nous car il s'agit pour nous d'analyser les interactions des enseignants sur Facebook pour voir quels bénéfices ils en tirent pour leur professionnalité. La notion de conflit sociocognitif reprend à Piaget l'idée de conflit cognitif en le combinant avec l'idée centrale de Vygotsky. Darnon, C. et al. (op.cit. : 31) l'explicitent mieux en ces termes : « Lorsque le conflit se situe au sein d'une interaction sociale, l'enjeu est double : d'une part, le conflit est cognitif, intra-individuel, puisque le conflit confronte des modèles contradictoires. D'autre part, ce type de conflit prend son sens dans l'interaction entre plusieurs personnes ». ... Ce conflit à la fois interindividuel (social) et intra-individuel (cognitif) est dit sociocognitif ». Les travaux de Doise et Mugny et Perret-Clermont présentés par Lefeuvre, G. et al. (2009 : 284), clarifient cela en indiquant que dans le cadre de ce conflit, un déséquilibre inter-individuel va naître du fait d'un désaccord de points de vue entre les interactants. De ce déséquilibre va se produire un autre intra-individuel suscité par des remises en cause de leurs propres points de vue. Ces déséquilibres intra-individuels favoriseraient la décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue, par la prise de conscience de réponses possibles autres que la sienne. Cela nous va nous permettre dans la partie méthodologique de catégoriser les indicateurs du conflit sociocognitif en ces grands points : position de départ (propos initiateur du conflit sociocognitif), position d'approbation d'un point de vue antérieur, position de désapprobation d'un point de vue antérieur, la prise de conscience d'une nouvelle connaissance que l'on s'approprie.

Selon Sorsana, C. (2003 : 2,3) : « Le conflit sociocognitif correspond à des interactions entre deux ou plusieurs individus au cours desquelles plusieurs actions et/ou discours se contredisent simultanément à l'égard d'un même objet. Si les interactants ont la volonté de dépasser les oppositions sur un mode sociocognitif, c'est-à-dire en acceptant de coopérer activement à la recherche d'une solution commune, ils vont alors coordonner leurs points de vue et parvenir à l'élaboration conjointe d'une réponse supérieure ». Pour Bertrand, Y. (1998), le conflit sociocognitif intervient lorsqu'il y a une divergence de positions sociales antagonistes entraînant un changement. De ces positions naît l'interaction sociale. C'est cette interaction qui est constructiviste (Blaye in Bertrand, Y., 1998), qui conduit à la construction de la connaissance. Selon Daele, A. (2004 : 35, 2010 : 1, 2013 : 61, 2014 : 3), une personne est en conflit sociocognitif « lorsque ses conceptions et ses structures cognitives sont confrontées à des informations perturbantes, incompatibles avec son système de connaissances préalable. La perturbation cognitive qui en découle va engager la personne dans la recherche d'un nouvel équilibre cognitif qui tiendra compte des informations perturbantes. Dans la perspective constructiviste sur laquelle se fonde la théorie du conflit sociocognitif, il faut donc qu'il y ait divergence, déséquilibre entre les personnes pour déclencher un processus de réflexion individuelle d'équilibration et de changement. En favorisant la décentration par rapport à son seul point de vue et en accédant aux informations que d'autres possèdent, la situation de conflit sociocognitif permettrait aux individus de faire évoluer leur système de connaissances ».

Il est donc avéré que le conflit sociocognitif est important pour réaliser des apprentissages car « les réponses données par le partenaire fournissent des éléments qui peuvent aider le sujet à construire ses propres connaissances, que la réponse soit correcte ou incorrecte ... Même fausse, la réponse d'autrui, lorsqu'elle diffère de la réponse propre, peut apporter des éléments utiles pour comprendre » (Darnon, C. et al., op.cit. : 31,32). Mugny, Giroud et Doise (in Buchs, C. et al., 2008 : 110,) renchérissent que les interactions entre pairs conduisent à des progrès cognitifs, comparativement au travail individuel.

A travers les fils de discussion, les enseignants vont s'engager dans des conflits sociocognitifs, avec des échanges contradictoires pour la quête de la vérité, de la connaissance en lien avec leur professionnalité. Notre travail de recherche cherche à mieux cerner ce phénomène à la fois social et cognitif, à le décrire et à comprendre si ce conflit peut contribuer à un apprentissage informel, à la construction de la professionnalité.

Mais il importe d'être prudent, car des difficultés peuvent apparaître dans la mise en œuvre du conflit sociocognitif. « Si les conflits entre pairs peuvent s'avérer particulièrement utiles pour permettre aux apprenants de réellement apprendre et progresser, ils ne sont en revanche pas toujours vus d'un bon œil, et ne sont pas toujours utilisés comme instruments constructifs dans les pratiques pédagogiques » (Buchs, C. et al., Ibid. : 1).

Daele, A. (2010 : 4) relève que discuter des connaissances et compétences pour un adulte, c'est éventuellement remettre en cause son expérience et son identité. Cette situation est nettement préjudiciable à la décentration de la personne attaquée et ne conduit généralement pas à un changement de point de vue et à un apprentissage dans de bonnes conditions. Selon Darnon cité par Daele, A. (Ibid.), cette remise en cause des compétences peut parfois rendre impossible la résolution de conflits sociocognitifs.

C'est dire que tous les échanges ne conduisent pas à l'apprentissage. Et comme l'écrivent Bourgeois et Nizet in Deschênes, M. (2015 : 6) : « toute interaction sociale n'est pas nécessairement de nature sociocognitive et tout conflit sociocognitif ne conduit pas nécessairement à l'élaboration de structures cognitives nouvelles chez le sujet ».

7. CONCLUSION SYNTHÈSE

La revue de la littérature a été d'un grand apport pour mieux préciser notre problématique, et pour notre approche méthodologique.

Les lectures sur la professionnalité enseignante ont permis d'élaborer une grille de la professionnalité enseignante selon le modèle de Shulman, avec ses différentes catégories qui nous seront utiles pour la détermination de nos indicateurs de professionnalité. Il s'agit des savoirs épistémiques, des savoirs didactiques, des savoirs curriculaires, des savoirs pédagogiques, des savoirs psychologiques, des savoirs sur les finalités de l'éducation et des savoirs sur le contexte éducatif.

La partie sur l'usage professionnel de Facebook nous a éclairé sur l'usage fait par des acteurs de corps de métier autres que l'éducation, sur l'usage pédagogique (en situation classe) et l'usage professionnel faits de Facebook par les enseignants, pour la formation professionnelle, pour la construction de leur professionnalité.

La partie consacrée au conflit interpersonnel nous a permis non seulement de mieux clarifier la problématique en cherchant à savoir si le conflit interpersonnel a un effet sur le conflit sociocognitif mais aussi de disposer dans le cadre méthodologique d'indicateurs de conflit interpersonnel, en l'occurrence les propos initiateurs de conflit, les propos d'appui/de

soutien à un protagoniste de conflit, les propos répliques en réaction à un propos antérieur, les propos de cordialité régulatrice de conflit pour tempérer le conflit.

La partie sur le conflit sociocognitif nous a permis non seulement d'éclairer la problématique mais aussi de disposer d'indicateurs de conflit sociocognitif regroupés dans les grandes catégories suivantes : position de départ (propos initiateur du conflit sociocognitif), position d'approbation d'un point de vue antérieur, position de désapprobation d'un point de vue antérieur, la prise de conscience d'une nouvelle connaissance que l'on s'approprie.

BIBLIOGRAPHIE

Abraham, J. ; Ndiaye, A., (2011). Conflits dans le secteur sanitaire et social : entre rupture et culture, Institut d'Administration des Entreprises - 50 avenue Jean Portalis. <https://www.agrh.fr/assets/actes/2011abraham-ndiaye.pdf>

Aljerbi, N., (2015). Facebook : un espace numérique pour un apprentissage informel du FLE en Libye, *Frantice.net* [en ligne], numéro 10, avril 2015. Grenoble. [Consulté le 10 février 2016]. <http://www.frantice.net/docannexe/fichier/1175/3.Aljerbi.pdf>

Auger, N. ; Fracchiolla, B. ; Moïse, C. ; Schultz-Romain, C., (2008). De la violence verbale, pour une sociolinguistique des discours et des interactions. Durand J. Habert B., Laks B. (éds.). Congrès Mondial de Linguistique Française – Paris. CMLF'08. <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08140.pdf>

Auger, N. ; Moïse, C., (2005). Violence verbale, malentendu ou mésentente ? G. Bacha, G. Laroux et A. Séoud. Le malentendu, Presses Internationales de la Faculté des Lettres de Sousse, pp.293-302, 2005. fhal-02502373f <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02502373/document>

Barbe. L. ; Delcroix, E., (2009). Émergence et appropriation des dispositifs socio-techniques : le cas de Facebook, vers des communautés de pratiques, *Sciences de la société* [en ligne], N°75, pp. 115-125. [Consulté le 15 février 2016]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00487024/document>

Barrantes, K., (2015). Communautés de pratique, apprentissage informel et réseaux sociaux en entreprise : quels enjeux de partage ? Étude de cas chez AXA France et AXA Mexique. *Revue Adjectif*. [En ligne]. Mis en ligne le samedi 5 décembre 2015. [Consulté le 12 février 2017]: <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article372>

Batout, J. (2011). « Le monde selon Facebook », *Le Débat* 2011/1 (n° 163), p. 4-15. <http://www.cairn.info/revue-le-debat-2011-1-page-4.htm>

Bertrand, Y., (1998). Théories contemporaines de l'éducation, Éditions Nouvelles / Montréal : Chronique Sociale.

Bissessar, C. S., (2014). Facebook as an Informal Teacher Professional Development Tool. *Australian Journal of Teacher Education*, Volume 39 | Issue 2 Article 9 <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n2.9>

Buchs, C. ; Darnon, C. ; Quiamzade, A. ; Mugny, G. ; Butera, F.,-(2008). « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 163 | avril-juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 16 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1013> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1013>

Daele, A., (2004). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire. domain_shs.info.educ. 2004. https://memsic.ccsd.cnrs.fr/mem_00000175/document

Daele, A., (2010). Le conflit sociocognitif à l'université : une revue de littérature et quelques propositions. Actes du colloque AIPU, Rabat (Maroc) https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2010/04/aipu2010t3-100_adaele.pdf

Daele, A., (2013). Discuter et débattre pour se développer professionnellement : analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants du primaire. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2013, no. FPSE 524 URN : urn:nbn:ch:unige-270650 DOI : 10.13097/archive-ouverte/unige:27065. file:///C:/Users/USER/Downloads/unige_27065_attachment01.pdf

Daele, A., (2014). Débattre en ligne pour se développer professionnellement vers un modèle des conditions d'apparition et de résolution de conflits sociocognitifs à distance. *Revue Adjectif*. [en ligne]. [Consulté le 25 mars 2017]. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article273&lang=fr>

Damani, K. (2016). Les pratiques enseignantes sur les réseaux sociaux : entre fantasmes et réalités. *Revue Adjectif*. [en ligne]. [Consulté le 12 février 2017]. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article386>

Darnon, C. ; Butera, F. ; Mugny, G., (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Décret N° 2020-0832/PRES/PM/MINEFID/MENAPLN du 05 octobre 2020 portant création de l'Institut national de formation des personnels de l'éducation (INFPE).

Deschênes, M., (2015). Comment utiliser les réseaux sociaux pour se développer professionnellement ? *Pédagogie collégiale* 5 vol. 28, no 2 hiver 2015. Québec : Osullivan <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34344/Deschenes-28-2-2015.pdf>

Lefevre, G. ; Audrey Garcia, A. ; Namolovan, L., (2009). « Les indicateurs de développement professionnel », *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 15 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/627> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>

Loi N° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/burkinafasoloi_0132007.pdf
Loi n° 081-2015/CNT du 24 novembre 2015 portant statut général de la fonction publique d'Etat

Mabilon-Bonflis, B. ; Saadoun, L., (2001). *Sociologie politique de l'école*, Paris : PUF

Maubant, P. ; Roger, L., (2012). « Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 20 décembre 2018. URL : <http://ripes.revues.org/593>

Mian Bi, S, A., (2012). Usages de Facebook pour l'apprentissage par des étudiants de l'Institut Universitaire d'Abidjan (IUA) [en ligne]. [Consulté le 10 février 2016]. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article142>

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA), (2018). Stratégie intégrée de la formation continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques (SIFCEEP) au Burkina Faso. 2019-2030

Ndiaye, A., (2013). Dynamiques des conflits interpersonnels : une application aux organisations sociales et médico-sociales. Thèse de doctorat pour obtenir le grade de : Docteur de l'université François – Rabelais de Tours. http://www.applis.univ-tours.fr/theses/2013/adama.ndiaye_4151.pdf#page=35&zoom=100,92,96

Philippot, T., (2008). La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques. Sciences de l'Homme et Société. [en ligne]. Thèse de doctorat : Université de Reims - Champagne Ardenne. [consultée le 29 mars 2017]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00444595>

Picard, D. ; Marc, E., (2015). Les conflits relationnels, deuxième édition Collection QUE SAIS-JE ? Paris : PUF.

Rouzaud, I., (2019). L'interaction sociale des élèves dans la démarche des orthographe approchées : comment favoriser des échanges sociocognitifs entre pairs ? Formation en Pédagogie Spécialisée – Haute Ecole Pedagogique – BEJUNE Volée 2016-2019. https://doc.rero.ch/record/327987/files/FPS_2019_MEM_Rouzaud_Isabelle.pdf

Rutherford, C., (2010). Facebook as a Source of Informal Teacher Professional Development. Brock University. In Education, 16. https://www.researchgate.net/publication/48603973_Facebook_as_a_Source_of_Informal_Teacher_Professional_Development

Sorsana, C., (2003). « Comment l'interaction coopérative rend-elle plus « savant » ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 32/3 | 2003, mis en ligne le 10 mai 2011, consulté le 14 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3309> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.3309>

Uwamariya, A. ; Mukamurera, J., (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation* [en ligne]. vol. 31, n° 1, 2005, p. 133-155. [Consulté le 29 janvier 2017]. <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/La%20supervision%20scolaire%2C%20Ha%C3%Afti%2C%20printemps%202017/cours%2009/9c-%20Uwamariya%20et%20Mukamurera%202005.pdf>

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Revue Savoirs* 2008/2 (n°17), pages 9 à 36. Mis en ligne sur Cairn.info le 01/07/2010. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm>

Yun, H., (2013). Interaction entre apprenants de français langue étrangère (FLE) sur les sites de réseautage social en Corée du Sud. *Revue Adjectif*. [en ligne]. [Consulté le 12 février 2017]. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article248&lang=fr>

Zakhour, L., (2015). Open space numérique, mise en scène continue : Facebook ou la professionnalisation de soi [en ligne]. [Consulté le 19 février 2017]. http://www.gripic.fr/system/files/file_fields/2015/05/21/16openspacenumerique.pdf