

## **Se former en collaborant à distance ? Le cas de Twictée**

Georges Ferone\*, Jacques Crinon\*\*

\*Georges.Ferone@u-pec.fr, Université Paris Est, EA 4384 CIRCEFT, Université Paris 8, UPEC

\*\*Jacques.Crinon@u-pec.fr, Université Paris Est, EA 4384 CIRCEFT, Université Paris 8, UPEC

**Résumé :** L'impact de formation revendiqué par les réseaux connectés d'enseignants est-il réel ? La présente étude s'intéresse au réseau Twictée, qui regroupe plusieurs centaines d'enseignants de l'élémentaire et du collège pour mettre en œuvre un dispositif innovant d'enseignement de l'orthographe et échanger à distance sur cet enseignement. Elle observe le développement professionnel de dix-huit enseignants participant à ce réseau, développement défini comme processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves. Les premiers résultats s'appuient sur deux séries d'entretiens, conduits en 2017-2018. Ils mettent en évidence une dynamique de changement qui touche surtout aux modes d'organisation pédagogique et à l'intégration du numérique dans les pratiques d'enseignement et qui varie énormément en fonction de la forme et de l'intensité de l'engagement de chacun. L'appropriation de savoirs de référence, très peu évoquée explicitement, alors que certains savoirs sont présents en arrière-plan, semble liée, plus qu'à la participation en ligne, à un ensemble d'interactions, en présence et à distance, à l'occasion ou en dehors du réseau Twictée.

**Mots-clés :** collaboration à distance, communauté en ligne, développement professionnel des enseignants, enseignement de l'orthographe, interactions, savoirs professionnels

**Summary:** Are teacher's networks contributing to the professional development of their members? This study focuses on the network Twictée, which gathers several hundred elementary and middle school teachers that collaborate remotely to implement an innovative approach to spelling instruction. The study follows the professional development of eighteen teachers members of Twictée. This development is characterized by the emergence of new practices and the progressive acquisition of skills, recognized by the subjects themselves as well as the professional community in which the person is actively committed. The first results are based on two series of interviews conducted in 2017-2018. They highlight a dynamic of change that mainly affects the modes of educational organization and the integration of digital technologies in teaching practices. This dynamic varies greatly depending on the nature and intensity of each individual's commitment. The appropriation of reference knowledge, rarely explicitly mentioned, while present in the background, seems linked, not only to online participation but more so to a set of interactions, online and physical, within or outside the Twictée network.

**Keywords:** remote collaboration, online community, teacher professional development, spelling instruction, interactions, professional knowledge:

La dimension de la formation professionnelle entre pairs est aujourd'hui explicitement revendiquée par de nombreuses communautés enseignantes en ligne. On peut citer le réseau « Inversons la classe », qui présente son congrès comme « une véritable (co)formation par les

pairs<sup>1</sup> ! » et affirme avoir accompagné plus de dix mille enseignants en trois ans grâce « aux partages entre pairs », ou encore l'association Sésamaths, qui regroupe depuis des années des professeurs de mathématiques autour de son site de partage de ressources et affirme que les échanges entre professionnels de l'enseignement « constituent un puissant moteur de co-formation<sup>2</sup> ». L'association Twictée, dont nous étudions les pratiques dans le cadre de la recherche e-FRAN TAO « Twictée pour apprendre l'orthographe<sup>3</sup> » regroupe environ huit cents classes et promeut un dispositif collaboratif d'enseignement de l'orthographe qui favorise, à partir d'échanges entre classes distantes, l'élaboration par les élèves d'une correction argumentée des erreurs des partenaires et de leurs propres erreurs. Mais ce dispositif cherche tout autant à favoriser la collaboration entre enseignants. Cette collaboration peut se dérouler aussi bien à distance via différents outils du web social qu'en présence, via des collaborations intra et inter-établissements et lors de manifestations telles que l'université d'été Ludovia<sup>4</sup> où les membres de l'association exposent leurs pratiques et échangent à partir de ces présentations. Elle a également pour ambition de former ses membres « de manière collaborative, sans injonction, sans préconisation par le biais de la curiosité partagée<sup>5</sup> ».

Mais l'impact formatif revendiqué est-il effectif ? La participation à un collectif d'enseignants en ligne, comme celui de la Twictée, génère-t-elle du développement professionnel ? Pour répondre à cette question, nous analysons des entretiens menés auprès de dix-huit enseignants du cycle 3 qui pratiquent la twictée.

## **Développement professionnel des enseignants (DPE) et communauté en ligne**

### *Le DPE*

Selon Lefeuvre, Garcia et Namolovan (2009), la définition du DPE est encore peu stabilisée. Day (1999) le définit comme un « processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel » (p. 4). Marcel (2005) insiste sur la dimension identitaire du DPE, en le définissant comme « l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans les situations professionnelles » (p. 19) (voir aussi Kaddouri, 2011). Lameul, Peltier et Charlier (2014) ajoutent à ces notions celles de communauté et d'engagement : « Le développement professionnel peut se définir comme un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage » (p. 100). Enfin, d'autres chercheurs, dans le cadre des travaux sur les communautés d'enseignants, insistent sur les progrès dans les apprentissages et la réussite scolaire des élèves (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010 ; Leclerc et Labelle, 2013). Au regard de ces différents travaux, nous considérerons le développement professionnel comme un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage en vue d'améliorer l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves. En d'autres termes, le développement professionnel consiste pour l'enseignant à approfondir ses savoirs disciplinaires, curriculaires et d'expérience (Tardif,

---

<sup>1</sup> <http://www.laclassinversee.com/clic-classe-inversee-le-congres/>

<sup>2</sup> <http://www.sesamath.net/index.php?page=professiondefoi>

<sup>3</sup> <http://espe.u-pec.fr/recherche-et-innovation/recherche-et-internationalisation/contrats-et-projets-de-recherche/tao-renforcer-les-competences-en-orthographe-avec-le-dispositif-twictee-762893.kjsp>

<sup>4</sup> <http://ludovia.org/2018/>

<sup>5</sup> <https://www.twictee.org/>

Lessard et Lahaye, 1991) afin de développer et renouveler ses savoirs agir stratégiques (Uwamariya et Mukamurera, 2005) au service de la réussite scolaire des élèves.

Des études sur la communication et les apprentissages assistés par ordinateur ont montré que les communautés virtuelles peuvent favoriser le développement professionnel des enseignants. Parmi les nombreuses approches dont les communautés virtuelles ont fait l'objet, nous retiendrons principalement deux notions, celle de réseau professionnel d'enseignants et celle de communauté d'apprentissage professionnel, qui ont inspiré des travaux particulièrement éclairants pour notre étude.

#### *Les réseaux professionnels d'enseignants (Personal Learning Networks)*

Trust, Krutka et Carpenter (2016) définissent les PNL comme des systèmes d'interactions complexes et personnalisés, composés de personnes, de ressources et d'outils numériques qui favorisent l'apprentissage continu et la croissance professionnelle. Ils ont interrogé plus de cinq cents enseignants sur la relation entre leur activité d'enseignement et la participation à un réseau professionnel en ligne tels que Twitter, Edmodo, Google +, etc. Les effets déclarés apparaissent très variables selon les enseignants, ils concernent aussi bien le soutien moral et affectif que l'apport de ressources ou de stratégies d'enseignement.

#### *Les communautés d'apprentissage professionnel (CAP)*

À la suite des travaux de Dionne et al. (2010) notamment, nous pouvons définir la CAP comme un groupe d'utilisateurs qui communiquent par un système de communication médiatisée par ordinateur au sein d'un collectif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens, dans sa dimension affective, encourage les membres au partage de savoirs et au soutien réciproque et dans sa dimension idéologique, permet les échanges d'idées et de valeurs susceptibles de favoriser l'engagement collectif et le partage d'un but commun. Peters et Savoie-Zajc (2013) ont également interrogé des enseignants membres d'une CAP. Les répondants, dans leur grande majorité, disent que la CAP renforce la motivation, l'estime et la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement dans le métier, qu'elle favorise la prise de risque, enrichit le répertoire des stratégies d'enseignement qui permettent de mieux s'adapter aux besoins des élèves et d'améliorer les apprentissages.

Wenger, Trayner et De Laat (2011, p. 9) considèrent en outre que ce qui distingue la CAP des PNL, c'est « le développement d'une identité partagée autour d'un sujet ou d'un ensemble de défis ».

#### *Conditions et obstacles au développement professionnel dans une communauté en ligne*

Le processus de développement professionnel s'opère par une démarche réflexive, individuelle et collective, sur la pratique. Cela suppose pour les enseignants de s'engager dans des collectifs où le cœur des échanges porte sur leurs pratiques réelles, sur les apprentissages, les réussites et les difficultés rencontrées par les élèves. Il s'agit de rendre visibles des pratiques généralement invisibles, notamment par le biais de préparations concertées et d'analyses conjointes de productions des élèves (Dupriez, 2015).

Les chercheurs s'accordent sur les bénéfiques potentiels des CAP en termes de développement professionnel mais ils sont nombreux à souligner les difficultés d'une telle entreprise. Wells et Feun (2007) constatent qu'il est difficile pour les enseignants d'aller au-delà du simple partage d'idées et de ressources et d'engager des discussions approfondies sur leurs stratégies d'enseignement et sur les apprentissages de leurs élèves. Vause (2009) observe pour sa part les difficultés d'enseignants à confronter leurs idées et à s'opposer, notamment aux acteurs les plus

en vue de la communauté, ce qui peut conduire à ce que des pratiques d'enseignement inappropriées ou inefficaces deviennent dominantes.

Qu'en est-il pour les enseignants membres du réseau Twictée ?

### Étude de cas

Dans le cadre du projet de recherche TAO (« Twictée pour apprendre l'orthographe »), ont été observées 40 classes d'écoles et collèges des académies de Créteil et de Grenoble, dans des contextes sociaux et géographiques divers ; 19 d'entre elles participaient au réseau « Twictée ». Pour apprécier les effets de la participation à ce réseau sur leur développement professionnel, nous avons observé ces enseignants en classe et avons pu en interviewer 18 à deux reprises<sup>6</sup>. L'analyse porte ici sur les 36 entretiens menés en octobre 2017 et juin 2018.

#### *Participants*

La grande majorité des enseignants interrogés était novice dans le dispositif puisque 4 d'entre eux s'inscrivaient pour la première fois et 8 participaient pour la deuxième année à la Twictée.

Tableau 1 : Niveau de classe et expérience de la Twictée (n=18)

	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans
CE2-CM1			1		
CM1	1	1	1		1
CM1-CM2	1	3		1	
CM2	2	3			1
6 <sup>e</sup>		1		1	
Totaux	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

#### *Entretiens et méthodologie d'analyse*

Pour conduire ces entretiens semi-directifs d'une durée d'une heure, les enquêteurs disposaient d'un guide rappelant les grandes dimensions que l'entretien cherchait à explorer et proposant des exemples de relances. Ces dimensions étaient les suivantes.

- Identifier les savoirs des enseignants sur l'orthographe et leur perception des compétences des élèves.
- Décrire les pratiques déclarées des enseignants, en lien avec leurs savoirs et leurs conceptions de l'orthographe, de sa didactique et des manières de faire la classe. Comprendre la conception de la langue et de l'orthographe que l'enseignant tente de transmettre à ses élèves.
- Décrire l'investissement, les modes de formation et de collaboration ou de travail d'équipe éventuel.
- Identifier le niveau d'engagement dans le dispositif.
- Identifier les transformations engendrées par la participation à ce dispositif.

Nous avons procédé à une analyse thématique des entretiens et, pour inférer des effets sur le développement professionnel, avons retenu les critères suivants.

- Indicateurs de changements (effets déclarés)
  - Effets sur les connaissances (savoirs orthographiques)
  - Effets relatifs aux pratiques

<sup>6</sup> Ils le seront une troisième fois en 2019. Un corpus des échanges à distance de la communauté sur les supports qu'elle utilise (twitter, google doc, google slack) est également en cours de collecte.

## Effets relatifs à l'identité professionnelle

- Indicateurs d'engagement

Raisons initiales de l'engagement et de sa persistance dans la durée

Interactions entre enseignants

Formation et ressources pour enseigner l'orthographe

## Résultats et discussion

### *Les changements*

Tableau 2 : Effets déclarés sur les changements (N=18)

Connaissances	Pratiques	Identité	Aucun changement
0	12	4	5

### Une grande diversité dans les changements de pratique

Les changements que perçoivent les enseignants interrogés concernent surtout leurs pratiques. Très peu indiquent d'importants changements mais ceux qu'ils évoquent sont nombreux et divers : modifications qu'ils introduisent au cours du temps dans le dispositif twictée lui-même, mais surtout dans leur manière d'enseigner l'orthographe et changements concernant l'utilisation du numérique en classe.

### Changements relatifs à la twictée

« J'ai changé dans la manière de fabriquer les twoutils, c'est-à-dire que je me focalise moins sur la forme du twoutil mais plus sur la cohérence grammaticale, sur l'explication (E44) ; J'ai un peu fait évoluer la production de twoutils (E48) ».

### Changements relatifs à l'enseignement de l'orthographe

Il s'agit de travailler l'orthographe davantage et différemment :

« J'ai dû réfléchir autrement, ça m'a poussée à penser l'orthographe autrement, j'avais peur de les enfermer trop dans des exigences de bulletin officiel donc de vouloir trop noter l'orthographe, ça m'a poussée à faire de l'orthographe un peu plus dans toutes les disciplines (E11) ; L'année dernière, on avait fait plus d'activités décrochées alors que cette année c'était beaucoup plus en lien (E43) ; J'ai vraiment pris conscience que je négligeais l'orthographe sauf qu'on ne donnait jamais de guides pour le travailler (E45) ».

en favorisant la verbalisation, la justification, la catégorisation, la précision :

« J'essaie d'enseigner de manière active, c'est-à-dire qu'ils participent, qu'il y ait des échanges entre eux et que ce ne soit pas moi en tant que maîtresse qui leur donne la règle, j'essaie de leur faire découvrir (E23) ; la négociation, la rédaction précise et exigeante d'une correction, ça je pense que je vais continuer à le faire (E44) ; la manière de verbaliser les choses, de les montrer, de les expliciter (E46) ».

et en corrigeant différemment.

« Ça m'a poussée à revoir mon code de correction (E11) ; Revoir le statut de l'erreur, c'est-à-dire que maintenant l'erreur est positive, qu'il faut en faire pour apprendre alors qu'habituellement en France, l'erreur c'est quelque chose qui sanctionne (E23) ; Une évaluation positive et dans la twictée on est beaucoup dans l'évaluation positive (E16) ».

### Changements relatifs au numérique

Deux enseignantes en particulier notent des changements importants dans leur conception et leur usage du numérique. L'une d'elles indique en octobre de fortes réserves sur la dimension numérique du dispositif.

« Alors j'ai un collègue qui l'a pratiqué l'année dernière dans sa classe et qui nous a vanté les mérites de la twictée [...] c'est quelque chose qui est très à la mode avec le numérique, je n'y crois pas particulièrement, par contre la méthode m'intéresse, c'est le côté numérique qui me gêne (E15, octobre) ».

En juin suivant, son discours est très différent.

« C'est la twictée qui m'a amenée à utiliser différents dispositifs ; on l'a mise dans notre projet d'école ; on commencera la Twictée plus tôt avec une part plus importante pour le numérique ; parce que j'ai l'intention de faire autre chose, il y a plein de projets en cours qui m'intéressent (sur twitter) (E15, juin) ».

## L'identité professionnelle

Quelques changements relatifs à l'identité professionnelle sont également mentionnés. Comme dans l'étude de Peters et Savoie-Zajc (2013), la participation au réseau Twictée semble donner confiance à certains enseignants, ce qui a des effets sur leurs pratiques et leurs conceptions de l'enseignement et favorise la prise de risque.

« Ça m'a montré que j'étais capable de jongler entre plusieurs notions en même temps, passer de quelque chose de très structuré, finalement rassurant pour l'enseignant parce qu'il maîtrise l'ensemble de la séance de la séquence, à quelque chose de plus ouvert (E11) ; Ça incite à être un peu plus aventureux, le fait d'être en interaction avec d'autres enseignants, ça donne d'autres perspectives, d'être en lien avec des enseignants sur Twitter, ça fait que j'apprends plein de choses sur plein de trucs donc c'est des gens qui twittent des choses sur les maths la géographie donc j'ai trouvé un tas de choses comme ça qui permettent un peu de réfléchir et d'avancer (E46) ; Le dispositif, c'est tellement plus que l'orthographe, c'est aussi tout ce qui nous permet de faire de la formation, de nous former nous-mêmes et de former les autres ; je ne suis plus isolée, parce que c'était souvent le cas ; ensuite c'est le fait de pouvoir travailler avec les autres, d'élaborer avec les autres, de partager et de ne plus garder que pour soi sans aucun retour des autres ; parce que ce qui est riche, c'est quand on propose des outils, il y en a toujours pour rebondir et puis nous proposer des pistes et du coup, on travaille ensemble, voilà on fait quelque chose ensemble (E47) ».

En revanche, 5 enseignants revendiquent explicitement l'absence de changement, et insistent sur la continuité entre leurs pratiques antérieures et leur engagement dans ce dispositif.

« Je n'ai pas attendu twictée pour faire de la dictée négociée (E20) ».

## Des savoirs peu présents ?

Cependant, la dimension de l'acquisition de connaissances de différents ordres, importante si l'on veut pouvoir parler de développement professionnel, est très peu présente explicitement dans le discours des enseignants de notre échantillon. Aucun ne mentionne de connaissances sur les savoirs orthographiques. Quand on demande aux enseignants pratiquant la twictée ce que cela leur a appris, ils mentionnent surtout la découverte de logiciels ou de leur utilisation à des fins pédagogiques. En ce qui concerne les savoirs de référence, plusieurs mettent même fortement en doute la légitimité des échanges horizontaux.

« Quand vous êtes en autoformation il faut une certification il faut quelqu'un qui soit légitime il faut pas un type qui a fait une licence d'histoire de l'art [...] l'autoformation j'y crois pas du tout (E12) »

Pourtant, lorsque les répondants évoquent les raisons qui sous-tendent leurs choix pédagogiques et didactiques, ils semblent s'appuyer sur de nombreux savoirs récents concernant le système orthographique du français et son apprentissage, tels qu'ils ont été construits et diffusés par des linguistes, des psycholinguistes et des didacticiens<sup>7</sup>. Paradoxe ? Peut-être pas si l'on examine les raisons pour lesquelles ces enseignants se sont engagés dans le dispositif et ce qu'ils disent des différents modes d'information et d'interactions qui contribuent à leur formation.

## *Les motifs d'engagement*

---

<sup>7</sup> Nous ne développerons pas ici le détail des analyses concernant les pratiques et les conceptions qui apparaissent dans les entretiens, les savoirs qui les soutiennent de manière privilégiés et ceux qui sont ignorés.

Les raisons énoncées sont diverses. Quelques enseignants déclarent s'être engagés dans la twictée pour changer leur enseignement jugé trop routinier (4), inefficace (2), ennuyeux pour eux-mêmes et pour leurs élèves (5) ou pour rendre la dictée moins « angoissante » (4). Il s'agit pour cela de proposer un projet motivant, parce que ludique (5) ou parce qu'il est fondé sur les échanges entre classes (16). Certains mettent en avant l'utilisation du numérique par les élèves (8) et par eux-mêmes (10) ou la participation à un projet de recherche (4).

Ils ne sont toutefois que 8 à mentionner les échanges dans le réseau comme motif d'engagement dans le dispositif.

### *Interagir et se former*

Ce qu'ils disent de leurs interactions avec les collègues engagés dans le dispositif confirme que plusieurs d'entre eux n'interagissent qu'en présence, localement.

Tableau 3 : Interactions en présence et à distance (N=18)

Interactions en présence et à distance	Interactions en présence	Interactions à distance
3	5	4

Les interactions en présence portent essentiellement sur la préparation et la mise en œuvre de séances, elles peuvent être informelles :

« On discute beaucoup sur la difficulté à mettre en place certaines séances depuis que je fais la twictée (E11) ; on échange beaucoup sur la préparation (E16) ; C'est très informel, tout ce qui se passe sur la twictée, ça se passe autour d'un café en salle des profs (E16) ; Avec tous les collègues qui sont dans la twictée, ça fait un espèce de clan où on parle beaucoup de la manière de mener les activités autour de l'orthographe, c'est un travail réflexif, on va se poser des questions qu'on se pose pas forcément tout seul (E17) ».

mais aussi déboucher sur une harmonisation des contenus, des préparations communes, voire du co-enseignement.

« Dans notre équipe, on est passé des dictées chacun dans notre classe à une réflexion sur l'orthographe, [...] les idées des uns font réfléchir les autres et puis il y a une harmonisation aussi (E22) ; Quand on discute avec d'autres collègues, on se rend compte de ce qui a été essayé, de ce qui marche ou pas, on gagne du temps pour modifier nos pratiques ; au départ c'était pour les pratiques ensuite effectivement au niveau interne, on a commencé à prendre un peu de temps pour essayer d'élaborer une progression sur les différentes difficultés qu'on pouvait rencontrer (E46) ; On prépare tout quasiment ensemble, tout et puis après à la fin de la journée, on débrieife sur comment ça s'est passé, quand il y en a une qui se trouve en difficulté eh bien forcément on en discute, c'est la 3<sup>e</sup> année qu'on est en co-enseignement, on s'est dit finalement pourquoi faire deux classes différentes parce qu'on va faire la même chose dans nos deux classes, du coup on s'est dit il faut qu'on les mette tous ensemble et on est deux enseignants avec eux (43) ».

7 enseignants déclarent interagir à distance, notamment pour trouver ailleurs ce qu'ils ne trouvent pas dans leur établissement.

« Le fait de participer avec des enseignants qu'on ne connaît pas, dans une communauté, j'ai également trouvé ça intéressant ; il y a une émulation qui ressort de cela que je ne retrouve pas ailleurs (E23) ; En toute honnêteté dans mon établissement, c'est difficile, j'apprécie twictée parce que j'échange énormément avec des collègues, alors à partir de twitter, j'ai un grand réseau de collègues (E45) ».

La « (co)formation par les pairs » revendiquée par l'Association exige des interactions importantes entre les enseignants, centrées sur les apprentissages des élèves. Les entretiens font apparaître une grande diversité dans l'engagement des enseignants en particulier dans les interactions à distance. Plébiscitées par certains :

« Ça se passe merveilleusement bien, beaucoup mieux que dans mon établissement, c'est merveilleux, tu peux demander à des gens un tas de choses, ils vont se débrouiller pour t'aider, il y a toujours quelqu'un qui répond et il n'y a pas de jugement négatif sur les questions que tu peux poser et puis il y a toujours quelqu'un qui va

te rendre service, même quand tu es perdue sur quelque chose, tu envoies un message et il y a toujours une réponse (E45) ».

elles sont fortement relativisées par d'autres.

« Je n'ai jamais tissé aucun lien, le seul c'était avec un directeur qui était dans la même ville que moi et parce qu'on s'était déjà rencontré autrement et parce qu'il faisait déjà des twictées mais via le dispositif, je n'ai jamais tissé de liens avec personne (E11) ; Ça fait très Meetic, [...] on est content de voir plein de monde etc. mais derrière on ne crée aucun lien (E12) ; Il manque un peu de ces interactions entre les classes pour lever un peu l'anonymat (E13) ».

La phase la plus susceptible de générer des interactions sur l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe se situe au début de chaque nouvelle Twictée. Les enseignants sont censés effectuer un bilan de la dictée précédente, décider des nouveaux objectifs visés et inventer la phase de dictée ; ces discussions se déroulent à l'écrit sur un document partagé (google doc). Sur les 18 enseignants interrogés, seuls 5 déclarent participer à cette étape. Les témoignages révèlent les obstacles déjà mis en évidence par une recherche sur la communication dans les communautés à distance (Ferone, 2019) : difficulté à accorder de la valeur à ces temps d'échange et à sortir d'une posture de consommateur, difficulté à se sentir légitime pour participer, difficulté à rompre le consensus et à s'opposer aux idées des leaders de la communauté.

« Ça représente des pages de lecture avec des choses plus ou moins intéressantes, je n'arrive pas du tout à rentrer dedans ; moi je veux pas perdre de temps à écrire (E12) ; Je trouve qu'il y a beaucoup beaucoup de monde et se mettre d'accord avec 10, 20 personnes, c'était possible, maintenant quand notre document de préparation fait 35 pages et que dedans il y a 100 et quelques personnes pour moi c'est trop (E44) ; Je suis plutôt consommateur, je crois que deux fois j'ai essayé de participer mes suggestions n'ont pas été retenues donc ça ne m'a pas motivé à insister lourdement (E46) ; C'est compliqué de se faire entendre, parfois on ose pas trop dire ce que l'on pense parce que cette personne on sait qu'elle est entre guillemets plus influente ; dans quelques années si je continue à utiliser la twictée, je me sentirais peut-être un peu plus crédible (E11) ».

Les enseignants interagissent donc peu, se forment-ils pour autant par le biais du dispositif Twictée ?

Tableau 4 : Formation à l'orthographe et utilisation de ressources (n=18)

Formation		Outils et ressources		Références théoriques	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
5	13	11	7	5	13

Deux enseignants déclarent avoir suivi des formations dans le cadre de la Twictée.

« J'ai eu la chance de rencontrer M (engagée dans la Twictée et devenue conseillère pédagogique) qui travaillait sur ma circonscription et du coup, j'ai pu avoir mais à titre personnel une formation complémentaire (E11) ».

11 enseignants font référence aux outils didactiques présents sur le site Twictée mais personne ne cite les ressources de formation également présentes sur le site (mémoires, webinaires et chaîne youtube qui traitent de l'enseignement de l'orthographe). Ils sont peu nombreux (5) à citer des chercheurs et seuls deux parmi ces derniers mentionnent les auteurs qui ont inspiré les promoteurs de la Twictée.

En revanche, même si beaucoup s'estiment insuffisamment formés dans le domaine de l'orthographe, ils citent une série d'autres lieux et occasions de formation, de leur formation initiale à des stages ou journées de formation continue et d'animation pédagogique, ainsi que leurs lectures personnelles.

## **Réseaux professionnels d'enseignants / communautés d'apprentissage professionnel et développement professionnel**

Est-ce que la participation à un collectif de professionnel, comme celui de la Twictée, provoque du développement professionnel ? Si, à ce stade la recherche, il n'est pas possible de s'appuyer sur les résultats d'apprentissage des élèves<sup>8</sup> (nous considérons le DPE comme un changement au service de la réussite des élèves), on peut toutefois faire plusieurs constats. Le premier est que peu d'enseignants engagent des interactions où le cœur des échanges porte sur leurs pratiques réelles ou sur les difficultés des élèves, peu d'enseignants, que ce soit en présence ou à distance, préparent ou analysent collectivement les productions d'élèves.

D'autre part, il semble que le dispositif Twictée joue un rôle différent selon les enseignants de notre échantillon, que les interactions en ligne soient différemment investies et que l'appropriation de savoirs dont nous avons des indices passe par des voies multiples, en fonction de leur propre réseau personnel, et des multiples interactions en présence et à distance, des multiples influences qui le constituent. Les participants semblent trouver (et apporter) des éléments différents selon leurs trajectoires professionnelles. Pour certains, le réseau Twictée constitue un élément d'un réseau plus vaste dans lequel ils peuvent puiser de manière ponctuelle des ressources ou des idées d'enseignement.

« Être en interaction avec d'autres enseignants, ça donne d'autres perspectives, d'être en lien avec des enseignants sur Twitter, ça fait que j'apprends plein de choses sur pleins de trucs, je me suis abonné au fur et à mesure aux comptes d'autres enseignants et c'est une vraie famille, je me sers de Twitter du coup pour communiquer un peu ce qu'on fait en classe (E46) »

Pour une minorité, à l'inverse, il s'agit d'un engagement beaucoup plus affirmé dans une réelle communauté d'apprentissage où il existe une coopération plus approfondie (sur la distinction entre *networks* et *communities*, voir Macià et Garcia, 2016).

« J'y trouve mon compte au niveau collaboratif parce que c'est super chouette de faire avec les autres, de préparer avec les autres, ça m'a permis de me développer moi-même, parce que quand on est tout seul à préparer ses dictées, ses leçons, ses cours, on est un peu seul face à soi-même et le fait de préparer à plusieurs et d'avoir le retour des autres, on se dit : "ah oui peut-être que ça j'aurais dû le faire autrement" et ça va mieux ; de la même manière au niveau des lectures et de la théorie parce que chacun a des compétences différentes, "ah tiens, moi j'ai lu ça sur l'orthographe, c'est intéressant", "tiens moi j'ai lu ça" et ainsi, on se remet aussi un peu dans la formation, il y a ce côté, préparation, travailler ensemble plutôt que de travailler seul et aussi tout le côté pour les élèves, puisque du coup on est plusieurs à préparer pour les élèves donc on est plus tout seul et puis après, au-delà de la twictée, parce que le dispositif c'est bien au-delà de l'orthographe, c'est aussi tous les projets qui en découlent et puis tous les liens qui se font (E47) ».

Ainsi, cette étude de cas confirme certains résultats antérieurs, en montrant à quel point les effets de la participation à une communauté en matière de développement professionnel sont liés à l'intensité et au type d'engagement dans la vie de cette communauté ; c'est notamment la participation à son animation qui semble ici être particulièrement déterminante. Nous soulignerons en outre, après Liu, Miller et Jahng (2016), les limites des études centrées sur une seule plateforme ou communauté car les enseignants participent de plus en plus à de nombreux réseaux et leur investissement varie d'un espace à l'autre, d'une période à l'autre. Dans le cadre du projet TAO, nous suivons les enseignants sur trois années scolaires et espérons ainsi pouvoir mieux observer leur développement professionnel.

## Bibliographie

- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.

---

<sup>8</sup> Les analyses sont en cours.

- Dupriez, V. (2015). Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 49-59). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Ferone, G. (2019, à paraître). Numérique et apprentissages : prescriptions, conceptions et normes d'usage. Dans P. Rayou (dir), *Des normes pour enseigner. Mises à l'épreuve et mises en œuvre. Recherches en Éducation*, 35.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25(1), 69-86.
- Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel : effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation, e-301*, 99-113.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11), 277-314.
- Liu, K., Miller, R. et Jahng, K. E. (2016). Participatory media for teacher professional development: toward a self-sustainable and democratic community of practice. *Educational Review*, 68(4), 420-443.
- Macià, M. et García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307.
- Marcel, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche sociocognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Université de Toulouse II - Le Mirail.
- Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, 23(1), 55-69.
- Trust, T., Krutka, D. G. et Carpenter, J. P. (2016). Together we are better: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, 66, 4-28.
- Wells, C. et Feun, L. (2007). Implementation of learning community principles: A study of six high schools. *NASSP Bulletin*, 91, 141-160
- Wenger, E., Trayner, B. et De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Heerlen, the Netherlands: Ruud de Moor Centrum, Open University.