



**HAL**  
open science

## Twictée : développement professionnel et effets identitaires dans un réseau connecté d'enseignants

Georges Ferone, Jacques Crinon

### ► To cite this version:

Georges Ferone, Jacques Crinon. Twictée : développement professionnel et effets identitaires dans un réseau connecté d'enseignants. SHS Web of Conferences, 2022, 143, pp.03004. 10.1051/shsconf/202214303004 . halshs-03748031

**HAL Id: halshs-03748031**

**<https://shs.hal.science/halshs-03748031>**

Submitted on 11 Jan 2024

**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.

# Twictée : développement professionnel et effets identitaires dans un réseau connecté d'enseignants

Georges Ferone<sup>1</sup> et Jacques Crinon<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Paris Est Créteil (France), CIRCEFT-Escol

**Résumé.** Les études antérieures indiquent que l'appartenance à une communauté en ligne d'enseignants favorise le développement professionnel et que les effets dépendent de l'intensité et de la nature de l'engagement des participants. Nous interrogeons seize membres très actifs de l'association Twictée et nous montrons que la participation à ce collectif a des effets revendiqués par les enseignants sur l'identité professionnelle et sur les pratiques mais que le modèle de co-formation par les pairs, revendiqué par l'association, n'est pas encore pleinement opératoire.

**Abstract.** *Twictée: professional development and identity effects in a connected network of teachers.* Previous studies indicate that belonging to an online community of teachers fosters professional development and that the effects depend on the intensity and nature of participants' engagement. We interviewed sixteen very active members of the Twictée association and we show that participation in this collective has effects, claimed by teachers, on professional identity and on practices but that the model of peer-to-peer training claimed by the association, is not yet fully operational.

## Introduction

Les collectifs en ligne d'enseignants existent depuis la création d'Internet et ils se sont multipliés depuis l'apparition des réseaux sociaux. La recherche s'intéresse à leurs effets sur le développement professionnel des participants (Daele, 2004). Pour mieux comprendre ce phénomène, nous avons étudié un dispositif en ligne qui s'est fortement développé ces dernières années : Twictée. C'est un dispositif collaboratif d'apprentissage de l'orthographe qui favorise, via Twitter, l'élaboration par les élèves d'une correction argumentée des erreurs des partenaires et de leurs propres erreurs. Twictée revendique également, grâce aux interactions entre pairs, de contribuer à la formation des enseignants. En 2019, près de huit cents classes participaient à ce dispositif. Nous avons observé et filmé une vingtaine d'enseignants et nous les avons interrogés sur la nature des interactions qu'ils développaient au sein de Twictée et sur les effets de ces interactions sur leurs pratiques d'enseignement.

Nos premières analyses ont montré une grande variation dans l'engagement (en nature et en intensité) de ces enseignants dans le collectif Twictée. Elles indiquent aussi que des effets, en termes de changements de pratiques, sont principalement déclarés par les membres les plus engagés, notamment ceux qui ont adhéré à l'association Twictée. Pour confirmer ce résultat, nous avons mené de nouveaux entretiens avec seize membres particulièrement actifs de cette association.

Nous procéderons dans un premier temps à une synthèse des résultats des recherches antérieures concernant les apports de la participation à un collectif d'enseignants sur le développement professionnel. Nous présenterons ensuite ce que l'analyse de ces nouveaux entretiens nous apprend sur le développement professionnel du sous-groupe étudié, en lien avec la nature et l'intensité de l'activité au sein du réseau.

## Collectifs enseignants et développement professionnel : résultats de recherche

Le développement professionnel est un processus qui vise l'évolution des pratiques, au niveau des savoirs professionnels (Uwamariya et Mukamurera, 2005) et de l'identité professionnelle (Marcel, 2005). Il est aussi relatif à l'engagement<sup>1</sup> individuel et collectif (Lameul, Peltier et Charlier, 2014) et vise les progrès et la réussite

---

<sup>1</sup> Lameul et al. (2014, p. 104) retiennent comme indicateurs de l'engagement : la motivation (volonté de changer ses pratiques et d'expérimenter de nouvelles modalités pédagogiques, d'améliorer l'apprentissage des élèves), la satisfaction et

scolaire des élèves (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). À partir de ces différentes dimensions, nous définissons 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.

Les travaux sur les communautés de pratique ont mis en évidence que la participation à de tels collectifs en ligne pouvait avoir de nombreux effets sur les différentes dimensions du développement professionnel.

- Des effets sur les connaissances, les stratégies d'enseignement et les apprentissages des élèves (Vangrieken, Meredith, Packer et Kyndt, 2017).
- Des effets sur l'identité professionnelle. Cette participation favoriserait la motivation, l'estime et la confiance en soi ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement dans le métier (Lantz-Andersson, Lundin et Selwyn, 2018).

D'autres travaux montrent cependant que les apports potentiels diffèrent selon le type de collectifs. Ainsi, Quentin (2014) distingue ceux qui font la promotion des individus de ceux qui valorisent le groupe. Vangrieken et al. (2017) distinguent également plusieurs types de collectifs et mettent en évidence les communautés qui permettent d'échanger sur les conceptions et les pratiques, de partager des informations et des ressources et de discuter des stratégies d'enseignement et des apprentissages de leurs élèves en vue de les faire progresser. Tous ces auteurs s'accordent pour dire que les collectifs les plus favorables au développement professionnel de leurs membres sont ceux qui fixent préalablement les buts et l'organisation de travail, qui imposent des règles strictes de fonctionnement, qui répartissent et qui planifient clairement les tâches entre les membres.

Les études antérieures mettent également en évidence les obstacles qui limitent le développement professionnel au sein des communautés ou collectifs en ligne d'enseignants. Les freins principaux sont relatifs à l'intensité et à la nature de l'engagement des membres. Plusieurs entraves limitent la participation des enseignants dans les collectifs en ligne. Elles sont notamment relatives à la taille de la communauté. Nous avons ainsi nous-mêmes observé précédemment que l'augmentation récente et importante du nombre d'enseignants impliqués dans Twictée avait provoqué le retrait de plusieurs membres *historiques* qui se sentaient moins reconnus (Ferone et Crinon, 2021). L'absence de légitimité ressentie pour des questions de statuts et de manque d'ancienneté limite également l'implication de tous (Audran et Simonian, 2009).

Le second obstacle rencontré par les collectifs enseignants est la difficulté à développer des interactions à partir de l'activité professionnelle de ses membres, car c'est l'exposition des pratiques, leur mise en mots et leur conceptualisation (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) qui favorisent l'évolution des savoirs et des savoir-faire individuels et collectifs. Or Macià et García (2016) montrent que, si les enseignants n'hésitent pas à partager leurs idées et leurs ressources, ils s'engagent rarement, par peur d'être jugés, dans des discussions sur leurs stratégies d'enseignement et sur les apprentissages de leurs élèves.

Qu'en est-il pour les enseignants que nous avons interrogés ? En quoi l'appartenance à l'association Twictée contribue-t-elle à leur développement professionnel comme celle-ci l'ambitionne<sup>2</sup> ? Pour répondre à ces questions, nous avons interrogé des membres actifs de l'association sur les apports qu'ils perçoivent de leur engagement dans ce collectif et sur le type d'interactions auxquelles ils participent. L'analyse de ces entretiens a pour but d'identifier les effets que les enseignants attribuent à leur participation à cette communauté et les processus susceptibles de les engendrer.

## Méthodes : recueil et analyse des données

### Les participants

L'association utilise de nombreux outils de communication, pour les échanges entre ses membres, elle privilégie aujourd'hui la plateforme Slack<sup>3</sup>. Nous avons donc contacté les membres les plus connectés sur cette plateforme au cours de l'année précédente (à l'exception de ses fondateurs) et avons mené en 2019 des entretiens avec seize enseignants très actifs pendant cette période. Sur ces seize enseignants, douze sont des femmes. Le plus jeune est âgé de 33 ans et le plus âgé de 56 ans, pour une moyenne d'âge de 44 ans. Ils enseignent en moyenne depuis plus de 16 ans (la plus faible ancienneté est de 6 ans et la plus grande de 22 ans). Dix d'entre eux enseignent dans le

les intentions et actions (réflexion sur le métier d'enseignant, diffusion et partage, formation, collaboration et entraide entre enseignants).

<sup>2</sup> Le terme « développement professionnel » est cité quatre fois sur la page de présentation de l'association : <https://www.twictee.org/2017/07/29/association-twictee/> (visité le 22/05/2021)

<sup>3</sup> <https://slack.com/> : Slack est une plateforme de messagerie basée sur des canaux dans lesquels les membres d'une équipe peuvent communiquer et collaborer.

premier degré, deux dans le second degré, deux travaillent dans l'enseignement spécialisé et deux ont un statut de formateur à temps complet.

### **Les entretiens**

Nous avons mené des entretiens semi-directifs<sup>4</sup> d'une heure environ, destinés à recueillir des discours sur :

- L'identité des personnes et leurs trajectoires personnelles et professionnelles ;
- La description des activités au sein du réseau, notamment les responsabilités exercées au sein de l'association Twictée ;
- La description des activités de formation (en tant que formés et formateurs) ;
- Les interactions menées avec les autres membres du collectif, en particulier dans les slacks de l'association ;
- Les changements perçus, à la suite de cette présence active dans le réseau, sur les pratiques pédagogiques, sur l'enseignement de l'orthographe et sur le déroulement de carrière.

### **L'analyse des entretiens**

Nous avons procédé à une analyse thématique de contenu des 16 entretiens : à partir de ceux-ci, nous avons construit des catégories (voir la grille en annexe) permettant d'identifier :

- Les points communs et les différences entre ces enseignants
- Les effets en termes de changements déclarés par les enseignants
- Leur engagement dans les interactions développées au sein de l'association.

Nous nous sommes notamment appuyés sur l'étude Hy-Sup, qui établit des liens entre la posture, l'engagement et les changements de pratiques professionnelles perçus par les enseignants (Lameul, Peltier et Charlier, 2014). Nous avons été attentifs aux déclarations portant sur les interactions au sein du dispositif, celles centrées sur les pratiques et les apprentissages des élèves, plus susceptibles que d'autres de générer du développement professionnel (Dupriez, 2015), et à celles relatives aux changements de perception du métier et de pratiques professionnelles.

L'unité de codage est le tour de parole ; ainsi l'occurrence multiple d'un item traduit le fait que la personne interviewée revient à plusieurs reprises sur la même idée à différents moments de l'entretien.

## **Les caractéristiques des enseignants engagés dans l'association**

De nombreux points communs entre les répondants apparaissent.

Ce sont des enseignants qui déclarent utiliser beaucoup le numérique en classe et avec les élèves et consacrer beaucoup de leur temps personnel au numérique notamment à la communication.

Ce sont également des enseignants qui s'engagent fortement dans leur formation, via des formations institutionnelles (11 fois, 8 E<sup>5</sup>), universitaires (3 fois, 3 E), des MOOC ou des formations proposées sur Twitter ou Facebook (15 fois, 10 E). Ces enseignants mettent surtout en avant leur autoformation au travers de veilles sur Twitter et des blogs d'enseignants (41 fois, 16 E – c'est l'item le plus cité). Ils mettent également en avant les formations par les pairs (15 fois, 13 E).

« Je me forme sur Twitter, je me forme sur la Veille pédagogique, je regarde beaucoup de vidéos en ligne, [...] je me forme, je m'autoforme, ça, c'est sûr. » E10 ; « On est dans un processus de formation horizontale dont chacun a quelque chose à apporter à l'autre et c'est ça qui peut être intéressant. » E2

Ils sont nombreux à faire des présentations de la Twictée pour des collègues et à souligner le bénéfice de cette activité (28 fois, 12 E).

« C'est intéressant parce qu'on rencontre des gens qui sont curieux et qui veulent savoir plus que simplement savoir comment fonctionne la Twictée. » E5

Quatre d'entre eux expriment leur insatisfaction quant aux formations institutionnelles (4 fois).

---

<sup>4</sup> Ces entretiens ont été menés par Natalia Pino, post-doctorante.

<sup>5</sup> Par chaque catégorie et sous-catégorie sont indiqués le nombre d'occurrences de celle-ci dans les entretiens et le nombre d'enseignants (E) (sur 16) qui ont cité au moins une fois la catégorie.

« Chaque fois que je participe à une animation pédagogique, on parle des tips<sup>6</sup> que j'ai appris y a quatre ans sur Twitter ! » E4

Ils déclarent également appartenir à plusieurs collectifs d'enseignants, des collectifs en présence (8 fois, 6 E) et/ou des collectifs à distance (26 fois, 13 E). Ils indiquent également participer avec leur classe à plusieurs projets numériques (20 fois, 9 E)<sup>7</sup>, souvent créés par les membres mêmes de l'association.

« Parce que je suis dans TADAF<sup>8</sup>, alors mes élèves ont fait Twoulipo, Math en vie, en fait je suis pas mal en mouvement [...] Pour moi, on est toujours dans une pédagogie de recherche avec Twictée. » E2

Ils insistent fortement sur la dimension collective du métier d'enseignant, pour avancer ou construire « ensemble » (45 fois, 14 E). Twitter en général et Twictée en particulier apparaissent comme « la salle des profs » que ces enseignants disent ne pas trouver dans leurs établissements et circonscriptions. La dimension affective apparaît ainsi très présente dans le discours d'une majorité de ces enseignants (47 fois, 14 E).

« Moi, je suis bien, voilà. Je suis bien dans ce dispositif, une ouverture en fait, c'est vraiment cette salle des maitres agrandie » E11

Ce sont le plus souvent des enseignants qui se sentent isolés ou qui ne trouvent pas dans leur environnement des collègues susceptibles de partager leur approche de l'enseignement (31 fois, 12 E).

« Je n'ai pas des conflits avec mes collègues mais on n'a pas du tout la même façon de fonctionner. » E8

Au sein de l'association, ces enseignants recherchent et trouvent des pairs qui leur ressemblent, phénomène d'homophilie que l'on observe fréquemment dans les réseaux connectés (Macia et Garcia, 2016).

« Je suis un petit peu multiactive, j'essaie de retrouver des gens un peu comme moi » E2 ;  
« On a les mêmes façons de travailler, de penser » E10

Cet « entre-soi » n'est pas sans risque. Lantz-Andersson, Lundin et Selwyn (2018) soulignent que, dans de nombreux collectifs, les discussions, trop courtoises, sont souvent dépourvues d'esprit critique et aboutissent à des effets de normalisation.

Ce risque n'échappe d'ailleurs pas à certains enseignants.

« C'est problématique aussi parce que c'est notre microcosme, donc forcément, des fois ça manque un peu d'un regard plus critique [...] ça fait qu'on est dans notre dans notre monde de bisounours. » E4

Ainsi, les enseignants les plus engagés dans l'association Twictée se situent plutôt en milieu de carrière. Ils affirment être toujours en questionnement, en recherche de nouvelles pratiques, très engagés dans leur autoformation et grands utilisateurs du numérique. Ils mettent en avant l'importance des échanges entre collègues et soulignent que ces interactions sont plus nombreuses et plus riches dans les communautés virtuelles que dans leurs établissements, où plusieurs d'entre eux se sentent isolés. Ce sont en outre des enseignants très actifs qui participent à plusieurs collectifs en ligne dont ils sont parfois à l'origine.

Tous les enseignants justifient leur engagement dans l'association en soulignant la richesse des interactions qui y ont lieu. Ils déclarent d'ailleurs de nombreux effets liés à ces interactions.

## **Les effets déclarés par les enseignants**

Les effets énoncés par les enseignants peuvent se classer en deux grandes catégories : les effets sur l'identité professionnelle et les changements de pratique.

### **Les effets sur l'identité professionnelle**

Tous les enseignants déclarent des effets sur leur identité professionnelle. Pour eux, participer au dispositif et à l'association Twictée renforce d'abord la confiance en soi (21 fois, 10 E).

---

<sup>6</sup> Trucs, astuces.

<sup>7</sup> Sur Twitter : #Twictée ; #Pixeltag ; #TweetenRimes ; #Twittconte ; #AplatiTour ; #Twittpolicier

<sup>8</sup> TADAF (Twittclasses, Activités et Dispositifs Associés Francophones) est une manifestation qui favorise la rencontre entre les membres de collectifs enseignants connectés.

« Le dispositif m'a donné énormément de confiance en moi, il m'a permis de dépasser un statut d'imposteur que je ressentais. » E3

Cette participation leur permet, à les entendre, de retrouver du plaisir à enseigner (14 fois, 11 E),

« Alors je suis partie complètement à fond dans le truc et ça a été très épanouissant, très enrichissant professionnellement » E4

et de ressentir un nouveau souffle qui permet de durer dans le métier (14 fois, 8 E) (Lantheaume, 2016).

« Ça m'a redonné un souffle pour le métier, là maintenant je ne me dis plus, je vais changer de boulot, parce que Twictée, ça m'amuse vraiment et ça fait progresser les élèves. » E1

La plupart de ces enseignants se sentent innovants, informés des dernières tendances en pédagogie, une façon de se sentir un peu « spécial » (13 fois, 9 E).

« Je suis pris un peu pour un extraterrestre parce que je fais des choses que les autres ne font pas. » E12

### **Les changements du point de vue pédagogique (38 fois, 13 E)**

Treize enseignants déclarent des changements sur les méthodes et les modalités pédagogiques qu'ils adoptent.

L'association sert de canal de diffusion des pratiques innovantes. Onze enseignants disent ainsi avoir adopté de nouvelles pratiques pédagogiques (les ceintures de compétences, la Méthode Heuristique de Mathématiques, la classe flexible, l'évaluation positive).

« La Twictée et tout ce que j'ai lu sur Twitter, ça a vraiment changé ma façon de faire classe. » E1

Sept d'entre eux signalent utiliser de nouveaux outils.

« J'ai découvert des outils que je ne connaissais pas, comme les grilles de progression. » E12

Cinq enseignants affirment avoir changé de posture ou de conception du métier.

« Après ça dépasse très rapidement l'apprentissage de l'orthographe, on rentre carrément sur un changement de posture, un changement de conception de l'enseignement et de l'apprentissage de l'enfant. » E4

### **Les changements du point de vue didactique (30 fois, 14 E)**

Quatorze enseignants indiquent des changements dans la manière d'enseigner en particulier l'orthographe.

« Parce que j'arrive à mettre plus de de lien et et je me rends... plus facilement compte des DES REPRÉSENTATION DES ÉLÈVES sur certains domaines le fait de pratiquer la Twictée tu vas être énormément sur l'argumentation des élèves et du coup en écoutant leur argumentation tu vas pouvoir te dire : "ah ! mais... attention, ça il le pense comme ça comment on va pouvoir le construire où le déconstruire comment on va pouvoir amener la notion suivante", on repart vraiment de leurs argumentations et leur représentations pour pouvoir... poursuivre la notion » E3

Les enseignants déclarent ainsi de nombreux effets qui touchent aux différents aspects du développement professionnel. Ils considèrent que ce sont principalement les interactions entre pairs au sein de ce collectif qui rendent ces changements possibles.

« Ce qui est certain ce que j'ai plus l'impression d'être dans la salle de maitres dans laquelle je me sens le mieux... en termes des conceptions, des pratiques d'échanges, des propositions ou d'aides... » E12

Tous les participants valorisent fortement les interactions qui se déroulent entre les membres de l'association Twictée. Les échanges publics portent principalement sur l'organisation des épisodes de la twictée alors que les échanges sur les questions pédagogiques et didactiques, ceux qui sont le plus susceptibles de favoriser le développement professionnel et de transformer les pratiques enseignantes (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), se déroulent dans des conversations privées, donc hors du collectif, et s'avèrent peu fréquents. On constate donc un

décalage entre ce que les enseignants déclarent sur les interactions menées entre pairs et les effets qu'ils prêtent à ces interactions sur leur développement professionnel.

## Les interactions entre les enseignants de l'association

Sur quoi ces interactions portent-elles ?

Ce sont les questions organisationnelles qui génèrent le plus d'interactions (31 fois, 15 E). Parmi les seize enseignants interrogés, douze exercent des responsabilités au sein de l'association, il s'agit donc pour eux prioritairement de faire fonctionner le dispositif Twictée.

« C'est toujours des questions organisationnelles, c'est rarement des débats philosophiques. » E5

Dix enseignants déclarent échanger sur des questions pédagogiques (19 fois).

Il s'agit le plus souvent de mutualiser des ressources ou des informations trouvées sur Twitter,

« La Méthode Heuristique de Mathématiques est arrivée par des messages de R. » E11

de mutualiser des outils et de discuter de leur utilisation,

« Les échanges pédagogiques, ils ont eu lieu aussi avec des enseignants qui m'interpellent à propos d'un outil que j'avais proposé. » E13

ou sur une problématique qui intéresse de manière particulière certains membres.

« Je m'investis beaucoup dans la réflexion pour les élèves en grande difficulté ou en situation de handicap. » E13

Les questions didactiques font également l'objet d'échanges (27 fois, 11 E) mais elles n'apparaissent pas au cœur des discussions. Seules E19 (8 fois) et dans une moindre mesure E11 (4 fois) soulignent leur importance.

Ces échanges sont principalement centrés sur le choix des twoutils (les *twoutils*, mot-valise formé à partir de Twitter et outil, sont des messages envoyés par les élèves pour justifier les conseils de corrections). Ils sont rédigés à partir d'un *dicobalise* qui recense l'ensemble des balises d'erreurs. Compte tenu de la complexité de la langue française, le choix des balises d'erreur et des twoutils est source de nombreuses discussions.

« Souvent par rapport aux twoutils, il y a de fois, on n'est pas forcément tous d'accord, donc on réfléchit ensemble. » E10

Sur les questions didactiques, les échanges se déroulent le plus souvent en privé, les membres de l'association sollicitent de manière personnelle ceux qui font figure d'experts.

« Je dialogue beaucoup avec E19, elle est prof de français en collège [...] mais à ce moment-là, j'interviens plus sur les DM (messages privés échangés via Twitter). » E11

Si l'idée du collectif égalitaire où chacun apporterait sa pierre semble unanimement partagée,

« L'intérêt aussi c'est qu'il y a une vraie complémentarité de personnes parce que chaque personne va apporter sa richesse, ses idées ou sa façon de faire. » E12

on retrouve chez ces enseignants, pourtant tous très engagés, les mêmes freins à la participation (23 fois, 5 E) déjà mis en évidence par d'autres études :

- Liés à l'appréhension de s'exprimer en public (Macià et García, 2016) et au sentiment d'absence de légitimité (Audran et Simonian, 2009).

« Je reste un peu en retrait parce que j'ai l'impression que je ne suis pas suffisamment légitime, je n'ai pas lu suffisamment les bons bouquins tu vois ? les bons didacticiens » E1 ;  
« J'ai toujours l'impression d'être une débutante et d'être illégitime, c'est certainement dû à la façon d'être arrivé dans le métier dans le sens où ben... j'ai passé le concours toute seule. » E9

- Liés au statut (Audran et Simonian, 2009).

« Je ne suis pas très active parce que c'est difficile de trouver sa place [...] il y a les personnes qui sont, on va dire dans le haut du dispositif de l'association, ça met une distance aussi. » E9

- Liés au sentiment d'appartenance (Audran et Simonian, 2009).

Une distinction semble s'opérer dans l'esprit de certains enseignants, entre ceux qui ne participent pas à l'Université d'été Ludovia (7 E),

« En fait, je ne suis jamais allée à Ludovia donc je n'ai jamais rencontré tout ce monde-là, et du coup, je ne fais pas partie du premier cercle. » E1

et ceux qui y participent (9 E) et qui voient leur sentiment d'appartenance renforcé.

« On s'est vu à Ludovia, on se voit loin des claviers et c'est vrai qu'ils font partie des amis, maintenant je vis avec eux. » E10

Si tous les participants valorisent fortement les interactions qui se déroulent entre les membres de l'association Twictée, il est difficile d'en mesurer l'exacte réalité. Les échanges publics (sur le compte Twitter et les Slacks de l'association) portent principalement sur l'organisation des épisodes de la twictée alors que les échanges sur les questions pédagogiques et didactiques, ceux qui sont le plus susceptibles de favoriser le développement professionnel et de transformer les pratiques enseignantes (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), se déroulent dans des conversations privées, donc hors du collectif, et souvent de manière synchrone, à distance mais aussi en présence. Pour mesurer la vitalité des échanges dans les collectifs, les chercheurs observent en général un seul canal de communication : forums, listes de discussions, blogs, groupes Facebook, WhatsApp et Twitter (Quentin, 2019). Aujourd'hui, les collectifs utilisent des canaux multiples, ce qui complexifie l'analyse. Ainsi les membres de Twictée communiquent via un site Internet, un compte Facebook, Twitter, des canaux Slack mais aussi de manière directe par messagerie instantanée, en visioconférence et par téléphone. Ils se retrouvent également lors de l'université d'été Ludovia, de salons, d'animations pédagogiques et lors des cafés Twictée qu'ils animent.

Il s'avère donc difficile de quantifier tous ces échanges et d'en identifier les contenus exacts mais on constate un décalage entre la perception qu'ont les enseignants des effets liés aux interactions sur leur développement professionnel et la réalité de ceux-ci.

## Conclusion

Les dispositifs qui regroupent des enseignants qui interagissent en ligne se sont fortement développés ces dernières années. Ces collectifs ambitionnent de favoriser le développement professionnel par le biais des interactions entre les membres. Ce postulat est partagé par les seize enseignants très actifs dans l'association Twictée que nous avons interrogés et qui affirment que les échanges avec les autres membres de l'association ont des effets sur leur identité professionnelle (renforcement de la confiance et du plaisir à enseigner), et sur leur pratique pédagogique et didactique.

Pour les acteurs de l'association, les effets ressentis sont d'abord d'ordre identitaire. L'estime de soi et la valorisation des membres sont favorisées par une *culture de la confiance*, instaurée par les responsables de l'association et par une *culture de la célébration* où les membres se félicitent et s'encouragent continuellement. Certains avouent redonner, au travers de cet engagement, du sens à leur métier.

Les changements pédagogiques déclarés sont également nombreux. La circulation constante, dans ce collectif, d'informations sur les innovations pédagogiques les amène à réfléchir sur des méthodes et des thèmes aussi variés que l'aménagement de la classe et l'évaluation. Cependant, au dire de ces enseignants, les interactions restent plus centrées sur la diffusion d'informations, de ressources et d'outils que de discussions approfondies sur la mise en place et les effets de ces nouvelles méthodes sur les apprentissages des élèves.

Les membres de l'association sont également plus nombreux à déclarer des effets sur l'enseignement et la didactique de l'orthographe grâce aux modalités de travail de Twictée dont les fondements s'appuient sur des préconisations inspirées par la recherche. Mais contrairement au principe affiché par l'association, les effets de co-formation par les pairs via une dynamique collective entre membres semblent réduits. L'analyse des entretiens fait apparaître les mêmes obstacles observés dans d'autres réseaux (difficulté à déprivatiser les pratiques et à en faire l'objet de discussion et d'analyse collective). Les échanges sur les pratiques s'effectuent par affinité et le plus souvent en privé avec un pair identifié comme expert.

Comme pour les utilisateurs de Twictée, les échanges entre membres engagés portent principalement sur des questions organisationnelles. Dans le premier cas, les interactions sont principalement centrées sur la manière



d'organiser la classe lors des différentes étapes d'un épisode de Twictée, dans le second cas, les interactions entre membres de l'association ont pour objet de faire fonctionner le dispositif dans son ensemble.

On trouve en revanche peu de traces, dans les discours, d'échanges visant à objectiver et analyser les pratiques d'enseignement ou les cas d'élèves, conditions du développement professionnel (Dupriez, 2015). Les communautés qui favorisent le développement professionnel des enseignants sont celles qui fixent des objectifs et un cadre précis (Quentin, 2014). Baron et Bruillard (2006) indiquent également que ce qui limite l'apprentissage, c'est l'absence de tâches de production ayant un enjeu et le manque de contraintes, notamment d'ordre temporel.

Twictée fixe des objectifs, un cadre de fonctionnement, une répartition des tâches qui permettent aujourd'hui d'engager des centaines de classes dans un dispositif qui contribue à transformer l'apprentissage de l'orthographe. Une stratégie similaire apparaît nécessaire si cette association garde pour ambition de favoriser le développement professionnel de ses membres.

## Références

- Audran, J. et Simonian, S. (2009). Étudier les communautés d'apprenants en ligne : quel(s) agencement(s) des méthodes de recherche ? *Éducation & Formation*, e-290, 7-18.
- Baron, G.-L. et Bruillard, É. (2006). Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne ? Réflexions méthodologiques et perspectives. Dans A. Daele et B. Charlier (éds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (p. 177-197). L'Harmattan.
- Daele, A. (2004). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire. *Rapport de recherche de DEA en Sciences de l'Éducation*. Louvain-La-Neuve, Université catholique de Louvain.
- 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.
- Dupriez, V. (2015). Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires. Dans L. Ria (coord.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle, Volume 1 : Établissement formateur et vidéoformation* (p. 49-59). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- 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.
- Lantheaume, F. (2016) La professionnalité des enseignants à l'épreuve de la durée : les ressources de la plasticité professionnelle. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle, Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 67-75). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M. et Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302-315.
- 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.
- Quentin, I. (2014). Fonctionnements et trajectoires des réseaux professionnels en ligne : le cas des réseaux d'enseignants. *Distance et médiations des savoirs*, 7.
- Quentin, I. (2019). Pratiques de communication d'enseignants sur Twitter et collectifs. Dans A. Beauné et al. (dir.), *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- 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.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. et Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59.

**Annexe : Grille d'analyse et de codage des entretiens**

Les enseignants interrogés déclarent :

- 1.1. Être de grands utilisateurs du numérique
  - 1.1.1. Utiliser beaucoup le numérique en classe et avec les élèves
  - 1.1.2. Consacrer beaucoup de leur temps personnel au numérique notamment à la communication
- 1.2. S'interroger, être dans une démarche de recherche
- 1.3. Changer régulièrement leur enseignement
- 1.4. S'engager dans la formation
  - 1.4.1. En tant que formés dans
    - 1.4.1.1. Des formations institutionnelles
    - 1.4.1.2. Des formations universitaires
    - 1.4.1.3. Des formations MOOC, Twitter, Facebook
    - 1.4.1.4. Des lectures, des veilles sur Internet (Twitter, blogs)
    - 1.4.1.5. Autres (colloques...)
    - 1.4.1.6. Des formations par les pairs
  - 1.4.2. En tant que formateurs
    - 1.4.2.1. Relayer dans les écoles et les circonscriptions les échanges et connaissances acquises
    - 1.4.2.2. Présenter la Twictée (café Twictée, animation pédagogique...)
    - 1.4.2.3. Animer d'autre formation que pour la twictée
- 1.5. Participer à l'université d'été (Ludovia)
- 1.6. Appartenir à plusieurs collectifs d'enseignants
  - 1.6.1. Des collectifs en présence (école, circonscription)
  - 1.6.2. Des collectifs à distance
- 1.7. Participer, avec leur classe, à plusieurs projets numériques
- 1.8. Créer de nouveaux projets numériques (notamment sur Twitter)
- 1.9. Assumer des responsabilités dans le collectif Twictée
- 1.10. Avoir une vision collective du métier d'enseignant
  - 1.10.1. Mettre en avant le collectif pour avancer ou construire « ensemble »
  - 1.10.2. Appartenir à une communauté et entretenir un rapport affectif avec elle
- 1.11. Se sentir isolés (ne pas trouver dans leur environnement, des collègues susceptibles de partager leur approche de l'enseignement)
- 1.12. En rapport à leur environnement professionnel et social
  - 1.12.1. Se sentir reconnus par l'institution
  - 1.12.2. Ne pas se sentir reconnus par l'institution
  - 1.12.3. Se sentir reconnus par les collègues
  - 1.12.4. Ne pas se sentir reconnus ou être en conflit avec les collègues
  - 1.12.5. Se sentir reconnus par les parents
  - 1.12.6. Ne pas se sentir reconnus par les parents
  - 1.12.7. Se sentir reconnus par la société
  - 1.12.8. Ne pas se sentir reconnus par la société
- 1.13. Ressentir une insatisfaction par rapport aux formations institutionnelles
- 1.14. Ressentir des freins à leur participation

**2. Les interactions entre les enseignants de l'association**

Les enseignants interrogés déclarent :

- 2.1.1. Interagir pour aider les autres
- 2.1.2. Interagir sur les questions pédagogiques
- 2.1.3. Interagir sur les questions didactiques
- 2.1.4. Interagir sur les questions organisationnelles
- 2.1.5. Interagir sur des sujets non précisés ou non directement liés à la Twictée

**3. Effets déclarés de l'engagement dans la Twictée**

Les enseignants interrogés déclarent :

- 3.1. Ressentir des effets sur son identité professionnelle
  - 3.1.1. Se sentir valorisés
  - 3.1.2. Sentir leur confiance personnelle renforcée
  - 3.1.3. Se sentir informés des dernières tendances, innovants, un peu spéciaux ou différents
  - 3.1.4. Ressentir un nouveau souffle qui permet de durer dans le métier
  - 3.1.5. (Re) trouver du plaisir à exercer leur métier
- 3.2. Changer leur enseignement du point de vue pédagogique
  - 3.2.1. Changer les méthodes ou modalités pédagogiques (évaluation, interactions)
  - 3.2.2. Découvrir de nouveaux outils notamment informatiques
  - 3.2.3. Changer de conception du métier et de posture enseignante
- 3.3. Changer leurs conceptions ou leur enseignement du point de vue didactique
  - 3.3.1. Grâce au dispositif
  - 3.3.2. Grâce aux interactions
- 3.4. Développer d'autres compétences (communication, gestion de projets, travail en équipe)
- 3.5. Évoluer ou envisager d'évoluer dans la carrière