Interagir à distance dans une communauté d'enseignants : effets sur les conceptions relatives au numérique et à l'enseignement de l'orthographe

*Interacting at a distance in a teacher community: effects on conceptions of
digital and spelling instruction*

Georges Ferone et Jacques Crinon

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/460>

DOI : 10.4000/ree.460

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Georges Ferone et Jacques Crinon, « Interagir à distance dans une communauté d'enseignants : effets sur les conceptions relatives au numérique et à l'enseignement de l'orthographe », *Recherches en éducation* [En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/460> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.460>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Interagir à distance dans une communauté d'enseignants : effets sur les conceptions relatives au numérique et à l'enseignement de l'orthographe

Georges Ferone & Jacques Crinon¹

Résumé

Des communautés enseignantes en ligne existent depuis la généralisation d'Internet, mais trois phénomènes se conjuguent aujourd'hui. Ces communautés se développent fortement ; elles revendiquent de manière explicite des effets sur le développement professionnel des enseignants et se positionnent comme un nouvel acteur de la formation ; enfin elles bénéficient d'un fort soutien de l'Institution. Pour comprendre les effets de la participation à une communauté sur les conceptions pédagogiques et didactiques des enseignants, nous avons interrogé par questionnaire des membres de l'association Twictée, qui vise à améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe. Nos résultats confirment d'autres travaux. La participation au réseau Twictée joue un rôle important sur la dimension affective ; participer renforce la confiance des enseignants et leur plaisir d'enseigner. Ils montrent par contre des effets plus contrastés dans le domaine cognitif. Les membres du réseau témoignent de conceptions plus réalistes sur les bénéfices et les obstacles attribués au numérique. Sur celles de l'orthographe et de son enseignement, nous montrons que le réseau Twictée favorise la circulation de notions empruntées au champ de la didactique de l'orthographe, au prix parfois d'une transformation profonde de celles-ci.

L'enquête dont nous présentons les résultats est à l'intersection de deux ensembles de recherches. L'un concerne les communautés d'enseignants en ligne, qui se développent rapidement et dont les effets supposés sur le développement professionnel de leurs membres est l'objet d'un nombre croissant d'études (Lantz-Andersson, Lundin & Selwyn, 2018). Le second interroge les conceptions des enseignants quant aux disciplines enseignées, aux moyens mis en œuvre et aux manières de faire la classe, conceptions qui structurent leurs pratiques effectives (Boraita & Crahay, 2013 ; Dabène, 1995). Notre enquête par questionnaire a touché soixante-neuf enseignants de l'enseignement primaire et du début du secondaire qui participent à un réseau connecté, consacré à un dispositif collaboratif d'enseignement de l'orthographe, Twictée. Elle cherche à savoir si cette participation influence l'image qu'ils se font, d'une part de l'intérêt des instruments numériques, d'autre part de l'enseignement et de l'apprentissage de l'orthographe. Est-ce que la participation à une communauté virtuelle d'enseignants enrichit les conceptions susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves et modifie les conceptions qui y font obstacle² ?

Nous proposerons dans un premier temps, de brèves synthèses de littérature sur la relation entre appartenance à une communauté d'enseignants en ligne et développement professionnel, puis sur les conceptions enseignantes concernant le numérique, l'orthographe et l'enseignement-apprentissage de l'orthographe, avant de présenter la méthode de l'enquête et ses résultats.

1. Communautés d'enseignants en ligne et développement professionnel

Depuis le développement des réseaux sociaux et des plateformes collaboratives, les communautés d'enseignants en ligne se multiplient et certaines d'entre elles revendiquent aujourd'hui de jouer un rôle dans la formation des enseignants. Le réseau « Inversons la classe »³ affirme ainsi avoir accompagné plus de dix mille enseignants ces trois dernières années. En parallèle, le

¹ Georges Ferone & Jacques Crinon, Université Paris Est Créteil, CIRCEFT – ESCOL.

² Cette enquête est menée dans le cadre du projet e-FRAN « TAO : Renforcer les compétences en orthographe avec le dispositif Twictée » (<http://espe.u-pec.fr>). Un autre volet de cette étude (en cours) concerne les pratiques. Pendant trois années scolaires, nous observons et interrogeons dix-neuf enseignants participant au réseau Twictée pour mesurer les effets de leur participation sur leur développement professionnel et sur les apprentissages de leurs élèves.

³ <http://www.laclassainversee.com/>

nombre des travaux sur les communautés d'enseignants connectés et sur le développement professionnel augmente (Beauné et al., 2019). Selon les travaux, les effets de la participation à une communauté virtuelle sur le développement professionnel des enseignants apparaissent variables (Dionne, Lemyre & Savoie-Zajc, 2010 ; Leclerc & Labelle, 2013 ; Quentin, 2014). Martine Peters et Lorraine Savoie-Zajc (2013) affirment d'après les témoignages d'enseignants que les communautés en ligne renforcent la motivation, l'estime et la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que l'engagement dans le métier. Annika Bergviken-Rensfeldt et al. (2018) montrent comment les enseignants se soutiennent émotionnellement et renforcent leur sentiment de confiance notamment en se « likant » dans des groupes Facebook. Jayme Linton (2017) évoque une culture de la célébration de la part de membres qui se félicitent et s'encouragent. Fernando Rosell-Aguilar (2018) souligne de son côté que l'usage de réseaux comme WhatsApp ou Facebook favorise le partage de ressources, les échanges d'idées et d'expériences issues du terrain. Mais d'autres travaux soulignent également la difficulté des enseignants à échanger sur leurs pratiques, condition de leur possible transformation (Dupriez, 2015). Maria Macià et Iolanda Garcia (2018) remarquent la réticence de certains enseignants à collaborer ou à participer à des communautés en ligne par peur d'être critiqués, par manque d'expérience ou par crainte d'exposer leurs idées ou de s'opposer à certains membres reconnus de la communauté. Annika Lantz-Andersson et al. (2018), dans une synthèse d'une cinquantaine de recherches, montrent que dans les réseaux en ligne, les contenus ne sont jamais véritablement abordés et que les interactions restent en général superficielles.

Ainsi, si en majorité les recherches s'accordent pour avancer que la participation à des réseaux en ligne a des effets sur la dimension affective, elles sont peu nombreuses à mettre en évidence des effets sur les conceptions de l'enseignement et sur les pratiques. Regina Ruane et Vera Lee (2016) montrent comment des futurs enseignants adoptent, au fil des échanges au sein d'une communauté, une terminologie plus professionnelle. Annie Savard et al. (2017) remarquent que les échanges dans une communauté de futurs enseignants de mathématiques favorisent la compréhension des concepts enseignés. Pour Ali Bostancioglu (2018) comme pour Ramazan Cansoy (2017), la participation à une communauté favorise surtout les connaissances et les compétences dans le domaine du numérique éducatif, domaine où les conceptions apparaissent problématiques (Amadiou & Tricot, 2014).

2. Les enseignants et le numérique

L'environnement social de l'école et les prescriptions officielles invitent les enseignants à transformer leurs pratiques avec le numérique⁴. Ce phénomène a engendré une recherche abondante, particulièrement sur l'utilisation des outils (tableaux, tablettes, espaces numériques) et des ressources éducatives (Fluckiger, 2017), sur les conceptions des enseignants sur les technologies à l'école (Béziat, 2012 ; Netto, 2011 ; Teyssedre, 2012) ainsi que sur le numérique et les apprentissages (Amadiou & Tricot, 2014 ; Ferone, 2019). Ces chercheurs montrent qu'une majorité d'enseignants et futurs enseignants pense que les « enfants du numérique » (*digital natives*) apprendraient différemment (sous-entendu plus facilement), qu'ils deviendraient plus motivés grâce à des outils qu'ils maîtriseraient spontanément et des supports multimédias, supposés être ludiques et interactifs. Au moyen du numérique, l'élève deviendrait plus autonome et davantage acteur de ses apprentissages. L'enseignant pourrait également différencier plus facilement son enseignement. À l'inverse, la plupart des enseignants considère que le numérique serait un frein à l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Franck Amadiou et André Tricot (2014) proposent une analyse critique de ces croyances, en s'appuyant sur une revue des recherches disponibles : aucune étude rigoureuse ne met en évidence des changements dans les mécanismes d'apprentissage, la motivation n'a rien de systématique et elle dépend du contexte d'utilisation et du type de tâche réalisé ; c'est le scénario pédagogique proposé qui est susceptible de rendre l'élève actif, les supports multimédias ne

⁴ <http://www.devenirenseignant.gouv.fr>

facilitent en rien la compréhension ; enfin le numérique, utilisé à des fins d'apprentissage, ne développe pas l'autonomie, mais au contraire l'exige comme prérequis. D'autres recherches (Ferone, Richard-Principalli & Crinon, 2016 ; Rouet, 2012) confirment que les activités de lecture et d'écriture se complexifient avec le numérique, mais que recourir à ce dernier peut, grâce au soutien de l'adulte, favoriser le développement de nouvelles compétences devenues aujourd'hui indispensables. Georges Ferone (2019) explique que ces conceptions contradictoires (le numérique favoriserait les apprentissages sauf pour les apprentissages fondamentaux) seraient la conséquence de conflits à l'œuvre entre des discours social et institutionnel très favorables au numérique, et des discours propres au métier beaucoup plus critiques : ces conceptions paradoxales influeraient sur les pratiques et pourraient avoir deux conséquences, celle de limiter l'usage du numérique aux disciplines jugées les moins importantes, et celle de laisser les élèves, notamment les plus fragiles, utiliser le numérique sans assez d'étayage, ce qui renforcerait les inégalités d'apprentissage.

On retrouve des tensions similaires dans les conceptions relatives à l'orthographe et à son enseignement.

3. Les enseignants et l'orthographe : traditions et modernité

Si la littérature consacrée aux conceptions pédagogiques des enseignants est abondante, il n'en va pas de même lorsqu'on restreint le champ aux disciplines enseignées ou à leur didactique. C'est particulièrement vrai dans le domaine de la langue écrite, où en outre les particularités nationales des contextes linguistiques et scolaires rendent les résultats délicats à transposer. Ainsi, l'enquête menée au Québec par Suzanne Chartrand et Marie-Andrée Lord (2013) auprès de huit cents enseignants du secondaire sur l'enseignement de la grammaire montre le poids d'un enseignement privilégiant l'énoncé des définitions et des règles et répétant les mêmes contenus d'année en année ; ces conclusions demanderaient à être vérifiées dans le contexte français. Elles pourraient cependant rejoindre certains éléments d'enquêtes consacrées en France à l'enseignement de la production écrite, qui mettent en évidence l'importance accordée aux règles et aux normes, aux dépens de la compréhension des obstacles, notamment conceptuels, rencontrés par les élèves (Bosredon, 2014 ; Lafont-Terranova & Colin, 2006).

Dans le domaine des activités orthographiques, le rapport à la norme des enseignants, dont Jean-Pierre Sautot (2002) a montré qu'il était traversé de tensions et de contradictions, semble jouer un rôle central. Catherine Combaz (2017) a conduit trente entretiens avec des enseignants du primaire et des observations dans les classes de ceux-ci. Elle a ainsi exploré leur positionnement par rapport à la norme sociale linguistique, autour de cinq dimensions : contrainte, régularité, caractère collectif, réprobation lorsqu'elle est transgressée, valeurs qu'elle révèle. La chercheuse a pu classer les enseignants selon leur rapport à la norme et a dégagé, dans les séances observées, des styles pédagogiques correspondant à ces différents rapports.

Nous avons cherché à comprendre si l'engagement dans le réseau Twictée avait des effets sur les conceptions enseignantes concernant le numérique et l'enseignement de l'orthographe.

4. Méthodologie de l'enquête

■ Le questionnaire

Pour mener la recherche, nous avons envoyé un questionnaire aux enseignants participant au réseau par l'intermédiaire de l'association Twictée et nous avons récolté soixante-neuf réponses. Le questionnaire, structuré en trois parties, comporte vingt-et-une questions.

La première partie est reprise du questionnaire administré par Ferone (2019) à des étudiants futurs professeurs en formation initiale. Elle a pour objectif d'identifier les conceptions des ensei-

gnants sur le numérique et les apprentissages. Ceux-ci doivent se positionner par rapport à six propositions (oui ou non) puis sont invités à commenter librement leurs réponses. Ces affirmations correspondent aux doxas ou « mythes » énoncées par Amadieu et Tricot (2014) :

1. Le numérique change la façon d'enseigner.
2. Le numérique change la façon d'apprendre.
3. Le numérique favorise les apprentissages.
4. Apprendre avec le numérique aide les élèves les plus faibles.
5. Le numérique favorise l'apprentissage de la lecture.
6. Le numérique favorise l'apprentissage de l'écriture.

La seconde partie a pour objectif d'identifier les conceptions sur l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe. Les enseignants doivent répondre à des questions fermées et commenter leurs réponses.

Quels sont les effets du dispositif Twictée ?

1. Sur les compétences de vos élèves en orthographe.
2. Sur votre enseignement de l'orthographe et votre développement professionnel.
3. Sur vos connaissances en orthographe.

La dernière partie permet de recueillir des informations sur le répondant (cycle d'enseignement, ancienneté dans le métier, dans le réseau Twictée, responsabilités dans l'association, dans la formation).

■ **L'analyse des réponses**

• *Le numérique*

Nous avons comptabilisé les réponses aux questions fermées puis nous avons analysé les commentaires libres selon une analyse thématique des contenus (Bardin, 1997). Les commentaires des enseignants sont classés selon deux grandes catégories : l'une relative à l'enseignement et au rôle de l'enseignant et l'autre relative aux apprentissages, avec des sous-catégories (voir les tableaux 2 et 3 ci-après).

Nous comparons, en outre, les soixante-neuf réponses des enseignants Twictée à celles fournies par soixante-dix-sept enseignants en exercice qui suivent un master (2^e année) MEEF 4 (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, Pratiques et Ingénierie de la formation). Comparer les réponses d'enseignants engagés dans un réseau qui fait la promotion de la coformation entre pairs et celles d'enseignants, de profil assez proche, engagés dans une formation institutionnelle devrait permettre de mieux mesurer les particularités du premier public et les effets de sa participation au réseau et au projet.

• *L'orthographe*

La seconde partie du questionnaire a été traitée de la même manière : comptabilisation des réponses aux questions fermées et analyse de contenu des réponses libres.

5. Résultats.

Numérique : apprentissages et enseignement

■ **Réponses aux questions fermées**

La comparaison entre les deux groupes indique des points communs et des spécificités.

Tous les répondants du tableau 1, tant dans le groupe Twictée (T) que dans le groupe des étudiants en Master formation de formateurs (M), considèrent que le numérique change la façon d'enseigner (T : 97% ; M : 87%) et d'apprendre (T et M : 88%). Ils s'accordent également à pen-

ser que le numérique favorise les apprentissages (T : 90% ; M : 83%) même pour les élèves les plus fragiles (T : 85% ; M : 84%). Mais contrairement aux observations d'Amadiou et Tricot (2014) et de Ferone (2019), les enseignants Twictée pensent que le numérique favorise aussi l'apprentissage de la lecture (T : 69% ; M : 61%) et surtout de l'écriture (T : 78% ; M : 59%). Les commentaires libres permettent de préciser ces premiers constats.

Tableau 1 - Réponses aux questions sur le numérique (en %)

	Twictée n=69		MEEF 4 n=77	
	Oui	Non	Oui	Non
1. Le numérique change la façon d'enseigner	97	3	87	13
2. Le numérique change la façon d'apprendre	88	12	88	12
3. Le numérique favorise les apprentissages	90	10	83	17
4. Apprendre avec le numérique aide les élèves les plus faibles	85	15	84	16
5. Le numérique favorise l'apprentissage de la lecture	69	31	61	39
6. Le numérique favorise l'apprentissage de l'écriture	78	22	59	41

■ Les commentaires libres relatifs aux apprentissages

Tableau 2 - Catégorisation des commentaires des enseignants : le numérique change ou ne change pas les apprentissages des élèves (en %)

Le numérique favorise les apprentissages parce que :	Twictée	MEEF 4
2.1 Les élèves sont familiers avec ces outils.	5	20
2.2 Il favorise la motivation.	48	54
2.3 Il est ludique.	17	32
2.4 Il favorise l'autonomie des élèves.	17	28
2.5 Il rend les élèves plus engagés et plus actifs.	14	36
2.6 Il donne accès à des outils et des ressources multimédias.	67	86
2.7 Il favorise la différenciation.	62	55
2.8 Il favorise les interactions, avec les élèves ou avec les supports.	59	61
2.9 Il favorise la production, la créativité des élèves.	22	12
2.10 Il favorise les apprentissages des élèves fragiles, réduit les inégalités.	8	8
Le numérique a une influence négative ou nulle sur les apprentissages parce que :		
2.11 Il n'aide pas les plus faibles, il peut augmenter les inégalités.	10	17
2.12 Ses effets dépendent de ses usages.	13	32
2.13 Il exige des nouvelles compétences.	6	22
2.14 Il ne change pas les manières d'apprendre.	27	58

Les enseignants Twictée sont moins nombreux à considérer que la familiarité des élèves avec les outils facilite leurs apprentissages (T : 5 ; M : 20), à penser que le numérique rend les apprentissages plus ludiques (T : 17 ; M : 32), les élèves plus autonomes (T : 17 ; M : 28) et plus acteurs de leurs apprentissages (T : 14 ; M : 36). Ils mettent surtout en avant l'accès aux outils et aux ressources (T : 67 ; M : 86), les possibilités de différenciation (T : 62 ; M : 55) et d'interaction (T : 59 ; M : 61). Les enseignants Twictée sont plus nombreux que dans l'autre groupe à insister sur la production, notamment écrite (T : 22 ; M : 12) : « On écrit pour de vrai, les élèves n'écrivent pas pour l'enseignant, mais pour des pairs. Ils doivent donc mettre en œuvre toutes leurs connaissances pour ces écrits réels ».

■ **Les commentaires libres relatifs à l'enseignement et au rôle de l'enseignant**

Tableau 3 - Catégorisation des commentaires des enseignants : le numérique change ou ne change pas le travail de l'enseignant (en %)

	Twictée	MEEF 4
1.1 L'enseignant doit s'adapter aux évolutions liées au numérique.	6	9
1.2 Le numérique change le rôle, la posture de l'enseignant.	24	22
1.3 Le numérique ne change pas réellement le travail de l'enseignant.	10	9
1.4 Le numérique favorise la motivation de l'enseignant.	8	0
1.5 Le numérique offre de nouvelles modalités pédagogiques.	44	67
1.6 Favorise la collaboration entre enseignants.	16	1
1.7 Le numérique nécessite un fort étayage de la part de l'enseignant.	8	16

Les enseignants sont peu à exprimer l'obligation de s'adapter à l'omniprésence du numérique dans la société et chez les élèves (T : 6 ; M : 9) : « *Dans un monde où les réseaux sociaux sont omniprésents, il est primordial de changer notre manière d'enseigner* ». Ils sont deux fois plus nombreux à considérer que le numérique change le rôle et la posture de l'enseignant (T : 24 ; M : 22) : « *Notre posture n'est plus la même, l'enseignant n'est plus le garant du savoir, mais un manager, un chef d'orchestre, un animateur, un facilitateur* » ; plutôt qu'il ne les change pas (T : 10 ; M : 9) : « *C'est toujours la réflexion pédagogique qui fait la qualité et la pertinence d'une séquence d'apprentissage, le numérique en lui-même ne favorise rien de particulier* ». Les deux groupes s'accordent sur le fait que le numérique offrirait de nouvelles modalités pédagogiques (T : 44 ; M : 67).

■ **Les conceptions relatives au numérique**

Les enseignants considèrent en nombre que le numérique transforme les manières d'apprendre (88% pour les deux groupes). Cependant, dans leurs commentaires, les enseignants du groupe MEEF 4 avancent à 58% que le numérique ne change pas les manières d'apprendre. Deux raisons peuvent expliquer cette apparente contradiction. La première est liée au mode de recueil des données. Dans leurs commentaires, les enseignants ont pu modaliser leurs réponses, ce qui n'était pas possible de faire dans la question fermée : « *(oui) Ma réponse aurait plutôt dû être : "Le numérique a le potentiel de changer la façon d'enseigner". Parfois nous voyons des situations dans lesquelles le numérique ne fait que reproduire des pratiques familières avec des supports différents* ». La seconde peut être liée au contexte du recueil des données, le questionnaire a été adressé au début d'un cours où le numérique allait être très présent, ce qui a pu conditionner certaines réponses. Jacques Béziat (2012, p.56) remarque sur ce point une forme de hiatus entre des discours généraux très positifs sur le numérique (« ce qu'il faut dire »), et ceux beaucoup plus réticents sur les pratiques (« ce que l'on peut faire »). Il faut toutefois noter à ce sujet que ces enseignants mettent peu en avant les obstacles qui justifient habituellement la faible présence du numérique dans leurs pratiques (Netto, 2011 ; Teyssedre, 2012).

On remarque également que les enseignants de notre corpus n'accordent pas au numérique d'effets automatiques sur les apprentissages, contrairement aux résultats d'Amadiou et Tricot (2014) ; cela est vrai en particulier pour ceux qui participent à la Twictée. Les enseignants Twictée expriment moins de doxas que les enseignants MEEF 4. L'usage régulier du numérique semble relativiser à la fois les bénéfices, mais aussi les obstacles imputés au numérique. Ils sont, en effet, peu à déclarer ici que le caractère supposé ludique du numérique favorise l'apprentissage, de même qu'ils ne partagent pas l'idée que le numérique rend les élèves plus actifs et plus autonomes. Ils ne considèrent pas non plus que le numérique serait un obstacle pour l'apprentissage de la lecture. Les enseignants Twictée sont également très nombreux à estimer que le numérique favorise l'écriture ; la différence avec le groupe MEEF 4 (T : 78% ; M : 59%), s'explique sans doute par la nécessaire présence de l'écrit dans les échanges via Twitter, et à une croyance préalable aux vertus du numérique pour faire écrire les élèves.

Presque la totalité des enseignants interrogés considère que le numérique transforme la façon d'enseigner (T : 97% ; M : 87%). Pour illustrer cette conviction, des commentaires divers sont avancés, fortement liés au contexte des participants. Les deux groupes s'accordent pour dire que cette transformation se joue principalement au niveau des modalités pédagogiques. Le groupe Twictée insiste plus sur l'apport de nouveaux outils : « *Échanges avec des collègues facilités (Twitter...)* » ; « *C'est un ensemble d'outils qui me permettent d'ouvrir ma classe rurale sur le monde* », le groupe MEEF 4 sur les supports : « *Les supports sont plus variés, ce qui permet de nouvelles approches, les préparations peuvent être plus interactives, cela peut permettre un plus grand attrait vers l'outil numérique que les outils classiques* ».

Deux différences entre les réponses des deux groupes sont toutefois notables (le faible nombre de réponses limite toutefois la portée de cette remarque). Les enseignants Twictée sont plus nombreux à évoquer, grâce au numérique, un surcroît de motivation professionnelle (T : 8 ; M : 0) et la possibilité de collaborer avec des pairs (T : 16 ; M : 1). À l'inverse, les MEEF 4 sont deux fois plus nombreux à souligner l'importance de l'étayage de l'enseignant (T : 8 ; M : 16). On peut sans doute entendre dans ces réponses la valorisation des interactions entre pairs dans un dispositif qui prône la collaboration, et celle du rôle de l'enseignant dans une formation institutionnelle.

Pour les enseignants Twictée, le numérique renforce leur motivation et favorise les échanges entre pairs : « *Twitter m'a donné une bouffée d'oxygène considérable. J'ai trouvé une mine d'enseignants qui voulaient travailler en équipe et qui voulaient réfléchir à comment améliorer leur pratique !* ». Les MEEF 4 insistent plus sur l'étayage de l'enseignant : « *Il faut une grande autonomie pour se servir du numérique ce que n'ont pas en général les élèves les plus faibles. Il faudra prévoir un étayage encore plus important pour eux* ».

6. Résultats

Orthographe : apprentissages et enseignement

■ Réponses aux questions fermées

Tableau 4 - Réponses aux questions sur l'orthographe (en %)

	Oui	Non
Le dispositif Twictée favorise-t-il les compétences de vos élèves en orthographe ?	98	2
Le dispositif Twictée vous aide-t-il à mieux enseigner l'orthographe ?	95	5
En participant à la Twictée, avez-vous fait la démarche d'en apprendre plus en orthographe ?	54	46
Votre participation à la Twictée a-t-elle des effets sur votre manière d'enseigner et sur votre développement professionnel ?	98	2

Les répondants sont très positifs quant à leur participation à la Twictée. Ils considèrent presque unanimement que celle-ci a des effets sur les apprentissages des élèves, sur leur enseignement notamment de l'orthographe et sur leur développement professionnel.

■ Les commentaires libres relatifs aux questions sur l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe

- *Quels sont les effets du dispositif Twictée sur les compétences de vos élèves en orthographe ? (N=51)⁵*

Pour les répondants, le principal effet de la Twictée est d'abord de motiver les élèves (17 réponses, soit 33%) : « *C'est une situation authentique d'orthographe. Les élèves prennent plaisir à essayer de corriger les erreurs de leurs camarades* ». Puis, c'est la discussion sur les erreurs,

⁵ Nombre d'enseignants qui ont émis un commentaire pour cette question : 51 enseignants sur 69.

la négociation et la justification des corrections (15, soit 29%) ainsi que l'élaboration des balises et des twoutils⁶ (16, soit 31%) qui favoriseraient les compétences des élèves en orthographe : « *C'est la phase d'élaboration de twoutils qui est particulièrement bénéfique : elle les oblige à réfléchir à une argumentation claire pour justifier une correction orthographique* ». Pour d'autres, la Twictée constitue un rituel (7, soit 14%) qui aide à la mémorisation des règles (9, soit 18%) : « *Répétition, catégorisation, écriture et appropriation des règles d'orthographe* ».

- *Quels sont les effets du dispositif Twictée sur votre enseignement de l'orthographe ? (N=48)*

Les enseignants répondent de manière massive que la Twictée favorise leur enseignement. Comme pour les apprentissages, les réponses se caractérisent par leur très grande diversité. Seul, l'apport des twoutils fait exception en étant souligné par onze enseignants (23%) : « *L'argumentation et la justification en phase de préparation des twoutils étaient des éléments qui manquaient à ma pédagogie pour l'enseignement de l'orthographe* ». Pour six répondants, la Twictée permet de se décentrer, de prendre du recul pour mieux observer les élèves : « *Le dispositif permet de se décentrer et de comprendre comment l'élève fonctionne vis-à-vis de l'orthographe* ». Cinq enseignants avancent que la Twictée permet d'enseigner à partir des erreurs des élèves : « *Partir des erreurs des élèves pour les faire progresser* », et quatre de mieux les évaluer : « *Cela me permet de vérifier les apprentissages abordés* ». Trois enseignants soulignent que la Twictée permet de varier les situations, de les rendre plus motivantes : « *C'est un cadre motivant pour moi et pour mes élèves* ». Deux, qu'elle permet un enseignement moins compartimenté : « *la progression devient spiralaire, et les leçons découlent des problèmes rencontrés* ».

Mais pour six enseignants, la Twictée tient lieu d'exercice, de mise en « pratique » des leçons : « *Complète les leçons "traditionnelles" par une mise en pratique* », et d'une autre stratégie pour ritualiser le recours à la règle : « *Je me base sur la Twictée pour insister sur des règles d'orthographe ou favoriser la ritualisation* ».

D'un point de vue plus personnel, certains enseignants considèrent que la Twictée a favorisé leurs compétences en se formant (3) ou en collaborant avec des collègues (4) « *Je suis plus rigoureuse avec les demandes faites aux élèves. Je me suis mieux formée à travers des lectures théoriques aussi. J'ai aussi beaucoup évolué grâce aux partages* ».

- *Quels sont les effets du dispositif sur vos connaissances en orthographe ? (N=31)*

À peine plus de la moitié des enseignants répond positivement à cette question (37, soit 54%). Majoritairement (19, soit 61%), les enseignants mentionnent qu'ils ont lu des ouvrages : « *En lisant des livres de pédagogues* » ; « *Lecture d'articles sur l'orthographe* », mais seuls, cinq d'entre eux (16%) mentionnent des références précises : « *En lisant le livre source* »⁷. Quatre répondants (13%) indiquent utiliser Internet pour approfondir leurs connaissances : « *J'ai recherché d'autres documents sur Internet, et consulté des sites suite à des publications faites par des collègues sur Twitter, pas seulement sur l'orthographe d'ailleurs* ». Une seule enseignante évoque des échanges entre pairs qui se sont déroulés en présence, à l'initiative de formateurs : « *Dans le cadre d'un groupe de travail en négociation orthographique avec deux conseillers pédagogiques et des collègues de ma circonscription* ».

■ **Les conceptions relatives à l'orthographe**

Les conceptions relatives à l'apprentissage de l'orthographe exprimées par les enseignants pratiquant la Twictée correspondent à celles partagées aujourd'hui par la majorité des enseignants sur la manière de concevoir la classe et les apprentissages (Bautier & Rayou, 2009 ; Daguzon & Goigoux, 2007). Il s'agit d'abord de motiver les élèves, de les rendre actifs et de favoriser les in-

⁶ Dans le dispositif Twictée, les élèves échangent, par tweets entre classes distantes, des corrections argumentées (ce sont les « twoutils »). Ils y utilisent comme balises Twitter des catégories d'erreurs orthographiques.

⁷ L'association Twictée (<https://www.twictee.org>) se réfère explicitement aux travaux de Brissaud, Cogis et Fayol

teractions orales. Pour les répondants, la Twictée répond pleinement à ces objectifs. Au-delà de ce consensus, les conceptions varient fortement d'un enseignant à l'autre, ce qui confirme d'autres résultats de recherche (Crinon & Delarue-Breton, 2018 ; Crinon & Ferone, 2018). En effet, ce qui caractérise les propos de ces enseignants, c'est leur très grande diversité, aucune catégorie n'apparaissant avec une fréquence importante. Les commentaires des enseignants se réfèrent aux concepts actuels de la didactique de l'orthographe (Brissaud & Cogis, 2011), mais si les termes de négociation (4), de justification (5), de catégorisation (5), de vigilance orthographique (4) sont bien présents, les notions d'obstacle, de représentation ou de conception sur lesquels il serait nécessaire de travailler (Brissaud, 2011 ; Lafont-Terranova & Colin, 2006), sont absentes de leur discours. Le terme de *savoir* n'apparaît qu'une seule fois et celui de *connaissance* (orthographique) est également absent, ce qui est cohérent avec les résultats de Lucile Cadet et al. (2019) qui notent que parmi les trente-neuf enseignants interrogés (dont dix-neuf pratiquent la Twictée), une grande majorité considère que les difficultés des élèves en orthographe sont dues à l'incapacité de ces derniers à mobiliser leurs connaissances et non à un déficit de celles-ci.

95% des enseignants déclarent que le dispositif Twictée les aide à mieux enseigner⁸. Les réponses apportées dans les commentaires se caractérisent une nouvelle fois par leur grande diversité. Certains enseignants insistent plutôt sur l'apport du dispositif pour les aider à enseigner : « *le dispositif permet de se décentrer et de comprendre comment l'élève fonctionne vis-à-vis de l'orthographe* », d'autres sur l'effet de motivation pour les élèves : « *Les élèves donnent du sens à leur écrit puisqu'ils communiquent avec d'autres élèves et sont donc plus réceptifs* ».

Deux processus seraient susceptibles d'améliorer les pratiques d'enseignement de l'orthographe : la formation ou l'autoformation personnelle ou en interaction avec d'autres collègues. Sur ce point, seule une petite majorité déclare avoir effectué une démarche de formation (en autoformation via l'association ou via une formation institutionnelle) alors que plusieurs auteurs notent, chez les enseignants, des fragilités dans la connaissance du système orthographique et de la didactique de l'orthographe (Brissaud, 2011). Seuls quatre répondants (13%) indiquent chercher des ressources sur Internet pour approfondir leurs connaissances : « *J'ai recherché d'autres documents sur Internet, et consulté des sites suite à des publications faites par des collègues sur Twitter, pas seulement sur l'orthographe d'ailleurs* ». Ce faible taux peut d'ailleurs surprendre pour des utilisateurs réguliers de Twitter. Il en est de même pour l'apprentissage par les pairs au sein de la communauté Twictée ; un seul répondant mentionne cet aspect pour les apports de connaissances, alors qu'ils sont une majorité à plébisciter les échanges entre pairs.

■ **Twictée et développement professionnel**

Tous les répondants mentionnent des effets de la Twictée sur leur développement professionnel. Ils mettent en avant l'importance du réseau et des échanges entre enseignants (24, soit 45%). Échanges qui favorisent le renouvellement des pratiques (20, soit 38%), la motivation (8, soit 15%) et renforce la confiance en soi et en ses compétences (6, soit 11%) : « *Tellement de choses ont changé pour moi : ouverture à d'autres pratiques, motivation personnelle, sentiment d'appartenance* » ; « *Elle contribue à un changement de pratique et de posture dont j'avais besoin pour continuer à aimer et donc pratiquer ce métier* ».

Dix d'entre eux (26% de ceux qui ont commenté cette question) affirment enseigner différemment depuis leur entrée dans le dispositif Twictée : « *Cela a révolutionné toute ma façon d'enseigner : entrée de plain-pied dans la pédagogie de projet, variation des modalités de travail, collaboration avec des collègues via Twitter* » notamment grâce aux interactions au sein de la communauté : « *Ce dispositif va bien au-delà de l'orthographe et permet de créer des liens vers d'autres collectifs d'enseignants, d'autres savoirs, d'autres univers d'apprentissage* ».

⁸ Le questionnaire ayant été envoyé via l'association Twictée aux classes participantes, cela peut engendrer un biais dans les réponses.

Conclusion

Communauté d'enseignants et développement professionnel

Les communautés en ligne d'enseignants se développent fortement ces dernières années et revendiquent de participer au développement professionnel des enseignants. Les chercheurs s'accordent sur le fait que la participation à de telles communautés favorise la dimension affective. Les commentaires de participants au réseau Twictée, interrogés ici, confirment l'importance de cet apport. Ils sont nombreux à affirmer que leur participation renforce leur motivation, leur estime et confiance en soi ainsi que leur engagement dans le métier d'enseignant.

Les résultats de recherche sur les apports de la communauté en termes cognitifs sont cependant moins nombreux. Nous nous sommes donc intéressés à cette dimension et en particulier aux effets sur les conceptions des membres de cette association relatives au numérique et à l'apprentissage-enseignement de l'orthographe. Nos résultats confirment des effets sur les connaissances et les compétences dans le domaine du numérique éducatif (Bostancioglu, 2018 ; Cansoy, 2017), peu d'enseignants engagés dans Twictée déclarent que le numérique a des effets automatiques sur les apprentissages, à l'image d'ailleurs de l'échantillon témoin d'enseignants ayant choisi de participer à une formation longue diplômante, mais à l'inverse des enseignants ordinaires évoqués par Amadiou et Tricot (2014). L'usage régulier du numérique semble relativiser à la fois les bénéfices, mais aussi les obstacles imputés au numérique.

Concernant l'enseignement de l'orthographe, les commentaires des enseignants montrent qu'ils connaissent certaines propositions emblématiques de la didactique de l'orthographe ; ils insistent ainsi sur la discussion argumentée et la catégorisation. Il est possible que l'association Twictée joue un rôle dans cette diffusion car plus de la moitié des répondants affirme avoir lu les ouvrages théoriques sur lesquels se fonde le dispositif ; il n'est cependant pas exclu que la connaissance préalable de ces travaux et l'adhésion à cette approche didactique aient contribué à l'entrée dans le dispositif. À l'inverse, la nécessité d'outiller les élèves de savoirs, de travailler sur les obstacles de la langue et sur les conceptions orthographiques des élèves n'apparaît pas dans les discours. Bien que le bénéfice du dispositif pour les élèves soit souvent attribué à la rédaction des messages envoyés aux partenaires, ils ne s'expriment pas non plus sur le rôle exact que peut jouer ce passage par l'écriture.

C'est donc une réponse nuancée que nous apporterons à notre question initiale. Les échanges avec des pairs au sein de la communauté en ligne ont, au dire des participants, une forte influence sur leur goût renouvelé d'enseigner. Ils semblent aussi contribuer à l'adoption de certaines pratiques. Ont-ils une influence sur les connaissances et les croyances qui sous-tendent les pratiques ? Lorsque c'est le cas, à propos des effets du numérique sur les apprentissages, c'est sans doute une influence indirecte, liée à l'expérience, en classe, des outils numériques préconisés au sein de la communauté. Mais les enseignants interrogés n'évoquent pas d'échanges sur leur pratique de la Twictée ou de l'enseignement de l'orthographe en général. Or, exposer ses pratiques et discuter à partir de celles-ci constituent pour les chercheurs une des conditions du développement professionnel (Dupriez, 2015 ; Macià & García, 2016). Soulignons toutefois que ces résultats sont à mettre dans le contexte de pratiques qui ne sont sans doute pas encore arrivées à maturité : ne sous-estimons pas trop rapidement l'intérêt potentiel des réseaux connectés, à partir de la modestie des effets actuels de la participation à ceux-ci sur le développement professionnel des enseignants.

Références

- AMADIEU Franck & TRICOT André (2014), *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*, Paris, Retz.
- BARDIN Laurence (1997), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- BAUTIER Élisabeth & RAYOU Patrick (2009), *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France.

BEAUNÉ Aurélie, LEVOIN Xavier, BRUILLARD Éric, QUENTIN Isabelle, ZABLOT Solène et al. (2019), *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources, Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*, Université Paris Descartes, ENS Cachan, En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr>

BERGVIKEN-RENSFELDT Annika, HILLMAN Thomas & SELWYN Neil (2018), « Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups », *British Educational Research Journal*, vol.44, n°2, p.230-250.

BÉZIAT Jacques (2012), « Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol.9, n°1-2, p.53-62.

BORAITA Fanny & CRAHAY Marcel (2013), « Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? », *Revue française de pédagogie*, n°183, p.99-158.

BOSREDON Catherine (2014), « Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves », *Pratiques*, n°161-162, En ligne <http://journals.openedition.org>

BOSTANCIOGLU Ali (2018), « Online communities of practice in the service of teachers' technology professional development: The case of webheads in action », *Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol.17, n°2, p.97-110.

BRISAUD Catherine (2011), « Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? », *Pratiques*, n°149-150, En ligne <http://journals.openedition.org>

BRISAUD Catherine & COGIS Danièle (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier.

CADET Lucile, CRINON Jacques & FERONE Georges (2019, sous presse), « Former au raisonnement orthographique. Conceptions d'enseignants du cycle 3 », *Repères*, n°60.

CANSOY Ramazan (2017), « Teachers' professional development: The case of WhatsApp », *Journal of Education and Learning*, vol.6, n°4, p.285-293.

CHARTAND Suzanne-G. & LORD Marie-Andrée (2013), « L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol.35, n°3, p.515-539.

COMBAZ Catherine (2017), *De la variabilité du rapport des enseignants de l'école primaire à l'orthographe appréhendée comme une norme sociale : discours et pratiques*, Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise.

CRINON Jacques & DELARUE-BRETON Catherine (2018), « Normes et valeurs dans le discours des enseignants du primaire : entre pluralité et contradictions internes », *Recherche et formation*, n°88, p.17-32.

CRINON Jacques & FERONE Georges (2018), « Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants », *Éducation et formation*, n°e310, En ligne <http://revueeducationformation.be>

DABÈNE Michel (1995), « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture », dans Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne & Patricia Raymond (éds.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques, p.151-173.

DAGUZON Marc & GOIGOUX Roland (2007), « L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique », *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, AREF 2007*, Strasbourg, 28-31 août 2007.

DIONNE Liliane, LEMYRE François & SAVOIE-ZAJC Lorraine (2010), « Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.36, n°1, p.25-43.

DUPRIEZ Vincent (2015), « Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires », dans Luc Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p.49-59.

FERONE Georges (2019), « Numérique et apprentissages : prescriptions, conceptions et normes d'usage », *Recherches en éducation*, n°35, p.63-75, En ligne <http://www.recherches-en-education.net>

FERONE Georges, RICHARD-PRINCIPALLI Patricia & CRINON Jacques (2016), « Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles ? Littératie numérique scolaire et pratiques enseignantes », dans Marie-France Morin, Denis Alamargot & Carolina Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, p.365-383, En ligne <http://savoirs.usherbrooke.ca>

FLUCKIGER Cédric (2017), « Les technologies numériques à l'école, quel bilan ? », dans F. Thibault et C. Garbay (dir.), *La recherche sur l'éducation, Volume 2. Contribution des chercheurs, rapport remis à M. Thierry Mandon*, p.103-104, En ligne <https://hal.univ-lille3.fr>

LAFONT-TERRANOVA Jacqueline & COLIN Didier (2006), « Les enseignants de collège et l'écriture : des représentations à la formation », dans Christine Barré de Miniac & Yves Reuter (éds.), *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège*, Lyon, INRP, p.59-84.

LANTZ-ANDERSSON Annika, LUNDIN Mona & SELWYN Neil (2018), « Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups », *Teaching and Teacher Education*, n°75, p.302-315.

LECLERC Martine & LABELLE Jean (2013), « Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés », *Éducation et francophonie*, vol.41, n°2, p.1-9.

LINTON Jayme N. (2017), « Institutional factors for supporting electronic learning communities », *Online Learning*, vol.21, n°1, p.238-256.

MACIÀ Maria & GARCÍA Iolanda (2018), « Professional development of teachers acting as bridges in online social networks », *Research in Learning Technology*, n°26, DOI:10.25304/rlt.v26.2057

NETTO Stéphanie (2011), *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse II.

PETERS Martine & SAVOIE-ZAJC Lorraine (2013), « Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues », *Éducation et francophonie*, vol.41, n°2, p.102-122.

QUENTIN Isabelle (2014), « Fonctionnements et trajectoires des réseaux professionnels en ligne : le cas des réseaux d'enseignants », *Distance et médiations des savoirs*, n°7, En ligne <http://dms.revues.org>

ROSELL-AGUILAR Fernando (2018), « Twitter: A professional development and community of practice tool for teachers », *Journal of Interactive Media in Education*, vol.1, n°6, p.1-12.

ROUET Jean-François (2012), « Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage », *Le Français aujourd'hui*, n°178, p.55-64.

RUANE Regina & LEE Vera J. (2016), « Analysis of discussion board interaction in an online peer mentoring site », *Online Learning*, vol.20, n 4, p.79-99.

SAUTOT Jean-Pierre (2002), « Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe », *Repères*, n°26, p.103-112.

SAVARD Annie, LIN Terry Wan Jung & LAMB Natasha (2017), « Pre-Service elementary school teachers becoming mathematics teachers: Their participation in an online professional community », *Journal of Education and Learning*, vol.6, n°1, p.41-53.

TEYSSÈDRE Gilles (2012), *Quels obstacles à l'intégration des TICE dans l'enseignement élémentaire ? Une étude anthropo-didactique auprès d'enseignants des cycles 2 et 3*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.