Les effets du travail collectif entre enseignants et chercheurs : une étude de cas en anglais

The effects of collective work between teachers and researchers: a case study in English

Nolwenn Quéré

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/701>

DOI : 10.4000/ree.701

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Nolwenn Quéré, « Les effets du travail collectif entre enseignants et chercheurs : une étude de cas en anglais », *Recherches en éducation* [En ligne], 38 | 2019, mis en ligne le 01 novembre 2019, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/701> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.701>

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.

Les effets du travail collectif entre enseignants et chercheurs : une étude de cas en anglais

Nolwenn Quéré¹

Résumé

Le travail que nous présentons s'inscrit dans le projet de recherche e-FRAN IDEE (Interactions digitales pour l'éducation et l'enseignement). Une partie de cette étude porte sur les effets du travail collectif entre enseignants et chercheurs lors d'une ingénierie didactique coopérative. Nous centrons notre analyse sur les interactions ayant lieu entre les participants durant la conception collective d'une ressource numérique en anglais. Nous utilisons la théorie de l'approche documentaire du didactique afin de mettre au jour l'impact de ce travail sur la dynamique de systèmes de ressources individuels et collectifs.

L'article que nous présentons s'inscrit dans le cadre du projet de recherche eFRAN² IDEE (Interactions digitales pour l'éducation et l'enseignement), et plus précisément dans le volet CERAD (Collectifs enseignants et ressources pour l'autonomie des élèves). Ce dernier tend à identifier des usages du numérique pouvant favoriser l'autonomie des élèves et à les diffuser auprès des enseignants. Une partie de notre étude s'appuie sur la conception collective, entre enseignants et chercheurs, d'une ressource éducative libre³ (REL) en anglais ayant lieu au sein du collectif CERAD.

La disponibilité de REL a introduit des changements radicaux en éducation (Commission européenne, 2013), tant en ce qui concerne la nature des ressources que les interactions des enseignants avec de telles ressources, qu'il s'agisse des enseignants utilisateurs ou concepteurs. Concevoir et utiliser une REL, en particulier une REL présentant des séquences de classe incorporant l'utilisation de logiciels, nécessitent de nouvelles compétences et plus spécifiquement des compétences en lien avec le numérique. Impliquer des enseignants dans la conception d'outils et de ressources soutient l'apparition de ces compétences (Conseil national du numérique, 2012). Notre travail de recherche tente de mettre au jour les caractéristiques de conception de telles ressources favorisant l'intégration de ces dernières dans les pratiques des enseignants. Nous tentons de répondre aux deux questions suivantes : quels sont les effets du travail collectif entre enseignants et chercheurs sur la conception de ressources ? En quoi ce travail influence-t-il le développement professionnel des enseignants impliqués dans la conception ?

Pour mener à bien cette étude, nous observons une ingénierie didactique coopérative (Sensevy et al., 2013 ; Sensevy, 2011 ; Gruson (2019), Joffredo-Lebrun, 2016 ; Morellato, 2017). Nous analysons les interactions, principalement verbales, ayant lieu au sein de ce collectif à l'aide de concepts issus de l'approche documentaire du didactique (Gueudet & Trouche, 2010) afin de faire ressortir les effets de ce travail commun sur les systèmes de ressources, individuels et collectifs, ainsi que son impact sur le développement professionnel des acteurs.

1. Cadre théorique

Notre travail mobilise les concepts de l'approche documentaire du didactique. Cette dernière prend racine dans la théorie de l'instrumentation de Pierre Rabardel (1995). L'auteur soutient que lors de l'utilisation d'un artefact (défini comme un produit de l'activité humaine, destiné à l'activité

¹ Doctorante, Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), Université de Bretagne Occidentale.

² Pour plus de détails, consulter : <http://www.education.gouv.fr>

³ Pour une présentation plus précise des REL, consulter : <https://fr.wikipedia.org>

humaine finalisée), un sujet forme des schèmes d'utilisation (Vergnaud 1998) de cet artefact. Le schème est une structure stable associée à un objectif de l'activité, comprenant plusieurs composantes, en particulier des invariants opératoires que nous interprétons en tant que connaissances professionnelles. Deux mouvements complémentaires caractérisent cette formation : l'instrumentalisation, c'est-à-dire la création de nouvelles fonctions de l'artefact par le sujet, et l'instrumentation, c'est-à-dire la modification des schèmes d'action du sujet du fait de son utilisation de l'artefact. L'ensemble du processus s'appelle la genèse instrumentale, et son résultat est un instrument, composé de l'artefact et d'un schème d'utilisation de cet artefact.

Dans l'approche documentaire du didactique, Ghislaine Gueudet et Luc Trouche tiennent compte non seulement des artefacts, mais aussi de toutes sortes de ressources. Ils considèrent que les enseignants forment, à partir de ressources disponibles, des « documents » tout au long de leur travail. Le schéma ci-dessous reprend de façon synthétique le mouvement en jeu dans ce travail.

Schéma 1 - Représentation de la genèse d'un document (Gueudet & Trouche, 2010, p.59)

Un document est composé de ressources et d'un schème d'utilisation de ces ressources (Vergnaud 1998). Le schème, soutenant l'organisation de l'activité de l'enseignant, est, entre autres, composé d'invariants opératoires que nous interprétons en tant que connaissances professionnelles. Face à une nouvelle ressource l'enseignant mobilise ses connaissances et celles-ci peuvent être amenées à évoluer favorisant alors la constitution d'un nouveau document dans un processus de genèse documentaire. Nous considérons que la constitution de nouveaux documents est signe de développement professionnel.

L'approche documentaire a également développé des concepts permettant l'analyse des collectifs enseignants. Dans son travail, Hussein Sabra (2011) se réfère à la notion de communauté de pratique (Wenger, 1998). Il explicite que « l'ensemble des ressources communautaires » se compose de la totalité des ressources de chaque enseignant impliqué dans cette communauté (constituant ainsi des propositions potentielles pour la communauté), ainsi que celles conçues au sein de la communauté dans le cadre de la réalisation du projet commun (Sabra, 2011, p.54). Dans ce travail, nous mobilisons à notre tour cette notion. Nous nommons *système de ressources communautaire* l'ensemble des ressources à la disposition d'une communauté de pratique. Le collectif suivi n'est pas une communauté⁴, nous utilisons donc le terme de *système de ressources collectif*. Ainsi nous considérons que l'ensemble des ressources du groupe suivi ici s'organise en un *système de ressources collectif*.

Le travail de recherche, de sélection et d'adaptation des ressources mené par les enseignants ainsi que leur mise en œuvre est un processus nommé travail documentaire (Gueudet & Trouche, 2010).

⁴ Le collectif, ici mis en œuvre pour les besoins de la recherche, est constitué d'acteurs poursuivant des objectifs différents pré-établis, pour la plupart, avant même la constitution du collectif. Pour cela, nous caractérisons ce groupe en tant que collectif et non en tant que communauté. Pour plus de précisions voir Wenger (1998).

En lien avec les concepts mentionnés nous avançons les deux hypothèses suivantes :

- les interactions verbales, entre enseignants et chercheurs, favorisent le développement des systèmes de ressources individuels et collectifs ;
- l'accès au système de ressources collectif permet aux enseignants de constituer de nouveaux documents.

Afin de tenter de vérifier ces hypothèses, nous mettons en place, en lien avec notre cadre théorique, une méthodologie nous permettant de suivre les choix de conception effectués par les acteurs mais également de recueillir les interactions verbales fructueuses pour l'identification des connaissances professionnelles en jeu.

2. Éléments de méthodologie

■ *L'ingénierie coopérative*

Comme nous l'avons précisé plus tôt, nous observons une ingénierie coopérative (Sensevy et al., 2013). Cette approche méthodologique et épistémologique basée sur la collaboration entre enseignants et chercheurs permet, entre autres, de concevoir, mettre en œuvre et analyser des activités didactiques avant de les ré-implémenter.

Ce travail est réalisé dans un principe de symétrie (Sensevy et al., 2013 ; Joffredo-Le Brun, 2016 ; Morelato, 2017 ; Sensevy & Quilio, 2017 ; Gruson, 2019). Les différents acteurs de l'ingénierie conjuguent leur savoir pour la réalisation du projet commun. La mise en parallèle des deux expertises tend à repousser le dualisme conception (plus fréquemment observé du côté des praticiens) / théorie (du côté des chercheurs) (Sensevy, 2011).

Ici l'objectif de l'ingénierie est la conception collective d'une séquence d'enseignement-apprentissage en anglais pour des élèves de quatrième. Cette dernière porte sur la connaissance des ouvrages de Conan Doyle et plus particulièrement de son personnage Sherlock Holmes. Nous reviendrons plus précisément sur la description de cette ressource.

■ *La composition de l'équipe*

Le groupe de travail est constitué de huit membres. Il compte deux enseignantes-chercheuses (désormais nommées C1 et C2) en didactique des langues et culture, spécialistes de la langue anglaise⁵, trois enseignantes d'anglais (Val, Ginger et Jenny)⁶ exerçant en secondaire et de trois doctorants en didactique des langues⁷. Le collectif a été constitué à la rentrée 2017, il compte un an d'existence au moment de notre étude.

Les enseignantes d'anglais ont été sollicitées au cours de l'année 2016-2017. Elles ont chacune plus de dix années d'expérience et mobilisent le numérique dans leurs pratiques à des degrés différents. Dans le cas présenté ici, nous appuyons plus particulièrement nos analyses sur les interactions verbales entre deux enseignantes : Val et Ginger.

■ *Les outils de collecte de données*

• *Les entretiens*

Nous avons mené des entretiens avec chacune des enseignantes. Pour ce faire, nous avons utilisé un canevas d'entretien construit dans le cadre du projet eFRAN - IDEE. Ce canevas permet

⁵ Les enseignantes-chercheuses, en tant qu'actrices dans une ingénierie coopérative, interviennent pour guider le travail et/ou pour participer aux tâches de conception.

⁶ En ce qui concerne la constitution de collectif nous avons contacté Ginger suite à des entretiens menés auprès des enseignants ayant une culture numérique forte. Val et Jenny se sont portées volontaires pour participer au projet suite à l'inscription de leur établissement dans le projet eFRAN.

⁷ Trois thématiques distinctes sont travaillées par les doctorants, à savoir les collectifs enseignants, l'autonomie des élèves et la place de l'authenticité. Deux de ces doctorants sont également enseignants d'anglais et participent à la conception de la ressource tout en collectant des données pour leur travail de thèse. Le troisième doctorant se positionne en tant qu'observateur extérieur et ne participe pas à ces échanges.

une première appréhension de l'environnement dans lequel évoluent les enseignantes et précise la place occupée par le numérique dans leurs pratiques. Enfin ce canevas favorise une meilleure compréhension de leur travail de conception en se focalisant sur une de leurs ressources déjà conçues. En complément de ces entretiens individuels, nous accédons à une partie de leurs ressources à travers les éléments mutualisés par ces enseignantes sur la plateforme Cartoun⁸.

Les entretiens ont été menés avant la mise en place de l'ingénierie. Après une première prise de contact avec Val, ayant permis d'explicitier le projet, nous avons conduit un entretien en nous appuyant sur le canevas cité ci-dessus. En ce qui concerne Ginger, nous avons conduit un entretien visant à mettre au jour son utilisation du numérique avant de la contacter pour une participation à l'ingénierie coopérative.

• *L'observation*

Nous avons mis en place une méthodologie qualitative permettant, notamment, le suivi des réunions du collectif et la collecte des ressources utilisées et/ou conçues pendant le travail du groupe. Nous avons complété ces données par des observations de mise en œuvre de la ressource dans la classe de chacune des enseignantes.

Les réunions ont été filmées. Les données ont été collectées sur l'année scolaire 2017-2018 et représentent un total de six réunions de trois heures chacune. L'ensemble de ces réunions a fait l'objet d'un premier traitement rendant possible leur réduction sous forme de synopsis. Cet outil d'analyse nous permet de réaliser la synthèse des réunions en faisant ressortir les principaux temps de travail ainsi que les thématiques abordées pendant ces temps de travail collectif. Nous appelons ces moments des « épisodes ». L'identification d'épisodes précis nous aide à suivre les étapes de conception d'une activité particulière. Nous choisissons ici un travail dans le domaine de l'écrit. Nous transcrivons alors ces épisodes pour en produire une analyse fine.

Nous avons complété l'analyse de temps de travail collectif sélectionnés avec des extraits d'entretiens transcrits en intégralité, lorsque ces derniers permettent d'éclairer les choix de conception de/des l'enseignante(s).

En lien avec notre cadre théorique, nous nous appuyons sur ces transcriptions pour tenter de mettre au jour les genèses documentaires en cours de développement. Pour traiter ces transcriptions, nous avons commencé par isoler une ressource, par exemple une ressource numérique, puis nous avons cherché à identifier le(s) but(s) poursuivi(s) par l'enseignant avant d'inférer des connaissances professionnelles soutenant ces choix de conception.

■ 3. Résultats

Dans cette section, nous présentons nos résultats. Ces derniers s'appuient sur l'analyse de trois épisodes particuliers issus des réunions 2, 3 et 5 permettant de mettre en évidence :

- le travail collectif entre enseignants et chercheurs,
- le développement des systèmes de ressources,
- l'identification de nouveaux schèmes.

■ *La conception de la ressource*

Dans cet article, nous analysons uniquement une partie du travail du collectif à savoir les épisodes portant sur la conception d'une activité de compréhension de l'écrit, nommée Game 2, par Val. Pour la réalisation de cette activité, les élèves divisés en deux groupes doivent lire trois résumés de roman puis à partir des éléments retenus concevoir des jeux interactifs sur ordinateur pour leurs camarades. Le travail de conception des quiz par les élèves est réalisé par binômes.

⁸ Pour plus de renseignements, consulter : <http://eduscol.education.fr>

Le binôme concepteur doit constituer une série de questions portant sur les trois résumés lus et également entrer les réponses attendues du binôme répondant. La focale de notre analyse est portée sur la naissance de cette activité dans le collectif et son évolution durant les interactions.

■ **Présentation à gros grain⁹ des étapes de la conception**

Afin de se familiariser avec le Game 2, nous présentons sous forme de tableau l'évolution de cette ressource au fil des réunions. Cela nous permet de souligner plus précisément l'évolution de l'activité et de situer des épisodes clés pour la compréhension des effets du travail de conception.

Tableau 1 - Représentation chronologique de la première année de conception autour de l'activité de compréhension écrite

Réunion 1	Rencontre de l'ensemble des membres du groupe Détermination de la thématique de la séquence Sherlock Holmes	06/10/17
Réunion 2	Première évocation d'une compréhension écrite par le biais de la lecture d'extraits de romans par Val Consensus pour aller vers des résumés Identification de résumés sur Wikipédia	17/11/17
Réunion 3	Discussion sur le type d'activité à mettre en place en lien avec ces résumés Utilisation du numérique retenue : compréhension écrite + logiciel Learning Apps ¹⁰	12/01/18
Réunion 4	Pas d'échanges sur la compréhension écrite	09/02/18
Réunion 5	Présentation de l'implémentation de la ressource par Val Discussion portant sur les possibilités d'évolution de cette activité en année 2 piste évoquée transformation de l'activité en une compréhension orale	06/04/18
Réunions 6	Discussion portant sur l'implémentation à venir dans la classe de Ginger Importance de la proximité des activités pour favoriser les comparaisons	08/06/18

La présentation sous forme de vue synoptique de l'ensemble des réunions donne à voir l'intégralité du travail de conception réalisé autour de l'activité pendant l'année 1. La conception de cette ressource débute en novembre 2017 pour une mise en œuvre en mars 2018. La proposition de cette activité arrive très tôt dans le travail de conception. En effet, dès la réunion 2 une discussion est engagée sur ce sujet en lien avec la mise en œuvre d'une activité de compréhension écrite. Celle-ci est amenée par Val à travers une proposition d'activité. Elle souhaite faire lire aux élèves des extraits de romans. Val explique qu'il serait possible de demander aux élèves de concevoir une plaquette, à destination des visiteurs de la maison de Sherlock Holmes à Londres¹⁰, résumant quelques romans¹¹ : « pour donner envie [aux visiteurs] de lire des romans peut être ; trouver des résumés assez faciles de certains de ces romans et refaire des petites BD avec juste le début par exemple pour donner envie aux visiteurs de lire ».

Nous introduisons ci-dessous deux exemples significatifs mettant au jour le travail collectif qui résulte de cette proposition.

⁹ Le terme analyse à « gros grain » fait référence au travail de thèse de Brigitte Gruson soutenue en 2006.

¹⁰ Pour plus d'informations, consulter : Learningapps.org

¹¹ Les résumés sont disponibles : <http://www.sherlock-holmes.co.uk>

■ Le travail collectif entre enseignantes et chercheures

Comme nous l'avons précisé l'une des visées de cette ingénierie coopérative est la conception collective, entre enseignants et chercheurs, d'une ressource éducative libre (REL). L'exemple de conception présenté ci-dessous s'appuie sur une ressource sélectionnée sur Wikipédia lors de la première réunion de groupe. Cette ressource correspond à un article proposant douze résumés de nouvelles de Conan Doyle¹², mettant en vedette Sherlock Holmes. Les résumés, comptant six à sept lignes, représentent des textes lisibles par des élèves de quatrième. Le groupe sélectionne six résumés avant de partiellement les réécrire.

Nous proposons ici un premier extrait de transcription donnant à voir le type d'échanges ayant eu lieu entre Val et les deux chercheures durant ce travail. Cet extrait compte sept tours de parole (désormais TP) et porte sur la forme des textes à exploiter pour cette activité. Nous précisons en gras les éléments fructueux pour nos analyses.

Extrait de transcript n°1 - La forme des textes

TP	Membres	Échanges verbaux et non verbaux
1	Val	Alors il faut qu'on réfléchisse un peu à qu'est ce qu'on leur fait faire là-dessus parce que il y a une chose qu'on a dite des extraits de romans ou des résumés d'œuvres, il faut voir parce tu vois je me dis est ce qu'un extrait ce n'est pas trop.
2	C1	Oui après il faut le contextualiser !
3	Val	Il n'y a pas de contextes alors est ce qu'on arrive pas plutôt à trouver des petits résumés assez simples ? Enfin je ne sais pas il faut voir parce que ce sont des quatrièmes donc les supports de textes... On a fait un EPI ¹³ sur les migrations dans le monde j'ai vraiment pris des extraits de romans, des vrais extraits de vrais romans qui ne sont pas du tout adaptés aux élèves et tout ça c'est hyper intéressant mais alors ça leur demande un énorme travail ce n'est pas une seule séance qu'il faut. Après je trouve que c'est intéressant parce que ça leur permet d'accéder à la littérature mais là je me dis finalement avec tout le déroulé l'intrigue et tout ça c'est peut-être dommage si on se contente d'un petit extrait.
4	C2	Oui et ils ne vont pas rentrer dans la finesse de l'écriture pour des quatrièmes.
5	Val	Oui et puis voilà trouver le moment extrêmement pertinent dans le roman je me dis ça va être un boulot énorme.
6	C2	Oui c'est vrai que des résumés.
7	Val	Oui des résumés ça pourrait être plus intéressant quitte à les étoffer enfin on peut les trouver et les étoffer un petit peu enfin je sais pas après.

Dans cet extrait, il s'agit pour les actrices de discuter des difficultés éventuelles que les élèves pourraient rencontrer face à ces extraits de roman. Dans ce cadre, deux points importants sont soulignés : la nécessité de la contextualisation de cet ou ces extrait(s) et l'adaptation du lexique. La contextualisation, soit l'importance de communiquer suffisamment d'éléments relatifs au récit, est essentielle pour que les élèves puissent donner du sens à l'extrait proposé. La nécessité de contourner cette difficulté mène les trois actrices à s'accorder sur l'utilisation de résumés d'œuvres afin de maîtriser la durée de cette activité.

Le second point de difficulté est relatif au lexique. Val explique, s'appuyant sur son expérience, que le temps utilisé par les élèves pour comprendre le texte est important quand le lexique n'est pas adapté. C2 confirme que la complexité du lexique, proposé par les extraits d'œuvres et/ou de résumés non destinés à des élèves, peut être un élément gênant pour la compréhension des élèves. Les deux actrices valident alors le choix des résumés, et décident de les retravailler afin de rendre la langue accessible (Cicurel, 2011) et de permettre aux élèves d'accéder au sens du texte.

Une partie importante de la didactisation des résumés, c'est-à-dire de la modification de ces derniers dans le cadre d'un processus nommé « transposition didactique » par Yves Chevallard

¹² Pour plus de précisions, consulter : <https://en.wikipedia.org>

¹³ Les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) permettent de construire et d'approfondir des connaissances et compétences grâce à une réalisation concrète individuelle ou collective.

(1991)¹⁴, est prise en charge par Val, hors du temps de travail collectif, entre les réunions 2 et 3. Les modifications réalisées portent sur le lexique et la structure de certaines phrases. Dans la version 2 des résumés (résumés adaptés pour la classe), l'enseignante apporte des éléments de vocabulaire complémentaires pour aider les élèves dans ce travail de compréhension. Par exemple, la forme verbale « has fled » présente dans la version des résumés Wikipédia devient « has ran away » dans la version des résumés adaptés par Val. L'enseignante ajoute également à sa version une section intitulée « Vocabulary », en dessous du texte, dans laquelle elle traduit des éléments de lexique, cinq au total, dont cette forme verbale¹⁵.

Dans ce second extrait de transcription comptant quatre TP, C2, après une première implémentation menée par Val, échange avec cette dernière sur une nouvelle orientation possible de l'activité de compréhension de l'écrit.

Extrait de transcript n° 2 - Les effets du collectif sur la conception de la ressource

46	C2	C'est vrai que l'activité là effectivement il faudrait qu'on la re travaille et l'approfondisse l'année prochaine. Est-ce que tu crois que cette activité si on la retravaille l'année prochaine à partir de ça partir d'une compréhension orale (désormais CO dans le texte) par exemple ?
47	Val	Ah ben oui (<i>elle regarde Ginger</i>) je pense que c'est vraiment une activité qu'on peut exploiter, moi je pense que c'est quelque chose que je vais réutiliser.
48	Alan	Il faudrait écouter le texte des autres et retrouver facilement le passage.
49	Val	Il faudrait leur faire en CO, après il en faudrait plusieurs c'est ça la difficulté mais il faudrait que les élèves prennent des notes dans leur cahier de ce qu'ils ont compris et après ils peuvent faire le jeu. Mais il faut qu'ils aient d'abord pris des notes parce que sinon si tu fais juste comme ça pour mémoriser c'est dur. Par contre la difficulté à mon avis ça va être de trouver parce que pour qu'il y ait un jeu.

C2 propose une possible évolution de cette activité vers une compréhension orale. Cette proposition, évoquée comme une piste de travail pour la seconde année de l'ingénierie, semble être validée par Val qui dès le TP49, débute la réflexion sur cette idée.

Les deux exemples ci-dessus proposent un aperçu de ce qui se joue dans l'ingénierie coopérative. Le premier exemple souligne un travail de conception conjoint entre Val et les deux chercheuses reposant sur leurs connaissances respectives dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'anglais. La nécessité du travail de didactisation des ressources identifiées hors des sites institutionnels a été soulignée par Carole Le Hénaff et Brigitte Gruson (soumis). Ces dernières soulignent que les ressources « brutes » sont difficilement mobilisables en classe sans un important travail de préparation. Le second exemple démontre le type de réflexions engagé dans cette ingénierie. Ce retour réflexif conduit sur la ressource, après son implémentation, peut être rapproché du travail réalisé dans le cadre de *Lesson studies* ou « études collectives de leçon » (Miyakawa & Winslow, 2009) au Japon. Il s'agit d'un processus de recherche et de formation au sein duquel un groupe d'enseignants, après avoir réfléchi à la conception d'une leçon, implémentent cette dernière dans la classe de l'un d'entre eux pendant que les autres acteurs du groupe observent cette mise en oeuvre. Suite à cette première observation, un retour du collectif est réalisé sur les objectifs visés et des modifications sont apportées à la leçon avant de réaliser une nouvelle implémentation dans la classe d'un autre acteur. Cette modalité de travail, également reprise en Suisse (Clivaz, 2015), présente ces échanges collectifs en tant que « situations d'apprentissage professionnel pour les enseignants ».

■ **Le développement du système de ressources collectif**

La validation collective de la forme du texte sur lequel va porter l'activité de compréhension écrite permet, aux acteurs de l'ingénierie, de rechercher une ressource en adéquation avec leurs be-

¹⁴ Pour plus de précisions sur le terme didactisation se reporter au travail de Carole Le Hénaff (2014) et Catherine Goujon (2016).

¹⁵ Le travail d'adaptation réalisé par Val a fait l'objet d'une communication orale (ECER 2018).

soins. Nous identifions quatre ressources matérielles, en lien avec la conception de cette activité, permettant d'expliciter le développement du système de ressources collectif.

Les résumés de Wikipédia

Les acteurs procèdent à la recherche de résumés pouvant être utilisés pour la conception de l'activité. Ces derniers sont identifiés par C1. Elle réalise une recherche par mots-clés sur un moteur de recherche en ligne et elle identifie des éléments pertinents sur Wikipédia. Elle explique que « sur Wikipédia si vous tapez Sherlock Holmes résumé, il y a un endroit il s'appelle en anglais summary où vous avez des petits paragraphes qui résument l'ensemble des romans ».

Les résumés pour la classe

Les résumés de Wikipédia sont didactisés hors des réunions collectives par Val. Elle a procédé à un travail de modifications important des textes pour produire les résumés pour la classe. Nous avons proposé l'étude de quelques éléments de ce travail dans le point précédent.

L'introduction du numérique

Une fois les textes adaptés aux élèves, les acteurs étudient la question de la place du numérique et la possibilité de l'intégrer dans cette activité. À cette occasion, Ginger introduit la ressource Learning Apps proposant plus d'autonomie dans le choix de construction des jeux pour les élèves.

L'implémentation

Après une première mise œuvre de la ressource dans la classe de Val, celle-ci fait un retour sur l'activité réalisée. Les vidéos enregistrées dans sa classe lui permettent de montrer des moments de mise en œuvre choisis et de les commenter. Les échanges avec les enseignantes et les chercheuses mènent vers des pistes d'évolution de la recherche. L'implémentation réalisée par Val devient à son tour un élément du système de ressources collectif.

Nous avons introduit de manière très synthétique une partie des ressources entrant dans la conception de cette activité. Nous pouvons dire que l'importance de la consultation des enseignants de langues de « site non destiné à l'enseignement » mise en lumière par Le Hénaff et Gruson (soumis) est ici soulignée. En effet, Wikipédia et les résumés proposés sont une ressource clé pour le début de ce travail de conception. L'évolution de cette première ressource mène, à travers l'apport de nouvelles ressources, au développement du système de ressources collectif.

■ **Le travail de conception en tant que vecteur de nouveaux schèmes**

Une fois les résumés constitués et didactisés, une réflexion est conduite sur les possibilités de transformation de cette ressource en une ressource numérique. L'extrait de transcript présenté ci-dessous, reprenant des interactions entre les deux enseignantes, se situe à la réunion 3. Sur les six TP de cet extrait, les cinq derniers portent sur un échange entre Val et Ginger discutant des outils possibles pour la mise en œuvre d'une activité de type questions-réponses.

Extrait de transcript n°3 - L'aspect numérique de la ressource

1	Val	Moi je me disais et j'avais pensé ça finalement pourquoi pas en compréhension écrite il faut vraiment que ça m'intéresse parce que faire un truc mais je me dis créer un petit quiz pour tester les autres élèves alors pourquoi pas. J'ai testé une fois Quizzes c'est sympa ça a un côté un peu une impression de challenge parce qu'il y a un temps voilà leur demander voilà les autres lisent et puis après ils ont un hop des questions et au lieu de répondre sur une feuille ça peut être une motivation supplémentaire.
7	Ginger	On peut utiliser Learnings apps comme ça ils ont véritablement le choix du jeu qu'ils veulent créer pour tester leurs camarades.
8	Val	Comment ça s'appelle ?
9	Ginger	Learning Apps.
10	Val	C'est facile ?
11	Ginger	Ah oui ! Et ce qui est super c'est quand tu inscrites un groupe le gamin n'a pas à donner d'adresse mail c'est toi qui crée les identifiants et tout ça et chaque élève crée son jeu. Ils peuvent créer des mots croisés, des grilles (<i>Ginger va projeter un exemple au tableau</i>).

Pendant cet échange, une discussion débute sur les logiciels mobilisables pour la conception de la ressource numérique. Val, pensant utiliser un logiciel connu de type Quizzes (TP1), voit Ginger lui proposer une nouvelle alternative avec l'utilisation de Learning Apps. Ce logiciel, non connu par Val, conduit cette dernière à échanger avec Ginger à ce propos. Elles discutent notamment sur le niveau de difficulté de prise en main du logiciel. À la fin de la première année d'ingénierie, les connaissances de Val sur ce logiciel ont évolué. Elle précise, par exemple, savoir retrouver une ancienne production d'élève sur le logiciel, elle explique que « *Ah oui mais non dans Learning Apps j'ai appris à le trouver c'est bon je suis bête* ». Nous émettons l'hypothèse que ces éléments de maîtrise pointés par Val sont des premières clés pour la naissance de nouveaux schèmes d'utilisation.

4. Discussion

Dans cet article, nos hypothèses de recherche étaient les suivantes :

- les interactions entre enseignants et chercheurs favorisent le développement des systèmes de ressources individuels et collectif ;
- l'accès au système de ressources collectif permet aux enseignants de constituer de nouveaux documents.

Nous avons montré que la mise en place de l'ingénierie coopérative a un effet sur les connaissances des enseignantes à différents niveaux. Nous reprenons ci-dessous les trois points explicités.

■ **Les interactions verbales entre enseignantes et chercheures : des interventions conjointes et complémentaires**

Les interactions entre les actrices permettent un travail conjoint conduisant à la conception collective de la ressource. L'identification d'une problématique commune à savoir « proposer une activité de compréhension écrite permettant aux élèves d'entrer dans des extraits d'œuvres » permet aux actrices de progresser vers un même point. Dans une « enquête collective » (Joffredo-Lebrun, 2016), les acteurs choisissent ensemble les ressources avant de réfléchir à différents moyens de les adapter et de les mettre en œuvre. Chaque étape de « vie » de la ressource est ainsi discutée et validée collectivement. En ce sens, le collectif observé est bien une ingénierie coopérative. En effet, Gérard Sensevy et al. (2013) précisent quatre principes essentiels à cette ingénierie que nous identifions dans le travail du groupe. Le premier principe est le principe de symétrie (praticiennes et chercheures malgré leurs différentes compétences travaillent ensemble à la recherche des résumés) ; le second principe est le partage des fins communes (à savoir la conception de la ressource numérique favorisant le développement de l'autonomie des élèves) ; le troisième est l'assomption des différences (l'expérience passée des actrices est reconnue en tant qu'expertise particulière pouvant nourrir le travail de conception, c'est le cas lorsque Val souligne l'intérêt d'utiliser des résumés plus que des extraits d'œuvres) et enfin, le dernier principe est une posture d'ingénieur que tous les acteurs peuvent adopter (une discussion prend forme sur la pertinence de l'utilisation des logiciels numériques).

Une partie du travail de conception réalisé par les enseignantes n'a cependant pas pu être collective. En effet, Val et Ginger expliquent échanger en dehors du temps collectif dédié pour continuer à avancer sur la conception, créant une sorte de micro collectif dans le collectif. Il serait pertinent de pouvoir accéder à ces échanges en proposant par exemple un lieu privilégié pour ces interactions. L'utilisation de Viaeduc, logiciel institutionnel permettant la création de fils de discussion, pourrait faciliter le suivi de ces moments.

■ ***Le système de ressources collectif se nourrit des systèmes de ressources individuels des enseignantes, et inversement***

Le système de ressources collectif est densifié par la conception de l'activité de compréhension écrite et ce en lien avec une très forte interaction avec les systèmes de ressources individuels des acteurs. Nous avons vu que, au fil des échanges, Val et Ginger mobilisent des ressources issues des systèmes de ressources individuels durant le travail de conception. En effet, les résumés de Wikipédia constituant une ressource clé dans ce travail, vont être enrichis par les deux enseignantes. Elles les font évoluer vers les résumés pour la classe (Val), puis enrichissent l'activité au plan numérique avec LearningApps (Ginger). L'implémentation de cette activité va à son tour alimenter le système de ressources collectif. Nous voyons, dès lors, la dynamique de ces systèmes qui, par des allers-retours successifs entre système de ressources individuel et collectif, se nourrissent réciproquement.

■ ***Le travail collectif favorise de nouvelles genèses documentaires en lien avec les ressources numériques***

Bien que les résultats proposés s'appuient sur une seule année d'observation, ces derniers laissent entrevoir l'apparition de nouveaux schèmes d'utilisation. Le développement du système de ressources collectif explicité plus haut offre aux actrices un accès à de nouvelles ressources notamment aux ressources numériques. Dans le cas de Val, nous pouvons dire que la ressource LearningApps proposée par Ginger nourrit directement son système de ressources individuel. En effet, Val pointait, au début des échanges, une ressource connue, Quizzes, qu'elle aurait très certainement utilisée si elle avait réalisé le travail de conception seule, hors du collectif. C'est la mise à disposition par Ginger de ce logiciel qui la mène vers une nouvelle appropriation. Val explique avoir acquis des connaissances en lien avec LearningApps dans un processus d'instrumentation : « *j'ai appris à les trouver sur le logiciel c'est bon* (en référence aux travaux d'élèves) ». Nous pouvons ainsi dire que Val en utilisant la ressource, LearningApps, forme un schème d'utilisation associé à cette dernière, favorisant la naissance d'un nouveau document en lien avec une ressource numérique.

Conclusion

Nous avons présenté dans cet article une étude de cas soulignant des effets du travail entre enseignantes et chercheuses à différents niveaux du travail documentaire collectif. Au-delà d'une réflexion partagée, les connaissances des acteurs de l'ingénierie évoluent à travers des interactions régulières entre les systèmes de ressources. Nous avons également démontré l'aspect dynamique de ce système qui, enrichi par les ressources apportées par les enseignantes, va à son tour nourrir le système de ressources individuel menant ainsi les enseignantes vers de nouvelles genèses documentaires.

Les résultats de cette étude soulèvent de nouvelles pistes de travail. Pour la poursuite de notre travail en lien avec ce collectif, il serait intéressant d'observer comment les schèmes des différentes enseignantes évoluent durant cette ingénierie afin de pouvoir les comparer. Il serait également possible de réfléchir à une évolution de la méthodologie pour favoriser un suivi élargi du travail de conception.

D'autre part, ayant ici centré nos analyses sur les genèses documentaires des enseignantes, nous pourrions également approfondir notre étude en analysant comment le « dialogue constructif entre chercheurs et enseignants » (Bednarz, 2015) contribue au développement de nouvelles genèses chez ces différents acteurs.

Références

- BEDNARZ Nadine (2015), « La recherche collaborative », *Carrefours de l'éducation*, n°1, p.171-184.
- CHEVALLARD Yves (1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble La Pensée sauvage (2^e édition).
- CICUREL Francine (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- CLIVAZ Stéphane (2015), « Les Lesson Study : des situations scolaires aux situations d'apprentissage professionnel pour les enseignants », *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, n°19, p.99-105.
- CONSEIL NATIONAL DU NUMÉRIQUE (2012), *Permettre le choix du numérique à l'école*, En ligne <https://cnnumerique.fr>
- EUROPEAN COMMISSION (2013), *Analysis and mapping of innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources in Europe*, En ligne <http://eurlex.europa.eu>
- GEORGET Jean-Philippe & SABRA Hussein (2016), « Pour une étude didactique des collectifs d'enseignants des mathématiques », *Em Teia| Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, vol.6, n°3, En ligne <http://periodicos.ufpe.br>
- GOUJON Catherine (2016), *Didactisation de pratiques de savoir scientifiques, transactions avec des publics scolaires et non scolaires. Des scientifiques de leur laboratoire à la Fête de la science*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bretagne Loire, En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr>
- GRUSON Brigitte (2019), *L'action conjointe en didactique des langues : élaboration conceptuelle et méthodologique*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Bretagne Occidentale.
- GRUSON Brigitte (2006), *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre*, Thèse de doctorat, Université Rennes II, En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr>
- GUEUDET Ghislaine & TROUCHE Luc (2010), *Ressources vives : le travail documentaire des professeurs en mathématiques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- JOFFREDO-LE BRUN Sophie (2016), *Continuité de l'expérience des élèves et systèmes de représentation en mathématique au cours préparatoire. Une étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale.
- JOFFREDO-LE BRUN Sophie, MORELATTO Mireille, SENSEVY Gérard & QUILIO Serge (2018), « Cooperative Engineering in a Joint Action Paradigm », *European Educational Research Journal*, vol.17, n°1, En ligne <http://journals.sagepub.com>
- LE HENAFF Carole & GRUSON Brigitte (soumis), « Le travail de préparation d'une ressource vidéo par un professeur d'anglais et son effet sur la pratique didactique », *Questions Vives*.
- LE HENAFF Carole (2014), « L'apprentissage des comptines en anglais à l'école élémentaire : modélisation et enjeux épistémiques », *Carrefours de l'Éducation*, n°37, p.191-209.
- MIYAKAWA Takeshi & WINSLOW Carl (2009), « Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon », *Éducation et didactique*, vol.3, n°1, p.77-90.
- MORELATTO Mireille (2017), *Travail coopératif entre professeurs et chercheurs dans le cadre d'une ingénierie didactique sur la construction des nombres : conditions de la constitution de l'expérience collective*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr>
- RABARDEL Pierre (1995), *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- SABRA Hussein (2011), *Contribution à l'étude du travail documentaire des enseignants de mathématiques : les incidents comme révélateurs des rapports entre documentations individuelle et communautaire*, Thèse de doctorat, Université Claude Bernard, En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr>

SENSEVY Gérard (2011), *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.

SENSEVY Gérard, FOREST Dominique, QUILIO Serge & MORALES-IBARRA Grace (2013), « Cooperative engineering as a specific design-based research », *ZDM The international Journal on Mathematics Education*, p.1031-1043.

VERGNAUD Gérard (1998), « Toward a cognitive theory of practice », dans A. Sierpiska & J. Kilpatrick (éds.), *Mathematics education as a research domain: a search for identity*, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, p.227-241.

WENGER Étienne (1998), *Communities of practice. Learning, meaning, identity*, New York, Cambridge University Press.

Annexe 1 - Canevas d'entretien enseignant-concepteur

1. Nous débutons cet entretien par une série de questions permettant de mieux appréhender votre parcours ainsi que vos usages liés à l'utilisation de ressources technologiques. Lorsque nous utilisons le terme de ressources technologiques nous englobons les « ensembles de ressources incluant un ou des logiciels, et des ressources associées à l'usage de ce logiciel : recommandations d'usages, scénarios de classe, parfois aussi des vidéos ».

1.1. A propos de l'enseignante

Nom

Age

Quelles études avez-vous suivi ?

Depuis quand enseignez-vous ?

Dans quel établissement exercez-vous ?

Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement ?

1.2. Conditions dans l'établissement : outils numériques de travail, de communication, de collaboration

De quels équipements technologiques disposez-vous dans votre classe ?

Avez-vous accès à des équipements mobiles dans votre établissement (valise de tablettes, ordinateurs portables, baladeur MP3, autre) ?

Hormis dans la classe, où pouvez-vous avoir accès à des équipements technologiques au sein de l'établissement ? De quel(s) type(s) d'équipement s'agit-il ?

Bénéficiez-vous d'une aide en cas de difficultés de type assistant(e) numérique présent(e) dans l'établissement ?

Votre hiérarchie encourage-t-elle l'utilisation du numérique ? Si oui, dans quelle(s) mesure(s) ?

Est-ce qu'il existe des dispositifs numériques pour la communication, le travail collectif avec vos élèves, vos collègues ? ENT, Moodle, Pronote ou autre ?

Quels usages faites-vous de ces dispositifs avec vos élèves, vos collègues, les parents d'élèves etc. ?

1.3. Usage(s) professionnel(s) des ressources technologiques

Depuis quand utilisez-vous les ressources technologiques dans vos pratiques ?

Quelles types de ressources technologiques utilisez-vous ?

Ces ressources sont-elles utilisées pour préparer et /ou faire la classe ?

Pouvez-vous nous donner un/des exemples d'activités que ces ressources vous aident à mettre en place ?

Comment procédez-vous à la recherche de ces ressources ?

Avez-vous une idée de la ressource désirée quand vous débutez votre recherche ?

Sur quels critères retenez-vous, ou rejetez-vous, une ressource ?

Quelle(s) sources utilisez-vous pour vos recherches ?

Consultez-vous des plateformes institutionnelles proposant des ressources numériques ? Si oui, lesquelles ?

Avez-vous contacté les concepteurs des ressources consultées sur ces plateformes ? Si oui, pour quelles raisons les avez-vous sollicités ?

2. Vous venez de nous présenter votre environnement de travail ainsi que les usages que vous faites des ressources numériques de manière générale. Nous souhaitons, maintenant, affiner notre compréhension de votre positionnement en tant que conceptrice. Pour cela, nous nous intéressons à votre travail sur la plateforme Cartoun. Nous avons retenu une de vos ressources publiée en XX sur Cartoun. Elle se nomme XX *je vais choisir pour M Dupond une de ses ressources sur la classe inversée*. (Nous présentons la ressource sous format papier pour que l'interviewé(e) puisse la (re)situer)

2.1. Le travail de conception

Comment l'idée de cette ressource vous est-elle venue ?

Pouvez-vous nous décrire votre travail de conception ? Quelles ont été les principales étapes de ce travail ? Est-ce que vous l'avez conçu seul(e) ou à plusieurs ? Si oui, quels ont été les apports du groupe ? Combien de temps avez-vous dédié à la conception de cette ressource ? Quelles difficultés et quelles facilités avez-vous rencontré durant ce travail ?

2.2. De la conception à la mutualisation

Pourquoi avez-vous choisi de publier cette ressource ?

Est-ce que vous avez été contacté(e) par des utilisateurs de Cartoun ? Si oui, sur quelle thématique portaient vos échanges : questionnement sur votre ressource, échanges de pratiques (ex : présenter une activité que la personne réalise et qui est proche de ce que vous avez produit) ?

Après avoir reçu des retours d'utilisateurs, vous arrive-t-il de revenir sur vos ressources pour y apporter des modifications ?

Si oui, quelle(s) forme(s) ces modifications prennent-elles ?

Participez-vous à un collectif travaillant sur la conception de ressources numériques ?

De quel type de collectif s'agit-il ? (groupe de secteur, forum en ligne etc.)

A quel moment avez-vous rejoint ce groupe ? Pour quelles raisons ?

Diriez-vous que la participation à ce groupe a fait évoluer vos pratiques ? Si oui, comment se traduisent ces changements ?

Comment voyez-vous votre travail de conception à venir ?

Nous arrivons à la fin de notre entretien, pensez-vous à un aspect de votre travail que nous avons omis de mentionner et que vous souhaitez aborder ?

Annexe 2 – Résumés didactisés des romans de Sherlock Holmes

"The Red-Headed League"	Jabez Wilson, a pawnbroker*, consults Holmes about a job he got only because he has red hair. The job took him away from his shop for a short period each afternoon, and involved him copying the <i>Encyclopædia Britannica</i>. After eight weeks, he was informed that the job had suddenly finished. Holmes visits the pawnbroker's shop, and, after some investigation, contacts a police inspector and the manager of a nearby bank. Holmes, Watson, the police inspector and the bank manager hide* in the bank vault*, and catch two thieves*, who had dug a tunnel from the shop during the hours that Wilson was out each afternoon.
	<u>Vocabulary</u> <u>a pawnbroker</u>: <i>prêteur sur gage (on laisse un objet de valeur en échange d'argent)</i> <u>hide</u>: <i>se cacher</i> <u>bank vault</u>: <i>coffre fort</i> <u>thieves</u>: <i>voleurs</i>
"The Adventure of the Engineer's Thumb"	An engineer, Victor Hatherley, goes to Dr Watson's surgery after his thumb is chopped off, and tells his story to Watson and Holmes. Hatherley was hired for 50 guineas* to repair a machine, he was told, compressed earth* into bricks. Hatherley was told to keep the job confidential, and was transported to the job in a carriage* with frosted* glass, to keep the location secret. He was shown the press, but on closer inspection discovered a "crust of metallic deposit" on the press, so he suspected it was not being used for compressing earth. He confronted his employer, who attacked him, and during his escape his thumb was chopped off. Holmes deduces that the press is being used to produce counterfeit coins*, and works out its location. However, when they arrive, the house is on fire, and the criminals have escaped.
	<u>Vocabulary</u>: <u>Guineas</u>= old English money <u>earth</u>: <i>la terre</i> <u>carriage</u>: <i>une voiture (à cheval)</i> <u>frosted glass</u>: <i>verre fumé</i> <u>counterfeit coins</u>= false money

"The Adventure of the Beryl Coronet"	A banker asks Holmes to investigate after a "Beryl Coronet"*, entrusted* to him, is damaged* at his home. Awakened by noise, the banker found his son, Arthur, holding the damaged coronet. Arthur refuses to speak, neither admitting guilt* nor explaining himself. Footprints in the snow outside the house tell Holmes that the banker's niece conspired with a blackguard* to steal* the coronet. Arthur discovered the crime in progress and the coronet was damaged* when he tried to stop the crime. He refused to tell his father the truth of the crime because he loves his cousin. <u>Vocabulary:</u> <u>a Beryl Coronet</u> : <i>une petite couronne</i> <u>entrusted</u> : <i>confié(e)</i> <u>damaged</u> : <i>abimée</i> <u>guilt</u>: <i>culpabilité</i> <u>a blackguard</u>: <i>une fripouille, une canaille</i> <u>steal</u> : <i>voler</i>
"A Case of Identity"	Against the wishes* of her stepfather, Miss Mary Sutherland has become engaged* to Hosmer Angel. On the morning of their wedding, Hosmer mysteriously disappears on the way to the church*. Holmes deduces that Hosmer was Mary's stepfather in disguise*. He wanted her to remain a spinster* to make sure he continued receiving the money from Mary's dead mother, his wife. Holmes does not reveal the truth to Mary but tells her to forget about Hosmer. <u>Vocabulary:</u> <u>Against the wishes</u> : <i>contre le souhait de</i> <u>engaged</u> : <i>fiancée</i> <u>church</u>: <i>église</i> <u>disguise</u> : <i>déguisement</i> <u>remain a spinster</u> : <i>rester vieille fille</i>
"The Adventure of the Speckled Band"	Helen Stoner thinks her stepfather is probably trying to kill her: He forced her to move to the bedroom, where her sister had died two years earlier*, shortly before her wedding*. Helen Stoner is herself now engaged*. Holmes learns that her stepfather's annuity (the money coming from his dead wife's properties, Helen's mother) would be greatly reduced if Helen or her sister married. During a late-night investigation of the bedroom, Holmes and Watson discover a dummy bell-pull* near a ventilator. As they wait, a whistle* sounds, then a snake appears through the ventilator. Holmes attacks the snake with his riding crop*; it retreats to the next room, where it attacks and kills Helen Stoner's stepfather. <u>Vocabulary:</u> <u>earlier</u>: <i>plus tôt</i> <u>wedding</u> : <i>mariage</i> <u>engaged</u> : <i>fiancée</i> <u>dummy bell-pull</u> : <i>fausse corde pour tirer une sonnette</i> <u>a whistle</u>: <i>un coup de sifflet</i> <u>a riding crop</u>: <i>cravache</i>

"A Scandal in Bohemia"	The King of Bohemia engages Holmes to recover an indiscreet photograph showing him with the renowned beauty, adventuress and opera singer Irene Adler. If people saw the photograph, it would derail* his marriage to a daughter of the King of Scandinavia. In disguise*, Holmes, by means of an elaborate stratagem, discovers the photograph's hiding place*. But when Holmes and the King return to retrieve* the photo, they find Adler has ran away* from the country with it. She has left behind a letter for Holmes and a portrait of herself for the King. <u>Vocabulary:</u> <u>derail:</u> <i>faire échouer</i> <u>in disguise :</u> <i>déguisé</i> <u>hiding place:</u> <i>cache</i> <u>retrieve:</u> <i>recupérer</i> <u>run away :</u> <i>s'enfuir</i>