



HAL
open science

Au cours d'une discussion en binôme, en quoi l'écriture des représentations des élèves à l'aide d'un logiciel de traitement de texte permet-elle de soutenir l'activité de discussion argumentée ?

Florian Canovas-Virly

► To cite this version:

Florian Canovas-Virly. Au cours d'une discussion en binôme, en quoi l'écriture des représentations des élèves à l'aide d'un logiciel de traitement de texte permet-elle de soutenir l'activité de discussion argumentée ?. Education. 2013. dumas-00993098

HAL Id: dumas-00993098

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00993098>

Submitted on 19 May 2014

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

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



Université de Nantes,
IUFM des Pays de la Loire - Site du Mans

Au cours d'une discussion en binôme, en quoi l'écriture des
représentations des élèves à l'aide d'un logiciel de
traitement de texte permet-elle de soutenir l'activité de
discussion argumentée ?

Mémoire de Master 2 MEEF Enseignement du Premier Degré,
Enseignement d'Approfondissement Technologies de l'Information et de la Communication dans
l'Enseignement

Pré-mémoire présenté par Florian CANOVAS-VIRLY
Sous la direction de M. Arnauld SÉJOURNÉ
Suivi par Mme Michelle RENAUDEAU

Année universitaire 2012 - 2013

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaitais adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire. Je tiens à remercier Arnauld Séjourné, qui, en tant que Directeur de mémoire, s'est toujours montré à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'il a bien voulu me consacrer. Mes remerciements s'adressent également à Michelle Renaudeau, professeure des écoles Maître formatrice qui a participé à la mise en place de la séquence dans sa classe de cours moyen première année et de cours moyen deuxième année. J'exprime ma gratitude pour l'expérience personnelle vécue auprès des acteurs du terrain de recherche dont le souvenir mérite d'être durable. Enfin, je remercie tout ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce projet d'étude.

Table des matières

1 Introduction	5
1.1 Contexte du projet de mémoire.	5
1.2 Les thématiques du mémoire et la question de recherche.	5
2 Cadre théorique	7
2.1 La discussion en binôme : une situation d'apprentissage collaboratif.	7
2.2 La discussion argumentée au cours moyen.	7
2.3 La méthode d'analyse Rainbow : une aide à la catégorisation des interactions.	9
2.4 L'outil du traitement de texte.	11
3 Problématique de recherche	13
4 Cadre méthodologique	15
4.1 Contexte.	15
4.2 Déroulement de la séquence.	15
4.2.1 Phase de familiarisation avec l'outil traitement de texte.	15
4.2.2 Phase de préparation : le concept du héros au travers des activités de lecture de classe.	16
4.2.3 Débat en classe entière pour faire émerger les points de vue.	17
4.2.4 Discussion en binôme avec traitement de texte envoyé à un expert.	19
4.2.5 Réponse de l'expert.	20
4.2.6 Visite de l'expert.	20
4.3 Méthodologie de recueil des données.	21
4.4 Méthodologie d'analyse.	22
5 Analyse du recueil de données	23
5.1 Analyse des représentations de la notion de héros au cours de la discussion avec traitement de texte.	23
5.1.1 Analyse des représentations du héros dans le groupe 1.	23
5.1.2 Analyse des représentations du héros dans le groupe 2.	24
5.1.3 Analyse des représentations du héros dans le groupe 3.	27
5.2 Analyse des références à la culture commune.	30
5.2.1 Analyse de la référence à la culture littéraire dans le groupe 1.	30

5.2.2 Analyse des références à la culture littéraire et à l'instruction civique et morale dans le groupe	
2.	31
5.2.3 Analyse des références extérieures à la classe issues de la culture audiovisuelle dans le groupe.	32
5.3 Analyse des interactions liées à la gestion de l'activité.	33
5.3.1 Analyse des procédés des binômes pour gérer l'activité.	33
5.3.1.1 Le choix des sujets à étudier.	33
5.3.1.2 Le procédé d'écriture.	34
5.3.2 Analyse des interactions liées à la relecture de la production écrite.	35
6 Interprétation des résultats	38
6.1 L'acte de relecture à voix haute permet de réunir les membres du groupe autour d'un objet commun qui peut être enrichi.	38
6.2 La relecture de la production écrite permet de relancer une discussion qui approfondit le sujet.	39
6.3 La relecture de la production écrite permet de synthétiser ce qui précède.	42
7 Intérêts et limites de l'activité de discussion avec traitement de texte.	45
8 Conclusion	48
9 Bibliographie	50
10 Annexe	54
10.1 Fiche récapitulative des propositions émises lors du débat en classe entière.	54
10.2 Les productions écrites des élèves de la discussion argumentée avec traitement de texte et réponses à l'expert.	55
10.3 Retranscriptions analysées des discussions argumentées avec traitement de texte.	61

1 Introduction

1.1 Contexte du projet de mémoire

Depuis le début de ce projet de mémoire, une idée directrice est la nécessité de communication entre les apprenants par la médiation des nouvelles technologies. Dans un premier temps, les recherches de première année de master ont porté sur l'outil *tchat* dans des situations de débat. Il en a été fait une étude de l'outil portant sur les représentations des élèves, le rôle de l'enseignant, les intérêts et les limites de l'outil et s'appuyant sur les recherches antérieures menées dans le primaire et le secondaire.

Au cours de la deuxième année de master, une problématique de recherche s'est affinée au regard des apprentissages qui sont à construire chez des élèves de cours moyen première année et deuxième année de l'école de l'Épau au Mans. Les apprentissages concernent la culture littéraire et l'activité argumentative. Pour la culture littéraire, il s'agit de s'approprier les différentes représentations du héros. Pour l'activité argumentative, il s'agit de s'approprier la notion de héros en argumentant dans une discussion et en faisant référence à la culture littéraire de la classe. Une activité en binôme permettrait aux élèves de s'impliquer dans une discussion en prenant des positions opposées et demandeuses de justification pour approfondir leurs représentations.

Le choix de l'outil devait ainsi satisfaire de nouveaux critères : la clarté de l'écrit rendu par le binôme et l'enrichissement du texte produit. L'outil *tchat* ne correspondant plus aux nouveaux critères, l'outil privilégié dans la suite du projet est devenu le *traitement de texte*.

1.2 Les thématiques du mémoire et la question de recherche

Ce projet de recherche s'intéresse à l'appropriation de l'outil traitement de texte par les élèves lors d'une discussion en binôme. Les élèves sont amenés à discuter de manière argumentée et à écrire une trace de leurs représentations du héros et de leurs opinions dans un logiciel de traitement de texte. En binôme, il travaille à partir d'amorces extraites d'un débat antérieur en classe entière dont une question leur était adressée *Est-ce que je peux être moi-même un héros ou une héroïne ?* La production écrite sera envoyée à un expert en philosophie pour les aider à enrichir leurs représentations. Cette recherche portera sur l'élaboration du premier écrit des élèves lors d'une discussion en binôme. Dans ce mémoire, des liens seront mis en évidence entre l'activité de discussion et l'activité d'écriture. Pour ce faire, l'acte de relecture de la production écrite à voix

haute sera analysé pour comprendre en quoi l'acte de relecture permet de soutenir la discussion au sein du binôme.

Le recueil des données se compose de la production écrite et de la discussion filmée qui sera retranscrit. Il s'agira d'analyser ces données conjointement pour comprendre l'implication d'un écrit support de la discussion. Finalement, l'analyse de l'activité de discussion en binôme avec traitement de texte permettra d'appréhender les intérêts et les limites de la situation et de faire le point des perspectives possibles.

La question de recherche est la suivante : *de quelle manière envisager l'outil traitement de texte support d'une discussion argumentée en binôme en fin de cycle 3 ?*

L'activité de discussion entre élèves impliquera une partie théorique traitant de l'apprentissage collaboratif s'appuyant sur le modèle socio-constructiviste en sciences de l'éducation, de la discussion argumentée au cours moyen et d'une méthode de catégorisation des interactions pour les discussions argumentées. D'autre part, une partie de l'analyse identifiera les fonctions principales de l'outil traitement de texte dans un travail collaboratif en binôme.

2 Cadre théorique

2.1 La discussion en binôme : une situation d'apprentissage collaboratif.

La situation qui sera analysée est une discussion argumentée en binôme où les élèves entrent dans une démarche de conceptualisation de la notion de héros au travers des différentes représentations.

Ce dispositif qui permet la communication entre les élèves est caractéristique d'une situation d'apprentissage collaboratif qui prend essence dans les théories du développement cognitif du constructivisme social. Le courant socio-constructiviste s'est constitué au début des années 80 autour des travaux de A.-N. Perret-Clermont (1979) et W. Doise et G. Mugny (1981) en puisant son inspiration dans les théories de Vygotsky et celles de sociologues ou psychosociologues tels que Durkheim, Mauss et G.H. Mead. Ces auteurs se proposent de construire une théorie psychosociologique du développement cognitif : donner une définition sociale du développement intellectuel tout en intégrant une conception piagétienne de l'action. Il s'agit de mettre en évidence et de vérifier que certaines interactions sont susceptibles de faire progresser l'individu au niveau de ses structures cognitives. Ils cherchent à comprendre les liens de causalité entre le cognitif et le social dans la genèse de l'intelligence et à expliciter ses mécanismes. Le conflit socio-cognitif rend l'enfant plus actif cognitivement. Une centration opposée à celle de l'enfant peut, par composition, le faire progresser.

Cela rejoint les remarques de Vygotski sur le développement cognitif en formulant qu' « un processus interpersonnel se transforme en un processus intrapersonnel ».

2.2 La discussion argumentée au cours moyen.

L'activité de discussion argumentée est liée directement avec les enjeux de l'école primaire : la maîtrise de la langue, la formation citoyenne et la possibilité à chacun d'exprimer son excellence.

Pour la maîtrise de la langue, le langage oral est un composant essentiel de la discussion argumentée. Dès le cycle 3, le bulletin officiel de juin 2008 établit le sous-chapitre « Échanger, débattre » dans la rubrique *Langage oral* du chapitre *Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen*. « Tout en respectant les règles habituelles de la communication », les élèves sont amenés à justifier, reformuler, expliquer, questionner, argumenter,

se référer au(x) texte(s), les citer, s'appuyer sur le texte et organiser leurs propos¹. Comme l'interview radiophonique, l'exposé oral ou la lecture à d'autres, la discussion argumentée participe à un enseignement de l'oral habituellement « parent pauvre de l'enseignement » [Dolz & Schneuwly – 1998]².

Pour la formation citoyenne, la discussion argumentée est une expérience sociale. L'élève est invité à confronter son point de vue, s'exprimer devant un groupe, douter de sa compréhension, comprendre des propositions différentes des siennes et se construire au travers de la diversité des interventions.

Pour l'expression de son excellence, la discussion argumentée permet à l'élève de renforcer lui-même son estime de soi. Une partie de l'échec scolaire peut s'expliquer par le fait que les élèves se dévalorisent en raison de contextes sociaux particuliers. La discussion argumentée semble être une solution pour remédier à ce déficit d'image. En effet, le fait de demander aux élèves de s'exprimer sur leurs représentations et leurs opinions permet aux élèves de s'exprimer en toute confiance dans la mesure où il n'y a aucune prééminence entre eux. Le but des enseignants est de renforcer chez chacun l'estime de soi et l'autonomie dans la réflexion. Ce qui est aussi très valorisant est le fait que l'élève partage les fruits de sa pensée avec autrui. L'élève ne doit pas se sentir craintif du jugement des autres. C'est en ce sens qu'il prend confiance en lui et qu'il va avoir une meilleure image de sa personne car il est investi dans une communauté de recherche. Cette nouvelle façon de faire investir les élèves dans un projet commun permet à l'enfant de se renforcer quant à son caractère. C'est en cela que l'activité de discussion argumentée semble être un moyen pour aider à lutter contre l'échec scolaire.

De plus, la discussion argumentée portera sur les représentations du héros. Grâce au projet de lecteur qui permet d'enrichir sa culture littéraire, l'élève est amené à mettre en jeu sa culture personnelle. Comme l'évoque Ruth Amossy (2010), l'argumentation est une dimension langagière de la présentation de soi.

1 *B.O. N°3 19 juin 2008 Cycle des approfondissements-Programme du CE2, du CM1 et du CM2* « 1- Langage oral : L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. »

2 Dans *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*, Dolz et Schneuwly mettent en avant « trois obstacles à franchir pour légitimer un véritable enseignement de l'oral : la tradition scolaire qui subordonne l'oral aux normes de l'écrit ; la conception de l'oral comme activité spontanée, liée à la personne, relevant de ce fait d'interventions éducatives que proprement didactiques ; enfin, une conception holistique de l'oral que de récentes analyses linguistiques (trop récentes encore pour avoir innervées le monde de la didactique) permettent de battre en brèche. »

2.3 La méthode d'analyse Rainbow : une aide à la catégorisation des interactions.

Cette méthode nous servira d'introduction à la méthodologie d'analyse. Elle trouve son origine dans le projet européen SCALE³. Son objectif est de catégoriser les interactions qui s'effectuent dans des situations de débat en contexte scolaire. Cependant, la méthode RAINBOW qui est flexible a été utilisée dans différents contextes (débat au lycée sur les OGM et le réchauffement climatique ou dans l'industrie sur la conception collaborative).

La méthode RAINBOW se fonde à partir de quatre champs disciplinaires : le champ du *Computer-Supported Collaborative Learning*, le champ de l'*Argumentation*, le champ des *Dialogues centrés sur la tâche* et le champ de l'*Interactionnisme* dans l'analyse conversationnelle de Sacks. Elle porte son analyse au niveau des interactions au sens de la Théorie de l'activité, c'est-à-dire conscientes et dirigés vers un but, émises par un individu à destination d'artefacts ou d'individus, et pouvant être médiatisées par un instrument. Les interactions sont réparties en sept catégories fonctionnelles. Pour la discussion entre élèves, les catégories sont prévues pour qu'une interaction ne puisse pas cumuler plusieurs fonctions.

³ En 1999, le projet européen SCALE, *Internet-based intelligent tool to Support Collaborative Argumentation-based Learning in secondary schools*, qui a vocation à enseigner l'argumentation à des élèves entre 16 et 18 ans en les mettant dans des situations de débat, permet de développer et d'expérimenter des logiciels tel que DREW, *Dialogical Reasoning Educational Web tool*, comprenant un tchat synchrone, un éditeur de textes partagés et un outil partagé dans la construction de graphe argumentatif. Des modèles d'analyse des interactions se développent tel que le modèle RAINBOW qui permet de trier qualitativement la nature des interactions.

La méthode prévoit plusieurs sous-ensembles de catégories d'interactions qui sont décrits dans la figure suivante (cf Schéma 1).

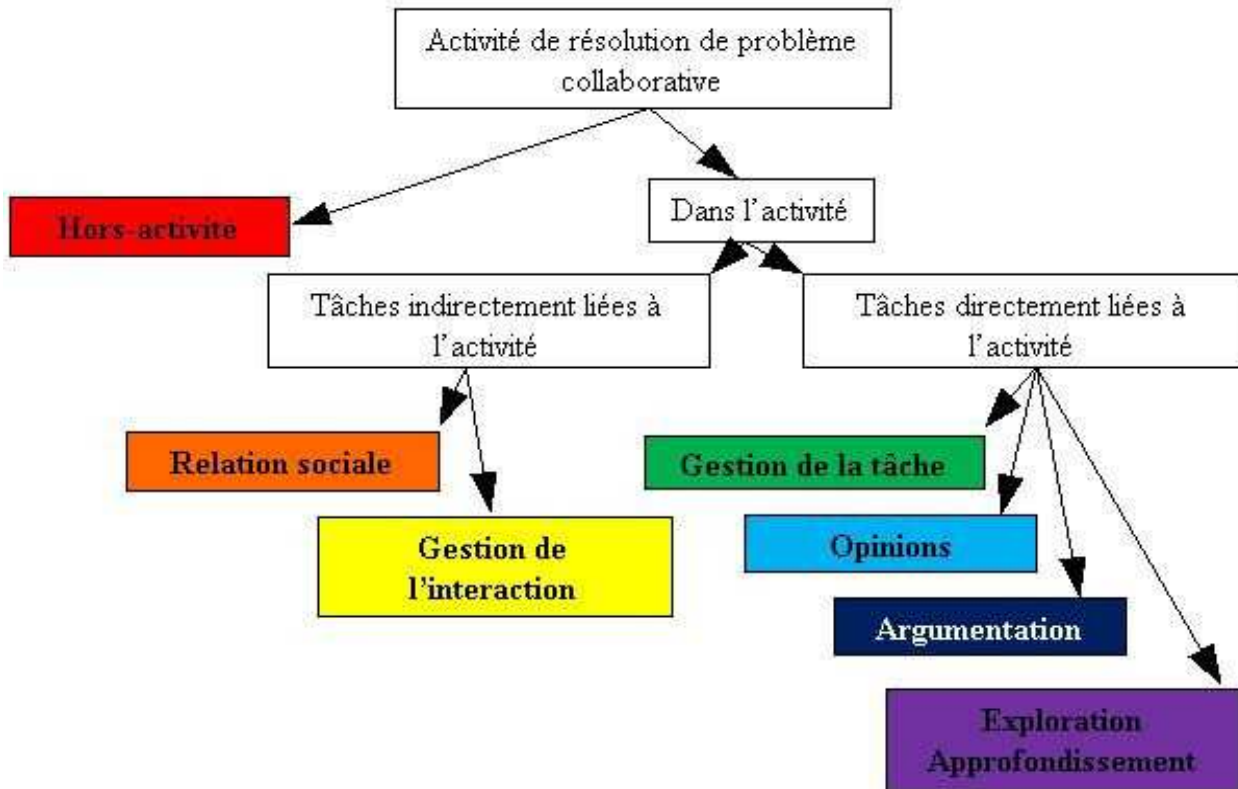


Schéma 1 : Organisation des fonctions des interactions de la méthode RAINBOW

Une première division crée deux sous-ensembles : les interactions *Hors-activité* et dans l'activité. Le second sous-ensemble se sépare en tâches indirectement liées à l'activité (*Relation sociale* et *Gestion de l'interaction*) et directement liées à l'activité (*Gestion de la tâche*, *Opinions*, *Argumentation* et *Exploration Approfondissement*).

Le tableau suivant présente les catégories fonctionnelles identifiées dans la méthode RAINBOW lors d'une discussion argumentée au cycle 3 (cf. Tableau 1).

Tableau 1 : Définition des catégories de la méthode RAINBOW lors d'une discussion argumentée au cycle 3.

Catégories	Définitions
Hors-activité	Une interaction qui n'a pas de lien avec la réalisation de la tâche. Cela comprend les interactions socio-relationnelles qui n'ont pas lieu de favoriser la réalisation de la tâche.
Relation sociale	Interaction qui concerne la gestion des relations sociales liée à la réalisation de la tâche : remerciement, politesse ou l'expression de sentiments.
Gestion de l'interaction	Interaction qui concerne la gestion de l'interaction elle-même : qui écrit ou non et quand (coordination), prise de contact, gestion du temps.
Gestion de la tâche	Gestion de l'avancement de la tâche : planification de ce qui doit être discuté, ce qui a déjà été discuté.
Opinions	Interaction d'expression d'opinions (point de vue, idée, acquiescement, etc.) qui respecte le sujet débattu ; l'expression d'opinions à l'ouverture et à la fermeture de phases d'une discussion argumentative.
Argumentation	Expression d'un argument lié à une interprétation : référence à la culture commune de la classe, citation, connaissance personnelle.
Exploration Approfondissement	Interaction de (contre)-argumentation à propos de (contre)-arguments, de liens argumentatifs et lié au sens des arguments (leur contradiction, leur définition, leur extension).

En conclusion de partie, la méthode RAINBOW permet de comprendre l'ensemble des interactions liées à une activité de discussion. En rappelant la question départ *de quelle manière envisager l'outil traitement de texte support d'une discussion argumentée en binôme au cycle 3 ?*, il sera possible d'analyser la discussion et la production écrite ainsi que les interactions orales qui construisent l'écrit.

2.4 L'outil du traitement de texte.

L'outil *traitement de texte* est un outil d'écriture, fonctionnant sur ordinateur qui dépasse le rôle d'une machine à écrire habituelle en possédant de multiples spécificités extrêmement utiles dans tout travail d'écriture.

Dans un dispositif collectif, le traitement de texte est parfaitement lisible par le groupe de travail. Pour l'élève, le travail est satisfaisant et valorisant en voyant son texte propre, bien présenté, sans aucune rature. La calligraphie du scripteur n'est plus une contrainte à l'écriture. L'organisation du texte est facile à l'aide de l'outil du traitement de texte. Le traitement de texte permet de produire des textes facilement structurables par le saut de lignes ou les choix typographiques de l'auteur. Le rédacteur peut décider de compléter son texte en amont à tout moment.

Le *traitement de texte* rend plus aisées les opérations essentielles de réécriture. Ses facilités sont remarquables en ce qui concerne l'effacement, la correction, l'insertion, le remplacement, le déplacement (de mots, de phrases, de paragraphes) ainsi qu'en ce qui concerne la mise en page, la conservation des textes. Ces fonctions peuvent être utiles dans un travail de réécriture. Retravailler un texte écrit sur *traitement de texte* ne demande pas à l'élève de réécrire la totalité du texte.

C'est aussi un outil de socialisation puisqu'il donne rapidement accès à un texte mis en page, imprimé ou envoyé par courrier électronique. Par la fonction de sauvegarde des versions de la production écrites, cet outil informatique offre aux élèves scripteurs, et à l'enseignant, les diverses étapes lisibles d'un texte en cours d'élaboration.

Pour finir, le *traitement de texte* est un outil d'écriture adapté au travail en binôme dans le sens où la production écrite gagne en clarté et lisibilité. D'autre part, le texte produit peut s'approprié plus facilement par les élèves car la production écrite n'est pas marquée par la calligraphie de celui qui écrit. La relecture de la production écrite n'est pas freinée par l'écriture manuscrite ou le support d'écriture comme la feuille. Dans une perspective de diffusion d'une production écrite à un tiers, le texte peut être transmis rapidement par la voie d'un courrier électronique.

3 Problématique de recherche

Comme le pose la question de départ, l'outil de *traitement de texte* est à penser comme support de la discussion entre les élèves. L'activité de discussion est réalisée en même temps que l'écriture des représentations des élèves dans un traitement de texte. L'activité d'écriture qui fait exister l'objet traitement de texte implique de nouveaux comportements des élèves dans la discussion. Par conséquent, des liens sont à rechercher entre l'activité orale et l'activité d'écriture.

Le cadre théorique montre que le sujet de la recherche est une activité de conceptualisation d'une notion en binôme dans une approche du constructivisme social. La discussion entre élèves est définie comme une discussion argumentée dont les interactions dans ce type d'activité peuvent être aperçues à l'aide de la méthode d'analyse Rainbow. Le point sur le *traitement de texte* met en évidence l'appropriation aisée d'un texte qui devient une production commune.

On peut facilement supposer que l'activité de production écrite n'est pas sans influence sur la discussion. Selon les attentes, une activité d'écriture pourrait favoriser ou être un obstacle au déroulement d'une discussion argumentée.

Cette recherche veut analyser des situations où l'écriture sur *traitement de texte* favorise le déroulement de la discussion argumentée tout en montrant les limites liées au dispositif d'écriture. La problématique de la recherche est la suivante : *au cours d'une discussion en binôme, en quoi l'écriture des représentations des élèves à l'aide d'un logiciel traitement de texte permet-elle de soutenir l'activité de discussion argumentée ?*

La formulation des hypothèses cherche une action qui fait le passage de l'écrit à l'oral. L'action doit s'appuyer sur l'écrit pour réunir le binôme dans l'activité de discussion. Une manière de rappeler une production écrite dans une discussion se fait par la relecture à voix haute. L'acte de relecture de la production écrite est une attitude spécifique à l'écriture. La relecture permet de rappeler ce qui a été écrit. L'acte de relecture à voix haute peut-il engendrer et approfondir la discussion argumentée ? Ceci chercherait à montrer que la production écrite a servi de support pour maintenir le fil d'une discussion.

Des hypothèses ont été formulées pour chercher en quoi l'acte de relecture à voix haute peut permettre au binôme d'approfondir leurs représentations du héros.

- La relecture à voix haute convoque les membres du binôme autour d'un objet commun qui peut être enrichi.
- Les élèves peuvent relire leur texte à voix haute pour revenir sur une notion à approfondir.
- Les élèves peuvent relire leur texte à voix haute pour synthétiser ce qui a été écrit.

4 Cadre méthodologique

4.1 Contexte

La recherche se déroule dans une classe à double niveau CM1 et CM2 de l'école de l'Epau, Le Mans, appartenant au réseau ECLAIR des Sablons. Le réseau ECLAIR des Sablons a été créé en 1990, car les indicateurs socio-économiques et culturels du quartier constituaient un frein à la réussite des élèves. Le projet de l'école de l'Epau repose sur un diagnostic des difficultés concernant notamment la maîtrise de langue. L'équipe enseignante favorise l'enseignement de l'instruction civique et morale où les activités langagières ont pour objectif de faire travailler les élèves au sein de discussions structurées et cohérentes.

Pour faire travailler cet effort d'organisation de la discussion, les élèves interrogeront le concept de héros au sein d'une discussion en binôme où les élèves écriront dans un traitement de texte commun leurs représentations qui seront envoyées à un sage expert en philosophie. Deux tâches sont demandées de manière simultanée : discuter en argumentant et écrire une trace de cette discussion. L'analyse cherchera à comprendre en quoi l'écriture participe à la structuration de la discussion.

4.2 Déroulement de la séquence.

4.2.1 Phase de familiarisation avec l'outil traitement de texte.

La pratique de l'outil informatique par les élèves est disparate. Les réponses recueillies à la suite d'un questionnaire distribué aux élèves montrent une pratique quotidienne ou hebdomadaire de l'ordinateur à l'extérieur de l'école pour certains et une absence totale de l'utilisation de cet outil pour d'autres. A l'extérieur de l'école, l'ordinateur est principalement utilisé dans des activités récréatives (jeu, site web d'hébergement de vidéos) ; la communication à distance ou les activités de recherche d'information sont secondaires. L'absence d'utilisation de l'ordinateur à l'extérieur de l'école est observable au sein des activités proposées en classe. Par exemple, un élève n'ayant pas accès à l'outil informatique à l'extérieur de l'école a eu de grandes difficultés à s'exprimer par écrit lors de la discussion en binôme avec traitement de texte.

Pour anticiper les difficultés des élèves quant à l'utilisation du traitement de texte, des séances ont été prévues dans la salle informatique de l'école. Les difficultés concernent le

fonctionnement du traitement de texte et l'aisance de l'élève dans l'utilisation du clavier. Une activité d'écriture sur traitement de texte est prévue pour préparer la discussion en binôme avec traitement de texte.

Des compétences se construisent sur les fonctions de base de l'écriture sur clavier (saut à la ligne, majuscule, ponctuation et espace), sur la gestion du texte dans l'espace de la feuille du traitement de texte et sur la sauvegarde d'un travail produit à partir d'un traitement de texte.

4.2.2 Phase de préparation : le concept du héros au travers des activités de lecture de classe.

L'étude du concept de héros a émergé au regard du contexte de la classe et de son parcours dans les activités de lecture depuis le début de l'année scolaire. Les élèves de CM1-CM2 associent souvent le héros aux super-héros issus de la culture audiovisuelle. Les références à la culture littéraire de la classe sont souvent en marge. Ce référencement aux super-héros soulève un problème quand à la conception du héros et les qualités qu'on lui attribue. C'est au fil des lectures en classe que les élèves pourront associer de nouvelles qualités aux héros.

Un enjeu intellectuel de ce projet est d'amener l'élève à dépasser ses représentations initiales en interrogeant la culture littéraire de sa classe. De ce fait, les élèves ont pu découvrir des héros dans leur parcours de lecteur.

Les lectures ont été :

La Reine des neiges d'Andersen, Grund, coll. les grands textes illustrés, 2007.

La petite tresseuse kanak de Yannick Prigent, illustrations de Caroline Palayer, Vents d'ailleurs septembre 2009.

Les plus belles histoires de la mythologie, texte de Michael Gibson, illustrations de Giovanni Caselli, Nathan 1978, Eurobook limited 1977.

Les héros de ces récits suivent un parcours initiatique qui leur apportent une plus grande maturité. Lémé, la petite tresseuse kanak confrontée à l'autorité de la tradition de son village, se réfugie dans le tressage. Ulysse est le héros infortuné de *l'Odyssée* ; humain, il n'a pas de pouvoir, hormis son astuce qui est un trait humain. Gerda, héroïne de *la La Reine des neiges*, fait preuve de courage pour retrouver un être cher.

Un héros désigne le personnage principal d'une œuvre de fiction, quelles que soient les qualités dont il fait preuve. Cela pose la question de la pluralité sémantique associée au mot de héros dans le langage des élèves. Il s'agit pour l'élève de dépasser l'approche force physique du

héros et de mettre du sens dans les définitions du dictionnaire (personnage principal d'un roman, personnage réel, personnage mythologique) à l'aide du vécu de classe.

Définition du héros extraite du dictionnaire de la classe :

Héros, nom masculin,

- 1- Personne qui se distingue par son comportement courageux exceptionnel et ses exploits.
- 2- Personnage principal d'un film ou d'un roman.
- 3- Personne qui a le rôle principal d'un événement.
- 4- Personnage mythologique.

Pour se modeler de nouvelles représentations, une question d'entrée dans les activités proposera à l'élève de tirer de son vécu des situations ordinaires où il pourra se reconnaître comme héros ou héroïne.

La question qui a été confrontée à l'expertise des élèves est : *Est-ce que je peux être moi-même un héros ou une héroïne ?*

Pour amorcer la séquence, cette question a pu être débattue par les élèves dans un débat en classe entière.

4.2.3 Débat en classe entière pour faire émerger les points de vue.

Le débat en classe entière a pour objectif de faire émerger les conceptions des élèves sur ce que peut être un héros. La stratégie du débat est de les faire réfléchir à partir de leur quotidien en posant la question de départ : *Est-ce que je peux être moi-même un héros ou une héroïne ?* L'élève est amené à chercher des exemples proches de son quotidien pour discuter le concept de héros et ainsi, la situation permettra d'évoquer des qualités autres que l'aspect « force physique » du héros. Le débat est préparé un jour avant par l'écriture de la définition du dictionnaire du mot héros.

A la fin du débat en classe entière, un document récapitulatif qui sera réutilisé lors de la discussion en binôme avec traitement de texte listera quelques propositions des élèves sélectionnées de manière à satisfaire la variété des opinions exprimés.

Des choix spécifiques liés au contexte de la classe concernent le dispositif. Pour le débat en classe entière, les élèves sont placés les uns derrière les autres dans une disposition de classe traditionnelle. L'enseignante privilégie cette disposition plutôt qu'une disposition adaptée à la

discussion entre élèves car les élèves sont sensibles aux changements de dispositif. Principalement, les élèves communiquent directement à l'enseignante. Parfois, les élèves rebondissent aux propos tenus par leurs camarades.

L'attitude de l'enseignante permet de maintenir une cohérence dans le déroulement du débat. L'enseignante problématise systématiquement les propositions des élèves pour orienter la discussion vers ce qui a été dit avant ou des moments vécus en classe. Les propositions des élèves sont écrites par l'enseignante sur un paperboard. Le sens des mots est souvent explicité pour apporter de la clarté dans les attentes du débat et le rôle de chacun. L'enseignante se présente comme une animatrice qui pourra relancer le débat sans entrer dans la discussion.

Le débat en classe entière a été filmé et a duré 40 minutes. L'entrée dans l'activité de débat a duré 6 minutes. Il s'agissait de mettre en évidence en quoi cette activité s'inscrit dans le vécu de la classe et d'en dégager les caractéristiques de la situation qui permet de faire exprimer la singularité de chacun et les avis différents, voire contraire, au sein d'une discussion argumentée. Ensuite, les élèves ont eu connaissance de la question de débat *Est-ce que je peux être moi-même un héros ou une héroïne ?* Les propositions des élèves sont écrites sur le paperboard. Progressivement et à l'aide des relances de l'enseignante, les élèves évoquent leur quotidien pour répondre au plus près de la question du débat. Au bout de 16 minutes de discussion, un élève évoque le vécu de la classe en particulier dans les activités de lectures. D'autres lectures de classe sont évoquées. Le débat se termine sur l'idée que chacun est un héros à sa façon et 10 minutes sont prises pour un travail d'écriture de sa propre définition du héros.

Suite au débat, un document récapitulatif des propositions est construit par l'enseignante. Les propositions ont été triées par thèmes (les références à la culture littéraire de la classe, les qualités du héros, les références aux super-héros) pour en sélectionner quelques-unes de chaque. Les propositions sont les suivantes :

- Je peux faire un film où je suis le héros.
- Je peux être un héros en étant un personnage mythologique.
- Le héros n'a pas peur, il a du courage.

- On n'a pas besoin de super-pouvoir pour être un héros.
- On peut se déguiser en héros.
- On peut tous être un héros car on peut choisir d'être un héros.
- Dans La Reine des neiges, Gerda est une héroïne car elle a choisi de faire un voyage pour sauver Kay.
- Chacun est un héros à sa façon.
- On n'a pas besoin de la reconnaissance de notre entourage.
- Être un héros dépend de notre volonté.
- C'est être un héros de vaincre ses peurs. Par exemple, on a vaincu notre peur du vide au cirque en faisant du trapèze.

4.2.4 Discussion en binôme avec traitement de texte envoyé à un expert.

Cette partie est l'objet de la méthodologie du recueil des données et de l'analyse. A partir du document récapitulatif construit à la fin du débat en classe entière, les élèves vont discuter en binôme des propositions évoquées pendant le débat en classe entière. L'écrit produit sera envoyé à un tiers, expert en philosophie, qui réinterrogera l'opinion des élèves.

Les élèves sont deux par ordinateur. La salle informatique est aménagée de manière à placer l'écran et le clavier entre les deux élèves. La séance dure 30 minutes.

La consigne est la suivante :

*A partir de la feuille récapitulative des propositions du débat, **choisissez** une proposition puis **discutez** de la proposition en argumentant. **Écrivez** votre opinion dans un traitement de texte. Ce texte sera envoyé à un philosophe. Quand vous terminerez de débattre et d'écrire, choisissez une autre proposition.*

Les élèves ont la liberté de commencer par la proposition qu'ils veulent.

L'écrit attendu est un support de l'oral non normé. L'écrit sert à fixer l'oral. Chaque groupe trouve la forme qui correspond à ses besoins dans l'idée que le passage à l'acte peut être plus simple. Les textes produits par les élèves se retrouvent en annexe.

4.2.5 Réponse à l'expert.

Le texte est envoyé à un expert en philosophie, un sage, qui retourne les textes des binômes annotés de questions. Les élèves répondent aux questions de l'expert pour préparer une visite. Le sage est Edwige Chirouter spécialiste des activités à visées réflexives à l'école primaire comme en témoignent ses ouvrages dans la partie *Bibliographie*.

Le dispositif est le même que la séance précédente. Les élèves sont deux par ordinateur. La salle informatique est aménagée de manière à placer l'écran et le clavier entre les deux élèves. La séance dure 30 minutes.

La consigne est la suivante :

Lisez et discutez les interrogations du philosophe à propos de votre texte. Répondez aux questions de l'expert. Vous pouvez écrire des réponses différentes au sein du binôme.

4.2.6 Visite de l'expert.

L'expert rencontre en classe les élèves. L'objectif sera de répondre à la question de débat de la classe *Est-ce que je peux être moi-même un héros ou une héroïne ?* en proposant une définition du héros ordinaire et en problématisant des passages des productions écrites des élèves.

Ce moment aura lieu en classe entière. En-dehors du questionnement autour du héros, les interrogations des élèves concernant la vie d'écolier et le métier du philosophe pourront être abordées.

4.3 Méthodologie du recueil des données.

L'analyse portera sur la discussion en binôme avec traitement de texte correspondant au

chapitre 4.2.4 du cadre méthodologique. Les élèves ont été amenés à construire un texte en discutant en binôme. Par conséquent, les interactions orales doivent être prises en compte pour comprendre la construction du texte. Pour ce faire, les binômes ont été filmés en activité.

3 binômes sur 9 ont été filmés en train de discuter les propositions du document récapitulatif conçu en fin de débat en classe entière (chapitre 2.3). Une caméra est placée derrière les élèves et permet d'obtenir un cadre comprenant les élèves de dos, le clavier et l'écran. A partir de la vidéo, la discussion du binôme est retranscrit.

On peut ainsi ordonner chronologiquement la succession des interactions orales en même temps que la construction du texte du binôme comme le montre les annexes 1, 2, 3.

4.4 Méthodologie d'analyse.

L'analyse portera sur le partie 4.2.4 *Discussion en binôme avec traitement de texte envoyé à un expert* de la séquence traitant de l'enrichissement de la notion de héros.

Lors de cette séance, les phases de discussions alternaient avec des phases d'écriture. Le texte est le produit d'une discussion en binôme. En se répétant, les phases de discussion orale du binôme ont permis de construire un ensemble de fragments de textes. C'est pour cela que le texte et la discussion ne seront pas analysés séparément. La partie écrite et la partie orale du recueil de données seront analysées simultanément et chronologiquement. De cette manière, la production écrite du binôme sera analysée avec le contexte de la discussion orale qui la fait émerger.

Les trois paragraphes ci-dessous présentent les différentes parties de l'analyse.

Une première partie de l'analyse rendra compte des représentations de la notion de héros au cours de la discussion avec traitement de texte. Trois types de héros apparaissant dans le chapitre 2.2, peuvent être évoqués par les élèves. Il y a le **super-héros** relevant des représentations initiales des élèves. Le super-héros a pour qualité une force physique hors du commun qui lui permettra de réaliser des actions irréalisables pour un être humain. Ensuite, il y a le **héros issu des lectures de la classe**. C'est le personnage mythologique ou le personnage de contes ayant des qualités humaines. Ce dernier est intéressant car il peut faire la transition avec le héros ordinaire. Ainsi, il y a le héros

qui fait preuve de qualités humaines. Ce héros se rapproche des valeurs du vivre ensemble et constitue un **héros ordinaire**.

Une seconde partie de l'analyse présentera les moments où les élèves font références à la culture commune pour argumenter. Le vécu de classe permet d'évoquer de nombreuses situations communes aux membres du binôme. Il y a la référence à la culture littéraire de la classe, la référence à l'instruction civique et morale et la référence aux propos tenus par l'enseignante. Cependant, le groupe 3 n'a fait aucune référence explicite à la culture de la classe. Au lieu de se référer à la culture de la classe, il y a eu une abondance de références issues de la culture audiovisuelle sur le thème des super-héros. Ce dernier point fera l'objet de la partie 2.3 de l'analyse : *Analyse des références extérieures à la classe issues de la culture audiovisuelle dans le groupe 3.*

Une troisième partie de l'analyse décrira les interactions ne relevant pas des deux premières parties de l'analyse. C'est le cas des interactions portant sur la gestion de l'activité. On analysera les procédés utilisés pour gérer l'activité (choix du sujet et procédé d'écriture) ainsi que les interactions liées à la relecture de la production écrite (enrichissement de la discussion et discussion au sujet de l'orthographe).

5 Analyse du recueil de données

5.1 Analyse des représentations de la notion de héros au cours de la discussion avec traitement de texte.

5.1.1 Analyse des représentations du héros dans le groupe 1.

Le groupe 1 commence en discutant le sujet *Je peux faire un film où je suis le héros*. Ci-dessous, les interactions (Ax et Bx) de l'annexe 10.3 sont explicitées de façon à traduire leurs représentations du héros.

A4 : Le héros n'appartient pas seulement au monde du cinéma.

A5 : On peut être un héros sans faire de film.

A6 : Être un héros dans un film ne veut pas dire qu'on est un héros au quotidien.

B7 : B pense que c'est seulement pendant le film.

A8 : En citant la maîtresse, A suggère qu'il existe une définition du héros ordinaire autre que celle du héros des dessins animés.

A11 : A écrit la réflexion sur le caractère limité du héros d'un film.

A12 : Être le héros d'un film est différent que d'être un héros dans la vie.

B13 : B écrit qu'on peut être le héros d'un film.

- Le groupe 1 montre que le héros au cinéma n'a pas de rapport avec le héros ordinaire. Le groupe 1 montre que le personnage d'un film peut s'appeler héros.

Ensuite, le groupe 1 discute le sujet *Je peux être un héros en étant un personnage mythologique*.

B16 : Le personnage mythologique est un personnage ordinaire.

A17 : Les personnages mythologiques viennent des mythes. Donc ils n'existent peut être pas.

A18 : On ne peut pas être un héros en étant un personnage mythologique car les mythes n'existent pas.

B20 : Les mythes existent car les personnages mythologiques sont reconnus.

B21 : Être un héros signifie être reconnu.

A24 : A cite Ulysse et le cyclope.

B25 : B cite la sorcière Circé et le fait qu'Ulysse est le seul à être retourné chez lui.

A26 : A dit qu'Ulysse est connu sous la forme d'un héros.

A29 : A synthétise à l'écrit l'idée du voyage d'Ulysse "car il a parcouru beaucoup d'épreuve".

- Le groupe 1 montre que le héros mythologique est un personnage reconnu car il parcourt de nombreuses épreuves. Le binôme n'écrit pas tout ce qui a été dit mais synthétise l'idée du voyage difficile "car il a parcouru beaucoup d'épreuve".

Pour finir, le dernier sujet abordé par le groupe 1 est *Le héros n'a pas peur, il a du courage*.

B32 : Le héros n'est pas peureux car ça ne sert à rien d'être peureux.

A33 : A dit en reformulant que les héros n'ont pas peur face au danger.

A34 : A écrit que le héros a pour qualité de ne pas avoir peur du danger.

- Le groupe 1 montre qu'une qualité du héros est de ne pas avoir peur du danger. B argumentent en donnant sa perception d'être peureux.

Les élèves discutent de leurs représentations puis écrivent un texte. Les représentations du héros sont en lien avec le quotidien des élèves. Ils problématisent les sujets en lien avec leur vécu pour concevoir une définition du héros ordinaire. Le groupe distingue les concepts de héros personnage de cinéma et de héros du quotidien. Le groupe définit en discutant le héros de la mythologie comme un héros qui parcourt de nombreuses épreuves. Par l'intermédiaire du dernier sujet, les élèves en dégagent le caractère courageux du héros.

5.1.2 Analyse des représentations du héros dans le groupe 2.

Le groupe 2 commence avec le sujet *Je peux faire un film où je suis le héros*. Ci-dessous, les interactions (Ax et Bx) de l'annexe 10.3 sont explicitées de façon à traduire leurs représentations du héros.

A1 : A demande s'il est possible de faire un film où on est le héros.

B2 : Raisonnement en terme de possibilité. On peut écrire un film.

B3 : On peut se mettre dans la peau du héros lorsqu'on écrit un film.

- A questionne mais sans chercher à répondre à B. B raisonne en terme de possibilité sans se représenter ce qu'est un héros ou en lien avec la question de débat en classe. Rien est écrit.

Le deuxième sujet abordé par le groupe 2 est *On n'a pas besoin de super-pouvoir pour être un héros*.

A6 : A questionne B.

B7 : B pense qu'il n'y a pas besoin de super-pouvoirs pour être un héros.

B10 : B prend un exemple de la vie quotidienne pour argumenter (par exemple, répondre à la demande des parents).

A11 : A écrit ce que dit B sans discuter avant d'écrire. A écrit qu'obéir aux parents permet d'être un héros.

B13 : B donne l'exemple de mettre la table.

B15 : B donne un autre exemple : aller se coucher.

A16 : A ajoute que c'est aider les parents.

A17 : A écrit l'exemple : aller se coucher.

B18 : B dit qu'écouter les parents fait d'eux des héros.

B25 : B dit qu'être un héros, c'est savoir vivre ensemble.

B28 : B écrit qu'être un héros, c'est savoir vivre ensemble.

A39 : A dit qu'elle n'est pas d'accord et qu'un héros, c'est comme une star.

A41 : A propose une définition auto-référentielle (un héros, c'est un héros).

A43 : A dit qu'une star n'a pas besoin de sa voix pour être une star. Rapprochement du rôle du personnage, le héros et de l'acteur, la star.

B49 : B n'est pas d'accord avec le rapprochement fait par A. B dit qu'on a pas besoin d'être connu ou d'être une star pour être un héros.

- A qui doit écrire synthétise une fois les idées de B émises à l'oral (A16, "car on les aide"). A a des difficultés à formuler des arguments. Les super-héros sont niés par le discours de B qui développe la thématique du héros ordinaire. B s'appuie sur sa vie pour argumenter. Après une relecture (B23), B évoque une notion apparaissant en instruction civique et morale, *le savoir vivre ensemble*. B dit que le héros partage les valeurs du savoir vivre ensemble. B se représente le héros dans une définition du héros ordinaire. Ensuite, A retourne dans l'univers de l'audiovisuelle. A rapproche le héros et la star ce qui revient à confondre le rôle du personnage représenté et l'acteur comme personne. A se représente le héros du monde du cinéma. B exprime son désaccord en montrant que le héros n'a pas besoin de reconnaissance. Visiblement, A et B ne se représente pas le héros de la même façon.

Le troisième sujet abordé par le groupe 2 est *Chacun peut être un héros à sa façon*.

A53 : A questionne B.

B54 : Chacun décide de vivre comme il veut et choisit ce qu'il veut être.

A55 : A écrit partiellement ce que B a dit.

- B dit qu'on a la possibilité de choisir sa manière de vivre et ce qu'on veut devenir. A ne

répond pas à B. A écrit ce que dit B.

Le quatrième sujet abordé par le groupe 2 est *On n'a pas besoin de la reconnaissance de notre entourage.*

B56 : B lit le sujet à A.

A60 : A dit que l'entourage compte beaucoup pour eux.

B61 : B dit qu'elle n'est pas d'accord car à l'école, l'entourage n'est pas là pour regarder ce qu'ils font.

- A dit que l'entourage a de l'importance. B trouve un exemple où il n'y a pas l'entourage pour contre-dire A. C'est le cas de l'école où on travaille pour soi. A et B ne sont pas approprier de la même manière la problématique. B fait un lien entre les propositions à discuter et le débat sur le héros ordinaire tandis que A discute des propositions sans faire de lien avec le débat.

Le cinquième sujet abordé par le groupe 2 est *Être un héros dépend de notre volonté.*

B62 : B lit le sujet.

A63 : A est d'accord avec le sujet.

A65 : A dit qu'être un héros, c'est un choix.

A66 : B est d'accord avec A.

- Pour le groupe, être un héros est un choix. Rien est écrit.

Le sixième sujet abordé par le groupe 2 est *Je peux faire un film où je suis le héros.* Ce sujet a déjà été abordé en début de discussion (sujet 1).

B67 : B lit le sujet.

A70 : A évoque l'univers des super-héros « spider-man » et parle de son réalisateur. A dit qu'on a des rôles dans les films.

A72 : A dit qu'on fait les héros pour notre bien et le bien de vivre ensemble.

B75 : B évoque Batman.

A76 : A ne comprend pas pourquoi B parle de Batman.

B77 : B dit qu'il n'est pas d'accord avec A. B pense que le réalisateur fait des films pour se mettre dans la peau des personnages.

- La production écrite est incomplète et n'a pas de sens. A a des difficultés à construire des arguments. A utilise en A72 les propos de B en B25 sur le savoir vivre ensemble. A pense qu'on peut avoir un rôle de héros dans un film. B affine en disant que les héros des films

nous permettent de nous représenter des situations.

Le septième sujet est *Je peux être un héros en étant un personnage mythologique*.

A81 : A lit le sujet à B.

B82 : B dit que Ulysse est parti.

A83 : A ne voit pas le rapport entre Ulysse et la mythologie.

B84 : B dit qu'Ulysse a fait un parcours où il a rencontré le cyclope et la sorcière Circé.

A85 : A ne souhaite pas continuer la discussion.

- A ne participe pas à la discussion. A ignore ce que dit B. B évoque l'idée de parcours réalisé par Ulysse. Rien est écrit.

Le huitième sujet est *On peut se déguiser en héros*.

B86 : B lit le sujet à A.

A87 : A est d'accord et ne problématise pas le sujet. A réfléchit en terme de possibilité.

A89 : Pour A, les déguisements s'achètent ou se confectionnent.

A90 : A dit qu'être un héros, ce n'est pas se déguiser mais c'est sauver des personnes.

B91 : B n'est pas d'accord avec l'idée qu'il faille sauver des personnes pour être un héros.

B92 : B rédige un texte seul.

- A voit un lien avec le débat en A90. B exprime son opinion à l'oral et à l'écrit. B privilégie les qualités humaines du héros "avoir du cœur" et "vivre ensemble" et réfute la définition du héros qui fait des exploits, "sauver des gens".

Il n'y a pas de discussion entre A et B. Les représentations du héros se disent et s'écrivent les unes après les autres sans faire l'objet d'une discussion. A représente souvent le héros dans le monde du cinéma. A parle de "star" et de "sauver des gens". A problématise rarement les sujets de la discussion en binôme dans la suite de la question de débat de classe entière *Est-ce que je peux être moi-même un héros ou une héroïne ?* B fait davantage de liens avec la situation de débat de classe. Pour B, le héros est représenté à partir des valeurs du vivre ensemble et des actions quotidiennes de l'élève.

5.1.3 Analyse des représentations du héros dans le groupe 3.

Le groupe 3 commence en discutant le sujet *On n'a pas besoin de super-pouvoirs pour être un héros*. Ci-dessous, les interactions (Ax et Bx) de l'annexe 10.3 sont explicitées de façon à

traduire leurs représentations du héros.

A1 : A demande à B s'il a besoin de super-pouvoirs pour être un héros.

B2 : B dit qu'il n'a pas besoin de super-pouvoirs pour sauver un bébé qui tombe.

A3 : A met B dans le rôle de super-man et lui demande s'il a besoin de super-pouvoirs.

B4 : B répond "non".

B8 : B écrit qu'on n'a pas besoin de super-pouvoirs pour être un héros.

B10 : B écrit qu'on n'a pas besoin de super-pouvoirs pour sauver quelqu'un.

A11 : A met B dans le cas où il doit monter en haut d'un immeuble.

A13 : A répond à sa propre question en donnant la possibilité de prendre l'ascenseur.

B14 : B dit qu'il prendrait une échelle.

A15 : A demande comment B ferait pour sauter. A pose des questions qui montrent une représentation du héros proche des super-héros.

A16 : A demande à B de trouver un cas où il utilise des super-pouvoirs.

B17 : B concède qu'il aurait besoin de super-pouvoirs pour sauter d'un immeuble.

A18 : A cite Spider-Man.

B19 : B écrit qu'il a besoin de super-pouvoirs pour sauter d'un immeuble.

- A insiste sur les super-héros. A n'arrive pas à explorer d'autres représentations que celles des super-héros. En début de discussion, B dit et écrit que le héros n'a pas besoin de super-pouvoirs. B participe à une définition du héros ordinaire. A la fin de la discussion, les questions insistantes de A obligent B à écrire un passage où les super-pouvoirs sont nécessaires.

Le second sujet est *Le héros n'a pas peur, il a du courage*.

B21 : B lit le sujet.

B23 : B dit que la qualité d'un héros est d'être courageux. B dit que les super-héros n'existent pas.

A24 : A dit que le héros n'a pas besoin de courage car il est fort. A représente encore le héros par la force physique.

A25 : A écrit que le héros n'a pas besoin de courage car il est fort.

B26 : Être un héros, c'est n'avoir peur de rien.

A27 : Parfois, les héros ont peur.

A29 : A cite un super-héros, Spider-Man.

A31 : A dit que les films sont des "fictions".

B32 : B dit que Spider-Man a peur du Bouffon-Vert. B s'y connaît en super-héros.

A33 : A dit que Spider-Man a peur du méchant.

B34 : B résume “ça fout les jetons”.

A35 : A écrit que les héros peuvent avoir peur.

- Le groupe discute en évoquant l'univers des super-héros. B pense que les héros sont courageux. A ne pense pas que les super-héros sont courageux car ils sont juste forts physiquement. B pense que les héros n'ont peur de rien. A pense que les super-héros peuvent avoir peur des “méchants”.

Le troisième sujet est *Chacun peut être un héros à sa façon.*

A37 : A lit le sujet puis A dit qu'elle ne veut pas continuer la discussion avec ce sujet.

- A n'essaie pas de s'intéresser à un sujet évoquant le héros ordinaire.

Le quatrième sujet est *Je peux faire un film où je suis le héros.*

A38 : A pose une question à B.

B46 : B écrit le nom de super-héros.

A47 : A met B en situation dans un film de super-héros.

B48 : B écrit qu'il n'est pas obligé d'être le héros d'un film.

B50 : B écrit que ce qui est important, c'est de participer au film.

- B ne répond pas à l'oral à A. A pose des questions et B écrit sa réponse. Les questions restent dans l'univers des super-héros. B ne se représente pas le héros. B écrit ce qu'il pense de jouer dans un film.

Le cinquième sujet est *C'est être un héros de vaincre ses peurs. Par exemple, on a vaincu notre peur du vide au cirque en faisant du trapèze.*

B51 : B lit le sujet et demande si A est d'accord.

A52 : A dit “non”.

A53 : A écrit un début de phrase “Non parce que vaincre ses peurs”

A57 : A ne terminera pas son idée.

A58 : B prend le clavier et écrit ce que signifie vaincre ses peurs au travers d'une expérience personnelle (la peur du noir).

- A n'arrive pas à développer le sujet qui traite du héros ordinaire. B termine le texte en évoquant un exemple personnel.

Les discussions entre A et B restent dans l'univers des super-héros. A évoque l'aspect fictif des films et n'aborde pas les sujets au travers de l'approche du héros ordinaire. A met en avant

l'aspect force physique du héros. B pense que le héros n'a pas besoin de super-pouvoirs. Dans la discussion du sujet 2, le binôme construit l'idée que les super-héros peuvent avoir des peurs. Le troisième sujet, *Chacun peut être un héros à sa façon*, est ignoré par A après qu'il ait été lu.

5.2 Analyse des références à la culture commune.

5.2.1 Analyse de la référence à la culture littéraire dans le groupe 1.

Les références à la culture littéraire de la classe apparaissent dans la discussion et la production écrite. Le sujet qui a permis de faire surgir ces références est *Je peux être un héros en étant un personnage mythologique*.

A17 : A dit que les personnages mythologiques n'existent pas donc on ne peut pas être un personnage mythologique.

A18 : A écrit son désaccord.

A19 : A relit son texte à voix haute.

B20 : B dit que les personnages sont quand même reconnus.

- Après la relecture de A, B évoque la reconnaissance des personnages mythologiques. Pour B, la reconnaissance permet de faire exister.

La suite de la discussion met en avant ce qu'on en dit des personnages mythologiques puisqu'ils sont reconnus.

A24 : “Les personnages mythologiques tout le monde connaît les héros, tout le monde dit que Ulysse est un héros... enfin.. car il a battu le cyclope.”

B25 : “car il a battu Circé, le cyclope, il n'y a que lui au fait qui est retourné chez lui.”

A26 : A synthétise à l'oral une idée du premier débat “tout le monde les reconnaît *sous la forme* d'un héros, donc ce sont des héros.”

A29 : A synthétise à l'écrit l'idée de voyage “*car il a parcouru beaucoup d'épreuve*”

- A commence par évoquer le personnage d'Ulysse et le passage du cyclope. B participe en évoquant le passage avec Circé et l'idée qu'Ulysse est le seul à être rentré chez lui. A synthétise à l'oral et à l'écrit la discussion.

Les deux élèves ont fait référence au livre étudié en classe *Les plus belles histoires de la mythologie* en évoquant des événements de l'histoire d'Ulysse. La production écrite ne fait pas apparaître les exemples donnés par les élèves mais les synthétise.

5.2.2 Analyse des références à la culture littéraire et à l'instruction civique et morale dans le groupe 2.

En traitant le sujet *Je peux être un héros en étant un personnage mythologique*, un élève (B) va évoquer la culture littéraire de la classe à partir du livre *Les plus belles histoires de la mythologie*.

A81 : A lit le sujet à B.

B82 : B dit que Ulysse est parti.

A83 : A ne voit pas le rapport entre Ulysse et la mythologie.

B84 : B dit qu'Ulysse a fait un parcours où il a rencontré le cyclope et la sorcière Circé.

A85 : A ne souhaite pas continuer la discussion.

- A ne participe pas à la discussion. B évoque l'idée de parcours réalisé par Ulysse. Rien est écrit.

Dans ce binôme, la discussion n'aboutit pas à une production écrite. B est seul à faire référence à la culture littéraire.

L'élève B réinvestit un concept évoqué en instruction civique et morale. C'est le savoir vivre ensemble. Le sujet abordé était *On n'a pas besoin de super-pouvoir pour être un héros*.

A6 : A questionne B.

B7 : B pense qu'il n'y a pas besoin de super-pouvoirs pour être un héros.

B10 : B prend un exemple de la vie quotidienne pour argumenter (par exemple, répondre à la demande des parents).

A11 : A écrit ce que dit B sans discuter avant d'écrire. A écrit qu'obéir aux parents permet d'être un héros.

B13 : B donne l'exemple de mettre la table.

B15 : B donne un autre exemple : aller se coucher.

A16 : A ajoute que c'est aider les parents.

A17 : A écrit l'exemple : aller se coucher.

B18 : B dit qu'écouter les parents fait d'eux des héros.

B22 : B récupère le clavier.

B23 : B relit ce qui a été écrit.

A24 : A cherche à compléter ce que vient de dire B23.

B25 : B dit qu'être un héros, c'est savoir vivre ensemble.

A26 : A répète ce que B a dit “c'est le savoir vivre ensemble”.

B28 : B écrit qu'être un héros, c'est savoir vivre ensemble.

- Après avoir relu la production écrite de A, B évoque le savoir vivre ensemble comme valeur qui définit le héros. B écrit cette qualité du héros et donne une représentation du héros ordinaire.

Le savoir vivre ensemble est un apprentissage lié à l'instruction civique et morale. B réinvestit avec pertinence ce concept dans la discussion. Dans un premier temps, B cherche des exemples de la vie quotidienne (B13, B15) et A essaie de synthétiser les exemples (A16) pour écrire. B récupère le clavier et lit le texte écrit par A. Suite à la relecture, A cherche une phrase de conclusion pour compléter (A24). Puis, B regroupe les exemples évoqués dans la discussion (obéir à ses parents, mettre la table, aller se coucher, écouter ses parents) sous le concept du savoir vivre ensemble.

5.2.3 Analyse des références extérieures à la classe issues de la culture audiovisuelle dans le groupe 3.

Le groupe 3 a la particularité de ne pas avoir fait de références explicites à la culture commune de la classe. La discussion évoluait dans l'univers des super-héros.

Le thème des super-héros s'est installé avec les questions insistantes de A à ce sujet.

A3 : “Ah ok mais le truc si tu étais super-man, tu aurais besoin de super-pouvoir ?”

A11 : “Mais si tu n'avais pas de pouvoir et que tu voudrais monter sur des immeubles. Comment tu feras ?”

A16 : “Oui mais en fait si tu avais quand même des super-pouvoirs, est-ce que tu aurais besoin de faire quelque chose où tu aurais vraiment besoin de tes pouvoirs ?”

A18 : “Comme Spider-man ? ok.”

- A problématise de la façon suivante les sujets *Est-ce que tu peux être un super-héros ?* La discussion a été orienté par un membre du binôme qui a retranché son interlocuteur dans des raisonnements autour des super-héros.

D'autre part, B qui est l'autre membre du binôme connaissait bien le sujet des super-héros. Il y a des citations de super-héros.

B23 : “Les super-man, hulk et tout.”

B32 : “le bouffon vert” dont Spider-Man a peur.

B46 : Les noms de super-héros apparaissent dans la production écrite. “*Je suis moyennement d accord car comme dans :super-man spider man*”.

Cependant, le binôme confiné dans l'univers des super-héros va développer des réflexions pertinentes quant à la conception d'un super-héros. En traitant le second sujet qui est *Le héros n'a pas peur, il a du courage*, le binôme fait émerger que les super-héros peuvent eux-aussi avoir peur. Le binôme appuie sa réflexion d'un exemple (B32 : “le bouffon vert” dont Spider-Man a peur) qui sera synthétisé à l'écrit de la manière suivante “*A des fois il sont la trouille de quelque chose*”.

- Cette démarche convoque une qualité humaine, la peur, transposée aux super-héros.

Le groupe 3 a fait référence à une culture audiovisuelle commune tout au long de la discussion. La production écrite témoigne d'une discussion sur le thème des super-héros. Les passages pertinents de la discussion ne sont pas mis en valeur dans la production écrite.

5.3 Analyse des interactions liées à la gestion de l'activité.

5.3.1 Analyse des procédés des binômes pour gérer l'activité.

Cette partie a pour objectif de montrer la façon d'agir des binômes pour que l'activité se déroule.

5.3.1.1 Le choix des sujets à discuter.

Les groupes 1 et 2 commencent par l'étude du sujet situé en tête de liste.

Pour le groupe 1 :

A1 : A montre tous les sujets.

B2 : B veut commencer par le sujet en tête de liste.

- Le groupe 1 a discuté les 3 premiers sujets de la liste en respectant l'ordre donné par la liste.

Pour le groupe 2 :

A1 : A dit qu'ils vont commencer “du début jusqu'à la fin”.

- Le groupe 2 a commencé avec le sujet en tête de liste. Cependant, A ne respectera l'ordre de la liste en ignorant le sujet *Je peux être un héros en étant un personnage mythologique*. Puis

les sujets seront sélectionnés.

Le groupe 3 choisit de sélectionner les sujets dans la liste. Les élèves sélectionnent les sujets chacun leur tour. Le premier sujet discuté par le binôme est *On n'a pas besoin de super-pouvoirs pour être un héros*.

A1 : A pose la question à B “Est-ce que tu as besoin de super-pouvoir pour être un héros ?”

- A présente le sujet sous la forme d'une question pour créer une situation de communication. Les sujets à débattre seront aussi sélectionnés dans la suite de l'activité.

Pour le choix des sujets, on remarque que le groupe 1 a suivi l'ordre imposé par la liste. Le groupe 2 commencent par définir un procédé respectant l'ordre de la liste puis change son procédé en sélectionnant les sujets à discuter. Le groupe 3 sélectionne les sujets à discuter tout au long de l'activité.

5.3.1.2 Le procédé d'écriture.

Le groupe 1 agit par étapes. Voici les étapes d'écriture et de discussion du groupe 1 :

Écriture de l'intitulé du sujet. Discussion du sujet. Synthèse des représentations à l'écrit.

- C'est à partir de l'écriture de l'intitulé du sujet que le binôme discute. Une fois les idées épuisées, le binôme écrit la synthèse de ce qui a été dit.

Le procédé d'écriture du groupe 2 évolue pendant l'activité. Dans un premier temps, le groupe 2 cherche à retranscrire la discussion mot pour mot.

A9 : A demande à B de parler moins vite.

A12 : A utilise le mot “dictée” pour représenter la tâche. A met en évidence la difficulté de cette manière d'écrire.

B52 : B remarque que A est trop proche du clavier ce qui est un frein à la discussion “On n'écrit plus maintenant. On parle.”

- Dans cette première partie, A et B mettent en évidence que le procédé d'une écriture qui cherche à retranscrire l'oral est défavorable à l'existence d'une discussion. Le scripteur ne réfléchit pas à ce qui est dit. Tandis que celui qui parle a des difficultés à exprimer son discours. B exprime sa volonté de changer de procédé pour mettre la discussion en avant.

Dans un second temps, le groupe 2 change de procédé. A l'oral, ils choisissent un sujet

et en discute. Une fois la discussion terminée, une synthèse en est faite.

Pour le groupe 3, le sujet est sélectionné et discuté ensuite une synthèse est écrite. Cependant, à un moment de l'activité, B qui veut s'exprimer par écrit va le faire sans discuter avec A.

A38 : A lit le sujet à B et formule une question. "Je peux faire un film où je suis le héros. Est-ce que tu aurais besoin d'être un héros pour faire un film ?

B39 : B répond par écrit. "*Je suis moyennement d'accord*".

A40 : A demande de justifier et attend une réponse orale.

B41 : B écrit "car".

A42 : A s'impatiente et veut une réponse.

B43 : B veut trouver un exemple et écrit "comme dans"

B46 : B écrit " : super-man spider man"

- B communique avec A par écrit. B n'arrive pas à construire une réponse cohérente et s'arrête d'écrire en B46. A reprendra la discussion en reformulant sa question à partir du même sujet *Je peux faire un film où je suis le héros*. B répondra par écrit une réponse cohérente en B48 et B50 "*oui là je suis d'accord c'est vrai je ne suis pas obligé d'être le héros dans le film l'important c'est de participer dans le film.*".

Les groupes tendent vers un idéal distinguant la phase de discussion et la phase d'écriture. Le groupe 1 s'en tient pendant toute l'activité. Le groupe 2 trouve ce procédé optimal au milieu de l'activité. Le groupe 3 agit généralement dans la logique de ce procédé mais expérimente ponctuellement un procédé sans discussion comme le montre le paragraphe ci-dessus.

5.3.2 Analyse des interactions liées à la relecture de la production écrite.

Des interactions spécifiques émergent à partir de l'acte de relecture. La relecture de cette écriture en caractère d'imprimerie est facile pour les membres du binôme.

Dans le groupe 1, la relecture de ce qui a été écrit est réalisée à voix haute. Le sujet traité est *Je peux être un héros en étant un personnage mythologique*.

A19 : A relie ce qu'il vient d'écrire "*Je ne suis pas d'accord car c'est un mythe , ce n'est pas vrai*".

B20 : B réagit à la lecture de A en développant l'idée que la reconnaissance participe à l'existence des héros "*ça existe... ouais je dis que ça existe..on est personnage de la mythologie, on est reconnu*.

On est reconnu par beaucoup de personnes donc on est un héros”.

- La relecture à voix haute de A a permis à B de revenir dans la discussion pour y développer la reconnaissance des héros. La discussion continuera avec A qui trouvera un exemple de héros reconnu issu de la mythologie.

Dans le groupe 2, la relecture à voix haute permettra à l'élève scripteur de synthétiser la première partie du texte à l'aide d'un concept vu en instruction civique et morale.

B19 : B finit d'écrire le texte *“parce que nous les écouton”*.

A22 : A veut récupérer le clavier *“Allez. Maintenant c'est à moi.”*

B23 : B relie à voix haute *“parce que nous les écoutons”*.

A24 : A veut conclure avec *“nous sommes des héros.”*

B25 : B cherche à exprimer une idée à A *“Tu sais c'est...quand quand on fait...”* et après quelques secondes, B retrouve ce qu'il veut dire *“c'est le savoir vivre ensemble”*.

A26 : A répète ce que dit B *“c'est le savoir vivre ensemble.”*

- La relecture à voix haute a permis à B d'obtenir un temps supplémentaire pour synthétiser ce qui a été écrit.

L'orthographe est un sujet de discussion dans le groupe 3.

A53 : A écrit *“ses peurs”* sans écrire le mot peur au pluriel.

B54 : B relit en silence et dit *“Avec un « s » à « peurs ».”*

A55 : A n'est pas d'accord.

B56 : B justifie en faisant remarquer le déterminant possessif *“Si ! Parce qu'il y a « ses » avant.”*

A57 : A répond *“Ah oui tu as raison.”*

- La relecture en silence de B, l'élève non-scripteur, a permis à A de corriger son texte et de justifier cette correction.

L'orthographe dans le groupe 2 est une source de moquerie.

A36 : A relit en silence et se moque de B *“Regarde tu ne sais pas écrire (rire de A) tu ne sais pas écrire !”*

B37 : B demande de cesser les moqueries *“Arrête !”*

- Le regard de l'élève non-scripteur qui relit en silence peut poser des difficultés à l'élève scripteur.

Les deux premiers points montrent qu'après la relecture des idées à voix haute d'une

première discussion les élèves discutaient et enrichissaient leur production écrite d'idées nouvelles. Dans les deux derniers points, la relecture en silence permet de revenir sur ce qui a déjà été écrit pour en questionner l'orthographe.

6 Interprétation des résultats

L'activité de discussion est réalisée en même temps que l'écriture des représentations des élèves dans un traitement de texte. L'activité d'écriture qui fait exister l'objet traitement de texte implique de nouveaux comportements des élèves dans la discussion. Par exemple, l'acte de relecture de la production écrite est une attitude spécifique à l'écriture d'une production écrite. La relecture permet de revenir sur ce qui a été écrit. L'interprétation des résultats répondra aux questionnements posés par la problématique suivante : *au cours d'une discussion en binôme, en quoi l'écriture des représentations du héros à l'aide d'un traitement de texte permet-elle de soutenir l'activité de discussion argumentée ?*

Des hypothèses ont été formulées pour chercher en quoi l'acte de relecture à voix haute peut permettre au binôme d'approfondir leurs représentations du héros.

- La relecture à voix haute convoque les membres du binôme autour d'un objet commun qui peut être enrichi.
- Les élèves peuvent relire leur texte à voix haute pour revenir sur une notion à approfondir.
- Les élèves peuvent relire leur texte à voix haute pour synthétiser ce qui a été écrit.

L'analyse du recueil des données met en évidence la relecture à voix haute dans les groupes 1 et 2. Ces deux derniers groupes seront les sujets de l'interprétation. Le groupe 3 montre des relectures en silence traitant de l'orthographe. Le groupe 3 est écarté de l'interprétation.

6.1 L'acte de relecture à voix haute permet de réunir les membres du groupe autour d'un objet commun qui peut être enrichi.

L'interprétation s'appuiera sur la présence de relecture à voix haute de la production écrite au cours de l'activité. Pour les deux cas présentés dans la partie *Analyse des interactions liées à la relecture de la production écrite*, la relecture à voix haute d'un des deux membres du binôme cherche à prolonger la situation de discussion.

Les relectures sont nombreuses pendant l'activité. Cependant, la relecture à voix haute se distingue des relectures silencieuses qui cherchent souvent à corriger l'orthographe dans la production écrite. La relecture à voix haute d'un élève a la volonté de faire le point sur l'avancement dans l'activité et d'interpeler le camarade sur son prolongement.

Dans la retranscription de la discussion du groupe 1, la relecture à voix haute de A permet à B de développer sa réflexion.

A18 : A écrit "*Je ne suis pas d'accord car c'est un mythe , ce n'est pas vrai*"

A19 : Après un moment, A revient dans la discussion en relisant à voix haute la production écrite "*Je ne suis pas d'accord car c'est un mythe, ce n'est pas vrai.*"

B20 : B répond à la relecture de A "*ça existe. Ouais je dis que ça existe. On est personnage de la mythologie, on est reconnu. On est reconnu par beaucoup de personnes donc on est un héros. Si t'es pas d'accord avec moi.*"

- La relecture de A a permis une réflexion nouvelle venant de B qui lie la reconnaissance à l'idée d'existence.

Dans la retranscription de la discussion du groupe 2, la relecture de B provoque une réaction de A. B interpelle explicitement A pour l'aider à développer du sujet.

B19 : Écriture de "*Parce que nous les écouton*"

B23 : Relecture de B "*Parce que nous les écoutons*"

A24 : A poursuit la parole de B "*Nous sommes des héros.*"

B25 : B interpelle A "*Tu sais c'est. Quand quand on fait. C'est le savoir vivre ensemble.*"

- La relecture de B a pour objectif de revenir sur ce qui a été écrit en interpellant A.

Ces deux cas permettent de montrer que la relecture constitue un temps supplémentaire pour la réflexion. Relire revient à reposer une deuxième fois le sujet dans une discussion où des éléments de réponse écrite sont communs aux membres du groupe. La relecture permet de relancer la discussion. Les deux prochaines parties présenteront les caractéristiques des discussions qui ont suivi une relecture.

6.2 La relecture de la production écrite permet de relancer une discussion qui approfondit le sujet.

La relecture de la production écrite a permis au groupe 1 d'approfondir le sujet en faisant référence à la culture littéraire de la classe. La partie 2.1 de l'analyse *Analyse de la référence à la culture littéraire dans le groupe 1* montre que B évoque la reconnaissance des personnages mythologiques après que A ait relu la production écrite sur l'inexistence des personnages mythologiques. B pose la question de l'existence par la reconnaissance mais n'arrivera pas à formuler son idée par écrit. B relancera la discussion en exprimant son désaccord avec ce qui a été

écrit. A partira à la recherche d'exemples pour étayer le discours de B. A commence par évoquer le personnage d'Ulysse et le passage du cyclope. Peu après, B participe en évoquant le passage avec Circé et l'idée qu'Ulysse est le seul a être rentré chez lui. A synthétise à l'oral et à l'écrit la discussion.

On distingue dans l'ordre les phases suivantes :

- le choix du sujet,

A14 : *Je peut être un héros en étant personnage mythologique*

- un positionnement par rapport sujet,

A17 : “ c'est un mythe, c'est un personnage qui n'est peut être pas vrai.”

- l'écriture du positionnement,

A18 : *Je ne suis pas d'accord car c'est un mythe , ce n'est pas vrai*

- la relecture,

A19 : “ Je ne suis pas d'accord car c'est un mythe , ce n'est pas vrai”

- une ouverture sur un autre point de vue,

B20 : “ ça existe... ouais je dis que ça existe..on est personnage de la mythologie, on est reconnu. On est reconnu par beaucoup de personnes donc on est un héros. Si t'es pas d'accord avec moi. ”

- l'échec de la synthèse écrite,

B22 : *Moi*

- une reformulation de l'ouverture,

B23 : “ moi j'ai une autre idée, je ne suis pas d'accord. Ils ont pas vécu du tout mais ils sont reconnu quoi ”

- une recherche d'exemples,

A24 : “ Les personnages mythologiques tout le monde connait les héros, tout le monde dit que Ulysse est un héros enfin. Car il a battu le cyclope.”

B25 : “ Car il a battu Circé, le cyclope, il n'y a que lui au fait qui est retourné chez lui.”

- une synthèse à l'oral,

A26 : “ Tout le monde les reconnaît sous la forme d'un héros, donc ce sont des héros. Je vais écrire.”

- et une synthèse écrite.

A29 : *tout le monde connaît Ulysse sous la forme d' héros car il a parcouru beaucoup d'épreuve*

Le schéma suivant met en évidence le retour à la production écrite par la relecture pour continuer l'activité de discussion.

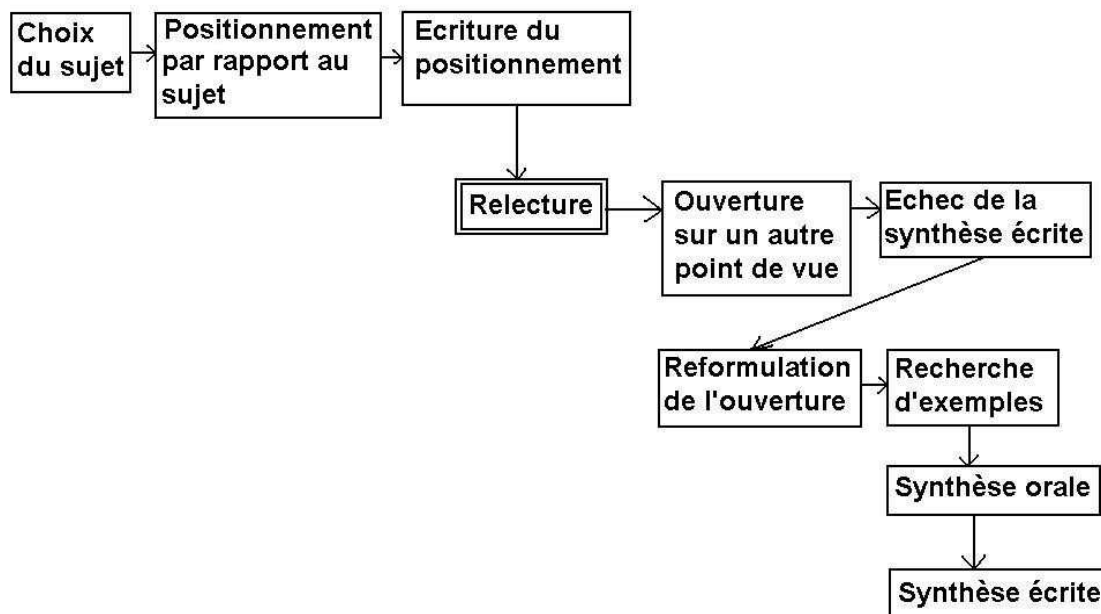


Schéma 2 : Schéma illustrant le retour à la production écrite par la relecture à voix haute pour continuer l'activité de discussion pour le groupe 1.

Dans cette situation, la discussion est relancée deux fois. La première relance a lieu avec la relecture de A19. Suite à la relecture, B20 exprimera une idée mais n'arrivera pas à la poser par écrit. La seconde relance a lieu après l'échec de l'expression écrite de B22. B23 relance en disant qu'il n'est pas d'accord avec ce qui précède et en reformulant le point de vue tenu en B20. Les deux ouvertures (B20 et B23) qui parlent d'existence par la reconnaissance s'appuient sur la

relecture de la production écrite (A19) qui parle d'inexistence des personnages mythologiques. Ici, B est dans une démarche contre-argumentative car B s'appuie de l'opinion de A pour relativiser les représentations de ce dernier. Ce retour à la production écrite par la relecture permet de maintenir une discussion cohérente.

Le sujet a pu être approfondi par le binôme en discutant davantage la représentation du héros de la mythologie. Les deux élèves ont fait référence au livre étudié en classe *Les plus belles histoires de la mythologie* en évoquant des événements de l'histoire d'Ulysse. La production écrite ne fait pas apparaître les exemples donnés par les élèves mais les synthétise « *tout le monde connaît Ulysse sous la forme d' héros car il a parcouru beaucoup d'épreuve* ». La production écrite synthétise la discussion.

6.3 La relecture de la production écrite permet de synthétiser ce qui précède.

La relecture de la production écrite a permis au groupe 2 de faire référence à un concept vu en instruction civique et morale. La partie 2.2 de l'analyse *Analyse des références à la culture littéraire et à l'instruction civique et morale dans le groupe 2* montre que B réinvestit avec pertinence le concept du vivre ensemble dans la discussion. Dans cette situation, c'est B qui progressera dans ses représentations car A restera dans un rôle de scripteur ou d'animateur.

Dans un premier temps, B cherche des exemples de la vie quotidienne (obéir à ses parents, mettre la table, aller se coucher, écouter ses parents) et A essaie de synthétiser les exemples (A16 : « car on les aide). B va écrire un morceau de texte à voix haute. Suite à la relecture, A répète une phrase de B pour compléter. Puis, B regroupe les exemples évoqués avant la relecture sous le concept du savoir vivre ensemble.

On distingue dans l'ordre les phases suivantes :

- le choix du sujet,
A6 : « Est-ce qu'on n'a pas besoin de super-pouvoir pour être un héros ? »
- un positionnement par rapport au sujet et trace écrite,
B7 : « Bah non on n'a pas besoin de super-pouvoir parce qu'au fond de nous »
A8 : *Non on a pas besoin d'avoir des pouvoir*
- une recherche d'arguments et trace écrite,

B9 : « Parce que quand nos parents nous demandent de faire quelque chose »

A11 : *parce que quand nos parent nous demande de faire quelque chose*

B13 : « par exemple de mettre la table »

B15 : « non comme par exemple quand ils nous disent d'aller se coucher. »

B19 : Parce que nous les ecouton

- la relecture,

B23 : « Parce que nous les écoutons. »

- une synthèse à l'oral,

B25 : « Tu sais c'est... Quand quand on fait... C'est le savoir vivre ensemble. »

A26 : « c'est le savoir vivre ensemble. »

B27 : « Voilà. Tu devrais être d'accord avec moi normalement. »

- une synthèse écrite.

B28 : *ses le savoir vivre ensemble*

Le schéma suivant met en évidence le retour à la production écrite par la relecture pour synthétiser une pensée.

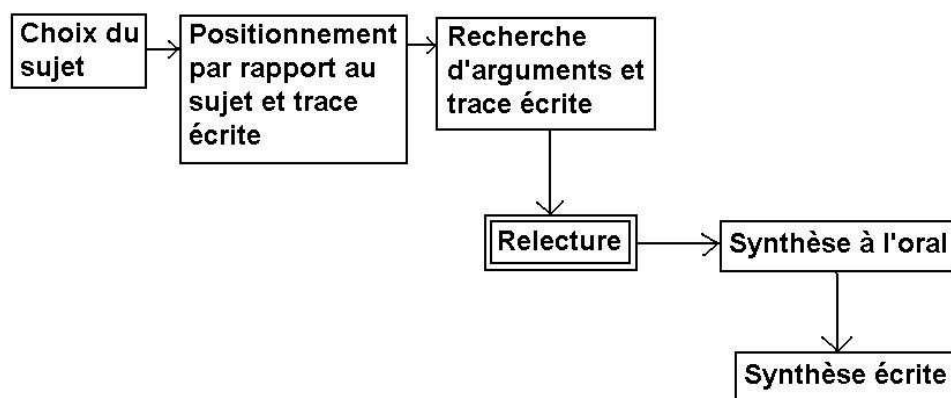


Schéma 3 : Schéma illustrant le retour à la production écrite par la relecture à voix haute pour continuer l'activité de discussion pour le groupe 2.

La situation du groupe 2 montre deux temps séparés par un acte de relecture. Dans un premier temps, il s'agit de choisir le sujet, se positionner par rapport au sujet et argumenter son

opinion. Dans un second temps, il s'agit d'effectuer la synthèse de ce qui a été dit et écrit. Ici, la synthèse a permis de faire référence au concept du savoir vivre ensemble vu en instruction civique et morale.

La synthèse est possible si le groupe prend du temps pour revenir sur ce qui a été fait. Ce temps existe par la relecture qui permet au binôme de prendre de la distance avec ce qui a été pensé. Dans ce cas, la relecture permettra de synthétiser la discussion qui précède autour d'un concept vu en classe.

7 Intérêts et limites de l'activité de discussion avec traitement de texte.

L'analyse de la situation de discussion avec traitement de texte a permis de mettre en évidence d'autres interprétations. S'appuyant sur l'analyse, la partie *Intérêt et limites de la situation* porte un regard plus général sur l'activité.

Intérêts

- Lors d'une séance utilisant un traitement de texte en binôme, les activités langagières font appel à l'expression écrite et orale et la compréhension écrite et orale dans une perspective de débat argumentatif.
- Les élèves ont fait des liens avec les disciplines scolaires. Par exemple, l'instruction civique et morale se retrouve dans les valeurs du « vivre ensemble ». Aussi, on note le réinvestissement de la culture littéraire de la classe où le personnage d'Ulysse est évoqué avec le sujet sur les personnages mythologiques.
- A l'oral, les élèves expriment leurs désaccords et cherchent à avoir raison. Cette situation est motivante et permet aux élèves de dépasser leurs idées reçues.
- Le texte peut être transmis par mail à un expert ou un tiers.
- Les élèves approfondissent leurs représentations dans l'échange. Ces échanges mettent en valeur leurs expériences personnelles en évoquant leur quotidien. Les élèves sont amenés à manipuler la fonction d'évocation du langage pour argumenter.
- Les élèves cherchent à définir un concept. Ils doivent synthétiser leurs idées, leurs expériences personnelles exprimées à l'oral pour écrire leurs représentations du héros.
- La relecture permet aux élèves de rester dans le sujet afin de conserver une cohérence dans le texte. De cette manière, les élèves ont créé des discussions logiques en contre-argumentant. On constate que les réponses de l'un permettaient de faire avancer les conceptions de l'autre car il n'y a pas eu de prises de position niant le point de vue d'un élève.
- L'orthographe a régulièrement été un sujet de discussion dans les binômes. Malgré les fautes d'orthographe restante dans les textes, les relectures des élèves scripteurs et non-scripteurs étaient attentives à l'orthographe en rappelant les règles orthographiques.

Limites :

- Des discussions se sont éternisées autour de conceptions fausses du héros. Grâce au document récapitulatif des propositions soutenues en classe entière, on note que c'est la diversité des

entrées qui a permis aux élèves d'ouvrir la discussion vers d'autres représentations.

- Un élève peut refuser de continuer la discussion s'il manque d'expertise dans un thème pertinent. La discussion perd en qualité et mériterait dans ce cas à être poursuivie dans un autre dispositif.
- L'activité a été éprouvée comme difficile par certains élèves. Ce ressenti est dû à la diversité des tâches qui leur était demandée (débat, argumentation, synthétiser la discussion à l'écrit).
- Le produit écrit peut ne pas refléter l'univers dans lequel la discussion du binôme a évolué. La discussion peut faire intervenir des enjeux intellectuels qui ne sont pas écrits (par exemple la distinction entre la réalité et la fiction, la définition d'un mythe).
- La trace écrite peut être incompréhensible. Les élèves peu à l'aise avec l'écrit ont des difficultés à retranscrire et à exprimer leurs idées. Ces difficultés ne permettent pas de laisser une trace écrite intelligible.
- En mettant deux élèves devant un ordinateur et un clavier, il a été constaté une diversité de réponses dans les méthodes de travail. Un membre du binôme peut adopter une posture passive en se contentant d'écrire aux claviers sans apporter d'éléments enrichissant la discussion.
- Nécessité d'aller en salle informatique en demi-groupe pour travailler sur traitement de texte. L'usage d'une classe mobile ou de tablettes graphiques serait à penser pour que l'enseignant travaille dans sa classe sans se séparer de la moitié des élèves.
- L'orthographe peut devenir une source de moquerie dans certains binômes. Ainsi, on peut voir qu'un élève a cessé d'écrire un moment sous les moqueries de son partenaire.
- L'utilisation de l'outil du traitement de texte se prépare au travers d'autres projets pendant l'année. Les élèves ont fait référence à d'autres séances où ils utilisaient l'outil pour dépasser leurs difficultés.

Les points évoqués ci-dessus mettent en évidence que la mise en place d'une discussion argumentée avec *traitement de texte* demande de définir avec précision les attentes de chaque tâche.

Dans une perspective de la mise en place de cette situation, les attentes d'un écrit non-normé adressé à un destinataire posent de nombreuses interrogations pour les élèves. Cela s'est remarqué par la diversité des formes des productions écrites et les questionnements des élèves quant à la gestion de l'activité. Quelle est la place de l'orthographe ? A-t-on le droit d'écrire lorsqu'on fait des fautes ? Une définition claire de chaque tâche est impérative. Le texte produit est-il une trace d'une discussion ou un écrit qui se construit en même temps que la discussion ?

Dans une perspective de recherche, la méthodologie d'analyse Rainbow pose des interrogations quant à la catégorisation des interactions liées à la relecture à voix haute. Relire permet de gérer l'avancement dans la tâche mais aussi d'exprimer, une nouvelle fois et à un autre

moment, un opinion ou des arguments qui engendrent une contre-argumentation si on fait référence au groupe 1. C'est cette double fonction qui permet à la production écrite lors de la relecture à voix haute de devenir un support à la discussion argumentée.

8 Conclusion

Dans une classe de cours moyen première et deuxième année, l'activité de discussion concernant les représentations du héros a été menée en même temps que l'écriture des représentations des élèves dans un traitement de texte. L'ajout du traitement de texte dans le dispositif implique des comportements spécifiques de la part des élèves. La problématique de recherche fut la suivante : *au cours d'une discussion en binôme, en quoi l'écriture des représentations des élèves à l'aide d'un logiciel traitement de texte permet-elle de soutenir l'activité de discussion argumentée ?* L'écriture rend compte de ce qui a été dit. La trace écrite est évoquée dans l'acte de relecture à voix haute. La partie interprétation s'est intéressée à l'acte de relecture à voix haute à partir de l'analyse conjointe de la discussion et de la production écrite.

La relecture à voix haute a permis de mettre en évidence l'apport de l'écrit dans les interactions orales entre élèves. Trois fonctions sont repérables : rassembler les interlocuteurs autour d'un sujet commun, relancer la discussion de manière cohérente et préparer une synthèse.

La relecture à voix haute a pour fonction de rassembler les interlocuteurs autour d'un sujet commun. Cette relecture à voix haute est volontaire et cherche à interpeler en rappelant à la mémoire de tous l'avancement dans l'activité.

La relecture à voix haute a pour fonction de relancer la discussion de manière cohérente. La discussion est approfondie par un positionnement différent de celui qui est écrit. Les interlocuteurs peuvent être amenés à contre-argumenter en relativisant ce qui a été dit et écrit.

La relecture à voix haute a pour fonction de préparer une synthèse orale puis écrite. La répétition de ce qui a été dit ou écrit installe un temps supplémentaire consacré à la prise de distance. Cette distance peut avoir comme finalité le rappel d'une idée plus globale en vue d'effectuer une synthèse.

L'analyse de la situation de discussion avec traitement de texte a permis de mettre en évidence d'autres faits. C'est le cas de la lecture en silence qui avait pour objectif de corriger l'orthographe du texte. Les points abordés dans la partie *Intérêts et limites de l'activité de discussion avec traitement de texte* sont des pistes permettant de repenser ce dispositif.

Les deux années de conception du mémoire ont été riches en apprentissages. La première année permettait d'éveiller la sensibilité pour un sujet de recherche et de découvrir la culture

scientifique associée à l'aide des publications. La deuxième année est marquée par l'expérience vécue sur le terrain d'expérimentation. Visionner les élèves en discussion m'a permis de prendre de la distance avec la situation vécue à l'école. En analysant les interactions entre élèves, leurs attitudes, leurs réactions, j'ai progressivement construit une partie de mon identité professionnelle qui concerne ma représentation des élèves. D'un point de vue didactique, la réflexion menée sur les activités de ce projet me permet d'affiner mes capacités à analyser des situations de classe. L'expérience du mémoire m'a permis dans un format relativement réduit à structurer une démarche scientifique en sciences de l'éducation.

Au-delà du champ des TICE, je sens que penser et repenser les outils et les autres composants de situations pédagogiques sont une nécessité pour clarifier nos intentions.

9 Bibliographie

Amossy, R. , 2010, *La présentation de soi : éthos et identité verbale*, Paris, PUF.

Baker, M. , 1996, *Argumentation et co-construction des connaissances*, Interaction & Cognition, vol. 1, n°2/3, 157-191.

Baker, M. , de Vries, E., Quignard, M. , Lund, K. , 2001, *Interactions épistémiques médiatisées par ordinateur pour l'apprentissage des sciences : bilan de recherches*, UMR 5612 GRIC, CNRS & Université Lumière Lyon 2.

Baker, M. , Brixhe, D. , Quignard, M. , 2002, *La co-élaboration des notions scientifiques dans les dialogues entre apprenants : le cas des interactions médiatisées par ordinateur*, *Sciences et Techniques Educatives*, In A. Trognon & J. Bernicot. (éds.) *Pragmatique et Cognition*, 109-138. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Baker, M. , 2003, *Les dialogues avec, autour et au travers des technologies éducatives*, L'orientation scolaire et professionnelle, n°32, pp-pp 359-397.

Baker, M. , Andriessen, J. , Lund, K. , van Amelsvoort, M. , Quignard, M. , 2007, *Rainbow : A framework for analyzing computer-mediated pedagogical debates*, ISLS from Information Societies Technology Programme SCALE project.

Beltrami, D. , Quet, F. , Rémond, M. , Ruffier, J. , 2004, *Lectures pour le cycle 3-Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Hatiercollection Mosaïque.

Bernard, F-X. , Baker, M. , 2010, *Débats instrumentés sur les questions socialement vives au lycée : l'étude longitudinale de l'appropriations d'outils technopédagogiques*, EA 4071, UMR 5171, CNRS, AREF, Université de Genève.

Bessonnat, D. , 2000, *Deux ou trois choses que je sais de la réécriture*, Pratiques n°105/106.

Buty, C. , Plantin, C. , 2009, *Argumenter en classe de sciences*, Lyon : Institut National de

Recherche Pédagogique.

Carraud. F. , 2005, *Les pratiques de discussions à visée philosophique à l'école primaire et aux collèges : enjeux et spécificités*, Les Cahiers pédagogiques n°432.

Cassier, J-L. , 2010, *Argumentation et conception collaborative de produits industriels*, Université de Grenoble & Institut Polytechnique de Grenoble.

Chirouter, E. , 2007, *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire*, Hachette Education, coll. Pédagogie pratique.

Chirouter, E. , 2010, *Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire*, La revue des sciences de l'éducation.

Depover, C. , Karsenti, T. , Komis, V. , 2007, *Enseigner avec les technologies-Favoriser les apprentissages, développer des compétences*, Presse de l'université du Québec.

Devauchelle, B. , 2009, *Vers une place pour la culture numérique à l'école ?*, Les Cahiers pédagogiques n°470.

Doise, W. , Mugny, G. , 1981, *Le développement social de l'intelligence*, InterEditions Paris.

Dolz, J. , Schneuwly, B. , 1998, *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*, Paris : ESF éditeur.

Giasson, J. , 1990, *La compréhension en lecture*, Gaetan Morin éditeur.

Jorro, A. , 2004, *Le corps parlant de l'enseignant*, Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, Université Aix Marseille.

Marcoccia, M. , 2000, *La représentation du non-verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur*, Communication & Organisation, Presse Universitaire de Bordeaux.

Marcoccia, M. , Gauducheau, N. , 2007, *L'analyse du rôle des smileys en production et en réception : un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques*, Tech-CICO (ICD, CNRS / Université de technologies de Troyes), Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne, n°10, *Regards sur l'internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et discontinuités.*

Marcoccia, M. , 2011, *Sociabilité adolescente et discussions en ligne*, EPAL, Université Stendhal-Grenoble 3.

Piaget, J. , 1975, *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF.

Pléty, R. , 1998, *Comment apprendre et se former en groupe ?*, Retz Eds.

Quignard, M. , Baker, M. , Lund, K. , Séjourné, A. , 2003, *Conception d'une situation d'apprentissage médiatisée par ordinateur pour le développement de la compréhension de l'espace du débat*, Interaction & Cognition, UMR 5612 GRIC.

Quignard, M. , Baker, M. , Lund, K. , Séjourné, A. , Molinari, G. , 2003, *Elaboration et étude d'une situation d'apprentissage médiatisée par ordinateur pour le développement de la compréhension de l'espace du débat*, Colloque Technologies pour l'Apprentissage et l'Éducation.

Renaudeau, M. , Lamarre, J-M. , Séjourné, A. , 2008, *Discussions à visée philosophique en primaire : l'amitié. Education civique, Education littéraire et éveil à la philosophie.* Ecole primaire de l'Epau.

Sacks, H. , Garfinkel, H. , 1986, *On formal structures of practical action*, in : J.C. McKinney and E.A. Tiryakian (eds.), *Theoretical Sociology*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1970, reprinted in Garfinkel ed. , *Ethnomethodological Studies of Work*.

Séjourné, A. , Baker, M. , Lund, K. , Molinari, G, 2004, *Schématization argumentative et co-élaboration de connaissances : le cas des interactions médiatisées par ordinateur*, Equipe IFPS,UMR 5191 ICAR, CNRS.

Spinelli, H. , 2007, *L'accompagnement es débats littéraires au cycle 3 : de la ritualisation à l'ajustement*, 8^e Biennale de l'éducation et de l'information, CROCE, publié par l'INRP.

Stahl, G. , Koschmann, T. , Suthers, D. , 2006, *Computer-Supported Collaborative Learning : An historical perspective*, in R.K. Sawyers (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*, pp. 409-426, Cambridge.

Tauveron, C. , 2002, *Lire la littérature à l'école*, Hatier.

Tozzi, M. , Soulé Y. , Bucheton D. , 2008, *La littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, Sceren-Crdp Montpellier, 2008.

Williams, L. , van Compernelle, R. , 2007, *De l'oral à l'électronique : la variation orthographique comme ressource sociolinguistique et pragmatique dans le français électronique*, Glottopol, *Revue de sociolinguistique en ligne*, n°10, *Regards sur l'internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et discontinuités.*

10 Annexe

10.1 Fiche récapitulative des propositions émises lors du débat en classe entière.

La question de notre débat était

Est-ce que je peux être moi-même un héros ou une héroïne ?

Voici les différentes réponses :

- Je peux faire un film où je suis le héros.
- Je peux être un héros en étant un personnage mythologique.
- Le héros n'a pas peur, il a du courage.
- On n'a pas besoin de super-pouvoir pour être un héros.
- On peut se déguiser en héros.
- On peut tous être un héros car on peut choisir d'être un héros.
- Dans La Reine des neiges, Gerda est une héroïne car elle a choisi de faire un voyage pour sauver Kay.
- Chacun est un héros à sa façon.
- On n'a pas besoin de la reconnaissance de notre entourage.
- Être un héros dépend de notre volonté.
- C'est être un héros de vaincre ses peurs. Par exemple, on a vaincu notre peur du vide au cirque en faisant du trapèze.

10.2 Les productions écrites des élèves de la discussion argumentée avec traitement de texte et réponses à l'expert.

Groupe1

Je peux faire un film ou je suis le héros.
Même si on ne fait pas de film on est un héros.
Si on joue dans un film on n'est pas vraiment un héros.
Si dans le film on n'est pas héros dans la vrai vie.
Je ne suis pas d'accord car on est l' héros du film .

Je peut être un héros en étant personnage mythologique
Je ne suis pas d'accord car c'est un mythe , ce n'est pas vrai .
Moi,je ne suis pas d'accord car tout le monde connaît Ulysse sous la forme d' héros car il a parcouru beaucoup d'épreuve

Le héros n'a pas peur, il a du courage
Je suis d'accord car les héros n'ont pas peur face au danger .
Moi je suis d'accord avec toi.

Questions de l'expert :

Qu'est-ce qu'un héros ? En étant ou en imaginant être un personnage? Le mythe ne nous dit pas quelque chose qui peut nous aider à penser le monde dans lequel nous vivons ? Etre un héros, ce n'est donc pas n'avoir peur de rien mais surmonter ses peurs ? Est-ce que dans la vie, il vous est arrivé de surmonter vos peurs ? Lesquelles ?

Réponses :

Un héros est quelqu'un qui n'a pas peur (chacun est héros à sa façon)
Un heros une perssone courageuse , elle surmonte sa peur.

Oui en imaginant d'etre un personnage dans un rêve (j'aimerais bien être Ulysse)
Oui en étant un heros,car ma maman me dit souvant que suis un heros quand je fait des chose à sa place.

Groupe 2

Non on a pas besoin d'avoir des pouvoir parce que quand nos parent nous demande de faire quelque chose quand par exemple aller se coucher nous somme des héros parce que nous les ecouton ses le savoir vivre ensemble; Je ne suis pas d'acort pourquoi? parce que un héro ses un héros et par exemple un star na pas besoin des sa voix pour être une star; Pourquoi? parce que on a pas besoins d'être une star et nous n'avons pas besoin d'etre reconnue pour être un héros, Oui car chacun a sa façon de faire et chacun peut etre comme il veut, oui et non porquoi, je ne soit pas d'acort avec vous batam quand il crée le film ,
oui car quand
je suis pas d accord sur un point quand vous ver dit que pour etre heros il fallais sauver des gens non car pour etre un heros il faut avoir du coeur etdu savoir vivreensemble

Questions de l'expert :

*Être un héros c'est obéir à ses parents ? N'est-ce pas dans votre exemple simplement être sage ? Un héros ne fait-il pas des choses extraordinaires ? Lesquelles ?
Quelles sont les qualités d'un héros ?*

Réponses :

Oui en héros doit abéir a ses parent parce que si tu habite toujours avec tes parents et tu l' ais désobeis il vont te virer de chez eu -Je ne suis pas d' accort pour avoir dit que il falais obeir a ses parents -Oui et Non parce que nous pouvons être sage et pas sage meme moi je ne suis pas très sage et sa m'enperche pas de ne pas etre un héros-je suis d'accord avec vous car nous pouvont etre sage.

Groupe 3

Je ne suis pas d'accord qu'on n'a pas besoin de super pouvoirs pour être un héros parce que je peux sauver quelqu'un sans super pouvoirs si je dois sauter d'immeuble en immeuble là j'aurai besoin de super pouvoirs là je suis d'accord.

Je ne suis pas d'accord on n'a pas besoin de courage pour être un héros pourquoi parce que les héros sont forts. A des fois ils sont la trouille de quelque chose.

Je suis moyennement d'accord car comme dans :super-man spider man oui là je suis d'accord c'est vrai je ne suis pas obligé d'être le héros dans le film l'important c'est de participer dans le film.

Non parce que vaincre ses peurs se n'est pas comme être dans le noir comme je suis dans le noir et je n'est pas peur

Questions de l'expert :

Pour être un héros il faut forcément des super-pouvoirs ? Personne n'est un héros dans la vraie vie alors ? Est-ce que dans la vie, il vous est arrivé de surmonter vos peurs? Lesquelles? Avoir du courage, c'est n'avoir peur de rien ou savoir surmonter ses peurs ?

Réponses :

Oui forcément ça ne se peut pas mais à part si vraiment il y a une personne qui est un génie qui invente une potion pour avoir des super pouvoirs.

Oui j'ai déjà surmonter mes peurs comme : comme toucher un serpent , faire le grand huit et faire le tonnerre de zeus au parc asterix.

Oui parce que on peut avoir du courage et puis on peut surmonter ses peur tout seul.
Puis moi je dirait que moi je pourrais surmonter mes peurs sans avoir de super pouvoir.

Groupe 4 (Productions écrites d'autres groupes non-analysées) :

Est-ce que je peux être moi-même un héros ou une héroïne ?

Voici les différentes réponses:

On est d'accord sur tous les points.

-On peut être un héros car si on travaille et on réfléchit.

-On peut être un héros car si on aide la famille.

-On peut être un héros car si on n'a assisté et en écoute.

-Être un héros dépend de notre volonté.

-Moi je suis pas d'accord car moi je vois pas que sais pas un héros.

-Je peux faire un film où je suis le héros.

-Je suis pas d'accord car un héros n'a pas besoin d'être filmé.

Questions de l'expert :

Dans quelles circonstances ? Quelles sont les qualités d'un héros ? Seulement la réflexion et le travail ? La force n'est-elle pas aussi la qualité d'un héros dans les mythes ? Être un héros, c'est obéir à ses parents ? N'est-ce pas dans votre exemple simplement être sage ? Un héros ne fait-il pas des choses extraordinaires ? Lesquelles ? Mais qu'est-ce qui pourrait quand même nous en empêcher même si on en avait la volonté ? Il suffit de vouloir quelque chose pour l'obtenir ?

Réponses :

non, car on peut être un héros car on aide la famille c'est un héros.

Oui souvent on est héros en faisant

Groupe 5 (Productions écrites d'autres groupes non-analysées) :

On n'a pas besoin de super-pouvoir pour être un héros.

Pour être un héros il n'y a pas besoin de super-pouvoir. Pour être un héros on n'a pas besoin sauver une personne ou un animal je ne suis pas d'accord parce que on peut sauver une personne quand une personne est blessé ou en danger il faut la sauver.

Nous somme pas d'accord parce que on n'a pas besoin de faire un film pour être un héros.

Nous ne sommes pas d'accord parce que on ne choisit pas d'être héros un héros, on devient héros .
Nous sommes d'accord parce que Gerda est courageuse.

Questions de l'expert :

*Quelles sont les qualités d'un héros? C'est-à-dire que c'est normal de sauver quelqu'un, ce n'est pas extraordinaire. Or un héros fait des choses extraordinaires. C'est bien cela que vous voulez dire ?
Donnez des exemples de choses extraordinaires. La volonté ne compte pas pour être un héros, c'est juste une histoire de circonstances? De hasard ? Est-ce que nous devenons des héros par hasard ?*

Réponses :

Les qualités d'un héros c'est le courage, la gentillesse, l'honnêteté, la confiance, pas avoir la honte, être sérieux et droit

de faire un voyage au bout du monde pour récupérer quelqu'un, aller loin c'est extraordinaire

non, nous ne devenons pas des héros par hasard car pour être des héros, il faut faire quelque chose d'impressionnant

Groupe 6 (Productions écrites d'autres groupes non-analysées) :

On n'a pas besoin de super – pouvoir pour être un héros
on n'a pas besoin d'être un héros parce que on n'est déjà un héros dans notre peau et dans notre cœur .

On peut se déguiser en héros

on n'as pas besoin de se déguiser parce que on n'est déjà un héros et on n'a pas besoin de se déguiser.

On peut tous être un héros car on peut choisir d'être un héros ou héroïne

si quelqu'un veut être un héros c'est son droit ou une héroïne

Le héros n'a pas peur ,il a du courage

au font de lui il a peur de quelque chose mais quand on le voit de face on croit qu'il a peur de rien

C'est être un héros de vaincre ses peurs .Par exemple , on a vaincu notre peur du vide au cirque en faisant du trapèze

on n'a vaincu notre peur parce que on n'étaient attachez et que quelqu'un nous tenez

Dans la reine des neiges ,Gerda et une héroïne car elle a choisi de faire un voyage pour sauver Kay.

Réponses de l'expert :

Quelles sont les qualités d'un héros ? Mais se déguiser, ce n'est pas être un héros ? Est-ce que dans la vie, il vous est arrivé de surmonter vos peurs? Lesquelles?

D'avoir des super pouvoir :ex d'etre transparents ,d'avoir des super force ,avoir de la vitesse ,d'avoir des noraune plus que les humains ,d'avoir des lassaie dans les yeux , d'avoir des boules de feux

mais si c'est un vrai heros parce que c'est pour ne pas decouvrir cette perssonne de ca nature

oui on peux parce que rania avais peur du grand huit et apres j'ai essayer et j'ai sur monter ma peur au grand huit

oui on peux parce que maëva avais peur du trapeze et apres j'ai essayer et je n'avais pu peur j'ai sur monter ma peur

10.3 Recriptions analysées des discussions argumentées avec traitement de texte.

Résumé :

Un enjeu essentiel de l'école primaire est la formation de citoyens éclairés capables de discuter en argumentant. Discuter de manière argumentée est un apprentissage difficile à maîtriser ce qui nécessite de penser des situations soutenant cette activité orale. L'oral peut être conservé par l'écrit. Dans un processus conjoint de discussion et d'écriture, l'activité d'écriture peut-elle être un support de la discussion orale auquel les élèves se référeraient ? L'écrit permet-il aux élèves de prendre de la distance par rapport à la discussion ? Ce projet de recherche met en place une situation de discussion argumentée avec utilisation d'un logiciel de traitement de texte pour fixer par écrit les opinions des élèves. En binôme, les élèves discutent des représentations du héros qui ont été évoquées lors d'un débat en classe entière dont la question était *Est-ce que je peux être moi-même un héros ou une héroïne ?* Au fur et mesure qu'il avance dans la discussion argumentée, le binôme écrit ses représentations du héros. Par le biais de cette activité, la relecture à voix haute du texte produit sera une manière de créer une distance réflexive par rapport au sujet discuté.

Mots-clés : logiciel de traitement de texte, discussion argumentée, interactions entre écrit et oral, relecture, héros.

Resumen :

Una preocupación esencial de la escuela primaria es la formación de ciudadanos cultivados, capaces de poder discutir y argumentar. Discutir de manera argumentada es un aprendizaje difícil de dominar, por lo que se necesita pensar en situaciones que sostengan esta actividad oral. El oral puede ser conservado por el escrito. En un proceso conjunto de discusión y escritura; ¿puede ser la escritura un soporte de la discusión oral al cual los alumnos se refieran? ¿Permite el escrito a los alumnos de tomar distancia hacia la discusión? Este proyecto de investigación nos da una situación de discusión argumentada con la utilización de un programa de tratamiento de texto para fijar por escrito las opiniones de los alumnos. En binomios, los alumnos discuten sobre las representaciones del héroe que fueron discutidos en un debate de clase y la cuestión era " Puedo ser yo mismo un héroe o una heroína?" A medida que el binomio avanza en la discusión argumentada, escriben sus representaciones sobre el héroe. Mediante esta actividad, la relectura en voz alta del texto producido, será una manera de crear una distancia reflexiva a cerca del tema.

Palabras clave : programa de tratamiento de texto, discusión argumentada, interacciones entre escrito y oral, discusión argumentada, interacciones entre el escrito y el oral, relectura, héroe.