



**HAL**  
open science

# Le travail coopératif en classe de CM1-CM2 : la dictée négociée

Audrey Bernardeau

► **To cite this version:**

Audrey Bernardeau. Le travail coopératif en classe de CM1-CM2 : la dictée négociée. Education. 2018. dumas-02558638

**HAL Id: dumas-02558638**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02558638>**

Submitted on 29 Apr 2020

**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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Nantes

**École Supérieure du Professorat et de l'Éducation  
de l'Académie de Nantes**

**Site du Mans**

**Année universitaire 2017-2018**

# **Le travail coopératif en classe de CM1-CM2**

## **La dictée négociée**

**Audrey BERNARDEAU**

Sous la direction de

**Sophie Joffredo-Le Brun**

Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation  
Mention Enseignement Premier Degré

## **Master MEEF**

### **« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

#### **Mention premier degré**

#### **Écrit réflexif**

### **Le travail coopératif en classe de CM1-CM2**

#### **La dictée négociée**

### **Écrit réflexif présenté en vue de l'obtention du Diplôme Universitaire**

**Soutenu par**

**Audrey BERNARDEAU**

**Le 16 mai 2018**

En présence de la commission de soutenance composée de :

Sophie Joffredo-Le Brun, directeur de mémoire  
Béatrice Dugy, membre de la commission

## REMERCIEMENTS

Un grand merci à Sophie Joffredo-Le Brun, directrice de l'écrit, qui m'a aidée et accompagnée dans la rédaction de cet écrit réflexif tout au long de cette année.

Je tiens à remercier aussi Béatrice Dugy qui a accepté de participer à la soutenance de cet écrit.

Mes remerciements vont à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de cette première année en tant que professeure des écoles.

# SOMMAIRE

INTRODUCTION .....	2
1- CONTEXTE.....	3
1.1 <i>Ce qu'en disent les textes officiels</i> .....	3
1.2 <i>Définition de la dictée négociée.</i> .....	4
1.3 <i>Présentation générale du dispositif.</i> .....	4
1.4 <i>Présentation de la séquence.</i> .....	5
2- CADRE D'ANALYSE DE LA COOPERATION. ....	8
2.1 <i>Enjeux de la coopération entre élèves.</i> .....	8
2.1.1 <i>Définitions</i> .....	8
2.1.2 <i>Rappel historique de l'émergence de la coopération.</i> .....	10
2.1.3 <i>Pourquoi faire coopérer les élèves entre eux ?</i> .....	10
2.1.4 <i>Place de la coopération au sein d'une classe et conditions pour une coopération efficace.</i> .....	11
2.2 <i>Un exemple de travail coopératif : le travail en groupe.</i> .....	13
3- METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE. ....	15
3.1 <i>Population</i> .....	15
3.2 <i>Procédure.</i> .....	15
4- ANALYSE DE LA SEQUENCE ET DES RESULTATS. ....	17
4.1 <i>Analyse a priori et a posteriori des séances.</i> .....	17
4.1.1 <i>Comment constituer les groupes ?</i> .....	17
4.1.2 <i>Quel est le rôle de l'enseignant dans les différentes étapes ?</i> .....	17
4.1.3 <i>Quelles sont les limites et les obstacles possibles ?</i> .....	18
4.1.4 <i>Comment peut-on faire évoluer le dispositif ?</i> .....	18
4.2 <i>Analyse des résultats de la dictée négociée.</i> .....	19
5- DISCUSSION.....	23
CONCLUSION.....	25
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	26
ANNEXES .....	27

## INTRODUCTION

A la rentrée de l'année scolaire 2017-2018, j'ai été affectée en tant que professeure des écoles stagiaire les lundis et mardis dans une classe de 22 élèves de CM1-CM2 en milieu rural. L'enseignante titulaire, exerçant le reste de la semaine au sein de notre classe, avait pour projet à la fin de l'année scolaire 2016-2017, de changer son fonctionnement de classe. Elle voulait mettre en place, dès la rentrée suivante, un fonctionnement en ateliers qui allait changer sa façon d'enseigner tant au niveau organisationnel que matériel. Elle m'a laissée le choix de fonctionner comme elle et sa collègue d'à côté ayant le même niveau, ou bien de faire à ma guise. Sans trop me poser de questions, je me suis lancée dans l'aventure par curiosité et par envie de découvrir ce fonctionnement qui m'était alors inconnu mais qui semblait être adapté à ma façon de concevoir l'enseignement. De plus, le fait d'avoir la même organisation entre le début et la fin de semaine favorise une meilleure cohésion au sein de la classe pour nos élèves. Au fur et à mesure de l'année, les ateliers mis en place en français et en mathématiques ont développé un climat de classe bienveillant, serein et coopératif. En effet, les élèves sont amenés lors des jeux en ateliers, à s'écouter, prendre en compte les autres, s'entraider, travailler ensemble. Ce fonctionnement, qui convient aussi bien aux enseignants qu'aux élèves, est propice au travail coopératif. Ce dernier nécessite néanmoins qu'on s'interroge sur sa pratique pour une meilleure efficacité. C'est pourquoi, j'ai décidé de réaliser mon écrit réflexif sur le travail coopératif à travers l'exemple de la dictée négociée menée au sein de la classe.

Dans cet écrit réflexif, la question de la coopération sera envisagée en plusieurs points, dans le but de répondre à la question de départ suivante : *Comment travailler différemment l'orthographe avec les élèves ?* Et à la question suivante : *La dictée négociée permet-elle, à travers la phase de négociation, de développer la coopération entre les élèves ?* Pour commencer, une première partie sera consacrée au contexte du sujet permettant d'avoir un éclairage sur les informations que nous apportent les textes officiels ; suivi d'une définition de la dictée négociée et de la présentation du dispositif et de la séquence menée. Dans une deuxième partie, il sera question du cadre d'analyse de la coopération qui énoncera en premier lieu les enjeux de la coopération. A cette occasion, la notion de coopération, l'aperçu historique permettant de revenir sur l'origine de son apparition, les raisons de faire coopérer les élèves et la place de la coopération au sein d'une classe seront traités. Il sera ensuite question de définir un exemple de travail coopératif : le travail en groupe. Une troisième partie exposera la méthodologie utilisée. Enfin, les dernières parties s'attacheront à faire l'analyse de la séquence et des résultats de la recherche avant d'engager une discussion et de conclure.

# 1- CONTEXTE.

## 1.1 Ce qu'en disent les textes officiels

Selon l'article L111-1 du code de l'éducation inscrit dans la loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, « *le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves* » (article 2). L'enseignant doit donc organiser un fonctionnement favorisant la coopération entre les élèves.

D'après le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1 juillet 2013 publié au BO du 18 juillet 2013) en lien avec la coopération, la compétence P4 commune à tous les professeurs : « *Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* » met en évidence que les enseignants doivent « *favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs* ».

Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences, et de Culture (BO, 2015), et notamment le domaine 2 intitulé « *Des méthodes et outils pour apprendre* » mentionne que la maîtrise de ce domaine « *développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; (...) favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération* » (2015, p.4). L'un des paragraphes plus spécifiques de ce domaine, sur la « *coopération et réalisation de projets* », informe que « *l'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus (...) L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres* » (Ibid., p.4).

Enfin, dans les programmes d'enseignement des cycles 2, 3 et 4 (MEN, 2015), on retrouve le terme de « coopération » à de nombreuses reprises, au sein de différentes disciplines, de façon transversale, et notamment en Education Morale et Civique (EMC) où « *apprendre à coopérer* » (2015, p.58) est un apprentissage en lui-même. Le paragraphe sur les spécificités du cycle de consolidation (cycle 3) mentionne que les élèves sont « *incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets* » (2015, p.3).

## **1.2 Définition de la dictée négociée.**

D'après les programmes d'enseignement du cycle 3 (MEN, 2015), les élèves doivent « *comprendre le fonctionnement de la langue* » (2015, p.7) et être capable d'« *acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots* » (Ibid., p.7).

Dans le cadre des instructions officielles et dans la volonté de travailler autrement l'orthographe avec les élèves en les faisant coopérer, j'ai mis en place des séquences de dictée négociée dans ma classe de CM1-CM2 d'une école rurale. Une dictée négociée est une des nombreuses formes de dictées existantes. A la différence de la dictée traditionnelle, la dictée négociée permet aux élèves de discuter entre eux de la façon dont ils ont écrit les mots. En effet, les élèves, après avoir écrit individuellement leur dictée, confrontent leurs dictées individuelles.

Selon Joëlle Thébault (2015), membre du conseil d'administration de l'Association française des enseignants de français (AFEF) et ancienne formatrice à l'IUFM de Versailles, cette confrontation a pour objectif « *d'amener les élèves à argumenter, justifier et expliciter oralement leurs choix orthographiques individuels pour aboutir à un consensus* » (Ibid., 2015). Ainsi, on considère cette forme de dictée comme une tâche-problème à visée d'apprentissage plutôt qu'à visée évaluative. Les élèves apprennent ainsi « *à se relire en se posant les bonnes questions* » (Ibid., 2015).

## **1.3 Présentation générale du dispositif.**

La classe dans laquelle s'est déroulée cette séquence de dictée négociée est un double niveau CM1-CM2 de 22 élèves d'une école en milieu rural.

Le niveau général du groupe-classe est bon ; par contre, on peut constater une grande hétérogénéité sur le plan orthographique : certains élèves rencontrent des difficultés importantes alors que d'autres ont déjà une certaine maîtrise grammaticale et lexicale.

La dictée négociée se compose de trois phases, découpées en un nombre de séances au choix de l'enseignant ; en fonction par exemple de la taille du texte dicté (ici trois séances). Dans un premier temps, l'enseignant dicte de façon traditionnelle la dictée aux élèves qui l'écrivent individuellement sur une feuille et la relisent. Dans un second temps, les élèves se mettent par groupes et comparent leurs dictées individuelles. Enfin, dans un dernier temps, une fois la dictée négociée en groupe, une nouvelle négociation en groupe-classe est réalisée.



### 1.4 Présentation de la séquence.

La séquence est composée de trois séances. La première séance (cf. annexe 1) est l'écriture et la révision individuelles de la dictée. L'objectif de la séance est d'aider les élèves à renforcer leurs compétences de production orthographique. Cette première phase individuelle, comme nous l'avions dit précédemment avec les travaux de Sylvain Connac, est nécessaire pour que les élèves aient un temps de réflexion individuelle.

Cette séance débute par l'explication du déroulement de la séquence. Si le dispositif est déjà connu des élèves, ce sont eux qui rappellent le déroulement et les consignes de la séance du jour. A la suite des consignes, l'enseignant lit une première fois la dictée, les élèves écoutent, leurs stylos sont posés. A la fin de cette première lecture, l'enseignante demande aux élèves de raconter ce qu'ils ont compris avec leurs mots, et les mots de lexique inconnus de certains élèves sont expliqués par leurs camarades. Puis les élèves, munis d'une feuille de classeur et d'un stylo, écoutent l'enseignant dicter de façon traditionnelle la dictée. Tous les élèves n'ont pas la même longueur de dictée, certains s'arrêtent plus tôt tandis qu'une partie des CM2 et certains CM1, plus à l'aise dans l'exercice de dictée, continuent jusqu'à la fin. Trois niveaux sont identifiables : le premier niveau a entre 30 et 40 mots, le deuxième entre 40 et 50 mots et le dernier niveau a entre 50 et 70 mots<sup>1</sup>.

Ensuite, l'enseignant relit deux fois la dictée intégralement. A la fin, les élèves relisent leur production à l'aide d'une grille d'autocorrection (cf. figure 1) réalisée à partir d'un code « CHAMPIONS » : C pour Conjugaison, H pour Homophones, A pour les Accords, M pour les Majuscules, P comme Ponctuation, I comme Illisible, O pour Orthographe, N comme Néant (s'assurer qu'il ne manque aucun mot) et S comme Son (vérification de la graphie-phonie).

Grille d'autocorrection			
J'ai vérifié :	A	ECA	NA
Conjugaison			
Homophones			
Accord			
Majuscule			
Ponctuation			
Illisible			
Orthographe			
Néant			
Son			

**Figure 1** : grille d'autocorrection collée à la fin de chaque dictée.

<sup>1</sup> En lien avec la compétence 4 du référentiel de compétences sur la prise en compte de la diversité des élèves.

Les élèves cochent la colonne tout à gauche à chaque fois qu'ils ont vérifié l'item. L'enseignant, pendant qu'il corrige la dictée, coche les cases « A » pour « Acquis », « ECA » pour « En Cours d'Acquisition » et « NA » pour « Non Acquis ». Cela permet de cibler les réussites d'un côté et les compétences à travailler de l'autre.

La deuxième séance (cf. annexe 2) a pour objectifs de renforcer leurs compétences de production orthographique en mutualisant leurs connaissances et en confrontant leurs représentations du fonctionnement de la langue avec celle des autres ; ainsi que prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre (argumenter, justifier, expliciter).

Elle débute par un rappel des étapes de la dictée négociée : une écriture et une révision individuelles de la dictée en séance 1, une négociation de la dictée en séance 2 et une correction collective en séance 3. Cela permet de contextualiser la séance 2, au cœur de la séquence. Après ce bref rappel, l'enseignant, ou les élèves s'ils connaissent le fonctionnement, explique(nt) la négociation de la dictée et ses différentes étapes.

Dans la première étape, les attendus sont verbalisés oralement : « *Dans chaque groupe, vous allez comparer vos écrits. Quand il y a des différences, vous devez en discuter entre vous, expliquer pourquoi vous avez écrit ainsi et vous mettre d'accord. On ne peut pas dire « ça s'écrit comme ça » sans justifier. Le secrétaire du groupe écrira cette dictée négociée sur une nouvelle feuille avec tous les prénoms du groupe. Avant de rendre votre dictée, vous la relirez ensemble une dernière fois et vous complèterez votre grille d'autocorrection. Vous avez le droit d'utiliser toutes les aides de la classe (dictionnaires, leçons, etc.)* ». Les élèves rappellent également les règles du travail de groupe : tout le monde participe et on parle sans hausser la voix afin que tous les groupes puissent travailler dans de bonnes conditions.

Dans la seconde étape, l'enseignant forme les groupes préalablement constitués par ses soins et distribue les rôles de secrétaire dans chacun des groupes.

La dernière étape est celle de la coopération : les élèves doivent comparer leurs dictées individuelles et regarder s'ils ont écrit de la même façon tous les mots. Si ce n'est pas le cas, ils doivent « négocier » entre eux pour trouver la bonne orthographe du mot. Pour cela, ils font appel aux règles d'orthographe, de grammaire et de conjugaison qu'ils connaissent ou bien ils s'aident des outils de la classe : affichages des tableaux de conjugaison, leurs leçons, le dictionnaire, etc. Une fois que les élèves se sont mis d'accord sur une phrase en justifiant leurs choix, le secrétaire écrit la phrase sur une nouvelle feuille de groupe. Et les élèves font de même avec les autres phrases.

A la fin, l'enseignant distribue la grille d'autocorrection du groupe (quasi identique à celle en individuel) pour inviter les élèves à se relire. Puis les dictées individuelles et de groupes sont ramassées pour être annotées par l'enseignant puis photocopiées pour que chaque membre du groupe ait la dictée de groupe lors de la phase de correction collective.

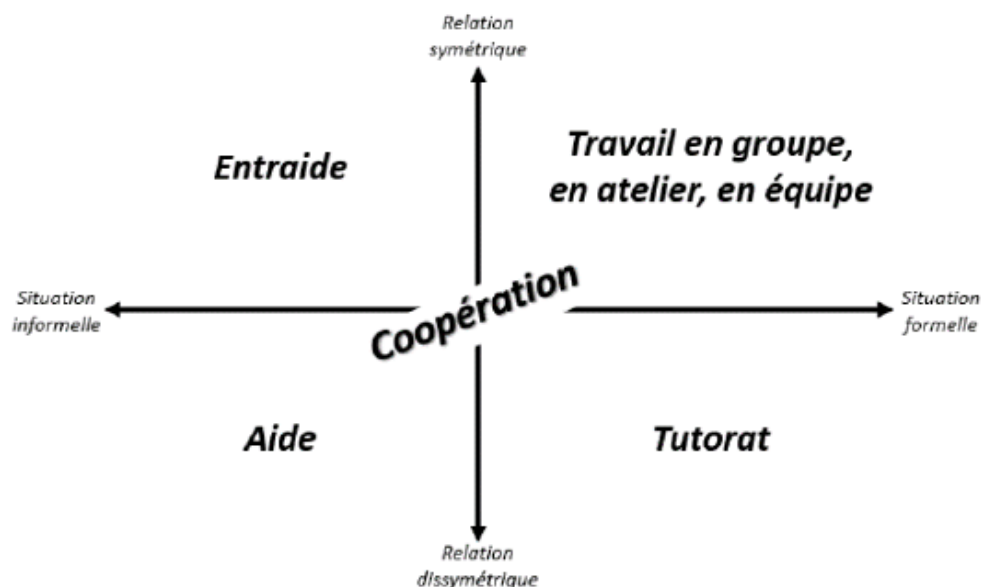
Cette correction collective est la troisième et dernière séance de la séquence (cf. annexe 3) dont les deux objectifs sont identiques à la séance précédente. Comme lors de chaque début de séance, les séances précédentes sont rappelées afin de recontextualiser la séance du jour. Puis cette dernière est expliquée dans les grandes lignes. Une fois les dictées de groupes distribuées aux élèves, ceux-ci ont quelques minutes pour relire leur dictée afin de réactiver la mémoire de tous ; avant de passer à la phase de correction collective. Pour corriger les dictées de groupes, les élèves viennent au tableau, tour à tour, écrire une phrase de leur groupe. On confronte cette phrase au niveau du groupe-classe où les élèves, s'ils ne sont pas d'accord avec l'orthographe d'un ou plusieurs mots, discutent entre eux et cherchent à trouver l'orthographe exact en justifiant. Par exemple, dans l'accord du groupe nominal : *« je mets un « s » à la fin de « chats », puisque ce sont « les chats », il y en a plusieurs »*. Dans cette phase, seuls quelques mots font l'objet d'une discussion puisqu'une majorité des mots ont été négociés d'abord au sein des groupes. Les mots qui sont négociés dans cette dernière phase sont corrigés par les élèves une fois que ces derniers se sont mis d'accord et ont trouvé la justification pour étayer leurs propos. L'enseignant récupère ensuite les dictées pour vérifier les corrections apportées.

## 2- CADRE D'ANALYSE DE LA COOPERATION.

### 2.1 Enjeux de la coopération entre élèves.

#### 2.1.1 Définitions

Tout d'abord, définissons le terme coopération : Sylvain Connac, enseignant chercheur en Sciences de l'Éducation, chargé de cours à l'Université Paul Valéry de Montpellier s'appuie sur les travaux d'Alain Marchive pour définir la coopération. Ainsi, coopérer c'est « agir à plusieurs », « faire à plusieurs », « produire et/ou apprendre à plusieurs » (Connac, 2015a) selon quatre façons (cf. figure 2).



**Figure 2 :** les différentes formes de la coopération : l'aide, l'entraide, le travail en groupe et le tutorat.

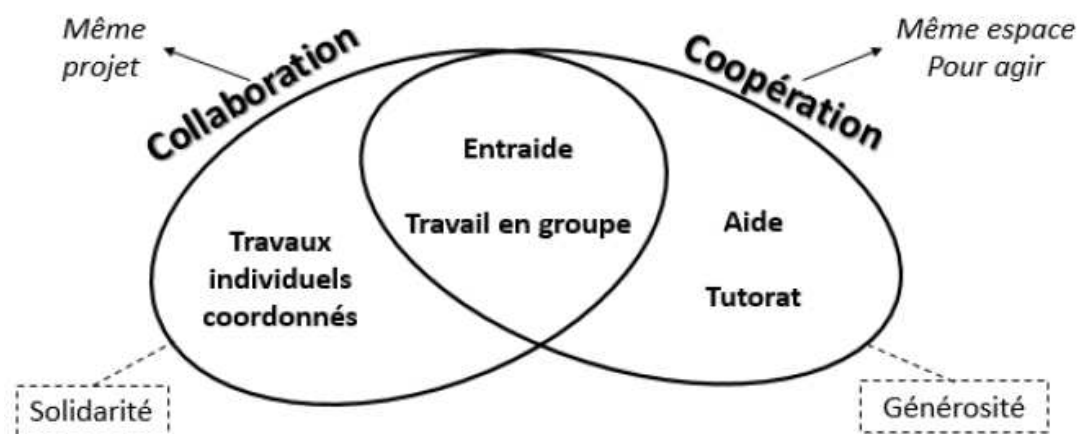
Coopérer c'est aider c'est-à-dire « accepter de donner une part de son temps pour répondre à une question qui est posée par un de ses camarades ou une de ses camarades dans une classe » (Ibid.). L'élève se reconnaît alors « compétent pour pouvoir apporter une aide particulière » (Ibid.). Coopérer c'est aussi s'entraider : on « s'appuie sur l'adage « l'union fait la force » c'est-à-dire qu'on est plus fort, peut-être, à plusieurs que tout seul » (Ibid.). Sylvain Connac explique ceci : « dans les situations où des élèves se trouvent dans l'incapacité individuelle de résoudre une tâche, le fait de s'unir et de s'associer peut leur permettre d'aller un peu plus loin

*dans le développement de l'activité qui est en jeu » (Ibid.). Coopérer concerne également le travail de groupe où les élèves sont amenés à travailler ensemble d'après une consigne donnée par l'enseignant. Sylvain Connac explique que c'est notamment intéressant « dans la phase de traitement de la situation-problème (...) où les élèves sont amenés à dire ce qu'ils pensent par rapport au problème qu'ils rencontrent et en confronter leurs (...) conceptions spontanées. » (Ibid.). Enfin, coopérer c'est « rentrer dans des logiques tutorielles » (Ibid.). Sylvain Connac rapproche le tutorat de l'aide, néanmoins, il explique que « la formalisation est plus forte dans le tutorat ; un tuteur est quelqu'un qui est reconnu comme compétent pour pouvoir apporter une aide, ce n'est pas quelqu'un qui se reconnaît compétent. Derrière la notion de tutorat se cache une formation des élèves. » (2015b). C'est donc pour Sylvain Connac, « l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs » (2017, p. 151).*

Sylvain Connac distingue la coopération de la collaboration (cf. figure 3). Si la coopération est « l'ensemble des situations symétriques et dissymétriques, formelles et informelles, où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs », la collaboration est vue comme « l'ensemble des situations coopératives symétriques, formelles et informelles, où des acteurs vivent une interdépendance réciproque, engendrée par le partage d'un espace, d'un temps de travail et de ressources. » (Ibid., p.206).

Alors que dans la collaboration, les élèves travaillent « ensemble dans un esprit de solidarité, mais assument individuellement leurs tâches » (Ibid., p.206), dans la coopération, les élèves « œuvrent et agissent ensemble » (Ibid., p.207) autour d'un désir commun et d'une « générosité réciproque » (Ibid., p.207).

De plus, Sylvain Connac émet l'idée que la collaboration « présenterait un caractère spontané : les personnes décident de s'associer pour se donner davantage de chances de mieux réussir individuellement. » (Ibid., p. 153). Il mentionne également la collaboration comme un « partage d'intérêts » pouvant être à la fois « solidaire et égoïste » : « je fais quelque chose avec l'autre, ou même pour l'autre, parce que j'y trouve un avantage pour moi-même » (Ibid., p.153) à l'opposé de la coopération où « je fais quelque chose avec l'autre et pour l'autre parce que j'éprouve une satisfaction à l'idée de la satisfaction de l'autre » (Ibid., p.153). Le schéma ci-après permet de visualiser les points de convergence et de divergence de ces deux notions.



**Figure 3 :** Distinctions entre collaboration et coopération (Connac, 2017, p.155)

### 2.1.2 Rappel historique de l'émergence de la coopération.

Yann Volpé (2018), chargé d'enseignement à la section des sciences de l'éducation à Genève et enseignant au primaire, rappelle les deux grands courants pédagogiques de la coopération. Dans une première « *mouvance* » dit-il, il y a l'éducation nouvelle : la pédagogie Freinet où, à l'époque, l'idée était de « *sortir de l'école-caserne* » c'est-à-dire « *sortir d'une école uniforme, redonner de l'importance à l'élève, mettre l'élève au centre (...), sortir du frontal (...), redonner du sens aux apprentissages en faisant des liens avec la société (...), redonner vie aux apprentissages* » (Ibid.). Cela était « *empreint de différentes valeurs : on peut parler de communauté d'apprentissage (...), d'activité de l'élève (...), du vivre ensemble* » (Ibid.).

Cependant, cette première mouvance ne s'intéressait pas à la manière dont on préparait les élèves à travailler ensemble. En revanche, la pédagogie coopérative d'inspiration nord-américaine dans laquelle l'auteur s'inscrit, s'interroge sur la manière de préparer les élèves à interagir de façon à avoir « *des interactions les plus constructives possibles* » (Ibid.).

### 2.1.3 Pourquoi faire coopérer les élèves entre eux ?

D'après Sylvain Connac, organiser la coopération entre élèves est « *une activité pédagogique reconnue pour lutter contre le développement des inégalités par l'école. Elle recherche l'élévation du niveau scolaire de tous, y compris pour les élèves vivant en situation de grande pauvreté. Elle se place ainsi dans le champ de l'école inclusive* » (2017, p.171).

Selon Céline Buchs (2018), maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève, les dispositifs d'apprentissage entre pairs reposant sur la coopération permettent d'une part « *une différenciation (...), de faire varier les situations d'apprentissage (...), à l'enseignant de se rendre disponible pour accompagner certains élèves (...), de garantir des objectifs communs ambitieux pour tous* » (Ibid.). Les élèves sont amenés à expliciter les cheminements, démarches et stratégies utilisées. D'autre part, les recherches scientifiques ont montré, d'après elle, des effets intéressants sur les apprentissages : sur le plan cognitif, « *une meilleure compréhension de ce qui est travaillé* » (Ibid.) et un transfert des compétences à d'autres tâches réalisées de manière individuelle. Egalement, d'un point de vue motivationnel, où « *la qualité de l'investissement et la volonté d'en savoir plus, de s'investir dans les tâches scolaires est plus importante* » (Ibid.). De plus, la « *qualité des relations sociales* » (Ibid.) aussi bien dans la relation élèves-professeurs ou entre élèves, « *est plus importante* » c'est-à-dire que le « *sentiment d'appartenance à un collectif, à la classe favorise la motivation à apprendre* » (Ibid.). Tout ceci contribue également à « *créer un climat scolaire positif, une dynamique positive* » (Ibid.).

#### ***2.1.4 Place de la coopération au sein d'une classe et conditions pour une coopération efficace.***

Selon Sylvain Connac « *tout n'est pas coopératif et la coopération n'a pas toujours sa place dans la classe* » (2015a). Ainsi, les élèves ont aussi besoin de se retrouver seuls face à la tâche à certains moments. En effet, pour pouvoir s'approprier la tâche demandée, les élèves commencent par travailler seuls avant de se mettre en groupe. De même, pendant les « *phases d'explications ou de transmission de savoirs* » (Ibid.) où il n'y a pas lieu de retrouver de la coopération. En effet, les élèves ne coopèrent pas lorsqu'est réalisée la trace écrite ou en phase d'explications des consignes qui sont des temps collectifs en groupe-classe. Mais hormis ces moments, il y en a d'autres « *où la coopération a toute sa place* » (Ibid.) : lors de résolutions de situations-problèmes, ou bien « *avant la phase de stabilisation des savoirs et de traces écrites* » (Ibid.) et surtout lorsque les élèves sont en phase d'entraînement. L'auteur explique à ce sujet que « *les organisations coopératives permettent notamment de gagner énormément de temps en se passant des corrections collectives ; et les systèmes coopératifs vont permettre aux élèves de s'aider, de s'entraider, voire de rentrer dans des relations de tutoriel pour pouvoir obtenir des réponses aux questions qu'ils se posent* » (Ibid.).

Concernant les conditions, il y en a plusieurs pour que le travail de groupe soit efficient. Pour Sylvain Connac, « *il ne suffit pas de placer quelques élèves autour d'une table* » (2017, p.171).

En effet, d'après lui, « *plusieurs critères sont identifiés pour qu'un tel travail profite à tous : sur le choix de la consigne, sur sa transmission aux élèves, sur les étapes de déroulement, sur la constitution des groupes, sur l'entretien du calme et sur des fonctions d'accompagnement de l'autonomie* » (Ibid., p. 171).

Sylvain Connac émet une mise en garde : « *la vigilance concernant l'entraide est que « l'union ne fait pas toujours la force de chacun* » (2017, p. 151). En effet, certains élèves peuvent se mettre en retrait pour laisser leurs camarades, « *reconnus plus performants* » (Ibid., p.151), faire le travail pour l'ensemble du groupe. La conséquence est que dans cette situation, ce sont les élèves « *les plus engagés qui apprennent le plus, au détriment des autres* » (Ibid., p.151). Pour pallier cela, l'auteur mentionne le fait que les élèves doivent avoir compris l'importance de leur participation au sein du groupe. Par exemple, dans un travail de groupe en histoire où les élèves doivent répondre à un ensemble de questions à partir de documents, il est nécessaire que les élèves se répartissent les questions pour que tous aient une tâche bien identifiée et se reconnaissent acteurs au sein du groupe. Dans le cas contraire, certains délaisseraient la tâche pour la confier aux élèves reconnus plus compétents à accomplir le travail demandé. Mais ce n'est pas parce que chaque élève a ses questions à traiter individuellement que l'on n'est pas dans un travail coopératif, puisque tous les élèves doivent vérifier les réponses des autres camarades du groupe et y apporter leurs propres idées si celles-ci diffèrent de celles de leurs camarades.

Pour Yann Volpé et Céline Buchs (2018), c'est la nature et la qualité des interactions qui comptent : l'enseignant va avoir une posture d'accompagnement c'est-à-dire qu'il va régulièrement prendre des informations sur les processus des élèves et va proposer des régulations. Pour les élèves, les interactions « *vont leur permettre de résumer, d'enseigner à d'autres élèves, de pouvoir réorganiser leurs savoirs, d'apporter des explications (nouvelles ou complémentaires) et de confronter et d'argumenter leurs hypothèses, leurs savoirs à ceux de leurs pairs* » (Ibid.). Les questions à se poser sont les suivantes : « *comment amener les élèves à s'engager socialement et cognitivement dans les tâches ? Comment préparer les élèves à coopérer afin de créer un contexte coopératif ?* » (Ibid.). Céline Buchs y répond en expliquant qu'il faut « *travailler de manière explicite les habiletés cognitives, renforcer la qualité du climat de classe et de l'esprit d'équipe et faire réfléchir les élèves sur le fonctionnement en équipe* » (Ibid.). Il faut aussi selon elle s'interroger sur la manière d'« *organiser le travail en groupe pour favoriser la participation active de l'ensemble des élèves* » (Ibid.). Pour cela, elle propose de « *veiller à proposer une tâche de groupe dans des équipes restreintes et on va favoriser, renforcer l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle* » (Ibid.). La tâche de groupe est une tâche « *qui ne peut pas être réalisée*



*de manière individuelle* » (Ibid.) (dans le temps imparti, dans les conditions imposées par le professeur des écoles, le matériel à disposition, etc.) qui nécessite l'apport de chacun et qui « *va prendre place dans des groupes restreints* » (Ibid.) de deux à cinq élèves. Céline Buchs explique que la composition des équipes est souvent source de nombreuses questions pour les enseignants : « *comment faire les équipes ? qui décide ?* » (Ibid.) pour lesquels les résultats des recherches ne sont pas exhaustifs et restent généraux. Des résultats de recherche montrent que les groupes d'amis fonctionnent bien dans les travaux de groupe (cordialité, réciprocité). La difficulté à laisser les élèves choisir est que certains élèves ne vont pas être choisis, ce qui entraînera une baisse de motivation pour l'élève qui n'aura pas été spontanément choisi. Ce sont donc souvent les enseignants qui composent les équipes. Un certain nombre de questions se posent aussi ici : « *groupes homogènes ou hétérogènes ? Et sur quelles dimensions (niveau scolaire ? niveau de compétence dans la tâche ? l'envie de travailler ? le niveau de persévérance ? etc.)* » (Ibid.). Les résultats des recherches montrent que cela varie « *selon le niveau des élèves, la difficulté de la tâche, les compétences sociales* » (Ibid.). Céline Buchs conclue qu'il n'y a pas de « *formule magique* », il faut varier les compositions (aléatoire, choisi par les élèves, ou par l'enseignant) selon les différents moments.

Pour tenter de répondre à ma question de départ qui interroge sur la manière dont on peut travailler différemment l'orthographe avec les élèves, j'ai mis en place un travail de groupe dans ma classe lors d'une séquence de dictée négociée.

## **2.2 Un exemple de travail coopératif : le travail en groupe.**

D'après Sylvain Connac, le travail en groupe « *correspond à une situation didactique, organisée par l'enseignant, afin que les élèves explorent, à plusieurs, une situation-problème.* » (2017, p. 152). L'objectif est, qu'à partir de cette situation-problème, apparaisse un conflit socio-cognitif « *sous forme d'un litige entre les élèves* » afin que leurs représentations initiales soient « *éprouvées puis majorées* » (Ibid., p.152-153).

Cet auteur précise la finalité de cette forme de travail : « *son but didactique est que, au terme d'un temps de travail en groupe, chaque élève se soit approprié le problème, ait pu exprimer ses idées concernant sa résolution et se trouve dans des dispositions cognitives d'ouverture aux savoirs apportés par l'enseignant pour stabiliser ses représentations ou en construire de nouvelles* » (Ibid., p. 153). Il en pose aussi les conditions pour que ce travail profite à l'ensemble des élèves et pas seulement aux meilleurs d'entre eux : une attention particulière doit être portée à

la « *composition des groupes* », les élèves doivent avoir un temps de « *réflexion individuelle* » au préalable, et doivent être préparés au « *partage de la parole et à l'explicitation des attendus.* » (Ibid., p.153). Selon cet auteur, le travail en groupe « *s'inscrirait (...) dans le cadre de l'apprentissage coopératif, défini comme une stratégie d'enseignement qui consiste à faire interagir des élèves au sein de petits groupes : les sujets partagent un but commun, ce qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun.* » (Ibid., p.153). D'après lui, on obtient alors « *un dispositif qui développe la solidarité entre les élèves, chacun se sentant responsable de la réussite des autres.* » (Ibid., p.153).

Le dispositif de dictée négociée a été réalisé dans le but de travailler l'orthographe autrement avec les élèves en incluant une forme de coopération ; et de répondre à la question suivante : *à travers la dictée négociée, les élèves ont-ils réussi à négocier leurs erreurs en coopérant ?*

Pour répondre à ces questions, il s'agira d'observer attentivement les dictées individuelles de chacun des membres du groupe et de les comparer à la dictée du groupe afin de voir si les erreurs de chaque élève ont été rectifiées grâce à la mise en place du dispositif de coopération dans le groupe. Il faudra aussi regarder si l'élève le plus compétent dans cet exercice de dictée a lui aussi progressé.

### **3- METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.**

#### **3.1 Population.**

Dans le cadre de cet écrit réflexif, la recherche s'appuie sur les productions de trois élèves de CM1. Il s'agit des productions individuelles et collectives réalisées lors de la séquence de dictée négociée. Chacune des productions a été réalisée sur feuille de classeur et afin de garantir l'anonymat des élèves, ces productions ont été anonymées.

#### **3.2 Procédure.**

Après avoir récupéré l'ensemble des dictées (individuelles et de groupe), il faut réussir à entrevoir ce qui a pu se jouer dans la phase de négociation (en séance 2). Pour cela, une comparaison entre les dictées individuelles de chaque membre du groupe et la dictée du groupe est réalisée. Il s'agit de regarder les erreurs de chacun des membres individuellement et de voir si ces mêmes erreurs se retrouvent dans la dictée de groupe. De même qu'il s'agit de compter les erreurs de chaque dictée individuelle et de comparer ce nombre d'erreurs obtenus individuellement à celui obtenu collectivement. L'objectif de cette recherche est de connaître l'impact de la phase de coopération sur les compétences orthographiques des élèves, autrement dit : les élèves ont-ils réussi à produire un meilleur écrit à trois que tout seul ? Y a-t-il donc eu coopération entre les élèves à travers le dispositif de dictée négociée ?

Ainsi, si l'on retrouve moins d'erreurs dans la dictée négociée que dans toutes les dictées individuelles, et si des erreurs commises individuellement ont été corrigées grâce à la phase de coopération, on pourra alors dire qu'il y a eu coopération entre les élèves et que celle-ci a permis aux élèves de progresser.

Le support de dictée (cf. annexe 4) est un texte de 69 mots portant sur l'apprentissage de l'orthographe des homophones « où » et « ou ». La compétence travaillée par les élèves à l'occasion de cette dictée est la « maîtrise des relations entre l'oral et l'écrit » (MEN, 2015) et plus particulièrement la « variation et les marques morphologiques à l'oral et à l'écrit » (Ibid.). Ces homophones ont été travaillés en amont de la dictée. Celle-ci avait pour but d'évaluer les élèves sur le degré d'acquisition de la compétence en jeu mais aussi sur les autres savoirs en jeu comme la conjugaison des verbes au présent, l'accord en genre et en nombre du groupe nominal, l'accord sujet-verbe et l'orthographe des mots. Pour cette dictée, les élèves avaient à apprendre 13 mots dont

6 noms, 2 adjectifs, 2 verbes, et 3 mots invariables. L'orthographe de certains mots pouvaient poser problèmes aux élèves comme « orientation », « sentier », « itinéraire », « incomplet », « incomplète », « hésiter » à cause d'une transcription phonie-graphie pouvant être sources de confusions. Hormis ces mots, qui étaient dans la liste des mots à connaître pour la dictée, les mots « possibilités » et « erreur » pouvaient également poser problèmes aux élèves ; ainsi que les homophones « se » et « ce » qui n'avaient pas été retravaillés à cette période de l'année.

Pour répondre aux questions de recherche, je vais procéder à une analyse quantitative des erreurs. Cette analyse a pour objectif de comparer le nombre d'erreurs entre les dictées individuelles de chaque membre du groupe et le nombre d'erreurs obtenu dans la dictée négociée du groupe. Pour cela, nous allons nous concentrer sur un groupe de trois élèves de CM1.

Ce sont trois élèves de CM1 qui n'ont pas les mêmes niveaux en orthographe, et donc qui n'ont pas la même longueur de dictée en phase individuelle. En revanche, lors de la phase de coopération, les élèves ayant une dictée plus courte sont amenés à débattre de la phrase supplémentaire de leur(s) camarade(s) s'il leur reste du temps. Ainsi, dans ce groupe hétérogène, une élève est plutôt à l'aise dans l'exercice de dictée, une autre élève a quelques difficultés et un autre élève rencontre de plus grandes difficultés en orthographe.

Pour analyser leurs dictées, j'ai rentré leurs nombres d'erreurs dans le tableau récapitulatif (cf. figure 4) suivant :

	Dictée individuelle	Dictée de groupe
Elève A	14	4
Elève B	13	
Elève C	8	

**Figure 4** : Tableau relevant le nombre d'erreurs par élève selon le type de dictée.

## **4- ANALYSE DE LA SEQUENCE ET DES RESULTATS.**

### ***4.1 Analyse a priori et a posteriori des séances.***

#### ***4.1.1 Comment constituer les groupes ?***

Les groupes hétérogènes ont été constitués en amont de la séance de négociation, à partir des productions des élèves lors de la phase de dictée individuelle. Ce sont des groupes de deux ou trois élèves au plus qui sont formés car plus il y a de membres dans le groupe plus la négociation est difficile puisqu'on multiplie le nombre d'orthographe possibles et d'interlocuteurs à convaincre. Ainsi pour constituer les groupes je regarde les productions individuelles en me demandant combien d'erreurs ont été faites ? Et quels types d'erreurs ? Cela dans le but d'essayer d'anticiper si ensemble, les élèves arriveront ou non à négocier les erreurs.

Pour former les groupes, je préfère également éviter de mettre ensemble les élèves qui ont du mal à communiquer entre eux, pour éviter que des « tensions » ne paralysent les débats.

#### ***4.1.2 Quel est le rôle de l'enseignant dans les différentes étapes ?***

D'une manière générale, dans l'ensemble de la séquence, je m'assure que les étapes et les règles de chaque séance sont comprises et appliquées par les élèves. Dans la première séance en particulier, je m'appuie sur mes connaissances des élèves pour savoir où chacun doit arrêter d'écrire la dictée selon ses capacités. En cela, je différencie en adaptant la longueur de la dictée. Lors de la deuxième séance, je passe dans les rangs pour m'assurer de la participation de chacun et je vérifie que l'orthographe des mots est justifiée. J'observe également les groupes et je regarde s'ils « fonctionnent ». Dans le cas contraire, je note les groupes pour lesquels cela ne fonctionne pas, c'est-à-dire quand les élèves ne négocient pas suffisamment entre eux ; pour ne pas les remettre ensemble la fois suivante. Il est important d'être attentif aux problèmes rencontrés par les élèves que ce soient des problèmes pour travailler en groupe ou pour justifier ; pour qu'ensuite, ces problèmes puissent être discutés en grand groupe et que des solutions puissent être apportées.

### ***4.1.3 Quelles sont les limites et les obstacles possibles ?***

Certains obstacles peuvent être identifiés dans le processus de la dictée négociée. Tout d'abord, relire sa dictée est un exercice difficile pour les élèves car il s'agit d'avoir un regard distancié sur sa propre production. Ensuite, discuter l'orthographe à plusieurs n'est pas simple pour eux car cela leur demande de faire appel à leurs connaissances ou aux outils adéquats pour trouver la solution. Ensuite, réussir à se mettre d'accord sur l'orthographe d'un mot n'est pas évident car il faut nécessairement qu'ils réussissent à justifier leur point de vue.

Un autre biais que l'on retrouve dans les travaux de groupe et dont parle Sylvain Connac (2017) est le fait que certains élèves peuvent se mettre en retrait pour laisser leurs camarades faire le travail pour l'ensemble du groupe. Pour pallier cela, l'auteur mentionne le fait que les élèves doivent avoir compris l'importance de leur participation au sein du groupe.

Des limites à la bonne marche du dispositif peuvent aussi être entrevus. Ainsi, j'ai pu remarquer en passant voir les groupes, que quand deux élèves sur les trois ont écrit de la même façon un mot, ils ont tendance à le prendre comme une justification de la bonne orthographe, or ce n'est pas justifier. De plus, c'est parfois l'élève minoritaire et parfois aussi le moins à l'aise en orthographe qui a la bonne réponse mais qui a du mal à faire face aux deux autres élèves. C'est à l'enseignant de l'aider à justifier son choix orthographique et de lui donner confiance en lui.

### ***4.1.4 Comment peut-on faire évoluer le dispositif ?***

Pour apprendre aux élèves à se relire et à utiliser les outils, il est possible de donner des rôles spécifiques à chacun des membres du groupe, les responsabilisant de surcroît. Par exemple, les élèves peuvent être responsables des outils de référence. Ainsi, un élève sera responsable du dictionnaire, un autre élève sera référent des outils de conjugaison, et un autre élève de la grammaire et de l'orthographe par exemple. Dès lors, chacun pourra apporter sa contribution à la tâche. Puis les rôles changent à la dictée négociée suivante.

Afin que les élèves restent tous engagés dans la tâche jusqu'au bout, on peut désigner, à la fin, au hasard, un rapporteur par groupe qui sera responsable, pendant la phase de correction collective, d'expliquer l'orthographe choisie par son groupe et de répondre aux éventuelles questions de ses camarades. Comme les élèves ne savent pas à l'avance quel est celui qui sera désigné « rapporteur » du groupe, ils sont obligés de rester mobilisés dans la tâche jusqu'à la fin.

Enfin, pour aider les élèves qui manqueraient de confiance en eux, il est important que l'enseignant, quand il passe dans les rangs, encourage les élèves et les aide à justifier leur choix orthographique quand ils ont écrit la bonne orthographe sans qu'ils n'osent l'affirmer. De plus, l'enseignant doit rappeler aux élèves que ce n'est pas parce que la même orthographe se retrouve dans plusieurs dictées que cela signifie qu'elle est correcte. Pour cela, la mise en place du rôle de rapporteur favorisera peut-être une meilleure relecture et justification.

#### **4.2 Analyse des résultats de la dictée négociée.**

Pour analyser les résultats de la recherche, nous ferons tout d'abord un nouveau point sur l'analyse globale du nombre d'erreurs en fonction du type de dictée ; puis nous analyserons les erreurs trouvées dans la dictée négociée et tenterons de comprendre pourquoi celles-ci ont perduré. Nous verrons ensuite si des erreurs ont été rectifiées grâce à la phase de négociation pour savoir s'il y a eu coopération au sein du groupe.

Lorsque l'on analyse les dictées individuelles et la dictée de groupe, on constate que le nombre d'erreurs est en baisse entre les deux types de dictée. En effet, les élèves ont fait 4 erreurs lors de la dictée de groupe alors que dans les dictées individuelles, ils avaient fait chacun 8, 13 et 14 erreurs. Cela signifie que la phase de coopération a permis aux élèves de réaliser, à trois, une « meilleure » dictée que celle qu'ils avaient produites seuls.

Si l'on regarde les erreurs faites lors de la dictée négociée (cf. annexe 5) pour tenter d'expliquer pourquoi celles-ci ont perduré, on constate que les trois élèves réunis ont mal orthographié quatre mots : « orientation » a été écrit « **orientation** », « se divise » a été écrit « **ce** divise », « s'il » a été écrit « **si il** » et le mot « possibilités » a été écrit « **pausibiliter** ».

Si l'on regarde maintenant ces quatre mots dans les dictées individuelles (cf. annexes 6,7 et 8), on remarque que les mots « orientation » et « si il » ont été mal orthographiés par les élèves A et C mais que l'élève B avait la bonne orthographe. Il y a pu avoir négociation entre les élèves ayant une orthographe erronée et l'élève ayant la bonne orthographe mais on peut affirmer que cette négociation, si elle a eu lieu, n'a pas été appuyée par une justification. C'est possible qu'il y ait eu ici un des obstacles relevés précédemment : quand deux élèves sur trois ont écrit un mot de la même façon, ils considèrent (sans forcément s'en rendre compte) que la majorité l'emporte et le justifie ainsi. Or ce n'est pas justifier. Et on voit bien l'importance de le rappeler aux élèves car si les élèves A et C, pour tenter de convaincre l'élève B, avaient pris le temps de vérifier l'orthographe du mot

« orientation » dans leur leçon (ce mot était dans la liste des mots à apprendre), ils auraient pu voir ensemble qu'ils avaient tort de l'écrire ainsi et que l'élève B avait bien orthographié le mot.

Dans le cas de l'homophone « se », confondu avec le déterminant, les deux élèves A et B avaient écrit le bon homophone dans leur dictée individuelle. Seule l'élève C s'est trompé et pourtant c'est son orthographe que l'on retrouve dans la dictée de groupe. J'émetts l'hypothèse que comme les élèves n'avaient pas de leçon leur permettant de vérifier, ils se sont fiés à l'élève reconnue plus performante dans l'exercice de dictée ; ce qui est un autre obstacle identifié précédemment.

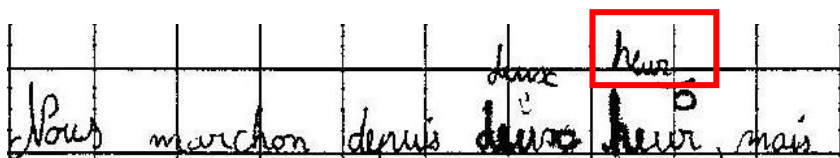
Le mot « possibilités » ne se retrouve pas dans les dictées individuelles des élèves A et B qui ont une dictée plus courte que l'élève C. De ce fait, les élèves n'ont pas pu en faire une comparaison entre eux. Les élèves A et B ont sûrement été d'accord avec l'élève C puisque l'on retrouve l'orthographe de sa dictée individuelle. Les élèves ne sont pas passés par la phase de vérification puisque le mot est mal orthographié. Ceci est aussi un des biais identifiés, celui du manque de vérification. Or, s'il y avait eu un responsable du dictionnaire, celui-ci aurait pu avoir plus spontanément l'idée de vérifier. De plus, s'il y a aussi un rapporteur, celui-ci a tout intérêt à pouvoir justifier l'orthographe choisie.

Pour savoir si la phase de négociation a permis aux élèves de coopérer, il faut regarder si les erreurs trouvées dans les dictées individuelles (hormis celles déjà citées) ont été rectifiées par les élèves. Nous pouvons prendre l'exemple de la dictée de l'élève A (cf. annexe 6), où plusieurs erreurs sur la terminaison des verbes conjugués au présent ont été faites : « marchon » (marchons), « isiton » (hésitons), « savon » (savons) à deux reprises, « somer » (sommés), « fau » (faut). Ces erreurs de terminaison ne se retrouvent pas dans les dictées des élèves B et C qui maîtrisent la conjugaison des verbes du présent de l'indicatif. Ces deux élèves ont pu utiliser les tableaux de conjugaison affichés dans la classe pour justifier leur orthographe à l'élève A ou faire appel à leurs connaissances sur les terminaisons des verbes des différents groupes du présent.

Dans la dictée de l'élève B (cf. annexe 7), certains mots comme « de » (deux), « de puis » (depuis), « met » (mais), « centier » (sentier), « ou » (où), « ales » (aller), « a » (à), « fair » (faire), « demie » (demi) ont été mal orthographiés. En revanche, dans les dictées des élèves A et C, ces erreurs n'apparaissent pas et ne se retrouvent pas non plus dans la dictée collective. C'est pourquoi, on peut voir que ces erreurs ont été négociées.

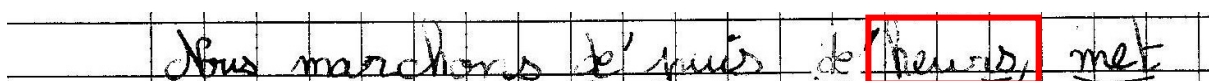


Le mot « heures » a été écrit de trois façons différentes dans les dictées individuelles. En effet, on le retrouve dans la dictée de l'élève A ainsi : « heur » (cf. figure 5), dans la dictée de l'élève B sous la forme : « heurs » (cf. figure 6), et dans la dictée de l'élève C on le retrouve correctement orthographié (cf. figure 7).



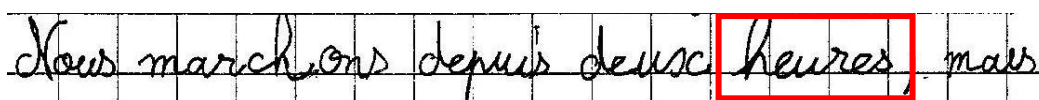
The image shows a handwritten dictation on a four-line grid. The text is "Nous marchons depuis deux heur, mais". The word "heur" is written in a cursive style and is enclosed in a red rectangular box. Above the word "deux", the word "deux" is written in a smaller, fainter script.

Figure 5 : Phrase de dictée de l'élève A



The image shows a handwritten dictation on a four-line grid. The text is "Nous marchons depuis de heurs, met". The word "heurs" is written in a cursive style and is enclosed in a red rectangular box.

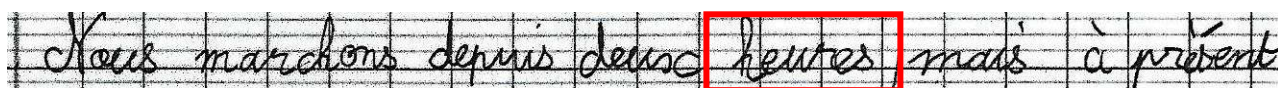
Figure 6 : Phrase de dictée de l'élève B



The image shows a handwritten dictation on a four-line grid. The text is "Nous marchons depuis deux heures, mais". The word "heures" is written in a cursive style and is enclosed in a red rectangular box.

Figure 7 : Phrase de dictée de l'élève C

Les trois élèves n'avaient donc pas écrit de la même manière le mot et ont dû négocier son orthographe et se mettre d'accord. Peut-être que les élèves B et C ont expliqué à l'élève A qu'il y a un « s » au mot étant donné qu'il y a plusieurs heures (deux). Et peut-être que l'élève C a justifié le « e » final du mot en s'appuyant du dictionnaire ; car la bonne écriture du mot s'est retrouvée dans la dictée de groupe (cf. figure 8).



The image shows a handwritten dictation on a four-line grid. The text is "Nous marchons depuis deux heures, mais à présent". The word "heures" is written in a cursive style and is enclosed in a red rectangular box.

Figure 8 : Phrase de dictée de groupe.

La dictée de l'élève C (cf. annexe 8) comporte quatre erreurs qui ne se retrouvent pas dans la dictée du groupe. En effet, les mots « vaut » (faut), « continue » (continuer), « incomplete » (incomplète) et « itinéraire » (itinéraire) n'apparaissent pas dans la dictée finale.

Si l'on analyse le mot « faut », on peut voir qu'il a été écrit par les élèves de trois façons différentes : « fau » par l'élève A (cf. figure 9), « faut » par l'élève B (cf. figure 10) et « vaut » pour l'élève C (cf. figure 11).

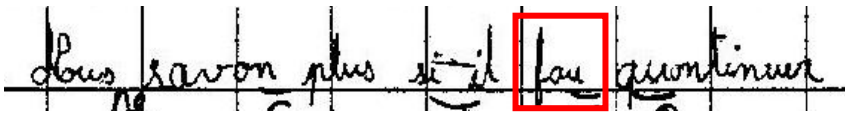
Handwritten dictation of the sentence "Nous savons plus si il faut continuer" by student A. The word "faut" is highlighted with a red box.

Figure 9 : Phrase de dictée de l'élève A.

Handwritten dictation of the sentence "si il faut continuer" by student B. The word "faut" is highlighted with a red box.

Figure 10 : Phrase de dictée de l'élève B.

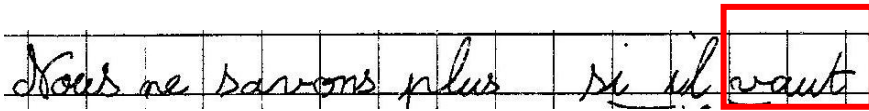
Handwritten dictation of the sentence "Nous ne savons plus si il vaut" by student C. The word "vaut" is highlighted with a red box.

Figure 11 : Phrase de dictée de l'élève C.

On peut néanmoins remarquer que c'est la bonne orthographe qui a été retenue par le groupe puisqu'on la retrouve dans la dictée négociée (cf. figure 12). Les élèves ont donc tous les trois négociés chacun leur écriture et après vérification, ils ont pu constater quelle était la bonne orthographe. Il s'agit du même procédé pour le mot « continuer » que l'on retrouve orthographié de trois façons différentes et qui se retrouve néanmoins bien orthographié dans la dictée de groupe.

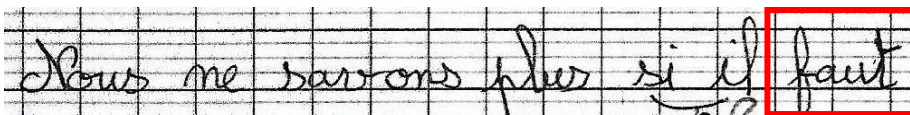
Handwritten dictation of the sentence "Nous ne savons plus si il faut" by the group. The word "faut" is highlighted with a red box.

Figure 12 : Phrase de dictée de groupe.

Quant aux deux autres erreurs de l'élève C dans les mots « incomplète » et « itinéraire », alors que ces mots n'apparaissent pas dans les autres dictées individuelles (dû à une longueur de texte différente), on peut voir que la négociation a fonctionné puisque l'on retrouve ces deux mots correctement orthographiés dans la dictée de groupe ; contrairement à l'exemple cité précédemment du mot « possibilités », qui n'avait pas été traité, l'erreur étant toujours présente dans la dictée finale.

A travers les différents exemples et leur analyse, nous pouvons faire le constat que les élèves sont parvenus à négocier une majeure partie de leurs erreurs individuelles en coopérant pour trouver la bonne orthographe des mots. Cette coopération a donc permis à chaque élève de progresser puisqu'ils sont passés de 14, 13 et 8 erreurs à seulement 4 erreurs.

## 5- DISCUSSION.

D'après le code de l'éducation (2013) et le référentiel de compétences (2013), l'enseignant doit organiser un fonctionnement favorisant la coopération entre les élèves. Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2015), rappelle dans le domaine 2 (des méthodes et outils pour apprendre) que les élèves doivent développer leur autonomie ainsi que leurs capacités d'initiative. De plus, l'élève doit, d'après le Socle, travailler en équipe, s'engager dans une réalisation collective, accepter d'être contredit mais aussi défendre son point de vue tout en respectant ses camarades et en cherchant à trouver un consensus. Enfin, l'élève peut apprendre des autres tout comme il peut aider ses camarades. L'analyse nous révèle que le dispositif de dictée négociée est un fonctionnement permettant aux élèves de coopérer. De même qu'il permet aux élèves de développer leur autonomie puisque l'enseignant n'intervient pas ou peu lors des échanges. Ce sont les élèves eux-mêmes qui construisent leurs savoirs en s'entraînant.

D'après les programmes d'enseignement du cycle 3 (MEN, 2015), les élèves doivent comprendre comment fonctionne notre langue. Ainsi, à travers la dictée négociée, les élèves procèdent à des échanges sur l'orthographe des mots en explicitant oralement leur démarche. En cela, une réflexion sur la langue est engagée par les élèves.

Selon Connac (2015a), coopérer c'est aider c'est-à-dire que les élèves doivent prendre le temps de répondre aux questions de leurs camarades. Ainsi, quand les élèves demandent à leurs camarades pourquoi ils ont écrit ainsi, les élèves doivent prendre le temps de leur expliquer puisqu'ils sont obligés de négocier en justifiant l'orthographe qu'ils ont choisi.

D'après cet auteur (Ibid.), coopérer c'est aussi s'entraider dans le sens où le collectif serait une plus grande force que l'individuel. On a pu voir à travers l'analyse des résultats, que les élèves ont produit une meilleure dictée collective que chacune de leurs dictées individuelles, ils ont donc été plus performants à trois que tout seul.

Sylvain Connac (Ibid.) explique que lorsque les élèves rencontrent des difficultés à réaliser une tâche individuelle, l'union des élèves peut leur permettre d'aller plus loin dans la tâche. Ici dans la dictée négociée, la difficulté, quand les élèves sont seuls devant leur production individuelle, est qu'ils ont du mal à se relire et on remarque qu'il est plus facile pour eux de faire la relecture collective des productions en phase de coopération.

D'après Sylvain Connac (2017), coopérer au sein d'un travail de groupe à partir d'une consigne de l'enseignant est intéressant dans le traitement d'une situation-problème où les élèves vont échanger autour de leurs diverses représentations ; ce qui va créer un conflit socio-cognitif permettant aux conceptions initiales d'être soumises à un débat avant l'émergence d'un consensus. La situation-problème dans la dictée négociée est, pour les élèves, d'écrire une dictée commune où l'orthographe des mots aura été au préalable négociée, justifiée et approuvée par l'ensemble du groupe.

La coopération, pour Sylvain Connac (Ibid.), a sa place dans des situations où il y a une production et un apprentissage collectif. Ici dans le dispositif de dictée négociée, les élèves ont bien réalisé une production collective à partir des productions individuelles et ont appris ensemble en confrontant leurs savoirs.

Dans la mise en garde de Sylvain Connac (Ibid.), on apprend que certains élèves peuvent se mettre en retrait pour laisser leurs camarades faire le travail pour l'ensemble du groupe. La conséquence est que dans cette situation, ce sont seulement les élèves engagés dans la tâche qui apprennent le plus. Au regard des trois productions individuelles et de la dictée collective, on a pu constater que tous les élèves avaient progressé ; mais il est important de rester vigilant pour ne pas que certains s'excluent des échanges et ne profitent pas des bénéfices de la coopération.

Sylvain Connac (Ibid.) précise que le but d'un travail en groupe est l'appropriation du problème par tous les élèves puis un engagement de tous dans la réflexion portée sur la langue afin qu'ils soient prêts cognitivement, par la suite, à recevoir les apports de l'enseignant pour consolider les apprentissages. Dans le processus de dictée négociée, l'appropriation se fait pendant la première phase individuelle lors de l'écriture de la dictée mais se fait également lorsque les élèves s'engagent dans la discussion afin de trouver l'orthographe correcte des mots négociés. La consolidation des savoirs se fait en phase de correction collective avec les autres élèves de la classe et l'enseignant.

Enfin, selon cet auteur (Ibid.), le travail en groupe permet un apprentissage coopératif car les individus partagent un objectif commun, permettant ainsi de rendre les apprentissages de tous élèves les plus optimales possibles. Ainsi, les élèves sont solidaires autour de ce but et chacun sait qu'il a une part de responsabilité dans la réussite des autres. Dans la phase de coopération de la dictée négociée, les élèves partagent une dictée commune et savent que la réussite de chacun dépend de la réussite de tous.

## CONCLUSION

L'objectif de ce travail était de s'interroger sur la manière dont on peut travailler différemment l'orthographe avec les élèves à travers l'exemple de la dictée négociée ; et de savoir si celle-ci permet, grâce à la phase de négociation, de développer la coopération entre les élèves. Au regard des analyses réalisées à ce sujet et à son croisement avec le cadre d'analyse, les résultats montrent que la dictée négociée est un dispositif permettant aux élèves d'entrer en coopération. En effet, par le travail de groupe qu'ils effectuent en réalisant une production commune à partir d'échanges constructifs, les élèves coopèrent. La coopération permet un partage des savoirs, un enrichissement mutuel des élèves puisqu'elle favorise l'émergence d'un conflit socio-cognitif qui entraîne une confrontation des points de vue permettant aux conceptions initiales d'être remises en cause et d'ainsi faire émerger de nouvelles connaissances. De ce fait, les élèves apprennent les uns des autres. Faire coopérer les élèves permet à l'enseignant de les mettre au centre des apprentissages puisque ce sont eux, avec l'aide de leurs camarades, qui apprennent de leurs erreurs dans une démarche de tâtonnements, d'essais-erreurs. Cela permet de valoriser leurs forces et de soutenir leur motivation à apprendre. De même, les élèves progressent à condition d'être placés dans la situation d'apprentissage la plus optimale possible, qui a du sens pour eux. Ils doivent également se sentir concernés par les apprentissages. La coopération permet également de développer l'autonomie des élèves et leurs capacités à prendre des initiatives puisque le maître est en retrait dans ce fonctionnement coopératif. L'enseignant a un rôle d'accompagnateur. Il prend régulièrement des informations sur ce qu'il peut observer dans le but de pouvoir ensuite réguler son action. En faisant coopérer ses élèves, l'enseignant varie les situations d'apprentissage afin de répondre aux besoins de tous les élèves dans le but qu'ils acquièrent les compétences attendues. Il cherche également à faire en sorte que tous les élèves soient impliqués dans le processus afin d'inclure l'ensemble des élèves et ainsi pouvoir lutter contre les inégalités. En ce sens, il accorde à chaque élève l'attention dont il a besoin afin que l'école soit adaptée à tous. Il est important de faire coopérer les élèves si nous voulons, comme le recommandent les instructions officielles, qu'ils apprennent les valeurs telles que l'entraide, la solidarité et le respect tout au long de leur socialisation. La coopération se développe dans un climat de classe bienveillant et serein et celui-ci est entretenu par la coopération. En effet, en coopérant, les élèves apprennent à travailler ensemble, à s'entraider, à s'écouter, à prendre en compte la parole des autres et à la respecter.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Buchs C., Volpé Y. (2018). Différenciation pédagogique – La coopération entre élèves : travail de groupe, tutorat... : comment faire travailler les élèves entre eux ? [Conférence vidéo en ligne]. <https://www.cnesco.fr/fr/conference-virtuelle-differentiation-pedagogique/> (consulté le 25/04/18)

Connac S. (2015a). Définition de la coopération à l'école. [Vidéo en ligne]. <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/definition-de-la-cooperation-a-lecole.html> (consulté le 09/02/18)

Connac S. (2015b). La coopération à l'école : les leviers pour améliorer le climat scolaire. [Vidéo en ligne]. <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/la-cooperation-a-lecole-les-leviers-pour-ameliorer-le-climat-scolaire.html> (consulté le 27/02/18)

Connac, S. (2017). Enseigner sans exclure – La pédagogie du colibri. Paris : ESF Editeur.

Joëlle Thébaud. (2015). Dictée négociée : une bonne idée ? [Interview en ligne] <http://www.vousnousils.fr/2015/01/28/dictee-negociee-une-bonne-idee-561661> (consulté le 01/03/18)

Legifrance. (2015). Code de l'éducation. [En ligne]. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191> (consulté le 24/04/18).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. [En ligne] [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066) (consulté le 24/04/18).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Bulletin officiel n°23 du 4 juin. [En ligne] [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html&cid\\_bo=89301](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=89301) (consulté le 24/04/18)


Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015. [En ligne] [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87834](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834) (consulté le 24/04/18)

Spiegel V., Cellier M. (2004). Banque de séquences didactiques – La dictée négociée. [En ligne] <http://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bl0c=729> (consulté le 01/03/18)

# **ANNEXES**

**ANNEXE 1 :**  
**Fiche de préparation**  
**Séance 1**



CYCLE 3		CM1 - CM2	Orthographe
<b>Dictée négociée</b>			
<i>Séance 1/3 : Ecriture et révision individuelles de la dictée.</i>			
<b>OBJECTIF</b>	Aider les élèves à : - renforcer leurs compétences de production orthographique.		
<b>COMPETENCES</b>	Connaissances <i>(savoirs)</i>	Connaitre les règles d'orthographe, de grammaire et de conjugaison.	
	Capacités <i>(savoirs faire)</i>	Être capable de s'auto-corriger.	
	Attitudes <i>(savoirs être)</i>	Être attentif à la lecture de la dictée et à l'orthographe des mots écrits.	
<b>PRE-REQUIS</b>	- règles de conjugaison, grammaire, orthographe.		
<b>MATERIEL</b>	Enseignant :		Élèves :
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texte de la dictée (*2).</li> <li>- Grilles d'autocorrection individuelles</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feuilles de classeur bleues + stylos</li> <li>- Grilles d'autocorrection individuelles</li> </ul>
	25 minutes		
<b>DEROULEMENT</b>	<b>Situation</b>	<b>Contenu</b>	<b>Remarques / Obstacles - Remédiation</b>
	Collectif	<u>Lancement</u> : Explication du déroulement de la séquence : d'abord écriture de sa dictée individuelle (séance 1) puis écriture de la dictée négociée en groupes (séance 2) et enfin, correction en groupe-classe de la dictée (séance 3). Consignes de la séance 1.	
	Collectif	<u>Phase 1</u> : lecture magistrale du texte par la PE. Les élèves écoutent, les stylos sont posés.	→ s'assurer de la compréhension du texte
	Individuel	<u>Phase 2</u> : Dictée. PE dicte de manière traditionnelle la dictée et chaque élève l'écrit sur sa feuille.	→ les élèves écrivent sur une feuille de classeur bleue en sautant des lignes → différentes longueurs selon les élèves
	Collectif	<u>Phase 3</u> : Relecture magistrale du texte par la PE. Les élèves écoutent attentivement.	→ les élèves vérifient qu'ils n'ont pas oublié de mots.
Individuel	<u>Phase 4</u> : Révision de son écrit.	→ Chaque élève corrige sa dictée à l'aide de sa grille d'autocorrection individuelle.	

En date du 11 décembre 2017.

## **ANNEXE 2 :**


# **Fiche de préparation Séance 2**

CYCLE 3		CM1 - CM2	Orthographe
<b>Dictée négociée</b>			
<u>Séance 2/3</u> : Négociation de la dictée.			
OBJECTIF(S)	Aider les élèves à : - renforcer leurs compétences de production orthographique en mutualisant leurs connaissances et en confrontant leurs représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres ; - prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre : argumenter, justifier, expliciter.		
COMPETENCES	Connaissances (savoirs)	Connaître les règles d'orthographe, de grammaire et de conjugaison.	
	Capacité (savoirs faire)	Être capable de justifier ses choix orthographiques, grammaticaux et de conjugaison.	
	Attitudes (savoirs être)	Savoir travailler en groupe	
PRE-REQUIS	- règles de conjugaison, grammaire, orthographe.		
MATERIEL	Enseignant : - Grilles d'autocorrection collectives - Feuille avec la constitution des groupes	Élèves : - Dictées individuelles des élèves - Feuilles de classeur bleues (1/groupe) + stylos - Grilles d'autocorrection collectives (1/groupe)	
⌚	45 minutes		
DEROULEMENT	Situation	Contenu	Remarques / Obstacles - remédiations
	Collectif	<p><u>Lancement</u> :</p> <p>Rappel par les élèves des étapes : après l'écriture et la révision individuelles de la dictée, négociation en groupes puis correction collective au tableau (le lendemain).</p> <p>Explication du déroulement de la négociation : comparaison des dictées/négociation et écriture d'une nouvelle dictée de groupe par le secrétaire.</p> <p><u>Phase 1</u> : Consignes de travail : « Dans chaque groupe, vous allez comparer vos écrits. Quand il y a des différences, vous devez en discuter entre vous, expliquer pourquoi vous avez écrit ainsi et vous mettre d'accord. On ne peut pas dire « ça s'écrit comme ça » sans justifier. Le secrétaire du groupe écrira cette dictée négociée sur une nouvelle feuille avec tous les prénoms du groupe. Avant de rendre votre dictée, vous la relirez ensemble une dernière fois et vous complèterez votre grille d'autocorrection. Vous avez le droit d'utiliser toutes les aides de la classe (dictionnaires, leçons, etc) ».</p> <p>+ Rappel des règles du travail de groupe : tout le monde participe, on parle sans hausser la voix de façon à ce que chaque groupe puisse travailler dans de bonnes conditions.</p> <p><u>Phase 2</u> : Constitution des groupes et distribution des rôles de secrétaire (1 dans chaque groupe) [enseignant]</p>	Obstacle possible : se mettre d'accord / se justifier → s'appuyer des outils d'aides : dictionnaires, leçons, affiches, etc.
Groupes	<p><u>Phase 3</u> : Phase de négociation</p> <p>PE passe dans les rangs pour s'assurer de la participation de tous et vérifier de la justification de l'orthographe, voir si le groupe « fonctionne », les problèmes rencontrés.</p> <p>A la fin, les dictées individuelles et de groupes sont ramassées pour être photocopiées afin que chaque élève ait la dictée de son groupe pour la phase de correction collective (séance 3).</p>		

En date du 11 décembre 2017.

# **ANNEXE 3 :**

## **Fiche de préparation Séance 3**

CYCLE 3		CM1 - CM2		Orthographe
<b>Dictée négociée</b>				
<i>Séance 3/3 : Correction collective de la dictée</i>				
<b>OBJECTIF(S)</b>	Aider les élèves à : - renforcer leurs compétences de production orthographique en mutualisant leurs connaissances et en confrontant leurs représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres ; - prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre : argumenter, justifier, expliciter.			
<b>COMPETENCES</b>	Connaissances <i>(savoirs)</i>	Connaître les règles d'orthographe, de grammaire et de conjugaison.		
	Capacités <i>(savoirs faire)</i>	Être capable de justifier ses choix orthographiques, grammaticaux et de conjugaison.		
	Attitudes <i>(savoirs être)</i>	Ecouter et participer.		
<b>PREREQUIS</b>	- règles de conjugaison, grammaire, orthographe.			
<b>MATERIEL</b>	Enseignant :		Élèves :	
	- Photocopies des dictées négociées (pour que chaque élève ait une dictée).		- Dictées de groupe.	
	25 minutes			
<b>DEROULEMENT</b>	<b>Situation</b>	<b>Contenu</b>		
	Collectif	<u>Lancement</u> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappel séances 1 et 2.</li> <li>• Explication du déroulement de la séance.</li> <li>• Distribution des photocopies de la dictée de groupe.</li> </ul>		
	Individuel	<u>Phase 1</u> : Relecture individuelle de la dictée de groupe. → aucune modification ne peut être apportée.		
	Collectif	<u>Phase 2</u> : Correction collective au tableau phrase par phrase. → les élèves viennent tour à tour au tableau avec la feuille du groupe écrire une phrase. → on confronte au niveau du grand groupe, l'élève corrige si nécessaire au tableau après justification. → on corrige individuellement sur sa dictée de groupe au crayon vert si nécessaire.  PE récupère les dictées pour vérifier la correction.		

En date du 12 novembre 2017.

# **ANNEXE 4 :**

## **Texte de la dictée**

## Une erreur d'orientation

Nous marchons depuis deux heures, mais à présent nous hésitons : le sentier se divise, or la carte ne l'indique pas. Où aller ? A droite ou à gauche ? Nous ne savons plus où nous sommes.

(groupe 1 : 40 mots)

Nous ne savons plus s'il faut continuer ou faire demi-tour.

(groupe 2 : 50 mots)

Il n'y a que deux possibilités : ou la carte est incomplète ou nous avons fait une erreur d'itinéraire.

(groupe 3 : 69 mots)

**ANNEXE 5 :**

**Dictée de groupe**



## Une erreur d'orientation

Nous marchons depuis deux heures, mais à présent nous hésitons : le sentier <sup>se</sup> <sup>divise</sup>, or la carte ne l'indique pas. Où aller ? <sup>de</sup> <sup>droite</sup> ou à gauche ? Nous ne savons plus où nous sommes. Nous ne savons plus si il faut continuer ou faire demi-tour. Il n'y a que deux <sup>possibilités</sup> <sup>possibilités</sup> : ou la carte est incomplète ou nous avons fait une erreur d'itinéraire.

**ANNEXE 6 :**

**Dictée de l'élève A**

Une ~~carte~~<sup>plan</sup> d'orientation

Nous marchons depuis ~~deux~~<sup>deux</sup> heures, mais à présent nous ~~savons~~<sup>suivons</sup> : le sentier ~~sur~~<sup>hors</sup> la carte  
ne l'indique pas. où aller ? à droite ou à gauche ? Nous ne savons plus où nous  
sommes. Nous savons plus si il faut continuer ou demi-tour.  
<sup>faire</sup>

# **ANNEXE 7 :**

## **Dictée de l'élève B**

## Une erreur d'orientation

Nous marchions et puis de nous, met  
à présent depuis deux heures, mais  
après nous esitons : le cent est  
hésitons entier

l'heure ou la carte ne l' indique pas . Où en les ?  
à droite ou à gauche ? Nous savons plus

où nous sommes . Nous savons plus

s'il faut continuer ou faire un tour  
faire un tour

Grille d'autocorrection

**ANNEXE 8 :**

**Dictée de l'élève C**

## Une erreur d'orientation ou d'interprétation

Nous marchons depuis deux heures, mais à présent nous hésitons: le sentier se divise, or la carte ne l'indique pas. Où aller? à droite ou à gauche? Nous ne savons plus où nous sommes. Nous ne savons plus si il vaut continuer ou faire demi-tour. Il n'y a que deux possibilités: ou la carte est incomplète ou nous avons fait une erreur d'interprétation.

## **RÉSUMÉ :**

Les instructions officielles recommandent que l'enseignant organise un fonctionnement favorisant la coopération entre les élèves. Le travail coopératif nécessite néanmoins que l'on s'interroge sur sa pratique pour une meilleure efficacité. L'objectif de ce travail est de s'interroger sur la manière dont on peut travailler différemment l'orthographe avec les élèves à travers l'exemple de la dictée négociée menée en classe de CM1-CM2 ; et de savoir si celle-ci permet, grâce à la phase de négociation, de développer la coopération entre les élèves. La coopération est la réalisation d'une production commune à partir d'une confrontation et d'une mutualisation des savoirs. Les résultats de la recherche ont été obtenus après l'analyse de la comparaison entre les dictées individuelles et la dictée du groupe et montrent que la phase de négociation permet aux élèves de coopérer et de progresser.

*Mots-clés :*

- coopération
- groupe de travail
- orthographe

## **ABSTRACT :**

The official instructions recommend that the teacher organizes a functioning favoring the cooperation between the pupils. The cooperative work requires nevertheless that we wonder about his practice for a better efficiency. The objective of this work is to wonder about the way we can work differently the spelling with the pupils through the example of the negotiated dictation led in class of 4<sup>th</sup> years of primary school – 5<sup>th</sup> years of primary school; and to know if this one allows, thanks to the phase of negotiation, to develop the cooperation between the pupils. The cooperation is the realization of a common production from a confrontation and from a mutualization of the knowledges. The results of the research were obtained after the analysis of the comparison between the individual dictations and the dictation of the group and show that the phase of negotiation allows the pupils to cooperate and to progress.

*Keywords :*

- cooperation
- working group
- spelling