

**Tableau 1 — 31 types de tâches proposées aux élèves dans les classes de CP**

<p><b>PG : Phonographie</b></p> <p>PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)</p> <p>PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème</p> <p>PG3. Étudier les lettres (nom, différentes écritures)</p> <p>PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes</p> <p>PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes</p> <p><b>L : Lecture</b></p> <p>L1. Lire silencieusement</p> <p>L2. Reconnaître un mot entier</p> <p>L3. Déchiffrer un mot</p> <p>L4. Lire à haute voix</p> <p>L5. Écouter la maîtresse / le maître lire à haute voix</p> <p><b>C : Compréhension</b></p> <p>C1. Définir ou expliciter une intention de lecture</p> <p>C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses</p> <p>C3. Décrire, commenter une illustration</p> <p>C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale</p> <p>C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne</p> <p>C6. Rendre explicite une information implicite</p>	<p>C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations</p> <p>C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite)</p> <p>C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension</p> <p><b>E : Écriture</b></p> <p>E1. Calligraphier</p> <p>E2. Copier (avec modèle)</p> <p>E3. Copier après disparition du modèle (copie différée)</p> <p>E4. Écrire sous la dictée</p> <p>E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées</p> <p>E6. Produire en dictant à autrui</p> <p>E7. Produire en encodant soi-même</p> <p>E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)</p> <p>E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.</p> <p><b>EL : Étude de la langue</b></p> <p>EL1. Lexique</p> <p>EL2. Syntaxe</p> <p>EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)</p>
---	--

Lorsque nous nous sommes intéressés au temps d'enseignement dispensé par le maître (c'est-à-dire en excluant les temps de travail autonome ou encadrés par un autre adulte), nous avons détecté un effet significatif et positif pour les élèves initialement faibles. Pour eux, l'allongement de la durée de l'enseignement du lire-écrire en présence de l'enseignant est bénéfique. Autrement dit, les élèves faibles sont plus dépendants du temps passé avec le maître sur les tâches de lecture-écriture que les autres. Cette influence s'observe dans quatre des cinq domaines de l'enseignement du lire-écrire, à savoir : la phonographie, la lecture, l'étude de la langue et la compréhension, mais pas en écriture.

À ce stade de l'étude, faute d'avoir dépouillé les vidéos enregistrées, nous ne pouvons que formuler des hypothèses sur l'explication de ce phénomène : la qualité du temps passé avec le maître diffère de celle du temps passé sans le maître ; le temps en présence du maître est plus propice aux interactions et plus bénéfique en raison des feedbacks reçus (Giasson, 1996) ; les élèves s'engagent plus dans les tâches lors des phases collectives avec le maître que dans les phases de travail autonome (Rosenshine, 1980) ; ils profitent plus du travail individuel si l'enseignant circule dans les rangs et stimule leur activité (Berliner, 1990), etB..

Ces hypothèses peuvent être confortées par d'autres résultats rapportés ci-dessous (cf. B.8) qui attestent l'influence positive, pour ces mêmes élèves initialement faibles, des contextes dans lesquels l'enseignant obtient un fort engagement des élèves dans les tâches scolaires.