



HAL
open science

**SAVOIRS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DANS
L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE
L'ÉCRITURE DANS DES CONTEXTES SCOLAIRES
AU BRÉSIL ET EN FRANCE: Gestion de l'évaluation
par l'intermédiation planifiée au cycle 2 de l'école
primaire**

Renata Araújo Jatobá de Oliveira Araújo Jatobá de Oliveira

► **To cite this version:**

Renata Araújo Jatobá de Oliveira Araújo Jatobá de Oliveira. SAVOIRS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE DANS DES CONTEXTES SCOLAIRES AU BRÉSIL ET EN FRANCE: Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée au cycle 2 de l'école primaire. Sciences de l'Homme et Société. Université Lumière Lyon 2; École Doctorale 485 EPIC EA 4571- Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques, 2019. Français. NNT: . tel-03455678

HAL Id: tel-03455678

<https://theses.hal.science/tel-03455678v1>

Submitted on 29 Nov 2021

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 Lumière Lyon 2
Universidade Federal de Pernambuco



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2

École Doctorale 485 EPIC
EA 4571- Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques
Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Educação

**SAVOIRS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DANS
L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE
DANS DES CONTEXTES SCOLAIRES AU BRÉSIL ET EN
FRANCE : Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée au
cycle 2 de l'école primaire**

**Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation
en régime de cotutelle**

Renata ARAÚJO JATOBÁ DE OLIVEIRA

Sous la direction de : Nadja Maria ACIOLY-RÉGNIER

et Magna do Carmo SILVA

**Présentée et soutenue publiquement le 29 août 2019 à Recife - Brésil
Composition du Jury :**

Nadja ACIOLY-RÉGNIER - Professeure des Universités, Université Lyon 2 - Directrice de thèse

Magna do Carmo SILVA - Professeure des Universités, Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE) - Directrice de thèse

Jean-Claude RÉGNIER - Professeur des Universités Emérite, Université Lumière Lyon 2 - Examineur

Sonia Regina DA LUZ MATOS - Professeure des Universités, Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-U CS) – Rapporteur

Jefferson MAINARDES - Professeur des Universités, Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG) – Rapporteur

Telma FERRAZ LEAL - Professeure des Universités, Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE) – Examinatrice

Vladimir LIRA VERAS XAVIER DE ANDRADE - Professeur des Universités, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE) – Examineur

Shalimar GONÇALVES DA SILVA REIS - Professeure des Universités, Faculdade Frassinetti do Recife (Nupic-FAFIRE) - Examineur

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 4 |
| 1. Des fondements de l’alphabétisation et littéracie en relation à la gestion de l’enseignement de la lecture et de l’écriture et à la gestion de l’évaluation à travers l’intermédiation planifiée dans les apprentissages..... | 15 |
| 1.1. La Gestion de l’enseignement de la lecture et de l’écriture : éléments de formation continuée en tant que développement professionnel dans la perspective de la didactique professionnelle et de l’identité culturelle..... | 15 |
| 1.1.1. Les Savoirs d’enseignants et la formation des Genres, Gestes, Schèmes et Styles professionnels à partir de Dispositifs Didactiques et Pédagogiques pour le traitement de l’Enseignement Systématique de la Lecture et de l’Écriture dans le Cycle d’Alphabétisation..... | 20 |
| 1.2. Gestion de l’évaluation par l’intermédiation planifiée : les pratiques enseignantes dans le cycle d’alphabétisation, la planification de l’enseignement et la relation de l’enseignement hétérogène pour la diversité des apprentissages..... | 24 |
| 2. Parcours théorique et méthodologique de la recherche pour la mise en évidence de l’activité d’enseignement | 26 |
| 3. La Gestion de l’enseignement de la lecture et de l’écrit et la Gestion de l’évaluation à travers l’intermédiation planifiée dans les apprentissages : le cas du Brésil..... | 29 |
| 3.1. Les fondements constitutifs des volumes des ouvrages de formation pour les enseignants du PNAIC : orientations didactiques et pédagogiques qui corroborent l’hypothèse basée sur les genres et gestes professionnels..... | 29 |
| 3.2. Profil des enseignants du Cycle d’Alphabétisation et Développement professionnel : Savoirs enseignants sur la Gestion de l’Enseignement de la Lecture et de l’Écriture et la Gestion de l’Évaluation au travers de l’Intermédiation planifiée..... | 31 |
| 3.2.1. Analyse des données construites avec le questionnaire ouvert..... | 33 |
| 3.2.2. Analyse des données construites avec le questionnaire fermé..... | 39 |
| 3.2.3. Considérations relatives au profil des enseignants et Développement professionnel à partir de l’ASI en utilisant le logiciel CHIC..... | 42 |
| 3.3. La pratique enseignante et la mise en évidence du style professionnel dans les régularités de routine systématique du cycle d’alphabétisation : gestion de l’enseignement de la lecture et de l’écriture et gestion de l’évaluation par l’intermédiation planifiée | 45 |
| 3.3.1. L’organisation de la routine des enseignants et de leurs régularités présentes dans les trois années du cycle d’alphabétisation | 45 |
| 3.3.2. Aspects didactiques et pédagogiques en relation aux périodes initiale, médiale et finale des 3 années du cycle d’alphabétisation et Gestion de la routine sur activités/interventions/formes de regroupement/procédures évaluatives : constitution des dispositifs..... | 50 |
| 3.3.3. Les droits d’apprentissage et la gestion de la routine pour la Gestion de l’enseignement de la lecture et de l’écriture : en constituant les Gestes professionnels | 52 |
| 3.3.4. Planification, Droits d’Apprentissage et Profil de la Classe en Lecture et Écriture pour les années du Cycle d’Alphabétisation : Composition des Styles Professionnels pour la Gestion de l’Enseignement de Lecture et Écriture et la Gestion de l’Évaluation par l’Intermédiation Planifiée..... | 56 |
| 4. Gestion de l’enseignement de la lecture et de l’écriture et Gestion de l’évaluation par l’intermédiation planifiée dans les apprentissages : le cas de la France | 57 |
| 4.1. Orientations du programme officiel de la France pour le Cycle 2 : orientations didactiques et pédagogiques corroborant les genres et gestes professionnels en contexte français | 58 |
| 4.2. Profil des enseignants du Cycle 2 et développement professionnel : savoirs enseignants sur la Gestion de l’enseignement de la lecture et de l’écriture et la Gestion de l’évaluation par l’intermédiation planifiée..... | 60 |

| | |
|---|-----------|
| 4.3. Pratique enseignante et mise en évidence du Style professionnel dans les régularités de la routine systématique au Cours Préparatoire – Cycle 2 : <i>Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et Gestion de l'évaluation à travers l'intermédiation planifiée</i> | 63 |
| 4.3.1. Organisation de la routine des enseignantes et régularités en CP-Cycle2 | 64 |
| 4.3.2. Aspects didactiques et pédagogiques liés à la période médiane de l'année scolaire en CP-Cycle 2 et Gestion de routines : activités, interventions, formes de groupements et procédures évaluatives | 65 |
| 4.3.3. Compétences d'apprentissage et Gestion de routines pour la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture : les gestes professionnels | 67 |
| 4.3.4. Planification, compétences et profil de la classe en lecture et écriture au CP-Cycle 2 : styles professionnels pour la Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et de l'Évaluation à travers l'intermédiation planifiée | 70 |
| Considérations finales | 72 |
| Références | 77 |

Introduction

Cette recherche a comme objectif général d'investiguer les savoirs et les pratiques pédagogiques des enseignants qui participent à la formation telles que celle du cadre du Pacto Nacional Pela Formação na Idade Certa – PNAIC au Brésil et celle Éduscol/IFÉ – Programme Pour Les Cycle 2 (doravante PPC2 - França¹) en lien avec la *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* [Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture] et la *Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada*² [Gestion de l'Évaluation à travers l'Intermediation-Planifiée] dans les apprentissages par les enfants des classes du Cycle d'Alphabétisation au Brésil et Cycle 2 en France.

En ce qui concerne les objectifs spécifiques, nous avons fixé :

- (1) Identifier quelles sont les orientations didactiques et pédagogiques liées au traitement par la *Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture* et la *Gestion de l'Évaluation* à travers l'*Intermédiation-Planifiée* dans les apprentissages qui sont visés dans les livres de formation destinés aux enseignants – PNAIC au Brésil et PPC2 en France.
- (2) Caractériser le profil professionnel des enseignants du cycle d'alphabétisation-Brésil/cycle2-France quant au développement professionnel touchant à leurs savoirs en relation la *Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture* et la *Gestion de l'Évaluation* à travers l'*Intermédiation-Planifiée* dans les apprentissages des enfants.
- (3) Explorer la pratique enseignante en relation au traitement avec la *Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture* et la *Gestion de l'Évaluation* à travers

1 Au Brésil, le Pacte National pour l'alphabétisation au bon âge (PNAIC) est un engagement formel pris par le gouvernement fédéral, celui du District fédéral, ceux des États et des municipalités pour *s'assurer* que tous les enfants soient alphabétisés jusqu'à l'âge de huit ans, depuis 2012, pour répondre à l'objectif 5 du Plan National de l'Éducation (PNE). En France, le Programme Pour Les Cycle 2 est un document national, mis à jour en 2 ou 3 ans, qui expose toutes les compétences nécessaires pour travailler à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Publié dans le bulletin officiel spécial de l'éducation nationale du ministère de l'éducation de la France, le 26 novembre 2015 (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015).

2 Le terme Gestion de l'enseignement est un concept soutenu dans cette thèse qui traite de la gestion de l'enseignement, à partir : (i) du rapport entre l'évaluation quotidienne de l'apprentissage par la compréhension des relations de l'enseignement-apprentissage du contenu en question ; (ii) de l'intervention compétente de l'enseignant pour les besoins réels de la classe afin d'assurer l'apprentissage du contenu abordé et, enfin, (iii) de la planification adaptative et ajustée, en respectant l'enseignement progressif des droits ou compétences d'apprentissage et l'organisation des pratiques pour répondre aux besoins qui apparaissent pour chaque année du cycle. Ce processus se ferait à partir de la Gestion de l'évaluation par l'intermédiation Planifiée dans les apprentissages pour la réalisation de l'enseignement-apprentissage qui se caractérise par le contrôle des apprentissages en dialogue avec l'enseignement fondé sur l'intentionnalité dans la planification et la réalisation des objectifs proposés. Ces notions sont explicitées dans sur le premier chapitre de la thèse.

l'Intermédiation-Planifiée dans les apprentissages au cours du cycle d'alphabétisation-Brésil/CP-cycle2-France.

- (4) Analyser les activités/interventions/formes des regroupements/procédures évaluatives en relation au traitement avec la *Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture* et la *Gestion de l'Évaluation* à travers *l'Intermédiation-Planifiée* dans les apprentissages au cours du cycle d'alphabétisation-Brésil/CP-cycle2-France.
- (5) Comprendre comment l'enseignant établit des relations entre les droits et/ou les compétences sur la lecture et l'écriture, et en lien au traitement avec la *Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture* et la *Gestion de l'Évaluation* à travers *l'Intermédiation-Planifiée* dans les apprentissages au cours du cycle d'alphabétisation-Brésil/CP-cycle2-France au cours de l'année.

Notre recherche a été développée sur la base de trois arguments principaux : (a) Il est nécessaire de réfléchir sur les possibilités de pratiques pour l'alphabétisation et la littératie, c'est-à-dire alphabétiser en développant la littéracie³ dans la mesure où l'enseignant possède la connaissance sur « ce que... » et « comment il va enseigner » considérant ce que l'enfant a appris. Nous défendons ainsi la relation intentionnelle entre la maîtrise de la connaissance à être enseignée durant chaque du Cycle d'Alphabétisation et la Gestion de l'enseignement sur le droit d'apprentissage/compétence des enfants ; (b) Les gestes et schèmes professionnels (Vergnaud, 1987, 1990; Goigoux, 2007; Brudermann e Pélissier, 2008; Bucheton; Dezutter, 2008; Bucheton, 2005, 2008, 2009; Bucheton e Soulé, 2009; Alin, 2010), genres et styles professionnels (Clot, 2015) et dispositifs didactiques et pédagogiques (Chartier, 2002a; Guyon, 2017) mis en évidence peuvent contribuer à la réflexion didactico-méthodologique, dans la perspective de l'alphabétisation et de la littératie ; (c) il est important que l'enseignant construise la pratique du diagnostic et du suivi des apprentissages en tant que résultat de l'enseignement en considérant l'évaluation par l'intermédiation planifiée dans l'apprentissage des enfants, chaque année du cycle. La qualité de ce suivi dépend du développement d'actions liées aux droits

³ Au Brésil, le terme « letramento » est préféré au terme anglais “literacy” ne tient pas nécessairement compte de l'enseignement de la technique d'alphabétisation et de la condition d'être lettré. Le mot lettré est utilisé pour l'immersion de l'individu dans une culture lettrée, c'est-à-dire qu'un être alphabétisé n'est donc pas un être lettré. Pour une définition simple du terme Alphabétisé est la personne qui sait lire et écrire et lettré celui qui sait lire et écrire en même temps qui résout les activités ou les demandes socialement posées pour ces actes. Pour une compréhension plus approfondie de la question, au Brésil, il est nécessaire de travailler simultanément à l'alphabétisation tout en développant la culture (Soares, 2012, Morais, 2012a; 2019) et ainsi enseigner à lire et à écrire dans le contexte des pratiques et des événements scolaires qui sont socialement établis pour les expériences de la lecture et de l'écriture. C'est-à-dire que l'apprenant a besoin d'être alphabétisé et « lettré » pour avoir de l'autonomie et vivre en tant que maître de la langue dans une société culturellement constituée. Dans la version française de notre thèse nous avons toutefois utilisé le terme de « littéracie »

d'apprentissage/compétences⁴, établies pour chaque année, ainsi que de la capacité d'évaluer les résultats construits. Dans ce processus, on suppose que l'enseignant effectue des interventions guidées par la planification de ce parcours et par la réalisation d'activités procédurales, afin de mettre en évidence l'évolution des apprentissages à partir des pratiques méthodologiques développées.

L'étude se situe dans un vide laissé par les recherches qui étudient la relation du PNAIC avec le contexte de la salle de classe, tel que signalé par Alferes (2017). Selon cette chercheuse, la majorité des recherches sur le PNAIC traite de la formation continuée des enseignants (Aguiar, 2017; Zanchetta Júnior, 2017; Ferreira & Fonseca, 2017; Amaral, 2015; Pereira, 2015; Rodrigues, 2015). Bien que plusieurs travaux mettent en évidence la question du « bon âge » dans leurs titres et objectifs, celle-ci est discutée de manière plutôt abrégée, en considérant les divers facteurs qui interfèrent dans le fonctionnement du PNAIC (Alferes, 2017). Il est donc d'une importance fondamentale d'explorer les politiques éducatives et l'organisation des systèmes d'enseignement, dans les contextes du Brésil et de la France, pour situer la thématique en question. Nous présenterons d'abord des éléments liés au contexte brésilien, puis au contexte français.

Au Brésil, divers documents nationaux⁵ affirment le droit à l'éducation et le devoir de l'État et de la famille de le garantir. Au-delà de ceci, ils réclament, comme requis pour le l'éducation de qualité sociale, la prise en considération de l'inclusion pour la valorisation des différences et pour l'accueil de la pluralité et de la diversité culturelle avec la sauvegarde et le respect des droits humains, individuels et collectifs et les manifestations variées de chaque communauté. Dans ce contexte, l'éducation obligatoire au Brésil, Éducation de base, va de 4 ans à 17 ans, conformément à la Loi n° 12.796 de 2013, et se configure ainsi : Enseignement préscolaire, Enseignement fondamental⁶, Enseignement moyen. Les pratiques et les valeurs qui promeuvent une éducation démocratique, engagée par le respect de la diversité humaine, doivent être présentes tant dans les relations sociales que dans les structures et les actions

4 Dans le document du Brésil (PNAIC), le droit à l'apprentissage est la conception de l'Éducation de base qui oriente l'enseignement à la recherche de l'effectivité du droit à l'alphabétisation des enfants âgés de six à huit ans. Les droits aux apprentissages supposent d'introduire, de systématiser et de consolider les connaissances propres à chaque domaine de la connaissance dans l'alphabétisation. C'est-à-dire qu'il s'agit de ce qui doit être enseigné comme objectif pour la systématisation de l'enseignement. Dans le document français, les objectifs sont présentés en termes de compétences et ceux-ci sont déterminés pour être enseignés de manière spécifique chaque année du Cycle 2 (CP, CE1 et CE2).

5 Documents officiels nationaux brésiliens qui affirment le droit à l'éducation et le devoir de l'Etat et de la famille dans leur garantie : Art. 205 de la Constitution Fédérale de 1988 ; Loi de Directives et Bases de l'Education Nationale –LDB N°9394/96; Directives Programmes d'Education Nationale – 2013; Base Nationale Commune Curriculum – 2017.

6 Au Brésil, l'enseignement fondamental est divisé en deux phases : 1 – enseignement fondamental 1 années initiales (enfants de 6 à 10 ans) , 2 - enseignement fondamental 2 années finales (enfants de 11 à 14 ans).

institutionnalisées de l'école, dans le projet politico-pédagogique, dans l'organisation curriculaire, dans le modèle de gestion et d'évaluation, dans la production de matériels didactiques et pédagogiques et dans la formation des professionnels de l'éducation.

Dans cette perspective, avec le PNAIC, fut institué le Cycle d'Alphabétisation qui comprend les trois premières années de scolarisation de l'enseignement fondamental au Brésil. Les documents du PNAIC qui traitent de ce cycle préconisent que celui-ci doit rendre possible l'alphabétisation au bon âge indiqué et pour cela prévoir une période de 8 années pour la consolidation de ce processus. En ce qui concerne la consolidation de l'alphabétisation, on espère qu'au terme de la première année de l'enseignement fondamental⁷, les enfants se soient appropriés le Système d'Écriture Alphabétique – SEA, et dans les deux ans suivant qu'ils aient leurs connaissances systématisées et consolidées en relation aux autres axes de la langue portugaise (analyse linguistique, lecture, oralité et production textuelle) Avec le PNAIC, l'enseignant peut avoir accès aux buts fixés pour chaque année du cycle, comme document officiel national, dénommés *droit d'apprentissage*, à partir de 2012. Le PNAIC a encore comme visée la formation des enseignants alphabétisateurs⁸, la production de matériel didactique spécifique et l'élaboration de modèles d'instruments d'évaluation de l'apprentissage par les enfants afin de garantir l'alphabétisation et l'accompagnement des apprentissages des enfants brésiliens jusqu'à 8 ans.

Le Plan National d'Éducation – PNE – 2014/2024 (Loi 13.005/2014) confirme l'organisation du Cycle d'Alphabétisation et souligne que dans cette période la réprobation n'est pas adéquate. Une autre stratégie soulignée par ce document est la nécessité de « implantation des droits et objectifs d'apprentissage et de développement qui configureront la base nationale commune curriculaire de l'enseignement fondamental. » (Brasil, 2014) Ainsi nous percevons les préoccupations dans le PNE 2014-2024 autour de ce qu'on doit enseigner et quand, chaque municipalité devant considérer ce qui est significatif à chaque année de scolarisation et pour chaque enfant, spécifiquement en accord avec ce qu'il sait déjà et a besoin de savoir afin de profiter au mieux de cette période d'alphabétisation.

De plus en relation aux éléments éducationnels dans le contexte brésilien, en 2017, la Base Nationale Commune Curriculaire (BNCC) a été diffusée pour toutes les années de scolarisation. Il s'agit du premier document curriculaire national publié au Brésil dans un contexte de forts conflits entre les diverses conceptions. L'objectif de ce document à caractère normatif est de définir

⁷ Se réfère à des enfants âgés de 6 ans.

⁸ Enseignant alphabétiseur est une expression qui sera utilisée dans la thèse pour distinguer l'enseignant qui se spécialise dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Au Brésil, il existe une spécificité quant à ces enseignants. Ils se différencient des autres par leurs études et leur spécialisation dans le développement de pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les classes dites d'alphabétisation.

« l'ensemble organique et progressif d'apprentissages essentiels que tous les élèves doivent développer au cours des étapes et modalités de l'éducation de base » (Brésil, p.7, 2017), c'est-à-dire indiquant les connaissances et les droits d'apprentissage, compétences attendues pour que tous se développent tout au long de la scolarité, y compris dans l'alphabétisation. Cependant la BNCC détermine une période juste de deux années pour le processus d'alphabétisation et introduit des contradictions dans les conceptions théoriques qui s'éloignent des orientations posées par le PNAIC et dans le PNE.

Les données actuelles sur l'éducation brésilienne présentées par l'Indice de Développement de l'Éducation de Base (IDEB) fondé sur le Système d'Évaluation de l'Éducation de Base (SAEB) mettent en évidence les faibles niveaux d'appropriation et de consolidation de la lecture et de l'écriture à la fin des années initiales de l'Enseignement fondamental (Brasil, 2011a). Malgré cette réalité brésilienne, il ressort que le taux d'analphabétisme jusqu'à l'âge de 8 ans a chuté de 28.2% en 2012 par rapport à 2011. En 2010, selon les données de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), le taux d'alphabétisation moyen a atteint 84,8% à la fin du Cycle d'Alphabétisation. Restant dans les questions d'évaluation, considérons l'échelle mise en œuvre par PISA 3 (Programme for International Student Assessment) en lecture. Le Brésil occupe le 59^{ème} rang (avec un score moyen de 407) situé parmi les 12 pays qui ont les scores les plus faibles. Des recherches indiquent que nombre d'enfants, après avoir suivi la 1^{ère} année d'Enseignement Fondamental, ne progressent plus en compréhension de lecture et d'écriture au cours des deux autres années suivantes. (Franco, 2006; Mainardes, 2007; Brooke, 2008; Oliveira, 2010; Cruz, 2012). Dans ce sens une des principales causes pointées par ces recherches est la difficulté pour les enseignants de promouvoir des situations/activités/interventions différenciées, en les mettant en lien avec la diversité et l'évaluation des apprentissages chaque année du Cycle d'Alphabétisation.

Nous poursuivons en abordant les éléments éducationnels du contexte français afin de caractériser le second espace de dialogue de la thèse. La raison du choix de cet autre contexte en France vient du fait que des réalités spécifiques relatives à l'alphabétisation peuvent contribuer à mieux comprendre la perspective de la *Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture* et de la *Gestion de l'Évaluation* à travers l'*Intermédiation planifiée* dans les apprentissages.

Le système d'éducation scolaire français⁹ est organisé autour de 2 grandes institutions :

- 1- École primaire = École maternelle (âge : 3-5ans) + École élémentaire (âge : 6-10 ans)
- 2- Enseignement secondaire = Collège (âge : 11-14 ans) + Lycée (15-17 ans)

⁹ Informations obtenues sur le site <https://www.education.gouv.fr/>

Notons qu'à partir de la rentrée 2020, l'éducation, instruction, formation sera obligatoire pour tous dès l'âge de 3 ans jusqu'à 18 ans.

Le système scolaire d'enseignement est structuré en 5 cycles.

- 1) École maternelle (correspondant à Educação infantil) divisée en 3 sections successives formant le cycle 1 des apprentissages premiers : Petite section (âge : 3 ans), Moyenne section (âge : 4 ans), Grande section (âge : 5 ans) ;
- 2) École élémentaire comprend le cycle 2 des apprentissages fondamentaux et le cycle 3 de consolidation.

Cycle 2 = CP (cours préparatoire – âge : 6 ans) + CE1 (cours élémentaire 1 – âge : 7 ans) + CE2 (cours élémentaire 2 – âge : 8 ans)

Cycle 3 = CM1 (cours moyen 1 – âge : 9 ans) + CM2 (cours moyen 2 – âge : 10 ans)

- 3) Collège comprend le cycle 3 et le cycle 4 des approfondissements

Cycle 3 = Classe de 6^{ème} (âge : 11 ans); Cycle 4 = Classes de 5^{ème} (âge : 12 ans), 4^{ème} (âge : 13 ans), 3^{ème} (âge : 14 ans).

- 4) Lycée

Cycle 5 = Classes de 2^{ème} (âge : 15 ans), 1^{ère} (âge : 16 ans), Terminale (âge : 17 ans).

Notre recherche a été réalisée un niveau des cycle 1 et 2 de l'École primaire, c'est-à-dire en GS maternelle, en CP, CE1 et CE2

Dans le contexte français, des documents officiels d'orientation sont diffusés annuellement présentant les objectifs nationaux pour l'apprentissage de la langue française. Dans ce contexte, le programme national français d'enseignement, le Programme Pour les Cycles 2, est inscrit dans une redéfinition des régimes obligatoires de scolarité prévus par la loi du 8 juillet 2013 et par la nouvelle base commune de connaissances, de compétences et de culture dans ses cinq domaines (décret du 31 mars 2015 - B.O.N. No. 17 du 23 avril 2015). En outre, à partir du décret du 27 juin 2017, le système d'enseignement français envisage l'adaptation aux rythmes scolaires, avec des horaires flexibles et en respectant le contexte local, et propose l'organisation de la semaine scolaire en quatre jours.

On cherche ainsi à surmonter les difficultés académiques des premières années d'école par le soutien aux élèves les plus en difficulté avec des mesures qui visent à restructurer le système d'enseignement basé sur des aspects qui cherchent à construire l'École de Confiance. Ce sont entre autres : dédoublement des classes CP et CE1 en éducation prioritaire, c'est-à-dire diviser les classes de CP en REP+; adaptation de l'enseignement et des rythmes scolaires ; établissement du programme "Devoirs faits : un temps d'étude accompagnée pour réaliser les devoirs". Ces actions

visent à surmonter les disparités existantes et à consolider les compétences établies pour l'apprentissage des enfants.

Pour cela, d'une part, la politique du gouvernement promeut des outils qui encouragent le partage des meilleures pratiques et facilitent les échanges entre enseignants, acteurs de l'éducation et chercheurs ; d'autre part, il existe une politique de formation annuelle des enseignants, inscrite dans le calendrier annuel de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ). Cette formation est guidée par le plan national de formation (PNF) et par les besoins découlant du quotidien scolaire. En outre, en France, cette formation est organisée par thématiques annuelles, sur la base de besoins immédiats des écoles, dont la planification est guidée par l'Ingénierie de la Formation Innovante (IFI) qui conçoit chaque année un programme de formation visant à contribuer à la diffusion des connaissances bâties par la recherche en éducation.

De cette façon, l'école française tient compte de la pluralité et de la diversité des compétences de chaque élève et a comme objectif de permettre à tous les enfants de lire de manière fluide, ce qui est une des conditions préalables pour développer le goût de la lecture. Au-delà de cela, l'éducation scolaire et la formation des enseignants sont liées et guidées par des objectifs communs définis pour les systèmes éducatifs européens et collaborent à la création et au suivi des indicateurs statistiques et des études comparatives concernant les apprentissages des élèves. En ce qui concerne ces données, dans l'évaluation de PISA en 2015, la France a obtenu 499 points dans les items sur la compréhension en lecture, dépassant ainsi la moyenne de l'OCDE de 493 points. Elle se situe alors à la 19^{ème} position, parmi les 70 pays participants et au 9^e rang, parmi les 28 pays de l'Union européenne.

Notre recherche se caractérise donc par deux contextes distincts et spécifiques qui sont guidés par des politiques publiques impliquant respectivement les programmes nationaux comme PNAIC (Brésil) et Éduscol/IFÉ - PPC2 (France) imprégnés des droits et des objectifs pour le processus de consolidation de l'alphabétisation. De notre point de vue, dans de tels contextes, il appartiendrait à l'enseignant d'avoir une pleine connaissance et maîtrise de ces droits/objectifs qui guideraient le processus d'enseignement qui serait mieux adapté aux enfants en tenant compte de leurs expériences, individualités et hétérogénéité des connaissances, processus que nous appelons *la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture*. De cette façon, nous cherchons à mieux comprendre comment cette organisation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture est liée à l'évaluation que les enseignantes font des enfants dans l'action d'intermédiation à partir d'une planification respectueuse de la diversité des apprentissages, processus que nous appelons *la gestion de l'évaluation à travers l'intermédiation planifiée* dans les apprentissages. En ce sens,

nous considérons qu'au cours de la première année scolaire, l'acquisition initiale de la lecture et de l'écriture doit être consolidée afin que l'enfant ait une plus grande autonomie dans la consolidation des autres droits/objectifs liés à la langue dans une perspective d'apprentissage. En d'autres termes, sur la base des fondements d'une éducation démocratique, nous pensons que l'alphabétisation doit être organisée de manière systématique dans une perspective constructiviste et tenir compte de l'enseignement explicite comme l'a souligné Soares (2016).

Nous affirmons ainsi l'importance de la formation systématique et ininterrompue pour les enseignants *alphabétiseurs* parce que nous croyons que la pratique réflexive doit être développée quotidiennement. En outre, nous soutenons la perspective de Soares (2014) qui affirme la nécessité d'une formation de réseau pour le développement professionnel effectif des enseignants *alphabétiseurs*. Pour cela, nous défendons la relation directe des droits établis avec la planification de l'évaluation pour les interventions planifiées qui contribueront à l'apprentissage des enfants. Ainsi, nous soulignons l'importance du suivi/accompagnement de la progression des apprentissages (Soares, 2016), tous deux défendus par des chercheurs du domaine (Morais, 2012b; Cruz, 2011; Brésil, 2012d). Dans la présente recherche, la supervision et l'accompagnement de la progression des apprentissages se présentent comme une évaluation des processus d'alphabétisation liés à la planification de la pratique pour la diversité des apprentissages, en mettant l'accent sur la construction des connaissances des enfants, que nous concevons *comme Gestion de l'Évaluation par l'Intermédiation-Planifiée dans les Apprentissages*.

En tant qu'apport théorique de la recherche parmi d'autres thématiques, nous nous sommes appuyée sur les études de Goigoux (2002) qui intègrent les questions de styles, schèmes, gestes et genres professionnels à partir de la théorie des champs conceptuels, en liaison avec la didactique professionnelle (Vergnaud, 1990), et de la didactique de la lecture avec les genres et les styles professionnels (Clot, 2015). En outre, nous abordons la thématique des savoirs des enseignants liés à la formation professionnelle et aux savoirs d'action (Tardif, 2002; Gauthier, 2006), aux styles et tactiques (Certeau, 1994) et aux dispositifs didactiques et pédagogiques (Chartier, 2002a). C'est ainsi que nous avons proposé de collaborer, entre autres, à la réflexion sur la réinvention de l'alphabétisation de Soares (2003c) qui se réfère à la *Gestion de l'Enseignement* qui considère la construction de la pratique d'enseignement de la lecture et de l'écriture soumise à la planification et à la prise en compte de la diversité des apprentissages, dans une conception de l'éducation orientée par la formation du citoyen critique et qui se reconnaît comme identité culturelle. (Freire, 1996). Nous réaffirmons ainsi que la construction de la pratique pédagogique, présentée et

construite dans cette thèse, considère comme élément directeur de ce processus, la *Gestion de l'Évaluation* à travers *l'Intermédiation planifiée* dans les apprentissages du cycle d'alphabétisation. Ces éléments, Gestion de l'enseignement et Gestion de l'évaluation, servent de base à la continuité et à la non-interruption des apprentissages des élèves à chaque année du cycle d'alphabétisation, c'est-à-dire, pour la progression et la consolidation des connaissances en lecture et en écriture. Il s'agit là d'un point de départ de la thèse. La question centrale de notre thèse porte sur la nécessité de discuter sur les possibilités des enseignants de développer une pratique planifiée, systématique et diversifiée, fondée sur des droits consolidés ou construits pour chaque année du cycle d'alphabétisation, en prenant en charge le processus d'évaluation.

Nous n'avons pas trouvé de recherches qui fassent le lien direct entre cette triade : pratique diversifiée, droits consolidés ou construits et évaluation de l'apprentissage dans le cycle d'alphabétisation comme proposé dans cette thèse. Des études indiquent des recherches sur l'évaluation de l'alphabétisation liées à la réalisation des examens nationaux pour diagnostiquer les apprentissages des enfants dans les réseaux brésiliens (Morais, 2012b; Esteban, 2012; Gontijo, 2012; Pott, 2013; Dickel, 2016; Bruno & Fortunato, 2017) et quelques autres études traitant de l'évaluation de l'apprentissage dans ce cycle (Loguercio, Nogueira & Zasso, 2016, b; Lima, 2015; Fehring (org), 2003; Sobral & Almeida, 2016). Parmi ceux-ci, aucun ne mentionne l'évaluation comme chemin pour comprendre comment les enseignant-es s'organisent pour le travail sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire ce que nous appelons la *Gestion de l'enseignement* dans le cycle d'alphabétisation. De même, aucune étude ne met en évidence la diversité des apprentissages construits et de l'enseignement ajusté dans la perspective de la Zone du Proche Développement (ZPD) de Vygotsky (1979) qui pourrait promouvoir *Gestion de l'Évaluation* à travers *l'Intermédiation planifiée* dans les apprentissages. Nous observons donc une pénurie de travaux traitant directement de l'objet de notre recherche dans le cadre de production de thèses et de dissertations ainsi que dans les présentations dans les événements et les publications dans des revues spécialisées dans le domaine de l'alphabétisation au Brésil. Nous soulignons également l'importance de la thématique et soulignons les affirmations de Mayardes (2007b) et de Perrenoud (2000, 2001) en faisant valoir la nécessité d'études dans le domaine de l'hétérogénéité des apprentissages et de la différenciation.

Nous soulignons ainsi que notre étude se configure comme une possibilité d'analyse sur les relations du PNAIC et PPC2, dans la pratique, dans l'analyse de la façon dont les enseignants recontextualisent les Programmes dans les salles de classe et les mettent en relation avec les processus d'enseignement et d'apprentissage pour la construction des droits consolidés et

compétences à chaque année du cycle en suscitant une discussion plus approfondie sur la notion de bon âge (idade certa)¹⁰, mentionné comme possibilité de recherche dans les études de de Alfares (2017). Nous sommes partie de trois hypothèses :

- a) L'alphabétisation de qualité se réalise lorsque l'enseignant développe des styles professionnels, sur les pratiques planifiées, à partir des droits d'apprentissage/compétences qui doivent être enseignés dans l'année scolaire, en fonction de la diversité des connaissances des enfants. C'est-à-dire, pour garantir le droit à l'apprentissage dans l'alphabétisation, nous supposons qu'il faut travailler l'enseignement de la lecture et de l'écriture liés à la *Gestion de l'Évaluation* à travers *l'Intermédiation planifiée* dans l'apprentissage des enfants, ce qui culmine dans l'efficacité de la Gestion de l'Enseignement.
- b) L'importance du fait que l'enseignant puisse mettre en œuvre communément, dans sa routine scolaire, la pratique de diagnostiquer les apprentissages des élèves pour chaque année du cycle, sur la base de constructions liées aux droits d'apprentissage consolidés et/ou des compétences, pour chaque année. En outre, il est indispensable d'évaluer quotidiennement les résultats des enfants par le biais de la relation entre la planification des cours et l'intermédiation enseignante dans le processus d'enseignement-apprentissage afin de mettre en évidence l'évolution des apprentissages, à partir des pratiques méthodologiques développées tout au long des trois années du cycle d'alphabétisation / CP-Cycle 2.
- c) Le soutien à la Gestion de l'Enseignement et à la Gestion de l'Évaluation, avec une formation continuée systématique pour les enseignants du cycle d'alphabétisation / CP-Cycle 2 de forme ininterrompue et, d'une part, caractérisée par des moments dans le cadre scolaire, avec des échanges entre les enseignants d'une même école et, d'autre part, dans un cadre extérieur à l'espace scolaire pour amplifier les interactions entre enseignants et autres expériences scolaires. Cela contribuerait à la

¹⁰ Le bon âge (âge certain) (idade certa) est un terme établi pour la conception du programme du Pacte national pour l'alphabétisation au bon âge (PNAIC). Il concerne l'engagement formel des gouvernements à veiller à ce que tous les enfants soient alphabétisés au plus tard à l'âge de huit ans à la fin de la troisième année de l'enseignement fondamental. Dans cette perspective, l'alphabétisation jusqu'à l'âge de huit ans, se réfère à ce que les enfants doivent comprendre sur le fonctionnement du système d'écriture ; le domaine des correspondances grapho-phoniques, même s'ils ne maîtrisent que peu de conventions orthographiques irrégulières et peu de régularités nécessitant des connaissances morphologiques plus complexes, la fluidité de la lecture et la maîtrise des stratégies de compréhension et de production de textes écrits. Dans cette conjoncture, le bon âge est une garantie pour l'alphabétisation de tous dans une période régulière d'enseignement et durant les trois premières années, c'est-à-dire années initiales de l'enseignement fondamental. Avec des objectifs fixés pour chaque année, le bon âge est une manière de signifier le respect de l'engagement pris par les États et les Municipalités. Le terme ne se présente pas comme un consensus entre les recherches dans le domaine et ce que nous annonçons qu'il sera traité lors des sections ultérieures de cette thèse.

construction d'expériences et/ou de schèmes et styles professionnels axés sur la pratique éducative expérimentée dans la diversité. En outre, cela offrirait un espace de réflexion sur l'action enseignante à partir d'expériences réussies qui pointent les cheminements réussis et nécessaires au travail avec la diversité des connaissances pour le développement professionnel. Ainsi, nous considérons le quotidien scolaire comme rendant possible la mobilisation des savoirs des enseignants dès lors qu'un espace de proposition de situations, de recherche et réflexion sur la façon dont l'enseignant intervient et gère la diversité des apprentissages en vue de promouvoir la réflexion sur l'organisation didactique et pédagogique de l'enseignant.

1. Des fondements de l’alphabétisation et littéracie en relation à la gestion de l’enseignement de la lecture et de l’écriture et à la gestion de l’évaluation à travers l’intermédiation planifiée dans les apprentissages.

Nous présentons, dans cette section, les conceptions qui fondent le concept *Gestion de l’Enseignement de la lecture et de l’écriture* basée sur des éléments de la formation continuée pour le développement professionnel de l’enseignant alphabétiseur en relation à la constitution des savoirs enseignants pour le développement de la pratique pédagogique.

1.1. La Gestion de l’enseignement de la lecture et de l’écriture : éléments de formation continuée en tant que développement professionnel dans la perspective de la didactique professionnelle et de l’identité culturelle.

En discutant de la façon dont se constituent la *Gestion de l’enseignement* dans l’action de l’enseignant, nous nous sommes appuyée sur deux piliers principaux de la pratique pédagogique que sont (i) la constitution des savoirs d’enseignement, dans la perspective de l’éducation de Paulo Freire, sur la base qu’enseigner exige la reconnaissance et la prise en charge de l’identité culturelle (Freire, 1996), qui fait référence à la construction de l’identité de chaque individu dans son contexte culturel d’acquisition de la langue, qui perdure tout au long de sa carrière, et (ii) les constructions et reconstructions théorico-méthodologiques, dans la conception selon laquelle enseigner exige la réflexion critique sur la pratique (Freire, 1996) qui se produit dans les participations à des formations enseignantes. Outre ces piliers, qui sont corrélés, nous avons l’axe majeur de cette recherche qui consiste dans le processus de planification, d’évaluation et d’intervention des pratiques qui se déroulent dans la vie quotidienne de l’école. Ces processus sont intrinsèquement liés et font partie du métier d’enseignant et, lorsqu’ils sont bien gérés, ils peuvent faciliter la compréhension par l’enseignant de sa propre pratique d’enseignement et d’apprentissage. Nous adoptons ces éléments comme guides pour affirmer la nécessité de la conscience du travail par l’enseignant pour l’action enseignante.

Pour conceptualiser la *Gestion de l’enseignement* nous agrégeons les cinq catégories qui sont : la planification, la régulation, la motivation, la différenciation et l’explicitation, proposées par Goigoux (2007, 2017) pour l’analyse de la pratique enseignante. Celles-ci ont pour objectif de décrire, de manière systémique, les organisateurs de l’activité enseignante afin de mieux comprendre quelle est l’expertise professionnelle, en la décomposant. Du point de vue de la didactique professionnelle (Pastré, 2017 ; Vergnaud, 1994), cette forme d’analyse de la pratique enseignante rend la connaissance sur la construction des pratiques plus explicite et transférable dans les relations de communication. Dans cette perspective théorique l’analyse de la pratique

peut alimenter les formations en service, locales ou nationales, destinées au développement professionnel des enseignants dans la compréhension de l'activité enseignante

Nous soulignons que la didactique professionnelle objective l'analyse du travail pour la formation des compétences et relève ainsi de deux courants qui s'imbriquent entre l'évolution de la psychologie ergonomique (Faverge, Leplat & Guiguet, 1958) et l'évolution du courant de la conception dans l'action (Daniellou, 2004). Dans les deux courants, l'analyse du travail est toujours située, à savoir, se réaliser par l'étude de la situation à travers laquelle nous pouvons comprendre l'activité (Pastré, 2017). En outre, nous soulignons que la didactique professionnelle est guidée par la théorie du développement, se référant aux auteurs tels que Piaget, Vygotsky et Vergnaud, et dans la théorie de la psychologie du travail, en référence aux auteurs Faverge, Leplat & Guiguet (1958), lesquelles corroborent l'activité de l'enseignement. Il apparaît également que la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1994) fournit des éléments à la didactique professionnelle en prenant en charge les apports de la théorie de Piaget (avec l'adaptation, le déséquilibre dans la construction de la connaissance par le sujet), au-delà du concept de schème. Selon Gérard Vergnaud, les travaux de Piaget et Vygotsky ont collaboré de manière significative avec sa théorie en mettant en relation des aspects de l'interaction sociale pour ceux qui apprennent. En d'autres termes, l'activité de celui qui apprend conduit à développer ses schèmes quand il se situe dans les zones du prochain développement, et le rôle de l'enseignant est alors de médiatiser intentionnellement cette interaction.

Ainsi, nous considérons que l'enseignement significatif et intentionnel, qui vise l'apprentissage de tous, part de la compréhension que nous devons maîtriser ce que nous enseignons et, pour cela, l'expérience enseignante et l'échange entre les pairs deviennent un moyen efficace d'apprentissage. Cependant, selon Soares (2014), pour collaborer au développement professionnel des enseignants, il est nécessaire d'avoir des espaces pour construire les connaissances par l'enseignant, par la formation continuée ou sur le tas. Ceux-ci devraient garantir des moments spécifiques d'approfondissement et de connaissance de leurs pratiques par la réflexion sur les processus d'apprentissage de leurs propres élèves, afin de repenser le métier d'enseignant dans la perspective du développement professionnel.

En ce sens, ajoutons, dans la perspective d'extension de la discussion un rapport entre genres et gestes professionnels¹¹ (Clot, 2015; Goigoux, 2002; 2007), à partir de dispositifs didactiques et pédagogiques (Chartier, 2002a), permettant de mettre en évidence des indicateurs des schèmes professionnels et des styles professionnels (Goigoux, 2007) propres au métier

¹¹ Les gestes professionnels sont mis en évidence par l'analyse des données spécifiques de la pratique enseignante

d'enseignant qui contribuent au développement professionnel des enseignants. Les genres professionnels sont l'incorporation, dans le travail, de règles systématisées et mises en œuvre dans des documents officiels, établis et validés par l'enseignant lui-même (Goigoux, 2007). Il appartiendrait donc au professionnel débutant d'observer les gestes développés par les autres enseignants au quotidien pour les incorporer (Clot, 2015).

Nous avons soutenu que, dans cette perspective, l'enseignant serait plus équipé avec des outils de formation et des éléments nécessaires qui soutiendraient sa pratique, tels que la compréhension de la nécessité de l'enseignement explicite lié aux orientations constructivistes pour l'enseignement, en tant que théorie psychologique. Cette relation soutiendrait l'action systématique de l'enseignant dans le processus d'alphabétisation. Pour cela, Soares (2016) présente le concept de *Alphabétiser avec méthode* en contre-courant à la perspective que seule une méthode aurait le pouvoir de déterminer le processus d'alphabétisation. Le *Alphabétiser avec méthode* est lié à l'idée qu'il est nécessaire d'orienter l'enfant à travers des procédures fondées sur des théories et des principes qui vont fonder et stimuler les principes des opérations cognitives et linguistiques conduisant pour un apprentissage de la lecture et de l'écriture à une orthographe alphabétique réussie.

À cette fin, et en surmontant la désarticulation des actions didactiques et pédagogiques, caractéristique d'une pratique non systématique, nous cherchons à conceptualiser les éléments de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les premières années de l'Enseignement Fondamental, impliquant l'action systématique de l'enseignant pour l'enseignement de la langue. Dans cette perspective, nous abordons les *dispositifs didactiques et pédagogiques*, au-delà des *gestes professionnels*, avec deux réflexions fondamentales qui sont : les savoirs enseignants pour le traitement de l'alphabétisation et des formations enseignantes dans différents contextes, où l'on peut mettre en évidence le Brésil (PNAIC) et la France (Eduscol-IFÉ).

Dans la vision systématique de l'éducation et la compréhension des pratiques et des stratégies développées dans la formation continue dans le domaine de l'alphabétisation, ces concepts articulés définiront les objectifs, droits ou compétences qui sont constitutifs de l'Évaluation à travers l'Intermédiation-Planifiée dans les apprentissages au quotidien scolaire, fondateurs de la *Gestion de l'Enseignement* par l'enseignant. Nous défendons donc *la Gestion de l'enseignement et la Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifié* dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, comme concepts élaborés dans cette recherche, en affirmant que l'enseignement dans l'alphabétisation présuppose planification, objectivité dans les résultats et

interventions systématiques. Pour cela, nous soulignerons ensuite l'état de l'art sur ce terme dans les recherches en éducation.

En ce qui concerne le terme *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture* dans les trois premières années de scolarisation, nous constatons l'absence de toute recherche dans les dix dernières années de ANPED et ENDIPE et dans les trois éditions de CONbalf, qui fasse le lien entre celui-ci et les questions spécifiques de l'enseignement, de la planification et de l'évaluation. Nous avons également effectué l'étude dans la base SCIELO, dans des périodiques et des articles, et nous n'avons pas identifié d'études qui avaient déjà traité spécifiquement notre thématique ou qui avaient fait référence au thème spécifique de la *Gestion de l'enseignement* et à son rapport avec l'organisation du travail enseignant. Le terme Gestion de la Connaissance lié à l'éducation a été identifié, mais dans le contexte de l'indissociabilité de l'enseignement, de la recherche et de l'extension de l'enseignement supérieur. Des termes ont encore été trouvés tels que : gestionnaire d'éducation et son rôle scolaire et/ou de gestion liée à l'administration et au financement de l'éducation.

En observant l'absence de recherches sur le sujet dans les études académiques au Brésil, nous réaffirmons l'importance de ce domaine pour approfondir la recherche, et nous nous sommes motivée à rechercher des études dans le contexte français liées à la thématique étudiée parce qu'il s'agit du deuxième contexte de recherche de cette étude. Nous avons recueilli des informations auprès du Ministère de l'Éducation de France (Éduscol) et sur l'espace de formation de l'IFÉ-Institut Français de L'Éducation. Au-delà de cela, nous avons fait des recherches sur l'OCDE *iLibrary* qui est la bibliothèque en ligne de l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économiques (OCDE) et qui possède des études mondiales et françaises traitant de l'éducation. Nous avons réalisé un relevé et avons perçu une situation similaire aux études du Brésil : 1) *Gestion de l'enseignement supérieur* ; 2) Publications les plus lues et qui font référence dans les formations de la France et enfin 3) Livres de formation pour les enseignants en France publiés en 2017 – recherches en éducation orientées vers l'*Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire* en France.

Le premier point concerne la Gestion de l'Enseignement Supérieur et les recherches font référence au travail qui implique la gestion large de l'enseignement supérieur, très proche de ce que font les recherches au Brésil. Celles-ci montrent les impacts de la communauté et des secteurs industriels, qui sont en relation avec les différents segments de la société, selon les études de l'OECD *iLibrary* (OCDE) telles que les recherches de Goddard (2005) et Lahorgue (2005), les études de l'espace de formation Éduscol, ou de l'IFÉ : Les formations portent sur "Concevoir des

formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les Élèves”; “Quelles collaborations locales pour améliorer l’accompagnement à la scolarité” et enfin “Enquête sur le pilotage des réseaux d’éducation prioritaire” mais qui ne présentent de recherche traitant du concept de *Gestion de l’enseignement* tourné vers la pratique d’enseignement. Le terme apparaît à des moments spécifiques concernant certains contenus de formation tels que “La gestion orthographique” ou “l’enseignement technologique en Économie et gestion” et sans référence à la question de la conception mentionnée ici.

La deuxième enquête porte sur les travaux et les recherches qui sont dans les formations présentées par Eduscol et l’IFÉ¹². Les publications que nous avons lues sur les conceptions et les pratiques pour la formation du lecteur et scripteur en France ne présentent pas le terme de gestion pour l’enseignement, ce sont : pour apprendre et comprendre la lecture (Chartier, 2015; Brissiaud, 2006; Chauveau, 2006; Jamet, 2006; Legros, 2006; Brooke, 2008); pour la métacognition (Barth, Doly, Balles-Chanel, Zakhartchouk, Cormier, Cèbe; Zerbato-Poudou, 2006); pour le thème de la culture et la langue écrite (Bernardin, 2004; Rogovas-Chauveau, 2003; pour l’activité de lecture (Brissiaud, 2006; Goigoux, 2002, 2004, 2006, 2009; Martis et Silvia, 2004; Ouzoulias, 2004); et enfin, sur l’accès au savoir-faire lire et écrire (Besse, Fijalkow, 2004).

Berger & Girardet (2017, p.129) se rapprochent de l’utilisation du terme gestion orientée vers l’action enseignante adopté dans notre thèse. Le thème qu’ils abordent concerne “Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l’engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique” c’est-à-dire le traitement donné à la croyance des enseignants dans la gestion des classes et la promotion de l’enseignement des élèves avec les liens entre pratiques enseignantes et évolution de la formation pédagogique.

Nous nous rendons compte que, de toutes les études étudiées, c’est le seul qui cherche à s’occuper de la gestion de la classe et non pas de l’enseignement proprement dit, par le biais de l’engagement de l’élève. Cette étude se concentre sur l’enseignement et l’apprentissage effectif, ce qui le rend important dans la discussion sur les relations globales en classe et l’implication entre les sujets de ces relations et la formation professionnelle de l’enseignant. L’objectif de cette recherche était de vérifier les différentes pratiques de gestion des classes, impliquant l’enseignant débutant et expérimenté, et l’engagement des élèves dans les activités en salle de classe, par le

12 Nous avons choisi de citer les noms des auteurs qui figurent dans différents livres de formation des enseignants de France. Nous avons consulté les diverses recherches qui portent sur ces centres de formation et de formation à distance pour les enseignants. Les travaux de ces chercheurs sont étudiés dans la formation continue des enseignants en France.

mode de gestion de la classe orientée vers la motivation des élèves sur les actions qui imprègnent la vie quotidienne. Initialement, les croyances pédagogiques sont présentées dans la recherche et abordées du point de vue de la motivation de l'élève pour les activités générales, puis les croyances autocentrées dans les pratiques d'auto-efficacité de l'élève sont abordées, qui sont vérifiés dans l'étude, et les liens entre ces croyances et les pratiques développées.

Ainsi, nous considérons que la *Gestion de l'enseignement*¹³, en particulier pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, est consolidée par le suivi des activités des élèves attaché aux éléments de la formation enseignante en réseau ou en utilisant les termes défendus par Soares (2014), développement professionnel. Pour les relations entre l'enseignement et l'apprentissage, l'évaluation par l'intermédiation planifiée des apprentissages est nécessaire pour le développement d'une pratique effective quant au résultat de cet apprentissage. C'est-à-dire qu'aucune pratique ne se consolide sans l'acte planifié et réflexif, jour après jour, guidé par le développement professionnel qui met en évidence les savoirs d'enseignant dans ses dispositifs pédagogiques et didactiques, à travers les gestes professionnels.

1.1.1. Les Savoirs d'enseignants et la formation des Genres, Gestes, Schèmes et Styles professionnels à partir de Dispositifs Didactiques et Pédagogiques pour le traitement de l'Enseignement Systématique de la Lecture et de l'Écriture dans le Cycle d'Alphabétisation.

Nous sommes donc d'avis qu'en traitant de l'enseignement de la lecture et de l'écriture pour la diversité des connaissances et en proposant d'accompagner le processus d'apprentissage des enfants dans le Cycle d'alphabétisation, les enseignants mobilisent des savoirs et développent des pratiques diverses qui sont implicites dans la Gestion de l'Enseignement, caractéristique de leur activité enseignante. À cet égard, nous nous demandons : comment se constituent les savoirs que les enseignants mobilisent en développant un enseignement systématique sur l'écriture et la lecture dans les classes du Cycle d'alphabétisation ? Comment ceux-ci construisent-ils leurs pratiques d'alphabétisation en traitant la diversité des parcours des apprenants ? Comment accompagnent-ils l'apprentissage des enfants tout au long de l'année ? Comment réalisent-ils la Gestion de l'Enseignement ? Comment développent-ils l'enseignement systématique ?

En répondant à ces questions, nous prenons comme base les concepts de libération et d'autonomie selon Paulo Freire (Freire, 1996, 2005), pour défendre les savoirs enseignants qui

¹³ À des fins de clarification, nous nous appuyons sur le concept de gestion de l'enseignement adopté dans cette thèse qui se différencie de la gestion de la salle de classe. Le premier concerne les aspects de la planification à partir de la construction des enfants et de l'intermédiation enseignante dans les apprentissages des enfants en mettant l'accent sur les droits aux apprentissages consolidés, tandis que le second concerne la gestion des conflits entre enfants en classe.

intègrent le dépassement de l'individu. Celui-ci, perçu comme un être dans le monde caractérisé comme spectateur, se débarrasse des stigmates et emprisonnements sociaux, causés par la prétendue ignorance qui vient de l'état naturel de la naissance, et cherche, par l'action de l'enseignant, à collaborer avec le développement de l'individu afin de comprendre son propre rôle dans la société et devenir sujet autonome, critique et émancipé pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté dans la vie (Freire, 2005). Ces idées de Freire, pour l'acte d'éducation, sont liées au résultat d'une interaction sociale entre les personnages impliqués, qui sont des enseignants et des élèves avec les moyens sociaux et les ressources utilisées pour rendre cette action possible, à cette fin "[...] pratique pédagogique critique, impliquant la pensée juste, intégrant la pensée dynamique, dialectique, entre le faire et le penser à faire." (Freire, 1996, p.42-43)

Tardif (2001) affirme que l'école est un espace de production de savoirs. Selon Freire (1996), ces savoirs sont nécessaires à la profession enseignante et sont mobilisés dans la pratique. Tardif (2002) et Gauthier et al. (2006), en dialoguant avec les idées de Freire, affirment aussi qu'ils sont pluriels, constitués par les savoirs de la formation professionnelle, les savoirs disciplinaires, les savoirs scolaires et expérientiels. Toujours selon le Tardif (2002), les savoirs sont de nature différente. Parmi ceux-ci, ceux de l'expérience, qui se constituent dans l'exercice de l'enseignement, semblent les plus disponibles à l'enseignant pour faire face au jour le jour de la classe, dans la Gestion de l'enseignement, lorsque les conditions changent en fonction des divers besoins des élèves.

En récupérant les quatre savoirs de l'enseignement, comme Tardif (2002), nous précisons que : a) Savoirs de la formation professionnelle : sont un ensemble de savoirs qui prennent comme base les sciences et l'érudition et qui sont travaillés avec les enseignants pendant le processus de formation initiale et/ou continuée. Ce sont des savoirs qui sont aussi constitués de l'ensemble des savoirs de la formation professionnelle, c'est-à-dire les connaissances pédagogiques liées aux techniques et méthodes d'enseignement dans le rapport entre le savoir, le faire et le savoir-faire, qui sont légitimés scientifiquement et enseignés aux enseignants tout au long de leur processus de formation; b) Savoirs disciplinaires : ce sont les savoirs identifiés et reconnus comme intégrant les différents domaines de la connaissance (langage, sciences exactes, sciences humaines, sciences biologiques. Ces savoirs, qui sont produits et accumulés par la société tout au long de l'histoire de l'humanité, sont constitués par la communauté scientifique et l'accès à ces savoirs doit être rendu possible par les institutions éducatives ; c) Savoirs curriculaires : sont des connaissances liées à la manière dont les établissements d'enseignement organisent les connaissances qui sont produites

socialement et qui doivent être enseignées aux élèves, c'est-à-dire les connaissances disciplinaires. Ils ont une structure concrète sous forme de programmes scolaires avec des objectifs, des contenus, des méthodes que les enseignants doivent réfléchir, comprendre et utiliser ; et enfin d) Savoirs expérientiels : ce sont les savoirs qui résultent de l'exercice même de l'activité professionnelle des enseignants. Ces savoirs sont produits par les enseignants à travers les expériences, les pratiques et les situations spécifiques liées à l'espace scolaire et aux relations établies avec les élèves et les pairs de la profession. Ce sont les savoirs incorporés de l'expérience professionnelle individuelle et collective.

Nous présupposons donc que les enseignants alphabétisateurs, face à l'hétérogénéité des apprentissages dans les classes du Cycle d'Alphabétisation, mobilisent des savoirs propres qui sont liés « à la personne et son identité, avec son expérience de vie et son histoire professionnelle, avec ses relations avec les enfants en classe et avec d'autres acteurs de l'école » (Tardif, 2002, p. 11). Ceux-ci se caractériseraient comme un savoir construit dans ces relations et qui transite entre ce qu'ils sont et font, devant être compris dans l'action, un savoir *du* et *dans* le travail (Tardif, 2001, 2002).

En plus de réfléchir à la constitution des savoirs dans la Gestion de l'Enseignement, pour l'analyse théorique des pratiques enseignantes, nous nous fondons sur la perspective de la construction des savoirs dans l'action (Chartier, 2002a), que nous basons sur la Théorie de l'Invention du Quotidien (Certeau, 2004) comme mentionné ci-dessus. Ainsi, selon Chartier (2002a), l'enseignant construit son action à partir de ce qui est discuté dans le milieu académique et transposé dans les textes du savoir, en considérant seulement ce qui est possible et pertinent d'être fait en classe. Autrement dit, les pratiques pédagogiques sont des appropriations actives qui dépendent des conditions de travail dans lesquelles elles sont insérées. Pour l'auteure citée, ces pratiques constituent un ensemble de dispositifs didactiques et pédagogiques qui peuvent impliquer des procédures, à la fois, routinières et novatrices, parfois en faisant preuve d'une cohérence pragmatique au détriment d'une cohérence théorique. Ainsi, l'auteure affirme que « étudier les réalités “comme dispositifs”, c'est s'interroger sur leur valeur d'utilisation dans des contextes et des conjonctures, c'est-à-dire dans des espaces et des temps très diversement délimités » (Chartier, 2002b).

De façon schématique, nous établissons dans cette thèse des relations entre les concepts de dispositifs didactiques et pédagogiques, gestes, genres, schèmes et styles professionnels, comme nous le présentons ci-après.

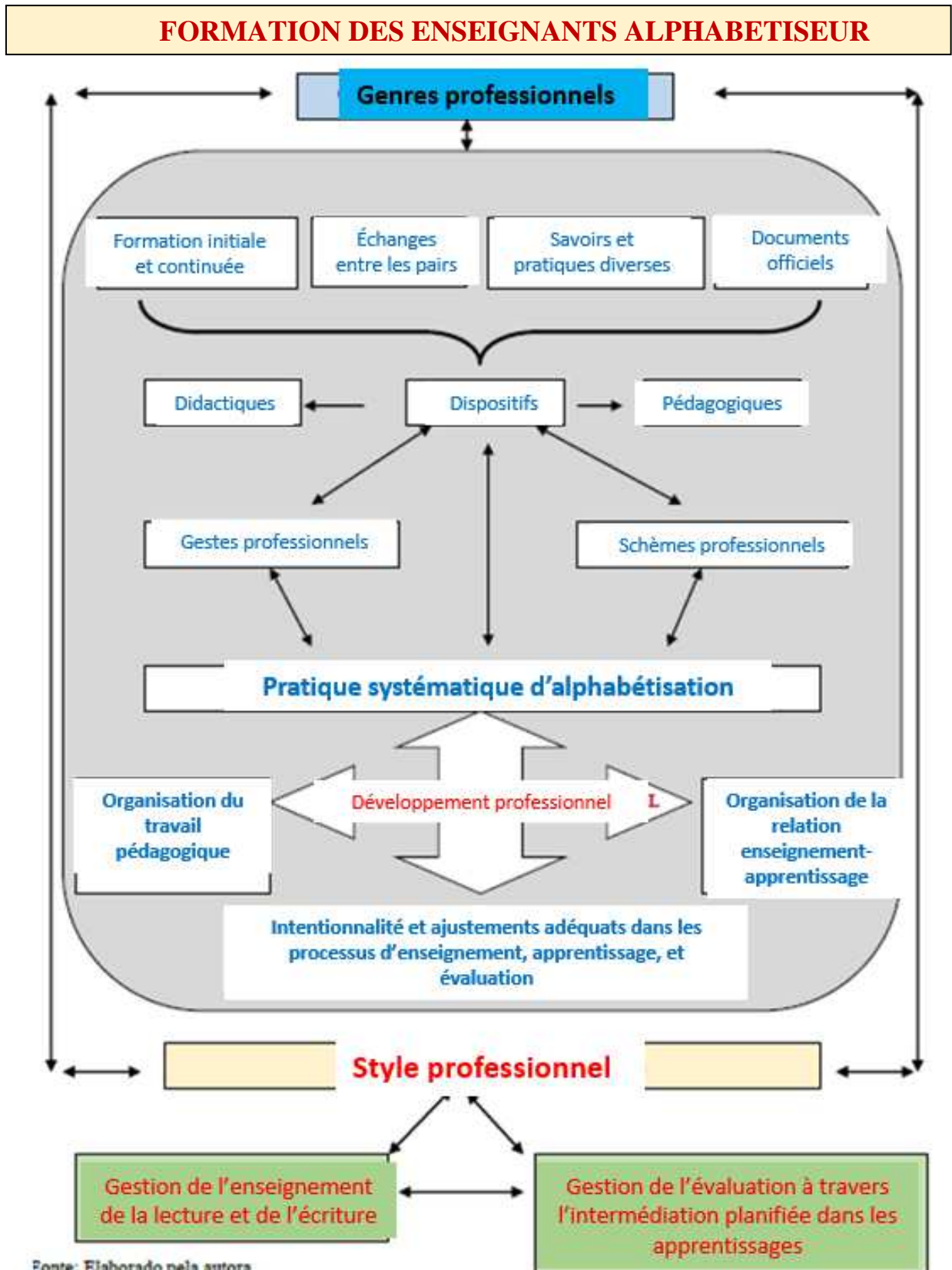


FIGURE 1 – SCHÉMATISATION DES RELATIONS ENTRE LES CONCEPTS

La figure 1 résume schématiquement les relations que nous établissons entre les concepts traités dans cette section. En d'autres termes, nous soutenons que les enseignants sont immergés

dans la dimension du genre professionnel, caractérisé par des pratiques développées dans les contextes éducatifs du Brésil et de la France. Celles-ci sont historiquement appropriées, reconstruites et/ou remises en perspective dans les documents d'orientation de chaque pays. En outre, les genres interviennent dans la formation initiale et continue des enseignants, les échanges effectifs entre les pairs à l'école et les diverses situations d'apprentissage.

Le cadre théorique et pédagogique, caractéristique des genres professionnels, se matérialise, dans les pratiques enseignantes en alphabétisation, au moyen de dispositifs (didactiques et pédagogiques) qui se rétro-alimentent, étant interdépendants et indissociables. Ceux-ci se matérialisent souvent dans des gestes et des schèmes professionnels étant reconnus par les savoirs et les pratiques d'enseignement. On considère, dans ce processus, la construction des savoirs par la réflexion sur/dans/pour la pratique de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Dans ce processus, certains éléments apparaissent comme un aspect du développement professionnel des enseignants, tels que : l'organisation du travail pédagogique ; l'organisation du processus d'enseignement et d'apprentissage ; l'intentionnalité et l'ajustement approprié dans le processus d'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. À cette fin, la planification de l'enseignement et de l'évaluation assume un rôle directeur des actions enseignantes. Ainsi, nous soutenons que le style professionnel, caractéristique des pratiques enseignantes qui ont des schèmes consolidés pour l'enseignement et l'évaluation de la lecture et de l'écriture, est marqué par la *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture* ainsi que par la *Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée*. Il est prévu que ces deux éléments dialoguent quotidiennement. Le processus de rétro-alimentation, entre les deux processus de gestion, contribue à la consolidation du style, des schèmes, des gestes, des dispositifs et du genre professionnel lui-même par la capacité de validation par le collectif de l'activité, comme déjà mentionné.

Sur la base de cette explicitation, nous avons développé le concept de *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et de la Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée dans les apprentissages* des enfants. Lors des sections suivantes, nous approfondirons ces concepts.

1.2. Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée : les pratiques enseignantes dans le cycle d'alphabétisation, la planification de l'enseignement et la relation de l'enseignement hétérogène pour la diversité des apprentissages.

Pour le développement de la Gestion de l'évaluation, il est nécessaire de comprendre les chemins qui impliquent la planification et l'intermédiation, que nous défendons dans cette

recherche, afin que la pratique enseignante se réalise par l'intermédiation planifiée dans l'apprentissage du cycle d'alphabétisation. Cette action implique des dispositifs didactiques et pédagogiques qui sont directement liés à la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Pour cela, il est nécessaire de mettre en évidence le contexte actuel de recherches et des fondements de l'évaluation pour composer les principes de la thèse soutenue, à savoir comment l'organisation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture est en rapport avec l'évaluation réalisée dans le processus d'enseignement-apprentissage, dans la diversité des apprentissages et dans la perspective d'un enseignement qui cherche le développement d'une pratique respectueuse des formes hétérogènes de l'action enseignante.

Discuter du cycle d'alphabétisation aujourd'hui, c'est traiter les questions de base de ce processus, c'est-à-dire penser à l'hétérogénéité et à la différenciation devant la gestion de l'enseignement et de l'évaluation qui se configure dans la pratique. Ces concepts ne sont souvent pas envisagés dans le faire éducatif, mais ils offrent, pour la pratique, la possibilité de dépasser l'enseignement homogénéisateur d'un système sérié. Pour Mayardes (2007b), l'hétérogénéité englobe la diversité depuis le contexte socio-économique et culturel jusqu'aux capacités cognitives de l'élève avec les différents rythmes d'apprentissage. Perrenoud (2001) affirme que la différenciation repose sur des situations didactiques plus fécondes pour l'élève, c'est-à-dire des situations différenciées dans le respect des spécificités d'apprentissage de chaque groupe.

Cette idée d'enseignement à la mesure de l'élève est une étape difficile à résoudre, et l'une des étapes décisives dans cette pratique serait la considération et l'attention différenciée à l'hétérogénéité des connaissances en classe, comme le soulignent Sacristán et Gómez (1998). Ainsi, l'éducation doit être pensée dans le but de construire la connaissance de tous, dans ses différences et dans ses rythmes et dans la *Gestion de l'Enseignement* pour rassembler les éléments fondateurs de la réalisation de l'alphabétisation.

Pour traiter de la Gestion de l'Évaluation par Intermédiation Planifiée dans les Apprentissages et des méthodologies dans les pratiques quotidiennes pour l'hétérogénéité des connaissances et des diversités des apprentissages et de la Gestion de l'Enseignement et de l'Évaluation dans le Cycle d'Alphabétisation, nous situerons théoriquement le concept défendu dans cette thèse, ainsi que nous mettrons en évidence les changements théoriques et argumentatifs conceptuels qui ont été établis pour le début du nouveau millénaire sur les pratiques quotidiennes dans l'alphabétisation.

Dans la conception de ce que signifie l'acte d'Intermédiation Planifiée, nous soutenons que le contrôle des apprentissages est directement lié aux principes du concept d'évaluation formative

régulatrice (Silva, 2004). Cette procédure d'évaluation peut suivre différentes voies. Dans cette perspective, la voie est fondée sur la négociation et la fixation, à l'avance, des objectifs à évaluer ; communiquer les résultats partiels régulateurs et finaux intégratifs ; choisir et construire une diversité d'outils d'évaluation ; porter un jugement et prendre une décision ; appliquer les instruments d'évaluation de manière transversale, systématique et continue, et enregistrer, organiser et interpréter les informations recueillies. Ce sont des actions pédagogiques de l'évaluation formative régulatrice.

En traitant de l'évaluation de la langue portugaise au Cycle d'alphabétisation, nous partons du principe que la finalité de l'évaluation est très spécifique à ce stade et qu'il faut définir ce dont nous avons besoin pour considérer et mettre au point les moyens d'évaluer et de construire les instruments les plus appropriés (Fidele, 2003). Ainsi, il faut développer le contrôle des apprentissages avec un travail approprié à l'hétérogénéité à partir de tableaux de suivi sur la base des droits d'apprentissage établis pour chaque année du cycle.

Cependant, il est important de tenir compte de l'hétérogénéité des classes dans le cycle d'alphabétisation. Selon Morales (2012a), il est nécessaire de développer trois perspectives de travail dans le cycle pour le traitement de l'hétérogénéité : (a) attention spécifique aux activités extrascolaires ; (b) activités différenciées réalisées simultanément ; et (c) réalisation de nouveaux regroupement ou réorganisation de groupes-classes pour la prise en charge en fonction des rendements des élèves. Ainsi, dans le mouvement d'action pédagogique guidée par la pratique qui favorise l'hétérogénéité, les organisations internes de l'évaluation et la formation que la municipalité construit, prennent une grande importance, car il y a là les identités et les capacités de résistance et de proposition sur le faire planifié et contrôlé pour le cycle d'alphabétisation

Réfléchir sur l'éducation pour la diversité des apprentissages confirme le succès du travail dans le cycle d'alphabétisation. Ce que nous soulignons ici est l'idée de la qualité de la pratique de l'enseignement, qui se donne par la planification de l'évaluation pour la mise en pratique, en prenant en compte l'hétérogénéité des connaissances, et, dans cette perspective, en caractérisant la posture de l'apprentissage comme une action efficace et récurrente. Ces actions pourraient permettre de réaliser des progrès réels dans la construction de la connaissance des enfants, année après année du cycle.

2. Parcours théorique et méthodologique de la recherche pour la mise en évidence de l'activité d'enseignement

Nous réaffirmons l'importance et l'intérêt pour notre objet de recherche de nous permettre de : approfondir les compréhensions sur la pratique enseignante orientée vers l'alphabétisation de

lettrage ; détailler la compréhension des savoirs et des pratiques éducatives pour la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture; et mettre en évidence comment se déroule l'évaluation dans la perspective soutenue de l'Intermédiation-Planifiée dans les apprentissages des enfants au Cycle d'alphabétisation. Ainsi, la trajectoire méthodologique représente le chemin que nous avons emprunté pour la mise en évidence inspiratrice de propositions comme le proposent Lüdke et André (2005). Cela se fait par la délimitation judicieuse de l'objet de l'étude, guidée par les fondements théoriques et méthodologiques, ceux-ci étant cohérents avec les chemins planifiés pour la recherche, à partir des réalités traitées sur les terrains au Brésil et en France.

Cette étude se situe, dans ses fondements, sur la perspective qualitative (Bauer; Gaskell, 2014; Lüdke; André, 2005; Somekh; Lewin, 2005) et quantitative (Yin, 1993, 2005; Flick, 2004; Creswell, 2007). Sur la base d'un projet exploratoire, séquentiel, qualitatif et quantitatif (Creswell, 2007), nous avons procédé à la construction des données puis conduit une analyse qualitative (contextes Brésil et France) puis une analyse quantitative des données (contexte Brésil). Enfin, nous avons réalisé l'interprétation des données à partir d'une analyse du contenu (Bardin, 2002).

Nous soulignons que la recherche réalisée a été de nature transversale, dans la vision *macro* (questionnaires avec des questions ouvertes ou fermées, analyse documentaire) et *micro* (études de cas – observation des pratiques, entretien semi-structuré et d'entretien d'explicitation) des contextes étudiés. En outre, nous développons le détail des savoirs (Tardif, 2002) et des pratiques de la *Gestion de l'enseignement* et *Gestion de l'évaluation* liées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans le cycle d'alphabétisation (Brésil) et dans le CP (France). Pour cela, nous partons des dispositifs didactiques et pédagogiques (Chartier, 2002a) avec présentation d'indices qui caractérisent les genres, gestes et schèmes professionnels, pour l'identification du style professionnel (Goigoux, 2002, 2017) des enseignants qui sont praticiens dans les contextes étudiés. En ce sens, l'étude est basée à partir des genres de l'activité professionnelle (Clot, 2007), en considérant les comportements des sujets en situation de travail.

Pour cela, en ce qui concerne le traitement *macro* de la recherche, nous avons réalisé une analyse documentaire des programmes nationaux des contextes abordés, avec l'analyse des livres de formation du PNAIC – Programme National de l'Alphabétisation au Bon Age (Brésil) et du livre du PPC2 - Programme pour le cycle 2 (France). L'analyse a été située à partir des orientations relatives aux dispositifs didactiques et pédagogiques figurant dans les documents pour la *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture* (organisation didactique liée au processus du contenu qui détaille l'enseignement de la lecture et de l'écriture) et pour la *Gestion de l'évaluation* par le biais de *l'intermédiation planifiée* (organisation pédagogique liée aux

orientations plus générales de la pratique enseignante dans le traitement de la Gestion de l'Évaluation) contenues dans les documents.

En outre, toujours dans la dimension *macro*, nous avons appliqué les questionnaires avec des questions ouvertes et des questions fermées auprès d'un échantillon d'enseignants (Rampazzo, Correa, 2008). Les questionnaires ont été élaborés avec une série de questions pour recueillir des informations sur les conceptions relatives à l'objet de l'étude afin de garantir les réponses de tous les enseignants opérant dans le cycle d'alphabétisation au Brésil. Pour les deux questionnaires, la base Web 2.0 avec Google Docs qui permet de partager et commenter les contenus, a été utilisée, estimant que cette fonctionnalité permet d'administrer des formulaires et des questionnaires en partenariat avec Internet (Silva, Lós et Lós, 2011). Le lien permettant d'accéder aux questions, a été mis à la disposition de tous les enseignants du cycle d'alphabétisation du réseau municipal d'enseignement de Recife pour qu'ils puissent répondre librement aux questionnaires. Ainsi, au Brésil, nous avons appliqué un questionnaire avec des questions fermées auprès d'un échantillon de 939 enseignants du Cycle d'alphabétisation et un questionnaire avec des questions ouvertes auprès d'un échantillon de 725 enseignants. En France, nous avons appliqué seulement le questionnaire avec des questions ouvertes pour les enseignants du cycle 2/GS (7 enseignants interrogés de l'école qui a constitué un terrain de recherche).

Pour l'analyse des données construites avec le questionnaire dit fermé, nous avons utilisé des logiciels de traitements de données, en particulier, le logiciel CHIC - Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive (Couturier, Bodin, Gras, 2003 ; Almouloud, S. A. ; Gras, R., Régnier, J.-C, 2014) (Gras, Régnier, 2015) dans le cadre théorique de l'Analyse Statistique Implicative – ASI. Il s'agissait d'extraire d'un ensemble des données des relations pertinentes entre les sujets et les catégories identifiées, à partir des discours des enseignants du cycle d'alphabétisation. L'objectif était de mettre en évidence le profil des enseignants du Brésil pour chaque année du cycle. En ce qui concerne les données construites au moyen du questionnaire dit ouvert, nous avons utilisé des techniques méthodologiques de l'analyse de contenu proposées par Bardin (2002).

Pour le traitement de la dimension micro, deux études de cas ont été réalisées (Latorre, 2003 ; Somekh et Lewin, 2005) : au Brésil (données produites en 2016) et en France (données produites en 2017/2018). La recherche sur les données françaises a été menée pendant la période de formation doctorale en régime de cotutelle à l'Université Lumière Lyon 2 - à Lyon – en particulier dans une classe du CP (Cours préparatoire), au Cycle 2. Dans le cas du Brésil, la collecte a été effectuée dans les classes du cycle d'alphabétisation (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années de

l'Enseignement Fondamental). Selon Somekh et Lewin (2005), l'étude de cas est un type de recherche qui, au sein d'un système, cherche à appréhender une réalité particulière qui a une valeur en soi, même si, par la suite, des similitudes avec d'autres cas et situations apparaissent. Nous soulignons également que l'étude de cas se déroule dans la logique d'interprétation des méthodes qualitatives qui guide les étapes de collecte, d'analyse et d'interprétation de l'information, avec la caractéristique que la finalité de la recherche est l'étude approfondie d'un ou de quelques cas (Cliquez sur les images pour les agrandir).

3. La Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écrit et la Gestion de l'évaluation à travers l'intermédiation planifiée dans les apprentissages : le cas du Brésil

Nous présentons, dans cette section, les résultats de la recherche réalisée dans le contexte brésilien qui montrent les constatations liées à la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et à la gestion de l'évaluation par l'intermédiaire prévu dans les apprentissages des enfants, pour la mise en évidence des schèmes et styles professionnels sur la base des éléments de la formation continuée pour le développement professionnel de l'enseignant alphabétisateur.

3.1. Les fondements constitutifs des volumes des ouvrages de formation pour les enseignants du PNAIC : orientations didactiques et pédagogiques qui corroborent l'hypothèse basée sur les genres et gestes professionnels

Nous avons identifié un total de 44 éléments, pour les 4 unités analysées, tournés vers l'organisation didactique et pédagogique dans la *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture*, dont 22 éléments pour le GEL (Gestion de l'enseignement de la lecture), 22 éléments pour la GEE (Gestion de l'enseignement de l'écriture) et 8 éléments pour le GAIP (Gestion de l'évaluation pour l'Intermédiation Planifiée), soit donc 4 éléments pour l'organisation didactique et 4 éléments pour l'organisation pédagogique dans cette dernière, correspondant à un élément lié à l'organisation didactique et pédagogique pour chaque unité (2, 3, 7 et 8).

De manière générale, trois questions ont été abordées, dans la verticalité des données, qui ont contribué à notre analyse : 1) il n'existe pas toujours de lignes directrices didactiques et pédagogiques dans les volumes des livres de formation destinés aux enseignants du PNAIC, c'est-à-dire que le manque d'orientation didactique existe également dans l'orientation pédagogique, comme le montrent les orientations de l'enseignement de la lecture dans 3^{ème} unité de 2^{ème} année et dans la 8^{ème} unité des 2^{ème} et 3^{ème} années tant dans l'enseignement de la lecture que celui de l'écriture; 2) lorsque les orientations didactiques existent, elles sont, pour la plupart, directement liées à l'organisation pédagogique et, enfin, 3) il existe une constante répétition de conceptions

théoriques pour chaque année et unité dans les volumes des livres de formation pour les enseignants du PNAIC. Nous nous rendons compte que les orientations ne sont pas toujours spécifiques au travail pédagogique de l'année en question, mais elles sont des orientations de propositions pour le traitement hétérogène que l'on doit avoir chaque année.

Ainsi, on constate que, dans les volumes des livres de formation pour les enseignants du PNAIC de chaque unité et année, il y a des orientations qui tiennent compte de l'hétérogénéité sans toutefois dégager des orientations spécifiques à l'année durant laquelle l'enseignant intervient. Nous supposons donc que la répétition de concepts sur l'hétérogénéité, chaque année, renforce la nécessité d'observer l'action pratique de l'alphabétisation et de la littéracie avec ce regard sur l'hétérogénéité, puisque, chaque année, on peut trouver des élèves avec des profils différenciés et divers. Il appartient alors à l'enseignant d'identifier les besoins spécifiques de l'enfant et d'examiner quel serait le meilleur parcours de l'enseignement pour son appropriation effective de la connaissance quant au processus d'alphabétisation et de littéracie.

Nous approfondissons notre analyse en vérifiant le rapport de ces orientations avec les résolutions du PNAIC et avec les droits consolidés dans l'effectivité de l'enseignement pour chaque année du cycle d'alphabétisation. Dans un premier temps, nous constatons que chaque volume du livre qui a été écrit dans les finalités des droits consolidés, c'est-à-dire pour un enseignement qui peut garantir l'apprentissage durant cette année spécifique. Ensuite, nous constatons également que, dans les documents-guide du PNAIC, les droits consolidés, c'est-à-dire les droits qui ne peuvent pas ne pas être enseignés et appris par les enfants, sont présentés de manière conjointe aux droits d'introduction et d'approfondissement, ainsi, le document présente tous les droits travaillés chaque année, qui relèvent, les étapes d'introduire, d'approfondir et de consolider, dans ce dernier, lorsque le droit à l'apprentissage doit être garanti cette année-là (droit consolidé). Nous choisissons de ne présenter et analyser que les droits consolidés qui aboutissent à ce qui ne peut qu'être appris pour l'année en question.

L'analyse a indiqué que, au cours de la 1^{ère} année, l'axe travaillé pour la consolidation est celui de l'analyse linguistique (pour l'appropriation du Système d'Écriture Alphabétique SEA) avec onze (11) droits de consolidation et trois (3) autres droits d'oralité et d'analyse linguistique (pour la discursivité, textualité et normativité). Nous nous rendons compte que rien n'est mentionné pour la consolidation de l'axe de la production de texte et de lecture. Nous comprenons que la consolidation de l'appropriation du SEA est fondamentale au cours de la première année, mais nous constatons une divergence entre le document qui oriente l'évaluation vers la production de texte et, dans le même temps, aucune consolidation sur ce point. Néanmoins, il y a des

orientations dans les volumes des livres de formation pour les enseignants du PNAIC pour approfondir la production de texte, cette année. Face à ces analyses, nous soulignons l'importance de disposer, dans les documents officiels, d'un équilibre progressif de droits consolidés, chaque année, et surtout pour la première année.

Dans la suite, nous avons traité de l'analyse des droits consolidés en 2^{ème} année et nous avons pu constater la concentration des droits en lecture pour consolidation, en accord avec ce qui a été analysé dans les volumes des livres de formation pour les enseignants du PNAIC de 2^{ème} année visant à la consolidation de la lecture autonome par l'enfant. Sur les 25 droits établis pour la consolidation en 2^{ème} année, 13 sont pour la lecture et, par la suite, 3 droits pour la production de texte, 3 pour l'oralité et 6 pour l'analyse linguistique. 4 sont centrés sur l'appropriation du SEA et 2 sur la discursivité, textualité et normativité. Nous avons aussi constaté que les droits consolidés ne sont dans aucune correspondance régulière ou contextuelle de l'analyse linguistique en 2^{ème} année ni dans la perspective de consolidation de l'apprentissage.

L'analyse a indiqué qu'en ce qui concerne l'organisation des droits consolidés au cours de la 3^{ème} année, ils sont axés en priorité sur l'analyse linguistique : discursivité, textualité et normativité. Sur les 27 droits de consolidation de l'apprentissage, 11 sont dans cet axe d'enseignement et les autres comprennent : lecture (5 droits), production textuelle (7 droits) et oralité (4 droits). Nous soulignons également que, dans de nombreux cas, les orientations didactiques et pédagogiques dans les volumes des livres de formation pour les enseignants du PNAIC dirigent vers la pratique de l'enseignant pour certains droits qui ne sont pas ceux établis comme consolidation dans le barème des droits, comme l'appropriation du SEA.

3.2. Profil des enseignants du Cycle d'Alphabétisation et Développement professionnel : Savoirs enseignants sur la Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture et la Gestion de l'Évaluation au travers de l'Intermédiation planifiée

En ce qui concerne le profil des enseignants du réseau, terrain d'étude, nous présenterons les résultats sur la base de deux types d'analyses : la première d'un point de vue qualitatif à travers l'analyse de contenu (Bardin, 2002) et la deuxième analyse quantitative à travers l'Analyse Statistique Implicative (A.S.I.) (Gras *et al.* 2017) Ainsi, l'objectif spécifique que nous traitons dans cette section, était de caractériser le profil professionnel des enseignants du cycle d'alphabétisation/Cycle2 (le profil des enseignants français sera traité dans le deuxième cas) sur le développement professionnel en ce qui concerne leurs savoirs liés à *Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture* et la *Gestion de l'Évaluation* au travers de *l'Intermédiation planifiée* dans les apprentissages des enfants. Pour cela, deux questionnaires ont été appliqués. Un

questionnaire ouvert par lequel nous avons obtenu des réponses de 725 enseignants dont l'analyse qualitative a été réalisée selon les méthodes de l'analyse des données textuelles (Bardin, 2002). Un questionnaire fermé par lequel nous avons obtenu des réponses de 939 enseignants qui ont été analysées à partir des concepts de l'Analyse Statistique Implicative (Couturier, Bodin; Gras, 2003) (Almouloud, S. A.; Gras, R.; Régnier, J.-C, 2014)

Nous traiterons d'abord les résultats obtenus dans le questionnaire ouvert et ensuite ceux issu du questionnaire fermé. Les données obtenues à l'aide du questionnaire ouvert ont été analysées de deux manières. Initialement, les résultats ont été regroupés en 4 macro-catégories délimitées par des thèmes spécifiques liés à la constitution du profil d'enseignement, à savoir : (a) la pratique enseignante et la relation avec la profession ; (b) l'entrée dans la profession et la formation enseignante ; (c) l'évaluation et la pratique de l'enseignement, et enfin (d) la relation enseignant – école – famille. Ensuite, ces catégories ont été analysées en prenant en compte le profil de l'enseignant pour chaque année du cycle d'alphabétisation. Cette délimitation par l'année d'activité s'est trouvée nécessaire pour permettre d'analyser les variations du profil d'enseignant, spécifique à chaque année, à partir des savoirs des enseignants du réseau mis en évidence (Tardif, 2002) et des éléments collaborant au développement professionnel en ce qui concerne la *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture* et *Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée* dans les apprentissages des 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} années du cycle d'alphabétisation.

Par rapport au profil des enseignants de 1^{ère} année, 223 enseignants ont répondu au questionnaire ouvert. Comme expliqué plus haut, nous avons organisé 4 macro-catégories¹⁴ et 27 catégories connexes pour identifier le profil professionnel. En outre, il est apparu que les réponses regroupées en macro-catégories et leurs corrélations se révélaient souvent contradictoires par rapport au métier d'enseignant et entre les années qui composent le cycle d'alphabétisation. Nous soulignons ici la macro-catégorie relative à *l'évaluation et à la pratique enseignante*, car il s'agit de données relatives à l'objectif spécifique en question.

Dans les grandes lignes, nous soulignons que les aspects identifiés dans l'analyse sont directement liés à la pluralité des savoirs (Tardif, 2002) qui caractérise le profil de l'enseignant de chaque année du cycle d'alphabétisation et compose les genres professionnels du réseau municipal d'enseignement de la municipalité de Recife. Ainsi, nous soulignons que le profil professionnel de ces enseignants s'est donc configuré selon plusieurs éléments exprimant une contradiction, car les

¹⁴ Nous avons défini par macro-catégories les ensembles de savoirs propres et complémentaires pour la compréhension globale des profils des enseignants du réseau d'enseignement de Recife. Nous définissons par catégories corrélatives le contenu des savoirs corrélatifs et intégrants de chaque catégorie macro et qui collaborent avec la compréhension globale des savoirs mis en place par an et dans le cycle d'alphabétisation

catégories tantôt convergeaient, tantôt divergeaient dans leur contenu, comme indiqué ci-dessous dans la représentation des macro-catégories et des catégories associées.

3.2.1. Analyse des données construites avec le questionnaire ouvert

Nous présenterons ci-dessous la macro-catégorie de l'évaluation et de la pratique enseignante et son lien avec les catégories corrélées pour chaque année du cycle d'alphabétisation. Pour la première année :

- a) **Macro catégorie – Savoirs de l'évaluation et de la pratique enseignante - Enseignants de la 1^{ère} année** : Dans cette macro-catégorie, 4 catégories associées ont été identifiées relatives aux savoirs disciplinaires, aux expériences et à la formation des enseignants sont présentées comme suit :
- (i) **Une catégorie associée aux savoirs disciplinaires spécifiques du professeur de 1^{ère} année** comprend ce qui aide à distinguer entre les difficultés du développement du travail au cours du processus d'appropriation du système d'écriture alphabétique par les élèves et les difficultés qui perturbent le processus de construction de ce savoir : la plupart des enseignants ont indiqué qu'il s'agissait d'activités différenciées et de diagnoses constants
 - (ii) **Deux catégories associées aux savoirs expérimentiels spécifiques de l'enseignant de 1^{ère} année** : facilitation de l'évaluation des progrès d'apprentissage des élèves : la plupart des enseignants ont indiqué que c'était la forme d'évaluation continue avec la participation et l'intérêt des élèves ; opinions sur les évaluations externes : la plupart des enseignants ont indiqué qu'elles aident et facilitent leur travail.
 - (iii) **Une catégorie associée aux savoirs de la formation professionnelle spécifiques de l'enseignant de 1^{ère} année** : Développement de l'évaluation des élèves : la majorité des enseignants indique qu'il se réalise par l'évaluation continue et processuelle.

L'analyse du profil professionnel des enseignants de 1^{ère} année fait ressortir que certains éléments importants du processus d'alphabétisation n'étaient pas caractéristiques du métier d'enseignant au sein de l'échantillon, bien qu'ait été indiqué par les sujets interrogés qu'ils souhaiteraient bien faire un travail qui leur soit propre, c'est-à-dire pour eux, il s'agissait d'une lacune dans leur formation professionnelle liée à l'organisation de l'évaluation dans la pratique enseignante. De notre point de vue, ceux-ci peuvent favoriser le développement professionnel des enseignants en ce qui concerne la Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture et la Gestion de l'Évaluation au travers de l'Intermédiation planifiée. Voici ces éléments :

- **Peu d'attention accordée à la formation continuée**, y compris le PNAIC : nous constatons que cette formation est importante pour l'activité initiale des enseignants en ce qui concerne la création de l'identité pour la pratique enseignante dans l'alphabétisation.
- **Peu d'accent est mis sur la relation entre la pratique d'évaluation et la planification des cours** : nous indiquons la nécessité de mettre l'accent sur la formation des genres professionnels comme élément principal de l'action pour le développement de l'enseignement intentionnel et systématique du cycle d'alphabétisation.
- **Absence d'intentionnalité et de systématisation dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture** : nous comprenons qu'il s'agit d'un aspect fondateur du processus de l'Intermédiation-Planifiée, car l'activité est considérée comme agréable et, devient donc indispensable au processus d'alphabétisation en devant être intentionnelle. Goigoux (2007) et Chartier (2015) soulignent cette importance.
- **Une faible capacité d'articulation entre l'enseignement de la lecture et de l'écriture et l'évaluation et l'apprentissage** : ces aspects doivent être pris en compte dans la perspective de l'évaluation formative, en particulier, en ce qui concerne l'enseignement systématique dans l'alphabétisation. En outre, il est nécessaire de clarifier la manière dont la gestion de l'enseignement et la gestion de l'évaluation peuvent être développées dans la pratique de l'enseignement et, partant, de définir des genres et des gestes professionnels qui promeuvent les apprentissages de qualité. Goigoux (2007) et Chartier (2017), Silva (2003) et Zabala (2011) justifient cette nécessité.
- **Difficulté à gérer l'hétérogénéité liée à la planification du cours** : nous avons remarqué qu'il y a plusieurs façons de traiter l'hétérogénéité, mais sans beaucoup de clarté sur la façon dont cette intervention se produirait dans les différents groupes. Il est indispensable que la formation approfondisse des aspects de l'hétérogénéité par la nécessité du diagnostic, de la planification et de l'intervention dans les différents groupements, comme l'indique Goigoux (2007). Cet élément doit être pris en compte de manière explicite dans le développement de la gestion de l'enseignement et de l'évaluation.
- **Assurer le processus d'alphabétisation et de littéracie dans le développement de la pratique enseignante** : à l'appui de Soares (2016), nous soulignons la nécessité de rendre plus évidente l'organisation didactique et pédagogique, dans la perspective systématique de l'enseignement, car cela contribuera à combler les lacunes de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.
- **Développer des procédures qui viabilisent la planification et la gestion du temps pédagogique dans la classe hétérogène** : nous soulignons que les conditions de travail à base hétérogène sont un élément qui a besoin d'être mis en évidence dans les réflexions enseignantes afin de considérer la construction collective pour l'organisation du temps et de la routine mise en place par les

enseignants comme des aspects du domaine de la profession. Cruz (2011) a souligné cette importance.

- **Maintenir une pratique fondée sur le diagnostic et des activités diversifiées pour élaborer des pronostics appropriés** : nous soulignons que ce type d'activité est une caractéristique de la Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture avec la Gestion de l'évaluation à travers l'Intermédiation-Planifiée nécessite des diagnostics constants et des activités diversifiées comme traité dans les classes de la 1^{ère} année, comme pointé par Cruz (2011).

En ce qui concerne le profil des enseignants de 2^{ème} année, après l'application du questionnaire ouvert, 238 enseignants ont répondu. Dans ce bloc de résultats, nous avons organisé 4 macro-catégories et 27 catégories pour identifier le profil de ces professionnels et, dans chaque macro-catégorie, nous avons obtenu des niveaux de réponses variés que nous traiterons dans la continuité, comme suit :

b) Macro-catégorie – Savoirs de l'évaluation et pratique enseignante - Enseignants de 2^{ème} année : dans cette macro-catégorie ont été identifiées 3 catégories qui ont indiqué les savoirs disciplinaires, les expériences et la formation enseignante comme présentés ci-dessous.

(i) Une catégorie liée aux savoirs disciplinaires spécifiques de l'enseignant de 2^{ème} année

- Ce qui aide à distinguer entre les difficultés du développement du travail au cours du processus d'appropriation du système d'écriture alphabétique par les élèves et les difficultés qui perturbent le processus de construction de ce savoir : la plupart des enseignants ont indiqué l'observation permanente et la diversité des instruments d'évaluation

(ii) Une catégorie liée aux savoirs d'expérience spécifiques de l'enseignant de 2^{ème} année :

- Facilité d'évaluation des progrès de l'apprentissage des élèves : la plupart des enseignants ont indiqué d'évaluer à travers l'observation et les dossiers des étudiants
- Avis sur les évaluations externes : la plupart des enseignants ont indiqué qu'ils aident et facilitent leur travail.

(iii) Une catégorie liée aux savoirs de la formation professionnelle spécifiques de l'enseignant de 2^{ème} année :

- Développement de l'évaluation des élèves : la plupart des enseignants ont indiqué l'évaluation continue et procédurale

Dans les grandes lignes, l'analyse du profil professionnel des enseignants de 2^{ème} année a indiqué que certains éléments importants du processus d'alphabétisation n'étaient pas caractéristiques du métier d'enseignant, bien que ces enseignants aient indiqué vouloir bien y travailler en considérant une lacune dans leur formation professionnelle. De notre point de vue, ceux-ci peuvent favoriser le développement professionnel des enseignants en ce qui concerne

Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture et la Gestion de l'Évaluation au travers de l'Intermédiation planifiée. Voici les éléments suivants :

- ✓ **Absence de lien entre les activités d'alphabétisation, les observations des enfants et le travail avec l'hétérogénéité** : nous soulignons ici que cet item est un élément important pour l'action de la Gestion de l'évaluation et qu'il est aussi important pour l'action initiale des enseignants en ce qui concerne le développement de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Selon le Tardif (2002), les premières années sont fondamentales pour la formation initiale des enseignants.
- ✓ **Difficulté dans la gestion et la planification du processus d'alphabétisation et de sa relation avec les enfants** : cette catégorie nécessite d'être mise en évidence dans les formations, étant peu mentionnée par les enseignants, bien qu'ils manifestent un intérêt pour la gestion et la planification des processus d'alphabétisation. Il est nécessaire de mettre en évidence pour l'efficacité, les genres professionnels comme élément principal de l'action pour le développement de l'enseignement intentionnel et systématique du cycle d'alphabétisation. Leal (2003) et Silva (2004) soulignent l'importance de la planification.
- ✓ **Difficulté à promouvoir les avancées des élèves en se concentrant sur les objectifs d'apprentissage** : nous pensons qu'il s'agit d'un élément important pour les relations avec la *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture* et la *Gestion de l'évaluation*. À partir d'une réflexion spécifique des enseignants, ces éléments collaborent à la construction du développement professionnel. Zabala (1998) parle de l'importance de l'autoréflexion enseignante pour l'action et dans l'action.
- ✓ **Engagement envers le désir d'alphabétiser et l'apprentissage dans des classes difficiles** : ces aspects ont été de moindre préoccupation pour les enseignants mais doivent être pris en compte dans la perspective formatrice. En outre, il est important d'apporter des éclaircissements sur l'intentionnalité de l'alphabétisation. Nous soutenons que, pour avoir des enseignants désireux d'alphabétiser, ceux-ci doivent être formés et connaître les éléments méthodologiques de l'alphabétisation, c'est-à-dire de l'enseignement intentionnel (Goigoux, 2007) et, de plus en plus, réfléchir sur les classes difficiles afin de surmonter les lacunes des élèves qui perdurent au cours des années du cycle sans atteindre les droits/objectifs. L'enseignant doit développer dans sa pratique enseignante, ce désir pour la constitution des genres et des gestes professionnels dans la perspective de la *Gestion de l'Enseignement* et de la *Gestion de l'Évaluation*

En ce qui concerne le profil des enseignants de 3^{ème} année, après l'application du questionnaire ouvert, nous avons les réponses de 264 enseignants. Nous avons exploré 4 macro-catégories et 27 catégories pour identifier le profil de ces professionnels et, dans chacune de ces catégories, nous avons obtenu des niveaux de réponses variées qui caractérisent le profil de l'enseignant de cette année et composent les genres professionnels du réseau. Nous présenterons

ci-dessous les macro-catégories et leur relation avec les catégories associées pour la 3^{ème} année du cycle d'alphabétisation :

c) Macro-catégorie - Savoirs de l'évaluation et de la pratique enseignante - Enseignants de 3^e année : Les savoirs identifiés dans la troisième macro-catégorie et les 4 catégories associées ont été classés parmi les savoirs disciplinaires, d'expériences et de formation enseignante comme présentés ci-dessous :

(i) Une catégorie liée aux savoirs disciplinaires spécifiques de l'enseignant de 3^{ème} année :

- comprend ce qui aide à distinguer entre les difficultés du développement du travail au cours du processus d'appropriation du système d'écriture alphabétique par les élèves et les difficultés qui perturbent le processus de construction de ce savoir : la plupart des enseignants ont indiqué des problèmes liés aux difficultés d'apprentissage et aux objectifs atteints et non atteints

(ii) Une catégorie liée aux savoirs d'expérience spécifiques de l'enseignant de 3^e année :

- Facilitation de l'évaluation des progrès de l'apprentissage des élèves : la plupart des enseignants ont indiqué qu'ils évaluaient en permanence avec la participation et l'intérêt des élèves
- Avis sur les évaluations externes : la plupart des enseignants ont indiqué qu'ils aident et facilitent leur travail.

(iii) Une catégorie liée aux savoirs de formation professionnelle spécifiques de l'enseignant de 3^{ème} année :

- Développement de l'évaluation des élèves : la plupart des enseignants ont indiqué l'évaluation continue et procédurale.

Dans l'ensemble, l'analyse du profil professionnel des enseignants de 3^{ème} année a montré que certains éléments importants du processus d'alphabétisation n'étaient pas caractéristiques du métier d'enseignant bien que ces enseignants aient indiqué vouloir bien y travailler en considérant une lacune dans leur formation professionnelle. De notre point de vue, ceux-ci peuvent favoriser le développement professionnel en ce qui concerne la *Gestion de l'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture et la Gestion de l'Évaluation au travers de l'Intermédiation planifiée*. Voici les éléments suivants :

- ✓ **Difficulté à gérer l'hétérogénéité des apprentissages en lecture et en écriture :** nous comprenons que, plus particulièrement, ce point est un élément significatif pour l'action liée à la Gestion de l'Évaluation par la gestion des différents apprentissages et des différents regroupements. Nous constatons que cet élément peut contribuer au développement professionnel, car il y a un besoin manifeste de formation et d'adoption de procédures permettant l'action enseignante dans ces classes. L'enseignant sollicite un approfondissement sur ce point qui, bien qu'il soit assez traité au cours de 3^{ème} année, n'est pas encore devenu pratique pour eux parce qu'ils

ne se sentent pas en sécurité quant aux cheminements. Mainardes (1999, 2007) aborde cette question.

- ✓ **Absence de prise en compte de l'importance des résultats de l'alphabétisation, locaux et municipaux comme guides de la pratique** : nous considérons cet élément fondamental pour chaque année. Ce que l'on attend de chaque droit chaque année, c'est un aspect qui indique ce qui reste à traiter parmi ce qui est attendu. Nous constatons également que l'idée de fournir des résultats est mise davantage en évidence pour la 3^{ème} année et peut-être pour être en fin du cycle. Mais l'accompagnement et le suivi de ces derniers ne sont pas clairement posés dans les objectifs/droits fixés, mais plutôt dans les attentes des enseignants. Les auteurs Luckesi (2011), Silva (2004) et Fernandes (2009) parlent de l'importance de prendre en compte les résultats.
- ✓ **Difficulté dans la gestion du temps pédagogique** : nous soulignons qu'il s'agit d'un élément dont l'importance n'est pas suffisamment relevée. Il y a plusieurs facteurs : les élèves qui n'arrivent pas à l'heure à l'école, les enseignants qui attendent la plupart de la classe pour commencer la classe, l'enseignant qui est interrompu par des personnes de la communauté scolaire, l'indiscipline de l'enfant qui nuit au temps objectif de la classe et, enfin, le manque de relation entre la planification et la réalisation de l'enseignement. Tout cela peut engendrer un développement professionnel comme élément de préoccupation dans le collectif des enseignants. Les données indiquent que l'accent n'a pas été mis sur la question des formations, malgré les considérations déjà présentées de Perrenoud (1999), Silva (2004), Zabala, (1998); Luckesi, (1995); Varjal, (2007; 2013).
- ✓ **Difficulté dans l'élaboration de la planification pour les niveaux d'apprentissage de l'écriture** : nous soulignons que cet aspect est implicite dans l'élaboration de la planification pour les enfants avec des niveaux d'écriture différents, mais il est moins préoccupant pour l'enseignant de 3^{ème} année. Il y a une perspective que l'élève de cette année-là aurait déjà dû s'être approprié le SEA. Cependant, du point de vue de la formation, nous réaffirmons l'importance que l'enseignant planifie pour sa classe réelle et ait une intention claire pour le processus d'alphabétisation. Cette planification a été considérée par les enseignants comme une lacune dans le développement de la pratique dans ces classes. Ainsi, plusieurs enseignants ont indiqué qu'ils souhaiteraient savoir comment le développer en 3^{ème} année, même s'ils trouvent que les élèves devraient déjà avoir acquis dans les classes antérieures et qu'il y a là une source de perturbation du processus normal de la classe en cherchant à prendre en compte des niveaux d'appropriation du SEA différenciés. À cet égard, Cruz (2011) et Soares (2016) soulignent que le cycle d'alphabétisation doit tenir compte de la progression des apprentissages et de l'enseignement et de les promouvoir pour tous les enfants.
- ✓ **De nombreux enseignants n'interviennent pas dans l'année choisie** : du point de vue de la *Gestion de l'enseignement* et de la *Gestion de l'évaluation*, l'enseignant a besoin d'avoir une expérience dans ce qu'il développe avec des genres et des gestes construits et approfondis dans des schèmes professionnels et des dispositifs didactiques et pédagogiques (Chartier, 2002a; Goigoux,

2007; 2017). Un enseignant qui choisit l'année de son activité, pour la plupart, possède des études et un approfondissement dans le domaine concerné. En plus d'agir avec implication et appropriation dans ce qu'il développe, il reste la question fondamentale que nous soulevons, qui porte sur la nécessité de composer cet élément dans l'aspect formation des enseignants et l'approfondissement de l'année d'intervention dans le cycle d'alphabétisation.

- ✓ **Difficulté à articuler les méthodes utilisées et les modes d'évaluation compte tenu des différents niveaux et du résultat à atteindre** : il est indispensable de rendre plus évidente l'organisation didactique et pédagogique dans la perspective systématique de l'enseignement (Soares, 2016). Cet élément, selon nous, contribuera à combler les lacunes de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

3.2.2. Analyse des données construites avec le questionnaire fermé.

Pour approfondir notre étude, nous avons construit des données en appliquant un questionnaire fermé, en vue d'établir des relations entre les différents savoirs mis en évidence par les enseignants, et qui sont constitutifs de l'ensemble des genres professionnels et qui se caractérisent dans la profil enseignant pour le développement professionnel au sein du réseau de l'enseignement de la municipalité de Recife dans le contexte du Brésil. Pour ce faire nous avons adopté le cadre théorique de l'Analyse Statistique Implicative – A.S.I. pour procéder à l'analyse des données construites. Nous avons alors eu recours au logiciel dédié CHIC 6 (Couturier; Bodin; Gras, 2003) (Almouloud, Gras, Régnier, 2014) pour traiter les données et les explorer.

Dans ce résumé, nous ne rapportons qu'une partie des traitements. Nous nous limitons à la classification hiérarchique orientée qui fournit des méta-règles entre classes orientées de variables. (Gras et al. 2017) Ce traitement conduit à la construction d'une représentation graphique désignée sous le nom : arbre cohésitif. Nous procédons alors à l'interprétation de la classification obtenue rapportée sous la figure ci-dessous

Dans la Figure 2, nous pouvons observer que parmi les classes formées, la majorité d'entre elles est composée de singletons, 6 sont à deux éléments et 2 à trois éléments. Nous abordons chacune d'elles suivant l'ordre de qualité de cohésion décroissante, c'est-à-dire allant du niveau le plus élevé de l'indice de cohésion au plus bas. Dans cette classification, nous n'avons retenu que 7 classes qui traduisent les relations de cohésion entre les variables et les classes de variables, considérées dans cette recherche comme modélisant des dispositifs didactiques et pédagogiques (Chartier, 2007 ; Guyon, 2017), présentés par les enseignants qui interviennent dans au moins une des trois années du cycle d'alphabétisation. Nous avons choisi comme valeur du seuil de l'indice de cohésion, la valeur 0.711. Dans l'arbre cohésif nous avons une relation de cause à effet entre

les variables et donc nous choisissons comme point de coupe l'indice de 0,711. Nous retenons donc la partition formée à ce niveau.

TABLEAU 1 : NIVEAU DES INDICES DE COHÉSION RETENUS. VARIABLES OBSERVÉES METTANT EN ÉVIDENCE LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES EN RELATION DIRECTE DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DES ANNÉES DU CYCLE D'ALPHABÉTISATION

| |
|---|
| Classificação ao nível: 1: (Q4TrioHomog Q3Sem) Coesão: 0.977 |
| Classificação ao nível: 2: (Q5OutrResp Q3OutrResp) Coesão: 0.97 |
| Classificação ao nível: 3: (Q5Trimest Q7AvaDificCiclo) Coesão: 0.909 |
| Classificação ao nível: 4: (Q6Sim1DirConsPnaicDif Q9Parceria) Coesão: 0.872 |
| Classificação ao nível: 5: (Q5Semest Q8DificAcompModifPrat) Coesão: 0.821 |
| Classificação ao nível: 6: (Q4TrioHeter Q2DesPratTransf) Coesão: 0.755 |
| Classificação ao nível: 7: ((Q4TrioHomog Q3Sem) Q5Semanal) Coesão: 0.711 |

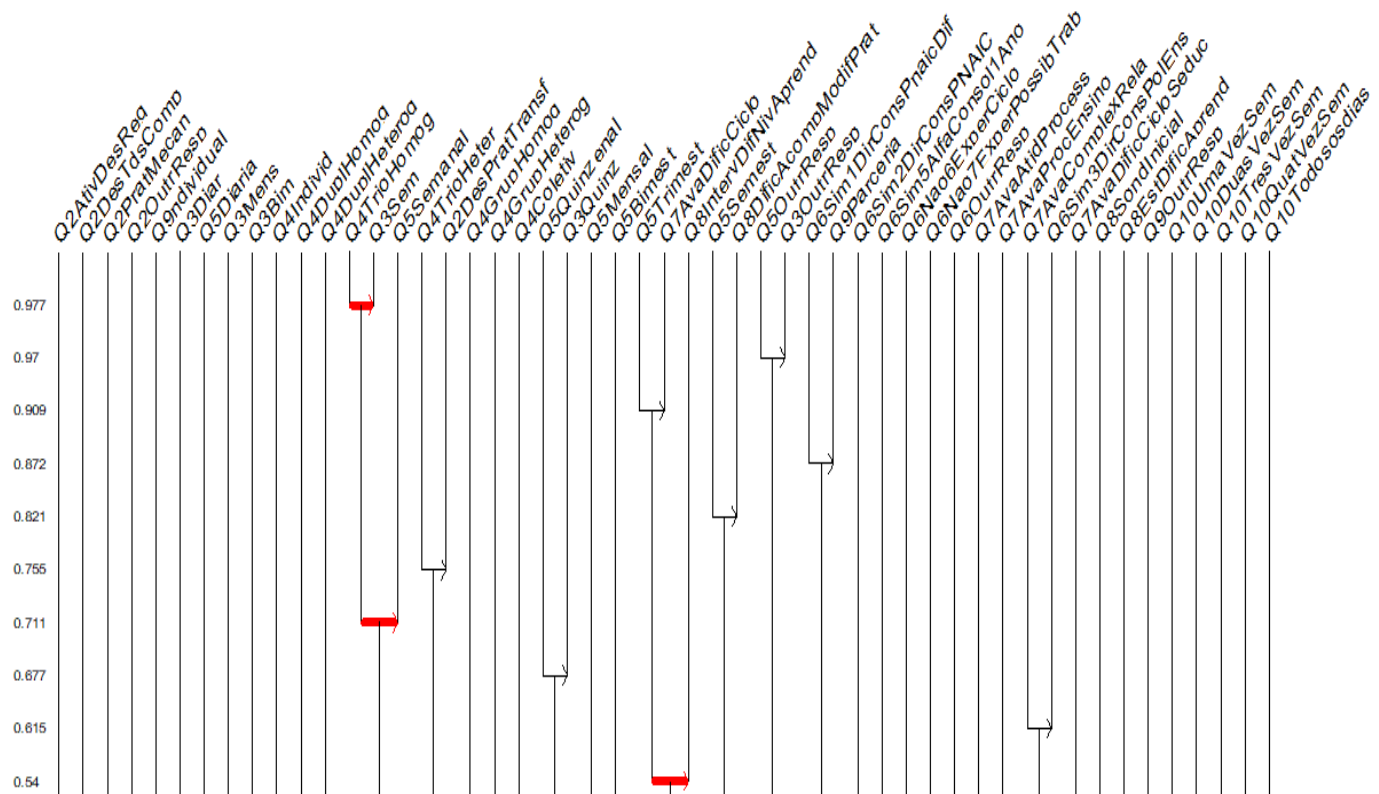


FIGURE 2 – ARBRE COHÉSITIF – CLASSIFICATION DES VARIABLES RELATIVES AU PROFIL ENSEIGNANT ET AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

(Q4TrioHomog ⇒ Q3Sem):

Cette classe cohésitive est celle qui s'est constituée avec le plus haut niveau de cohésion (indice de cohésion =0.977) avec la plus forte contribution venant des enseignants de la 2^{ème} année du cycle d'alphabétisation. Ainsi, les enseignants de 2^{ème} année travaillent dans cette organisation dans cette année qui a le plus contribué au contexte de ce travail homogène par trio d'enfants

considérés pour l'apprentissage au même niveau par rapport aux stades de développement de l'écriture, et avec la planification de l'évaluation pour l'avancement des apprentissages de manière hebdomadaire.

{Q5 OutrResp ⇒ Q3 OutrResp}:

Cette classe qui s'est formée au niveau 0.97 de l'indice de cohésion, associe les enseignants qui ont plutôt choisi la modalité autre réponse. Par ailleurs notons qu'elle s'est constituée avec la contribution la plus forte du groupe des enseignants de la 1^{ère} année, avec un risque de 0.0533. Ainsi, les enseignants de la 1^{ère} année sont ceux qui ont le plus contribué à donner d'autres réponses concernant l'élaboration de la planification pour l'avancement des apprentissages des enfants.

{Q5Trimest ⇒ Q7AvaDificCiclo}:

On observe que le groupe le plus contributif à la constitution de cette classe est celui qui se réalise avec la variable Q1ano1 (avec un risque de 0.127). Ainsi, les sujets qui contribuent le plus à former cette classe sont les enseignants de 1^{ère} année. Par la suite, nous avons vérifié sur la base des données présentées, qu'il existe un lien entre la planification trimestrielle des cours et l'évaluation des enfants. En plus de comprendre la difficulté de cet acte d'évaluation, l'enseignant réalise cette démarche à partir des avancées des apprentissages liés aux droits d'apprentissage établis.

{Q6Sim1DirConsPnaicDif ⇒ Q9Parceria}:

On observe que le groupe le plus contributif à la constitution de cette classe est celui qui se réalise avec la variable Q1ano1 (avec un risque de 0.422). Ainsi, les sujets qui contribuent le plus à former cette classe sont les enseignants de 1^{ère} année. Nous avons ici les enseignants de 1^{ère} année réalisant des pratiques qui valident les droits d'apprentissage consolidés pour chaque année et planifient ainsi des stratégies et l'évaluation à différents moments en relation de partenariat parmi les échanges avec les pairs de l'unité scolaire de manière collaborative.

{Q5Semest ⇒ Q8DificAcompModifPrat}:

On observe que le groupe le plus contributif à la constitution de cette classe est celui qui se réalise avec la variable Q1ano1 (avec un risque de 0.288). Ainsi, les sujets directement concernés par cette contribution sont les enseignants de 1^{ère} année. Il s'agit de ceux qui ont tendance à mettre en œuvre des pratiques qui intègrent la réalisation de la planification semestrielle pour le suivi des avancées et qui, ainsi, sont liées à la pratique du sondage initial pour le changement de l'action enseignante respectant l'hétérogénéité.

{Q4TrioHeter⇒Q2DesPratTransf}:

On observe que le groupe le plus contributif à la constitution de cette classe est celui qui se réalise avec la variable Q1ano3 (avec un risque de 0.079). Ainsi, les sujets qui ont le plus contribué à la classe de niveau 6 sont les enseignants de 3^{ème} année. Nous avons ici des enseignants investis dans le développement de la prise en charge de l'hétérogénéité avec des travaux en groupe de trois et dans la relation avec des pratiques significatives pour favoriser l'accueil des classes hétérogènes. Les analyses relatives au profil des enseignants et au développement professionnel ont ensuite été réalisées.

{[Q4TrioHomog ⇒ Q3Sem] ⇒Q5Semanal}:

La plus grande contribution à la création de cette classe a été le fait du groupe des enseignants de la 2^{ème} année du Cycle d'alphabétisation. Ainsi, ces enseignants expriment une tendance à travailler avec la planification pour l'avancement des apprentissages de manière hebdomadaire et avec des enregistrements individuels ou par groupe. La représentation du profil professionnel des enseignants de 2^{ème} année a été de développer le travail par trio homogène regroupant les stades de développement de l'écriture qui conduit à la planification de la classe de façon hebdomadaire. De cette façon, l'exercice conduit aussi d'une manière liée aux classes formées aux niveaux 1 et 7, à la planification de l'enseignant, réalisée, pour contribuer au développement de l'avancement des enfants de façon hebdomadaire.

3.2.3. Considérations relatives au profil des enseignants et Développement professionnel à partir de l'ASI en utilisant le logiciel CHIC

Les résultats des analyses des données nous montrent l'importance du développement professionnel qui s'avère indispensable pour chaque année mais, surtout, pour les enseignants de la 1^{ère} année et qui apparaissent à travers les diverses relations de quasi-implication. Grâce à l'analyse statistique implicite - ASI avec l'aide du logiciel CHIC, il a été possible d'observer des liens et regroupement hiérarchiques entre des formes déterminées de présentation des données utilisées dans des activités incluant la pratique enseignante, la récurrence dans l'élaboration de la planification, la planification pour l'avancement des apprentissages, l'évaluation pour la pratique à travers la façon dont on enseigne et comment on évalue, le suivi de l'apprentissage en considérant le travail qui prend en considération l'hétérogénéité et les stratégies de travail d'évaluation pour chaque du cycle.

Considérant les traitements des données réalisés avec l'aide du logiciel CHIC, ceux-ci nous ont permis d'approfondir un peu plus les relations d'implication statistique entre les variables modélisant les thématiques développées. Au travers de la classification hiérarchique orientée, nous

avons tenté d'identifier des liens entre une pratique déterminée et les variables constitutives des dispositifs didactiques et pédagogiques pour la Gestion de l'enseignement. Ainsi dans la suite, nous présentons synthétiquement chaque profil et le développement professionnel à partir des interprétations des résultats produits dans le cadre théorique de l'ASI.

Le profil professionnel des enseignants de 1^{ère} année :

- Au niveau 2 (indice de cohésion : 0.97), nous identifions un lien direct entre le manque de régularité dans l'élaboration de la planification des enseignants de 1^{ère} année et le manque de planification de l'évaluation pour la progression des apprentissages ;
- Au niveau 3 (indice de cohésion : 0.909), nous trouvons le fait que des enseignants de 1^{ère} année qui font des plans trimestriels ont une propension à évaluer et comprendre la difficulté de cet acte d'évaluation des avancées des apprentissages, estimant que l'évaluation doit être liée aux droits des apprentissages ;
- Au niveau 4 (indice de cohésion : 0,872), nous trouvons le fait que des enseignants de 1^{ère} année qui mettent en œuvre des pratiques qui utilisent des droits d'apprentissage consolidés pour chaque année et, ainsi, planifient des stratégies et évaluent à différents moments ont une propension à développer des relations entre les pairs de l'unité scolaire de manière collaborative et de partenariat ;
- • Au niveau 5 (indice de cohésion : 0.821), nous trouvons le fait que des enseignants de 1^{ère} année qui mettent en œuvre des pratiques qui sont utilisées dans la planification semestrielle pour suivre les progrès ont une propension à la réalisation du sondage initial pour changer la pratique en ce qui concerne l'hétérogénéité ;
- Au niveau 6 (indice de cohésion : 0.755), nous trouvons le fait que des enseignants de 1^{ère} année qui mettent en œuvre des pratiques typiques pour le développement de l'hétérogénéité avec des travaux en trios ont une propension à la réalisation de pratiques significatives pour favoriser la prise en compte de l'hétérogénéité.

Le profil professionnel des enseignants de 2^{ème} année :

- Au niveau 1 (indice de cohésion : 0.977), nous trouvons le fait que des enseignants de 2^{ème} année qui travaillent avec des trios homogènes regroupant des élèves au même stade de développement de l'écriture conduit à la planification de la classe de manière hebdomadaire.

Le profil professionnel des enseignants de 3^{ème} année :

- Au niveau 6 (indice de cohésion : 0.755), nous trouvons le fait que des enseignants de 3^{ème} année qui travaillent avec une prédominance de trios en groupements hétérogènes par rapport aux stades

de développement de l'écriture ont une propension à développer des pratiques qui sont transformatrices, significatives, pertinentes au contexte social des élèves concernés.

Pour le développement professionnel, il est nécessaire que chaque année du cycle d'alphabétisation les enseignants s'occupent de la gestion de l'évaluation à travers l'intermédiation planifiée. Avec l'appui de l'analyse statistique implicite avec l'aide du logiciel CHIC, il a été possible de mettre en évidence de manière synthétique ce qui suit :

1. Nous avons constaté, pour la 1^{ère} année, le besoin de plus de temps pour la réalisation de la planification collective à partir des résultats évalués des élèves et de la procédure, c'est-à-dire que la 1^{ère} année on identifie, avec la plus grande évidence, l'écart entre les niveaux, en démontrant un plus grand besoin de développement professionnel pour la Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et la Gestion de l'évaluation sur la construction de l'intermédiation nécessaire pour la 1^{ère} année de manière à collaborer avec l'alphabétisation et la littéracie en développant l'alphabétisation et la culture de réseau;
2. Nous pointons qu'il y a la nécessité pour le développement professionnel, de travailler, de façon explicite, la relation ici constatée à la construction de laquelle la contribution la plus forte est celle du groupe des enseignants de la 2^{ème} année, afin de développer la gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée pour consolider les travaux de planification et d'évaluation directement liés aux progrès des apprentissages des enfants dans le cycle d'alphabétisation ;
3. Pour la 3^{ème} année, la pratique de regroupement a été mise en évidence et l'action de transformation de l'enseignement a été pointée, mais pour la consolidation des apprentissages, nous soulignons l'importance de la relation entre planification, évaluation et intermédiation, défendue dans cette thèse, pour que la pratique de l'enseignement soit orientée vers les droits d'apprentissage de sorte que l'enseignant réalise la gestion de l'enseignement.

En exploitant les relations établies entre les variables et les classes de variables qui modélisent ce que nous appelons des dispositifs didactiques et pédagogiques, nous pouvons nous référer à l'hypothèse de notre recherche, sur la nécessité de la connaissance de l'enseignant de ce qu'il faut enseigner, c'est-à-dire ce qui est nécessaire pour enseigner chaque année du cycle et avec la conscience de la nécessité de réaliser l'évaluation procédurale, sur la base des droits pour chaque année, pour réaliser l'intentionnalité de l'enseignement. Dans les réponses au questionnaire ouvert de la section précédente, les enseignants n'ont pas manifesté directement ces liens, qui, en revanche, ressortent des réponses au questionnaire fermé.

3.3. La pratique enseignante et la mise en évidence du style professionnel dans les régularités de routine systématique du cycle d’alphabétisation : gestion de l’enseignement de la lecture et de l’écriture et gestion de l’évaluation par l’intermédiation planifiée

Dans cette section de l’analyse, notre organisation a été structurée pour répondre au bloc des trois derniers objectifs spécifiques délimités pour cette étude, qui sont les objectifs 3, 4 et 5. Dans les grandes lignes, nous constatons que les pratiques se constituent en des genres professionnels (Goigoux, 2007) et sont mises en évidence par les gestes professionnels (Goigoux, 2007; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010) à travers les régularités des dispositifs didactiques et pédagogiques (Chartier, 2002a; Guyon, 2017), propres au métier d’enseignant. Ainsi ont été constatés les indicateurs des schèmes professionnels, élaborés de/dans l’expérience et qui se composent ici des régularités de l’enseignement systématique de l’alphabétisation et de la littéracie. À partir de là, ces indicateurs des schèmes professionnels d’enseignement, qui ont été élaborés, retravaillés et validés par l’enseignant dans la relation entre ses pratiques et études, ont évolué vers des styles professionnels (Clot, 2015; Goigoux, 2007), lesquels ont mis en évidence la pertinence des concepts présentés et défendus dans cette thèse tels que la Gestion de l’enseignement de la lecture et de l’écriture et la Gestion de l’évaluation par l’intermédiation planifiées dans les apprentissages.

Pour ce faire, nous allons diviser notre analyse en quatre blocs : (3.3.1) L’organisation de la routine des enseignants et de leurs régularités présentes dans les trois années du cycle d’alphabétisation ; (3.3.2) Les aspects didactiques et pédagogiques liés aux périodes initiales, activités/interventions/formes de regroupement/procédures d’évaluation : les dispositifs constituant l’évaluation; (3.3.3) Les droits d’apprentissage et la gestion de routine pour la gestion de l’enseignement de la lecture et de l’écriture : constituant les gestes professionnels et discuté de la relation entre (3.3.4) planification, droit d’apprentissages et profil de la classe en lecture et écriture pour les années du cycle d’alphabétisation : Composition des styles professionnels pour la Gestion de l’enseignement de la lecture et de l’écriture et la Gestion de l’évaluation par l’intermédiation planifiées dans les apprentissages.

3.3.1. L’organisation de la routine des enseignants et de leurs régularités présentes dans les trois années du cycle d’alphabétisation

Les résultats de la recherche conduisent à identifier 91 régularités de routine du cycle regroupées en 7 types de pratiques intentionnelles (Cruz, 2011 ; Albuquerque, Morais et Ferreira, 2008 ; Soares, 2016) c’est-à-dire avec objectivité dans le processus d’enseignement-apprentissage dans lequel les enseignants, de chaque année, révèlent une quête de systématisation de

l'apprentissage. Il est également possible d'identifier les connaissances qui stimulent l'élève à se mobiliser. Celles-ci présentent des régularités individuelles, des spécificités propres à l'année scolaire, et dans les relations entre elles, en composant l'ensemble du cycle d'alphabétisation. Ainsi, ils construisent, dans leur pratique personnelle, des voies pour l'accomplissement du processus d'enseignement–apprentissage dans le cycle.

Pour cela, les 7 types de groupements qui traitent de la routine, sont organisés par les couleurs différenciées et sont : 1) **activités propres au quotidien durant la semaine**, habituelles de l'ensemble de la semaine faisant partie de la planification, structurantes pour la pratique annuelle; 2) **activités propres à la réflexion de la journée**, présentation de la séquence d'action qui reflète la routine travaillée quotidiennement et collectivement avec la classe; 3) **activités propres à la lecture et à l'oralité**, avec exploitation des genres, lecture et compréhension; des aspects de la technique de la lecture entre fluidité, récapitulation et concentration; oralité en tant que réponse au collectif de la classe, réflexion orale d'un texte lu, lecture d'histoires, débat orienté; 4) **activités propres à l'écriture, à la production de texte et à l'analyse linguistique**, impliquant l'appropriation du système d'écriture alphabétique et les aspects de la discursivité, textualité et normativité; 5) **activités propres à la diversité de support pour les activités de classe**; présentation du support sur lequel a été développée l'activité de classe, c'est-à-dire livre, cahier ou fiche destinée au travail de l'enseignement de la langue portugaise ou autre composant; 6) **activités propres à l'après-récréation** qui sont des activités plus caractéristiques de la réalisation après la récréation et sont des activités diverses et, pour la plupart, plus dynamiques ou en continuité des travaux antérieurs avec une nouvelle organisation; 7) **activités propres à la réalisation à la maison**; configuration du support et de l'orientation pour la réalisation des travaux à la maison par des enfants. Avec plusieurs activités, dans certains cas, qui configurent la diversité d'activités pour les groupes d'apprentissage.

Ainsi, le résultat de l'analyse des activités spécifiques de chaque année et communes aux trois années du cycle pointe une régularité individuelle et collective qui se configure dans l'identité (Certeau; 2004; Freire, 1996; Chartier, 1998, 2002b; Silva, 2010) de ces enseignants dans le cycle d'alphabétisation, de même que dans ce qui est caractéristique et régulier pour chaque année du cycle, avec la mise en évidence des activités et des choix didactiques et pédagogiques et de l'intentionnalité de la *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture*.

Nous constatons d'abord que, pour les 7 catégories de regroupement de routines, la plupart des pratiques, en général, ont plus de 50% de procédures qui sont similaires, c'est-à-dire propres au développement commun des trois années du cycle et du mode de travail du point de vue de la

Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, en plus, ont des régularités plus accentuées, c'est-à-dire travaillées plus de 6 fois en 15 jours, de façon commune aux trois années. Nous soulignons aussi la saillance dans ces données du comment les pratiques des enseignants de chaque année du cycle sont des pratiques qui révèlent des singularités et des styles professionnels propres (Clot, 2015 ; Goigoux, 2007), c'est-à-dire que la caractéristique majeure pour les aspects de la pratique se réfère à l'expertise unique pour chaque année. En attendant, on ne perd pas de vue la gestion des aspects communs de la routine (Leal, 2007) dans les trois années du cycle comme élément principal de la planification (Brian Mcgarvey, Stuart Marriott, Valerie Morgan et Lesley Abbott, 1997 ; Lukesi, 2011 ; Cruz, 2012 ; Goigoux, 2017) et de l'enseignement de la langue portugaise (Morais, 2012a) guidé par les régularités de l'activité. On peut encore souligner l'axe de la lecture et de l'oralité comme élément commun et principal dans la pratique pour la Gestion de la lecture et l'organisation systématique pour l'enseignement dans le cycle d'alphabétisation.

Comme deuxième résultat de cette réflexion, nous démarquons les pratiques systématiques par catégorie et de manière a) commune aux trois années b) spécifique pour chaque année, caractérisant les indicateurs de schèmes et les singularités propres au style professionnel des enseignants du cas Brésil. Elles sont les suivantes :

a) Pratiques enseignantes avec des régularités communes aux trois années

i) Activités propres à chaque jour de la semaine (75%)

Cette catégorie rassemble les pratiques qui présentent la plus grande régularité commune à chaque année du cycle. 5 des 8 pratiques figurent dans celle-ci qui possèdent la plus grande régularité. Nous constatons alors que les enseignants accueillent leurs élèves de manière collective à l'école et dans les classes lorsqu'ils suivent des cours antérieurs pour commencer un travail et qu'ils évaluent les enfants quotidiennement dans la résolution de leurs activités. Ils s'appuient aussi sur la consultation des dossiers d'enfants ayant des difficultés majeures pour la reprise ou la circulation dans les classes, ou les sollicitent dans le bureau pour une intervention plus individualisée. Il ressort que dans toutes les salles, la classe est organisée avec des regroupements des enfants par binômes productifs et en fonction du stade de développement de l'écriture, en plus de la correction de l'activité réalisée à la maison. Toutes ces pratiques sont réalisées de manière assez récurrente à l'exception d'une qui est celle où un élève donne des explications sur ses résultats ou réponses au collectif, et qui se produit plus fréquemment dans les 2ème et 3ème années et moins dans la 1ère.

ii) Activités propres à la réflexion sur la routine du jour (33,33%)

La routine est un aspect fort dans la pratique de tous les enseignants. Nous avons 5 pratiques parmi 10 pratiques existantes et, parmi elles, l'élaboration et la lecture collective avec réflexion sur le calendrier ont été réalisées tous les jours dans toutes les classes. Un aspect très récurrent pour la routine de la journée

est la lecture de sa propre routine écrite dans le tableau, en plus de l'opération d'addition pour savoir combien d'enfants sont présents dans le total et de soustraction pour savoir combien d'enfants ont manqué dans la journée.

iii) Activités propres à la lecture et à l'oralité (62,50%)

15 pratiques sur un total de 24 sont communes aux trois années. Cette catégorie possède la plus grande régularité de l'exercice des pratiques au fil des années. Il s'agit des pratiques telles que la production et la lecture de graphique construits par les élèves, la lecture de textes au tableau et le travail de segmentation, la lecture par l'enfant à la classe, la question de la lecture collective ou individuelle avec la lecture de textes de différents genres, le travail sur des textes organisé en strophe et vers conduit par les groupes d'enseignants qui placent la rime comme un aspect important de l'enseignement. En complément il existe 5 pratiques plus spécifiques de plus grande fréquence au cours des années, à savoir : la lecture de textes, lecture individuelle ou collective de mots écrits au tableau, la lecture de textes de genres divers, la lecture de l'histoire littéraire qui sont toujours reliées aux stratégies de lecture.

iv) Activités propres à l'écriture (23,31%)

Avec 5 pratiques communes aux trois années parmi les 19 pratiques existantes, nous soulignons celles de plus grande régularité pour chaque année. Il s'agit de l'écriture des mots, de la lecture des mots et réflexion sur les sons des syllabes, l'écriture de phrases, la production de texte et, enfin, le travail de l'écriture de nom qui, en 2^{ème} année, se démarque par la motivation développée par l'enseignant avec un tirage au sort et l'écriture sur la fiche pour la mise dans la boîte, tous les jours de la semaine.

v) Activités propres à la diversité des supports pour les activités de la classe (71,42%)

Nous avons identifié 5 pratiques communes pour chaque année et parmi celles-ci une apparaît comme récurrente et régulière à savoir : la correction de l'activité de classe avec les enfants au tableau pour quelque correction spécifique ou que l'enseignant souhaite souligner. Nous pouvons souligner la diversité des activités de classe ciblant les groupes spécifiques et le groupe collectif chaque année avec l'utilisation du manuel de langue portugaise, des activités avec le cahier et les fiches pour le travail avec l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

vi) Activités propres de l'après-récréation (38,46%)

Nous notons que les activités sont plus dynamiques ou complémentaires aux activités de début de journée. Dans la plupart des situations pour les 1^{ère} et 2^{ème} années, un nouveau regroupement était réalisé pour l'activité qui serait initiée. La production de texte par graphique ou par texte en tranches a eu lieu chaque année. Nous constatons aussi que la visite à la bibliothèque et la lecture de livre de la bibliothèque sont des aspects travaillés chaque année.

vii) Activités propres du travail à la maison (83,33%)

Parmi les 6 pratiques identifiées, nous en avons 5 que sont manifestes chaque année même si leur régularité n'est pas explicite. Ce que nous voyons pour la maison, est le même caractère de

diversité des activités que dans la classe. Les enseignants ciblent des activités spécifiques avec des supports variés allant du manuel de langue portugaise aux fiches et activités d'appropriation du système par les enfants.

b) Pratiques enseignantes avec des régularités spécifiques pour chaque année

i) Activités propres à chaque jour de la semaine :

Nous constatons des aspects spécifiques pour cette catégorie, à l'exception de la 1^{ère} année qui possède quelque chose d'unique dans la pratique de l'enseignant qui repose sur le respect de la parole de l'autre et l'activité d'écoute. Dès la 2^{ème} année on relève les activités suivantes : le tour de paroles - assis dans le cercle au sol – Cour / Salle est une pratique caractéristique de l'enseignant qui a l'habitude de poser des questions sur le thème et stimule la concentration des enfants. En 3^{ème} année : on relève les activités avec le recueil des livres de lecture de la bibliothèque pour la lecture en fin de semaine.

ii) Activités propres à la réflexion sur la routine du jour :

En 1^{ère} année du cycle : la pratique de la réflexion sur le mot de routine avec comptage de lettres et de syllabes et la création de nouveaux mots se déroule chaque jour avec les enfants. Un aspect de l'enseignement du système d'écriture de tous les jours réside dans le départ de la parole de routine écrite au tableau. En 2^{ème} année, l'écriture de la parole de routine est réalisée en lettres majuscules et lettres cursives tandis qu'en 3^{ème} année elle est écrite en lettre cursive tout au long de l'année.

iii) Activités propres à la lecture et à l'oralité :

En 1^{ère} année : La lecture des mots est associée à la réflexion sur les sons des syllabes. En 2^{ème} année : La lecture par l'enfant à la classe est une pratique caractéristique constante tout au long de l'année. En 3^{ème} année : C'est la lecture partagée qui est plus caractéristique de la pratique de l'enseignant.

iv) Activités propres à l'écriture :

En 1^{ère} année : nous identifions plutôt des activités d'écriture avec analyse linguistique suivie d'une réflexion sur les syllabes initiales, médiales et finales des mots écrits, avec comptage des lettres et syllabes et avec une analyse de leurs relations. En 2^{ème} année : nous identifions plutôt des activités diversifiées pour l'accueil des différents groupes avec construction de mots, phrases et analyse de la compréhension orale et écrite des textes. En 3^{ème} année : nous identifions plutôt des activités de production de texte et réflexion sur les usages de la ponctuation, écriture correcte des mots et normes grammaticales ;

v) Activités propres à la diversité des supports pour les activités de la classe

En 1^{ère} année : nous identifions divers types d'activité sur fiches ou sur autres supports orientés vers le même contenu, objet du travail. En 2^{ème} année : nous identifions des activités avec le manuel et ses différentes composantes pour le travail de la langue portugaise. En 3^{ème} année : des fiches élaborées comme simulations abordent tout le contenu travaillé afin de vérifier l'autonomie des enfants ;

vi) Activités propres de l'après-récréation

En 1^{ère} année, à partir d'un texte placé au tableau, les enfants vont collectivement en faire la lecture et faire circuler les mots travaillés, puis écrire des mots et/ou des phrases avec ou sans l'aide de l'enseignant et des enfants travaillant sur la segmentation des mots dans les phrases avec le soutien du collectif. Ces activités sont des singularités propres à l'enseignant. En 2^{ème} année : on identifie des activités de lecture du livre de la bibliothèque et/ou de la salle pour reprendre la classe et réaliser un travail sur la compréhension. En 3^{ème} année : on identifie des activités centrées sur la compréhension des règles orthographiques à partir de la lecture de textes avec des genres différents.

vii) Activités propres du travail à réaliser à la maison :

En 1^{ère} année : ce sont plutôt des activités pour tous les groupes : trouver des mots, écrire des mots et des phrases, lire des mots trouvés. La spécificité et la régularité de l'enseignant dans les activités proposées à réaliser à la maison concernent la lecture et l'appropriation ainsi que la façon de corriger. Il s'agit de quelque chose d'important pour la Gestion de l'évaluation pour l'intermédiation planifiée. De la sorte, nous soulignons comment l'enseignant s'y prend pour accompagner l'apprentissage de l'élève à travers des dispositifs présentés par l'enseignant qui sont plus individualisant pour se rapprocher de l'enfant. En 2^{ème} année : ce sont plutôt des activités de lecture de textes de genres divers avec différents objectifs tels que réaliser des recherches sur le sujet abordé en classe, travailler sur la compréhension du lecteur, réaliser un entraînement à la lecture pour la foire littéraire, écrire des mots et des phrases. Les activités à réaliser à la maison sont très liées à celles développées en classe. En 3^{ème} année : les tâches à réaliser à la maison impliquent, de manière prédominante, tous les axes, toutefois c'est plutôt une tâche de lecture qui est sollicitée, avec recherche de différents genres et réécriture de textes.

3.3.2. Aspects didactiques et pédagogiques en relation aux périodes initiale, médiale et finale des 3 années du cycle d'alphabétisation et Gestion de la routine sur activités/interventions/formes de regroupement/procédures évaluatives : constitution des dispositifs

En ce qui concerne les aspects didactiques et pédagogiques (Chartier, 2002a; Guyon, 2017) de l'organisation des pratiques d'alphabétisation (Cruz, 2012; Soares, 2014), nous avons mis l'accent sur les activités propres aux 7 aspects de la routine, traités précédemment, et avons choisi de mettre en évidence quels sont les aspects didactiques et pédagogiques les plus marquants des pratiques pédagogiques par année et par période d'année scolaire. Notre organisation focale a été de mettre en évidence la gestion de routine avec les activités, les interventions pédagogiques et les groupements en relation, en plus d'identifier les procédures d'évaluation (Perrenoud, 1999; Zabala, 1998; Silva, 2004; Luckesi, 1995, 2011; Varjal, 2007, 2013). Pour cela, nous présentons les constatations liées à la pratique dans la Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et la Gestion de l'évaluation à travers l'intermédiation planifiée.

Pour constituer les dispositifs relatifs à la pratique en 1^{ère} année, nous avons mis en évidence les régularités caractéristiques de l'action de l'enseignant. Nous considérons que les gestes professionnels sont tous ici réalisés par l'enseignant dans la vie quotidienne de ses pratiques qui, se caractérisent par l'action collective menée par l'enseignant dans l'univers des genres professionnels. Cependant, les aspects didactiques et pédagogiques sont ceux qui ont été développés de façon récurrente et ont été reliés et analysés en configurant : 1°) des dispositifs didactiques qui sont les interventions orientées vers l'enseignement, 2°) des dispositifs pédagogiques qui sont les formes de regroupement et les procédures d'évaluation.

Nous avons ainsi mis en évidence 16 aspects de la routine d'enseignement pour l'enseignante de la 1^{ère} année, ici nommée Anne, qui sont directement liés aux 6 dispositifs pédagogiques d'évaluation. Ces aspects collaborent directement avec le mode d'évaluation. En outre, nous avons vérifié 22 dispositifs didactiques pour les formes d'intervention et 22 dispositifs pédagogiques pour les groupements de classe. L'enseignante Anne développe une pratique systématique qui correspond à la récurrence des activités et à la constance dans le développement des droits travaillés. Elle ne cesse de réaliser cette pratique structurante à aucun moment où elle donne la priorité à la routine constructive et stabilisante pour l'enfant dans son faire quotidien.

Dans la continuité, nous constatons 22 aspects de la routine d'enseignement chez l'enseignante Jane en 2^{ème} année qui sont directement liés aux 6 dispositifs pédagogiques évaluatifs. Ces aspects sont directement liés à ceux qui sont intentionnellement liés au mode d'évaluation. En outre, nous avons vérifié 43 dispositifs didactiques pour les formes d'intervention et 43 dispositifs pédagogiques pour les groupements de classe. Dans le tableau ci-dessous des données, nous pouvons constater à quel point la pratique de l'enseignante Jane est intentionnelle et diversifiée. Elle possède nombre de dispositifs se référant à des éléments réguliers de la routine. Elle diversifie plus d'activités dans le but de répondre au plus grand nombre d'enfants dans leurs phases de construction. Elle recrée souvent dans l'acte d'enseigner, mais sur la base de ses convictions construites au long du temps face à des situations nouvelles dans lesquelles elle ajuste son enseignement à l'hétérogénéité des élèves.

Nous constatons 22 aspects de la routine d'enseignement chez l'enseignante Érika en 3^{ème} année, qui sont directement liés aux 6 dispositifs pédagogiques évaluatifs. Ces aspects sont liés à ceux au travers de ceux de son intentionnalité avec la forme d'évaluation. En ce sens, nous avons identifié 32 dispositifs didactiques pour les formes d'intervention et 32 dispositifs pédagogiques pour les groupements de classe. Les dispositifs didactiques et pédagogiques initiaux de l'enseignante Érika sont caractérisés dans les actions impliquant la réflexion sur le calendrier :

date/année de l'intervention individualisée dans le collectif avec l'observation des réponses de la part de l'enseignant. Un autre aspect récurrent est l'orientation détaillée de l'activité à réaliser à la maison qui favorise l'enseignement de l'autonomie des enfants. La lecture de différents genres à partir du travail avec une affiche fixée au tableau impliquant compréhension, stratégies de lecture, compréhension du genre (textuel) et fluidité représente une forte récurrence de l'action initiale de l'enseignant

3.3.3. Les droits d'apprentissage et la gestion de la routine pour la Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture : en constituant les Gestes professionnels

Dans cette section, nous analysons comment se réalise la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans la routine de chaque année du cycle d'alphabétisation à partir des dispositifs didactiques et pédagogiques comme un moyen de comprendre le travail systématique de l'alphabétisation et de la scolarisation. Ces dispositifs ont été catégorisés et liés aux droits d'apprentissage en tant que moyen d'assistance à l'enseignement pour chaque année du cycle. Cette catégorisation a été mise en place par la récurrence des dispositifs didactiques qui configurent les gestes professionnels pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans la conjoncture *macro* des genres professionnels cristallisés dans un réseau d'enseignement dans les perspectives de la culture de l'enseignant, de la culture de l'école et dans la culture même de l'enfant (Street, 2010 ; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010 ; Alin, 2010 ; Certeau, 2004).

Ces dispositifs, les plus récurrents, ont été classés en 4 groupes de procédures communes à chaque année du cycle. Ce sont : a) procédure de classe - présentation du contenu à travailler ; b) procédure de réflexion sur le système d'écriture alphabétique-SEA; c) procédure de compréhension et de fluidité de la lecture; et, enfin, d) procédure d'évaluation. Toutefois, pour chaque catégorie, nous avons obtenu 6 dispositifs didactiques et pédagogiques, qui seront présentés dans leur intégralité et en sigle ci-après.

TABLEAU 2 – FORMES D'INTERVENTION ET FORMES DE GROUPEMENT – GESTION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE ET LA GESTION DE L'ÉVALUATION À TRAVERS L'INTERMÉDIATION PLANIFIÉE

| A) PROCÉDURE DE CLASSE – PRÉSENTATION DU CONTENU À TRAVAILLER | |
|--|---|
| (Dispositifs didactiques et pédagogiques /Gestes professionnels) | |
| OA | Orientation de l'enseignant au tableau pour le collectif de la classe et avec l'attention de tous |
| OC | Orientation de l'enseignant appelant l'enfant au tableau pour expliquer comment il a fait l'activité, avec l'enseignant réalisant des interventions conformément à la nécessité présentée |
| OP | Orientation de l'enseignant vers le collectif, avec proposition d'activités, à partir de la difficulté présentée par quelques élèves |
| CA | Demande de réalisation d'une activité avec les orientations de l'enseignant destinée à l'enfant pour faire la tâche avec l'aide d'un autre élève, et avec la correction ultérieure, effectuée par l'enseignant, sans la présence de l'enfant |
| CC | Demande de réalisation d'une activité avec les orientations de l'enseignant destinée à l'enfant pour faire la tâche individuellement et avec la correction dans le collectif de la classe |
| CI | Demande de réalisation d'une activité avec les orientations de l'enseignant destinée à l'enfant pour faire la tâche individuellement avec des interventions de l'enseignant durant le processus de finalisation du travail |
| B) PROCÉDURE DE RÉFLEXION SUR LE SYSTÈME D'ÉCRITURE ALPHABÉTIQUE -SEA | |
| QA | Questionnement réflexif sur le SEA avec l'enseignant réalisant l'affirmation de la réponse présentée par l'enfant |
| QE | Questionnement réflexif sur le SEA avec exemplification de deux possibilités d'exemple pour confronter à la réponse réflexive de l'enfant |
| QG | Questionnement réflexif sur le SEA pour le grand groupe et affirmation de la réponse dans le collectif de la classe |
| DC | Orientation de l'activité pour que l'enfant écrive à sa façon et compare avec l'écrit d'autres élèves |
| DJ | Orientation de l'activité pour que l'enfant écrive à sa façon |
| DR | Orientation de l'activité pour que l'enfant écrive à sa façon et, ensuite, que l'enseignant réalise la réflexion sur l'écrit individuellement et/ou collectivement |
| C) PROCÉDURE DE LECTURE COMPRÉHENSION ET FLUIDITÉ | |
| LA | Lecture de l'enseignant avec la demande d'attention et de suivi de tous les enfants dans la lecture |
| LE | Lecture de mots, de phrases ou de textes à partir de la demande de l'enseignant avec un rappel de l'intonation et de la posture de lecteur |
| LF | Lecture par l'enseignant et/ou des enfants avec la règle et/ou le doigt pour chaque mot, phrase ou texte au tableau et/ou sur la fiche individuelle. |
| LD | Lecture par l'enseignant avec appel à l'attention pour la compréhension du contenu traité avec la réflexion dirigée vers un ou plusieurs enfants, dans le collectif, oralement. |
| LG | Lecture de mots, de phrases ou de textes à partir de la demande de l'enseignant avec réflexion sur la compréhension du texte en grand groupe collectif oralement et avec interprétation écrite avec dessin ou écrit spontané |
| LV | Lecture par l'enseignant et/ou des enfants avec la règle et/ou le doigt pour chaque partie du mot, phrase ou texte au tableau et/ou sur une fiche individuelle avec la compréhension de nouveaux vocabulaires et des interprétations globales. |
| D) PROCÉDURE D'ÉVALUATION | |
| EA | Il a considéré l'erreur de l'enfant pour une orientation individuelle et/ou par binôme favorisant la réflexion avec une problématisation des idées, sans orienter la réponse et avec la conclusion spécifique de quelques enfants. |
| EB | Il a considéré l'erreur de l'enfant pour une orientation collective favorisant la réflexion avec une problématisation des idées, sans orienter la réponse pour une conclusion collective du groupe. |
| EC | Il a considéré l'erreur comme un élément pour introduire le cours et illustrer en disant que c'était erroné et quelles seraient les possibilités de succès en allant auprès des enfants qui ont commis l'erreur afin de suivre les corrections. |
| AB | Action d'appeler au bureau de l'enseignant pour des orientations spécifiques sur les niveaux d'écriture des enfants. |
| AC | Action de reprise de la difficulté d'un enfant pour le collectif de la classe comme moyen de collaborer avec |

| | |
|----------------------------------|---|
| | d'autres enfants qui ont la même difficulté |
| AD | Action de circuler parmi les binômes avec des questionnements spécifiques à chaque niveau de l'enfant |
| E) FORMES DE REGROUPEMENT | |
| I | Individuel |
| D | Binôme productif |
| C | Collectif |
| G | Groupe d'Apprentissage du SEA |
| IC | Individuel et Collectif |
| DC | Binôme productif et Collectif |
| GA | Groupe d'Apprentissage Autonome (Lecture et Ecriture); |
| GM | Groupe d'Apprentissage Median (Pré syllabique lettres en transition vers le Syllabique). |

Source : élaborée par l'auteur de cette recherche.

Nous considérons les quinze moments d'observation de la pratique des enseignants. Nous avons constaté 7 droits d'apprentissage consolidés travaillés au cours de la 1^{ère} année, ce sont : 1- Reconnaître et nommer les lettres de l'alphabet ; 2- Percevoir que les voyelles sont présentes dans toutes les syllabes ; 3- Reconnaître que les syllabes varient quant à leurs compositions; 4- Identifier la similitude sonore en syllabes et en rimes; 5- Réaliser que les mots différents varient quant au nombre, répertoire et ordre des lettres; 6- Segmenter oralement les syllabes de mots et comparer la taille des mots ; 7- Lire les mots en ajustant la portée sonore à l'écriture. Nous soulignons que le travail de l'enseignante Anne a présenté d'autres droits d'apprentissage travaillés en plus des droits consolidés identifiés dans cette analyse. Pour la délimitation de notre recherche, la procédure de lecture, compréhension et fluidité a été le plus récurrent. Dans la majorité des activités, ce que reste le plus évident a été (LE) – lecture des mots, phrases et textes à partir de la sollicitation de la part de l'enseignante avec rappel à l'attention en ce qui touche à l'intonation et à la posture de lecture avec regroupement collectif dans lequel chaque enfant participe.

Dans la continuité, nous vérifions les quinze moments d'observation de la pratique de l'enseignante et nous constatons 7 droits d'apprentissage consolidés travaillés au début de la 2^{ème} année, ce sont : 1- Maîtriser les correspondances entre lettres ou groupes de lettres et leur valeur sonore, de manière à lire des mots et des textes; 2- Lire des textes (poèmes, chansons, lignes, textes de tradition orale, entre autres), de manière autonome; 3- Maîtriser les correspondances entre des lettres ou des groupes de lettres et leur valeur sonore, afin d'écrire des mots et des textes. 4- Comprendre les textes lus par d'autres personnes, de différents genres et à des fins différentes ; 5- Segmenter les mots dans les textes ; 6- Produire des textes de différents genres, répondant à des finalités différentes, par l'activité d'un scribe ; 7- Reconnaître les finalités des textes lus par le

l'enseignant ou les enfants. Nous soulignons que le travail de l'enseignante Anne a présenté d'autres droits d'apprentissage travaillés en plus des droits consolidés identifiés ici. En ce qui concerne la catégorie avec la procédure de compréhension et de fluidité, nous avons identifié le dispositif (LD) Lecture par l'enseignant qui appelle à l'attention pour la compréhension du contenu traité avec la réflexion dirigée vers un ou plusieurs enfants, dans le collectif, oralement; et le regroupement le plus récurrent qui a été selon les modalités : individuel et individuel pour le travail dans le collectif de la classe.

Enfin, nous avons l'enseignante Érika, en 3^{ème} année, pour laquelle nous avons considéré également les quinze moments d'observation de la pratique enseignante. Nous constatons un nombre égal, pour chaque année, de sept droits d'apprentissage consolidés travaillés au long de la 3^{ème} année, ce sont : 1- fréquence de production de texte – planifier l'écriture des textes en tenant compte du contexte de production, organiser des feuilles de route, des plans généraux pour répondre à différents objectifs, avec autonomie; 2- Connaissances orthographiques – connaître et faire usage des graphies des mots avec des correspondances régulières contextuelles entre des lettres ou des groupes de lettres et leur valeur sonore (c/qu; g/gu; r/rr; sa/so/su au début du mot; ja/jo/ ju; z initiale; ou u/ e ou i en syllabe finale; m et n nasalisant la finale de syllabe; nh; ã et ão en finale de substantifs et d'adjectifs) 3- Lire les mots, en ajustant la portée sonore à l'écrit – lire à haute voix, avec aisance, dans différentes situations. 4- Comprendre des textes lus par d'autres personnes, de genres différents et ayant des buts différents ; 5- Connaître et utiliser différents supports textuels en vue de leurs caractéristiques : finalités, sphère de circulation, thème, forme de composition, style, etc.; 6- Connaître et utiliser des mots ou des expressions qui établissent la cohésion comme : la progression du temps, le marquage de l'espace et les relations de causalité; 7- Organiser le texte en le divisant en sujets et paragraphes. Lié à la catégorie de la procédure de classe - présentation du contenu à travailler, le dispositif didactique d'orientation de l'enseignant appelant l'enfant au tableau pour expliquer comment il a fait l'activité, avec l'enseignant effectuant des interventions selon le besoin présenté. Avec la catégorie de la procédure d'évaluation : il a considéré l'Erreur de l'enfant pour l'orientation individuelle et/ou par binôme favorisant la réflexion avec problématisation d'idées, sans ciblage de la réponse et avec la conclusion spécifique de quelques enfants. Le groupement le plus récurrent pour ce droit a été le collectif et le groupe d'apprentissage du SEA dans la classe.

3.3.4. Planification, Droits d'Apprentissage et Profil de la Classe en Lecture et Écriture pour les années du Cycle d'Alphabétisation : Composition des Styles Professionnels pour la Gestion de l'Enseignement de Lecture et Écriture et la Gestion de l'Évaluation par l'Intermédiation Planifiée

Dans cette section nous répondons au défi posé par notre dernier objectif spécifique de la recherche, à savoir : « comprendre comment l'enseignant établit un lien entre les droits et/ou les compétences en lecture et en écriture, la gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée dans l'apprentissage et l'avancement des enfants dans le cycle d'alphabétisation tout au long de l'année ». Comme nous allons voir ci-dessous, nous présentons, pour chaque année du cycle, les pratiques planifiées et réalisées à travers l'intermédiation intentionnelle de l'action, à partir de la planification reliant les droits d'apprentissage aux résultats des apprentissages des enfants.

Les scènes que nous analysons sont des moments caractéristiques de la pratique de chaque enseignant, indicateurs de leurs schèmes professionnels (Vergnaud, 1987; Goigoux, 2007; Brudermann et Pélissier, 2008; Bucheton, Dezutter, 2008; Bucheton, 2005, 2008, 2009; Bucheton et Soulé, 2009; Alin, 2010; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010) durant lesquels des interventions ponctuelles sont focalisées sur l'erreur ou le doute de l'élève et développées, le même jour ou à un autre moment, que l'intermédiation évaluative dans les situations de correction de l'activité, avec l'objectif lié à la planification élaborée mais aussi, en mettant l'accent sur l'évolution de l'apprentissage de l'élève sur la base des droits d'apprentissage sélectionnés ou identifiés pour travailler avec le profil de la classe évaluée.

En résumé, on constate qu'au niveau de la 1^{ère} année, l'hétérogénéité est plus marquée dans les résultats du profil de lecture, c'est-à-dire que la plupart des enfants se trouvent ainsi hors de l'évaluation du profil lecteur ou encore ne savent pas lire, mais peuvent posséder aussi un propension lectrice culturellement établie ou alors ne possèdent pas d'intentionnalité lectrice. Et dans les stades de développement de l'écriture (Ferreiro e Teberosky, 1999) les enfants arrivent pré-syllabiques et syllabiques et terminent parmi la plupart des enfants alphabétiques. En revanche, les enfants de 2^{ème} année arrivent avec des niveaux les plus différents d'évaluation de lecteur non conventionnel, c'est-à-dire la plupart des enfants lisant non conventionnellement avec/sans intention de lecture, et finissent tous l'année en lisant conventionnellement. Pour l'écriture, le groupe se trouve au début de l'année réparti du pré-syllabique jusqu'à même alphabétique et termine l'année pour la plupart des élèves au stade alphabétique et orthographique. On peut caractériser que la 2^{ème} année est le groupe le plus hétérogène du cycle d'alphabétisation. Quant au groupe de 3^{ème} année, il s'agit déjà d'un groupe moins hétérogène par rapport aux stades de l'écriture. Le groupe de l'enseignante Érika a commencé l'année avec 4 enfants qui ne savaient

pas lire avec un gros problème de fluidité. À la fin de l'année en lecture, la classe a fini en atteignant le niveau d'aisance attendu et un seul enfant n'est pas parvenu au niveau de lecture conventionnelle. Pour le travail de l'écriture, nous avons identifié, au début de l'année, un groupe d'élèves de niveau alphabétique et orthographique. À la fin de l'année, tous les élèves étaient de niveau orthographique sauf deux enfants au niveau syllabique et syllabo-alphabétique. Enfin, ce groupe se présente comme une classe moins hétérogène

Les pratiques mises en évidence révèlent des indicateurs de schèmes professionnels (Goigoux, 2007) liés aux dispositifs didactiques et pédagogiques (Chartier, 2002a; Guyon; 2017) présentés. Ainsi ceux-ci seraient les plus spécifiques de chaque enseignant. Étant raffinés par les réflexions constantes sur la pratique enseignante elle-même, ils sont mis en évidence dans des styles professionnels (Clot, 2015 ; Goigoux, 2007), comme nous l'avons présenté précédemment. Ainsi, ces styles professionnels ont été constamment mis en œuvre par les enseignants pour gérer l'enseignement de la lecture et de l'écriture et avec la gestion de l'évaluation pour développer des pratiques systématiques et intentionnelles de lecture et d'écriture assurant le processus d'enseignement-apprentissage de la langue. En analysant toutes ces scènes des périodes initiale, médiane et finale, nous constatons des séquences et des manières propres de développer la pratique enseignante pour alphabétiser (Soares, 2003a, 2003b; Morales 2012a, 2019).

4. Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée dans les apprentissages : le cas de la France

Nous présentons à cette section les résultats de la recherche réalisée dans le contexte français qui montrent les constatations liées à la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et à la gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée dans les apprentissages des enfants, pour la mise en évidence des schèmes et styles professionnels sur la base des éléments des documents officiels organisateurs de l'enseignement français et des éléments de la formation continuée pour le développement professionnel de l'enseignant dans la perspective de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

4.1. Orientations du programme officiel de la France pour le Cycle 2 : orientations didactiques et pédagogiques corroborant les genres et gestes professionnels en contexte français

Le document¹⁵ français que nous désignons par PPC2, est synthétique et objectif dans sa composition, surtout parce qu'il concerne les trois cycles : 2, 3 et 4. Notre analyse a été basée sur l'exploration du contenu mis à disposition pour l'enseignement de la langue française. Dans le 1^{er} volet du chapitre traitant du Cycle 2 sont abordées les spécificités du Cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle 2). Nous avons tenté d'analyser les orientations didactiques et pédagogiques identifiables au travers du texte du document, à partir de la version mise à jour dans le BO – Bulletin officiel de l'éducation nationale de la France, qui indiquent les fondements de l'enseignement de la langue française, en mettant l'accent sur les axes de la langue maternelle. En outre, nous soulignons que le PPC2 est un document scolaire officiel de référence obligatoire pour le développement des enseignants et qu'il se caractérise comme une publication listant les compétences nécessaires à l'enseignement de la langue maternelle française

Pour notre analyse du document français, nous avons procédé selon deux approches : 1) vue d'ensemble du document et ses thématiques abordées et 2) analyse des données en ce qui concerne les quatre axes de la langue maternelle. En outre, en l'absence d'un document traitant spécifiquement de l'évaluation, nous avons tenté de retrouver dans le contenu du document ce qui relève de cette thématique.

En ce qui concerne la première approche axée sur la vue d'ensemble du document et de ses thématiques, le document comporte initialement deux sections complémentaires et spécifiques concernant l'enseignement de la langue maternelle. Ces sections portent sur des contenus généraux pour le cycle 2 et des réflexions sur les formes d'enseignement interdisciplinaires qui contribuent à la consolidation de l'apprentissage. En résumé, les données indiquent qu'il existe un lien entre la conception de la formation humaine et les axes de l'enseignement de la langue française.

En lignes générales, nous sommes parvenue à catégoriser quinze (15) éléments didactiques et pédagogiques, parmi un total de trente (30) éléments qui composent l'univers de l'activité enseignante pour l'enseignement de la langue maternelle. L'analyse du document indique que le contenu général détermine les compétences qui doivent être enseignées en France au cycle 2 et que celui-ci possède une organisation qui établit les axes de la langue française comme centre des orientations. La structure du document est ainsi organisée : une introduction pour chaque axe; des

¹⁵ https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

compétences visées à la fin du cycle et par axe de l'enseignement de la langue française; des connaissances et des compétences liées à chaque axe; et, enfin, des exemples de situations, activités et ressources pour le développement de l'apprentissage de l'élève.

En résumé, nous constatons quatre points fondamentaux : 1) le document est objectif dans l'intentionnalité de l'enseignement pour chaque année. Il mentionne exactement ce qui doit être enseigné et ce que l'on propose comme pratiques pour atteindre ce qui est attendu; 2) bien que les axes soient séparés, la proposition de pratiques et de contenus pour chaque année est d'intégrer les axes afin d'agréger une action efficace pour l'axe principal; 3) les contenus sont bien délimités pour les quatre niveaux GS, CP, CE1 et CE2 mais sont aussi dans une continuité pour parvenir aux apprentissages visés à l'issue du cycle. Et enfin 4) la défense d'un enseignement efficace, la lutte contre l'erreur et son dépassement, l'autonomie des élèves, l'écriture correcte et la lecture fluide et autonome sont des éléments didactiques et pédagogiques développés plus ou moins explicitement dans le document. Au-delà de cela, les éléments de l'organisation pédagogique sont couverts et mis en relation avec l'enseignement, mais aussi en lien direct avec les aspects didactiques.

Dans cette analyse conduite au niveau *macro*, nous avons pu voir que le document signale déjà un travail systématique dans la Grande Section (GS) de l'école maternelle. Nous avons choisi de placer l'organisation didactique et pédagogique à partir de la GS, qui concerne l'éducation des enfants âgés de 5 ans, car il s'agit d'une année où les enfants s'approprient déjà la langue maternelle. En outre, dans tout le document, il est fait référence aux apprentissages concernant l'arrivée des enfants au Cycle 2 en provenance de la GS. Nous soulignons encore qu'en France les enfants sont conduits à s'approprier le système d'écriture française dès la Grande Section maternelle, le Cycle 2 devant alors effectuer un travail de consolidation.

Face aux conceptions et aux contenus présentés dans le document officiel que nous avons étudié dans cette recherche, et à la suite de l'analyse des compétences travaillées pour chaque année du Cycle 2, nous constatons que, dans les documents PPC2, les compétences sont axées sur la construction de l'élève, être humain, autonome et avec un apprentissage efficace et progressif. Nous constatons encore que le contenu du document officiel est basé, à travers les orientations générales, sur les axes de l'enseignement de la langue maternelle, c'est-à-dire des compétences générales travaillées selon les axes de la langue française, ce sont : comprendre et parler oralement, lire, écrire et enfin, comprendre comment fonctionne la langue. Il est à noter que les domaines de base sont liés au cycle 2 d'apprentissage comme indiqué ci-dessus. Nous avons pu noter que tous les axes ne sont pas envisagés dans la vision de domaine de base. Revenant aux

contenus des domaines de base, nous trouvons : Domaine 1 - Langues pour penser et communiquer ; Domaine 2 - Méthodes et outils pour apprendre ; Domaine 3 - La formation de la personne et le citoyen ; Domaine 4 - Systèmes naturels et techniques et, enfin, Domaine 5 - Représentations du monde et activité humaine. Il convient de mentionner ici que, dans cette vision globale, nous avons une idée de ce qui doit être garanti dans le travail au Cycle 2.

En conclusion, dans le texte du document, la compréhension de la langue est une dimension essentielle de l'enseignement de langue française, langue maternelle. C'est à travers cette construction que se trouve la capacité de s'exprimer par écrit et oralement, et que se justifie le succès dans toutes les disciplines et l'intégration sociale. La conception fondatrice montre que l'enseignement doit être spécifique, rigoureux et explicite. C'est par une approche progressive qui se fonde sur l'observation, la manipulation des énoncés et des formes, qu'il se propose de vérifier, consolider, automatiser en parlant, pour développer les compétences du lire et écrire.

4.2. Profil des enseignants du Cycle 2 et développement professionnel : savoirs enseignants sur la Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et la Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée

Par rapport au profil professionnel dans le contexte français tel qu'abordé dans cette recherche, nous présentons les résultats sur la base de l'analyse du contenu (Bardin, 2002) et de ses unités thématiques qui consistent en catégories mises en évidence. Ainsi, l'objectif spécifique que nous visons dans cette section est de caractériser le profil professionnel des enseignants du cycle d'alphabétisation/Cycle2 quant au développement professionnel en ce qui concerne leurs savoirs liés à la Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et la Gestion de l'Évaluation par l'intermédiation Planifiée dans les apprentissages des enfants. Pour cela, un questionnaire ouvert a été appliqué par lequel nous avons obtenu des réponses de 7 enseignants du Cycle 2/GS à Lyon-France, que nous avons analysées

Notre structure de recherche a été développée, pour la présentation des données, selon deux modalités se référant aux analyses du questionnaire, à savoir : 1) les questions ont été regroupées en 4 macro-catégories, ce sont : a) la pratique enseignante et la relation avec la profession ; b) l'entrée dans la profession et la formation enseignante; c) l'évaluation et la pratique enseignante; et enfin d) professeur - école - famille; 2) les catégories connexes ont été mises en évidence pour toutes les années du cycle 2, à savoir CP, CE1, CE2 auxquelles nous ajoutons le GS du cycle introductif qui participe de l'éducation des enfants. En effet il s'agit de la 1^{ère} année durant laquelle sont systématisées certaines connaissances pour l'enseignement de la lecture et de

l'écriture et qui figure, comme élément transitoire, dans le document officiel français, vu dans la section précédente.

De cette façon, nous signalons les variations du profil professionnel de l'enseignant, spécifiques de chaque année du Cycle 2/GS et celles des éléments que nous identifions comme collaboratifs pour le développement professionnel en ce qui concerne la Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et la Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée dans les apprentissages au cours des années ici prises en compte. Nous présentons ci-dessous les macro-catégories et leur relation avec les catégories correspondantes pour les enseignants du Cycle 2/GS. À partir de ce bloc d'analyse au niveau de cette section de notre recherche, nous soulignons spécifiquement les catégories directement liées à la pluralité des savoirs (Tardif, 2002) qui caractérisent le profil de l'enseignant du Cycle 2 qui compose les genres professionnels présents dans la macro-catégorie des savoirs liés à l'évaluation

a) Macro-catégorie – Savoirs de l'évaluation et Pratique enseignante – Enseignants du Cycle 2/GS

Les savoirs ont été abordés dans la troisième macro-catégorie et dans les quatre catégories connexes et ont été identifiés parmi les savoirs disciplinaires, les expériences et la formation enseignante comme ils seront présentés ci-après :

(i) Une catégorie corrélative liée aux savoirs disciplinaires spécifiques de l'enseignant du Cycle 2/GS :

- elle concerne ce qui aide à distinguer entre les difficultés du développement du travail au cours du processus d'appropriation du système d'écriture alphabétique par les élèves et les difficultés qui tiennent au processus de construction de cette connaissance : comportement des enfants en classe.

(ii) Deux catégories liées aux catégories des savoirs d'expérience spécifiques de l'enseignant du Cycle 2/GS

- Facilite l'évaluation du progrès de l'apprentissage des élèves : les connaissances de chaque enfant, l'observation quotidienne de ce qu'il a fait, de sons progrès et les critères d'évaluation des compétences listées
- Opinion sur les évaluations externes : elles aident et facilitent son travail

(iii) Une catégorie corrélative liée aux savoirs de la formation professionnelle de l'enseignant du Cycle 2/GS :

- Développement de l'évaluation des élèves : lorsque les enfants ont appris, ils réalisent des exercices de manière autonome et il y a alors une prestation de synthèse des apprentissages pour les acteurs du trio : « parents-enfant-enseignant ».

Pour conclure sur le profil professionnel des enseignants du cycle 2/GS, nous présentons les éléments collaboratifs du profil pour le développement professionnel en ce qui concerne la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et la gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée.

- ✓ **Gestion du groupe classe** : Nous constatons une préoccupation à propos de la continuité de l'apprentissage de manière autonome à travers la planification organisée et réalisée en fonction de l'objectif de l'enseignement-apprentissage visant la meilleure façon d'enseigner aux enfants. Cette autonomie de l'élève suppose de savoir comment procéder en salle de classe, en tant qu'élève, jusqu'à comment avoir l'autonomie pour se développer dans les études. La Gestion de l'évaluation contribue à développer cette relation d'intermédiation par la façon de procéder entre l'enseignement et le résultat. Cet aspect est corroboré par le développement professionnel, qui imprègne la construction des genres et des gestes professionnels dans la composition du Cycle 2.
- ✓ **L'hétérogénéité des niveaux de lecture et l'enseignant intentionnel** : nous soulignons l'intentionnalité de l'enseignement de la lecture comme un aspect qui implique des gestes et des sons spécifiques à la langue française. Nous avons en évidence l'importance d'enseigner la lecture, intentionnellement, dans le sens de rendre l'élève capable de lire avec aisance comprenant bien ce qu'il lit. Il s'agit d'un aspect de l'enseignement qui contribue au développement professionnel du point de vue de la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et de la gestion de l'évaluation au travers de l'intermédiation planifiée dans les apprentissages.
- ✓ **Compréhension des instructions par l'enfant comme la meilleure façon d'enseigner et d'apprendre** : Dans la plupart des discours, on part de l'enseignement qui vise la qualité de la pratique en se concentrant sur la compréhension de l'élève pour qu'il apprenne à être élève et à étudier. Lorsque l'enseignant a l'intention d'enseigner pour faire apprendre et l'explique, et que les élèves s'impliquent dans l'apprentissage, cet aspect devient le cœur du processus de l'Intermédiation Planifiée, car il y a un lien entre l'enseignement et l'apprentissage. L'élaboration des sons de la langue française est ce qui développe l'autonomie des axes et motive l'enseignement en prenant comme base les 5 focus d'analyse de la pratique d'enseignement, qui peut favoriser la pédagogie démocratique (Goigoux, 2017). Dans ce cas, en nous focalisant sur l'explicitation avec l'objectif de l'activité dans la connaissance de l'enfant, le savoir à être enseigné et les ressources mobilisatrices utilisées avant, pendant ou après le développement, ce qu'on appelle l'autorégulation cognitive (Goigoux, 2017), nous pourrions dire que c'est un enseignement effectif car l'apprentissage s'est produit.
- ✓ **Relation de congruence entre la planification, la classe et l'apprentissage de l'élève** : Nous avons identifié que, dans le profil pédagogique du Cycle 2, la relation directe entre planification, classe et apprentissage est importante pour la réussite de l'enseignement. Le souci de l'enseignant est que cette triade soit congruente dans toutes les classes enseignées. La concordance de ces

éléments caractéristiques de l'action enseignante et la priorité de cette relation directe, surmontant d'éventuels aléas, est un élément du développement professionnel vu dans l'essence de la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et pour l'enseignement systématique.

- ✓ **L'observation des cours comme échanges d'expériences entre enseignants dans le groupe scolaire** : Il s'agit là d'un aspect récurrent dans le discours des enseignants et d'une grande importance dans le processus de formation, à savoir l'échange d'expériences entre les pairs de l'institution scolaire. En plus de recevoir des enseignants en formation, les enseignants eux-mêmes ont des pratiques d'observation des cours des collègues et réalisent des échanges d'expériences entre eux. Nous notons que l'organisation institutionnalisée de cette observation et des échanges d'expériences peut servir d'exemple pour un travail de laboratoire de classes afin de développer les études sur la pratique enseignante.

4.3. Pratique enseignante et mise en évidence du Style professionnel dans les régularités de la routine systématique au Cours Préparatoire – Cycle 2 : *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et Gestion de l'évaluation à travers l'intermédiation planifiée*

Nous abordons ici les résultats qui relèvent du contexte scolaire en France afin de répondre aux questions soulevées par les trois objectifs spécifiques : 1) étudier la pratique enseignante liée au traitement de la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en ce qui concerne la gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée dans les apprentissages réalisés par les enfants, tout au long du cycle d'alphabétisation/CP-Cycle 2 ; 2) analyser les activités/interventions/formes de regroupement dans le traitement de la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les classes du cycle d'alphabétisation/CP-Cycle 2 ; 3) comprendre comment l'enseignant établit un lien entre les droits et/ou les compétences en lecture et en écriture, la gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée dans les apprentissages et l'avancement des enfants dans le cycle d'alphabétisation/CP-Cycle 2, en deux périodes d'évaluation de l'année.

Dans ce bloc, on a considéré les pratiques d'une seule enseignante du CP, ici nommée Benoit. Les observations ont été réalisées au cours des mois de janvier et février 2018. Ainsi, les résultats de l'analyse des activités spécifiques de l'année mettent en évidence une vue sur la régularité individuelle dans l'identité du CP-Cycle 2 pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, tout comme les activités et les choix didactiques et pédagogiques et l'intentionnalité dans la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture faits par l'enseignante.

De cette manière, les pratiques qui se constituent sur la base des genres professionnels, mises en évidence par les gestes professionnels (Clot, 2015; Goigoux, 2002;2007) et, à travers les

régularités et les dispositifs didactiques et pédagogiques (Chartier, 2002a; Guyon, 2017) propres au métier d'enseignant, sont des indicateurs de schèmes professionnels, élaborés de/dans l'expérience, et qui, ici, se composent des régularités de l'enseignement systématique de l'alphabétisation et de la littéracie. À partir de là, on suppose que les indicateurs de schèmes professionnels (Goigoux, 2002 ; 2007), qui ont été élaborés, revus et validés par l'enseignant dans la relation entre ses pratiques et ses études, évoluent vers les styles professionnels. C'est l'ensemble de ces éléments, dans le contexte français, qui soutiennent les concepts de Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et de l'Évaluation à travers l'intermédiation planifiée dans les apprentissages qui composent cette recherche. Dans la suite, les données seront présentées en quatre points spécifiques (4.3.1) Organisation de la routine ; (4.3.2) Aspects didactiques et pédagogiques liés à la période médiane de l'année scolaire ; (4.3.3) Les compétences d'apprentissage et la gestion de la routine ; et enfin (4.3.4) Planification, compétences et profil de la classe en lecture et l'écriture au CP-Cycle 2.

4.3.1. Organisation de la routine des enseignantes et régularités en CP-Cycle2

Nous constatons que l'enseignante, de manière générale, manifeste des régularités et des spécificités propres à son action au CP-Cycle 2, en alliant la pratique personnelle à l'expérience acquise par des échanges d'observations réalisées dans les salles d'autres enseignants. Ces régularités, présentes dans les pratiques de l'enseignante, ont révélé des pratiques systématiques qui fournissent des indicateurs de schèmes avec des singularités propres à son style professionnel d'enseignante en classe de CP-Cycle 2 :

- a) **Activités propres à l'accueil, participation de la famille à l'école et autonomie de l'élève :** l'arrivée à l'école se déroule avec la participation de la famille dans la reprise des activités par nécessité ou pour un doute quelconque. Cette interaction avec les parents qui sont assis ou debout à côté des enfants se réalise sous la forme de la participation en leur apportant de l'aide et en vérifiant leur travail. L'enseignante se déplace dans les ateliers pour discuter avec les parents et obtenir d'autres informations et des orientations sur ces reprises dans les ateliers.
- b) **Activités propres à l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les ateliers et l'enseignement des gestes :** le travail en ateliers centré principalement sur le développement des compétences de lecture et d'écriture est mis en évidence par la rotation hebdomadaire des tables d'activités par groupes différents où l'enseignant peut se consacrer à un groupe spécifique pour les doutes tandis que les autres sont dans la réalisation autonome de leurs activités. Ils ont généralement deux ou trois activités portant sur la langue française et une en mathématiques. C'est le moment où l'enseignant peut mettre l'accent sur les sons et la prononciation parce que l'apprentissage de la langue nécessite cet enseignement plus explicite. Enfin, les groupes sont mis en place par l'enseignement de

l'axe de la langue française. Pour chaque travail spécifique, un groupe d'enfants est organisé pour faciliter les échanges de places, développer un meilleur travail et mieux exploiter le temps spécifique.

c) **Activités propres à l'enseignement de la lecture et de l'écriture à partir des axes de la langue française** : le travail, avec la projection sur le tableau numérique, sur le texte et le développement de la lecture, est réalisé en mettant l'accent sur les sons corrects de la prononciation liée à l'écriture correcte des mots, par l'enseignant avec l'aide des enfants ou seulement par les enfants. Le tableau numérique interactif offre la possibilité de réaliser des marquages sur les écritures dans des couleurs spécifiques, ce qui favorise la compréhension du texte par les enfants. L'enseignement est orienté vers l'excellence, c'est-à-dire qu'aucun doute ne peut subsister et aucun enfant ne peut présenter une quelconque difficulté par manque d'attention, cet aspect est supprimé lorsqu'il est perçu par l'enseignant. L'enfant doit s'efforcer de présenter ce qu'il comprend le plus complètement possible. Pour cela, on utilise des outils comme l'ardoise blanche individuelle sur laquelle l'enfant montre ses réponses aux questions de l'enseignante puis après avoir demandé, en levant la main, la permission, il expose, de manière élaborée, ses réponses à l'enseignant ou reformule une question. Ce sont des aspects caractéristiques du style professionnel de l'enseignante Benoit.

4.3.2. Aspects didactiques et pédagogiques liés à la période médiane de l'année scolaire en CP-Cycle 2 et Gestion de routines : activités, interventions, formes de groupements et procédures évaluatives

Dans l'analyse relative à la constitution des dispositifs, nous avons souligné les aspects didactiques et pédagogiques (Chartier, 2002a; Guyon, 2017) de l'organisation des pratiques pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture et avons choisi de mettre en évidence les aspects récurrents. Parmi ces aspects, nous avons identifié la gestion de routines avec les activités, les interventions enseignantes et les regroupements ainsi que les procédures d'évaluation (Perrenoud, 1999; Zabala, 1998; Silva, 2004; Luckesi, 1995, 2011; Varjal, 2007, 2013). Ensuite, nous avons abordé les activités développées au niveau de la classe CP au cours des jours d'observation en tentant des analyses pour établir des relations avec la Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et l'Évaluation à travers l'intermédiation planifiée.

Nous avons exploré la gestion de routines de l'enseignante au CP-Cycle 2 à travers les activités régulières menées, les interventions manifestes dans chacune de ces activités et les formes de regroupements ainsi que les procédures d'évaluation pour le suivi des apprentissages et de l'enseignement. Nous avons ainsi mis en évidence 18 aspects de la routine de l'enseignante de cette classe CP qui sont directement liés aux 3 dispositifs pédagogiques d'évaluation. En outre, nous avons pu constater 23 dispositifs didactiques liés aux formes d'intervention, c'est-à-dire l'intermédiation, et 23 dispositifs pédagogiques liés aux regroupements de la classe. Donc, avec

les routines systématiques, l'enseignante Benoit nous a donné à voir ses dispositifs spécifiques en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la langue française.

Les dispositifs didactiques et pédagogiques de l'enseignante Benoit sont caractérisés par les actions d'intervention d'enseignement, les activités qui doivent être réalisées à la maison de maison ou en classe. Ces activités en classe sont plus individualisées mais se produisent dans des groupes appelés ateliers. L'enseignante effectue une intermédiation, individuellement, en restant dans ces groupes et en faisant une rotation au cours des jours de la semaine pour l'aide aux élèves. Cette caractéristique définit tous les dispositifs identifiés dans la pratique de l'enseignante étant l'aspect prédominant de sa pratique d'enseignement

L'enseignante Benoit montre également la maîtrise de ce qu'elle va enseigner et sa routine est rigoureuse dans le temps et l'exécution des activités programmés pour la semaine, avec les changements d'interventions à partir des besoins qui apparaissent dans les groupes. Ainsi ce sont 4 ateliers simultanés avec un roulement des activités dans la semaine, c'est-à-dire que tous les enfants accomplissent les activités. Nous soulignons que le temps d'attention de l'enseignante dans les groupes change en fonction de leur besoin et de la manière dont elle intervient pour chaque groupe. De cette façon, les enfants peuvent maîtriser les actions de routine du jour et réaliser la production, de manière autonome, dans leurs groupes sans exiger la présence de l'enseignante. Les élèves peuvent ainsi comprendre qu'un jour de la semaine, l'enseignante fera une intervention appropriée pour chaque groupe spécifique de l'atelier. En ce sens, l'évaluation a lieu systématiquement pendant la période d'intermédiation réalisée dans les ateliers. Au cours de la procédure, l'enseignante consigne, dans son cahier, les informations relatives à l'élève et , de son côté, l'élève enregistre son autoévaluation dans ses activités.

En outre, Benoit se préoccupe du temps pédagogique et de développer tout ce qui a été prévu pour assurer l'apprentissage. Elle ne montre pas d'attention aux seuls enfants "qui n'apprennent pas", son organisation est pour l'apprentissage de tous. Le but de l'action est de connaître les enfants en difficulté et de faire en sorte que l'apprentissage ait lieu. Nous mettons l'accent sur la priorité dans les questions d'enseignement, donc les questions comportementales doivent être apprises et évitées au moment de l'activité. Les enfants ont l'autonomie pour résoudre leurs problèmes et ne dépendent pas de l'enseignant pour des actions simples comme : se torcher le nez, boire de l'eau, couper un matériau, peindre quelque chose ou rester montrant à l'enseignant en attente validation du travail.

Nous avons pu observer que la pratique est orientée vers la compréhension effective de ce qui est enseigné. Tous les dispositifs visent à surmonter les lacunes et à ne pas laisser de malentendu de compréhension, dans l'évaluation collective et l'évaluation individuelle, du rôle de l'élève. Un exemple que les registres des enfants doivent être aussi profitables que possible, a été l'utilisation du stylo à bille et l'écriture en lettres cursives qui sont pratiquées à de multiples moments et avec des objectifs spécifiques dès les premières périodes d'apprentissage de l'écriture.

Enfin, en analysant les dispositifs didactiques et pédagogiques (Chartier, 2002a; Guyon, 2017), on peut constater que les dispositifs tournés vers la perspective pédagogique impliquant les formes de regroupement et les procédures d'évaluation (Perrenoud, 1999; Zabala, 1998; Silva, 2004; Luckesi, 1995, 2011) sont ajustés à l'intention du travail autonome de l'enfant à l'école. Pour développer cet aspect, le dispositif pédagogique d'évaluation sert de cadre d'action pratique et planifiée pour rendre effective l'autonomie de l'enfant dans les diverses situations d'apprentissage quand l'enseignant développe l'observation constante et quotidienne d'évaluation sur l'aspect spécifique enseigné ainsi que les annotations quotidiennes avec l'enregistrement de l'autoévaluation de l'élève lui-même sur la classe.

4.3.3. Compétences d'apprentissage et Gestion de routines pour la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture : les gestes professionnels

Dans cette section, nous analysons comment se passe la gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en classe CP Cycle 2 à partir des dispositifs didactiques et pédagogiques (Chartier, 2002a; Guyon, 2017) comme moyen de comprendre le travail systématique vu dans la pratique en classe de CP. Nous avons constaté que le choix de la procédure de travail demeure dans la classe tout au long des leçons et qu'il n'y a pas de changement par les circonstances ou le niveau d'apprentissage. Ainsi, ce travail est planifié (Brian Mcgaey, Stuart Marrey, Valerie Morgan 1997 ; Lesley Abbott, 2011) programmé pour la rotation des ateliers. Les compétences travaillées et observées au cours des trois journées d'observation ont été développées tout au long de l'année scolaire, selon l'enseignant, et le travail a été organisé pour maintenir la régularité de l'enseignement.

Toutes les compétences et tous les dispositifs ont été récurrents et divers globalement dans l'ensemble de la pratique, mais pas différent pour la journée de classe. Pour la journée de classe, il y a un dispositif spécifique de l'enseignante Benoit qui l'a planifié et mis en œuvre durant la période. Comme nous pouvons le voir ci-dessous, nous avons 7 groupes de procédures (dispositifs didactiques et pédagogiques), qui sont : a) procédure de classe - présentation du contenu à travailler ; b) procédure sur l'enseignement de l'oralité ; c) procédure d'enseignement de la

langue; d) procédure d'enseignement de l'écriture; e) procédure d'enseignement de la lecture (compréhension et aisance); f) procédure d'évaluation et, enfin g) procédure de routine. Nous constatons encore que les regroupements ont été divers. Enfin, pour chaque catégorie, nous obtenons 2 ou 3 dispositifs didactiques et pédagogiques, qui sont présentés en entier et par sigle, ensuite, pour chaque procédure.

TABLEAU 3 – FORMES D'INTERVENTION ET FORMES DE REGROUPEMENT – GESTION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE ET LA GESTION DE L'ÉVALUATION À TRAVERS L'INTERMÉDIATION PLANIFIÉE

| A) PROCÉDURE DE CLASSE – PRÉSENTATION DU CONTENU À TRAVAILLER (Dispositifs didactiques et pédagogiques /Gestes professionnels) | |
|--|---|
| EA | Explication par l'enseignant au tableau pour le collectif des ateliers de la classe et avec l'attention de tous |
| EC | Explication de l'enseignant appelant l'enfant au tableau pour répondre à l'activité spécifique ou à la mise en question, avec l'enseignant effectuant des interventions selon le besoin présenté pour le collectif. |
| B) PROCÉDURE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORALITE | |
| TA | Travail sur la formulation d'arguments, d'énoncés, de contre-arguments et sur les idées sur quelque chose vécu à l'école et à la maison pour la socialisation quotidienne avec la classe |
| TN | Travail sur la formulation des récits, des inférences et la continuité de la scène à partir de l'image contextuelle et élaborée avec la diversité des situations, inclus dans la scène qui fournit la réflexion. |
| C) PROCÉDURE D'ENSEIGNEMENT SUR LA FONCTIONNALITÉ DE LA LANGUE | |
| PT | Mots extraits du texte travaillé sur l'ardoise numérique ou du sujet abordé en cours et explication sur les sons de la langue et l'écriture correspondantes et sur les images de l'accentuation avec les mouvements des sons. |
| PE | Mots travaillés sur l'ardoise numérique avec des fiches d'activités diverses pour l'exercice de fixation de l'apprentissage. |
| D) PROCÉDURE D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE | |
| CE | Circuler dans les groupes d'ateliers avec des questions sur l'écriture correcte des mots, phrases ou textes à partir de ce qui a été enseigné en classe; |
| CA | Circuler dans les groupes d'ateliers avec des questions sur l'écriture correcte des mots, phrases ou textes à partir de ce qui a été enseigné en classe et avec une activité orale sur l'utilisation des sons appris |
| CI | Circuler dans les ateliers avec des questions sur l'écriture correcte des mots, des phrases ou du texte et des explications individuelles à leur table. |
| C) PROCÉDURE DE LECTURE (COMPRÉHENSION ET FLUIDITÉ) | |
| LA | Lecture par l'enseignant avec accompagnement de tous les enfants dans la lecture projetée sur la tablette numérique |
| LE | Lecture de mots, phrases ou textes projetés au tableau numérique, à partir de la demande de l'enseignant adressée à un enfant pour lire, avec intervention sur le son des syllabes, l'intonation et la compréhension par le lecteur (vocabulaire); |
| LF | Lecture de l'enseignant et/ou des enfants pointant la règle et/ou le doigt sur la tablette numérique de chaque mot, phrase ou texte. |
| D) PROCÉDURE ÉVALUATIVE | |
| OD | Observation quotidienne des élèves par groupe d'ateliers pour intervenir et planifier la prochaine activité de l'atelier axée sur le problème d'apprentissage constaté dans le groupe dirigé par l'enseignant et la relation avec le contenu général à enseigner. |
| ON | Observation et notes quotidiennes des élèves par groupe d'ateliers pour intervenir et planifier la |

| | |
|--------------------------------|---|
| | prochaine activité de l'atelier, axée sur le problème d'apprentissage constaté dans le groupe dirigé par l'enseignant et la relation avec le contenu général à enseigner. |
| OA | Observation et annotations quotidiennes et / ou auto-évaluation de l'élève lui-même sur le cours effectué pour la vérification de l'apprentissage du jour et le suivi systématique pour savoir si tout le monde a appris ce jour-là avec l'évaluation collective à la fin de la classe. |
| D) PROCEDURE DE ROUTINE | |
| RC | Règle de convivialité pour le développement de la routine de la façon d'agir avec les camarades de classe; |
| RA | Règle d'apprentissage pour le développement de la routine du comment on apprend à être un élève autonome; |
| RE | Règle d'étude pour le développement de la routine du comment l'élève effectue son étude pour avoir l'autonomie dans les activités scolaires. |
| FORMES DE REGROUPEMENT | |
| I | Individuel |
| G | Groupe d'Apprentissage en ateliers (Collectif) |
| IC | Individuel et Collectif |
| GA | Groupe d'Apprentissage Autonome |
| GM | Groupe d'Apprentissage Médian (avec des interventions dirigées par l'enseignant). |

Fonte: elaborada pela autora desta pesquisa.

L'action d'enseigner à l'élève à maîtriser les relations entre phonème et graphème est développée par l'enseignant avec les enfants dans leurs groupes d'atelier. Ce travail se fait dans le cadre des dispositifs tel que : mettre en évidence les mots extraits du texte qui a été travaillé sur le tableau numérique pour comprendre le sujet traité en classe ; expliquer les sons de la langue ; explorer les lettres et les sons qui leur sont attachés, en explorant les gestes qui impliquent les mouvements dans l'écriture de celles-ci. C'est comme ça que l'enseignante travaille la relation entre phonème et graphème. Plusieurs autres compétences ont été explorées par l'enseignante et, dans chacune d'elles, il y a une préoccupation sur la manière de regrouper les enfants et celle d'intervenir : en d'autres termes, il nous semble que pour elle, la simple activité ne suffit pas pour que l'apprentissage se produise chez les enfants. Il semblerait nécessaire qu'une action plus active de l'enseignante tout au long du processus d'enseignement soit développée. Ainsi, l'enseignante Benoit a indiqué par ces gestes professionnels (Goigoux, 2007) et dispositifs didactiques et pédagogiques (Chartier, 2007; Guyon, 2017) qu'elle possédait probablement des schèmes professionnels (Vergnaud, 1987, 1990; Goigoux, 2007; Brudermand et Pélissier, 2008; Bucheton; Dezutter, 2008; Bucheton, 2005, 2008, 2009; Bucheton et Soulé, 2009; Alin, 2010; Jorro et Crocè-Spinelli, 2010; Clot, 2015) qui ont été construits et reconstruits dans son faire d'enseignant. Pour cela, nous rapportons, dans la prochaine section, les résultats de l'approfondissement de cette question.

4.3.4. Planification, compétences et profil de la classe en lecture et écriture au CP-Cycle 2 : styles professionnels pour la Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et de l'Évaluation à travers l'intermédiation planifiée

Nous avons pu constater que la planification de l'enseignant inclut une diversité de pratiques sur le texte travaillé dans le dédoublement de l'enseignement des axes de la langue française. C'est à partir du développement des ateliers que ces pratiques sont mises en évidence. Les thèmes des ateliers intègrent et développent les cours ultérieurs, car l'objectif des cours est directement lié aux axes de la langue française et, plus particulièrement, au contenu des programmes nationaux qui explicitent ce qui doit être enseigné. Il n'existe pas une diversité des genres par jour, mais le genre travaillé est revisité, pendant quelques semaines, avec des intentions spécifiques. Dans ce bloc, nous mettons en évidence les caractéristiques présentes dans la planification de l'enseignante Benoit de la classe CP. Pour la routine initiale de tous les cours, nous avons (en ce qui représente 30 minutes) : une session collective avec présentation des ateliers / session collective de mathématiques / session de piscine / session de lecture consécutivement tous les jours. À la suite de cela, 4 sessions d'ateliers et session de piscine sont développées. En poursuivant la routine, après la récréation du matin et chaque jour de la semaine, nous pouvons observer la structuration suivante : cours de mathématiques / Écriture, peinture et lecture individuelle avec fiche de phonèmes / session BCD-informatique / Lecture collective / cours de poésie / mathématiques (continuation) + dessin de poésie. Après le déjeuner, se déroulent consécutivement : Écriture + dictée muette / Écriture + dictée muette / pas de cours / 30 minutes d'ateliers / pas de cours. Dans la séquence suivante, nous trouvons : arts visuels / pas de cours / travail physique avec des ballons / pas de cours / session collective de mathématiques / pas de cours. Enfin : séquences de mots croisés et poésie / dictée de syllabes et autonomie / pas de cours / enseignement de l'anglais et de la musique / pas de cours. Dans ce contexte, il est possible d'identifier que, durant trois jours de la semaine (lundi, mardi et jeudi), il y a des cours le matin et l'après-midi. Pour deux jours de la semaine (mercredi et vendredi) il n'y a pas de cours dans la matinée.

Ainsi, la dynamique de la planification hebdomadaire a été organisée pour développer les principales connaissances dans les domaines qui sont la langue française, les mathématiques, la connaissance du monde et l'autonomie comme objet d'enseignement. La planification et les actions de l'enseignante Benoit, déjà présentées, indiquent qu'elle s'investit intentionnellement dans les processus d'enseignement et d'évaluation, et que les enfants le savent. En outre, cela nous montre qu'elle est systématique dans la façon d'observer les enfants pour les évaluer au cours de

la période. L'enseignante a dirigé un groupe d'enfants dans les ateliers par jour et fait en sorte que les autres enfants de la classe développent leur autonomie dans la réalisation des activités. De sorte qu'ils ne la sollicitent pas constamment pour résoudre la question de l'activité sollicitée, tandis que l'enseignante y prête attention. Chaque enfant sait qu'il doit résoudre et vérifier les questions avec l'enseignante le jour où il se penchera sur son groupe, en particulier.

Nous insistons également sur le fait que, chaque jour, l'enseignante observe le travail réalisé par les enfants et les évalue. Elle se concentre sur les compétences proposées pour chaque activité et son objectif est qu'ils atteignent 100% des compétences dans tous les axes de la langue travaillés. Un autre aspect de l'évaluation conduite par l'enseignant est la mise en œuvre de l'autoévaluation des enfants à la fin des cours, oralement ou sous forme d'enregistrement, lorsqu'ils lient leur apprentissage au comportement de la journée. Ce matériel est présenté aux parents pour l'accompagnement des enfants à l'école. Ainsi, le suivi de la compréhension du contenu par les enfants, de la construction des compétences et de l'efficacité du comportement sont des aspects de l'évaluation par l'enseignante, de l'autoévaluation de l'enfant et du suivi des apprentissages par les familles.

Les pratiques mises en évidence sont liées à l'intentionnalité de l'enseignante qui se manifeste dans la planification des actions avec les ateliers, et ainsi, dans la conduite de l'enseignement et de l'évaluation. Ainsi donc, l'ensemble des pratiques pointe les indicateurs des schèmes professionnels de l'enseignant qui, liés aux dispositifs didactiques et pédagogiques (Chartier, 2002 ; Guyon, 2017) présentés, deviennent des caractéristiques des pratiques plus spécifiques de l'enseignante Benoit et, avec les raffinements par les réflexions constantes sur la pratique enseignante elle-même, deviennent des styles professionnels (Goigoux, 2007) propres à son action. Ainsi, ses styles professionnels soutiennent ses pratiques, actions et interventions dans la *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture* et dans le développement de la *Gestion de l'évaluation* dans les pratiques systématiques et intentionnelles de lecture et d'écriture de manière à garantir le processus d'enseignement-apprentissage de la langue française

Considérations finales

Dans cette étude, nous avons proposé d'étudier les savoirs et les pratiques pédagogiques des enseignants participant à des formations comme PNAIC (Brésil) et comme Éduscol/Ifé - PPC2 (France) liés aux relations avec la *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture* et la *Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée* dans les apprentissages des enfants dans les classes du cycle d'alphabétisation /Cycle 2. Ainsi, nous sommes partie de la perspective d'étude *macro* afin de tracer le profil professionnel des enseignants dans les deux contextes jusqu'à l'approfondissement et l'immersion, dans la perspective de l'étude *micro*, dans les cas traités des trois enseignantes du contexte Brésil (Cycle d'alphabétisation) et de l'enseignant du CP en contexte de la France. Notre recherche fait partie du groupe d'études qui visent à travailler sur les pratiques systématiques de l'alphabétisation et d'enseignement de la lecture et de l'écriture, et par conséquent à contribuer aux approches pionnières en ce qui se réfère aux concepts de *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture* et la *Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée* dans les apprentissages des enfants qui ne peuvent être dissociés.

Nous avons retenu trois points forts à développer dans nos considérations finales et qui soulignent l'importance de notre étude Ce sont les suivants : a) rapprochements et distanciations des contextes Brésil et France ; b) aspects de pertinence de la thèse ; et, enfin, c) arguments de la thèse. En ce qui concerne les approximations et les distanciations des résultats dans les contextes Brésil et France, nous soulignons :

a) En ce qui concerne les orientations didactiques et pédagogiques liées à la *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture* et la *Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée* dans les apprentissages des enfants qui sont présents dans les volumes des livres de formation pour les enseignants – PNAIC au Brésil et bulletin officiel du programme – PPC2 en France), nous avons pu voir que les dispositifs au Brésil sont comparables à ceux de la France, mais chacun avec leurs propres spécificités. La grande préoccupation, dans les deux contextes, se porte sur la systématisation de l'enseignement de la langue. Cependant, alors qu'au Brésil, il apparait, pour les orientations, une nécessité de clarification des objectifs d'enseignement et des profils des enfants, en France, en revanche, nous avons pu identifier des orientations qui explicitent assez clairement ce qui est attendu des élèves dans leurs apprentissages et ce qui est relatif à la nécessité d'un enseignement explicite et intentionnel pour chaque compétence

b) En ce qui concerne le profil des enseignants au Brésil et en France, nous soulignons que la formation professionnelle est un point important pour les enseignants dans les deux contextes. Au Brésil, nous avons pu mettre en évidence que le PNAIC apparaît, entre autres, comme la formation qui a le plus contribué à la construction, à la délimitation et au développement des contenus à enseigner dans le Cycle d’alphabétisation. On peut remarquer également les apprentissages réalisés par les enseignants à partir des échanges d’expériences entre les pairs. En France, les enseignants sont impliqués dans des formations nationales spécifiques par groupes d’intérêt et non dans le format du PNAIC. Les enseignants ont souligné leur intérêt pour des formations plus larges, tout en soulignant l’échange d’expériences à l’école comme une démarche importante pour la formation de tous. De plus, ils ajoutent l’importance de la vie quotidienne où la connaissance est validée par le biais d’actions. Ce sont ces actions que nous avons tenté de caractériser dans les dispositifs, les schèmes et les gestes professionnels. Les enseignants soulignent encore que leurs pratiques ont changé au fil du temps de leur profession et qu’ils ont aujourd’hui un meilleur contrôle de ce qu’ils peuvent et doivent faire en classe en ce qui concerne l’enseignement et l’évaluation de l’écriture et de la lecture. Malgré cela, ils formulent des lacunes de la formation et de leurs pratiques en ce qui concerne la question de l’hétérogénéité des classes. À cet égard, les enseignants en France ont fait preuve d’une plus grande assurance.

c) En ce qui concerne la Gestion de l’enseignement et de la Gestion de l’évaluation dans les pratiques analysées : au Brésil, la gestion de l’enseignement est réalisée selon deux modalités : des groupes homogènes par niveau de compréhension de l’écriture et des activités diversifiées et des cheminements spécifiques. De ce point de vue, la planification se concentre sur les droits d’apprentissage sur la base de dispositifs et de gestes professionnels qui favorisent la construction des schèmes professionnels forgés à travers les formations et parmi d’autres enseignants de l’école. Ainsi, les catégorisations de l’action pratique sont diverses pour tenir compte de l’hétérogénéité des apprentissages qui sont culturellement différents au Brésil. En France, la gestion de l’enseignement est menée à partir de deux présupposés : d’une part, tout ce qui est enseigné, est appris par l’élève, c’est-à-dire qu’il n’y a pas de cours sans apprentissage et qu’il est contrôlé. L’élève est coresponsable de ce qu’il a appris, car l’autonomie de l’enfant est un élément d’enseignement. Les groupes en ateliers (4 groupes) sont dirigés par l’enseignant pour qu’il puisse effectuer les interventions nécessaires avec les trois autres groupes autonomes de production. Ces groupes sont constitués par hétérogénéité de comportement et d’apprentissage, et sont marqués par trois types de groupements liés à l’objectif et à la semaine. L’évaluation se fait donc au moment de

l'intervention, par une observation systématique quotidienne conduite par l'enseignant et, cette construction, est marquée par le lien direct entre enseignement et apprentissage. En d'autres termes, dans les deux contextes, il y a intentionnalité dans l'enseignement et dans l'évaluation, celle-ci étant la dernière orientation des actions menées par les enseignantes en rapport avec l'enseignement des droits d'apprentissage et des compétences. La grande différence réside dans l'institutionnalisation des procédures et dans le degré d'explicitation de l'intentionnalité : au Brésil, bien qu'elles sachent ce qu'elles veulent enseigner, les enseignantes sont guidées par les échanges et l'analyse personnelle de quelles seraient les priorités dans l'enseignement/l'évaluation ; en France, ces éléments sont institués au niveau national et l'enseignant sait exactement ce qu'il faut faire pour atteindre les compétences attendues. Il y a un contrôle intentionnel des résultats des enfants par compétence dans chaque activité. En outre, tant au Brésil qu'en France, les pratiques sont marquées par les caractéristiques *macro* et *micro* de la Gestion de l'enseignement et de l'Évaluation pour l'Intermédiation Planifiée dans les apprentissages.

À partir des résultats, nous **défendons la thèse que :**

Thèse – Dans le processus d'appropriation du genre professionnel par l'enseignant, celui-ci développe des gestes professionnels, imprégnés par des dispositifs didactiques et pédagogiques, qui lui permettent de réfléchir sur sa propre pratique d'enseignement en vue de prendre des décisions adaptées en fonction de la régulation du processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce processus, la planification est l'outil qui aide à contrôler l'intentionnalité des processus d'enseignement, d'évaluation et d'apprentissage. Ce contexte est marqué par la collectivité et par le partage des pratiques parmi les professionnels de l'espace éducatif qui promeuvent la révision de leurs pratiques et l'adoption de nouvelles actions guidées par la cohérence pragmatique dans le processus d'alphabétisation. En faisant l'expérience de ce processus, l'enseignant est capable de développer un style professionnel, indépendant du contexte *macro* socioéducatif vécu, qui révèle son processus de développement professionnel. Ce développement est marqué par la Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et la Gestion de l'évaluation par l'Intermédiation-Planifiée dans les apprentissages des enfants dans le processus d'alphabétisation.

Nos arguments de validation sont :

1^{er} argument – Tous les enseignants sont immergés dans la dimension du genre professionnel qui est caractérisé par des pratiques historiquement appropriées et reconstruites ou resynchronisées par des coutumes, des pratiques de référence, des contenus des formations et des documents

directeurs. Parmi les documents, les enseignants de Recife considèrent comme importants, dans le contexte brésilien, le Programme National d'Alphabétisation au Bon Âge – PNAIC (au niveau national) et la Politique d'Enseignement du Réseau Municipal d'Enseignement de Recife (au niveau local). Les enseignants de Lyon, contexte français, ont déjà cité le Programme Pour Les Cycle 2 – PPC2 comme document directeur. Malgré ces indications, d'autres documents ont été mentionnés comme importants et définisseurs d'actions dans la vie quotidienne. Rattachés aux documents, les formations (initiales et continues) ainsi que les échanges entre les pairs dans les écoles ont été signalés. C'est-à-dire qu'il est important que la formation des enseignants tienne compte des différents éléments qui composent les genres professionnels dans la définition de ce qui sera le centre de ce processus, compte tenu de la spécificité de chaque enseignant et de la nécessité de sa classe.

2^{ème} argument – L'architecture des genres professionnels sert de support didactique et pédagogique pour les choix des enseignants au moment de la planification. Par conséquent, plus ils sont explicites et définis, plus ils offrent de support au développement des gestes professionnels des enseignants. Ces éléments ont été identifiés dans notre enquête par l'analyse des documents de référence, tant au Brésil qu'en France, ainsi que par l'application des questionnaires, ouverts et fermés, dans lesquels nous percevons quels sont les genres professionnels qui imprègnent cet environnement dans lequel les enseignants sont impliqués à savoir le réseau de Recife au Brésil et à Lyon en France et quels sont les gestes professionnels qu'ils prétendent développer.

3^{ème} argument – Les gestes professionnels explicités dans les questionnaires ont été confirmés par l'analyse des pratiques des enseignants. Ces gestes étaient imprégnés des dispositifs qui ont servi à organiser le travail pédagogique de chaque enseignant et qui ont caractérisé la relation enseignement-apprentissage. Ces dispositifs ont été réguliers et intentionnellement organisés et se présentent de manière différenciée dans chaque contexte, et par la prise en compte de la systématisation de l'enseignement et de la progression des apprentissages.

4^{ème} argument – En outre, les dispositifs ont mis en évidence des indices relatifs aux schèmes professionnels implicites des enseignants, certains conscients et d'autres non. Ces schèmes professionnels rendent possible les opérations qui visent à promouvoir des ajustements appropriés dans les apprentissages des élèves pour tenir compte de ce qui était attendu en ce qui concerne les droits consolidés au Brésil et les compétences établies en France. Les pratiques des enseignantes nous sont donc apparues comme systématiques, régulières, en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation en relation avec le processus d'apprentissage, et révélant chez les enseignants, leurs

des schèmes construits et reconstruits, leurs genres professionnels, dans le cadre de l'expérimentation des gestes et des dispositifs développés et établis dans les actions quotidiennes.

5^{ème} argument – Les actions développées par chaque enseignant, par leur spécificité et leur caractéristique propre, se présentent à plusieurs reprises comme le style professionnel de chaque enseignant. Ce style professionnel a été matérialisé dans la *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture* ainsi que dans la *Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée*. Nous supposons ainsi que ces deux éléments dialoguent quotidiennement dans les deux contextes analysés, celui du Brésil et celui de la France.

Ainsi, le résultat de notre étude indique que, d'une part, la *Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture* est guidée par la relation entre l'enseignant et les élèves et que, dans ce processus, il faut considérer ce qu'il faut enseigner et comment, ainsi que ce que l'enfant doit apprendre; d'autre part, en ce qui concerne la *Gestion de l'évaluation par l'intermédiation planifiée*, il convient de souligner que celle-ci se produit lorsque l'enseignant réfléchit à sa propre pratique et à sa refonte pour tenir compte de la diversité en prenant en considération l'hétérogénéité des apprentissages. Dans les deux processus, nous soulignons que la planification devrait tenir compte des résultats des apprentissages des élèves comme élément central qui soutient l'enseignant dans l'organisation didactique et pédagogique du processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce cadre, l'accent est mis par l'enseignant sur l'utilisation profitable du temps pédagogique afin de garantir et de consolider les droits et compétences prévus pour chaque année.

Références

- Albuquerque, E. B. C.; Leal, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.
- Albuquerque, E. B. C.; Morais, A. G.; Ferreira, A. T. B. (2008). As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago.
- Albuquerque, E., Morais A. G. (2007). Avaliação e alfabetização. In: Marcurschi, B.; Suassuna, L. (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Albuquerque, E.; Morais, A. (2011). Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso In: *Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. 1 ed. Curitiba : CRV, p. 135-155.
- Alferes, M. A. (2017). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização*. 2016. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR.
- Alin, C. (2007). Les gestes professionnels : pour une approche anthropologique et sémiotique en analyse des pratiques. *Actes du colloque Analyse des pratiques en EPS : expériences marquantes et gestes professionnels*. Clermont-Ferrand, Mars. http://www.site.aeeps.org/IMG/pdf/colloque_clermont_christian.pdf.
- Almouloud, S. A.; Gras, R.; Régnier, J.-C. A.S.I. (2014) – Análise estatística implicativa: mais uma vez, o que é? *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.16, n.3, pp.623-1087.
- Bardin, L (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora 70, 2002.
- Barth B.M. (2006). La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation In.: Toupiol. G. (org.). *Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : Retz, pp.63-82.
- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Aprea, C. (2017). The motivational basis of classroom management practices and beliefs of Swiss vocational teachers. In H.M.G. Watt, P.W. Richardson, & K. Smith (Eds.), *Global perspectives on teacher motivation* (pp. 125-160). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316225202.005>
- Bernardin J. (2004). Contre l'évidence du simple... l'entrée dans une autre culture In.: Chauveau. G. (org.). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles em psychologie de l'écrit*. Paris: Retz, pp.16-31.
- Besse, J. M. (2004). L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées In.: Chauveau. G. (org.). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*.

Recherches actuelles en psychologie de l'écrit Paris: Retz, pp.130-158, 2004.

- Brasil (2012a). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação.* Brasília : MEC, SEB.
- Brasil (2012b). *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Lei 12.801/2013.* Brasília: MEC, SEB.
- Brasil (2012d). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.* Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. (2010). IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2010.* Rio de Janeiro: IBGE. ISBN 978-85-240-4085-6.
- Brissiaud R. (2004). La capacité à « faire parler le contexte » quelle contribution à la réussite ? In.: Chauveau. G. (org.). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* Paris : Retz, pp.46-71.
- Brissiaud R. (2006). La conceptualisation se fait par domaines, comment la favoriser ? In.: Toupial. G. (org.). *Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée.* Paris: Retz, pp.9-28.
- Brooke, N. (2008). A comparação das quatro ondas. *Boletim GERES.* Estudo Longitudinal da geração escolar 2005. n° 4. Belo Horizonte.
- Brudermann, C., Péliissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, v.5, n. 2, p. 21-33. http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v05n02_21.pdf. Acesso em: 27 maio 2010.
- Bucheton, D. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. Actes du colloque international *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, IUFM. Nantes, [CD-ROM]. http://www.ices.fr/BU/documents/koha_99956/pdf/s3_dezutter/bucheton_domini que.pdf.
- Bucheton, D. (2008). Professionnalise ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In: Bucheton, D.; Dezutter, O. (Éds.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation.* Bruxelles : De Boeck. p. 15-27.
- Bucheton, D., Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation.* Bruxelles : De Boeck.

- Bucheton, D.,_Soulé Y (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.543.
- Certeau, M. de (2004). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chartier, A. M. (2002a). Um Dispositivo sem Autor cadernos e fichários na escola primária. *Revista brasileira de história da educação* n°3 jan./jun.
- Chartier, A. M. (2015). *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris: Retz, 359 p.
- Chartier, A. M. (1998) L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques *Recherche et formation*. 27 pp. 67-82.
- Chartier, A. M. (2002b). Les modèles contradictoires de la lecture entre formation e consommation, de l'alphabétisation populaire à la culture de masse. *Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises*. Paris, n.54, pp.363-380.
- Chartier, A. M., Barrère, A. (2017). Former des enseignants avec (et malgré ?) la recherche, *Recherche et formation*, 85 | 2017, 81-92.
- Chauveau G. (2006). Apprendre, comprendre la lecture et les choses de l'école In.: Toupiol. G. (org.). *Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : Retz, pp.29-48.
- Chauveau. G. (org.). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles em psychologie de l'écrit*. Paris : Retz, pp.16-31.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Clot, Y. (2015). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Cormier P. (2006). Quel fondement pour l'aide spécialisée psychopédagogique aux élèves en difficulté ? In : Toupiol. G. (org.). *Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : Retz, pp.169-184.
- Couturier, R.; Bodin, A.; Gras, R. (2010). *A Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva*. http://math.unipa.it/~grim/asi/asi_03_gras_bodin_cout.pdf
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, M. C. S. (2012). *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. 341p. Tese de Doutorado em Educação –Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

- Cruz, M. C. S; Albuquerque, E. B. C. (2011). Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, Editora do INEP, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr.
- Daniellou, F. (Org.). (2004). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo : Edgard Blücher.
- Doly A. M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école In : Toupiol. G. (org.). *Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : Retz, pp.83-124.
- Faverge, J.-M., Leplat, J., Guiguet, B. (1958). *L'adaptation de la machine à l'homme*. Paris: PUF.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP.
- Ferreira, A. T. B.; Leal, T. F. (2005). Avaliação na escola e o ensino de língua portuguesa: introdução ao tema. In: Marcuschi, B.; Suassuna, L. (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-26.
- Ferreira, D. (2015). *Formação Continuada de Professores no Brasil e na França: políticas e efeitos*. EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação- PUC-PR.
- Ferreira, P. F.; Fonseca, M. S. (2017). *A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (Pnaic). Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 809-830, dec.
- Ferreiro, E. (1985). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Caderno de Pesquisa*, 52:7-17.
- Ferreiro, E. (1987). *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, p. 16-33.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fijalkow, J. E. M. (2004). La lecture accompagnée d'un suivi du doigt : étude exploratoire In : Chauveau. G. (org.). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz, pp.159-181.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Gauthier, C. et al. (2006). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas*

sobre o saber docente. 2^a ed. Ijuí: Editora Unijuí.

- Goddard, J. (2005). Gestion institutionnelle et implication dans la société du savoir, *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. /, <https://doi.org/10.1787/hemp-v17-art2-fr>.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, 138: 125-134.
- Goigoux, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Goigoux, R. (2007). *Um modèle d'analyse de l'activité des enseignants, Éducation ET didactique* [Enligne], vol 1 - n°3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 23 septembre 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/232> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.232
- Goigoux, R. (2017). Des modèles pour analyser l'activité. In. *Concevoir des formations pour aide les enseignants à faire réussir tous les élèves*. Centre Alain-Savary – Ifé- Version 6- Nov.
- Goigoux, R. (2019). *Evaluations nationales au CP et remédiations : l'analyse de Roland Goigoux*. Centre Alain Savary - Education prioritaire – IFÉ- mar.
- Goigoux, R., Cébe. S. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section maternelle. *Revue Repères*, 27: 75:98.
- Goigoux, R.. (2004). De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture In : Chauveau. G. (org.). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* Paris : Retz, pp.71-88.
- Gras, R. & Régnier, J. C. (2015). A origem e desenvolvimento da Análise Estatística Implicativa A.S.I., In: Valente, J. A. Almeida, M. E. B. *Uso do CHIC na formação de educadores: à guisa de apresentação dos fundamentos e pesquisas em foco*. Rio de Janeiro: Letra Capital. Livro eletrônico (epub). ISBN 978857854080. <https://books.google.com.br/books?id=H7jHCgAAQBAJ>
- Gras, R., Régnier, J.C., Lahanier-Reuter, D. Marinica, C., Guillet, F. (Eds) (2017) *Analyse Statistique Implicative. Des Sciences dures aux Sciences Humaines et Sociales*. Toulouse : Cépadues
- Guyon, R. (2017). À l'école des dispositifs. *Diversité*, n° 190, 4e trimestre. Réseau Canopé, FR.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan
- Jorro, A.. et Croc -Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques* [En ligne], 145-146 | mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 08 juin 2018. URL :

<http://journals.openedition.org/pratiques/1527> ; DOI : 10.4000/pratiques.1527

- Karmiloff-Smith, A (2012). Auto-organização e mudança cognitiva. In Teberosky, Ana; Tolchinsky, Liliana (orgs.) *Mecanismos de mudanças lingüísticas e cognitivas*. Tradução de Ernani Rosa. p.23-55.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Learning, development, and conceptual change. Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Lahorgue, M. A. (2005). La gestion des relations avec l'industrie : Le cas des universités brésiliennes, *Gestion de l'enseignement supérieur.*, vol.17/2. <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v17-art15-fr>
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó
- Leal, T. F. (2003). Intencionalidades da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, J. F. da; Hoffmann, J.; Esteban, M. T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, p. 19-31.
- Leal, T. F. (2005). Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola In: Morais, A. G.; Albuquerque, E. B.C.; Leal, T. F. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (2005). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, p. 26-28.
- Morais, A. G. (1989). LIMA, N. C. *Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: um estudo com crianças da escola pública*. Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento. Recife, PE. Anais. Recife, PE, 51-54.
- Morais, A. G. (1989). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. G. (2019). *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte : Autêntica.
- Morais, A. G., Albuquerque, E. B. C. (2005) Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização. In: Morais, A. G.; Albuquerque, E. B. C.; Leal, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 29-46.
- Morais, A. G. (2012a). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos.
- Morais, A. G. (2012b). Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Província Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 51 set.-dez.
- Morais, A. G. (2018). A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa – MG:

- coerência e inovação *Práxis Educativa* (ahead of print), Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1- 13, set./dez.
- Ouzoulias, A. (2004). L'émergence de la conscience phonémique : apprentissage sensoriel ou développement conceptuel ? In : Chauveau. G. (org.). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz, pp.101-129.
- Pastré, P. (2017). A análise do trabalho em didática profissional. *Rev. bras. Estud. pedagog.* Brasília, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia da escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso escolar*. Porto Alegre : Artmed.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- Rogovas-Chauveau E., Chauveau G. (2004). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans In.: Chauveau. G. (org.). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz, pp.32-45.
- Rosa, M. V. F. P. C.; Arnoldi, M. A. G. C. (2006). *A entrevista da pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte : Autêntica.
- Silva, A. F. da; Lós, S., Dayvid E. (2011). Web 2.0 e pesquisa: um estudo do Google Docs em métodos quantitativos. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação* (UFRGS), v. 9, n. 2.
- Silva, J. F. (2003). Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: Silva, J. F. da; Hoffmann, J.; Esteban, M. T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.
- Silva, J. F. (2004). *Avaliação na perspectiva formativo-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Mediação.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. Belo Horizonte : Autêntica.
- Soares, M. B. (2003c). A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, v.9, n.52, p.15-21, jul.-ago.
- Soares, M. B. (2003.b). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte : Autêntica.
- Soares, M. B. (2003a). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu. Anais...Caxambu: a.p. 1-18.
- Soares, M. B. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.

- Soares, M. B.. (2014). Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.4, n.2, p.146-173, dez.
- Somekh, B., Lewin, C. (2005). *Research methods in the social sciences*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ : Vozes.
- Vergnaud, G. (2007). Qu'est-ce qu'apprendre ? In : Colloque IUFM du Pole Nord-Est Des IUFM. *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*, Besançon, Anais. Besançon.
- Vergnaud, G. (1987). *Problem solving and concept development in the learning of mathematics*. E.A.R.L.I. Second Meeting. Tübingen.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des Mathématiques*, 10, p.133-170.
- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In : M. Artigue; R. Gras; C. Laborde; P. Tavinot (Eds.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. Paris, La Pensée Sauvage, p. 177-191.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Zakhartchouk J.M. A. (2006). La métacognition dans les apprentissages : l'exemple de la compréhension des consignes. In.: Toupiol. G. (org.). *Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : Retz, pp.148-168.
- Zerbato-Poudou M.T. (2006). La réflexion sur l'action est-elle une activité métacognitive ? In : ToupioL. G. (org.). *Apprendre et Comprendre place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris: Retz, pp.205-23.