

## La documentation pédagogique, une alliée pour soutenir l'émergence de l'écrit?

Thomas Plouffe

### Résumé

Un des enjeux nuisant à la mise en pratique d'une vision développementale en émergence de l'écrit au préscolaire, pourtant préconisée dans la plupart des curricula, tient dans le caractère imperceptible des premiers apprentissages du lire-écrire et de la difficulté à les évaluer qui en est le corollaire. Or, rendre visible l'invisible, c'est-à-dire mettre en lumière tout le processus réflexif sous-jacent à l'acquisition d'une connaissance plus saillante, chez le jeune enfant, est précisément la promesse que tend la documentation pédagogique (DP), une approche alternative d'évaluation. Le présent article étaye le potentiel théorique de la DP comme une alliée permettant d'opérationnaliser une vision développementale tout en répondant aux attentes évaluatives effectives, en tirant certains exemples dans la collecte préliminaire d'une expérimentation concrète de la modalité au préscolaire, réalisée sur deux ans dans une école spécialisée pour les enfants malentendants et/ou ayant des troubles du langage.

### Mots-clés

Lecture, écriture, documentation pédagogique, évaluation dynamique

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

### Auteur

Thomas Plouffe, Université Laval, 2320 rue des Bibliothèques, Québec (Québec), Canada, G1V 0A6, thomas.plouffe-leboeuf.1@ulaval.ca

**Copyright** Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY 4.0:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

# La documentation pédagogique, une alliée pour soutenir l'émergence de l'écrit?

Thomas Plouffe

## 1. Introduction

La langue écrite est le vecteur à travers lequel nous communiquons plus que jamais dans l'histoire, depuis les prouesses de la technique et par l'avènement des nouvelles technologies qui en ont encore davantage démocratisé l'usage (Delarue-Breton et Bautier, 2015). Du reste, l'écrit, bien plus qu'un moyen de communiquer, est également un facteur de réussite sociale et financière et, à une échelle encore plus fondamentale, un instrument d'émancipation (Boch, Frier et Rinck, 2021). De fait, à la manière d'un préalable nécessaire à l'action politique de l'individu, lire et écrire devient désormais pratiquement incontournable pour quiconque veut faire entendre sa voix dans la sphère publique. Pour cette raison, apprendre à manier la langue écrite, dans les mots de Paulo Freire (1974), revient littéralement à « sortir de la culture du silence » et commencer à exister en société.

L'ampleur de ces implications peut expliquer entre autres pourquoi les apprentissages du lire-écrire chez l'enfant revêtent une telle importance aux yeux de la plupart des sociétés modernes. Celles-ci se déchirent, dans un débat en apparence sans fin (Bernier et al., 2017) que d'aucuns nomment les guerres de l'écrit (Wyse et Bradbury, 2022), sur les pratiques pédagogiques les plus efficaces à mettre en place pour soutenir les habiletés en lecture et en écriture. En jonglant avec cette question d'efficacité, plusieurs recherches des dernières années ont identifié la prime enfance comme une période charnière de premiers contacts avec l'écrit qui, dans une certaine mesure, peut conditionner tout le reste du parcours d'apprentissage de l'enfant (Belsky et al., 2007 ; Schweinhart et al., 2005).

Devant ces constats, il a semblé à plusieurs qu'agir tôt serait le meilleur moyen de prévenir les difficultés subséquentes. Personne n'est contre la vertu de prudence et l'action de prévention qu'elle induit. Cela dit, il semble que prévenir ne signifie pas la même chose pour tous, ce qui a donné lieu, à l'éducation préscolaire, à un ensemble de décisions et d'actions auprès du jeune enfant, toutes visant l'éveil ou l'émergence de l'écrit, mais pourtant inscrites dans des courants épistémologiques qui s'entrechoquent, voire se contredisent (Parazelli, Auclair et Brault, 2021). En l'occurrence, si d'une part une perspective développementale est prônée dans les curricula, laquelle suppose d'ajuster constamment l'intervention au niveau de l'enfant, d'autre part on propose un dépistage qui exige l'identification précoce de difficultés par l'intermédiaire d'évaluations généralement standardisées, lesquelles s'intéressent davantage à une norme à atteindre plutôt qu'à l'enfant en soi. Sur les planches de ce théâtre, les enseignants se retrouvent au milieu de vents contraires, tiraillés entre différents discours (Brisset, 2010; Clerc-Georgy et Truffer Moreau, 2016). En parallèle, précisément en réplique à l'enjeu complexe d'opérationnalisation du paradigme développemental, qui accentue ce tiraillement des enseignants, de nombreuses approches d'observation-évaluation ont été proposées par le monde. Parmi celles-ci, la documentation pédagogique, clé de voûte d'une pédagogie créative ayant émergé au nord de l'Italie au milieu du 20<sup>e</sup> siècle, semble tirer son épingle du jeu. C'est à l'intersection de ces questions que s'inscrit le présent article, lequel étayera en premier lieu la problématique et les enjeux qui y contribuent, avant de présenter la documentation pédagogique - dans sa forme théorique puis pratique - à la manière d'une réponse potentielle à la tension persistante et tout juste avancée entre théorie et pratique évaluative qui contribuent notamment à la montée de l'enseignement explicite du lire-écrire au préscolaire. Enfin, afin d'illustrer plus concrètement en quoi constitue la modalité, des exemples extraits d'une expérimentation de la DP au Canada, réalisée en classe sur une période de deux ans, seront proposés.

## 2. Le problème, ses enjeux contributifs et une alliée potentielle

Une tendance soutenue est observée depuis quelques années au niveau des pratiques d'enseignement préscolaire en émergence de l'écrit : de plus en plus d'enseignants prennent les voies d'un enseignement de type direct ou explicite, au Québec (Bédard, 2010; Drainville, Dumais et Marinova, 2020; Thériault, 2010) comme ailleurs (Ansari et Purtell, 2017; Bassok, Latham, et Rorem, 2016; Haslip et Gullo, 2018; Joigneaux,

2009; Nicolopoulou, 2010) et cela en dépit de programmes éducatifs qui proposent davantage une approche développementale. À noter que le terme enseignement explicite, parfois également appelé systématique, fait ici référence au concept de direct instruction, issu principalement des travaux de Rosenshine (1983). Dans ce paradigme, il revient à l'adulte de décomposer ou de segmenter les tâches complexes d'apprentissage en composantes plus simples pour ensuite les présenter à l'élève sous forme de séquences successives et progressives (Gauthier et Bissonnette, 2017). Sur le plan de l'entrée dans l'écrit, cela revient à envisager d'abord la microstructure du texte et en premier lieu la connaissance des lettres et de leurs phonèmes associés, à la manière de préalables à la recherche de sens, voire à la compréhension globale du texte (Desrochers, Brodeur et Laplante, 2021). Plutôt que d'échanger avec l'enfant en cours de processus pour l'aider à expliciter par lui-même, c'est-à-dire mettre des mots sur des mécanismes autrement implicites et opaques et donner à son action une dimension réfléchie au sens de Vermersch (1996), l'adulte lui propose sa propre explicitation de la tâche, d'où la notion d'enseignement explicite.

Pour expliquer ce recours à des stratégies plus directes d'enseignement qui prend de l'ampleur dans l'école primaire, il est possible en premier lieu d'identifier la difficile opérationnalisation de la vision développementale, causée par la complexité de la posture que doit prendre l'enseignant dans une épistémologie constructiviste, assise sur laquelle repose l'approche en question. En effet, l'enseignant développemental doit miser sur une pédagogie du dialogue plutôt que de la transmission (Makdissi et Boisclair, 2011; Vermersch, 1996), persuadé qu'au centre de ce dialogue, les échanges du discours, à la manière d'un espace de médiation entre l'enfant et le monde (Wells, 2007), seront le lieu par excellence pour propulser les apprentissages. Cette importance du discours au sein du dialogue peut prendre place dans des contextes pédagogiques bien définies que sont par exemple la lecture interactive (Makdissi et al., 2010), le jeu (Boisclair et al., 2010), la dictée à l'adulte (Doré, 2015) ou, pour le code écrit, l'écriture provisoire (Sirois et al., 2010), et qui suppose que l'enseignant se positionne, plutôt que pourvoyeur de sens et dispensateur du savoir, comme un cochercheur au côté de l'enfant (Makdissi et al., 2019). Cette seconde posture est la plus difficile et la moins spontanée des deux car elle exige, de la part de l'adulte, une décentration du moi, c'est-à-dire qu'il mette de côté sa propre « lecture du réel » mais sans pour autant la nier, s'ouvrant peu à peu, à partir de l'action et de l'expérience de l'enfant, à ce dernier dans son individualité et au chemin de pensée qui lui est propre.

En outre, non seulement l'opérationnalisation de la posture d'accompagnement qui découle d'une vision développementale est, en soit, complexe et difficile à réaliser, mais il semble qu'elle soit tributaire de trois conditions importantes - à savoir (1) une formation soutenue de l'enseignant, (2) des attentes évaluatives congruentes et (3) la collaboration des parents et de l'équipe-école - qui sont mises à mal dans les milieux d'éducation à l'heure actuelle, eu égard à plusieurs recherches récentes : insuffisance de la formation initiale et continue des enseignantes (Lachapelle et Charron, 2020) qui encourage le développement d'une vision dichotomique opposant le jeu et les apprentissages (Fesseha et Pyle, 2016), conciliation complexe avec les demandes évaluatives qui oriente le regard pédagogique davantage sur les contenus des programmes que sur les besoins des enfants, ainsi empruntant les voies de l'enseignement explicite (Bassok et al., 2016) et pressions sociales et politiques, en provenance de la hiérarchie scolaire, de collègues ou de parents, qui favorisent l'uniformisation des pratiques enseignantes (Marinova et Drainville, 2019), et ce, au détriment d'une différenciation en fonction des besoins de chaque enfant.

Dans cette lézarde, à la manière d'un contre balancier permettant de répondre simultanément à ces trois enjeux, de plus en plus de chercheurs (Alaçam et Olgan, 2021; Aras et Tantekin, 2020; MacDonald, 2007; Owocki et Goodman, 2002) positionnent le potentiel particulier d'une modalité alternative d'évaluation dynamique : la documentation pédagogique (DP). En effet, à l'enjeu de formation de l'enseignant, la DP répondrait à la manière d'un (1) moteur pour le déploiement d'une pratique réflexive enchâssée dans le quotidien en classe (Borba, 2006; Fleet, Patterson et Robertson, 2017). À la question de la conciliation complexe de l'approche développementale avec les attentes évaluatives, la DP se présente comme une (2) pratique d'évaluation dynamique, formative et individualisée, qui peut à la fois répondre aux demandes d'évaluation des acquis des enfants mais en restant congruente avec la vision constructiviste, au service de la progression de l'enfant dans ses apprentissages (Fyfe, 2011). Enfin, la DP rétorquerait aux pressions sociales ressenties, en devenant un (3) levier dialogal favorisant l'appui des parents, collègues et membres de l'administration scolaire dans l'opérationnalisation de pratiques développementales (Buldu, 2010; MacDonald, 2007).

Aujourd'hui, la documentation pédagogique a un grand nombre d'émules ou de déclinaisons dans le monde, un phénomène qui se justifie par l'ampleur de son potentiel théorique tout juste énoncé.

### 3. La documentation pédagogique : une conceptualisation sociohistorique et culturelle

À cette étape d'écriture, il importe de préciser et de définir ce que représente la DP, jusque dans son application concrète en classe. Pour ce faire, puisque la modalité d'observation-évaluation a émergé dans un contexte historique et socioculturel singulier, un détour doit en premier lieu être opéré vers le Nord de l'Italie, lieu des origines de l'approche pédagogique dans laquelle se conceptualise la documentation pédagogique. Par la suite suivra un portrait plus défini de son utilisation quotidienne par l'enseignant.

#### 3.1 Contexte d'émergence et portrait d'ensemble

Au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, dans la région d'Émilie Romagne, un groupe de parents se mobilise pour mettre sur pied une des premières écoles pour la petite enfance qui soit sécularisée et communale. Leur leitmotiv : donner à leur enfant une éducation critique leur permettant de résister à un éventuel retour du fascisme comme ils l'ont connu sous Mussolini (Dubois, 2015). Loris Malaguzzi, alors éducateur primaire, interpellé par l'idéal des parents et la ténacité dont ils font preuve, se rend sur place pour les accompagner dans la réalisation du projet. Lui-même déjà largement influencé d'une part, par les travaux de Genève qui ont mené à une forme de révolution épistémologique posant les assises du constructivisme avec Piaget et ses collaborateurs et d'autre part, par ceux de Moscou pour les assises du socioconstructivisme avec Vygotsky et ses collègues de l'école russe de psychologie, ainsi donc déjà fermement convaincu que l'éducation doit passer par le respect de l'enfant comme partenaire intellectuel (Edwards, Gandini et Forman, 2012), Malaguzzi poursuit sa réflexion au service de l'école afin de la doter d'une pédagogie à l'image des espérances initiales. La philosophie éducative qu'il en vient à proposer est connue aujourd'hui à l'international sous le nom d'approche Reggio Emilia. Or, comme d'autres pédagogies suivant les mêmes fondements idéologiques apparaissent à la même période dans des communes italiennes limitrophes, notamment en Toscane, nous en ferons mention ici sous l'appellation d'approches Reggio/Toscane (R/T).

Tel que nous l'avons vu, ancrées dans la recherche et les travaux de philosophes et de pédagogues les ayant précédées, les pédagogies R/T voient l'enfant comme un être intelligent, compétent, actif dans la construction de ses connaissances, citoyen à part entière. Un enfant riche en potentialités qui a en lui, pour reprendre les mots de Malaguzzi, « cent langages pour entendre, comprendre, apprendre » (Edwards, Gandini, et Forman, 2012). À Reggio Emilia et à Pistoia, le quotidien, sans enseignement formel, y est entièrement basé sur le jeu et les projets des enfants, selon une pédagogie dite émergente qui se façonne à partir des intérêts spontanés des enfants (Gandini, 2012). Les milieux sont très différents les uns des autres, puisqu'ils sont le reflet de la communauté culturelle au sein de laquelle ils ont émergé et de laquelle ils se nourrissent continuellement (Papatheodorou, 2006). Les parents y ont une place centrale, leur présence sur les lieux et leur participation active étant valorisées. Ils sont perçus, au même titre que les enfants d'ailleurs, selon des rapports sociaux horizontaux, c'est-à-dire qui ne s'inscrivent pas dans des hiérarchies de pouvoir mais davantage dans des relations démocratiques et un partage des responsabilités (Dubois, 2015).

L'environnement est considéré, au côté de l'éducateur lui-même et du parent, comme un troisième enseignant (Edwards, Gandini et Forman, 2012). Par conséquent, l'espace est pensé avec soin. D'abord, l'architecture des bâtiments est soigneusement réfléchi afin d'être au service de la rencontre et du dialogue : des locaux interconnectés autour d'une piazza centrale; une fenestration abondante entre les locaux et vers l'extérieur; peu de portes et plusieurs dispositifs de communication pour les enfants entre les locaux (Dubois, 2015). Pareillement, dans l'aménagement intérieur on y retrouve du matériel libre et polyvalent, c'est-à-dire sans usage unique et prédéterminé afin d'ouvrir à davantage de potentiels de jeu et de possibilités créatives. Les murs sont garnis d'œuvres des enfants ou de panneaux de documentation, les lieux ayant les allures d'une exposition d'art permanente. À ce titre d'ailleurs, chaque classe a son propre local d'art adjacent, en plus d'avoir accès à un plus grand atelier commun qui est davantage fourni en matériel et dont est responsable l'atelierista, une artiste et pédagogue présente en permanence sur les lieux (Dubois, 2015).

Les éducateurs des approches R/T se revendiquent d'une pédagogie de l'écoute. Mauffette (2008) résume ainsi cette idée : « les mots les plus importants ne sont plus dire, transmettre, expliquer ou montrer, mais écouter. Écouter la pensée, les idées, les théories, les questions et les réponses des enfants (et des

adultes), ce qui demande une constante attention orientée vers l'autre. Dans une pédagogie de l'écoute, la connaissance est construite et évolue. » Les éducatrices, très majoritairement des femmes, sont reconnues par leur communauté comme des professionnelles de l'enfance. Or, elles se positionnent elles-mêmes, plutôt qu'expertes de sens, comme des co-chercheuses au côté de l'enfant qui expérimente et se questionne (Edwards, Gandini et Forman, 2012).

C'est au cœur de cette pédagogie du dialogue et de l'écoute, complètement enchâssée dans l'environnement réfléchi, à la manière d'une « clé de voûte des stratégies pédagogiques et de communication » (Gillain Mauffette, 2008), que les éducatrices ont placé la documentation pédagogique. Celle-ci a plusieurs vocations : elle sert de pratique d'observation de l'enfant en contexte naturel, permettant d'évaluer son développement en regard de savoirs précis mais en partant de ses intérêts propres; elle se présente également comme un levier communicationnel ou de partage de connaissances et un moyen informel de reddition de compte auprès de membres de l'administration ou des parents; enfin, elle devient un outil continu au service de la pratique réflexive de l'enseignant. Du reste, aux yeux des éducatrices, ces effets potentiels ne constituent pas les raisons de base ayant justifié sa mise en place. Elle est d'abord issue du désir de mettre en évidence le potentiel créatif de l'enfant. C'est là sa principale raison d'être. Pour cela, plutôt qu'imposée de l'extérieur et décontextualisée comme c'est le cas des méthodes évaluatives basées sur la comparaison à des normes, elle devient intégrée en totalité à la mission éducative et conséquemment au quotidien de l'enseignant (Dahlberg, 2012).

### 3.2 La documentation pédagogique en usage, de nos jours et dans le quotidien

« Je t'observe, et pendant que je t'observe, je te « saisis ». En même temps, cela modifie ma propre pensée. L'observation n'est pas qu'une action individuelle, elle doit s'inscrire dans une relation réciproque. » (Rinaldi, Giudici et Krechevsky, 2011, p. 19)

Documenter, au sens strict, correspond à garder des traces des jeux et des découvertes de l'enfant : des photos, des vidéos, des créations, des artefacts, des verbatims, des productions écrites. Cela suppose d'adopter en permanence une posture d'observation de l'enfant afin d'identifier quelles traces représenteraient au mieux ce que faisait l'enfant. Le tout peut ensuite être cumulé dans un même dossier ou portfolio, permettant rapidement un survol des activités réalisées et des propos tenus par l'enfant durant une période donnée. Un produit qui permet déjà de rendre compte aux parents, aux collègues ou à l'administration scolaire (Kroeger et Cardy, 2006). Or, cette forme de documentation ne correspond pas à celle revendiquée par les approches R/T (Mauffette, 2008).

La documentation dite pédagogique, telle qu'elle se décline encore aujourd'hui à Reggio Emilia et à Pistoia, en s'inscrivant dans la relation et le dialogue, va au-delà de traces statiques que l'on recueille pour simplement témoigner d'un événement vécu. Elle a comme objectif de rendre visible le processus d'apprentissage des enfants, de construction des connaissances, qui autrement est invisible à l'œil (Dahlberg, 2012). En prenant la perspective de l'enfant, elle tente de représenter ce qu'il pense, ce qu'il voit par ses yeux. Pour ce faire, elle se réalise dans le cadre d'un dialogue autour de ce qui a été vécu (Rinaldi, Giudici et Krechevsky, 2011). Concrètement, l'enseignant observe pratiquement en tout temps et prend fréquemment des notes et des photos illustrant l'activité de l'enfant, comme pour la documentation ordinaire, mais cette fois en ayant en tête des questions plus précises ciblant son vécu socioaffectif et son raisonnement :

- Que tente de faire l'enfant?
- Qu'a-t-il en tête?
- Quels questionnements, quelles émotions sont à l'origine de son action?
- Comment puis-je rendre visible son idée, le cheminement de sa pensée?

La manière d'utiliser et d'intégrer ces temps d'observations diffèrent également par la suite. De fait, les notes seront, pendant l'observation et après celle-ci, mises à profit lors d'échanges avec l'enfant, toujours avec l'idée de creuser avec celui-ci les buts poursuivis par son action, les questions qu'il s'est posées, les réflexions qu'il a eues, de manière à illustrer toute la construction de la pensée derrière un geste, un projet entamé ou une activité réalisée. En plus de ces allers-retours réguliers in vivo avec les enfants, les éducatrices prennent un temps en équipe à chaque semaine pour réaliser un retour sur les documentations recueillies et pour planifier les suites à leur donner. À titre indicatif, dans les écoles de Reggio Emilia, les

classes de maternelle, qui comptent en moyenne 25 enfants, sont gérées par une dyade d'enseignantes qui consacrent chacune une heure trente par semaine, généralement le vendredi, à l'analyse de la documentation colligée (Dubois, 2015). En somme, le fait de revisiter, d'interpréter les œuvres réalisées et/ou les actions posées dans le cadre du dialogue et d'une négociation de sens avec l'enfant et les parents est ce qui caractérise la DP à la manière d'une documentation précisément pédagogique pour tous les protagonistes concernés (Dahlberg, 2012). Ainsi, par la documentation continue, l'intérêt n'est jamais porté sur le produit ou le résultat, mais sur le processus, ce qui en fait une évaluation dynamique (plutôt que statique), complètement individualisée et contextualisée (Mauffette, 2008).

Avec une telle approche, il semble improbable d'utiliser les produits de la documentation pour réaliser une évaluation normative permettant exclusivement de situer l'enfant comparativement à un groupe donné. Ce n'est d'ailleurs pas l'intention poursuivie par les acteurs de Reggio Emilia, qui affirment se placer en continuité des préoccupations entre autres de John Dewey (2018/1916) quant à l'impertinence, voire le potentiel destructeur pour l'individualité et la créativité de l'enfant, d'une évaluation uniquement normative (Dodd-Nufrio, 2011). Au contraire, la documentation pédagogique, dans sa vision italienne, est présentée davantage comme une pratique d'évaluation au sens de « donner de la valeur à ». Elle a tout de même une visée formative, l'enfant, lorsqu'il revisite ses propres méthodes et questionnements, s'y comparant avec lui-même. Or, lorsqu'il échange avec l'adulte, l'enfant ne fait pas que témoigner du cheminement de sa pensée à un moment donné, c'est-à-dire rendre compte de façon passive. En narrant ce qu'il voit, il continue de réfléchir à haute voix, prenant conscience du rapport entre sa pensée et les actions posées (Fyfe, 2012). Dans le dialogue, il en vient peu à peu à conceptualiser son action, à lui donner une dimension réfléchie, dans un réel acte métacognitif. Cela donne à la DP, en tant que mécanisme d'évaluation, une portée formative pour l'enfant. Par ailleurs, comme l'enseignant doit de son côté sans cesse remettre en question ses a priori éducatifs afin de s'ajuster à chaque enfant dans son individualité et son rapport singulier vis-à-vis du monde (Walker, Reed et Stobbs, 2017), ainsi construisant et reconstruisant lui-même en permanence le sens de son action (Rayna et Baudelot, 2011), la modalité de documentation contribue également à sa propre pratique réflexive. Bref, comme l'illustrent Barrs et Drury (2017), la DP devient à la fois une fenêtre ouverte permettant d'entrevoir des pans du processus invisible de constructions de connaissances de l'enfant, de même qu'un miroir pour l'enfant et les enseignants qui y verront le reflet d'eux-mêmes et de leurs expériences.

Au final, après une période très variable qui correspond à la durée d'un projet (ou même pendant la réalisation du projet, entre différentes étapes par exemple), l'enseignant revient sur l'ensemble des traces et des notes recueillies et en produit des représentations visuelles, c'est-à-dire des collages écrits-images/vidéos, qui seront exposées dans l'école (Barrs et Drury, 2017; Dahlberg, 2012). Ainsi, au fil de l'année et notamment de l'évolution des projets des enfants, l'environnement intérieur change de forme, de telle sorte qu'il demeure toujours un reflet fidèle des expériences (elles aussi mouvantes) qui y sont vécues (Hocevar, Šebart, et Štefanc, 2013). Ces représentations visuelles mettront enfin la table pour les interactions avec les parents et la communauté, favorisant leur implication et leur compréhension des processus d'apprentissages des enfants (Barrs et Drury, 2017; Buldu, 2010; MacDonald, 2007).

En résumé de ce portrait, nous pouvons reprendre les quatre facultés ou propriétés théoriques de la DP telles qu'elles ont été identifiées par MacDonald et Hill (2018) entre autres à partir des écrits de Barrs et Drury (2017) et sur la base de son utilisation en contexte. La DP est à la fois :

- une fenêtre s'ouvrant sur la pensée de l'enfant;
- un catalyseur propulsant ses apprentissages;
- un miroir au service de la métacognition de l'enfant et de la pratique réflexive de l'enseignant;
- un levier de dialogue dans les rapports enseignant-enfant-parent.

En outre, ces propriétés peuvent être directement associées aux enjeux identifiés en première section comme contribuant à la problématique. Par sa faculté en tant que fenêtre ouverte sur la pensée de l'enfant, la DP se présente comme une évaluation formative de sa progression dans ses apprentissages. En tant que miroir au service de la pratique réflexive de l'enseignant, elle devient un outil de formation continue et de développement professionnel. Enfin en tant que levier dialogal, elle se place au service de la collaboration avec les parents, les collègues et l'administration.

## 4. Expérimentation en classe au Canada et exemples de DP

Dans le but d'envisager la faisabilité et la portée d'une telle pratique d'observation-évaluation en classe au Canada (plus précisément dans la province de Québec), en réponse aux enjeux contributifs actuels nommés précédemment (formation insuffisante, attentes évaluatives contradictoires et pressions sociales) qui encouragent le recours à un enseignement explicite de notions liées au lire-écrire au détriment d'une posture éducative développementale au préscolaire, une expérimentation de la DP en contexte préscolaire a été réalisée sur deux ans consécutifs (2023-2024 et 2024-2025). Celle-ci, s'inscrivant dans une étude doctorale, a été effectuée auprès d'une population d'enfants malentendants et/ou ayant des troubles du langage. Trois enseignantes, leur groupe-classe (n= 22 enfants sur deux ans) et les parents des élèves, ont participé à la recherche. La démarche de recherche avait pour but de documenter la conceptualisation et l'opérationnalisation d'une documentation pédagogique, d'une part du niveau de l'enfant au regard des fondements de l'entrée dans l'écrit et d'autre part des interventions pédagogiques éclairées par leur documentation pédagogique à déployer pour permettre sa progression dans le lire-écrire.

### 4.1 Quelques exemples tirés de la collecte préliminaire

Fig.1.1 et 1.2. Projet commun – murale sur le sirop d'érable



Dans le contexte d'exploration, avec les enfants, de l'entaillage d'un érable à sucre à proximité de l'école, duquel coule une eau d'érable que l'on recueille jour après jour avec les enfants et qu'on entreprend de faire chauffer, lors d'une après-midi, afin d'en extraire seulement le sirop, les enseignantes et les enfants réalisent une murale dans laquelle ils détaillent les étapes de fabrication. Des photos sont prises à ce moment et ajoutées à la murale. On dialogue avec les enfants et note des extraits de la parole permettant d'illustrer leurs questionnements, leurs observations. La murale est exposée dans le couloir principal de l'école, à hauteur d'enfants, devenant un objet de discussion avec l'ensemble des élèves de l'établissement, mais également avec le personnel scolaire et avec les parents qui viennent chercher leur enfant le soir.



L'exercice illustre bien le potentiel dialogal de la documentation pédagogique qui permet d'aller au-delà d'un instantané statique, autrement souvent le propre de la communication école-famille, et qui conduit à peu d'élaborations et conséquemment de prises de risque langagières de la part de l'enfant. On y voit également la portée sur le plan de la métacognition, l'enfant étant appelé a posteriori à mettre des mots sur un événement passé ou sur des gestes qu'il a posés, ainsi formalisant son raisonnement. Ces allers-retours de l'abstrait au concret sont primordiaux pour un enfant qui cherche à construire la double articulation (de la pensée vers l'oral, puis de l'oral vers l'écrit) que demande le développement d'un langage comme l'écrit.

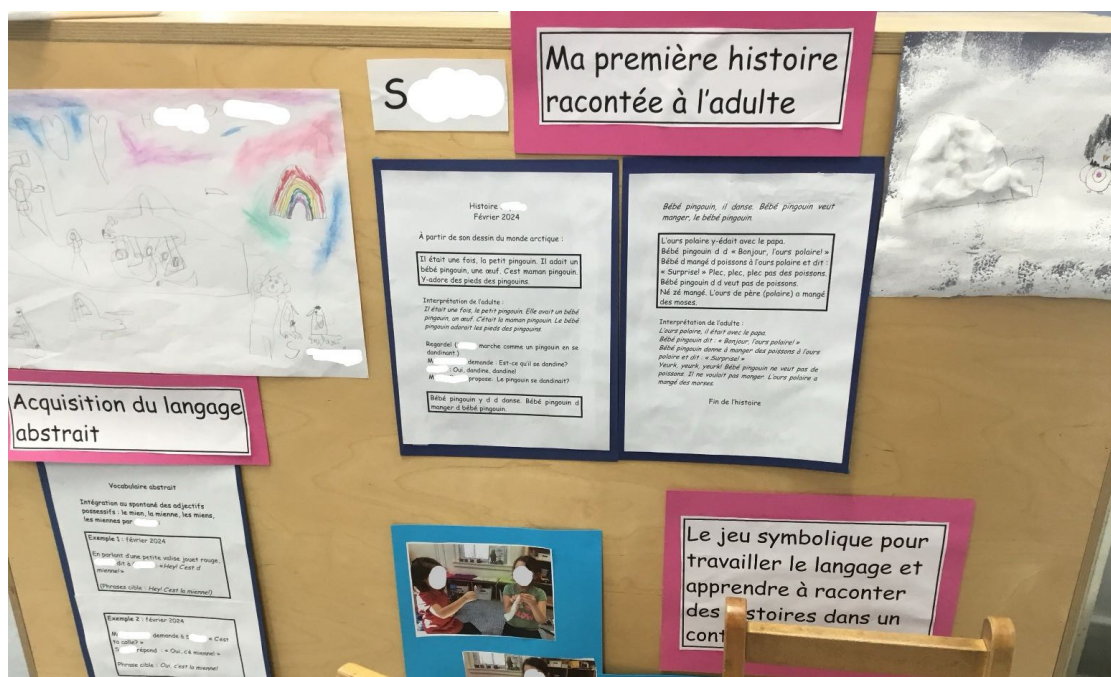
Fig. 2.1. Exposition autour du Grand Nord – jeu symbolique



Scènes de jeu symbolique, créées de toute pièce par les enfants pour représenter quelques instants charnières issus du récit sans parole utilisé comme amorce. À gauche, un conflit sur la banquise. À droite, un spectacle donné dans un amphithéâtre de glace par le protagoniste.

Une enseignante organise une exposition pour les parents de son groupe. Le point de départ de celle-ci est une histoire sans parole visionnée par les enfants, inscrite dans l'univers de connaissance qu'ils exploitent à ce moment, à savoir le Grand Nord. Autour de cette histoire, les enfants ont élaboré, sur plusieurs semaines, un récit commun qu'ils ont régulièrement joué sur le plan symbolique. De cet exercice d'exploration d'une histoire à mettre en mots, des écrits provisoires ont été recueillis pour certains, des extraits de verbalisations ou des dessins pour d'autres. L'ensemble des traces conservées ont été réparties dans toute la classe et présentées aux parents lors de l'exposition en question.

Fig. 2.2 Exposition autour du Grand Nord – langage discursif



Au fil des jours qui passent dans l'univers nordique, les enfants sont invités à créer des œuvres et, dans le cadre d'un dialogue avec l'adulte, à élaborer des histoires à partir de ces dernières. L'un des enfants de la classe, dont le défi langagier est important, est accompagné de proche en proche par l'adulte, qui l'aide, dans la discussion, à structurer une pensée narrative. L'enjeu de langage et de discours étant au cœur des préoccupations du parent et de l'école pour cet enfant, l'exercice permet d'illustrer comment les deux facettes sont travaillées dans un contexte fonctionnel pour l'enfant et démontre les progrès de l'enfant à ces chapitres.

Fig. 3 L'évolution du discours narratif

**Début septembre**


Un tuyau avec du feu  
Il y avait un esprit de l'eau qui jetait de l'eau dans le feu. L'eau a jeté un sort au magicien. Le magicien a jeté un sort à la Terre. L'eau était sur la Terre et la Terre a disparu.

**Mi-mai**

Il était une fois deux sirènes qui voulaient avoir des bébés. Elles n'arrivaient pas à avoir des enfants alors elles ont dit : « J'en ai assez! ». Elles ont attrapé des bébés poissons avec un filet de pêche et mirent les bébés dans le four très chaud pour les manger. Pendant ce temps, les parents des poissons les cherchaient partout. Ils allèrent trouver les sirènes et virent qu'ils avaient pris leurs bébés. Les parents emprisonnèrent les sirènes et prirent leur clé pour récupérer leur enfant dans le four.

**Mi-décembre**

C'est l'histoire d'un voleur qui voulait avoir une sorcière pour brosser sa marmite, car il brossait beaucoup trop fort et tout se renversa. Il a eu l'idée d'aller chercher un chien pour l'empoisonner et le transformer en sorcière, mais ce n'était pas une super idée. Il est allé se reposer, mais à son réveil, il y avait la police qui voulait l'attaquer et le mettre en prison.



En complément d'une rencontre prévue à la fin de l'année avec le parent, l'enseignante choisit d'afficher dans la classe une suite chronologique des récits réalisés par une enfant en dictée à l'adulte toujours en partant d'un de ses dessins, ainsi illustrant toute la complexification des structures narratives qu'elle propose tout au long de l'année. On y voit l'enfant passer d'un récit (début septembre) construit autour d'une séquence d'événements sans liens causaux évidents, à un récit (mi-décembre) prenant la forme d'un épisode quoique incomplet (problème et but principaux, une tentative d'action ou péripétie puis un nouveau problème en apparence dénué de lien causal avec le récit de départ), enfin à une histoire constituée autour d'une opposition épisodique entre deux catégories de protagonistes.

Fig 4. Évolution du dessin



Tout comme pour la figure 3, quoiqu'ici l'enseignante veut faire état de l'évolution de la pensée conceptuelle et de la représentation symbolique chez l'enfant, par l'intermédiaire d'une mise en relief de ses dessins qui sont d'abord produits sans intention formelle, jusqu'à devenir des leviers discursifs pour l'enfant qui les utilise comme amorce quand il cherche à raconter ses histoires.

## 5. Conclusion

Les quelques exemples présentés, ponctionnés à même un corpus important de documentations pédagogiques réalisées dans le cadre de l'étude doctorale dans la province de Québec, au Canada, entre 2023 et 2025, semblent corroborer la pertinence théorique de la DP qui devient autant une fenêtre s'ouvrant sur la pensée de l'enfant (discursive, langage abstrait, représentation symbolique) et un miroir au service de sa métacognition (retour sur événements passés, réinvestissement de traces à plusieurs moments durant l'année). On y retrouve également des marques de la portée de la DP en tant que levier de dialogue entre les différentes parties impliquées, à savoir les enfants entre eux, les enfants avec leur enseignant et avec leurs parents, de même que les enseignants avec les parents. Il est important de constater que ce dialogue devient constructif puisque se formalise autour des progrès de l'enfant en lien avec des préoccupations nommées par le parent et par l'école. Par ailleurs, la dimension de la DP qui prend les traits d'un miroir pour l'enseignant, favorisant sa pratique réflexive, est moins illustrée par ces exemples. Il faut savoir qu'en complément de la documentation quotidienne, des séminaires réflexifs avec les enseignants avaient lieu aux deux semaines, lors desquels ces derniers dialoguaient à partir de traces recueillies ou de questionnements en lien avec l'opérationnalisation de la DP en classe. Ces séminaires ont été enregistrés. Il est attendu que l'apport de la documentation au chapitre de la pratique réflexive devraient être davantage observé lors de l'analyse de ces enregistrements.

En somme, pour pallier la recrudescence des pratiques dites scolarisantes en émergence de la littératie au préscolaire, il appert que de considérer, à l'instar de ce que suggérait Drainville (2017), l'expérimentation d'un outil d'évaluation dynamique de l'enfant basé sur des observations en contexte naturel, en l'occurrence la DP dans la situation présente, semble porter plusieurs des fruits escomptés. L'enjeu qui demeure se situe au niveau de l'opérationnalisation concrète et dans le long terme de la DP en classe. De fait, rappelons que cette façon dynamique d'observer et évaluer ne peut pas être planifiée à l'horaire ou réalisée uniquement ad hoc, elle est complètement imbriquée dans le quotidien de l'enseignant et s'inscrit dans un changement profond de paradigme quant à la vision de l'enfant et du rôle de l'adulte (Rinaldi, Giudici et Krechevsky, 2011). Rien n'y est absolument prévisible et tout est à construire. Certes, c'est ce qui lui donne sa richesse et sa portée, mais également ce qui rend complexe et engageante sa mise en oeuvre (Avery, Callaghan et Wein, 2016).

## Bibliographie

- Alaçam, N. et Olgan, R. (2021). Pedagogical documentation in early childhood education: A systematic review of the literature. *Ilkogretim Online Elementary Education Online*, 20(1), 172-191. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.021>
- Ansari, A., et Purtell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23-32.
- Aras, S. et Tantekin, F. (2020). Documentation panels: supporting young children's self-regulatory and metacognitive abilities. *International Journal of Early Years Education*, 28(1) 63-80. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1592743>
- Avery, J., Callaghan, K. et Wein, C.A. (2016). *Documenting Children Meaning : Engaging Design and Creativity with Children and Families*. Davis Publications.
- Barrs, M., et Drury, R. (2017). " Documentation" in Pistoia Preschools: A Window and A Mirror. *International Research in Early Childhood Education*, 8(1), 3-20.
- Bassok, D. Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade? *AER4 Open*, 1(4), 1-31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Bédard, J., Larose, F. et Terrisse, B. (2002). L'éducation préscolaire au Québec : Bilan et perspectives. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 7(1), 95-105. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.978>
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T., et NICHD Early Child Care Research Network. (2007). Are there long-term effects of early child care?. *Child development*, 78(2), 681-701.
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 8(2), p. 70-78.
- Boch, F., Frier, C. et Rinck, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, 212, p. 5-13.
- Boisclair, A., Doré, N., et Lavoie, K. (2010). La discussion au regard du développement de la pensée chez le jeune enfant. Dans H. Makdissi, A. Boisclair, et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 9-37). Presses de l'Université du Québec.

- Borba, A. M. (2006, avril). La documentation et la pratique réflexive : L'expérience de formation continue des enseignants d'une école maternelle au Brésil. Communication présentée à la 8e Biennale de l'éducation et formation, Lyon, France.
- Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle. *Carrefours de l'éducation*, 30(2), 57-90.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1439-1449. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003>
- Clerc-Georgy, A. et Truffer Moreau, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine: Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. Dans C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (p. 79-95). EME éditions.
- Dahlberg, G. (2012). Pedagogical documentation: a practice for negotiation and democracy. Dans C. P. Edwards, L. Gandini et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (3<sup>e</sup> éd., p. 225-233). Praeger.
- Delarue-Breton, C. et Bautier, É. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui*, 190, 51-60.
- Desrochers, A., Brodeur, M. et Laplante, L. (2021). L'enseignement explicite et l'éducation préscolaire : la place de l'enseignement explicite à la maternelle. Dans S. Bissonnette, Falardeau, É. et Richard, M. (dir.), *L'enseignement explicite dans la francophonie: Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (p.185-208). PUQ.
- Dodd-Nufrio, A. T. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 235-237.
- Doré, N. (2015). *Le développement de la structuration causale du récit au préscolaire dans un contexte de dictée à l'adulte*. [mémoire de maîtrise, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/25984>
- Drainville, R. (2017). *L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique : étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire*. [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue].
- Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2020). Apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire : survol des approches éducatives et des perspectives théoriques de 1920 à 2020. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 53-74.
- Dubois, E. (2015). *La pédagogie à Reggio Emilia, cité d'or de Loris Malaguzzi*. L'harmattan.
- Edwards, C. P., Gandini, L., et Forman, G. (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. (3<sup>e</sup> éd.). Praeger.
- Fesseha, E. et Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377. <https://10.1080/09669760.2016.1174105>
- Fleet, A., Patterson, C. et Robertson, J. (dir.). (2017). *Pedagogical documentation in early years practice: seeing through multiple perspectives*. Sage.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspero.
- Fyfe, B. (2012). The relationship between documentation and assessment. Dans C. P. Edwards, L. Gandini et G. Forman (dir.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. (3<sup>e</sup> éd.). (p. 273-295). Praeger.
- Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). L'enseignement explicite : une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements. Dans C. Gauthier et Tardif, M. (dir.), *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. (p. 242-263). Gaëtan Morin éditeur.
- Haslip, M. J. et Gullo, D. F. (2018). The changing landscape of early childhood education: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 249-264.
- Hočevár, A., Šebart, M. K. et Štefanc, D. (2013). Curriculum planning and the concept of participation in the Reggio Emilia pedagogical approach. *European early childhood education research journal*, 21(4), 476-488.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 17-28.
- Kroeger, J. et Cardy, T. (2006). Documentation: A hard to reach place. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 389-398.
- Lachapelle, J. et Charron, A. (2020). Pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en maternelle 4 ans et 5 ans. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(2), 19-28.
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.001>
- MacDonald, M. et Hill, C. (2018). The intersection of pedagogical documentation and teaching inquiry: A living curriculum. *LEARNing Landscapes*, 11(2), 271-286.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2011). Cycle d'écriture de récits dès le début du primaire : une posture textuelle. *Lettrure*, 1, 61-80.

- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue, moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair, et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire – une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 145-181). Presses de l'Université du Québec.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Sirois, P., Baron, M.-P. et Sanchez, C. (2019). Storybooks to promote emergent literacy in kindergarten classrooms. Dans E. Veneziano et A. Nicolopoulou (dir.), *Narrative, literacy and other skills. Studies in intervention* (p. 43-68). John Benjamins Publishing Company.
- Marinova, K., et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634.
- Mauffette, A. G. (2008). La documentation pédagogique. Pour qui? Pourquoi? *Revue préscolaire*, 46(3), 8-15.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human development*, 53(1), 1-4.
- Owocki, G. et Goodman, Y. (2002). *Kidwatching: Documenting children's literacy development*. Exeter, Heinemann Educational Books
- Parazzelli, M., Auclair, D. et Brault, M.-C. (2021). Pourquoi le programme québécois « Agir tôt » est-il controversé? *Enfances Familles Générations*, 38.
- Rayna, S. et Baudelot, O. (2011). *On ne lit pas tout seul : Lectures et petite enfance*. Érès.  
<https://doi.org/10.3917/eres.rayna.2011.01>
- Rinaldi, C., Giudici, C. et Krechevsky, M. (2011). *Making Learning Visible: Children as individual and group learners* (2<sup>e</sup> éd.). Reggio Children.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school Journal*, 83(4), 335-351.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. et Nores, M. (2005). *Lifetime effects: the HighScope Perry preschool study through age 40*. HighScope Press
- Sirois, P., Boisclair, A., Darveau, M. et Hébert, É. (2010). Écriture et entrée dans l'écrit. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 279-316). Presses de l'Université du Québec.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392.
- Vermersch, P. (1996). L'explicitation de l'action. *Cahiers de linguistique sociale*, 3, 113-120.
- Walker, R., Reed, M. et Stobbs, N. (2017) Knowledge and practice of pedagogic documentation: professional development for educators. Dans A. Fleet, C. Patterson et J. Robertson, (dir.) *Pedagogical documentation in early years practice: seeing through multiple perspectives*. (p. 166-177). Sage.
- Wells, G. (2004). Narrating and theorizing activity in educational settings. *Mind, Culture and Activity*, 11, 70-77.
- Wells, G. (2007). The Mediating Role of Discoursing in Activity. *Mind, culture and activity*, 14(3), 1-18
- Wyse, D., et Bradbury, A. (2022). Reading wars or reading reconciliation? A critical examination of robust research evidence, curriculum policy and teachers' practices for teaching phonics and reading. *Review of Education*, 10(1), p. 3314.

## Auteur

Thomas Plouffe a une formation comme psychoéducateur et poursuit actuellement un doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval à Québec. Il a travaillé dans les milieux communautaires, en petite enfance, pendant plusieurs années. Il y a coordonné des actions concertées entre un ensemble de partenaires en petite enfance (écoles, garderies, organismes communautaires, santé publique, instances politiques). Depuis quelques années, il enseigne à l'école Oraliste de Québec, une école spécialisée pour les élèves ayant une perte auditive ou une difficulté langagière. Il occupe aussi également, en parallèle, une fonction de chargé de cours dans la formation au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, notamment pour des cours de didactique du français. Son projet doctoral porte sur la conceptualisation et l'opérationnalisation d'une démarche de documentation pédagogique des apprentissages en classe du jeune enfant.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2026 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# Lernstandsbeobachtung – eine Unterstützung zur Förderung des frühen Schriftspracherwerbs

Thomas Plouffe

## Abstract

Ein zentrales Problem bei einer entwicklungsorientierten Sicht auf den frühen Schriftspracherwerb besteht darin, dass die ersten Schritte der Literacy-Entwicklung kaum sichtbar sind. Sie verlaufen oft unspektakulär und lassen sich entsprechend nur schwer diagnostisch erfassen.

Hier setzt die Lernstandsbeobachtung an: Sie legt die reflexiven und metakognitiven Prozesse offen, die ein Kind durchläuft, wenn es sich schrittweise ein Verständnis von Sprache, Zeichen und Schrift aneignet. Der vorliegende Artikel zeigt das theoretische Potenzial der Lernstandserhebung, die eine entwicklungsorientierte Sicht auf Lesen und Schreiben operationalisierbar macht und gleichzeitig die realen Anforderungen an Beobachtung und Beurteilung im Frühbereich widerspiegelt.

Zur Illustration werden Beispiele aus einer zweijährigen Erprobung in der Praxis im Vorschulbereich vorgestellt, die an einer Schule für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen und/oder Sprachentwicklungsstörungen durchgeführt wurde.

## Schlüsselwörter

Lesen, Schreiben, pädagogische Dokumentation, Lernstandsbeobachtung, formative Beurteilung

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2026 von leseforum.ch veröffentlicht.

# La documentazione pedagogica, un'alleata per sostenere l'emergere della parola scritta?

Thomas Plouffe

## Riassunto

Una delle criticità che ostacolano la messa in pratica di una visione evolutiva dell'emergere della scrittura nella scuola dell'infanzia, sebbene raccomandata dalla maggior parte dei curricula, risiede nel carattere impercettibile dei primi apprendimenti della lettura e della scrittura e nella difficoltà di valutarli, che ne costituisce il naturale corollario. Rendere visibile l'invisibile, ossia portare alla luce l'intero processo riflessivo sotteso all'acquisizione di una conoscenza più saliente nel bambino piccolo, rappresenta precisamente la promessa della documentazione pedagogica (DP) intesa come approccio alternativo alla valutazione.

Il presente articolo argomenta il potenziale teorico della documentazione pedagogica quale alleata capace di rendere operativa una visione evolutiva, rispondendo al contempo alle concrete esigenze valutative, attraverso il ricorso ad alcuni esempi tratti dalla raccolta preliminare di una sperimentazione concreta di tale modalità nella scuola dell'infanzia, condotta nell'arco di due anni presso una scuola specializzata per bambini con difficoltà uditive e/o disturbi del linguaggio.

## Parole chiave

lettura, scrittura, documentazione pedagogica, valutazione dinamica

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2026 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)

# Observing learning progress: supporting early literacy development

Thomas Plouffe

## Abstract

One central challenge in a developmentally-oriented view of early literacy acquisition is that the first steps in literacy development are hardly visible. They often emerge quietly and are therefore difficult to assess diagnostically.

This is where learning progress observation comes in: It reveals the reflective and metacognitive processes children go through as they gradually develop an understanding of language, symbols and writing.

This article demonstrates the theoretical potential of learning progress assessment, which operationalises a developmentally-oriented perspective on reading and writing whilst also reflecting the practical demands of observation and evaluation in early childhood settings.

To illustrate the approach, examples are shared from a two-year practical trial in the pre-school sector. This was conducted at a school for children with hearing impairments and/or speech and language development disorders.

## Keywords

reading, writing, pedagogical documentation, learning progress observation, formative assessment

This article was published in the 1/2026 issue of leseforum.ch