

# Grandir et apprendre de 0 à 6 ans

Accompagner sans précipiter,  
soutenir sans surstimuler

**24 activités**

avec exemples concrets

Des repères sans calendrier rigide,  
du langage au sommeil, du jeu à l'écrit,  
pour accompagner chaque enfant sans course.

**Noosophie IA**

sous la direction de Hieronymus Anonymus

**ÉDITIONS NOOSOPHIE**

# Grandir et apprendre de 0 à 6 ans

Accompagner sans précipiter, soutenir sans  
surstimuler

**Noosophie IA**

sous la direction de Hieronymus Anonymus

**Éditions Noosophie**

## Informations éditoriales

**Titre :** Grandir et apprendre de 0 à 6 ans

**Sous-titre :** Accompagner sans précipiter, soutenir sans surstimuler

**Auteur :** Noosophie IA

**Direction :** Hieronymus Anonymus

**Éditeur :** Éditions Noosophie

**Entité éditrice actuelle :** Association Noosophie

**Localisation publique :** Roumagne, Lot-et-Garonne, France

**Site :** noosophie.fr

Édition : v1.0 - édition finale A5

Date de publication : 14 septembre 2026

Format : PDF / EPUB

ISBN : non attribué

**Prix :** Gratuit

**Licence :** CC BY-NC-ND 4.0

**Titulaire des droits / concédant :** Hieronymus Anonymus (pseudonyme public ; identité civile non publiée)

**Droits :** © Hieronymus Anonymus

**Contact :** [contact@noosophie.fr](mailto:contact@noosophie.fr)

Cette édition est mise à disposition sous licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). Elle peut être copiée et partagée sous sa forme inchangée, avec attribution, à des fins non commerciales. La diffusion d'une traduction, adaptation, version modifiée ou œuvre dérivée nécessite une autorisation préalable. Pour toute demande : [contact@noosophie.fr](mailto:contact@noosophie.fr).

Licence : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **Note sur la génération et la responsabilité éditoriale**

Ce livre a été élaboré dans le cadre d'une collaboration entre Hieronymus Anonymus et Noosophe IA. Hieronymus Anonymus a initié le projet, fixé son objet et ses finalités, arbitré les orientations, relu, corrigé et validé le manuscrit final. Noosophe IA a contribué à la recherche documentaire, à la structuration, à la rédaction, à la comparaison des arguments, aux audits de cohérence et à l'édition. Le texte n'est donc ni une sortie brute d'un modèle ni un texte humain simplement corrigé par une IA : il résulte d'un processus itératif de génération, de critique, de vérification et de validation humaine. Les décisions de finalité, de validation et de publication demeurent humaines.

# Sommaire

---

## OUVERTURE

|                                         |   |
|-----------------------------------------|---|
| Grandir n'est pas exécuter un programme | 5 |
|-----------------------------------------|---|

## PARTIE I · ACCOMPAGNER

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| 1. Accompagner sans programmer     | 7 |
| 2. Observer avant d'intervenir     | 8 |
| 3. Huit dimensions, un seul enfant | 9 |

## PARTIE II · LANGAGE

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| 4. Communiquer avant les mots      | 11 |
| 5. Gestes, baby sign, LSF          | 12 |
| 6. Voix, rythme, geste et prosodie | 13 |

## PARTIE III · APPRENDRE EN AGISSANT

|                                         |    |
|-----------------------------------------|----|
| 7. Le corps qui apprend                 | 15 |
| 8. Jouer, explorer, participer          | 16 |
| 9. Mémoire, imitation, observation      | 17 |
| 10. Quantités, nombres et raisonnements | 19 |

## PARTIE IV · CONDITIONS

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| 11. Émotions, règles et coopération   | 21 |
| 12. Sommeil, repos et disponibilité   | 22 |
| 13. Autonomie, refus et participation | 24 |
| 14. Le réel avant l'écran             | 25 |

## PARTIE V · ÉCRIT ET CP

|                                         |    |
|-----------------------------------------|----|
| 15. Entrer dans l'écrit sans précipiter | 27 |
| 16. Une progression souple de 0 à 6 ans | 28 |
| 17. Passer au CP                        | 30 |

## PARTIE VI · PASSER À L'ACTION

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| 18. Vingt-quatre situations pour agir | 32 |
| 19. Quand demander un avis            | 52 |

## FIN DU LIVRE

|                     |    |
|---------------------|----|
| Conclusion          | 54 |
| Notes et références | 56 |

# Introduction - Grandir n'est pas exécuter un programme

Entre la naissance et l'entrée au CP, il se passe trop de choses pour que l'on puisse les réduire à une liste d'acquisitions. Un enfant apprend à habiter son corps, à reconnaître des voix, à partager une attention, à provoquer des effets, à demander, refuser, imiter, raconter, compter, dessiner, jouer, attendre, réparer une relation et, peu à peu, à entrer dans les systèmes symboliques de sa culture. Rien de cela n'avance d'un seul bloc.

Le danger apparaît lorsque l'adulte transforme cette richesse en course. Un jalon moyen devient une échéance. Une compétence précoce devient une identité. Une activité utile devient une routine obligatoire. À l'inverse, la peur de "faire trop tôt" peut aussi conduire à retenir artificiellement un enfant dont une capacité est déjà disponible. Ce livre cherche une voie plus exigeante : ne pas retarder ce qui peut réellement émerger, ne pas forcer ce qui ne l'est pas encore.

## **Principe directeur**

Ne pas retarder une capacité déjà disponible ; ne pas forcer une capacité qui ne l'est pas encore.

Cette phrase ne fournit pas un calendrier. Elle impose au contraire d'observer : que fait l'enfant sans aide ? Quelle fonction cherche-t-il à accomplir ? Dans quelles conditions y parvient-il ? Que se passe-t-il si l'on change de contexte ? Est-ce une compétence stable, une réussite ponctuelle, une imitation immédiate, une stratégie fragile ou une capacité réellement transférable ?

Le livre est donc organisé par fonctions plutôt que par normes. Les âges servent de repères de navigation. Ils aident à retrouver des situations plausibles, jamais à résumer un enfant. Les chapitres relient les domaines entre eux sans les confondre : corps, relation, langage, sommeil, jeu,

mémoire, quantité, autonomie et écrit peuvent se soutenir mutuellement, mais aucun n'est le thermomètre global de tous les autres.

**PARTIE I — CHAPITRE 1**

# **Accompagner sans programmer**

*Le développement a besoin d'adultes présents, pas d'un chronomètre permanent.*

Le premier renversement consiste à ne plus demander : « Que devrait-il savoir à cet âge ? », mais : « Qu'est-ce qui est disponible maintenant, dans ce domaine précis, et quelle expérience lui permettrait d'en faire quelque chose ? » Un âge moyen peut alerter ou orienter une observation ; il ne doit pas devenir une condamnation ni une consigne mécanique.

## **Une capacité locale ne vaut pas maturité générale**

Un enfant très verbal peut être moins à l'aise dans certaines coordinations motrices. Un enfant qui grimpe tôt peut rester très dépendant pour traverser une frustration. Un enfant qui décode des mots avant le CP peut encore avoir besoin d'aide pour comprendre un récit, écrire ou entrer dans un groupe. Ces asymétries ne sont pas des anomalies à effacer : elles obligent à regarder domaine par domaine.

## **L'âge comme carte, non comme verdict**

Les repères d'âge sont utiles lorsqu'ils gardent leur fonction : décrire des tendances, signaler certaines situations qui méritent attention, organiser une progression plausible. Ils deviennent nocifs lorsque l'on transforme une distribution statistique en obligation individuelle. Une progression éducative sérieuse doit donc prévoir des bifurcations : continuer, simplifier, changer de canal, laisser mûrir, tester un transfert, ou demander un avis lorsque quelque chose sort clairement de la variation ordinaire.

### À ne pas confondre

Précocité  $\neq$  supériorité. Performance  $\neq$  développement global. Obéissance  $\neq$  compétence. Une difficulté locale  $\neq$  identité de l'enfant.

## CHAPITRE 2

# Observer avant d'intervenir

*L'intervention la plus intelligente commence souvent par quelques secondes où l'adulte ne fait rien.*

## Sept questions avant de proposer

| Question                       | À regarder                                                                                      |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quelle fonction ?              | Communiquer, comparer, bouger, comprendre une cause, participer, raconter, demander de l'aide ? |
| Le prérequis est-il présent ?  | L'enfant possède-t-il déjà ce dont l'activité dépend ?                                          |
| Est-ce utile maintenant ?      | La proposition répond-elle à un intérêt, un besoin ou une capacité disponible ?                 |
| Le canal est-il accessible ?   | Parole, geste, signe, regard, action, objet ou image sont-ils réellement utilisables ?          |
| Peut-il refuser ?              | Le refus est-il possible hors situation de protection nécessaire ?                              |
| Quelle variable est nouvelle ? | A-t-on ajouté une difficulté ou cinq à la fois ?                                                |
| Quelle preuve cherchons-nous ? | Une répétition immédiate, ou une utilisation plus tard dans une autre situation ?               |

## Adapter avant de conclure

- Réduire le nombre d'étapes.

- Laisser davantage de temps.
- Montrer une fois puis laisser essayer.
- Changer de canal sans changer la fonction.
- Stabiliser la position corporelle.
- Réduire le bruit ou les distracteurs.
- Modifier le matériel ou la taille de l'objet.
- Passer du groupe au face-à-face.
- Arrêter si la fonction n'est pas pertinente maintenant.

Une adaptation n'est pas une faveur faite à un enfant « moins capable ». C'est une manière de déterminer ce que l'on est réellement en train de mesurer. Si une consigne orale bloque une tâche que l'enfant réussit lorsqu'elle est montrée, le problème n'est pas forcément la capacité visée. Si une tâche graphique échoue alors que le raisonnement est correct à l'oral ou avec des objets, il faut distinguer le geste et le concept.

### CHAPITRE 3

# Huit dimensions, un seul enfant

*Relier les domaines sans les réduire les uns aux autres.*

| Dimension               | Ce qu'elle recouvre                                                         |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Corps et espace         | Posture, déplacement, coordination, manipulation, orientation.              |
| Temps et rythme         | Alternance, répétition, anticipation, cadence, segmentation.                |
| Voix et audition        | Vocalisation, discrimination, prosodie, phonologie, parole.                 |
| Signe et représentation | Geste, signes, images, symboles, traces, dessin, écriture.                  |
| Relation et langage     | Attention partagée, référence, intention, lexique, narration.               |
| Raisonnement            | Causalité, catégorie, quantité, comparaison, séquence, logique élémentaire. |

| Dimension                     | Ce qu'elle recouvre                                                |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Autonomie et participation    | Choix, refus, aide, vie quotidienne, responsabilité proportionnée. |
| Jeu, curiosité et réflexivité | Exploration, jeu symbolique, stratégie, correction, transfert.     |

Ces dimensions interagissent. Marcher ouvre de nouveaux points de vue et de nouvelles occasions de communiquer ; parler permet de négocier un jeu ; dormir soutient la disponibilité ; un dessin peut devenir outil de mémoire ; compter peut naître d'une distribution réelle. Mais une interaction n'est pas une équivalence. La meilleure manière d'éviter les fausses conclusions est de conserver la fonction de chaque domaine.

## **PARTIE II — CHAPITRE 4**

# **Communiquer avant les mots**

*La communication précède la phrase et ne se réduit jamais à la parole.*

Très tôt, un enfant peut orienter son attention, répondre à une voix, alterner des vocalisations, tendre les bras, détourner le regard, pointer, donner, montrer ou reproduire une action. Ces comportements ne sont pas encore tous des symboles, mais ils construisent une relation dans laquelle les intentions deviennent progressivement partageables. Les travaux sur l'attention coordonnée montrent une relation robuste avec le développement langagier, sans en faire un prédicteur individuel absolu.<sup>1</sup>

## **Signal, geste, symbole, langue : quatre niveaux**

### **Interaction avant code**

Avant 6 ans, le projet doit privilégier les fonctions communicatives réellement vécues. Un code auxiliaire n'est introduit que s'il résout un problème réel de communication. L'enfant ne doit jamais apprendre une convention uniquement parce que le système noosphique la trouve élégante.

### **Plusieurs langues ne sont pas une confusion**

Grandir avec plusieurs langues ne constitue pas en soi un déficit global. Les profils lexicaux dépendent notamment de la quantité et de la répartition de l'exposition ; il faut regarder l'ensemble des langues disponibles plutôt que tester l'enfant comme s'il n'en possédait qu'une.<sup>3</sup>

### Dans la vie quotidienne

Suivre ce que l'enfant regarde, nommer brièvement si cela aide, laisser une pause et accepter qu'il réponde par la voix, le geste, le regard, un signe ou une action.

## CHAPITRE 5

# Gestes, baby sign, LSF et accès au langage

*Quelques signes peuvent soutenir une interaction ; une langue signée est tout autre chose.*

Pour un enfant entendant qui ne parle pas encore suffisamment, quelques gestes ou signes fonctionnels peuvent offrir un canal supplémentaire : encore, fini, boire, aider, dormir, manger. L'essai randomisé disponible sur le baby sign ne montre pas d'accélération générale du langage ; l'intérêt éventuel est plutôt communicationnel et relationnel.<sup>2</sup>

## Quatre objets à ne jamais confondre

| Objet           | Ce que c'est                                                                                                            | Ce que ce n'est pas                                                 |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Gestes naturels | Pointage, montrer, donner, mimiques et gestes culturels qui émergent dans l'interaction.                                | Une langue structurée.                                              |
| Baby sign       | Petit répertoire de signes utilisé avant ou avec la parole comme canal complémentaire, surtout chez l'enfant entendant. | La LSF ni une méthode démontrée d'accélération générale du langage. |
| Français signé  | Français accompagné de signes en suivant principalement l'ordre du                                                      | La LSF, qui possède sa propre grammaire.                            |

| Objet | Ce que c'est                                                                                                  | Ce que ce n'est pas                          |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| LSF   | français.<br><br>Langue visuo-gestuelle complète, avec grammaire, lexique, usages et communauté linguistique. | Une collection de gestes ou de pictogrammes. |

## Pour l'enfant sourd ou malentendant, la question change

Chez un enfant sourd ou malentendant, la priorité n'est pas d'ajouter quelques signes « en attendant ». Elle est d'assurer précocement un accès suffisamment riche à une langue complète et perceptivement accessible. La Haute Autorité de Santé reconnaît des parcours centrés sur le français, la LSF ou leur combinaison et insiste sur l'accompagnement de la famille. Une approche visuo-gestuelle sérieuse suppose des interlocuteurs compétents et, lorsque possible, l'implication de professionnels sourds.<sup>1920</sup>

Une aide auditive ou un implant cochléaire ne permet pas, à lui seul, de déduire que l'accès linguistique est complet. Les données récentes invitent à regarder l'exposition effective au langage et les compétences réelles de l'enfant plutôt qu'à opposer abstraitement oral et signe.<sup>212223</sup>

### Règle simple

Baby sign ≠ LSF. Quelques signes isolés ≠ langue. Communication fonctionnelle ponctuelle ≠ accès linguistique complet.

## CHAPITRE 6

# Voix, rythme, geste et prosodie

*Le rythme aide à organiser l'expérience ; il ne constitue pas une clé universelle du développement.*

## Quatre dimensions qui se combinent

La prosodie, les pauses, les régularités temporelles et les mouvements associés peuvent aider le jeune enfant à segmenter, anticiper et partager une interaction. Une méta-analyse confirme que les propriétés rythmiques participent à certaines discriminations langagières, mais les catégories classiques de « langues rythmiques » ne suffisent pas à expliquer tous les résultats.<sup>45</sup>

## Ne pas saturer les canaux

Un canal supplémentaire n'est justifié que s'il apporte une information, une accessibilité, une mémorisation ou une désambiguïsation utile. Répéter la même information simultanément par voix, geste, image, code couleur et symbole peut augmenter la charge sans bénéfice.

- fonction nouvelle → canal possible
- même fonction déjà claire → pas d'ajout automatique
- ambiguïté réelle → ajouter ou réintroduire le canal pertinent
- handicap ou accès limité → changer de canal plutôt que réduire nécessairement l'objectif

### Principe de parcimonie

Ajouter un canal seulement s'il rend une relation plus accessible. Une voix + un geste + une image + une couleur + un rythme ne valent pas cinq fois plus d'apprentissage.

## **PARTIE III — CHAPITRE 7**

# **Le corps qui apprend**

*Le développement moteur ouvre des possibilités ; il ne distribue pas des grades de maturité.*

Quand un enfant acquiert une nouvelle manière de se déplacer, de saisir, d’orienter son corps ou de manipuler un objet, son environnement change. Il voit d’autres choses, atteint d’autres objets, rencontre d’autres réactions et peut créer de nouvelles occasions de communication. C’est le sens d’une cascade développementale : une nouveauté locale transforme les occasions d’apprendre. Elle ne prouve pas une avance générale.<sup>1011</sup>

## **Quatre motricités à regarder séparément**

### **Mouvement libre et défis fonctionnels**

- Préserver de longues possibilités de mouvement libre et d’exploration réelle.
- Proposer des défis adaptés : porter, grimper, pousser, tirer, transvaser, construire, dessiner, lancer, attraper, équilibrer.
- Augmenter la difficulté seulement si l’enfant montre une capacité disponible et un intérêt ou une fonction réelle.
- Ne pas répéter une compétence déjà acquise pour « entraîner le cerveau ».
- Adapter le milieu plutôt que forcer le corps : hauteur, taille d’objet, stabilité, prise, distance, surface.
- La sécurité protège l’exploration ; elle ne doit pas supprimer toute prise de risque proportionnée.

### **Protéger sans supprimer toute expérience**

Une éducation corporelle intégrative ne vise ni zéro risque ni exposition dangereuse. Elle cherche un risque proportionné : l’enfant peut tester une capacité, échouer sans dommage grave, recommencer et apprendre les conséquences du réel.

- danger grave ou non compréhensible → adulte bloque
- risque limité et observable → adulte sécurise l'environnement et laisse expérimenter
- capacité déjà maîtrisée → augmenter la variété plutôt que la hauteur ou la vitesse par principe
- peur ou refus → ne pas forcer comme méthode de désensibilisation ordinaire.

## CHAPITRE 8

# Jouer, explorer, participer

*Le jeu libre, le jeu guidé, l'activité réelle et l'instruction explicite ont des fonctions différentes.*

Le jeu guidé peut améliorer certains apprentissages précis, notamment dans des domaines spatiaux ou mathématiques, sans qu'il existe de supériorité générale sur le jeu libre ou l'instruction directe. La bonne question n'est donc pas « quelle pédagogie gagne ? », mais « quelle forme sert le mieux la fonction visée ici ? »<sup>7</sup>

| Forme                       | Critère                                                                             | Fonction                                                          |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Jeu libre                   | L'enfant choisit principalement le but, le déroulement et la durée.                 | Explorer, inventer, répéter, négocier.                            |
| Jeu guidé                   | L'adulte prépare un environnement ou une question mais laisse plusieurs stratégies. | Faire émerger une relation précise sans donner toute la solution. |
| Activité réelle accompagnée | La tâche existe indépendamment de l'apprentissage.                                  | Cuisiner, jardiner, ranger, mesurer, réparer.                     |
| Instruction explicite       | L'adulte transmet clairement une règle, une convention ou une procédure.            | Sécurité, outil, symbole, procédure précise.                      |

## Pourquoi protéger le jeu libre

- Il donne un espace où l'enfant peut initier, interrompre, recommencer et modifier lui-même son activité.
- Il permet des explorations qui ne répondent pas forcément à un objectif adulte identifiable.
- Il offre des situations de négociation, imagination, mouvement, répétition spontanée et usage non standard des objets.
- Il constitue aussi un temps de faible contrôle externe, ce qui a une valeur propre dans une architecture d'autonomie progressive.

Ce livre ne prétend pas que le jeu libre enseigne mieux tout contenu scolaire. Sa protection repose aussi sur sa fonction d'activité propre de l'enfant, pas seulement sur un rendement mesuré.

## Quand tout transformer en jeu devient un problème

- récompenser chaque tâche par points, badges ou compétition
- camoufler un exercice obligatoire en jeu sans choix réel
- interrompre un jeu libre pour introduire artificiellement un objectif pédagogique
- faire croire que tout doit être amusant pour être appris
- faire croire inversement qu'un apprentissage sérieux doit exclure le plaisir.

La qualité du jeu dépend notamment de l'agence réelle de l'enfant. Une activité entièrement déterminée par l'adulte peut être agréable, mais elle n'est pas pour autant du jeu libre.

### CHAPITRE 9

## Mémoire, imitation et apprentissage par observation

*Copier n'est pas encore comprendre ; se souvenir n'est pas encore transférer.*

## **Mémoire de travail, mémoire d'événement, imitation, observation**

### **De la copie au souvenir**

L'imitation différée montre qu'un enfant peut conserver une représentation d'une action au-delà de la démonstration immédiate.

La bonne question pédagogique n'est donc pas seulement « peut-il copier ? », mais : peut-il refaire plus tard, dans un contexte légèrement différent, et adapter l'action à sa fonction ?

### **Répéter moins, retrouver mieux**

Une répétition espacée et la réutilisation ultérieure d'une compétence sont généralement plus favorables à la rétention qu'une répétition massée identique dans une seule séance.

Mais répéter davantage n'est pas toujours mieux : lorsqu'une capacité est déjà acquise, la répétition mécanique peut ajouter ennui et conformité sans augmenter le transfert.

- répéter brièvement si la trace n'est pas encore stable
- espacer les occasions
- réutiliser dans un autre contexte
- faire rappeler ou reconstruire plutôt que simplement remontrer
- arrêter lorsque la capacité est autonome et transférable.

### **Pourquoi l'enfant copie parfois l'inutile**

Les enfants peuvent reproduire des gestes qui ne sont pas causalement nécessaires à l'objectif. Cette surimitation varie avec les contextes et peut participer à l'apprentissage de conventions culturelles.

Il faut donc distinguer deux tâches : apprendre comment une chose fonctionne et apprendre comment « on fait ici ». Une copie fidèle peut être rationnelle socialement tout en étant inefficace causalement.

- Dans une tâche technique : encourager l'enfant à retirer les étapes inutiles s'il comprend la causalité.

- Dans un rituel ou une convention : expliquer qu'il s'agit d'une manière partagée de faire, pas d'une nécessité physique.
- Ne pas confondre conformité fidèle et compréhension.
- Ne pas valoriser l'overimitation comme obéissance souhaitable.

### **Hierarchie utile**

Copier maintenant < refaire plus tard < transférer dans un autre contexte < adapter à une situation nouvelle.

## **CHAPITRE 10**

# **Quantités, nombres et premiers raisonnements**

*Les mathématiques précoces ne commencent pas avec une fiche de chiffres.*

## **Avant le symbole : relations, quantités, ordre**

- Correspondance un à un : un objet pour chaque personne, emplacement ou contenant.
- Cardinalité : comprendre que le dernier mot-nombre du comptage indique combien il y en a dans la collection.
- Comparaison : plus, moins, autant, plus long, plus court, plein, vide, proche, loin.910
- Relations partie-tout : une même petite quantité peut être composée et décomposée de plusieurs façons.212
- Ordre et séquence : avant/après, premier/dernier, position dans une suite.
- Estimation et approximation : comparer grossièrement des collections ou grandeurs, puis vérifier dans le réel.
- Motifs, forme et espace : reconnaître, prolonger et créer des régularités ; décrire des positions.

## Manipuler sans fétichiser le matériel

Les manipulatifs concrets peuvent améliorer l'apprentissage par rapport à un enseignement uniquement symbolique, avec des effets en moyenne petits à modérés.

Mais un objet concret est lui aussi une représentation : l'enfant doit comprendre ce qu'il représente. Une manipulation sans explicitation du lien mathématique peut rester un simple jeu d'objet.

En pratique : ne pas opposer « concret » et « abstrait ». Utiliser plutôt la chaîne :

expérience réelle → manipulation → langage → dessin/trace → symbole, avec retours possibles dans les deux sens.

Les échanges mathématiques dans la vie quotidienne sont associés positivement aux performances ultérieures, mais l'effet moyen reste modeste et dépend du contexte. Parler de quantité ne transforme donc pas chaque repas en leçon ; il s'agit plutôt de rendre visibles des relations déjà présentes : un pour chacun, plus, moins, autant, avant, après, moitié, encore deux.<sup>6</sup>

## Les symboles quand ils ont un sens

La numératie symbolique émerge lorsque les mots-nombres et les symboles commencent à être reliés à des quantités précises.

Un enfant qui comprend réellement « trois » dans des collections peut rencontrer le chiffre 3 sans attendre un âge administratif. Inversement, réciter 1-2-3-4 ou reconnaître des chiffres ne prouve pas la compréhension des quantités.

Règle : introduire un symbole lorsqu'il peut être relié à une relation déjà vécue ou comprise, puis vérifier que l'enfant peut revenir du symbole au réel.

### Progression qui peut aller et revenir

Expérience réelle → manipulation → langage → dessin ou représentation → symbole. On peut revenir au réel à n'importe quel moment.

## **PARTIE IV — CHAPITRE 11**

# **Émotions, règles et coopération**

*Aider un enfant à se réguler ne signifie pas lui apprendre à ne plus déranger.*

Les interventions socioémotionnelles en petite enfance produisent en moyenne des effets positifs, mais variables selon les programmes et les résultats observés. Elles ne justifient pas de transformer chaque émotion en exercice, ni de mesurer la maturité au calme apparent.<sup>89</sup>

## **Régulation ≠ absence d'émotion**

Réguler ne signifie pas ne plus ressentir, rester calme en permanence ou obéir rapidement. La régulation concerne la capacité à tolérer, moduler, exprimer, transformer ou traverser un état émotionnel d'une manière compatible avec la situation.

- Un enfant peut être triste ou en colère et néanmoins progresser en régulation.
- Une émotion forte n'est pas une faute.
- L'aide de l'adulte fait partie du développement : autonomie émotionnelle ≠ absence de co-régulation.
- Le but n'est pas de rendre l'enfant facile à gérer, mais de lui permettre progressivement d'agir sans être entièrement gouverné par l'état du moment.

## **Avant l'autonomie : la co-régulation**

Les pratiques parentales de modelage, de réponse et d'explication des émotions sont associées aux compétences émotionnelles de l'enfant, mais les effets observés sont généralement petits et souvent corrélationnels.

Des interventions parentales de socialisation émotionnelle montrent néanmoins des effets expérimentaux positifs sur la compétence émotionnelle et l'ajustement de jeunes enfants.

En pratique : l'adulte aide d'abord à contenir la situation, nommer si utile, protéger, laisser redescendre l'intensité, puis seulement réfléchir avec l'enfant à ce qui s'est passé.

## **Un conflit n'est pas une leçon de morale**

Le conflit n'est pas en soi une défaillance éducative. Il peut devenir une situation d'apprentissage si l'adulte protège les personnes, empêche violence ou humiliation, puis aide à reconstruire faits, besoins, règles et solutions.

## **Comprendre la règle plutôt qu'adorer l'obéissance**

Une compétence socioémotionnelle ne se mesure pas par la vitesse d'obéissance. Comprendre une règle, pouvoir la contester, l'appliquer dans le bon contexte et reconnaître les situations où elle ne fonctionne pas sont des capacités distinctes.

- Règle de sécurité : peut justifier une restriction immédiate.
- Règle de coopération : doit pouvoir être expliquée et ajustée.
- Convention arbitraire : ne doit pas être présentée comme nécessité morale.
- Refus raisonné : peut être une preuve de compréhension plutôt qu'un déficit.

### **CHAPITRE 12**

## **Sommeil, repos et disponibilité**

*Le repos n'est pas du temps perdu entre deux apprentissages.*

Les besoins de sommeil diminuent avec l'âge mais restent très variables. Les plages de référence sont utiles à l'échelle des populations ; elles ne sont pas des quotas individuels. Les trajectoires de sommeil sont associées à certains résultats cognitifs, tandis que les effets sur le langage ou les fonctions exécutives restent plus hétérogènes.<sup>12</sup>

## **La sieste suit un besoin, pas un décret d'âge**

La sieste de début d'après-midi diminue progressivement entre environ 2 et 5 ans selon les besoins individuels.

Une méta-analyse récente trouve un bénéfice moyen des siestes sur la consolidation de la mémoire déclarative en petite enfance, avec un effet modéré dans les échantillons préscolaires inclus.

- ne pas supprimer une sieste encore nécessaire pour libérer du temps éducatif
- ne pas imposer systématiquement de dormir à un enfant qui n'en a plus besoin
- prévoir un temps calme ou de repos même sans sommeil
- éviter les siestes très tardives ou trop longues lorsqu'elles retardent nettement le coucher nocturne
- observer l'enfant le soir et le lendemain plutôt qu'appliquer un âge butoir mécanique.

Les travaux récents sur la sieste indiquent un bénéfice moyen sur la consolidation de certaines mémoires en petite enfance, ce qui renforce une règle pratique : on ne supprime pas une sieste encore nécessaire pour libérer du temps éducatif.<sup>13</sup>

## **Quand la fatigue doit réduire la charge**

- Le sommeil, le repos, le jeu libre et les temps sans sollicitation ne sont pas des vides à remplir.
- Une activité nouvelle peut être différée si l'enfant est manifestement fatigué.
- Après une journée intense, réduire la charge vaut mieux qu'ajouter un exercice de « consolidation ».
- Les routines quotidiennes doivent préserver des moments de faible stimulation.
- Une progression qui exige de rogner régulièrement sur le sommeil est désintégrative à l'échelle du développement.

### **Règle de récupération**

Une mauvaise journée après une mauvaise nuit n'est pas une mesure propre du niveau de l'enfant.

## **CHAPITRE 13**

# **Autonomie, refus et participation**

*L'autonomie ne consiste pas à faire seul ce que l'adulte a décidé.*

L'autonomie progressive se construit lorsque l'enfant peut agir réellement : choisir entre des options compatibles avec la situation, participer à une tâche, demander de l'aide, refuser une proposition non nécessaire, réparer une erreur, retrouver un objet, préparer une étape de la journée. L'adulte reste responsable de la sécurité et des décisions qui dépassent les capacités ou les droits de l'enfant.

## **Le refus comme information**

Un refus peut signifier beaucoup de choses : fatigue, peur, douleur, difficulté réelle, canal inadéquat, activité déjà acquise, perte d'intérêt, besoin de contrôle ou simple préférence. Hors situation de protection nécessaire, le premier réflexe n'est pas d'intensifier. Il faut identifier ce qui est refusé : la fonction elle-même, la forme proposée, le moment, la relation ou la contrainte.

## **Participer au réel sans devenir une main-d'œuvre**

Ranger, cuisiner, arroser, porter, distribuer ou réparer peuvent être de puissantes situations d'apprentissage parce qu'elles possèdent une fonction indépendante de l'exercice scolaire. Cette qualité disparaît si l'enfant devient une ressource productive. La participation doit rester proportionnée, réversible, compatible avec le jeu et le repos, et adaptée à la sécurité.

### **Autonomie ≠ abandon**

Donner une marge d'action ne signifie pas transférer à l'enfant des risques, des coûts ou des décisions qu'il ne peut pas encore assumer.

## **CHAPITRE 14**

# **Le réel avant l'écran**

*Le numérique n'est pas interdit parce qu'il est moderne ; il est limité parce qu'il remplace facilement des expériences plus riches.*

Les recommandations françaises actuelles demandent d'éviter les écrans avant 3 ans et de les maintenir exceptionnels et accompagnés entre 3 et 6 ans. L'approche de ce livre adopte une règle au moins aussi prudente : avant de proposer un écran, vérifier quelle fonction il remplit et si une expérience réelle peut la remplir aussi bien ou mieux.<sup>17</sup>

## **Six questions avant un écran**

- Quelle fonction précise le numérique remplit-il ?
- Le réel peut-il remplir la même fonction aussi bien ou mieux ?
- L'écran remplace-t-il mouvement, manipulation, relation ou jeu libre ?
- L'enfant pourrait-il apprendre cette fonction sans écran ?
- L'usage est-il bref, accompagné et interrompable ?
- L'outil capte-t-il l'enfant pour lui-même ou sert-il une activité qui se poursuit dans le réel ?

Pour l'intelligence artificielle générative, le choix est plus net : pas d'usage direct ordinaire avec l'enfant de 0 à 6 ans. Le cadre français prévoit au premier degré une sensibilisation aux bases de l'IA sans manipulation directe des IA génératives. L'outil peut en revanche servir l'adulte en arrière-plan : préparer une activité, comparer des formulations, chercher des adaptations, à condition qu'il ne remplace ni la relation ni le jugement.<sup>18</sup>

### **Exception relationnelle**

Un appel vidéo avec un proche n'a pas la même fonction qu'une vidéo consommée passivement. La règle porte sur les fonctions, pas seulement sur la présence physique d'un écran.

**PARTIE V — CHAPITRE 15**

# Entrer dans l'écrit sans précipiter

*Préparer à lire n'est ni faire du CP à trois ans, ni interdire les lettres à un enfant qui s'y intéresse.*

La littératie émergente commence bien avant la lecture conventionnelle : vocabulaire, récit, compréhension des livres, jeux sur les sons, connaissance de certaines lettres, dessin, traces, dictée à l'adulte et premiers essais d'écriture. Les programmes français de maternelle intègrent explicitement conscience phonologique et principe alphabétique avant le CP.<sup>16</sup>

La lecture partagée soutient notamment l'apprentissage de mots. Elle devient moins intéressante lorsqu'elle est transformée en contrôle continu : une histoire a aussi besoin d'être entendue comme une histoire.<sup>14</sup>

## Jouer avec les sons

L'enseignement de la conscience phonémique et phonologique produit des gains mesurables, y compris chez les enfants d'âge préscolaire et début de primaire.

Mais la progression doit aller des unités accessibles vers les unités plus abstraites : jeux de syllabes, rimes et attaques peuvent précéder la manipulation fine des phonèmes, sans calendrier rigide.

- écouter si deux mots commencent pareil
- frapper ou compter les syllabes d'un mot
- chercher des rimes
- identifier un son initial lorsque la capacité est disponible
- fusionner ou segmenter des sons plus tard lorsque l'enfant comprend la tâche.

Les interventions ciblant la conscience phonémique produisent des gains mesurables. Cela justifie des activités explicites lorsque l'enfant comprend la tâche ; cela ne justifie ni entraînement intensif universel ni course au décodage.<sup>15</sup>

## **Le geste et le code sont deux problèmes différents**

Les interventions d'écriture préscolaire peuvent améliorer des compétences de littératie émergente, mais la littérature reste plus réduite que pour la conscience phonologique.

Le graphisme est donc traité comme un domaine moteur et symbolique, pas comme concours de belle écriture.

- dessiner librement reste distinct de s'entraîner au geste d'écriture
- tracer des formes utiles peut préparer certaines composantes motrices
- copier une lettre ne prouve pas qu'on comprend sa fonction
- l'écriture approchée peut être utilisée pour exprimer une intention avant maîtrise orthographique.

### **Deux erreurs symétriques**

Faire lire le plus tôt possible n'est pas l'objectif. Empêcher un enfant prêt d'avancer au nom de son âge n'est pas davantage une pédagogie.

## **CHAPITRE 16**

# **Une progression souple de 0 à 6 ans**

*Les bandes d'âge sont des portes d'entrée dans le livre, pas des contrôles techniques.*

| Âge indicatif | Orientation                                                  | Exemples de capacités à soutenir                                                                                       |
|---------------|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0–12 mois     | Rendre la relation et le monde prévisibles sans les saturer. | Répondre, suivre l'intérêt, bouger et explorer, rythmes simples, causes visibles.                                      |
| 12–24 mois    | Communiquer une intention et agir davantage par soi-même.    | Demander/refuser, signes fonctionnels éventuels, transporter, transvaser, participer aux routines.                     |
| 2–3 ans       | Combiner, représenter et séquencer.                          | Petites suites d'actions, faire semblant, catégoriser, petites quantités, langage plus combiné.                        |
| 3–4 ans       | Expliquer, coopérer et comparer des stratégies.              | Raconter, réparer après conflit, jeux sonores, plus/moins, règles comprises.                                           |
| 4–5 ans       | Stabiliser représentation, projet et raisonnement pratique.  | Planifier, dessiner, décomposer des quantités, jeu symbolique complexe, premières traces écrites.                      |
| 5–6 ans       | Préparer la transition vers des apprentissages formels.      | Conscience phonologique, principe alphabétique, problèmes concrets, expliquer une stratégie, responsabilités limitées. |

Ces repères décrivent une organisation plausible, non des échéances. Un enfant peut être en avance dans un domaine, en consolidation dans un autre et utiliser une modalité alternative sans que cela forme un classement global.

## Bifurcations valables à tout âge

- Capacité absente : revenir à un prérequis, changer de canal ou attendre une occasion naturelle.
- Capacité avec aide : varier les contextes en réduisant progressivement l'aide.

- Capacité autonome mais fragile : tester le transfert sans augmenter toutes les difficultés à la fois.
- Capacité stable et transférée : arrêter l'entraînement mécanique et ouvrir une nouvelle fonction.
- Refus : interrompre ou modifier la proposition.
- Perte d'une capacité : sortir de la logique pédagogique et demander un avis adapté.

## CHAPITRE 17

# Passer au CP sans recommencer ni brûler les étapes

*Le CP doit partir de ce que l'enfant sait réellement faire, pas de ce que son âge est censé garantir.*

## Quatre statuts utiles à l'entrée au CP

| Statut                      | Ce que cela signifie                                                           | Conséquence au CP                                                           |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Disponible                  | La capacité existe mais reste contextuelle, intuitive ou fragile.              | La stabiliser et la transférer sans supposer une maîtrise complète.         |
| Maîtrisée fonctionnellement | La capacité est autonome, répétée et transférable.                             | La vérifier brièvement puis enrichir plutôt que recommencer mécaniquement.  |
| Non disponible              | La capacité n'est pas encore suffisamment stable.                              | L'enseigner explicitement de manière ordinaire, sans en faire une anomalie. |
| Modalité alternative        | La fonction est atteinte par signe, geste, action ou technologie d'assistance. | Adapter l'accès et la preuve sans diminuer automatiquement l'objectif.      |

## **Français : distinguer oral, code, compréhension et geste**

Un enfant peut raconter avec aisance sans savoir décoder, reconnaître quelques mots sans maîtriser le principe alphabétique, ou comprendre le code tout en étant gêné par le geste graphique. Le CP doit donc observer séparément langage oral, conscience phonologique, correspondances lettres-sons, compréhension, écriture et demande d'aide. Une réussite dans une composante ne permet pas de présumer les autres.

## **Mathématiques : partir des relations déjà comprises**

Comparer de petites collections, composer et décomposer des quantités, reconnaître des régularités ou expliquer une stratégie fournissent des points d'appui. Le CP doit encore relier ces intuitions aux écritures numériques, aux procédures, aux unités et à la résolution explicite de problèmes. Manipulation, dessin, langage et symbole peuvent se répondre sans ordre rigide unique.

## **Quand l'enfant sait déjà lire**

Si un enfant décode déjà réellement, l'objectif n'est pas de lui faire recommencer des semaines d'exercices identiques. Il faut vérifier rapidement l'autonomie et la compréhension, puis déplacer l'enseignement vers la fluidité, le vocabulaire, l'orthographe, la compréhension de textes plus riches et la production écrite, tout en maintenant les apprentissages encore fragiles.

### **Interface avec le curriculum CP**

Ce livre s'arrête au seuil de la progression scolaire détaillée. L'ordre hebdomadaire des graphèmes, des notions mathématiques ou des séquences disciplinaires appartient au curriculum CP, qui doit reprendre ces acquis sans les présumer ni les répéter mécaniquement.

**PARTIE VI — CHAPITRE 18**

# Vingt-quatre situations pour agir

*Des propositions courtes, sans matériel spécialisé, à adapter ou abandonner si elles ne servent plus la fonction.*

Les activités suivantes ne forment pas un programme à suivre dans l'ordre. Elles illustrent une méthode : viser une fonction claire, partir d'un prérequis observable, laisser une part réelle à l'enfant, arrêter en cas de surcharge et rechercher un transfert plutôt qu'une répétition parfaite.

## 01. Répondre à une vocalisation

À quoi ça sert. Répondre à une vocalisation. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant produit spontanément sons, mouvements ou regards vers l'adulte.

### **Exemple concret**

Le bébé vocalise « aaah ». L'adulte répond doucement par un son proche, puis attend. S'il vocalise de nouveau, l'échange continue quelques tours sans chercher à lui faire répéter un son précis.

## Comment faire

Répondre à une vocalisation, un geste ou une expression de l'enfant, puis laisser une pause. Imiter doucement ou répondre par un son, un mot ou un geste sans chercher une performance.

Rôle de l'adulte : Répondre, puis laisser un vrai silence ; ne pas provoquer sans cesse. Ce qui reste à l'enfant : L'initiative, le silence, le refus ou le détournement restent à l'enfant.

Si c'est trop difficile : Répondre seulement par sourire, regard ou mouvement.

Pour aller un peu plus loin : Imiter un son puis introduire une petite variation et laisser l'enfant décider de poursuivre.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

Arrêter dès désengagement ou fatigue. Signe de progression : L'enfant initie ou maintient davantage une alternance dans un autre moment.

## **02. Suivre ce qui l'intéresse**

À quoi ça sert. Suivre ce qui l'intéresse. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant fixe ou manipule momentanément un objet ou une personne.

### **Exemple concret**

L'enfant fixe une feuille qui bouge dans le vent. Au lieu de lui montrer un autre jouet, l'adulte suit son regard, regarde la feuille lui aussi et dit simplement : « elle bouge ».

## **Comment faire**

Suivre ce que l'enfant regarde, touche, montre ou désigne. Nommer ou signer brièvement l'objet si cela aide, puis revenir à son initiative.

Rôle de l'adulte : Suivre l'initiative au lieu de présenter un objet choisi par l'adulte. Ce qui reste à l'enfant : Le choix du centre d'intérêt et la durée.

Si c'est trop difficile : Ne rien nommer : simplement partager le regard puis sourire.

Pour aller un peu plus loin : Après plusieurs secondes, montrer une propriété simple de l'objet sans détourner l'enfant de son exploration.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

Si l'enfant détourne son attention, ne pas le ramener. Signe de progression : L'enfant attire plus souvent l'attention de l'adulte sur quelque chose.

## **03. La chanson à pause**

À quoi ça sert. La chanson à pause. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant tolère une courte chanson ou routine vocale.

### **Exemple concret**

Pendant une chanson connue, l'adulte s'arrête juste avant le geste ou le mot attendu. L'enfant peut sourire, bouger, vocaliser ou ne rien faire ; l'adulte reprend après une courte pause.

## **Comment faire**

Utiliser toujours une chanson simple. S'arrêter avant un passage attendu et laisser un silence ; reprendre si l'enfant montre de l'intérêt.

Rôle de l'adulte : Garder tempo modéré et volume bas ; observer plutôt que tester. Ce qui reste à l'enfant : Aucune obligation d'anticiper ou d'imiter.

Si c'est trop difficile : Simple balancement rythmé sans attente de réponse.

Pour aller un peu plus loin : Ajouter un geste récurrent associé à un passage.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

Si l'enfant semble saturé, reprendre une interaction ordinaire. Signe de progression : Anticipe parfois la pause ou produit un signal pour demander la suite.

## 04. Cause et effet simple

À quoi ça sert. Cause et effet simple. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant saisit ou frappe volontairement un objet sûr.

### Exemple concret

Une balle est posée en haut d'un petit plan incliné. L'enfant la lâche, la regarde rouler, recommence, puis essaie avec un autre objet qui roule moins bien.

## Comment faire

Mettre à portée un objet produisant un effet simple et prévisible : tissu qui tombe, cuillère qui sonne doucement, balle qui roule. Laisser expérimenter.

Rôle de l'adulte : Sécuriser et observer ; ne pas démontrer toutes les possibilités. Ce qui reste à l'enfant : La répétition et la découverte de la relation action-effet.

Si c'est trop difficile : Un seul objet, effet très simple.

Pour aller un peu plus loin : Introduire deux objets produisant des effets différents.

### Quand arrêter / ce qu'on observe

Retirer seulement si risque ou saturation. Signe de progression : Modifie son action pour rechercher un effet différent.

Les quatre situations précédentes ne constituent pas un niveau à valider. Elles peuvent être utilisées, modifiées, ignorées ou reprises plus tard selon la fonction réellement utile.

## 05. Encore, fini, aide

À quoi ça sert. Encore, fini, aide. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant manifeste clairement désir, refus ou difficulté par un moyen quelconque.

### **Exemple concret**

Au goûter, l'enfant tend son gobelet vide. L'adulte associe le geste ou le signe « encore ? », puis accepte aussi un regard, une main tendue ou un mot comme réponse.

## **Comment faire**

Dans une situation réelle, associer un mot et, si utile, un signe simple pour « encore », « fini » ou « aide ». Attendre que l'enfant l'utilise spontanément par geste, signe, son ou parole. Ne pas faire apprendre une liste.

Rôle de l'adulte : Reconnaître d'abord le sens, puis donner le modèle verbal/gestuel. Ce qui reste à l'enfant : Le canal : parole, geste, pointage, objet, regard coordonné.

Si c'est trop difficile : Un seul mot/gestes selon le besoin du moment.

Pour aller un peu plus loin : Attendre quelques secondes pour laisser l'enfant initier avant de modéliser.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

Répondre immédiatement si besoin réel important. Signe de progression : Transfert du moyen de communication à une autre situation.

## **06. Verser et transvaser**

À quoi ça sert. Verser et transvaser. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant tient un petit récipient à deux mains et accepte une activité humide/sèche.

### **Exemple concret**

Dans le bain ou à l'évier, deux petits récipients servent à transvaser de l'eau. L'enfant découvre qu'un récipient se remplit plus vite, déborde ou demande plusieurs versements.

## **Comment faire**

Deux récipients stables et une petite quantité d'eau ou gros éléments sûrs. Laisser verser, récupérer, recommencer.

Rôle de l'adulte : Installer, montrer une fois au besoin, puis laisser faire. Ce qui reste à l'enfant : La répétition, le rythme et le choix de recommencer.

Si c'est trop difficile : Éléments secs plus faciles à contrôler.

Pour aller un peu plus loin : Introduire entonnoir large ou récipients de tailles différentes.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

Arrêt si fatigue ou risque de glissade. Signe de progression : Réussit avec un nouveau récipient ou choisit une stratégie.

## **07. Lire ensemble sans interroger**

À quoi ça sert. Lire ensemble sans interroger. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant regarde brièvement des images et tolère la proximité d'un livre.

### **Exemple concret**

L'adulte lit une histoire jusqu'au bout. Si l'enfant pointe le chien, il peut dire « oui, le chien court » puis reprendre le récit, sans demander « c'est quoi ça ? » à chaque page.

## Comment faire

Regarder ensemble un livre physique. Nommer, raconter, pointer ou signer quelques éléments en suivant l'intérêt de l'enfant, sans transformer la lecture en interrogation.

Rôle de l'adulte : Partager plutôt qu'interroger. Ce qui reste à l'enfant : Choisir les pages, revenir en arrière, arrêter.

Si c'est trop difficile : Livre cartonné avec une seule image claire par page.

Pour aller un peu plus loin : Relier une image à un objet réel présent.

### Quand arrêter / ce qu'on observe

Quand il part, la lecture est finie. Signe de progression : Réutilise un mot/geste ou une référence hors du livre.

## 08. Ranger avec l'adulte

À quoi ça sert. Ranger avec l'adulte. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant transporte un objet et comprend une routine simple.

### Exemple concret

Après le repas, l'enfant met les cuillères dans le bon tiroir pendant que l'adulte range les assiettes. Il participe à une tâche réelle sans avoir à tout faire seul.

## Comment faire

À la fin d'une activité, ranger 2–4 objets dans un contenant clairement visible avec l'enfant. Dire ce que vous faites sans exiger vitesse.

Rôle de l'adulte : Participer réellement ; ne pas commander à distance. Ce qui reste à l'enfant : Choisir l'ordre et faire une part raisonnable.

Si c'est trop difficile : Un seul objet à mettre dans une boîte.

Pour aller un peu plus loin : Deux catégories évidentes dans deux contenants.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

Si opposition nette, l'adulte termine sans punition. Signe de progression : Range dans un autre contexte avec moins d'aide.

Les quatre situations précédentes ne constituent pas un niveau à valider. Elles peuvent être utilisées, modifiées, ignorées ou reprises plus tard selon la fonction réellement utile.

## **09. Raconter une action vécue**

À quoi ça sert. Raconter une action vécue. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant communique au moins quelques éléments d'une action récente.

### **Exemple concret**

Après une promenade, l'adulte commence : « on est sortis, puis... ». L'enfant peut raconter avec des mots, des gestes, un dessin ou simplement ajouter un détail : « le gros chien ! ».

## **Comment faire**

Après une activité, décrire une étape puis demander doucement « et après ? » ou proposer deux possibilités. Accepter geste, mot ou phrase.

Rôle de l'adulte : Aider à retrouver, reformuler sans exiger phrase correcte. Ce qui reste à l'enfant : Le mode de réponse et la quantité racontée.

Si c'est trop difficile : Reconstituer avec deux objets réels.

Pour aller un peu plus loin : Utiliser trois images prises pendant l'activité et laisser l'enfant les ordonner.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

Arrêter si l'enfant veut passer à autre chose. Signe de progression : Raconte une action différente avec moins d'étayage.

## **10. Un pour un concret**

À quoi ça sert. Un pour un concret. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant place volontairement des objets dans des emplacements.

### **Exemple concret**

Mettre la table : une assiette pour chaque personne. L'enfant distribue les assiettes et voit immédiatement s'il en manque une ou s'il en reste une.

## **Comment faire**

Donner une assiette à chaque poupée, une cuillère à chaque bol, une chaussette à chaque pied de peluche. Ne pas compter obligatoirement.

Rôle de l'adulte : Mettre en scène le problème et laisser chercher. Ce qui reste à l'enfant : La stratégie ; pas besoin de réciter les nombres.

Si c'est trop difficile : Deux objets et deux destinataires.

Pour aller un peu plus loin : Créer volontairement un manque : trois bols, deux cuillères ; demander ce qui manque.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

Si frustration, revenir à deux éléments. Signe de progression : Transfère à une autre situation de distribution.

## 11. Faire semblant ensemble

À quoi ça sert. Faire semblant ensemble. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant utilise parfois un objet pour représenter une action ou imite une scène de vie.

### Exemple concret

Avec deux cuillères et une casserole vide, l'enfant joue au restaurant.  
L'adulte accepte d'être le client et suit le scénario au lieu d'imposer le sien.

## Comment faire

Suivre le scénario de l'enfant : nourrir, coucher, réparer, cuisiner.  
Introduire une seule proposition puis attendre.

Rôle de l'adulte : Être partenaire, pas metteur en scène. Ce qui reste à l'enfant : Le scénario, les rôles, la fin.

Si c'est trop difficile : Imiter exactement une action de l'enfant.

Pour aller un peu plus loin : Ajouter un petit problème : la poupée a froid, la voiture est bloquée.

### Quand arrêter / ce qu'on observe

Respecter le refus du partenaire. Signe de progression : Réemploie une idée symbolique dans un autre jeu.

## 12. Habillage partiel choisi

À quoi ça sert. Habillage partiel choisi. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant aide déjà parfois à passer bras/jambe ou retire un vêtement simple.

### **Exemple concret**

Au moment de s'habiller, l'adulte propose : « tu veux mettre la manche ou fermer le scratch ? ». L'enfant prend une partie de la tâche, pas nécessairement tout l'habillage.

## **Comment faire**

Proposer une seule étape réalisable : tirer fermeture déjà engagée, enlever chaussettes, passer un bras. Laisser du temps.

Rôle de l'adulte : Préparer l'étape, attendre, aider seulement au blocage. Ce qui reste à l'enfant : Le choix et le droit de demander de l'aide.

Si c'est trop difficile : L'adulte fait 90 %, enfant termine.

Pour aller un peu plus loin : Choisir entre deux vêtements et réaliser deux étapes.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

Si urgence, l'adulte reprend sans en faire un échec. Signe de progression : Réalise la même fonction avec autre vêtement.

Les quatre situations précédentes ne constituent pas un niveau à valider. Elles peuvent être utilisées, modifiées, ignorées ou reprises plus tard selon la fonction réellement utile.

## **13. Avant - après avec une vraie activité**

À quoi ça sert. Avant – après avec une vraie activité. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant suit deux étapes simples d'une routine.

### **Exemple concret**

Avant de sortir : chaussures puis manteau. L'adulte verbalise l'ordre une ou deux fois, puis laisse l'enfant anticiper quelle étape vient ensuite.

## Comment faire

Pendant cuisine, jardin ou bricolage sûr, verbaliser deux étapes : « d'abord X, après Y ». Plus tard, demander de remettre deux images dans l'ordre.

Rôle de l'adulte : Faire vivre la séquence avant de l'abstraire. Ce qui reste à l'enfant : Manipuler les images, raconter autrement.

Si c'est trop difficile : Deux objets servant d'indices.

Pour aller un peu plus loin : Passer à trois étapes familières.

### Quand arrêter / ce qu'on observe

Revenir au réel si l'abstraction ne prend pas. Signe de progression : Utilise avant/après dans une nouvelle routine.

## 14. Rimes sans bonne réponse

À quoi ça sert. Rimes sans bonne réponse. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant aime chansons ou jeux de sons et comprend la notion de pareil/différent dans d'autres contextes.

### Exemple concret

L'adulte propose « bateau ». L'enfant peut chercher « chapeau », « gâteau » ou inventer un mot drôle qui sonne pareil. On écoute la ressemblance, sans transformer le jeu en contrôle.

## Comment faire

Dire deux mots fortement rimés, puis jouer à inventer de faux mots qui « sonnent pareil ». Rire des inventions.

Rôle de l'adulte : Modéliser ; accepter inventions. Ce qui reste à l'enfant : Produire ou seulement écouter.

Si c'est trop difficile : Seulement écouter deux mots et signaler pareil/différent.

Pour aller un peu plus loin : Chercher un mot rimant dans une chanson connue.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

Arrêter si ennui. Signe de progression : Repère une rime dans un autre contexte.

## **15. Prendre soin d'une plante**

À quoi ça sert. Prendre soin d'une plante. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant peut transporter un petit contenant avec supervision et suit une routine simple.

### **Exemple concret**

L'enfant arrose une plante avec un petit verre. Quelques jours plus tard, on regarde ensemble la terre, les feuilles ou une nouvelle pousse et on se demande ce qui a changé.

## **Comment faire**

Choisir une plante robuste. Toucher la terre, regarder son état, verser une petite quantité d'eau quand nécessaire.

Rôle de l'adulte : Expliquer le besoin réel ; accepter oubli occasionnel sans culpabiliser. Ce qui reste à l'enfant : Observer, toucher, décider avec aide.

Si c'est trop difficile : L'adulte dose l'eau, enfant verse.

Pour aller un peu plus loin : Comparer deux plantes ou documenter par dessin/photo.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

L'adulte reste responsable du soin réel. Signe de progression : Demande spontanément à vérifier ou ajuste la quantité.

## 16. Réviser une règle simple

À quoi ça sert. Réviser une règle simple. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant comprend une règle de jeu courte et peut exprimer accord/refus rudimentaire.

### Exemple concret

Près d'un sol mouillé, la règle est « on marche ici parce que ça glisse ». Plus tard, l'adulte peut demander : « pourquoi on marche ici ? » et accepter une réponse simple ou gestuelle.

## Comment faire

Choisir un jeu où une règle gêne ou avantage fortement. Jouer, puis demander : « ça marche bien ? on change quoi ? » Tester une modification.

Rôle de l'adulte : Garantir sécurité et tour de parole ; ne pas faire semblant que toute règle est acceptable. Ce qui reste à l'enfant : Donner un avis et constater les effets.

Si c'est trop difficile : Choisir entre deux versions proposées par l'adulte.

Pour aller un peu plus loin : Laisser l'enfant proposer une règle puis observer ses effets sur tous.

### Quand arrêter / ce qu'on observe

Stop si conflit déborde les capacités de régulation. Signe de progression : Réutilise « on peut changer si ça marche mal » ailleurs.

Les quatre situations précédentes ne constituent pas un niveau à valider. Elles peuvent être utilisées, modifiées, ignorées ou reprises plus tard selon la fonction réellement utile.

## 17. Histoire en images ouverte

À quoi ça sert. Histoire en images ouverte. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant peut décrire quelques éléments visibles et suivre une courte séquence.

### Exemple concret

Trois images montrent un enfant avec des bottes, une flaque et une serviette. L'enfant peut les mettre dans un ordre plausible et raconter sa propre histoire ; plusieurs récits peuvent fonctionner.

## Comment faire

Présenter 3–4 images sans texte. L'enfant choisit l'ordre ou invente une histoire. L'adulte demande au maximum une relance sur cause ou suite.

Rôle de l'adulte : Reformuler sans imposer une histoire correcte. Ce qui reste à l'enfant : Ordre, personnages, vocabulaire, fin.

Si c'est trop difficile : Deux images seulement.

Pour aller un peu plus loin : Changer l'ordre et observer comment l'histoire se transforme.

### Quand arrêter / ce qu'on observe

Arrêter quand l'histoire est finie pour lui. Signe de progression : Raconte à une autre personne sans les mêmes aides.

## 18. Estimer puis vérifier

À quoi ça sert. Estimer puis vérifier. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant compare déjà de petites collections et compte au moins partiellement.

### **Exemple concret**

Avant de compter quatre pommes dans un panier, chacun donne une estimation. On compte ensuite pour vérifier. L'objectif est d'apprendre à comparer une intuition au réel, pas de deviner juste.

## **Comment faire**

Montrer deux petites collections : « où il y en a le plus ? » Puis vérifier par appariement ou comptage. Valoriser la stratégie, pas la réponse.

Rôle de l'adulte : Faire expliciter une stratégie simple. Ce qui reste à l'enfant : Choisir estimation et méthode de vérification.

Si c'est trop difficile : Différence très visible entre collections.

Pour aller un peu plus loin : Collections proches, puis demander comment vérifier sans compter.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

Réduire quantité si charge trop élevée. Signe de progression : Utilise une méthode dans autre situation.

## **19. Construire pour résoudre un petit problème**

À quoi ça sert. Construire pour résoudre un petit problème. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant peut manipuler matériaux simples et soutenir une activité 10 min environ selon intérêt.

### **Exemple concret**

Deux chaises sont séparées par un petit espace et il faut faire passer une voiture-jouet. L'enfant choisit cartons ou blocs pour construire un pont, teste, voit ce qui s'effondre et recommence.

## Comment faire

Proposer problème réel : faire tenir une figurine, créer pont pour petite voiture, abri pour objet. Matériaux simples. Tester puis modifier.

Rôle de l'adulte : Aider sur sécurité et outils ; ne pas donner solution. Ce qui reste à l'enfant : Choisir forme, matériau, essais.

Si c'est trop difficile : Deux matériaux et objectif très concret.

Pour aller un peu plus loin : Ajouter contrainte mesurable : tenir 3 objets, franchir une distance.

### Quand arrêter / ce qu'on observe

Stop si frustration importante ou usage dangereux. Signe de progression : Explique ce qu'il changerait dans nouveau problème.

## 20. Responsabilité matérielle limitée

À quoi ça sert. Responsabilité matérielle limitée. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant suit une routine collective simple et demande de l'aide.

### Exemple concret

L'enfant est responsable de rapporter l'arrosoir après avoir arrosé les plantes. La responsabilité est limitée, claire et réellement utile ; l'adulte reste responsable de l'ensemble.

## Comment faire

Lui confier une tâche réelle bornée : vérifier crayons d'une table, apporter serviettes, arroser une zone. Durée courte, adulte reste responsable.

Rôle de l'adulte : Définir clairement périmètre et droit d'abandonner. Ce qui reste à l'enfant : Ordre d'exécution et demande d'aide.

Si c'est trop difficile : Une tâche avec adulte.

Pour aller un peu plus loin : L'enfant prépare lui-même la petite liste de contrôle.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

L'adulte reprend sans humiliation. Signe de progression : Assume une tâche analogue dans autre contexte.

Les quatre situations précédentes ne constituent pas un niveau à valider. Elles peuvent être utilisées, modifiées, ignorées ou reprises plus tard selon la fonction réellement utile.

## **21. Découper oralement un mot**

À quoi ça sert. Découper oralement un mot. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant comprend un jeu de sons et peut scander une comptine simple.

### **Exemple concret**

Avec « ba-na-ne », on frappe trois fois dans les mains : BA / NA / NE. Puis on essaie le prénom de l'enfant. Aucune lettre n'est nécessaire : on joue seulement avec les morceaux sonores du mot.

## **Comment faire**

Jouer à frapper les syllabes de prénoms ou mots familiers, sans lettres au départ. Comparer mots courts/longs oralement.

Rôle de l'adulte : Faire entendre et jouer ; ne pas corriger comme exercice scolaire. Ce qui reste à l'enfant : Choisir mots et mode de frappe.

Si c'est trop difficile : Deux mots très contrastés.

Pour aller un peu plus loin : Chercher un autre mot avec même nombre de syllabes.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

Stop si confusion/frustration ; retour aux comptines. Signe de progression : Utilise la segmentation spontanément dans chanson/mot nouveau.

## **22. Faire 5 de plusieurs façons**

À quoi ça sert. Faire 5 de plusieurs façons. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant manipule de petites quantités et comprend qu'une collection reste la même quand on la déplace.

### **Exemple concret**

Cinq boutons sont répartis entre deux bols : 2 dans le premier et 3 dans le second. On remet ensemble, puis on essaie 4 et 1, ou 5 et 0 : le total reste cinq.

## **Comment faire**

Donner 5 objets et deux bols : trouver plusieurs répartitions. Dire ce qu'on voit : 2 et 3, 4 et 1, etc.

Rôle de l'adulte : Faire manipuler avant symboles. Ce qui reste à l'enfant : Stratégie et ordre.

Si c'est trop difficile : 3 objets.

Pour aller un peu plus loin : Chercher toutes les répartitions sans doublons ou représenter par dessin.

### **Quand arrêter / ce qu'on observe**

Réduire nombre si charge. Signe de progression : Transfère à 6 ou à une situation réelle.

## 23. Expliquer comment tu as fait

À quoi ça sert. Expliquer comment tu as fait. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant vient de terminer une activité qu'il comprend et accepte d'en parler.

### Exemple concret

Après avoir réussi une tour, l'adulte demande : « comment tu as fait pour qu'elle tienne ? ». L'enfant peut répondre « les gros en bas », montrer avec ses mains ou reconstruire pour expliquer.

## Comment faire

Demander une seule question : « comment tu as fait ? » Puis, si utile, « qu'est-ce qui t'a aidé ? » Accepter dessin/démonstration.

Rôle de l'adulte : Écouter ; reformuler sans fabriquer une justification à sa place. Ce qui reste à l'enfant : Le niveau de détail et le canal.

Si c'est trop difficile : L'enfant montre au lieu d'expliquer verbalement.

Pour aller un peu plus loin : Comparer deux stratégies sans les classer globalement.

### Quand arrêter / ce qu'on observe

Si l'enfant dit « je sais pas », accepter. Signe de progression : Réutilise une stratégie en disant pourquoi.

## 24. Chercher pour vérifier

À quoi ça sert. Chercher pour vérifier. Cette proposition devient pertinente lorsque l'enfant formule une question concrète et distingue au moins « je sais / je ne sais pas ».

### Exemple concret

L'enfant demande si un escargot mange de la salade. On propose une idée, puis on vérifie dans un livre adapté ou par observation avec l'adulte. Si l'idée était fausse, on la change simplement.

## Comment faire

Partir d'une vraie question : animal, objet, phénomène. Faire proposer une idée, puis vérifier dans livre adapté, observation ou source numérique avec adulte.

Rôle de l'adulte : Aider à formuler et à lire ; montrer qu'on peut changer d'avis. Ce qui reste à l'enfant : La question et l'hypothèse initiale.

Si c'est trop difficile : Vérifier une seule affirmation dans un livre illustré.

Pour aller un peu plus loin : Comparer deux sources simples qui ne disent pas exactement la même chose.

### Quand arrêter / ce qu'on observe

Arrêter avant surcharge informationnelle. Signe de progression : Réutilise « comment on peut vérifier ? » ailleurs.

## CHAPITRE 19

# Quand adapter, quand demander un avis

*L'éducation ne doit pas absorber ce qui relève de la santé, de la perception ou d'un trouble persistant.*

La plupart des écarts entre enfants ne sont pas des pathologies. Mais cette prudence ne doit pas devenir attentisme. Une régression objective et

persistante d'une capacité déjà acquise justifie une orientation médicale urgente ; un doute durable sur l'audition, la vision, le langage ou le développement ne doit pas être simplement « travaillé » par davantage d'activités.<sup>24</sup>

## **Audition**

Faible réaction aux sons, absence de babillage, langage qui ne se met pas en place, demandes fréquentes de répétition ou difficulté marquée dans le bruit : en cas de doute, demander un avis médical ou ORL plutôt que d'attendre.<sup>25</sup>

## **Vision**

Strabisme, nystagmus, torticolis ou comportement visuel inhabituel chez l'enfant préverbal ; plus tard, diplopie ou céphalées liées à l'effort visuel : avis ophtalmologique.<sup>26</sup>

## **Langage**

Compréhension pauvre, absence de tentatives de mots, absence d'association de mots lorsque cela devrait émerger, langage durablement très peu intelligible : le repère d'âge n'est pas un diagnostic mais peut justifier une évaluation.<sup>27</sup>

## **Audition et langage**

Toute préoccupation persistante concernant le langage mérite d'être prise en compte ; un trouble du langage implique de vérifier l'audition.<sup>28</sup>

## **Motricité / développement**

Maladresse, difficultés motrices ou comportementales avec retentissement fonctionnel : approfondir dans le cadre du suivi médical de l'enfant.<sup>29</sup>

## Sommeil

Troubles durables avec retentissement diurne, ronflement persistant ou pauses respiratoires : consulter.<sup>30</sup>

### Ce que ce livre ne permet pas

Il ne permet pas de diagnostiquer un trouble. Les repères servent à décider quand l'adaptation pédagogique ne suffit plus et qu'un professionnel compétent doit entrer dans la boucle.

## Conclusion - Soutenir une puissance qui ne nous appartient pas

Accompagner un jeune enfant exige une forme particulière d'humilité. Nous pouvons aménager le milieu, répondre, protéger, montrer, nommer, enseigner, raconter, proposer un signe, ouvrir un livre, inviter à compter, laisser grimper, préparer un coin calme ou expliquer une règle. Nous ne pouvons pas décider à la place du développement du moment où chaque capacité deviendra disponible.

Cette limite n'impose pas la passivité. Elle oblige à mieux agir. L'adulte peut être très actif sans occuper toute la scène : préparer une situation, rendre un outil accessible, créer une sécurité, nommer ce qui compte, attendre une réponse, retirer une aide, reconnaître un refus, observer un transfert. Une éducation intégrative ne cherche pas à maximiser le nombre d'apprentissages visibles ; elle cherche à construire des capacités qui tiennent dans la vie réelle.

Le fil rouge du livre peut donc se formuler simplement : observer assez pour ne pas forcer, proposer assez pour ne pas retenir, protéger assez pour ne pas abandonner, et laisser assez de place pour que l'enfant demeure l'auteur de ses propres acquisitions.



# Notes et références

1. Steffen GM, Jerry CM, Bell C, et al. The operationalization of coordinated attention and the relations to language development: A meta-analysis. *Advances in Child Development and Behavior*. 2024;66:81-107. DOI 10.1016/bs.acdb.2024.05.003. PMID 39074926.
2. Kirk E, Howlett N, Pine KJ, Fletcher BC. To sign or not to sign? The impact of encouraging infants to gesture on infant language and maternal mind-mindedness. *Child Development*. 2013;84(2):574-590. DOI 10.1111/j.1467-8624.2012.01874.x. PMID 23033858. Essai randomisé: pas d'accélération globale du langage démontrée.
3. Bylund E, Antfolk J, Abrahamsson N, et al. Does bilingualism come with linguistic costs? A meta-analytic review of the bilingual lexical deficit. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2023;30(3):897-913. DOI 10.3758/s13423-022-02136-7. PMID 36327027.
4. Gasparini L, Langus A, Tsuji S, Boll-Avetisyan N. Quantifying the role of rhythm in infants' language discrimination abilities: A meta-analysis. *Cognition*. 2021;213:104757. DOI 10.1016/j.cognition.2021.104757. PMID 34045072.
5. Paillereau N, Chladkova K. Infants' reliance on rhythm to distinguish languages: A critical review. *Infancy*. 2024. DOI 10.1111/inf.12613. PMID 39215603. Cette revue met en cause une interprétation trop simple par classes rythmiques.
6. Silver AM, Alvarez-Vargas D, Bailey DH, Libertus ME. Assessing the association between parents' math talk and children's math performance: A preregistered meta-analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2024;243:105920. DOI 10.1016/j.jecp.2024.105920. PMID 38643736. Association positive mais petite et atténuée par des covariables fortes.
7. Skene K, O'Farrelly C, Byrne EM, Kirby N, Stevens EC, Ramchandani PG. Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*. 2022;93(4):1162-1180. PMID 35018635.

Le jeu guidé montre des avantages pour certains résultats spécifiques, pas une supériorité générale.

8. Blewitt C, Fuller-Tyszkiewicz M, Nolan A, et al. Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Network Open*. 2018;1(8):e185727. DOI 10.1001/jamanetworkopen.2018.5727. 79 études, 18 292 participants.

9. Murano D, Sawyer JE, Lipnevich AA. A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. *Review of Educational Research*. 2020;90(2). DOI 10.3102/0034654320914743. 48 études, 15 498 enfants; effets petits à moyens selon les résultats.

10. Gonzalez SL, Alvarez V, Nelson EL. Do Gross and Fine Motor Skills Differentially Contribute to Language Outcomes? A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*. 2019;10:2670. DOI 10.3389/fpsyg.2019.02670. PMID 31849775.

11. Iverson JM. Developing language in a developing body, revisited: The cascading effects of motor development on the acquisition of language. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. 2022;13(6):e1626. DOI 10.1002/wcs.1626. PMID 36165333.

12. Tham EKH, Jafar NK, Koh CTR, et al. Sleep duration trajectories and cognition in early childhood: A systematic review. *Sleep Medicine Reviews*. 2024;74:101912. DOI 10.1016/j.smrv.2024.101912. PMID 38447279. Résultats plus mixtes pour langage et fonctions exécutives.

13. Souabni M, Souabni MJ, Salem A, et al. Napping and memory consolidation in early childhood: A systematic review and meta-analysis. *Sleep Medicine*. 2025;133:106649. DOI 10.1016/j.sleep.2025.106649. PMID 40592247. Effet positif moyen sur mémoire déclarative.

14. Flack ZM, Field AP, Horst JS. The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*. 2018;54(7):1334-1346. DOI 10.1037/dev0000512. PMID 29595311.

15. Rice M, Erbeli F, Thompson CG, Salles MR, Fogarty M. Phonemic Awareness: A Meta-Analysis for Planning Effective Instruction. *Reading Research Quarterly*. 2022;57(4):1259-1289. DOI 10.1002/rrq.473. 46 études, 59 échantillons; effet modéré sur la conscience phonémique.

16. Ministère de l'Éducation nationale (France). Programmes à l'école maternelle, programme applicable depuis la rentrée 2025-2026. Source officielle: <https://www.education.gouv.fr/programmes-l-ecole-maternelle-4193> . Conscience phonologique et principe alphabétique font partie des apprentissages du cycle 1.
17. Ministère de la Santé (France). Enfants et écrans : des risques sanitaires réels, un accompagnement nécessaire. Mise à jour 4 novembre 2025. Source officielle: <https://sante.gouv.fr/prevention-en-sante/sante-des-populations/enfants/exposition-aux-ecrans/article/enfants-et-ecrans-des-risques-sanitaires-reels-un-accompagnement-necessaire> . Repère: avant 3 ans, pas d'écran; 3-6 ans, usage exceptionnel et accompagné.
18. Ministère de l'Éducation nationale (France). Cadre d'usage de l'IA en éducation, 13 juin 2025. Source officielle: <https://www.education.gouv.fr/cadre-d-usage-de-l-ia-en-education-450647> . Au premier degré: sensibilisation aux bases de l'IA sans manipulation directe d'IA génératives.
19. Haute Autorité de Santé. Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0    6 ans, hors accompagnement scolaire. Recommandation validée le 16 décembre 2009, mise en ligne en 2010. Source officielle HAS.
20. Lederberg AR, Schick B, Spencer PE. Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes and challenges. *Developmental Psychology*. 2013;49(1):15-30. DOI 10.1037/a0029558. PMID 22845829.
21. Mercure E, Bosworth R, Gliga T. Diverse language experiences in deaf infants and in hearing infants with deaf parents: 25 years of improved understanding and recognition. *Infant Behavior and Development*. 2025;80:102103. DOI 10.1016/j.infbeh.2025.102103. PMID 40639303.
22. Villwock A, Allen TE, Morford JP, Wilkinson E. Language exposure is key: critical factors shaping bilingual language outcomes in deaf children with deaf and hearing parents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2026. DOI 10.1093/jdsade/enag029. PMID 42296141.
23. Delcenserie A, et al. Exposure to sign language prior and after cochlear implantation increases language and cognitive skills in deaf

children. *Developmental Science*. 2024. DOI 10.1111/desc.13481. PMID 38327110.

24. Assurance Maladie. Détecter les signes d'un développement inhabituel chez les enfants de moins de 7 ans, 2e éd., janvier 2024. Outil de repérage TND : une régression objective et persistante d'acquisitions antérieures justifie une orientation urgente en pédiatrie/neuropédiatrie ; l'orientation PCO repose sur plusieurs signes répartis dans plusieurs domaines.

25. Assurance Maladie. Mon enfant entend mal : dépistage, symptômes et diagnostic de la surdité. Mise à jour 16 juillet 2026. Dépistages à la naissance puis lors du suivi, notamment à 4, 9 et 24 mois ; en cas de doute, ne pas attendre et demander un avis médical/ORL.

26. Assurance Maladie. La santé des yeux de l'enfant. Mise à jour 18 mars 2026. Examen ophtalmologique indiqué notamment devant strabisme, nystagmus, torticolis ou comportement visuel inhabituel chez l'enfant préverbal ; céphalées ou diplopie après acquisition du langage.

27. Assurance Maladie. Bégaiement, trouble articulatoire, retard de parole, dysphasie de l'enfant : comment reconnaître ? 23 octobre 2024. Signes d'alerte selon l'âge et orientation vers médecin puis bilan adapté.

28. Haute Autorité de Santé. L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans. Recommandation : toute préoccupation concernant le langage doit être prise en compte ; tout enfant présentant un trouble du langage doit avoir un bilan auditif, avec audiométrie complète au moindre doute.

29. Assurance Maladie. Troubles du neurodéveloppement de l'enfant / suivi 23 mois–3 ans, mises à jour 2024–2026. Le suivi examine motricité, langage, comportement, vue, audition et sommeil ; maladresse et retentissement fonctionnel peuvent motiver un approfondissement.

30. Assurance Maladie. Troubles du sommeil de l'enfant : quand consulter ? 8 avril 2025 ; Ronflement de l'adulte et de l'enfant : que faire ? 1er juillet 2026. Consultation si troubles durables avec retentissement diurne, ronflement persistant ou pauses respiratoires.

## **Statut des choix propres au projet**

- Le baby sign proposé à l'enfant entendant est une orientation pratique ; il n'est pas présenté comme accélérateur général du langage.
- La continuité vers une vraie LSF chez les enfants entendants est une orientation éducative candidate ; pour l'enfant sourd ou malentendant, l'accès précoce à une langue complète et accessible répond à un enjeu distinct.
- La priorité donnée au réel avant l'écran est une orientation du projet, compatible avec les recommandations françaises actuelles mais non déduite d'un mécanisme unique.
- Le non-usage direct ordinaire d'IA générative avec les 0–6 ans est une règle de prudence du projet.
- La langue noosophique comme outil d'apprentissage reste une hypothèse pédagogique à tester ; aucune supériorité spécifique n'est revendiquée.

# Qu'est-ce que le mouvement noosophique ?

Le mouvement noosophique est un projet de recherche, de transmission et de transformation. Il cherche à mieux comprendre le réel, à relier des savoirs qui sont souvent étudiés séparément, à rendre accessibles les connaissances importantes et à transformer ces compréhensions en œuvres, pratiques, outils ou institutions pouvant être confrontés à leurs effets puis corrigés.

Il ne se limite donc pas à une philosophie. Il peut travailler sur l'éducation, la santé, l'agriculture, l'économie, la politique, les relations humaines, la culture, les institutions, les sciences, la spiritualité ou encore l'intelligence artificielle. Selon les sujets, il peut produire un livre, une méthode, une expérience, une critique, un outil pratique ou une proposition institutionnelle.

Une idée centrale du mouvement est qu'il ne suffit pas d'accumuler des connaissances. Il faut aussi apprendre à les relier sans les confondre. Comprendre l'agriculture, par exemple, demande de regarder à la fois les sols, les plantes, l'énergie, l'économie, le travail, les habitudes alimentaires et les effets environnementaux. Mais relier ces dimensions ne signifie pas les réduire à une seule explication : chaque domaine conserve ses méthodes et ses critères de preuve.

Le mouvement cherche également à transmettre. Certaines connaissances importantes ne devraient pas dépendre d'une rencontre heureuse, du milieu social dans lequel on est né ou d'une découverte tardive. Une partie du travail noosophique consiste donc à identifier, vérifier, condenser et rendre réellement accessibles les savoirs qui peuvent aider une personne à mieux comprendre le monde, prendre soin d'elle-même, exercer ses droits et gagner en autonomie.

Le mouvement tire son nom de la Noosophie, qui désigne, dans sa philosophie, une vérité ou structure du réel indépendante de la manière dont nous la comprenons. Autrement dit, le monde ne devient pas vrai parce que nous avons réussi à l'expliquer : il existe et fonctionne

indépendamment de nos théories, de nos croyances et de nos institutions. Nous pouvons en comprendre certaines choses correctement, nous tromper sur d'autres, ou n'en percevoir encore qu'une petite partie.

C'est pourquoi le mouvement noosophique ne considère pas ses propres textes comme infaillibles. Une idée doit pouvoir être comparée aux connaissances disponibles, confrontée aux objections, mise à l'épreuve lorsque c'est possible et corrigée lorsqu'elle résiste mal au réel.

La Noosophie n'est donc pas seulement quelque chose à penser. Le mouvement noosophique cherche à faire en sorte que ce qui est compris puisse aussi devenir utile, transmissible et transformateur dans le monde réel.

# Comment ce livre a été produit

La production de cet ouvrage s'est déroulée par étapes successives plutôt que par génération automatique d'un texte complet. Le sujet, les objectifs et les orientations générales ont d'abord été définis humainement. Noosophe IA a ensuite contribué à explorer le sujet, rechercher et comparer des sources, construire différentes architectures possibles et faire apparaître les arguments, objections et zones d'incertitude.

Le manuscrit a été développé progressivement, chapitre après chapitre. Les propositions produites ont été relues, discutées, corrigées ou rejetées lorsqu'elles ne correspondaient pas au projet, contenaient des affirmations insuffisamment étayées ou simplifiaient excessivement le sujet. Des phases distinctes de recherche documentaire, de rédaction, de critique, de vérification de cohérence et d'assemblage ont été utilisées lorsque cela était nécessaire.

L'intelligence artificielle n'est donc pas considérée ici comme une source d'autorité. Elle intervient comme un outil actif de recherche, de formulation, de comparaison et de mise à l'épreuve. Les propositions qu'elle produit peuvent être erronées et restent révisables.

La version publiée résulte de ce travail itératif, de corrections successives et d'une validation humaine finale. Cette méthode cherche à utiliser les capacités de l'intelligence artificielle sans lui transférer les décisions concernant la finalité de l'ouvrage, les choix de valeur ou la décision de publication.

# À propos de Hieronymus Anonymus

Hieronymus Anonymus est l'initiateur humain du projet Noosophie Intégrative. Son travail porte sur la mise en relation de domaines de connaissance et de pratique habituellement séparés, ainsi que sur l'expérimentation de nouvelles formes de collaboration entre humains et intelligence artificielle. Il participe à la conception, à la discussion, à la révision et à la validation des travaux publiés par les Éditions Noosophie.

# Découvrir, devenir Noosophe, soutenir

## Découvrir la Noosophie

Explorer les travaux, livres et ressources du mouvement.



<https://www.noosophie.fr/>

## Devenir Noosophe

Découvrir ce que signifie pratiquer consciemment la Noosophie.



<https://www.noosophie.fr/devenir-noosophe>

## Soutenir la Noosophie

Ce livre est mis gratuitement à disposition. Vous pouvez contribuer par un don du montant de votre choix.



<https://www.noosophie.fr/soutenir>

**Prix : Gratuit**

# Grandir et apprendre de 0 à 6 ans

## UN LIVRE POUR ACCOMPAGNER SANS METTRE EN COURSE

Entre la naissance et l'entrée au CP, un enfant ne suit pas une ligne droite. Il apprend en bougeant, en parlant, en jouant, en dormant, en refusant parfois, en observant et en participant au monde réel. Ce livre rassemble des repères concrets pour soutenir ces acquisitions sans les transformer en programme à exécuter.

### Vous y trouverez :

- des repères de développement sans calendrier rigide
- 24 activités simples avec exemples concrets
- des garde-fous contre la surstimulation
- une passerelle claire vers le CP

#### Principe directeur

Ne pas forcer ce qui est disponible ;  
ne pas forcer ce qui ne l'est pas encore.

