Graines de Pratiques
Clarisse Bachelart · Experte Petite Enfance
clarisse@grainesdepratiques.fr · 06 15 15 42 51

ARTICLE DE BLOG

Publié le 18 octobre 2026 Par Clarisse Bachelart

Les neurosciences en petite enfance : mieux comprendre pour mieux accompagner

> *Les neurosciences éclairent le développement du jeune enfant sans fournir de recette éducative toute faite. Mises en dialogue avec l'observation, la psychologie du développement et l'expérience des équipes, elles aident à ajuster les pratiques professionnelles au quotidien.*



Ce que les neurosciences apportent à la petite enfance

Les premières années de vie constituent une période de développement particulièrement intense. Le cerveau du jeune enfant produit de nombreuses connexions, en consolide certaines et en réorganise d'autres au fil de ses expériences. Cette plasticité ne signifie pas que tout se joue avant trois ans. Elle rappelle plutôt que les interactions quotidiennes, l'environnement, la santé, le sommeil et la sécurité affective participent ensemble au développement.

Les travaux de chercheurs comme Jack P. Shonkoff montrent notamment que le développement cérébral s'inscrit dans un contexte relationnel et social. L'enfant ne construit pas seul ses capacités émotionnelles, motrices, langagières ou cognitives. Il s'appuie sur des adultes disponibles, capables de répondre à ses signaux et de lui offrir un environnement suffisamment prévisible.

Comprendre l'immaturité sans réduire l'enfant à son cerveau

Chez le jeune enfant, les systèmes impliqués dans l'inhibition, l'anticipation et la régulation émotionnelle sont encore en développement. Lorsqu'un enfant crie, mord, pousse ou s'effondre parce qu'il doit attendre, il ne

dispose pas toujours des moyens nécessaires pour interrompre son geste, nommer son besoin ou retrouver seul son calme.

Cette connaissance permet de déplacer le regard professionnel. Il ne s'agit pas de nier les limites ni de tout autoriser, mais de distinguer une compétence en construction d'une intention de provoquer. Dire calmement « Je ne te laisse pas taper, je vais t'aider à t'arrêter » protège le groupe tout en proposant un appui régulateur. La limite reste ferme, sans attribuer trop vite à l'enfant une volonté qu'il ne peut pas encore élaborer.

Pour autant, les neurosciences ne suffisent pas à expliquer une conduite. L'âge, le tempérament, l'histoire relationnelle, les conditions d'accueil, la fatigue, la faim, le bruit ou une difficulté de communication doivent également être considérés. L'enfant est une personne située dans un environnement, pas un cerveau que l'on observerait indépendamment de son histoire.

La corégulation au cœur des pratiques professionnelles

Avant de pouvoir s'apaiser seul, l'enfant fait l'expérience répétée d'un apaisement partagé. La voix, la posture, le regard et la proximité de l'adulte peuvent contribuer à diminuer son niveau d'activation. Cette corégulation ne consiste pas à faire disparaître immédiatement l'émotion, mais à rester présent pendant qu'elle traverse l'enfant.

Sur le terrain, cela peut demander de ralentir, de réduire les paroles et d'adopter une position corporelle contenante sans imposer le contact. Certains enfants recherchent les bras ; d'autres ont besoin d'une présence à distance. L'observation aide alors à repérer ce qui soutient réellement chacun. Une formule simple peut guider l'intervention : sécuriser, nommer avec prudence, puis attendre. Par exemple : « Tu voulais encore jouer. Le départ est difficile. Je reste près de toi. »

Le stress : éviter les raccourcis et observer le contexte

Les recherches associées à Jack P. Shonkoff distinguent généralement le stress ordinaire, le stress tolérable lorsqu'il est accompagné, et le stress toxique, qui correspond à une activation forte ou prolongée en l'absence de soutien protecteur suffisant. Cette distinction est essentielle : toute frustration, séparation ou émotion intense n'abîme pas le cerveau.

Une séparation accompagnée, une attente ajustée à l'âge ou un conflit entre enfants peuvent devenir des expériences développementales lorsque l'adulte reste disponible. En revanche, la répétition de situations débordantes invite l'équipe à examiner l'organisation : le groupe est-il trop dense à certains moments ? Les transitions sont-elles trop nombreuses ? Les repères changent-ils fréquemment ? Le niveau sonore permet-il aux enfants et aux professionnels de rester disponibles ?

Cette approche évite de faire porter la difficulté uniquement sur l'enfant. Elle conduit à interroger simultanément ses besoins, les réponses adultes et les contraintes du milieu d'accueil.

Des outils concrets pour observer et ajuster

Une grille d'observation courte peut soutenir la réflexion collective. L'équipe note d'abord les faits sans interprétation : ce qui se passe avant, le comportement observable, la réponse de l'adulte et ce qui suit. Elle relève ensuite les variables possibles, comme le sommeil, l'espace, le nombre d'enfants présents, le bruit ou une transition. Plusieurs observations permettent souvent de repérer un schéma invisible dans l'urgence du quotidien.

Les professionnels peuvent aussi réaliser une cartographie des moments de tension sur une journée. Accueil, rangement, repas, change, endormissement et retrouvailles sont positionnés sur une ligne du temps. L'équipe repère les périodes où les sollicitations s'accumulent, puis teste un ajustement limité : préparer le matériel plus tôt, fractionner le groupe, stabiliser un adulte dans un espace ou annoncer la transition avec un repère visuel.

Un autre outil consiste à se demander, après une situation complexe : « Qu'a pu vivre l'enfant ? Qu'ai-je ressenti ? Qu'est-ce qui, dans l'environnement, a amplifié ou apaisé la situation ? » Ces trois questions articulent compréhension de l'enfant, conscience professionnelle et analyse du cadre.

Le jeu, le mouvement et la répétition comme moteurs

Les apprentissages précoces se construisent dans l'exploration active. Manipuler, recommencer, imiter, grimper, transvaser ou faire semblant mobilise simultanément plusieurs dimensions du développement. Les travaux d'Alison Gopnik ont notamment contribué à montrer combien le jeune enfant apprend en formulant, par l'action, des hypothèses sur le monde.

Le rôle professionnel n'est donc pas de stimuler en permanence ni d'accélérer les acquisitions. Il consiste davantage à créer des conditions favorables : du temps, des objets accessibles, une liberté motrice sécurisée et un adulte attentif qui intervient sans prendre le contrôle du jeu. La répétition, parfois éprouvante pour l'adulte, est une manière pour l'enfant de consolider une expérience et d'en explorer les variations.

Mettre les connaissances au service d'une réflexion d'équipe

Les neurosciences deviennent utiles lorsqu'elles ouvrent des questions plutôt que lorsqu'elles imposent des certitudes. Elles gagnent à être croisées avec les apports de John Bowlby et Mary Ainsworth sur l'attachement, avec la psychologie du développement, la pédagogie, la pédiatrie et les savoirs issus de l'expérience professionnelle.

En réunion, une équipe peut choisir une situation réelle, formuler plusieurs hypothèses, identifier les besoins possibles et décider d'un ajustement observable pendant une période donnée. Elle évalue ensuite ses effets, sans chercher une solution universelle. Cette démarche transforme les connaissances scientifiques en culture professionnelle partagée.

Mieux comprendre le développement cérébral ne revient finalement ni à excuser tous les comportements ni à appliquer une méthode standardisée. Il s'agit de regarder plus finement ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui, de lui prêter les capacités qui lui manquent encore et d'aménager un cadre dans lequel enfants comme adultes peuvent retrouver de la disponibilité.