



COURS EN LIGNES OUVERTS ET MASSIFS (MOOCS) DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE :

Développement psychologique de l'enfant

LES EFFETS BÉNÉFIQUES DU JEU SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT ET LES INTERVENTIONS DE L'ADULTE

Sous la direction du Pr. Edouard Gentaz

Issu et adapté de Richard, S., & Gentaz, E. (2019). Jeux d'enfants et règles de société. Dans C. Courtet, M. Bessin, F. Lavocat, & A. Viala (Eds), *Le jeu et la règle* (pp.71-84). Paris : CNRS Editions.

Cours en lignes ouverts et massifs (MOOCs)
de l'Université de Genève :

Développement psychologique de l'enfant

**LES EFFETS BÉNÉFIQUES DU JEU
SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT
ET LES INTERVENTIONS DE L'ADULTE**

Sous la direction du Pr. Edouard Gentaz

Issu et adapté de Richard, S., & Gentaz E.(2019). Jeux d'enfants et règles de société. Dans C. Courtet, M. Besson, F. Lavocat, & A. Viala (Eds), *le jeu et la règle* (pp.71-84). Paris : CNRS Editions.

SOMMAIRE

Introduction	6
Les cinq caractéristiques du jeu	7
Les différentes formes de jeu et leurs effets sur le développement	8
Conclusion : Le jeu et les quatre interventions des adultes : faire faire, faire avec, donner à faire et laisser faire.	12
Références bibliographiques	14

INTRODUCTION

Le jeu occupe une place importante dans la vie d'un enfant. Le jeu permettrait à l'enfant de donner du sens sur le monde qui l'entoure, de créer de la connaissance (Dau, 1999, Levin (1996). Le jeu donne à l'enfant les opportunités de contrôler ce qui se passe et ce qu'il sait (Levin, 1996 ; Samuelsson & Carlsson, 2008). Le jeu constitue ainsi une composante fondamentale du développement psychologique de l'enfant (Delvecchio, Li, Pazzagli, Lis, & Mazzeschi, 2016 ; Fisher, 1992 ; Gentaz, Denervaud & Vannetzel, 2016; Russ, 2004). La méta-analyse de 46 études publiées entre 1974 et 1987 par Fisher (1992) portant sur l'impact du jeu sur le développement psychologique de l'enfant montre un effet global significatif du jeu sur le développement cognitif, linguistique et social de l'enfant. Ces trois grands domaines du développement englobent respectivement la fluence idéationnelle, la résolution de problème, l'aptitude en conservation (concept piagétien) pour les aspects cognitifs ; l'acquisition du langage, les aptitudes en lecture pour les composantes linguistiques et la prise de perspective ainsi que la régulation des affects pour le domaine du développement social. Ainsi, le jeu améliore les progrès réalisés au cours du développement précoce en réduisant les taux d'échec relatifs à l'adaptation scolaire, à des problèmes langagiers ou à des difficultés socio-émotionnelles. Fisher (1992) a également pu mettre en évidence l'effet saisissant du jeu de faire-semblant (socio-dramatic) - à savoir plus précisément la forme de jeu qui implique l'élaboration de scénarios coopératifs comprenant des rôles répartis entre différents partenaires, des échanges verbaux imitatifs et des métacommunications qui structurent l'interaction - sur les performances cognitives et sociales des enfants.

LES CINQ CARACTÉRISTIQUES DU JEU

Au vu de l'importance du jeu sur le développement, il nous semble essentiel de définir ce type d'activité. Le jeu représente un phénomène complexe et les définitions données au jeu sont typiquement multidimensionnelles. Certains chercheurs s'accordent à dire que le jeu comprend différentes caractéristiques. Ces caractéristiques développées par Smith et Vollstedt (1985) adaptées de Krasnor et Pepler (1980) constituent des critères qui peuvent être utiles pour permettre à un observateur externe d'estimer si une séquence du comportement de l'enfant correspond à un jeu ou inversement si ce n'est pas une activité ludique. Tout d'abord, le jeu constitue une activité « non-littérale » qui renvoie au « faire-semblant » ou au « comme si ». Comme le précise Brougère (2015), le jeu serait à prendre comme une fiction ou une simulation qui propose un monde autre qui renvoie au monde réel. L'enfant à travers le jeu recrée des expériences de vie, recrée la réalité.

La seconde caractéristique réfère à la « motivation intrinsèque », à savoir à l'idée que le jeu n'est pas contraint par des règles externes ou des demandes sociales, mais qu'il est réalisé pour son propre intérêt. L'enfant donne du sens par lui-même à ce qu'il est en train de réaliser, à travers le jeu. C'est une activité que l'enfant initie, décide d'investir spontanément et qu'il peut quitter en tout temps. « Jouer renvoie donc à la décision d'un joueur d'entrer dans un univers du second degré, très souvent de faire semblant, avec ce que cela suppose d'incertitude et de frivolité » (Brougère, 2015, p.144).

La troisième caractéristique renvoie à « la flexibilité » qui réfère aux variations que l'on peut observer au niveau de la forme et du contenu du jeu. A titre d'exemple, un enfant de quatre ans qui descend juste une pente en courant n'est peut-être pas en train de jouer. Par contre, s'il descend en courant à plusieurs reprises la pente (répétition), descend en courant jusqu'à la moitié de la pente (fragmentation), se met à descendre en faisant des sauts ou de petits pas (exagération), se met à ramper et ensuite remonte en courant la pente (comportement réordonné), il est probable que nous considérions que c'est du jeu. La quatrième caractéristique renvoie aux « moyens et aux fins ». L'enfant à travers le jeu est plus intéressé par la performance liée à son comportement que par le résultat, la fin en soi. Lorsque l'enfant joue, ce sont les comportements qu'il mobilise qui l'intéressent plutôt que le but externe poursuivi. Prenons l'exemple d'un enfant de quatre ans qui joue à soigner sa poupée, ce qui va intéresser l'enfant ce n'est pas

de soigner réellement sa poupée, mais ce sont surtout les comportements qu'il mobilise pour soigner la poupée (comme utiliser le thermomètre, demander à la poupée où elle a mal, lui donner un médicament..) qui vont l'intéresser.

Enfin, la dernière caractéristique réfère aux « affects positifs », à l'amusement qui est spécialement caractérisée par les rires qui constituent un « des signaux du jeu ». Ces différentes caractéristiques aident à déterminer si l'enfant manifeste un comportement qui est de l'ordre du jeu ou alors qui ne constitue pas une forme de jeu. Une seule caractéristique ne nous permet pas de dire si l'enfant joue, par contre plus il y a de critères qui sont réunis, plus il y a de chance que le comportement observé soit du jeu. Il est alors important d'envisager les comportements de jeu ou de non-jeu sur un continuum qui va du non-jeu au jeu (Smith, 2010).

LES DIFFÉRENTES FORMES DE JEU ET LEURS EFFETS SUR LE DÉVELOPPEMENT

Il existe différentes formes de jeux présentant des fonctions distinctes et qui apparaissent à certains moments dans le développement typique d'un enfant. De nombreux chercheurs comme Pellegrini et Smith (1998), Piaget (1976) et Smilansky (1968) se sont intéressés aux différentes formes de jeu que les enfants au développement typique mobilisent naturellement au cours du développement. Nous avons donc tenté de faire la synthèse des caractéristiques essentielles qui composent ces différentes formes de jeux ainsi que les effets bénéfiques engendrés par ces types de jeux.

- le jeu d'exercice

Au niveau de l'évolution du jeu, la première forme de jeu qui apparaît c'est le jeu d'exercice. Le jeu d'exercice est la forme de jeu qui caractérise tout particulièrement la période du développement préverbal, à savoir la période au cours des deux premières années de vie. A travers cette forme de jeu, l'enfant manipule des objets, il tente de nouvelles actions, il peut taper sur des objets, les faire tomber, les faire s'entrechoquer..., il peut aussi jouer à répéter des sons, des mots. C'est une forme de jeu essentielle qui va permettre à l'enfant d'explorer et d'expérimenter son environnement (Piaget, 1976 ; Smilansky, 1968 ; Smith, 2010).

- le jeu locomoteur

Une seconde forme de jeu que l'on peut commencer à observer chez l'enfant vers la fin de la première année, c'est le jeu locomoteur. Cette forme de jeu englobe les jeux physiquement vigoureux comme courir, voler, sauter, se pourchasser, se pousser, grimper, chahuter, se donner des coups, jouer à se bagarrer. Ce type de jeu peut prendre une forme sociale (avec les parents ou les pairs) ou solitaire. Cette forme de jeu augmente progressivement de 1 an à 5 ans. A partir de 3 ans, on peut voir apparaître les jeux de contacts tels que les jeux de bagarre, de lutte, de chute, de culbute qui semblent être « agressifs », mais qui ne le sont pas dans le contexte de jeu. Le jeu locomoteur présente un certain nombre de bénéfices, notamment au niveau du développement moteur, musculaire, et au niveau de l'aptitude à dominer et à se battre (Pellegrini & Smith, 1998).

- le jeu de construction

Une troisième forme de jeu va également se manifester vers 2 ans, bien que cette forme de jeu soit surtout fréquente chez les enfants de 3 à 6 ans. Il s'agit du jeu de construction. Ce type de jeu renvoie à l'utilisation de matériel pour construire ou créer un objet, comme c'est le cas pour les jeux avec des plots, des blocs à assembler, le dessin, la pâte à modeler etc. Par le biais de cette forme de jeu, l'enfant va pouvoir s'engager dans des activités créatives et éprouver les joies de la création. Il découvre ainsi l'usage qu'il peut faire des différents matériaux qu'il a à disposition pour jouer. Il devient « créateur ». Ce type de jeu va coexister durant la période scolaire avec le jeu de faire semblant et le jeu locomoteur (Smilansky, 1968 ; Smith, 2010).

- le jeu de faire semblant

Une quatrième forme de jeu que l'on va voir apparaître vers 18 mois, c'est le jeu symbolique que l'on nomme souvent jeu de faire semblant ou jeu de fantaisie. A travers ce type de jeu, les actions (comme mimer les gestes d'une personne qui boit du thé, faire semblant d'être une église en imitant la raideur du clocher), les objets (un morceau de papier devient un ticket de bus) et les verbalisations (« Vroom-Vroom » représente le bruit d'une voiture, « ding dong » représente le son des cloches) prennent des significations figurées, représentent autre chose que ce qu'ils sont dans la réalité. A travers ce type de jeu, l'enfant est dans la simulation, il fait « comme si », « croire que » (Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983).

Les premiers psychologues ayant élaboré une théorie compréhensive du jeu de faire semblant ou symbolique sont Vygotski et Piaget. En ce qui concerne le développement de cette forme de jeu, le jeu de faire semblant débute normalement vers 18 mois avec notamment la substitution d'objet (du sable peut devenir l'ingrédient pour faire un gâteau, des morceaux de bois des bougies, un plot peut devenir une voiture). A partir de 2 ans et demie jusqu'à 6 ans, cette forme de jeu évolue de la simple imitation des actions des adultes à une création complexe et coopérative de scènes imaginaires comprenant l'adoption et l'interprétation de rôles différents répartis entre les différents partenaires du jeu (comme mettre en scène le lancement d'un vaisseau spatial) (Lillard, 2017 ; Rakoczy, Tomasello, & Striano, 2006 ; Taggart, Heise, & Lillard, 2017 ; Kavanaugh, 2006). Le jeu de faire semblant culmine vers 5-6 ans et ensuite décline progressivement au cours de l'enfance (Fein, 1981). Selon les tenants vygotskiens (Elkonin, 2005 ; El'Konin, 1999 ; Leontev, 1978 ; Vygotsky, 1967, 2016), le jeu de faire-semblant constitue l'activité « maîtresse » chez les enfants d'âge préscolaire de (3 à 7 ans), à savoir l'activité la plus susceptible de générer des gains au niveau du développement global de l'enfant. Selon ces théoriciens, le jeu de faire semblant et tout particulièrement sa forme la plus développée, la plus coopérative facilite la maîtrise des outils mentaux et le développement des fonctions mentales de haut niveau.

Plus spécifiquement, cette forme de jeu facilite la décentration cognitive qui renvoie à l'habileté à prendre la perspective d'autrui. Les enfants, à travers le jeu, apprennent à observer les objets « à travers les yeux » de leurs partenaires de jeu. Cette habileté est également centrale à la coordination des multiples rôles dans le jeu et pour négocier les scénarios du jeu (Ashiabi, 2007 ; Bodrova & Leong, 2015 ; Smith, 2010).

Le jeu de faire semblant favorise également le développement des représentations mentales. Ce développement apparaît lorsque les enfants séparent la signification des objets de leur forme physique réelle. Apprendre à agir non pas avec des objets réels, mais avec leurs substituts symboliques contribue au développement de la pensée abstraite et de l'imagination (Bodrova & Leong, 2015 ; Russ, 2004 ; Vygotsky, 1967, 2016).

Le jeu de faire semblant promeut le développement des comportements intentionnels. En d'autres termes, il favorise les actions physiques et mentales volontaires. Le développement de l'intentionnalité devient possible dans la mesure où

l'enfant a besoin de suivre les règles du jeu. Il doit donc renoncer à ses impulsions immédiates, ce qui lui permet de développer son « contrôle de soi ». Lorsqu'il joue, l'enfant applique un ensemble de règles correspondant à des rôles précis. Ce qui va lui permettre d'exercer un contrôle sur son comportement en situation de jeu. De surcroît, comme les enfants contrôlent constamment que les autres enfants suivent également ces règles, ils s'engagent dans la régulation du comportement de l'autre. Ce processus implique de comparer les comportements observés avec les comportements « planifiés ». La planification et le contrôle (monitoring) constituent des caractéristiques essentielles des comportements intentionnels (Bodrova & Leong, 2015 ; Diamond & Lee, 2011 ; Elias & Berk, 2002 ; Meyers & Berk, 2014).

Le jeu de faire semblant crée également une zone proximale de développement qui réfère à la disparité entre le niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration. Dans le jeu de faire semblant, l'enfant est toujours au-dessus de la moyenne de son âge, au-dessus de son comportement quotidien (Vygotsky, 1967, 2016).

Sur le plan affectif, le jeu symbolique semble jouer un rôle dans la régulation émotionnelle (Lillard, 2017 ; Meyers & Berk, 2014). La régulation émotionnelle constituerait d'ailleurs selon certains chercheurs la fonction première du jeu de faire semblant (Fein, 1989 ; Bretherton, 1989). L'étude menée par Galyer et Evans (2001) montre d'ailleurs que les enfants qui s'engagent dans des jeux de faire semblant plus fréquents et de plus longue durée présentent de meilleures habiletés en régulation émotionnelle, et les enfants qui démontrent de meilleures habiletés de régulation émotionnelle lors des jeux de faire-semblant sont évalués comme ayant de meilleures habiletés de régulation des émotions dans le comportement au quotidien. Par ailleurs, Richard, Gay, Clerc-Georgy et Gentaz (sous presse) ont observé qu'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant chez les enfants de 5 ans favorise le développement de certains aspects des compétences émotionnelles, en particulier, la compréhension et la régulation des émotions. (Piaget, 1976, p120

- le jeu de règles

Enfin, la dernière catégorie de jeu est celle du jeu de règles. «La règle est une régularité imposée par le groupe telle que sa violation représente une faute» (Piaget, 1976, p.120) A travers cette forme de jeu, l'enfant doit accepter des règles prédéfinies et s'ajuster à ces règles. C'est surtout de sept à onze ans que le jeu de règles se constitue et qu'il prendra de plus en plus de temps dans les cours de récréation et les aires de jeu. Les enfants aiment alors jouer à des jeux comme la marelle, le football. Le jeu de règles subsiste à l'âge adulte et se développe même durant toute la vie (sports, cartes, échecs, etc.). Il demeure, cependant, quelques résidus des jeux symboliques à l'âge adulte (comme se raconter des histoires) et des jeux d'exercice (comme s'entraîner à donner un cours en tant que professeur) (Piaget, 1976).

CONCLUSION : LE JEU ET LES QUATRE INTERVENTIONS DES ADULTES : FAIRE FAIRE, FAIRE AVEC, DONNER À FAIRE ET LAISSER FAIRE.

La manière dont l'adulte intervient, de façon générale, quand un enfant joue ou quand il le fait jouer est révélateur, en partie, de la façon dont il se représente son niveau de développement et ses capacités. Il très important de bien réfléchir à toutes les manières dont les adultes peuvent intervenir. Quatre types d'intervention de l'adulte sont possibles dans le jeu de l'enfant (Gentaz, Denervaud & Vannetzel, 2016).

La première est le « Faire faire ». Cette intervention est très classique et souvent prédominante, elle est efficace et ne génère pas de conflits : l'adulte fait faire, il est le maître ou l'arbitre du jeu, il pilote l'activité, donne les règles et les consignes. Le second type d'intervention est le « Faire avec ». Cette intervention est assez rare. L'adulte ne définit pas forcément les règles et il n'est pas obligatoirement l'arbitre. Il peut simplement jouer avec l'enfant et avoir le même statut dans le jeu. Le troisième type est le « Donner à faire ». Cette intervention est plus difficile à mettre en œuvre sans générer un sentiment de culpabilité chez l'adulte alors que cela a peut-être un moment pertinent pour observer un enfant ou groupe d'enfants en action. Il se met en retrait durant le jeu après avoir préparé l'ensemble du matériel mis à disposition en toute sécurité. Il prépare des ateliers, des espaces, mais, ensuite, il ne pilote plus l'activité. L'enfant (ou le groupe

d'enfants) joue tout seul et il se débrouille. Enfin, le quatrième type quatrième et dernière catégorie intervention est le « Laisser faire ». Cette intervention est très difficile à accepter pour l'adulte, car elle remet en question son statut d'adulte responsable.

L'analyse de ces interventions montre qu'aucune intervention n'est bonne ou mauvaise en soi. C'est seulement l'utilisation exclusive d'un type d'intervention qui peut poser problème. En effet, l'utilisation exclusive du « faire faire » implique une présence permanente de l'adulte et suggère une conception de l'enfant incapable de conduire une activité seul. Il s'agit d'une intervention qui ne favorise pas la créativité et l'autonomie de l'enfant. De même, l'utilisation exclusive de « faire avec » pose question au statut de l'adulte responsable. On peut jouer avec les enfants sans tenir le rôle d'arbitre ou d'intervenant, c'est-à-dire de celui qui pose les règles, mais il y a parfois des enfants, ou des groupes, qui ne souhaitent pas respecter la règle, exigeant ainsi des régulations ou des arbitrages. Enfin, les interventions exclusives « donner à faire » ou « laisser faire », si elles sont très importantes aussi et appréciées des enfants, elles peuvent aussi engendrer, respectivement, de l'ennui au bout d'un certain temps, des risques et des dangers.

En conclusion, l'utilisation conjointe de ces quatre interventions est donc indispensable, et les différences essentielles vont résider dans leur dosage respectif. Ce dosage représente le « marqueur » du style éducatif des adultes et des conceptions de l'enfant en développement et de ses capacités en allant d'un style libéral (l'adulte ne pilote pas trop l'enfant et il fait attention à ce que l'enfant développe lui-même ses activités) à un style directif (L'enfant a forcément besoin d'un guide et d'un adulte pour progresser). Evidemment, en fonction de l'enfant, de l'âge, d'où il vient, et d'autres caractéristiques, le dosage de chaque catégorie d'intervention change et évolue avec le temps et l'expérience de l'adulte.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ashiabi, G. S. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207. <https://doi.org/DOI:10.1007/s10643-007-0165-8>

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.

Brougère, G. (2015). Jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe ou réalité ? Dans T. Auzou-Caillemet, N. Juhel, & M. Loret (Éds), *Jeu et temporalité dans les apprentissages* (RETZ, pp. 139-156). Paris : (s.n.).

Dau, E. (1999). Child's play. *Revisiting play in early childhood settings*. Australia: MacLennan Petty.

Delvecchio, E., Li, J.-B., Pazzagli, C., Lis, A., & Mazzeschi, C. (2016). How Do You Play? A Comparison among Children Aged 4–10. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01833>

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4–12 Years Old. *Science (New York, N.Y.)*, 333(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>

Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)

El'Konin, D. B. (1999). The Development of Play in Preschoolers. *Journal of Russian & East European Psychology*, 37(6), 31-70. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405370631>

Elkonin, D. B. (2005). Chapter 1: The Subject of Our Research: The Developed Form of Play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 22-48. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059242>

Fein, G.G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 52(4), 1095-1118.

Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: a meta-analysis. *Play & Culture*, 5(2), 159-181.

Galyer, K. T., & Evans, I. M. (2001). Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108. <https://doi.org/10.1080/0300443011660108>

Gentaz, E., Denervaud, S. & Vannetzel, L. (2016). *La vie secrète des enfants*. Paris : Odile Jacob.

Krasnor, L.R., & Pepler, D.J. (1980). The Study of Children's Play: Some Suggested Future Directions. *New Directions for Child Development*, (9), 85-95.

Levin, D. (1996). Endangered play, endangered development: A constructivist view of the role of play in development and learning. Dans A. Philips (Éd.), *Topics in early childhood education 2: Playing for keeps*. St-Paul, MI : (s.n.).

Lillard, A. S. (2017). Why Do the Children (Pretend) Play? *Trends in Cognitive Sciences*, 21(11), 826-834. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.08.001>

- Meyers, A. B., & Berk, L. E. (2014). Make-Believe Play and Self-Regulation. Dans *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 43-55). London : SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473907850>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of playing. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Pellegrini, Anthony D., & Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00212>
- Piaget, J. (1976). *La Formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. (S.l.) : Delachaux et Niestlé. (Google-Books-ID: KYq3AAAAIAAJ).
- Rakoczy, H., Tomasello, M., & Striano, T. (2006). The role of experience and discourse in children's developing understanding of pretend play actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(2), 305-335. <https://doi.org/10.1348/026151005X36001>
- Richard, S., Gay, P., Clerc-Georgy, A. & Gentaz, E. (sous presse). Evaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans: étude exploratoire. *Année psychologique*.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. Dans E. . Hetherington & P. . Mussen (Éds), *Handbook of child psychology :Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 693-774). New York : John Wiley & Sons.
- Russ, S. W. (2004). *Play in Child Development and Psychotherapy: Toward Empirically Supported Practice*. (S.l.) : Routledge. (Google-Books-ID: H8qQAqAAQBAJ).
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Smilansky, S. (1968a). The Effect of Socio-Dramatic Play on disadvantaged Preschool Children.
- Smith, P.K., & Vollstedt, R. (1985). On Defining Play: An Empirical Study of the Relationship between Play and Various Play Criteria. *Child Development*, 56(4), 1042-1050.
- Smith, P. K. (2010). *Children and Play*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Taggart, J., Heise, M. J., & Lillard, A. S. (2017). The real thing : preschoolers prefer actual activities to pretend ones. *Developmental Science*. <https://doi.org/DOI:10.1111/desc.12582>
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 5, 6-18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.



Pr. Edouard Gentaz

Professeur de Psychologie du Développement
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Université de Genève

Edouard.Gentaz@unige.ch
www.unige.ch/fapse/sensori-moteur
www.facebook.com/LaboSMAS/

Richard Sylvie RICHARD ^{1,3}
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
Université de Genève, Suisse Et Haute Ecole
Pédagogique du Valais, St-Maurice, Suisse.