

Comment favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants à l'école ?

SYLVIE RICHARD

HAUTE ECOLE PÉDAGOGIQUE DU VALAIS,

ST-MAURICE, SUISSE

ÉDOUARD GENTAZ

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Introduction

Les premières années d'école représentent une période importante pour promouvoir la réussite scolaire des jeunes enfants. En effet, le contexte scolaire fait partie des facteurs environnementaux influençant le développement psychobiologique de l'enfant (Fournieret & Gentaz, 2022). Il s'agit dès lors de recenser les recherches qui visent à examiner les objets d'apprentissages fondamentaux à soutenir précocement dans le développement psychologique de l'enfant. Parmi ces apprentissages, les compétences socio-émotionnelles et le jeu (en particulier le jeu de faire semblant) occupent une place centrale.

Dans le cadre de cette note, nous présenterons une synthèse des approches pédagogiques qui ont été implémentées en contexte scolaire (dans le premier degré) en vue de favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles. Nous ferons la distinction entre les approches pédagogiques directes qui misent sur des interventions explicites et structurées de compétences socio-émotionnelles et les approches pédagogiques indirectes qui misent sur l'utilisation explicite du jeu de faire semblant.

L'objectif de cette note est de présenter une sélection d'interventions basées sur deux types d'approches pédagogiques (directes et indirectes) testées pour la plupart d'entre elles dans des contextes scolaires français ou suisse et discuter leurs effets bénéfiques sur les compétences socio-émotionnelles.

I. Les approches pédagogiques directes

A. Les apports des recherches internationales sur les effets des interventions

Au cours de leur scolarité, les enfants seront amenés à développer leurs compétences à avoir conscience d’eux-mêmes et des autres (comme la compréhension des émotions, l’empathie), de prendre des décisions responsables (au travers, par exemple de la résolution de problèmes interpersonnels), de gérer leurs émotions et d’établir et maintenir des relations sociales positives (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, n.d. ; Zins et al., 2007). Ces différentes compétences dites « socio-émotionnelles » travaillent en synergie et doivent faire l’objet d’un apprentissage (*SEL-Socio-Emotional Learning*), car elles influencent positivement la suite de la scolarité de l’enfant ainsi que son bien-être psychique (voir quatre méta-analyses ciblant la période préscolaire chez les enfants de 2 à 6 ans : Blewitt *et al.*, 2018 ; Luo *et al.*, 2022 ; Murano *et al.* ; 2020 ; Yang *et al.*, 2019).

Récemment, Durlak *et al.* (2022) ont conduit une revue systématique de 12 méta-analyses (comprenant environ ainsi 1 million d’élèves âgés de 2 à 19 ans) examinant les effets d’interventions visant à soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles. Les résultats montrent que le fait de les enseigner améliore ces compétences ainsi que les performances scolaires. Les résultats indiquent également une réduction des comportements problématiques, de la détresse émotionnelle et de la consommation de drogues.

De manière générale, les interventions utilisent du matériel varié (livres, posters, marionnettes, cartes, boîte à émotions) et des situations pédagogiques différentes au cours des séances proposées aux enfants (jeux interactifs, jeux en groupe, jeux de rôles). La majorité des interventions examinées dans ces études a été implémentée dans des pays anglo-saxons (Durlak *et al.*, 2022). Dans la méta-analyse de Cipriano *et al.* (2023), les pays les plus fréquemment rapportés sont les États-Unis (46,9 %), et dans une moindre mesure, l’Australie (6,4 %), l’Espagne (2,6 %), l’Angleterre (1,9 %), la Turquie (1,7 %), le Canada (1,7 %), Hong Kong (1,7 %) et la Norvège (1,7 %).

De surcroît, il semble que les interventions développées dans le même pays d’implémentation améliorent significativement plus certaines compétences socio-émotionnelles comparativement à des interventions implémentées dans un pays différent de celui dans lequel le programme a été conçu (Cipriano *et al.*, 2023). À titre d’exemples, dans les pays anglo-saxons, les interventions *PATHS* (*Promoting Alternative Thinking Strategies*, Domitrovich *et al.*, 2007), *Second Step* (McMahon *et al.*, 2000) ou *EBP* (*Emotion Based Program*, Izard *et al.*, 2008) ont montré leur efficacité pour améliorer les compétences socio-émotionnelles. Dans d’autres pays, comme en Espagne, Giménez-Dasí *et al.* (2017) ont implémenté l’intervention « *Thinking Émotions* » chez des jeunes enfants de quatre et cinq ans inspirée du programme « La philosophie pour les enfants » de Lipman *et al.* (1980) dont l’efficacité a été établie.

Étant donné ces limites liées à la langue et au contexte culturel et scolaire, différentes interventions ont été conçues et réalisées en France ou en Suisse (région francophone). Elles ont

fait l'objet de recherches interventionnelles et participatives (co-construction chercheurs-enseignants) selon un paradigme de type pré-test, intervention (groupe expérimental), post-test et une comparaison des progrès respectifs avec un groupe n'ayant pas bénéficié de l'intervention (groupe contrôle) (Gentaz, 2022).

B. L'intervention « Emotimat » pour les élèves de 3 à 6 ans en Savoie

L'intervention « Emotimat » a été co-construite par une équipe de chercheurs, de formateurs et d'enseignants et implémentée dans des classes d'écoles publiques maternelles en Savoie en France. Elle comprenait trois séquences distinctes axées sur : 1. l'identification des émotions primaires, 2. la compréhension des causes de ses propres émotions et de celles des autres, 3. l'expression des émotions. Chaque séquence comportait trois à quatre séances (une par semaine) incluant des activités spécifiques et structurées. La première séquence (identification des émotions) abordait la labellisation des émotions primaires, la reconnaissance visuelle des expressions faciales émotionnelles, et l'identification visuelle des postures corporelles. La deuxième séquence (compréhension des causes des émotions) visait à développer la correspondance entre des images d'objets, d'animaux ou d'actions et des émotions spécifiques à l'aide de cartes « smiley ». La verbalisation était soutenue sur la base d'émotions produites par l'enseignant, illustrées par des personnages ou encore générées par des extraits musicaux. La troisième séquence (expression des émotions) travaillait l'expression des émotions en ciblant le visage (mimes et poses émotionnelles), la voix (expression verbale et prosodie émotionnelle), les postures corporelles (visages masqués).

L'évaluation des effets de cette intervention montre que les élèves de petite section et de moyenne section maternelle ayant bénéficié de Emotimat (groupe expérimental ; N = 316) ont davantage augmenté leur compréhension des émotions en parvenant à mieux dénommer les émotions primaires (joie, colère, peur, surprise) que ceux (N = 286) du groupe contrôle (Lafay, *et al.*, 2022). De plus, les élèves les plus jeunes parviennent aussi à mieux comprendre ce qui est à l'origine des émotions. Cependant, chez les élèves de grande section maternelle, aucune différence significative n'est observée entre ceux du groupe expérimental et du groupe contrôle.

Les séances et outils de cette intervention sont en accès libre¹ (un travail actuel est cours pour proposer des séances complémentaires sur la régulation émotionnelle).

¹ https://www.polepilote-pegase.fr/wp-content/uploads/2023/10/EMOTIMAT_Livret.pdf
https://www.polepilote-pegase.fr/wpcontent/uploads/2023/10/EMOTIMAT_Livret_Annexes.pdf

C. L'intervention « Emoty » pour les élèves de 4 à 12 ans à Genève

L'intervention « Emoty »² créée par Lachavanne permet d'aborder quatre dimensions différentes d'apprentissage du traitement socio-émotionnel selon l'âge des élèves à travers des cartes de différentes couleurs et différents matériels. Les quatre dimensions sont présentées dans l'ordre des compétences les plus simples à celles les plus complexes.

La première dimension d'apprentissage traite les aspects perceptifs des émotions, c'est-à-dire la capacité à reconnaître une émotion chez soi ou chez l'autre en analysant les indices faciaux, corporels et le ton de la voix spécifiques à chaque émotion.

- Les cartes à fond blanc représentent un homme ou une femme exprimant les différentes émotions (joie, colère, tristesse, surprise, peur, honte, sérénité) avec différentes intensités (faible, forte). Les élèves doivent identifier l'émotion sur chaque carte et peuvent s'auto-corriger en regardant la réponse au verso. D'autres cartes à fond blanc citent plusieurs synonymes associés à chacune des émotions traitées. Chacune des cartes dispose de la réponse correcte au verso.
- Les cartes à fond jaune représentent les différents indices faciaux, paraverbaux et corporels spécifiques à chaque émotion. La réponse, sous forme de smileys, se trouve au recto de chaque carte. Les élèves sont amenés à décrire, imiter les différents indices pour faire deviner au reste du groupe l'émotion sur la carte. Ils peuvent également utiliser des miroirs ou le dessin pour prendre conscience des changements qui s'opèrent au niveau du visage et du corps lorsqu'ils expriment des émotions. Un document affichant un thermomètre complète cette partie afin d'aborder avec les enfants l'importance d'analyser l'intensité des émotions. En effet, grâce à ce support, les enseignants peuvent sensibiliser les enfants aux différences d'expression des émotions en fonction de leur intensité. Cette notion d'intensité permet aussi d'aborder la prévisibilité d'un comportement et des conséquences sur autrui et sur soi-même. Grâce à ce support, les élèves parviennent mieux à cerner à quel niveau d'intensité émotionnelle l'élève peut mettre en place une stratégie de régulation pour qu'elle soit efficace. Afin de développer le vocabulaire émotionnel un jeu sous forme d'étiquettes est proposé aux élèves pour les émotions de joie, colère, tristesse et peur. Des phrases représentant des expressions émotionnelles sont découpées en deux, (exemple : « avoir » « la chair de poule », « voir la vie » « en rose », « faire les gros » « yeux »). Les élèves doivent réussir à recomposer les phrases correctes.

La deuxième dimension d'apprentissage se centre sur les aspects associatifs de l'émotion, c'est-à-dire la capacité à identifier les déclencheurs des réactions émotionnelles. Des cartes représentent des personnages dans diverses situations dans lesquelles les enfants doivent établir un lien de causalité entre un événement et une ou plusieurs émotions. Un dé représentant les différentes émotions traitées dans le programme est également proposé aux enfants, à la place

² <https://www.emotygame.fr>

des cartes. Chacun à son tour lance le dé et doit décrire une situation vécue ou imaginée au reste du groupe qui serait la source de l'émotion en question. Ces situations peuvent ensuite être décrites ou dessinées sur des cartes vierges disponibles.

La troisième dimension d'apprentissage cible les aspects de régulation, c'est-à-dire la capacité à utiliser des stratégies fonctionnelles pour exprimer ses émotions de manière adaptée socialement en tenant compte des règles sociales. Les élèves seront donc sensibilisés aux conséquences de leur comportement sur eux-mêmes et sur les autres s'ils ne parviennent pas à se réguler émotionnellement.

- Les cartes à fond bleu foncé représentent différentes stratégies de régulation que les élèves peuvent mettre en place lorsque l'intensité d'une émotion devient trop forte en termes d'intensité, de durée ou de fréquence.
- Les cartes à fond bleu clair représentent différentes stratégies que les enfants peuvent mettre en place pour collaborer et aider autrui à se réguler.
- Des cartes à fond bleu foncé et bleu clair vierges complètent cette partie pour que les élèves puissent inscrire ou dessinent leurs propres stratégies de régulation.

La quatrième dimension d'apprentissage se centre sur les aspects conceptuels, c'est-à-dire la capacité à comprendre l'utilité et la fonction des émotions en identifiant le besoin sous-jacent non satisfait. Des cartes représentent des mots relatifs à des concepts pouvant déclencher des émotions, telles que l'injustice ou le manque de reconnaissance. Lorsqu'un élève s'exprime sur une situation ayant entraîné une émotion, l'enseignant demande à l'élève en se basant sur les cartes d'identifier quelle est son interprétation de la situation et son besoin. Si le besoin de l'élève ne fait pas partie des cartes disponibles, il peut alors l'écrire sur une carte vierge. La notion de différences interindividuelles est abordée tout au long du jeu, que cela soit en termes de manière d'expression ou de ressenti des émotions. Les élèves sont encouragés à donner des exemples personnels. En fonction de l'âge des élèves, les différentes dimensions sont plus ou moins rapidement abordées.

Une recherche interventionnelle a été menée en collaboration avec les enseignants et comprenant 81 élèves dans le groupe expérimental et 81 élèves dans le groupe contrôle dans des écoles publiques du canton de Genève (Lejeune, Lachavanne, De Reynal & Gentaz, 2023). Après des formations et un suivi spécifique dispensés tout au long de l'intervention, les enseignants ont directement implémenté le jeu Emoty dans leur classe avec leurs élèves sur la quasi-totalité de l'année scolaire. Les résultats ont montré plus particulièrement pour les enfants de 4 à 6 ans ayant bénéficié de l'intervention comparativement au groupe contrôle une amélioration de la reconnaissance émotionnelle (désignation et labellisation). Pour tous les élèves, les résultats ont indiqué une amélioration du sentiment d'auto-efficacité de régulation émotionnelle. Ainsi, le programme Emoty leur a permis de se sentir plus compétents pour identifier et réguler leurs émotions dans différents contextes, mais également pour aider les autres (leurs amis) à identifier et réguler leurs émotions.

D. Discussion

L'ensemble de ces interventions directes montre qu'il est possible d'améliorer des compétences émotionnelles en contexte scolaire francophone avec une approche pédagogique très formalisée par l'enseignant. Cette approche pédagogique repose sur une succession de courtes séances principalement structurée et dirigée par l'enseignant. Cependant, proposer majoritairement ce type d'approche pendant la période préscolaire qui valorise principalement l'enseignement dirigé par l'enseignant avec peu de temps pour les expériences et les initiatives des élèves (y compris l'opportunité de jouer), présente le risque de ne pas renforcer leur réussite scolaire à long terme ainsi que leur développement socio-émotionnel (Marcon, 2002 ; *National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network*, 2003 ; Schweinhart & Weikart, 1997).

Cette nécessité de laisser du temps aux enfants pour s'engager dans des jeux dans lesquels ils possèdent une marge décisionnelle, une part créative, est renforcée par le fait que malheureusement, d'une part, selon certaines études, les jeunes enfants auraient moins d'opportunités de s'engager dans des jeux à leur initiative (du type jeu de faire semblant, de construction, locomoteurs, etc.) dans leur vie quotidienne (Sandberg & Hofferth, 2001). Ce temps serait actuellement remplacé par du temps d'écran et des activités parascolaires plus structurées. D'autre part, concernant la place du jeu de faire semblant à l'école maternelle, dans les pays francophones, un rapport qualitatif suggère que les écoles maternelles en France tendaient à devenir plus « académiques/formelles ». Ce rapport aborde en particulier l'importance donnée au travail sous forme d'ateliers et l'augmentation du travail sur fiches (papier-crayon). En ce qui concerne le jeu de faire semblant, les auteurs rapportent que cette forme de jeu ne serait plus aussi fréquente qu'auparavant et que dans certaines classes, l'espace, le temps et les matériaux pour ce jeu n'existent pas (Bouysse *et al.*, 2011). Bien qu'en 2015, en France, le programme d'enseignement de l'école maternelle présente le jeu « libre » (dont le jeu de faire semblant fait partie) comme une modalité spécifique d'apprentissage, à notre connaissance, aucun autre rapport n'a été réalisé (suite à celui de Bouysse et collaborateurs) sur notamment la place réellement accordée à cette forme de jeu dans les écoles maternelles en France ainsi que sur l'accompagnement mis en œuvre par les enseignants. Dans le contexte suisse francophone à l'école maternelle, une tendance vers une pédagogie plus « académique/formelle », ou encore « transmissive », a également été signalée (Gilliéron Giroud *et al.*, 2013). En revanche, comparativement à la France, en Suisse francophone actuellement encore, le plan d'études pour le préscolaire ne fait référence à aucun moment au jeu librement initié par les enfants. Il n'est ni considéré comme une modalité de travail pour les enseignants, ni comme une modalité d'apprentissage pour les élèves (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020). Dans les pays anglo-saxons, aux États-Unis par exemple, une étude menée à grande échelle a également montré que les enfants à l'école maternelle passent par jour seulement 13 % de leur temps dans des activités à leur initiative et 8 % de leur temps à l'extérieur (Ansari & Purtell, 2017). Dans cette perspective, l'*American Academy of Pediatrics* a souligné que les programmes de la petite enfance sont sous pression pour ajouter plus d'enseignement dirigé et structuré par l'enseignant et moins d'apprentissage qui s'appuie sur le jeu initié par l'enfant (Yogman *et al.*, 2018). Une revue systématique menée sur la perception des enseignants maternelle relève d'ailleurs leurs préoccupations quant aux nombreux objectifs d'apprentissage scolaires à

atteindre au préscolaire qui tendent à générer des tensions entre accorder de la place au jeu et mobiliser une approche plus structurée/dirigée par l'enseignant (Bubikova-Moan *et al.*, 2019).

Enfin, il semble qu'encore aujourd'hui l'accompagnement prodigué par les enseignants pour soutenir cette forme de jeu dans le but de l'enrichir et générer des apprentissages scolaires ou socio-émotionnels demeure complexe à réaliser (Marinova *et al.*, 2020 ; Pramling Samuelsson & Björklund, 2022). Différentes études internationales montrent d'ailleurs que les enseignants soutiennent peu cette forme de jeu : en participant peu au jeu des enfants et en ayant de la difficulté à se rendre compte du rôle qu'ils peuvent tenir (Bouchard *et al.*, 2020 ; Bubikova-Moan *et al.*, 2019 ; Clerc-Georgy *et al.*, 2024 ; Duval *et al.*, 2023 ; Gaviria-Loaiza *et al.*, 2017 ; Han *et al.*, 2023 ; Ivrendi, 2020 ; Stavholm *et al.*, 2024 ; Vu *et al.*, 2015).

En conclusion, il apparaît donc essentiel de pouvoir également penser une approche pédagogique indirecte, complémentaire aux approches directes, qui fait un usage explicite du jeu dans les interventions qui ciblent ces compétences, et comme nous le verrons dans cette note en particulier en misant sur le jeu de faire semblant.

II. Les approches pédagogiques indirectes avec le jeu de faire semblant

Jouer à faire semblant représente une activité dans laquelle les enfants créent une situation imaginaire (on fait « comme si... », « croire que... »), interprètent des rôles et s'appliquent des règles de comportement qui correspondent aux rôles choisis et aux scénarios mis en scène (Vygotsky, 2016). Cette forme de jeu est considérée comme une activité centrale du développement psychologique des enfants de 3 à 6 ans et nécessite d'être soutenue afin qu'elle devienne plus mature (Landry & Mélançon, 2020). En effet, comme nous l'avons vu précédemment, bien que le temps consacré à jouer soit reconnu comme étant une caractéristique essentielle au développement de certaines compétences, comme l'auto-régulation, la qualité du jeu de faire semblant est également importante (Bredikyte & Brandisauskiene, 2023). D'une part, un jeu de faire semblant développé est positivement lié au développement des compétences cognitives, en particulier des fonctions exécutives telles que le contrôle inhibiteur et des compétences socio-émotionnelles (Richard & Gentaz, 2020 ; White *et al.*, 2021). Plus précisément, un jeu de faire semblant plus avancé serait lié à de meilleures capacités à comprendre, réguler les émotions et agir de manière prosociale. D'autre part, au fur et à mesure que le jeu de faire semblant se sophistique, l'enfant en interaction avec les adultes et les autres enfants (Jaggy *et al.*, 2020) utilisera de plus en plus le langage oral (par exemple, pour négocier le scénario, s'exprimer en tant que personnage incarné) et le langage écrit (par exemple, écrire ou faire semblant à travers une écriture émergente) (Bouchard *et al.*, 2020). Les connaissances mathématiques peuvent également être mobilisées, telles que la correspondance terme à terme, la classification, lorsque les enfants jouent au marchand par exemple (Van Oers, 1996).

En résumé, les situations de jeu de faire semblant plus matures offrent à l'enfant l'opportunité de mettre en œuvre diverses compétences émergentes. En ce sens, cette forme de jeu crée une zone de développement proximal en lui permettant de dépasser son niveau de développement

actuel au travers des rôles qu'il incarne (outils médiateurs). Il est donc crucial de promouvoir son développement, en particulier dans le cadre scolaire.

Nous allons présenter maintenant certaines interventions qui misent explicitement sur la nécessité d'étayer le jeu de faire semblant en proposant des pistes d'interventions ciblées, et d'autres faisant usage du jeu de faire semblant sans explicitement miser sur le développement de sa maturité, même si les interventions proposées dans les deux dernières approches contribuent aussi à élever le niveau de jeu des enfants.

A. Intervention « *Tools of the mind* – les outils de la pensée » avec un étayage explicite³

En nous appuyant sur certaines méta-analyses d'études (Murano *et al.*, 2020 ; Nesbitt & Farran, 2021) ayant fourni des preuves de leur efficacité sur le développement des compétences socio-émotionnelles, à notre connaissance, seule l'intervention *Tools of the Mind* propose d'étayer spécifiquement le jeu de faire semblant en classe au quotidien et ce dans la perspective de développer conjointement les fonctions exécutives et les compétences socio-émotionnelles. Cette intervention a été développée par deux psychologues (Bodrova & Leong, 2012, 2001) et inspirée de la théorie historico-culturelle de Vygotski selon laquelle les enfants construisent des connaissances à l'aide d'outils culturels qui deviennent grâce aux interactions sociales des « outils de la pensée ».

Sa première caractéristique essentielle inclut le soutien au développement d'un jeu de faire semblant mature (développé), à savoir un jeu dans lequel l'enfant : peut occuper plusieurs rôles à la fois; prend part à de longues discussions avec ses camarades de jeu sur le déroulement du scénario, les rôles et le scénario avant et pendant le jeu; fait usage du langage pour décrire les accessoires, expliquer les actions, jouer les rôles (façon de parler du personnage) et contrôler le comportement des autres joueurs ; n'a plus forcément besoin des objets pour symboliser ses actions et joue plus d'une heure. Ces auteures proposent alors différentes stratégies spécifiques pour développer la maturité du jeu des enfants (Bodrova, 2008).

Sa seconde caractéristique essentielle met en lumière l'importance des interactions sociales dans les activités d'apprentissage. L'étayage à l'aide du langage par l'enseignante et par les pairs est alors crucial. En effet, le langage facilite le partage des expériences nécessaires à la construction des processus cognitifs. Il représente également un outil important pour s'approprier les outils mentaux des autres (Bodrova & Leong, 2012 ; Vygotski, 1997).

³ <https://www.toolsofthemind.org/>

B. Jouer à faire semblant avec les émotions

En Suisse francophone, une intervention faisant usage du jeu de faire semblant a été implémentée dans les écoles maternelles (Richard *et al.*, 2023). La structure générale de ce programme comprenait des sessions de jeux de faire semblant associées à des phases d'enseignement/apprentissage plus systématisées avec les enfants autour de certaines compétences socio-émotionnelles. Les compétences ciblées sont les suivantes : compréhension des émotions, régulation des émotions et comportement prosocial. Ces séances sont en partie adaptées de Landry (2014) qui s'appuie sur Bodrova & Leong (2012) et le programme *Second Step* (Committee for children, 2002). L'objectif général est que les enfants réinvestissent les éléments de compétences travaillés au préalable avec l'enseignant de manière dirigée dans les moments de jeux de faire semblant qui sont simultanément étayés dans le but de créer des opportunités relationnelles permettant la mise en œuvre de ces compétences. Un livret pédagogique comprenant des repères pratiques et théoriques sur l'étayage du jeu de faire semblant de manière générale accompagne les planifications. Onze séances d'environ 60 minutes ont ainsi été implémentées dans des classes de deuxième année Harmos (5-6 ans), à raison d'une séance par semaine. Dans le cadre des séances, le jeu est soutenu de différentes manières, au niveau du scénario, des rôles, du langage, de l'utilisation symbolique d'accessoires et du temps de jeu (plus important dans les dernières séances). Les phases de jeu comprennent des défis (socio-émotionnels) proposés aux élèves au niveau de leur jeu, comme imaginer une histoire dans laquelle les personnages seront amenés à jouer à faire semblant d'éprouver une grande joie ou de résoudre un problème interpersonnel. Au travers de trois études (étude pilote, implémentation par un petit groupe d'enseignants et étude à plus grande échelle), les chercheurs ont ainsi pu montrer des effets bénéfiques en particulier pour le développement de la compréhension des émotions (Richard *et al.*, 2019, 2021, 2023).

- Les jeux et les apprentissages⁴ :
 - Vers un jeu mature : 10 conseils clés.
 - Observer/évaluer les jeux.
 - Provoquer et saisir des opportunités d'apprentissage dans le jeu de faire semblant.
- Développer les compétences socio-émotionnelles ainsi que la compétence à jouer d'enfants de 5 à 6 ans : Implémentation d'un programme basé sur le jeu de faire semblant en milieu scolaire.
- Repères pratiques/théoriques pour étayer le jeu de faire semblant des enfants de 4 à 7 ans.

⁴ Pour plus d'informations : <https://www.anae-revue.com/abonnements-2023/>

C. Les *playwords* – la création des mondes ludiques

Fleer et Hammer (2013) proposent une approche pour développer à la fois le jeu de faire semblant, mais également ce que les auteurs nomment la réflexion émotionnelle, ou d'autres contenus scolaires. Selon cette perspective, les enfants participent à la mise en scène de contes de fées et à la régulation émotionnelle collective (avec le groupe classe) liée à ces contes de fées. Fleer et ses collègues⁵ (voir p. ex., Fleer *et al.*, 2024) mettent en évidence différentes caractéristiques faisant partie de la création de ces « mondes ludiques » :

- Créer une situation imaginaire au travers d'un album jeunesse :
 - Sélectionner une intrigue qui se prête à l'introduction d'une situation problématique pour les enfants (si l'enseignant choisit l'histoire du Chaperon rouge, p. ex comment assurer la sécurité du Chaperon rouge ?). Être clair sur le concept, les objectifs travaillés et leur relation avec l'histoire et l'intrigue à développer (p. ex. autour des émotions, apprendre à explorer différentes manières d'exprimer de la peur dans le rôle, à réguler ses émotions).
- Définir un espace pour entrer dans le monde imaginaire :
 - Créer des espaces différents qui permettent l'exploration des objectifs/concepts (cartographier les différentes routes possibles pour aller chez la grand-mère, s'entraîner à l'auto-défense : mathématiques, corps et mouvement, mais également stratégie de régulation des émotions) et de la vie sociale et émotionnelle (empathie pour le personnage en endossant le rôle du chaperon rouge ou du loup ; développer l'intrigue, l'exagération des expressions faciales et corporelles émotionnelles en créant des marionnettes qui expriment les émotions des personnages de l'histoire).
- Définir un sas : entrer et sortir du monde imaginaire (p. ex., porte imaginaire) :
 - Lorsque les enfants et l'enseignant le franchissent, ils choisissent leurs personnages et tout le monde se trouve plongé dans la même situation imaginaire (p. ex., dans la forêt).
- Introduire un défi à relever engageant pour les enfants (intrigue/problème à résoudre) :
 - Le scénario du problème est dramatique et engageant (p.ex., garder le Chaperon rouge à l'abri du loup).
 - Le scénario du problème n'est pas scénarisé en détail, mais une idée générale du problème est planifiée.

⁵ Lien vers le site du Play lab dirigé par Marilyn Fleer à l'université Monash : <https://www.monash.edu/education/research/projects/conceptual-playlab> ainsi que le lien vers le livre de Fleer *et al.* (2024) qui propose des pistes pratiques pour développer des *Playworlds* : <https://oercollective.caul.edu.au/why-play-works/>

- Planifier les interactions avec l'enseignant (rôles à définir entre les enfants et l'enseignant) :
 - Les rôles ne sont pas scriptés. Ils sont évolutifs. Par exemple, l'enseignant joue le rôle du loup et invite certains enfants à faire partie du groupe des loups. Puis, il peut changer de rôle et montrer comment jouer le rôle du loup au groupe d'enfants jouant les loups, en planifiant avec eux une manière d'attraper le Chaperon rouge.

Ces mondes ludiques constitueraient une approche intéressante pour fournir de riches opportunités et conditions permettant aux enfants d'expérimenter différentes expériences émotionnelles (*Utami et al.*, 2023).

D. 'Play-Responsive Teaching', approche imbriquée « faire semblant » et « apports culturels »

À travers une série d'analyses de cas, l'équipe de Pramling *et al.* (2019) montre comment l'enseignant peut enseigner des contenus scolaires en utilisant le « faire semblant » et de quelle manière il parvient à coordonner deux modes d'interaction : le « faire semblant » (*'as if'*) et le « comme c'est » (*'as is'*, l'orientation vers les connaissances culturelles établies en prenant en compte de réels problèmes conceptuels qui surviennent dans une trame imaginaire). Les auteurs montrent différentes approches permettant aux enfants de s'engager dans des activités partagées au cours desquelles ils relèvent des défis conceptuels (p.ex. en lecture ou sur le plan socio-émotionnel) de manière active et en collaboration avec les pairs et l'enseignant.

La notion de « *play-responsive teaching* » renvoie en d'autres termes à un enseignement qui prend en compte le jeu, qui est réceptif à cette modalité de travail pour l'enseignant et d'apprentissage pour les enfants. Pour résumer, cette approche consiste à enseigner un savoir en contexte de jeu de faire semblant. L'enseignant et les enfants s'impliquent et participent. L'activité peut être initiée par les enfants et/ou l'enseignant. Dans l'encadré 1, nous présentons la synthèse d'un exemple analysé par l'équipe de Pramling *et al.* (2019).

Encadré : « Quand Kroko le crocodile tombe malade »

Quatre enfants (âgés de 4 à 5 ans) *jouent au postier* et ont demandé à l'enseignante d'écrire une lettre. L'enseignante prend en compte la demande des enfants et décide de laisser un mot dans la boîte aux lettres de la classe.

Elle entre alors dans la trame de jeu des enfants. Le mot concerne un crocodile en peluche du nom de Kroko, un jouet très familier pour les enfants.

L'enseignante frappe à la porte de la salle de classe. Les enfants expriment alors de l'enthousiasme à l'idée de découvrir la lettre du postier (« faire semblant ») et doivent alors lire les icônes et les symboles graphiques (« as is ») pour jouer (le mot faisant partie intégrante du jeu).

Les enfants se rassemblent autour du mot et veulent savoir ce qu'il dit. L'enseignante a alors réussi à proposer un problème réel, à savoir comment décoder la note (ses icônes et son texte).



La lecture du mot devient un objectif commun (avec l'enseignante) à résoudre qui nécessite alors des capacités à collaborer. Les enfants prennent alors conscience du texte comme quelque chose de particulier (un message envoyé et reçu). Le mot a une fonction.

Lorsque les enfants comprennent le message « Kroko est tombé ». Ils repartent alors en mode « faire semblant » et se précipitent vers leur peluche Kroko. Ils décident de le soigner en utilisant la mallette du docteur.

En résumé, l'enseignante a su générer une accroche émotionnelle en proposant un défi à relever (apprendre à lire) dans un contexte de jeu de faire semblant. La lecture du mot a alors apporté une nouvelle direction possible pour le jeu, puisque les enfants s'engagent sur le thème de l'hôpital.

Sur le plan socio-émotionnel, différentes émotions ont alors été éprouvées et exprimées tout au long de cette activité : surprise, enthousiasme, exaltation, intérêt, tristesse pour Kroko, doute lors de la résolution du problème etc. Une stratégie de régulation des émotions a également été utilisée pour être moins triste et venir en aide à Kroko (comportement prosocial également mis en œuvre), à savoir « la modification de la situation » en décidant de soigner Kroko.

En conclusion, l'ensemble de ces approches misant explicitement sur le jeu de faire semblant et sur son étayage offrent des pistes d'interventions prometteuses pour les enseignants du premier degré. Il semble qu'elles influencent aussi positivement le développement des compétences socio-émotionnelles et devraient être intégrées aux pratiques quotidiennes des enseignants.

E. Discussion générale et perspectives

Le but principal de cette note était de présenter d'une part différentes interventions directes, structurées et dirigées par l'enseignant qui ont été implémentées dans le premier degré scolaire francophone et ayant fait l'objet de recherches visant à examiner leur impact sur le développement des compétences socio-émotionnelles. D'autre part, nous souhaitions rendre davantage visibles d'autres approches pédagogiques indirectes qui misent explicitement sur le jeu de faire semblant pour développer ces compétences.

Cette note offre des pistes de réflexion intéressantes qui pourraient permettre aux enseignants d'utiliser de manière complémentaire ces différentes façons d'intervenir dans le but de soutenir ces compétences socio-émotionnelles. En effet, il importe de fournir aux enseignants des outils qui offrent des repères pratiques et théoriques pour développer ces éléments en classe, à la fois sur le jeu de faire semblant et sur les compétences socio-émotionnelles. Malheureusement, il existe peu d'interventions validées avec une méthode expérimentale dans le premier degré qui soutiennent explicitement et simultanément le jeu de faire semblant et les compétences socio-émotionnelles et ayant fait l'objet d'études interventionnelles et participatives, et plus particulièrement dans le contexte francophone.

De plus, une autre perspective nous semble essentielle à mettre évidence afin d'améliorer l'accompagnement des apprentissages socio-émotionnels chez les enfants de 3 à 7 ans. Bien que la poursuite dans la conception d'interventions adaptées aux jeunes enfants en contexte francophone soit nécessaire, il est tout autant essentiel de rendre visible la formation que les enseignants reçoivent sur les approches pédagogiques mises en œuvre pour développer ces compétences. Et ce d'autant plus que l'effet des interventions implémentées par les enseignants eux-mêmes semble être plus important sur certaines compétences socio-émotionnelles comparativement à l'effet généré par l'implémentation d'interventions délivrées par des personnes ne faisant pas partie du cadre scolaire (Cipriano *et al.*, 2023). Or, les études abordent rarement en détail la qualité ou l'efficacité de la formation reçue par le personnel scolaire avant le début de l'implémentation d'un programme ou pendant sa mise en œuvre (Durlak *et al.*, 2022). Ces éléments restent souvent en arrière-plan, mais sont importants pour une implémentation efficace et le succès ultérieur d'une intervention ciblée à court ou à long terme (intégrée aux pratiques quotidiennes). En conséquence, il est essentiel de renseigner plus précisément les éléments liés à la formation des enseignants dans de futures recherches.

Enfin, l'implication des parents dans le développement de ces compétences constitue aussi une ressource externe centrale. En effet, le renforcement des compétences parentales⁶ représente une dimension validée par la recherche sur laquelle il est possible d'agir pour soutenir le développement socio-émotionnel de l'enfant. Seulement quatre programmes ont été évalués avec une méthode expérimentale (*Evidence-Based Intervention*) : « *Helping the Noncompliant Child* » (HNC), « *Parent-Child Interaction Therapy* » (PCIT), « *The Incredible Years: Early Childhood BASIC Parent Training Program* » (BASIC) et le « *Triple P-Positive Parenting Program* » (Triple P).

⁶ Les compétences parentales englobent un ensemble de comportements, de pratiques et d'attitudes qui soutiennent le développement physique, émotionnel, social et intellectuel des enfants (ministère des Solidarités et de la Santé, 2018).

Ces programmes d'entraînement présentent en outre des effets préventifs significatifs sur l'apparition de conduites ultérieures problématiques. Ceux-ci ont des effets à plusieurs niveaux. Ils aident les parents à adapter leurs pratiques parentales face à un enfant présentant des difficultés comportementales, à améliorer la communication intrafamiliale et à réduire les comportements agressifs. Ils diminuent le stress parental, accroissent le sentiment de compétence parentale et améliorent la relation parents-enfants (Amstad *et al.*, 2022 ; Maigret *et al.*, 2021).

En conséquence, agir de manière complémentaire sur la formation des enseignants ainsi que sur le renforcement de la place donnée aux parents dans le développement socio-émotionnel de l'enfant constitue une voie efficace pour soutenir ces compétences et une avenue de recherche à développer.

Références

Amstad, F., Unterweger, G., Sieber, A., Dratva, J., Meyer, M., Nordström, K., Weber, D., Hafen, M., Kriemler, S., Radtke, T., Bucher Della Torre, S., Gentaz, E., Schiftan, R., Wittgenstein Mani, A.-F. & Koch, F. (2022). *Promotion de la santé pour et avec les enfants – résultats scientifiques et recommandations pour la pratique*. Promotion Santé Suisse.

Ansari, A. & Purtell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.09.003>

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T. & Skouteris, H. (2018). 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*, 1(8), e185727-e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>

Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>

Bodrova, E. & Leong, D. (2001). Tools of the mind: A case study of implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms. *Innodata Monographs* 7. International Bureau of Education.

Bodrova, E., & Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée*. PUQ.

Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. & Julien, C. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu de faire-semblant : Un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *A.N.A.E.*, 165, 183-193.

Bouysse, V., Claus, P. & Szymankiewicz, C. (2011). L'école maternelle : Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la vie associative (2011-108 ; p. 1-202). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la vie associative. Ministère de

l'enseignement supérieur et de la recherche. http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf

Bredikyte, M. & Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>

Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H. & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Clerc-Georgy, A. & Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : Vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 75-90.

Clerc-Georgy, A., Truffer Moreau, I. & Richard, S. (2024). Former des enseignantes à une didactique du jeu : Un dispositif de formation continue inspiré des lessons studies. *Education & Formation*, e-321, 27-40.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>

Committee for children. (2002). *Second step. A violence prevention curriculum*. Gallaudet University.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool « PATHS » curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>

Durlak, J. A., Mahoney, J. L. & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>

Duval, S., Montminy, N., Brault Foisy, L.-M., Arapi, E. & Vézina, S.-A. (2023). Examining the relation between adult scaffolding of make-believe play and children's executive functions: An observational study conducted in a natural educational setting. *Early Child Development and Care*, 193(8), 1022-1040. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2216891>

Fleer, M., Allen, K., Clerc-Georgy, A., Disney, L., Li, L., McKinley, L., Quinones, G., Rai, P., Scull, J. & Suryani, A. (2024). *Why play works: Conceptual playworlds inspiring learning, imagination and creativity in education*. Monash University. <https://oercollective.caul.edu.au/why-play-works>

- Fleer, M. & Hammer, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 240-259. <https://doi.org/10.1080/10749039.2013.781652>
- Fourneret, P. & Gentaz, E. (2022). *Le développement neurocognitif de la naissance à l'adolescence*. Elsevier Masson SAS.
- Gaviria-Loaiza, J., Han, M., Vu, J. A. & Hustedt, J. (2017). Children's responses to different types of teacher involvement during free play. *Journal of Childhood Studies*, 42(3), 4-19.
- Gentaz, E. (2022). *Les neurosciences à l'école : Leur véritable apport*. Odile Jacob.
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A. & Veuthey, C. (2013). Scolarisation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande. *Éducation et socialisation*. <https://doi.org/10.4000/edso.400>
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V. & Lucas-Molina, B. (2017). Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers. *Infants & Young Children*, 30(1), 3-16. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000086>
- Han, M., Buell, M., Liu, D. & Pic, A. (2023). Can an intensive professional development on play change child care providers' perspectives and practice on play? *International Journal of Play*, 12(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/21594937.2023.220>
- Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J.-P., Krauthamer-Ewing, E. S. & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children : Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, 20(1), 369-397. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000175>
- Jaggy, A.-K., Mainhard, T., Sticca, F. & Perren, S. (2020). The emergence of dyadic pretend play quality during peer play : The role of child competence, play partner competence and dyadic constellation. *Social Development*, 1-19.
- Lafay, A., Berger, C., Alaria, L., Angonin, S., Dalla-Libera, N., Richard, S., Cavadini, T. & Gentaz, E. (2023). Impact of Innovative Emotion Training in Preschool and Kindergarten Children Aged from 3 to 6 Years. *Children*, 10(11). <https://doi.org/10.3390/children1011182>
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans (Thèse de doctorat)*. Université de Laval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/24789>
- Landry, S. & Mélançon, J. (2020). Regard sur la maturité du jeu de faire semblant chez l'enfant d'âge préscolaire. *A.N.A.E.*, 165, 153-162.
- Lejeune, F., Lachavanne, A., De Reynal, I. & Gentaz, E. (2023). Évaluation des effets du programme EMOTY sur le développement des compétences socio-émotionnelles chez des élèves âgés de 4 à 12 ans. *A.N.A.E.*, 187, 706-718.

Lipman, M., Sharp, A.-M. & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.

Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J. & Polignano, J. (2022). Systematic Review and Meta-Analysis of Classroom-Wide Social–Emotional Interventions for Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 4-19. <https://doi.org/10.1177/0271121420935579>

Maigret, G., Lejeune, F. & Gentaz, E. (2021). Les effets des programmes d'entraînement aux habiletés parentales (PEHP) destinés à prévenir l'apparition et le maintien des troubles du comportement chez les jeunes enfants : une revue critique. *Revue de neuropsychologie*, 13(4), 245-254.

Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-23.

Marinova, K., Dumais, C. & Leclaire, E. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : Réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et socialisation (RICS)*, 7(1-2), 128-154.

McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 271-281. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(00\)80004-9](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(00)80004-9)

Murano, D., Sawyer, J. E. & Lipnevich, A. A. (2020). A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2003). Social Functioning in First Grade: Associations With Earlier Home and Child Care Predictors and With Current Classroom Experiences. *Child Development*, 74(6), 1639-1662. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00629.x>

Nesbitt, K. T. & Farran, D. C. (2021). Effects of prekindergarten curricula: Tools of the Mind as a case study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 86(1), 7-119

Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. (International Perspectives of Early Childhood Education and Development, Vol. 26). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>

Pramling Samuelsson, I. & Björklund, C. (2022). The relation of play and learning empirically studied and conceptualised. *International Journal of Early Years Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2079075>

Richard, S., Baud-Bovy, G., Clerc-Georgy, A. & Gentaz, E. (2021). The effects of a « pretend play-based training » designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation and prosocial behavior in 5-6-year-old Swiss children. *British Journal of Psychology*, 112(3), 690-719. <https://doi.org/10.1111/bjop.12484>

- Richard, S., Clerc-Georgy, A. & Gentaz, E. (2023). Pretend play-based training improves some socio-emotional competences in 5–6-year-old children: A large-scale study assessing implementation. *Acta Psychologica*, 238, 103961. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103961>
- Richard, S., Gay, P., Clerc-Georgy, A. & Gentaz, É. (2019). Évaluation 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. *L'Année psychologique*, 119(3), 291-332. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.193.0291>
- Richard, S. & Gentaz, E. (2020). Le jeu de faire semblant favorise-t-il le développement des compétences socio-émotionnelles ? *A.N.A.E.*, 32(165), 172-182.
- Sandberg, J. F. & Hofferth, S. L. (2001). Changes in children's time with parents: United States, 1981–1997. *Demography*, 38(3), 423-436. <https://doi.org/10.1353/dem.2001.0031>
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope Preschool Curriculum Comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117-143. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90009-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90009-0)
- Stavholm, E., Lagerlöf, P. & Wallerstedt, C. (2024). Re-mediation in early childhood teachers' reasoning about their role in play: An empirical study of the learning process of a work team. *Early Years*, 44(2), 341-355. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2131741>
- Utami, A. D., Fleeer, M. & Li, L. (2023). Perezhivanie: An investigation into drama and emotions as children enter a conceptual Playworld. *Learning, Culture and Social Interaction*, 43, 100774. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100774>
- Van Oers, B. (1996). Are you sure? Stimulating mathematical thinking during young children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 71-87.
- Vu, J. A., Han, M. & Buell, M. J. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 444-460. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087144>
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- 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.
- White, R. E., Thibodeau-Nielsen, R. B., Palermo, F. & Mikulski, A. M. (2021). Engagement in social pretend play predicts preschoolers' executive function gains across the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.005>
- Yang, W., Datu, J. A. D., Lin, X., Lau, M. M. & Li, H. (2019). Can Early Childhood Curriculum Enhance Social-Emotional Competence in Low-Income Children? A Meta-Analysis of the Educational Effects. *Early Education and Development*, 30(1), 36-59. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539557>

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD AND FAMILY HEALTH & COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>