

Le jeu symbolique permet-il de se « préparer à l'école » ? Les effets des ateliers d'expression *Jeu dans le sable* sur le développement d'enfants de 4 à 6 ans

Can symbolic play improve school readiness? Impact of sandplay expression workshops on the development of preschoolers

Joane Deneault, Odette Lefebvre et Cécile Rousseau

Volume 43, numéro 2, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1061186ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1061186ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Deneault, J., Lefebvre, O. & Rousseau, C. (2014). Le jeu symbolique permet-il de se « préparer à l'école » ? Les effets des ateliers d'expression *Jeu dans le sable* sur le développement d'enfants de 4 à 6 ans. *Revue de psychoéducation*, 43(2), 299–321. <https://doi.org/10.7202/1061186ar>

Résumé de l'article

La présente étude empirique s'inscrit dans une démarche communautaire visant à répondre à des besoins développementaux identifiés chez le tiers des enfants d'âge préscolaire du Bas-Saint-Laurent (Québec, Canada). Son objectif consiste à vérifier l'effet, sur différents indices de développement, d'une intervention s'appuyant sur le jeu symbolique : les ateliers d'expression *Jeu dans le sable*. Soixante-seize enfants ont participé à l'étude. Les résultats des analyses portant sur les différences entre les évaluations pré et post-ateliers montrent un effet positif des ateliers sur le développement cognitif et socio-affectif des enfants du groupe expérimental comparativement au groupe contrôle. En contribuant au développement de l'enfant et à la prévention de difficultés d'adaptation socio-scolaire, les ateliers d'expression pourraient favoriser une entrée scolaire réussie chez les jeunes enfants.

Le jeu symbolique permet-il de se « préparer à l'école » ? Les effets des ateliers d'expression *Jeu dans le sable* sur le développement d'enfants de 4 à 6 ans.

Can symbolic play improve school readiness? Impact of sandplay expression workshops on the development of preschoolers.

**J. Deneault¹
O. Lefebvre²
C. Rousseau³**

- ¹ Université du Québec à Rimouski
² Cégep de Rimouski
³ Université McGill

« À mes deux sœurs,
partenaires dans le jeu et dans
la vie. »
J.D.

Résumé

La présente étude empirique s'inscrit dans une démarche communautaire visant à répondre à des besoins développementaux identifiés chez le tiers des enfants d'âge préscolaire du Bas-Saint-Laurent (Québec, Canada). Son objectif consiste à vérifier l'effet, sur différents indices de développement, d'une intervention s'appuyant sur le jeu symbolique : les ateliers d'expression Jeu dans le sable. Soixante-seize enfants ont participé à l'étude. Les résultats des analyses portant sur les différences entre les évaluations pré et post-ateliers montrent un effet positif des ateliers sur le développement cognitif et socio-affectif des enfants du groupe expérimental comparativement au groupe contrôle. En contribuant au développement de l'enfant et à la prévention de difficultés d'adaptation socio-scolaire, les ateliers d'expression pourraient favoriser une entrée scolaire réussie chez les jeunes enfants.

Mots-clés : âge préscolaire, prévention, jeu symbolique, développement global, préparation à l'école.

Abstract

This empirical study evaluates a prevention program which was developed as a result of a community action to improve preschoolers' development in the Bas St-Laurent region (Quebec, Canada). The objective of the study was to verify the impact of a symbolic sand play intervention on the affective, cognitive and linguistic development of preschoolers. Seventy six children participated in the study in groups which were allocated to the experimental and control groups. Paired t-test results show that the sandplay workshops had a positive effect on the children's affective, social and cognitive development. These results suggest that sandplay workshops may contribute to improve the development of preschoolers and their school readiness.

Correspondance :

Joane Deneault
Université du Québec à
Rimouski
300 allée des Ursulines
Rimouski (Québec)
CANADA G5L 8Y9
joane_deneault@uqar.ca

Keywords: Preschoolers, prevention, symbolic play, child development, school readiness.

Problématique

À la suite d'une enquête régionale, l'Agence de la santé et des services sociaux du Bas-Saint-Laurent (ASSS-BSL, 2010a) rapportait qu'une proportion non négligeable d'enfants de la maternelle avait un niveau de développement insuffisant pour intégrer l'école primaire avec succès. Les scores moyens obtenus par les enfants de la région à l'*Instrument de Mesure du Développement de la Petite Enfance* -IMDPE- (Janus & Orford, 2007) étaient plus faibles que ceux de l'échantillon de référence canadien, particulièrement en ce qui a trait à la maturité affective (35,8% des enfants n'étaient pas « prêts pour l'école ») et au développement cognitif et langagier (35,4% des enfants n'avaient pas un niveau de développement jugé suffisant pour assurer une entrée à l'école réussie). Alors que l'indice du développement cognitif et langagier de l'IMDPE concerne des compétences plus directement associées à l'école comme l'utilisation adéquate du langage, la compréhension des notions de temps et d'espace, les intérêts et les habitudes en lecture, en écriture et en mathématique et les capacités mnémoniques, l'indice de maturité affective rend compte de diverses composantes psychologiques touchant à la fois le registre relationnel (comportements prosociaux et agressifs), les symptômes intériorisés (anxiété, expression des émotions) et les symptômes extériorisés (hyperactivité, inattention), des compétences indispensables à l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant (Blair, 2002; Raver, 2002; Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber, & Gollwitzer, 2009).

La problématique observée au BSL est semblable à celle qu'on retrouve chez la plupart des enfants québécois. Notamment, les résultats sont comparables à ceux obtenus chez les enfants de la région montréalaise dont les indices de maturité affective et de développement cognitif et langagier présentaient également des écarts avec de l'échantillon de référence (Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2008). Ces premiers résultats régionaux sur le développement des enfants du BSL et de Montréal ont été suivis par une vaste enquête sur l'ensemble du territoire de la province : l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM-2012) (Simard, Tremblay, Lavoie, & Audet, 2013). Les résultats obtenus en 2013 montrent des similitudes importantes avec ceux de 2010 pour la région du BSL.¹

Dans ces enquêtes et chez plusieurs chercheurs, le niveau de développement est assimilé au degré de préparation à l'école (Moisan, 2013). Le concept de préparation à l'école (aussi appelée maturité scolaire ou « school

1. Les résultats de l'enquête de 2010 au BSL tenaient compte à la fois des indices de fragilité et de vulnérabilité (on estime vulnérables, les enfants dont le score est sous le seuil du 10^e centile par rapport à la population de référence, et fragiles, ceux dont le score se situe entre le 10^e et 25^e percentile). En 2010, parmi les 35,8% d'enfants du Bas-St-Laurent qui n'étaient pas prêts pour l'école sur le plan de la maturité affective, 13,9% étaient considérés comme vulnérables et parmi les 35,4% d'enfants qui n'étaient pas prêts sur le plan de développement cognitif et langagier, 14,7% étaient considérés comme vulnérables. En 2013, ce sont 12,3% des enfants du BSL qui sont vulnérables sur le plan de la maturité affective et 10,4% sur le plan du développement cognitif et langagier, la moyenne québécoise étant respectivement de 9,7% et 10,0% (Simard *et al.*, 2013).

readiness ») peut également être compris au sens strict. Dans ce cas, le degré de préparation à l'école sera évalué par les compétences de l'enfant d'âge préscolaire sur le plan du langage, de la littératie et de la numératie et on s'intéressera au lien que ces compétences entretiennent avec le rendement scolaire ultérieur de l'enfant (en mathématique ou en lecture par exemple, comme dans la recherche de Duncan *et al.*, 2007). Plusieurs chercheurs adoptent toutefois une conception plus large de la préparation à l'école et de la réussite scolaire et s'intéressent aux antécédents développementaux de la réussite éducative (Duval & Bouchard, 2013). Ces antécédents pris dans leur sens plus large réfèrent au développement global de l'enfant et prennent en compte des indicateurs propres aux différentes sphères de développement que sont les développements moteur, affectif, cognitif, social et langagier. Les recherches qui adoptent cette perspective intègrent donc des indices liés au développement socio-affectif du jeune enfant dans le concept de préparation à l'école et évaluent la réussite éducative ou l'adaptation socio-scolaire à l'aide de variables rendant compte de la performance scolaire et de l'adaptation de l'élève sur le plan relationnel et émotionnel (voir par exemple l'étude de Sabol & Pianta, 2012). C'est cette perspective qui sera prise dans la présente étude.

Quelle que soit la perspective adoptée, le degré de préparation à l'école constituerait un facteur déterminant de la réussite scolaire ultérieure. Les jeunes enfants qui sont prêts à entrer à l'école sur le plan développemental vivent positivement leur entrée en 1^{ère} année et ont plus de chance de réussir à l'école par la suite, alors que les enfants en situation de vulnérabilité, qui commencent l'école avec certaines lacunes et doivent faire plus d'efforts pour arriver à réaliser les mêmes apprentissages au même moment dans le parcours scolaire que les autres enfants, sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés d'adaptation scolaire (Forget-Dubois *et al.*, 2007; Lemelin & Boivin, 2007; Kershaw *et al.*, 2010; Sabol & Pianta, 2012).

Étant donné l'importance que revêt le niveau de développement de l'enfant pour son adaptation scolaire et le vecteur d'adaptation sociale que constitue l'école pour les jeunes, comment pouvons-nous aider les enfants d'âge préscolaire à se développer ? Quel type d'activité pourrait avoir un impact à la fois sur la sphère affective et cognitive ?

Cadre théorique et empirique

La présente section est divisée en deux parties. La première aborde l'importance du jeu symbolique dans le développement de l'enfant d'un point de vue théorique et présente un aperçu des résultats empiriques permettant de constater les liens entre le jeu symbolique et le développement de l'enfant que ce soit sur le plan cognitif ou affectif. La deuxième partie traite d'une intervention préventive basée sur le jeu symbolique et des résultats de cette intervention chez une population d'enfants différente de celle du BSL. Ces résultats mèneront aux objectifs de l'étude qui consistent à vérifier les effets de cette intervention préventive sur les indices de développement langagier, cognitif et affectif des enfants de notre région.

Le jeu symbolique. Comme d'autres avant nous l'ont déjà noté (voir Hrnčir, 1989 pour une revue), le jeu constitue manifestement une activité de choix auprès

des enfants d'âge préscolaire. Les grands psychologues de l'enfance (Bruner, 1986; Piaget, 1968; Vygotski, 1978; Winnicott, 1975) ont tour à tour souligné l'importance du jeu pour l'enfant et plusieurs se sont intéressés au jeu de représentation ou jeu symbolique.

Le jeu symbolique réfère aux situations où l'enfant s'adonne à des activités de « faire semblant ». Il est caractérisé par l'utilisation d'objets substituts servant à en représenter d'autres, par l'élaboration d'un scénario prenant la forme d'un récit plus ou moins suivi et par le fait pour l'enfant d'y tenir un rôle et d'adapter en conséquence ses actions et ses paroles. Le jeu symbolique repose sur un acteur, une réalité et une représentation mentale et il implique la projection intentionnelle de cette représentation dans la réalité (Lillard, 1993; 1994). Appelé aussi jeu dramatique, il peut impliquer plusieurs enfants ou se jouer en solitaire. Les différents rôles composant le jeu symbolique peuvent donc être tenus par différents enfants ou par le même enfant que ce soit au moyen de son propre corps ou au moyen de poupées, de figurines ou de tout autre objet. Un même jeu symbolique, impliquant les mêmes personnages dans un récit découpé en différentes séances de jeu, peut s'étirer sur plusieurs semaines (Bodrova, 2008).

Activité complexe, le jeu symbolique implique plusieurs dimensions de la personne (Winnicott, 1975) et se trouverait à l'intersection du développement cognitif et du développement affectif. D'une part, en permettant à l'enfant d'exercer ses nouvelles capacités de représentation (Vygotski, 1978), le jeu symbolique met à profit les avancées cognitives propres à la période préscolaire. D'autre part, ces capacités sont mises au service de l'affect puisque l'enfant exprime, par le jeu, ses expériences et les émotions qu'elles suscitent ce qui lui procure un sentiment de contrôle sur eux (Ferland, 2003) qui satisfait à la fois ses besoins intellectuels et affectifs (Piaget & Inhelder, 1966). Dans le parcours développemental, le jeu symbolique précéderait ainsi le langage comme moyen d'expression privilégié des sentiments. Contrairement au jeu de règles, où les règles sont édictées à l'avance (et auquel on réfère par le terme « games » plutôt que « play » en anglais), le jeu symbolique offre une grande flexibilité (Pelligrini, Dupuis, & Smith, 2007) sans laquelle il pourrait difficilement servir l'expression de soi et le développement affectif. Novice en tout, l'enfant est obligé de s'adapter au monde social et physique qui l'entoure.

« Il est donc indispensable à son équilibre affectif et intellectuel qu'il puisse disposer d'un secteur d'activité dont la motivation ne soit pas l'adaptation au réel, mais au contraire, l'assimilation du réel au moi, sans contraintes ni sanctions » (Piaget & Inhelder, p. 46, 1966).

Le jeu symbolique est considéré par les néo-vygotskiens comme l'*activité maîtresse* à l'âge préscolaire (Elkonin, 1972; Karpov, 2005; Leont'ev, 1978; voir aussi Vygotski, 1998). L'expression *activité maîtresse* caractériserait le type d'interactions privilégiées entre l'enfant et son environnement social au cours d'une période de développement donné, type d'interactions qui mènerait à des gains développementaux préparant l'enfant pour la période suivante. Le jeu symbolique tiendrait le rôle d'activité maîtresse à l'âge préscolaire, au même titre que les interactions affectives pour le nourrisson ou l'activité axée sur l'objet pour le trotteur (Bodrova & Leong, 2012).

Le jeu symbolique établirait en fait une zone proximale de développement pour l'enfant d'âge préscolaire. Le concept de zone proximale réfère à l'écart entre ce que l'enfant sait faire seul (de manière autonome) et ce qu'il sait faire avec le soutien ou l'étayage de l'adulte ou d'un pair (Vygotski, 1978). Ici, c'est le jeu lui-même qui tient lieu de soutien pour l'enfant et qui lui permet d'agir comme s'il était plus vieux (Bodrova & Leong, 2012). Dans le jeu, l'enfant peut démontrer de meilleures habiletés cognitives, un niveau plus élevé d'autorégulation, une plus grande capacité de concentration qu'en dehors du jeu. Ainsi, il est beaucoup plus facile pour Philippe 4 ans de demeurer en place et de se concentrer longtemps lorsqu'il joue le rôle d'une vigie que lorsque l'éducatrice ou papa lui demande d'être attentif. Dans le cadre du jeu, l'attention est autorégulée, elle est contrôlée par l'enfant. Le jeu symbolique lui permet de réguler ses comportements ou ceux du personnage qu'il incarne en fonction de règles implicites liés au rôle qu'il assume dans le jeu.

Certaines études confirment les hypothèses néovygotskiennes. Par exemple, la pratique du jeu augmenterait les habiletés d'autorégulation verbale des enfants (Kraft & Berk, 1998), et aurait des effets bénéfiques sur leur capacité à attendre (Cemore & Herwig, 2005; Manuilenko, 1975) et sur leurs fonctions exécutives² (Albertson & Shore, 2009; Carlson, White, & Davis-Unger, 2014; Kelly, Hammond, Dissanayake, & Ihsen, 2011).

Plusieurs chercheurs reconnaissent l'importance des capacités d'autorégulation dans la préparation à l'école (Blair, 2002; Suchodoletz *et al.*, 2009). Ces dernières joueraient un rôle de médiateur entre les comportements de l'enfant d'âge préscolaire et son rendement scolaire en 1ère année (Normandeau & Guay, 1998). L'autorégulation comme facteur prédisposant à l'école permet d'incarner et de mieux comprendre, du moins sur le plan théorique, les possibles liens entre le jeu et la préparation à l'école. Mais qu'en est-il précisément des données empiriques relatives à l'effet du jeu sur le développement de l'enfant ?

Le jeu symbolique et ses effets sur le développement. Si le jeu symbolique est retenu par nombres de chercheurs, théoriciens, spécialistes, cliniciens et éducateurs comme favorisant le développement de l'enfant, beaucoup d'articles publiés sur le sujet ne constituent pas en soi une vérification empirique des effets du jeu sur ce dernier. Ainsi, Bodrova (à qui nous avons référé que ce soit par son article de 2008 ou par son volume coécrit avec Leong en 2012) ne fournit pas comme tel de preuves empiriques de l'impact du jeu symbolique sur le développement de l'enfant. Certains ont étudié la valeur du jeu à titre de contexte d'apprentissage de contenus notionnels comme les mathématiques ou la littérature (voir par exemple Neuman & Roskos, 1990 ou Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007) ou comme contexte thérapeutique chez les enfants souffrant de handicaps (Ferland, 2003). Ils se sont intéressés pour la plupart au jeu dirigé (jeu avec un objectif préétabli comportant des étapes menant à cet objectif) plutôt qu'au jeu symbolique.

2. Certaines composantes des fonctions exécutives (comme le contrôle inhibitoire et la capacité d'attention) sont considérées comme des éléments essentiels de l'autorégulation comportementale.

Nombre de chercheurs ont étudié le jeu symbolique. Sur le plan social, on a démontré que la fréquence et la complexité des jeux de faire-semblant auxquels l'enfant participe seraient corrélées aux habiletés sociales de ce dernier, à la popularité dont il bénéficie auprès des pairs (Conelly & Doyle, 1984) ainsi qu'à sa compréhension des émotions d'autrui (Youngblade & Dunn, 1995). Sur le plan affectif, le fait de pouvoir s'adonner à une séance de jeu symbolique libre (avec des jouets) a permis à des enfants anxieux de diminuer leur score d'anxiété alors que le fait d'entendre une histoire n'a fait aucune différence (Barnett, 1984). Sur le plan cognitif, la pratique du jeu symbolique impliquant notamment les compétences narratives de l'enfant serait également liée au développement des compétences en littératie (Christie & Roskos, 2013; Pelligrini & Galda, 1993; Roskos & Christie, 2000/2007). Malheureusement, plusieurs des données concernant les effets du jeu sont issues d'études corrélationnelles (Howe, 2009) et les « études expérimentales avec groupe témoin pour vérifier la valeur ajoutée du jeu dans le(s) programme(s) linguistique(s) et dans la littératie restent à faire » (Christie & Roskos, 2013). De plus, les études corrélationnelles dont l'objectif est de mettre en relation des mesures du développement avec le jeu retiennent certains indicateurs liés au jeu (leur fréquence, la diversité des rôles qui y sont tenus, la fréquence et la complexité des substitutions d'objets, etc.) qui peuvent ne pas être ceux qui sont les plus sensibles aux relations potentielles avec le développement de l'enfant. Ces éléments expliquent possiblement pourquoi les résultats des études corrélationnelles liant jeu symbolique et développement sont inconstants (Lillard *et al.*, 2013).

Malgré un parti pris favorable pour le jeu dans les politiques en éducation préscolaire au Canada (ACDE, 2013), au Québec (MELS, 2001; Ministère de la famille, 2007) et dans la communauté scientifique internationale, les données relatives aux effets du jeu sur le développement de l'enfant ne sont pas si claires que ce à quoi l'on pourrait s'attendre considérant la quantité de travaux sur ce thème (Smith & Pelligrini, 2013). Une récente revue de la documentation empirique (Lillard *et al.*, 2013) souligne les principaux problèmes méthodologiques des études portant sur les effets du jeu sur le développement : études corrélationnelles qui ne permettent pas de vérifier si le jeu favorise le développement ou l'inverse, difficultés à reproduire les résultats significatifs obtenus dans les études expérimentales ou d'entraînement, échantillons très petits (groupes de 10 ou 12 enfants), conditions de contrôle insuffisamment rigoureuses. L'analyse de la documentation permet toutefois de retenir certaines sphères de développement qui seraient particulièrement sensibles aux effets positifs du jeu. Parmi elles, notons les capacités de raisonnement (entre autres le raisonnement contrefactuel), les habiletés sociales, le langage et les compétences narratives (Lillard *et al.*, 2013; Walker & Gopnik, 2013). Pour plusieurs de ces domaines de développement, il est difficile de savoir si c'est vraiment le jeu qui détient un rôle causal dans les avantages recensés ou d'autres éléments liés au jeu.

Certaines caractéristiques de l'activité de jeu symbolique pratiquée par l'enfant semblent faire une différence quant à la portée du jeu sur le développement. Par exemple, s'adonner à une séance de jeu symbolique libre diminuerait le score d'anxiété lorsque l'enfant joue en solo, mais pas lorsqu'il joue avec d'autres (Barnett, 1984) et la présence de l'adulte pendant le jeu serait particulièrement favorable au développement des compétences narratives chez l'enfant (Baumer,

Ferholt, & Lecusay, 2005). Dans plusieurs études expérimentales s'intéressant aux compétences narratives (dont celle de Baumer *et al.*, 2005), on demande aux enfants de rejouer une histoire entendue. On n'évalue pas les effets du jeu symbolique spontané de l'enfant. En fait, peu d'études ont réellement porté sur le jeu symbolique spontané tel que pratiqué par l'enfant et dont il se souviendra lorsqu'il sera adulte (Smith & Lillard, 2012), c'est-à-dire un jeu privé, s'étendant souvent sur une longue période de temps, dirigé par l'enfant (et non par l'adulte ou ses directives) et où il peut choisir librement son matériel et laisser le jeu évoluer au gré de ses besoins internes.

Comme le jeu symbolique peut prendre plusieurs visages, les chercheurs sont d'avis qu'il faut maintenant raffiner notre compréhension de l'effet du jeu symbolique sur le développement en précisant le contexte dans lequel le jeu prend place et les conditions de jeu qui sont aménagées pour l'enfant, des éléments qu'on trouve souvent dans des articles qui s'adressent aux éducateurs, mais qui ne comportent habituellement pas de groupe contrôle. Si les chercheurs s'inscrivent dans le créneau de la recherche fondamentale comme Lillard se questionnent encore aujourd'hui sur la nature de la relation entre le jeu et le développement, les objectifs pratiques d'une recherche-intervention comme la nôtre, qui vise non pas à mesurer les liens entre le jeu et le développement ou à préciser la nature de ces liens, mais plutôt à produire un changement chez un échantillon d'enfants, exige de s'intéresser à une intervention précise pouvant être implantée dans le milieu. Il ne s'agit donc pas tant de savoir quels éléments précis du jeu (quelles variables) favorisent le développement, mais de vérifier si une expérience de jeu donnée, prise dans sa globalité comme expérience vécue par l'enfant et contextualisée, permet à ce dernier de mieux se développer.

Une intervention s'appuyant sur le jeu symbolique : les ateliers d'expression créatrice favorisant l'adaptation scolaire d'enfants immigrants à Montréal. Implanté dans certaines écoles de la commission scolaire de Montréal, un programme d'ateliers d'expression créatrice vise à offrir un espace sécuritaire d'expression à de jeunes immigrants ou réfugiés aux prises avec des symptômes de détresse scolaire et mentale. Élaborés par l'équipe de recherche et d'intervention transculturelle (ÉRIT) du CSSS de la Montagne, ces ateliers sont vécus en classe et impliquent l'ensemble des élèves d'un même groupe.

Les ateliers « *Jeu dans le sable* » (ERIT, 2010) s'adressent spécialement aux enfants de la maternelle et repose sur le jeu symbolique. Les ateliers ont lieu une fois par semaine à raison d'une heure chaque fois. Chaque semaine, l'atelier débute par un rituel comprenant comptine et cercle de partage (échanges). Il est suivi d'un rappel des consignes qui encadrent l'utilisation du bac à sable et qui amènent l'enfant à concevoir ce dernier comme un lieu d'expression. Chaque enfant dispose ensuite d'une demi-heure pendant laquelle il peut représenter ce qu'il veut dans son carré de sable, au moyen de figurines et d'objets mis à sa disposition. L'atelier se termine par une répétition des éléments du rituel d'ouverture, composant ici le rituel de fermeture. La ritualisation de l'ouverture et de la fermeture de l'atelier participe à sécuriser l'enfant et à concrétiser l'espace temporel occupé par l'atelier parmi l'ensemble des activités de la classe régulière.

Malgré leur nom, ces ateliers d'expression, comme tout jeu symbolique, ne visent pas de manière première à exercer la créativité ou l'imagination. Cependant, ils utilisent l'imagination comme contenant, comme forme à un contenu, qui lui, est bien réel, mais symbolisé (Piaget, 1968). L'objet du jeu concerne la réalité socioculturelle de l'enfant : c'est souvent l'adulte, sa vie, son travail, ses relations avec autrui, (Elkonin, 2005 dans Bodrova 2008) ou l'ensemble des êtres et des événements peuplant la vie affective de l'enfant (Piaget, 1968). Dans le cas des enfants immigrants réfugiés, ce peut être la guerre, la peur, le voyage, le déracinement, la différence avec les autres enfants autour de soi. En somme, si le jeu symbolique est associé à la créativité, ce n'est pas tant qu'il permet le développement de cette dernière, mais plutôt qu'il permet à l'enfant de recréer le monde, en ce qu'il est, ce qu'il aurait pu être (voir Harris 2002, pour un point de vue similaire³) et, à travers ce processus, de se créer lui-même grâce à la production de narratifs concernant son histoire personnelle et collective (Bruner, 1983; Ricoeur, 1990).

Les résultats des études conduites sur l'effet de ces ateliers d'expression vont d'ailleurs dans ce sens et montrent une réduction significative des troubles intériorisés (anxiété, dépression) et des problèmes d'interactions sociales chez les enfants de la maternelle ayant participé aux ateliers *Jeu dans le sable* (Rousseau, Benoit, Lacroix, & Gauthier, 2009). Les enfants du groupe contrôle, qui avaient au départ des scores similaires aux enfants qui ont bénéficié du programme d'ateliers, ont obtenu des scores significativement plus élevés qu'eux en ce qui a trait aux troubles extériorisés⁴ à la fin du programme, ce qui laisse supposer que la participation à ces ateliers aurait un effet préventif auprès des jeunes enfants. Bien que les enfants immigrants ayant participé aux ateliers *Jeu dans le sable* aient vécu des parcours très différents des enfants du BSL, les indices de développement, d'ajustement social et de risque de difficultés de ces derniers (tels que révélés par l'IMDPE lors de l'enquête menée par l'ASSS-BSL) sont très similaires sur certains points, ce qui laisse croire que les enfants du BSL pourraient aussi bénéficier des ateliers d'expression, au niveau des symptômes intériorisés ou extériorisés composant l'indice de maturité affective.

Par ailleurs, aucune étude n'a porté sur l'impact des ateliers *Jeu dans le sable* sur le développement cognitif et langagier des enfants qui y participent. Pourtant, ces ateliers amènent l'enfant à utiliser le récit pour raconter ce qu'il a lui-même représenté au moyen des figurines et des objets disposés dans le bac à sable ou qu'il utilise de manière dynamique pour relater des événements symbolisés. L'enfant exerce ainsi ses habiletés langagières et mnémoniques et raffine sa compréhension des notions temporelles. Les notions spatiales (en dessous, au-dessus...) sont également sollicitées par le travail de représentation tridimensionnelle auquel se livre l'enfant dans le bac par exemple en empilant des objets ou en cachant des objets dans le sable. En plus d'offrir chaque semaine une routine rassurante et un terrain d'expression des sentiments, des inquiétudes ou des joies qui contribuent au développement de la maturité affective chez l'enfant, il

3. Nous sommes toutefois en désaccord avec la lecture que fait Harris du point de vue de Piaget sur le jeu.

4. Échelle troubles comportementaux au *Strengths and Difficulties Questionnaire*.

est également possible que les ateliers d'expression favorisent son développement cognitif et langagier, mais cette piste reste à évaluer. C'est précisément l'objectif de la présente étude qui vise à évaluer l'effet des ateliers *Jeu dans le sable* sur différents indices de maturité affective (tels les problèmes intériorisés et extériorisés) et sur le développement cognitif et langagier d'enfant d'âge préscolaire.

Méthodologie

Participants

Soixante-seize enfants ont été rencontrés individuellement : 45 d'entre eux (25 garçons et 20 filles) faisaient partie du groupe expérimental et ont donc participé aux ateliers d'expression alors que les 31 autres (20 garçons et 11 filles) faisaient partie du groupe contrôle. Les enfants formant le groupe expérimental étaient âgés entre 4;3 ans (4 ans et 3 mois) et 6;7 ans (moyenne = 5;4 ans, écart-type = 7,5 mois) et provenaient de trois classes de CPE (groupe 4 ans) et de deux maternelles de la région du Bas-Saint-Laurent. Les enfants du groupe contrôle étaient âgés entre 4;7 ans et 6;7 ans (moyenne = 5;5 ans, écart-type = 6,6 mois) et provenaient de deux classes de CPE (groupe 4 ans) et d'une maternelle de la même région. L'âge moyen des deux groupes est similaire (test T (74) = 0,87, $p > .05$).

Mesures

Les enfants ont été soumis à deux mesures. L'Échelle de vocabulaire en image Peabody Révisée (ÉVIP-R) visait à évaluer les habiletés langagières relatives à la compréhension du sens des mots (Dunn, Thériault-Whalen, & Dunn, 1993). Le degré de préparation à l'école sur le plan cognitif a été mesuré au moyen du Lollipop (Chew, 1981; version française validée par Venet, Normandeau, Letarte, & Bigras, 2003). Cet outil permet d'estimer le niveau de préparation à l'école en ce qui a trait aux domaines de connaissance suivants : 1) identification des couleurs et des formes et reproduction des formes, 2) description des images (positions et identification spatiale), 3) identification des chiffres et calcul, 4) identification des lettres et écriture. Il fournit un score pour chacun de ces sous-tests (un maximum de 17 ou 18 points selon le sous-test) et un score global (maximum de 69 points). Le Lollipop possède les mêmes capacités prédictives de la performance scolaire que l'IMDPE (Lemelin & Boivin, 2007). L'évaluation de l'enfant avec le Lollipop et l'ÉVIP se fait individuellement.

Enfin, le degré de maturité affective a été estimé par le *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) (Goodman, 2001). Cet outil permet d'évaluer les difficultés observées chez des enfants de 4 à 16 ans sur le plan de l'adaptation psychologique et sociale. Le SDQ a été rempli par l'éducatrice ou l'enseignante qui devait répondre à 25 questions en encerclant celui, parmi les trois choix offerts (pas vrai, un peu vrai, très vrai), qui lui semblait le mieux décrire l'enfant. La cotation des réponses est établie selon cinq échelles donnant chacune un score entre 0 et 10 : troubles émotionnels, troubles comportementaux, hyperactivité, troubles relationnels avec les pairs et prosociabilité. Un sixième score « total des difficultés » est obtenu en cumulant les scores des échelles mentionnées à l'exception de l'échelle prosociabilité.

Les ateliers d'expression. Les ateliers ont eu lieu dans la classe de l'enfant à raison d'une fois par semaine et ont duré une heure chaque fois, et ce, pendant 6 semaines. La procédure est la même que celle utilisée par l'ERIT à Montréal (à l'exception du nombre de semaines qui était de 12) et décrite plus haut (rituel d'ouverture, partage, rappel des consignes, jeu dans le sable, échange, rituel de fermeture).

Chaque enfant dispose d'une moitié de bac à sable pour jouer (chaque bac est divisé en deux sur la largeur au moyen d'une séparation amovible). Pour les huit enfants d'un groupe de CPE, il y a donc quatre bacs (51cm X 71cm X 13cm) dans la classe.

À chaque séance, les animatrices rappellent aux enfants les cinq règles qui encadrent les ateliers (par exemple, on ne met pas les figurines dans nos poches, on ne transporte pas de sable en dehors du bac; on ne range pas à la fin des ateliers). Puis les enfants disposent d'une trentaine de minutes pour se raconter dans le bac de sable avec les figurines de six mondes différents :

1. Le monde mythique et religieux (personnages fictifs -dragons, Batman, Spiderman, Blanche-Neige, princesses, fées, etc.- et religieux)
2. Le monde des animaux et des insectes (figurines d'animaux, de poisson, etc.)
3. Le monde végétal et minéral (arbres, roches, neige, coquillages, etc.)
4. Le monde des humains (figurines représentant des hommes, femmes, enfants, bébés, grands-parents et divers métiers dont des soldats)
5. Les transports (véhicules terrestres, marins ou aériens ainsi que véhicules liés à une profession)
6. Les objets de la maison (meubles, aliments, bouteilles, armes, vaisselle et ustensiles, argent, etc.).

Ces domaines sont les mêmes que ceux présentés à la population d'enfants immigrants de Montréal, mais leur contenu a été adapté à la réalité locale. Par exemple, le monde du divin ne comprenait pas toutes les divinités reliées aux pratiques religieuses des différentes communautés immigrantes rencontrées à Montréal, mais on a conservé les objets religieux liés à la pratique religieuse locale (essentiellement catholique) et les figurines de superhéros. Des recherches ont d'ailleurs démontré l'importance des figurines de superhéros pour capter l'attention des garçons et soutenir leur jeu symbolique (Parsons & Howe, 2006). Des orignaux, des véhicules tout-terrain et autres objets locaux étaient présents parmi les figurines et les objets déposés dans de grands contenants de plastique à proximité des enfants et mis à leur disposition.

Durant les minutes que dure le jeu symbolique, les animatrices circulent auprès des enfants et invitent ces derniers à se raconter, à raconter leurs histoires sans porter de jugement sur les faits énoncés ou les objets utilisés (armes, bébés...) ou encore sur le fait que l'enfant ne souhaite pas parler. Elles sont présentes et se montrent intéressées par toutes les formes d'expression des enfants qu'elles encouragent et soutiennent par des questions ouvertes, mais qui ne sont pas directives quant au choix des personnages ou quant à la progression du récit. L'intention qui sous-tend les attitudes de l'adulte relève davantage de l'ouverture et

de l'accueil que du soutien pour atteindre un objectif. Les animatrices de ces ateliers oeuvrent dans les services destinés à l'enfance et à la petite enfance (éducatrice, psychoéducatrice, travailleuse sociale, psychologue, enseignante) et elles ont reçu une formation spécialisée en animation d'ateliers d'expression⁵ où l'accueil de l'expression de l'enfant, l'écoute et l'ouverture prennent le pas sur l'évaluation et les directives, des attitudes souvent valorisées dans les milieux éducatifs.

Procédure

Toutes les mesures (EVIP, Lollipop et SDQ) ont été prises au temps 1 (T1) et au temps 2 (T2) pour le groupe expérimental et pour le groupe contrôle. Dans le groupe expérimental, une rencontre avait lieu avant les ateliers (en janvier 2011) et une autre après les ateliers (en avril 2011) pour la passation des deux tests (Évip et Lollipop). En moyenne, 3,3 mois séparent la première de la deuxième rencontre. Chaque enfant a participé à six séances d'ateliers d'expression entre les deux prises de mesure à raison d'un atelier par semaine pendant 6 semaines. Pour le groupe contrôle, les deux rencontres étaient séparées par un délai moyen (de 3,7 mois) similaire à celui du groupe expérimental (*test T* (72) = 0,99, $p > .05$).

Analyses

Pour évaluer l'effet des ateliers sur les différents indices de développement (langagier, cognitif et socio-affectif), des tests *t* de Student pour échantillons appariés ont été conduits afin de vérifier si les moyennes obtenues par chacun des groupes sont différentes au temps 1 et au temps 2. Un calcul de la taille de l'effet, au moyen du *d* de Cohen, estime l'ampleur du changement observé.

Résultats

Au temps 1, les moyennes des deux groupes, (contrôle et expérimental), étaient équivalentes pour l'ensemble des variables ($p > .05$) (voir tableau 1).

Pour le groupe expérimental, les résultats des tests *t* (voir tableau 2) montrent que la différence entre les moyennes au test de langage (ÉVIP) aux deux moments de mesures n'est pas significative et que les ateliers n'ont pas eu d'effet sur cette variable. Pour les échelles du Lollipop, les moyennes sont significativement différentes aux deux temps de mesures. Les enfants qui ont participé aux ateliers ont connu une augmentation significative de leur score à chacun des cinq indices. Les enfants du groupe contrôle n'ont augmenté leur score que sur deux indices (lettres et score total) (voir tableau 3), ce qui suggère que l'intervention pourrait avoir accéléré les améliorations associées à la maturation et au passage du temps dans ce groupe d'âge.

5. Attestation d'études collégiales (AEC de perfectionnement) intitulée *Techniques d'animation d'ateliers favorisant l'expression créatrice d'enfants de 4 à 12 ans* et offerte au Cégep de Rimouski. Cette formation comprend des stages réalisés auprès de groupes d'enfants et l'intervention décrite ici a eu lieu durant les stages.

Tableau 1. Scores moyen (et écart type) des différents indices pour chacun des moments de mesures

Temps de mesure	T1	T2
Groupe expérimental (n= 45)		
ÉVIP	116,87 (15,21)	118,27 (17,65)
LOLLIPOP ^a		
Formes et couleurs	14,93 (2,02)	15,60 (1,72)
Images	13,82 (2,31)	15,00 (2,28)
Chiffres	13,82 (4,28)	14,89 (3,43)
Lettres	8,93 (5,85)	10,22 (5,97)
Total	51,51 (11,48)	55,64 (10,67)
SDQ ^b		
Troubles émotionnels	1,24 (1,44)	1,03 (1,12)
Troubles comportementaux	1,13 (1,92)	0,87 (1,85)
Hyperactivité	2,42 (2,33)	1,76 (2,49)
Troubles relationnels	0,87 (1,21)	0,68 (0,87)
Prosocialité	8,11 (1,78)	8,63 (1,50)
Total difficulté	5,66 (4,15)	4,29 (4,51)
Groupe contrôle (n=31)		
ÉVIP ^c	113,21 (20,96)	114,52 (16,46)
LOLLIPOP		
Formes et couleurs	15,55 (1,72)	15,86 (0,95)
Images	14,90 (1,92)	15,45 (1,90)
Chiffres	15,79 (1,93)	15,97 (1,50)
Lettres	11,76 (5,36)	12,83 (5,63)
Total	58,03 (8,72)	60,14 (8,17)
SDQ		
Troubles émotionnels	1,26 (1,59)	0,90 (1,19)
Troubles comportementaux	0,87 (1,67)	1,03 (1,62)
Hyperactivité	1,94 (2,28)	2,58 (2,13)
Troubles relationnels	1,03 (1,28)	0,71 (1,22)
Prosocialité	7,16 (2,12)	7,06 (1,71)
Total des difficultés	5,29 (4,92)	5,23 (4,33)

^a Le score maximal est de 18 pour lettre et écriture et de 17 pour les autres échelles.

^b Le score maximal est de 10 pour les cinq échelles du test. Par ailleurs, six questionnaires n'ont pu être complétés par les éducatrices pour une des deux mesures et aucun questionnaire n'a été reçu pour un autre sujet portant ainsi le nombre de sujets à 38 plutôt que 45 pour les comparaisons des indices du SDQ au t1 et au t2 pour le groupe expérimental.

^c Deux enfants n'ont pu être vus deux fois pour l'ÉVIP et le Lollipop, ce qui porte le nombre de sujets à 29 plutôt que 31 pour ces deux mesures dans le groupe contrôle.

Tableau 2. Résultats des tests t conduits sur les différences entre les moyennes obtenues^a par le groupe expérimental aux deux temps de mesure

Mesures	T	dl	Sig (2-tailed)	d
Langage (ÉVIP)	0,76	44	0,451	
LOLLIPOP				
Formes et couleurs	2,54	44	0,015 *	0,36
Images	3,35	44	0,002 *	0,52
Chiffres	3,57	44	0,001 *	0,28
Lettres	5,08	44	0,000 *	0,22
Total	6,12	44	0,000 *	
0,37				
SDQ				
Troubles émotionnels	0,82	37	0,417	
Troubles comportementaux	2,37	37	0,023 *	0,14
Hyperactivité	2,23	37	0,032 *	0,27
Troubles relationnels	1,42	37	0,164	
Prosocialité	2,60	37	0,013 *	0,32
Total des difficultés	2,73	37	0,010 *	0,32

^a Pour deux mesures, le test d'égalité des variances de Levene est significatif et le test t a donc été fait sur les variances corrigées. Le test de Levene a révélé l'égalité des variances pour toutes les autres mesures.

* $p < ,05$

Enfin, les enfants qui ont participé aux ateliers d'expression ont également connu une diminution significative des indices de difficultés psychologiques et sociales tels qu'évalués par leur éducatrice. Comme on peut le constater dans le tableau 2, sur les six indices du SDQ, quatre ont significativement changé du prétest au post-test. Les enfants qui ont participé aux ateliers ont connu une diminution significative de leur score aux échelles *troubles comportementaux*, *comportements hyperactifs* et *difficultés globales*, et ont connu une amélioration significative de leur score à l'échelle *prosocialité*. Les scores des enfants du groupe contrôle (voir tableau 3) sont demeurés inchangés entre les deux mesures sauf pour un seul score, celui de l'échelle *comportements hyperactifs*, qui a augmenté au deuxième temps de mesure montrant que ces comportements ont été jugés plus nombreux chez l'enfant à T2 qu'à T1.

Toutes les différences de moyennes se situent dans l'intervalle de confiance (IC de 95%). Le *d* de Cohen (voir tableau 2), calculé pour estimer la taille de l'effet dans le cas où les moyennes se sont avérées significativement

différentes dans le groupe expérimental, montre que l'effet des ateliers peut être caractérisé de modeste (0,2) à moyen (0,5). Ces résultats sont intéressants compte tenu de la nature de l'intervention qui n'est pas invasive et ne comporte aucun risque (consistant somme toute à offrir aux enfants un espace -temporel, spatial et émotionnel- pour jouer) et de la courte durée de l'intervention.

Tableau 3. Résultats des tests t conduits sur les différences entre les moyennes obtenues^a par le groupe contrôle aux deux temps de mesure

Mesures	T	dl	Sig (2-tailed)
Langage (ÉVIP)	0,48	28	0,636
LOLLIPOP			
Formes et couleurs	0,964	28	0,343
Images	1,77	28	0,088
Chiffres	0,74	28	0,466
Lettres	2,10	28	0,045*
Total	2,54	28	0,017*
SDQ			
Troubles émo.	2,01	30	0,054
Troubles cpt.	0,80	30	0,432
Hyperactivité	2,65	30	0,013*
Troubles rel.	1,90	30	0,067
Prosocialité	0,28	30	0,779
Total des difficultés	0,13	30	0,901

^a Pour deux mesures, le test d'égalité des variances de Levene est significatif et le test t a donc été fait sur les variances corrigées. Le test de Levene a révélé l'égalité des variances pour toutes les autres mesures.

* $p < ,05$

Discussion et conclusion

Sur le plan sociétal, la présente intervention avait pour objectif de favoriser l'entrée scolaire d'enfants du Bas-Saint-Laurent en améliorant leur niveau de développement sur le plan cognitif, langagier et socio-affectif. L'étude a vérifié si les ateliers d'expression *Jeu dans le sable* avaient un effet sur ces dimensions du développement. Les résultats des analyses montrent que, de manière générale, les ateliers d'expression ont eu un impact favorable sur le développement des enfants qui y ont participé lorsqu'on compare leur progression à celle des enfants du groupe contrôle.

D'abord, les enfants qui ont participé aux ateliers ont connu une amélioration sur le plan cognitif. Les scores des cinq échelles du Lollipop, visant à estimer leur niveau de préparation à l'école, se sont significativement améliorés. Les enfants du groupe contrôle ont aussi connu une amélioration de leurs scores, probablement due au développement et aux apprentissages continus que réalise tout enfant, mais sur deux échelles seulement: l'échelle lettre-écriture et le score total. Les enfants du groupe expérimental ont été les seuls par contre à se montrer plus aptes à identifier les couleurs et les formes et à les reproduire. Ils se sont également révélés meilleurs après les ateliers pour décrire des images avec des termes spatiaux, pour identifier des chiffres et pour compter comparativement aux enfants du groupe contrôle qui n'ont pas connu d'amélioration sur ces dimensions. Ces résultats suggèrent que les ateliers favoriseraient particulièrement le développement de compétences en numératie et relatives à la compréhension de l'espace plutôt qu'en littératie. Par ailleurs, les ateliers n'ont eu aucun impact sur les habiletés langagières des enfants telles que mesurées par l'ÉVIP. Il est possible que l'absence de résultats sur le plan langagier soit due au choix de l'outil (EVIP) qui évaluait la compréhension qu'a l'enfant du vocabulaire et non ses capacités sur le plan de l'expression. Les outils validés et en français permettant d'évaluer d'autres composantes du langage chez l'enfant d'âge préscolaire comme les habiletés d'expression ou de communication sont plutôt rares (voir Blain-Brière, Bouchard, Éryasa, & Boucher, 2012 pour une revue), ce qui explique notre choix.

Quoi qu'il en soit, la facture même des ateliers pourrait expliquer l'ensemble de ces résultats. La présence de plusieurs objets de couleurs et de formes différentes, dont certains étaient disponibles en plusieurs exemplaires, pourrait avoir stimulé l'usage (verbal ou mental) des nombres⁶ et des formes lors des séances d'ateliers contribuant ainsi au développement de leur connaissance par l'enfant. De la même façon, la nature même des ateliers et le médium tridimensionnel qu'ils offrent pour que l'enfant s'exprime (la représentation au moyen de figurines et d'objets tridimensionnels à disposer dans le sable, un espace comprenant aussi les trois dimensions) favorisent l'usage de termes spatiaux (en dessous, au-dessus, à côté). Notons que, lors des ateliers, aucun objet associé à la littératie (lettre, livre, crayons, etc.) n'avait été mis à la disposition des enfants dans les bacs. L'ajout de tels objets pourrait favoriser le développement de certaines compétences ou précompétences en littératie. Cette hypothèse sera à vérifier dans une prochaine étude.

Il est également possible que les échanges caractérisant l'interaction entre l'adulte et l'enfant lors des ateliers d'expression *Jeu dans le sable*, à savoir des échanges occasionnels et non directs, où l'enfant est parfois laissé seul (mais sans qu'il ne se sente abandonné) ne favorisent pas particulièrement le développement du langage chez ce dernier. L'implication de l'adulte est souvent plus grande dans les études habituellement menées sur les effets du jeu symbolique que dans la nôtre. Or, la présence d'un l'adulte actif dans le jeu symbolique serait favorable au développement des compétences narratives chez l'enfant (Baumer *et al.*, 2005)

6. De la monnaie sous forme de billets (qui constitue en somme un objet chiffré) était également disponible dans les bacs.

et la pratique du jeu symbolique, lorsqu'elle sollicite les compétences narratives, serait liée au développement des compétences en littératie (Christie & Roskos, 2013; Pelligrini & Galda, 1993; Roskos & Christie, 2007). Une initiative québécoise s'appuyant également sur le jeu symbolique, mais faisant une plus grande place au soutien verbal de l'adulte pendant le jeu (où ce dernier participe à la planification du jeu et en guide l'évolution en enrichissant le scénario et en suggérant des pistes aux enfants) a eu des effets sur leur capacité à trouver des solutions verbales lorsqu'on leur raconte des histoires portant sur les conflits entre deux pairs et à prendre en compte la fausse croyance d'un personnage (Landry, Pagé, & Bouchard, 2013), une mesure reconnue pour être fortement corrélée aux habiletés langagières (Milligan, Astington, & Dack, 2007). Ces séances de « jeu étayé » par l'adulte qui offrent un encadrement et un soutien au jeu symbolique plus grand que ce qu'on trouve dans les ateliers d'expression *Jeu dans le sable* n'ont pas eu d'effet par contre sur la sociabilité, les problèmes extériorisés, les problèmes intériorisés et l'adaptation socio-scolaire des enfants (Landry *et al.*, 2013).

Dans la présente étude, les enfants qui ont participé aux ateliers d'expression ont connu une diminution significative des indices de difficultés socioaffectives tels qu'évalués par leur éducatrice ou leur enseignante. Signe d'une amélioration sur le plan du développement, les scores postateliers sont significativement plus bas aux échelles *troubles comportementaux*, *comportements hyperactifs* et *difficultés globales* que les scores pré-ateliers obtenus pour ces mêmes échelles. Les ateliers semblent également avoir eu un effet positif sur les compétences sociales des enfants, le score de *prosociabilité* étant plus élevé après les ateliers qu'avant. Le simple passage du temps et le développement de l'enfant pourraient expliquer à lui seul ces résultats. Cependant, le fait qu'on n'observe aucun changement pour les indices *troubles comportementaux*, *total des difficultés* et *prosociabilité* chez les enfants du groupe contrôle (dont les mesures n'étaient pas significativement différentes du groupe expérimental au temps 1), et ce, pour une même période de temps nous conduit à éliminer cette hypothèse. Les enfants du groupe contrôle ont connu un seul changement dans leurs scores au SDQ entre les temps de mesure 1 et 2. Le score de *comportements hyperactifs* a augmenté faisant état d'une détérioration de cet indice de maturité affective caractérisée par des comportements d'agitation plus fréquents au temps 2 chez ces enfants qui n'ont pas bénéficié des ateliers. Si la participation aux ateliers semble contribuer au développement de certaines dimensions associées à la maturité affective, ces derniers résultats laissent penser qu'ils permettraient également de prévenir l'apparition de certaines difficultés chez les enfants et les aideraient à se calmer. Les ateliers ont également eu un pareil effet préventif auprès d'un échantillon d'enfants immigrants de Montréal aussi âgés de 4 à 6 ans (Rousseau *et al.*, 2009). Les éducatrices ont noté une augmentation des difficultés comportementales et émotionnelles chez les enfants montréalais du groupe contrôle et non chez ceux du groupe expérimental.

Considérés simultanément, les résultats de Landry *et al.* (2013) et ceux de la présente étude suggèrent que le jeu symbolique, lorsqu'autorégulé par l'enfant jouant seul (le « private play » voir Bergen, 2013), aurait des vertus différentes du jeu collaboratif avec un adulte soutenant. Si les deux permettent à l'enfant d'entrer dans la zone proximale de développement, le premier serait davantage propice à l'exercice d'une pratique autorégulée au service de la « sécurisation » affective et de

l'autocontrôle comportemental, alors que le second participerait, grâce au modèle de l'adulte soutenant, à l'appropriation du langage, des structures narratives, des scripts et des explications du comportement humain propres à sa culture (souvent regroupés sous l'appellation théorie de l'esprit, voir Deneault & Morin, 2007), appropriation dont les effets seraient observables sur le plan langagier et sur celui des connaissances socio-cognitives qui y sont associées.⁷ Dans une étude comparant deux groupes d'enfants, la pratique du jeu symbolique s'est révélée significativement plus avantageuse pour développer les habiletés d'autorégulation lorsqu'il y a plus temps accordé au jeu symbolique et lorsqu'il y a moins de régulation externe de la part de l'adulte présent pendant le jeu favorisant ainsi la prise en charge par l'enfant de la planification et de l'organisation du jeu (Kraft & Berk, 1998). D'autres études sont nécessaires pour mieux comprendre le rôle joué par l'adulte pendant le jeu, le degré de soutien et de retenue dont il doit faire preuve et la forme que prend ce soutien pour favoriser le développement de l'enfant dans ses différentes dimensions. Par ailleurs, il est fort possible qu'il soit nécessaire de distinguer l'*appropriation* et la *complexification* des outils cognitifs de distanciation (que ce soit le langage ou le jeu symbolique) issues d'un contexte interpersonnel, de leur *utilisation* par l'enfant. Ainsi, l'apprentissage des codes culturels propres au contenu du jeu symbolique (codes sociaux et culturels composant le scénario, les personnages, leur rôle, l'explication des comportements) et la distanciation qu'ils permettent (apprendre à parler de ce scénario, le méta-jeu) seraient issus du contexte interpersonnel entourant l'enfant. Cependant, il est possible qu'à la suite à cette appropriation (mais pas exclusivement), l'enfant puisse utiliser ces savoir-faire symboliques pour les mettre au service de ses besoins internes dans le cadre d'un jeu symbolique en solo.

Ces hypothèses réactualisent les réflexions de Bruner (1983) concernant la capacité humaine d'extraire des relations entre les événements (extraire du sens) et l'importance d'une prise de distance (savoir dire) vis-à-vis ses actes (savoir faire) et ses émotions (savoir être), distanciation possible grâce au langage bien sûr et à la miniculture mise en place par l'adulte pour soutenir l'enfant, mais, ajouterons-nous, grâce au jeu symbolique, même lorsque pratiqué seul par un enfant. Quelles que soient les considérations théoriques et explicatives qu'on puisse tirer des recherches actuelles sur le jeu symbolique, l'importance accordée récemment au concept d'étagage dans les milieux préscolaires (Bodrova & Leong, 2012; Cloutier, 2012) renouvelle l'importance d'appuyer les pratiques éducatives sur des données qui en sont issues.

Les suites à donner : pistes d'action et pistes de recherche

La récente enquête EQDEM-2012 (Simard *et al.*, 2013) fait état d'un niveau de préparation à l'école insuffisant chez beaucoup d'enfants au Québec. On estime qu'en maternelle un enfant sur quatre est vulnérable dans au moins un domaine de

7. Cette hypothèse n'exclut pas le fait que cette appropriation par l'enfant du « langage envisagé comme porteur des représentations de la culture » (Mélançon, 2010) soit également propice à soutenir l'autorégulation lorsqu'il est transformé en langage intérieur (comme le suggère le concept d'intériorisation chez Vygotski, 1934/1985).

développement parmi les cinq couverts par l'IMDPE (Santé et bien-être physique, maturité affective, compétences sociales, développement cognitif et langagier et habiletés de communication et connaissances générales). L'étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ELDEQ) a montré que 46% des enfants vulnérables dans au moins un domaine de développement présentaient un rendement scolaire inférieur à la moyenne en quatrième année du primaire comparativement à seulement 14% des enfants qui n'étaient pas vulnérables à la maternelle (Desrosiers, Tétreault, & Boivin, 2012). Ces constats empiriques soulignent l'importance d'agir tôt pour aider les enfants à bien s'intégrer (Cantin, Bigras, & Bouchard, 2012) et qu'un des pôles d'intervention concerne l'aide au développement global chez les enfants d'âge préscolaire. Ils nous questionnent par contre quant aux actions à privilégier pour opérationnaliser une telle approche préventive. Plusieurs actions sont évidemment à considérer et il est prévu que l'EQDEM soit répétée aux 5 ans (deuxième vague de l'enquête en 2017) afin de vérifier les progrès réalisés et d'apprécier les actions mises en place dans les différentes régions administratives pour favoriser le développement des enfants de la maternelle et prévenir les difficultés d'adaptation socio-scolaire (MSSSQ, 2011). La similitude entre les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude et ceux obtenus avec un échantillon d'enfants montréalais très différent du nôtre (Rousseau *et al.*, 2009) tend à démontrer que les ateliers d'expression pourraient être l'une de ces actions.

Ayant fait l'objet d'une enquête préliminaire dont les résultats à l'IMDPE ont été publiés en 2010, la région du Bas-Saint-Laurent a déjà eu l'occasion de vérifier certaines des actions mises en place par les partenaires locaux. C'est pourquoi, à la suite des résultats de la présente étude, la Table Petite Enfance du groupe COSMOSS⁸ (ASSS-BSL 2010b) qui regroupe des intervenants institutionnels et communautaires provenant notamment du milieu de la santé (Agence de la santé, CSSS), du milieu de l'éducation (MELS, commissions scolaires, écoles, cégep, université), et du réseau du ministère de la Famille (CPE) a retenu les ateliers *Jeu dans le sable* comme action auprès de populations d'enfants en situation de vulnérabilité, entre autres ceux qui ne fréquentent pas de milieu de garde ou de maternelle et ceux vivant en situation de précarité. En plus de favoriser le développement cognitif et la maturité affective, les résultats montrent que les ateliers *Jeu dans le sable* pourraient également se révéler utiles au développement des compétences sociales, un domaine jugé prioritaire chez les enfants du BSL selon l'enquête menée en 2012 (Simard *et al.*, 2013).

Au-delà des pistes d'actions communautaires qu'ils suggèrent pour favoriser la réussite éducative des enfants plus vulnérables, et par là même leur éventuelle adaptation et insertion sociale, les résultats de la présente étude suscitent certaines questions sur le plan scientifique notamment quant aux mécanismes en jeu dans les effets observés. À quoi au juste peut-on attribuer les résultats ? Ou, comme le suggèrent Lillard et ses collaborateurs (2013) à propos des études sur les effets du jeu symbolique sur le développement de l'enfant, qu'est-ce qui fonctionne dans ces

8. COSMOSS : Communauté ouverte et solidaire pour un monde outillé, scolarisé et en santé

ateliers ? Est-ce bien le jeu symbolique qui a permis aux enfants d'améliorer leur score sur plusieurs indices de développement au-delà que ce qui a été observé chez les enfants du groupe contrôle ? N'est-il pas possible que d'autres éléments de l'expérience vécue par les enfants lors des ateliers d'expression aient pu contribuer à favoriser leur développement ? Les conditions de contrôle de la présente étude ne sont pas suffisantes sur le plan méthodologique pour répondre à ces questions qui intéressent la recherche fondamentale. Pour ce faire, les conditions caractérisant le groupe contrôle devraient se rapprocher de celles du groupe expérimental. Par exemple, le devis expérimental pourrait prévoir des rencontres hebdomadaires avec les enfants du groupe contrôle afin de vérifier si la simple répétition chaque semaine d'une rencontre avec l'adulte (supervisant une autre activité) est suffisante pour obtenir les mêmes effets. Cet effet adulte, proposé par Lillard et ses collaborateurs, ne nous semble pas particulièrement pertinent eu égard aux ateliers d'expression où le jeu n'est pas systématiquement encadré par l'adulte. Toutefois, la question demeure. Enfin, est-ce le jeu, l'expression de soi qu'il permet, le temps libre qu'il offre à l'enfant ou la nature de l'interaction qu'il a avec l'adulte qui contribue au développement ? La présence du rituel au début et à la fin des séances et qui circonscrit concrètement le temps d'arrêt offert par le jeu y est-elle pour quelque chose ?

Ces questions expriment bien les limites quant aux connaissances fondamentales sur le jeu symbolique et son impact qui peuvent émerger de la présente recherche. Néanmoins, les effets obtenus permettent sans aucun doute de considérer les ateliers *Jeu de sable* comme une piste d'intervention à retenir pour favoriser le développement global de l'enfant d'âge préscolaire et faciliter son entrée à l'école.

Références

- Albertson, K., & Shore, C. (2009). Holding in mind conflicting information : Pretending, working memory and executive control. *Journal of Cognition and Development*, 9, 390-410.
- Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (ACDE), (2013). *Accord sur l'apprentissage et l'éducation de la petite enfance*. Vancouver, BC: Author.
- Agence de la santé et des services sociaux du Bas-Saint-Laurent (31 mars 2010 : 2010a). *Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) : enquête réalisée au Bas-Saint-Laurent en mars 2009. Présentation des résultats locaux*. MRC de Rimouski-Neigette. Rimouski, Québec.
- Agence de la santé et des services sociaux du Bas-Saint-Laurent (12 mars 2010 : 2010b). *La démarche COSMOSS : un levier pour l'IMDPE*. Journées annuelles de santé publique. Québec, Québec.
- Barnett, L. A. (1984). Research note: Young children's resolution of distress through play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 477-483.
- Baumer S., Ferholt B., & Lecusay R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20, 576-590.
- Bergen, D. (2013). Does pretend play matter? Searching for evidence: Comment on Lillard et al. (2013). *Psychological Bulletin*, 139 (1), 45-48.

- Blain-Brière, B., Bouchard, C., Éryasa, J., & Boucher, I. (2012). Développement langagier de l'enfant et fréquentation d'un SGÉ. Dans N. Bigras & L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants: état des connaissances*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57 (2), 111-127.
- 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.
- Bodrova, E., & Leong, D. L. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1986). Jeu, pensée et langage. *Perspectives*, 16 (1), 83-90.
- Cantin, G., Bigras, N., & Bouchard, C. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (3), 469-482.
- Carlson, S., White, R.E., & Davis-Unger, A. (2014). Evidence for a relationship between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development*, 29, 1-16.
- Cemore, J. J., & Herwig, J. E. (2005). Delay of gratification and make-believe play of preschoolers. *Journal of Research in Early Childhood Education*, 19, 251-267.
- Connolly, J. A., & Doyle, A.-B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence. *Developmental Psychology*, 20 (5), 797-806.
- Chew, A. L. (1981). *The Lollipop test : A diagnostic screening test of school readiness*. Atlanta, GA : Humanics Limited.
- Christie, J. F., & Roskos K.A. (2013). Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce (éd. rév. P. K. Smith, éd. thème). Dans R.E. Tremblay, M. Boivin et R. De V. Peters (dir.) *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants; 1-7. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Christie-RoskosFRxp1.pdf>. Page consultée le 15 juillet 2013.
- Cloutier, S. (2012). La richesse des jeux symboliques. Dans S. Cloutier (dir.), *L'étayage : agir comme guide pour soutenir l'autonomie. Pour un enfant à son plein potentiel*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deneault, J., & Morin, P. L. (2007). La théorie de l'esprit : ce que l'enfant comprend de l'univers psychologique. Dans S. Larivée (dir.), *L'intelligence. Tome 1. Les approches biocognitives, développementales et contemporaines* (pp.154-162). Montréal : ERPI.
- Desrosiers, H., Tétreault, K., & Boivin, M. (2012). Caractéristiques démographiques, socioéconomique et résidentielle des enfants vulnérables à l'entrée à l'école. *Portraits et trajectoires Série Étude longitudinale du développement des enfants du Québec-ÉLDEQ*, no 14 : Institut de la statistique du Québec.
- Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008). *En route pour l'école! Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional*. Montréal, Direction de santé publique, ASSSM.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P.,... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428-1446

- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto, Ontario : Psycan.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieu défavorisés et des enfants en difficulté*. Québec, Québec: Ministère de la Famille.
- Elkonin, D. (1972). Toward the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 10, 225-251.
- Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (2010). *Jeu dans le sable. Manuel de formation*. Atelier d'expression créatrice. Montréal, QC: ÉRIT.
- Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique : le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie* (3e éd). Montréal, Québec : Les presses de l'Université de Montréal.
- Forget-Dubois, N., Lemelin, J.-P., Boivin, M., Dionne, G. J., Séguin, J. R., Vitaro, F., & Tremblay R. E. (2007). Predicting early school achievement with the EDI: A longitudinal population-based study. *Early Education and Development*, 18 (3), 405-426.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345.
- Harris, P. L. (2002). Penser à ce qui aurait pu arriver si... *Enfance*, 54 (3). 223-239.
- Howe N. (2009). Commentaire sur Smith et Pellegrini et Hirsh-Pasek et Golinkoff. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin, R. De V. Peters (dir), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants; 2009:1-5. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/HoweFRxp.pdf>. Page consultée le 12 septembre 2013.
- Hrncir, E. (1989). Children's play: The dynamic and spontaneous expression of the interface of emotion and cognition. *Child and Youth Care Forum*, 18, (3), 171-175.
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI). A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 39(1), 1-22.
- Karpov, Y. V. (2005). *The neovygotskian approach to child development*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kelly, R., Hammond, S., Dissanayake, C., & Ihlen, E. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australian Journal of early childhood*, 36, 21-28.
- Kershaw, P., Walburton, B., Anderson, L., Hertzman, C., Irwin, L. G., & Forer, B. (2010). Les coûts économiques de la vulnérabilité précoce au Canada. *Revue canadienne de santé publique*, 101 (supplément 3), S8-S13.
- Kraft, K. C., & Berk, L. E. (1998). Private speech on two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 637-658.
- Landry, S., Pagé, P., & Bouchard, C. (mai 2013). L'étayage du jeu symbolique pour le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire. Communication présentée au colloque *Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance*. ACFAS, Montréal, Québec.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lemelin, J.-P., & Boivin, M. (2007). Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école, dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ 1998-2010). Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 4, fascicule 2.

- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Lillard, A.S. (1994). Making sense of pretense. Dans C. Lewis et P. Mitchell (dir.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 211-234). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1-34.
- Manuilenko, Z. (1975). The development of voluntary behavior in preschool-age children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 13, 65-116.
- Mélançon, J. (2010). La relation langage-pensée : quelques fondements et l'apport inspirant de la perspective historico-culturelle. Document inédit remis au réseau Fernand Dumont. Québec, QC : Université Laval.
- MELS (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Milligan, K., Astington, J.W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analyses of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 622-646.
- Ministère de la famille (2007). *Accueillir la petite enfance*. Programme éducatif des services de garde du Québec (mis à jour). Québec: Gouvernement du Québec.
- Moisan, M. (2013). *Garder le cap sur le développement global des jeunes enfants*. L'importance des mots utilisés pour parler de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle. Québec: Ministère de la Famille.
- MSSSQ (2011). *Initiative concertée d'intervention pour le développement des jeunes enfants 2011-2014*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1990). Play, print and purposes : Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, 44 (3), 214-221.
- Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement : The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90, 111-121.
- Parsons, A., & Howe, N. (2006). Superhero toys and boys' physically active and imaginative play. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (4) (online).
- Pelligrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 261-276.
- Pellegrini, A., & Galda, L. (1993) Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 163-175.
- Piaget, J. (1968). *La formation du symbole chez l'enfant* (4e édition). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966/1989). *La psychologie de l'enfant*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Raver, C.C. (2002). Emotions matter : Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report*, XVI (3), 3-18.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France: Le Seuil.
- Roskos, K., & Christie J. (2000/2007). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Rousseau, C., Benoit, M., Lacroix, L., & Gauthier, M.-F. (2009). Evaluation of a sandplay program for preschoolers in a multiethnic neighbourhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (6), 743-750.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development*, 83 (1), 282-299.

- Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 89-107.
- Simard, M., Tremblay, M-È., Lavoie, A., & Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Smith E. D., & Lillard, A. S. (2012). Play on: retrospective reports of the persistence of pretend play into middle childhood. *Journal of Cognition and Development*, 13 (4) 524-549.
- Smith, P. K., & Pelligrini, A., (2013). Apprendre en jouant (éd. rév. par Smith), Dans R.E. Tremblay, M. Boivin, & R. de V. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur internet]. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants.
- Suchodoletz, A. V., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school : The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and individual differences*, 19, 561-566.
- Venet, M., Normandeau, S., Letarte, M.-J., & Bigras, M. (2003). Les propriétés psychométriques du Lollipop. *Revue de psychoéducation*, 32, 165-176.
- Vygotski, L. S. (1933/1978). *Mind and Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions sociales.
- Vygotski, L. S. (1998). *Child psychology* (vol. 5). New York, NY: Plenum Press.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: links to relationships and understanding other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-1492.
- Walker, C. M., & Gopnik, A. (2013). Pretense and possibility: A theoretical proposal about the effects of pretend play on development. Comment on Lillard et al. (2013). *Psychological Bulletin*, 139, (1), 40-44.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Paris, France: Gallimard.