



Journal Homepage: -www.journalijar.com
**INTERNATIONAL JOURNAL OF
 ADVANCED RESEARCH (IJAR)**

Article DOI:10.21474/IJAR01/8114
 DOI URL: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/8114>



RESEARCH ARTICLE

THE IMPACT OF PARTICIPATION ON DEVELOPMENT SOCIO-EMOTIONAL CHILDREN.

Rachid bentaibi.

Institut Royal de Formation des Cadres – Rabat Centre National des Sports Moulay Rachid, km 12, Route de Mekness.

Manuscript Info

Manuscript History

Received: 01 October 2018

Final Accepted: 03 November 2018

Published: December 2018

Keywords:-

Children, Participation, Game,
 Development, Emotions, Socialization,
 Interactions.

Abstract

This research aims to highlight the impact of participation on children's socio-emotional development. This participation constitute an education's way to pedagogic and practical intervention introduced and followed by the teachers (educators) in classroom. The objective is to answer to the main children's needs on the emotional and social plan.

The main findings of the study reveal that the active participation of the children, through collective games, initiated by the educators allowed, on the one hand, to affect positively on the evolution of their emotional behaviors and to transform the quality social relationships between them .In the other hand, it helps to establish a greater socio-emotional balance among the children in the nursery school of our study.

This research favors a mixed methodological model, which combines the quantitative and the qualitative methods and focuses on the convergence and complementarity of data. Indeed, it offers in-depth explanations, first, on the relationships between the phenomena in question, subsequently, on the research methods and finally on future interventions that will interest both researchers and teachers (Educationalists).

The originality of this study resides in the fact that it represents one of the rare studies in Morocco. Since, it focused on the opportunities for the implication and the encouragement in the participation of the children by the teachers as well as by the parents for a better children's socio-emotional development.

Copy Right, IJAR, 2018,. All rights reserved.

Introduction:-

Pendant de longues années, les différentes théories scientifiques sur le développement de l'enfant donnaient une image des enfants engagés dans un processus continu d'acquisition de la maturité selon des dimensions biologiques et psychologiques et ne reconnaissaient guère leur capacité ou leur action dans ce processus.

En effet, l'enfance est perçue de façons extrêmement diverses à travers le monde. Elle est considérée comme une longue période de dépendance durant laquelle les enfants, considérés comme des apprenants immatures et enfantins, bénéficient passivement de l'éducation, de la sagesse et des conseils des adultes, plutôt qu'ils ne participent et contribuent à l'acquisition des compétences nécessaires à leur bon développement socio-émotionnel.

Corresponding Author:-Rachid Bentaibi.

Address:-Institut Royal de Formation des Cadres – Rabat Centre National des Sports Moulay Rachid, km 12, Route de Mekness.

En réalité, même s'ils sont forcément dépendants des adultes, les très jeunes enfants sont capables à travers la participation d'exercer des actions en matière de choix, de manifester du pouvoir sur les adultes ou de faire preuve de persuasion pour obtenir ce qu'ils veulent et ce qu'ils désirent.

Cette dernière augmente le niveau des compétences entraînant ainsi une amélioration de la qualité de cette participation (Rajani, R. 2000) et contribue à un bon développement socio-émotionnel de l'enfant.

La Convention relative aux droits de l'enfant corrobore cette tendance notamment dans son article 12 qui constitue l'un des principes de base au cœur de cette dernière qui introduit pour la première fois dans un traité international de droits humains, le concept de la participation reconnaissant l'enfant en tant qu'agent actif ayant le droit de participer aux décisions le concernant, à la vie sociale, possédant ainsi, une faculté d'action individuelle, en mesure d'interpréter et d'influencer sa propre vie.

Cette même vision est partagée par les chercheurs (Taylor, N., Smith A. B., Tapp, P. 2001) qui insistent sur le fait de laisser les enfants faire des découvertes selon leur rythme et leur niveau en développant la participation et la coopération des enfants avec des adultes ou d'autres enfants.

Cette analyse est fondée sur une conception du développement en tant que processus naissant de la participation des enfants à la vie sociale et intellectuelle autour d'eux (Smith, A.B. 2002).

Le fait d'encourager la participation des enfants en les associant à des activités, partagées avec les adultes et avec leurs pairs, qui supposent certaines capacités pour mener à bien une tâche, favorise certainement leur développement. De telles compétences et aptitudes ne sont ni innées ni totalement acquises, ni la conséquence logique de la maturation sociale. Elles découlent et se développent en fonction de l'expérience, de la participation, de l'appréciation des compétences et des aptitudes de la part des adultes, et des niveaux de responsabilité accordés à l'enfant.

Par ailleurs, la participation n'est pas seulement un moyen, pour les enfants, de parvenir à des changements, c'est aussi une occasion de développer le sens de l'autonomie, de l'indépendance, d'une aptitude et d'une résilience sociale majeure (Richman, J.M. Bowen L.G. 1997).

Plusieurs pays exposent des initiatives qui promeuvent la participation des enfants. Ils leur fournissent les moyens nécessaires à l'accomplissement des différentes tâches. Ils encouragent d'une part, leurs efforts en transformant chaque échec en nouvelles occasions d'apprentissage, en renforçant leur développement socio-émotionnel, et en consolidant les relations familiales entre les parents et les enfants et leurs environnements respectifs d'autre part.

Les parents et les éducateurs ont toujours été et resteront les premiers éducateurs de l'enfant. En effet, les parents jouent un rôle de premier plan dans le développement socio-émotionnel de leurs enfants. Ils sont particulièrement bien placés pour mettre en valeur et encourager la participation des enfants et d'intervenir de façon croissante aux différents stades de décision (Lansdown, G. 2005).

Parallèlement, l'émergence d'une participation positive et active des enfants à l'école est conditionnée par la mise en place et la création par les éducateurs des bonnes conditions et des activités valorisées et valorisantes encourageant cette participation à chaque fois qu'ils abordent une nouvelle activité ou un nouvel apprentissage.

L'adaptation émotionnelle et sociale est le fruit d'un processus interactif entre facteurs personnels et facteurs environnementaux (Fortin, L. Strayer, F. 2000).

L'intérêt de cette étude est de démontrer la nécessité de promouvoir une nouvelle culture qui reconnaisse la participation des enfants dans le domaine éducatif, familial et social de l'enfant en étant des agents actifs dans le processus de leur propre développement socio-émotionnel.

En termes de recherche universitaire, les recherches qui ont traité de l'impact de la participation des enfants sur le développement socio-émotionnel au niveau international et national sont rares. La majorité des recherches ont focalisé leur attention et leurs études sur la participation démocratique et citoyenne des enfants (Kelly JB, Johnston JR., 2001), sportive (Eime, RM, Young JA, Harvey, JT, Charity, MJ, Payne, WR., 2013), sur les formes et les types de participation des parents (Pallascio, R, Beaudry, N. 2000, Epstein, J., et al. 2002), ou sur l'importance de la participation des parents et sur leur contribution à l'amélioration de la qualité de l'accueil (OCDE. 2004).

Toutes les recherches sur la petite enfance s'accordent que la période qui s'écoule entre la naissance et le début de l'enseignement préscolaire représente une étape de formation capitale pour la croissance et le développement des enfants. Le but de l'enseignement pré-primaire étant de préparer les enfants, sur tous les plans : physiques, émotionnels, sociaux et mentaux, afin de faciliter leur passage au primaire et de leur transmettre les moyens et les aptitudes susceptibles de leur faciliter d'aborder le système éducatif avec assurance et autonomie.

Aujourd'hui, la nécessité d'agir dans le domaine éducatif, familial et social afin de promouvoir une nouvelle culture qui reconnaisse la participation de l'enfant en tant qu'agent actif dans le processus de son propre développement socio-émotionnel est devenue indispensable, voire même urgente.

Toutefois, l'émergence d'une participation positive et active des enfants à l'école reste conditionnée par la mise en place et la création par les éducatrices des bonnes conditions encourageant la participation des enfants à chaque fois qu'ils abordent une nouvelle activité ou un nouvel apprentissage.

À cet effet, dans un premier temps, l'article actuel traitera le cadre théorique de la recherche et par la suite la méthodologie utilisée et enfin les principaux résultats issus de l'analyse, de la discussion et de l'interprétation de l'ensemble des résultats.

Cadre théorique :-

Importance de l'école maternelle pour le bon développement socio-émotionnel de l'enfant :-

Dès la naissance, l'enfant se situe dans un processus de croissance et de développement extrêmement rapide. À mesure qu'il grandit, l'enfant développe des facultés cognitives, physiques, sociales, émotionnelles et morales, dont l'acquisition influence la communication, le processus décisionnel, l'exercice du jugement, l'enregistrement et l'évaluation des informations, l'autonomie d'action et de décision, l'empathie, la conscience des autres et la prévoyance. Des études démontrent que les cinq premières années de la vie de l'enfant sont déterminantes pour la suite de son existence.

Ces premières années revêtent une importance clé sur le plan de l'acquisition par l'enfant des aptitudes dont il aura besoin tout au long de sa vie, qu'elles soient émotionnelles, sociales ou physiques ou encore liées au langage ou au raisonnement. Selon leurs propres attitudes et la façon dont ils se comportent, les parents peuvent soit favoriser, soit au contraire entraver le développement social et émotionnel du jeune enfant.

À fur et à mesure que l'enfant grandit, le contrôle de soi continue à augmenter. Ce contrôle lui permet de mieux régler ses attentes sur celles d'autrui et d'agir de façon plus socialisée.

Dépendamment de ses expériences passées, de son attachement à ses parents, l'enfant a tendance à foncer, à multiplier les occasions d'apprendre. Dans le cas contraire, il s'arrêtera, freiné par les exigences des adultes, leurs peurs et dès lors les siennes. L'enfant se trouve partagé entre le goût d'essayer et la peur d'échouer.

Il y a de grandes différences entre les enfants. Certains, plus impulsifs, contrôlent très peu la légitimité de leurs actes, ils présentent un comportement agressif (Bourcier.S.2008), dyssocial ou provocateur, associé à d'autres troubles émotionnels. D'autres, au contraire, sont tellement inhibés et se contrôlent tant, qu'ils n'agissent jamais. Ces derniers sont timides, si effacés que l'on peut à juste titre craindre pour leur sens de l'initiative.

Pour que son développement socio-émotionnel se fasse dans les meilleures conditions, l'enfant a besoin que l'adulte lui accorde son attention. Cet accompagnement de ses proches lui permettra de panser ses blessures et de fortifier sa sensibilité. Il pourra, à son tour comprendre les autres, et devenir compatissant.

Tout enfant devrait être aidé dans le sens de l'action, poussé s'il le faut, à essayer par lui-même et donc à participer. La peur constante de se tromper, d'échouer, le sentiment d'infériorité et de culpabilité dénotent un refoulement important. L'enfant qui réussit sainement à traverser cette période va développer une grande estime de soi et sera notamment plus ouvert socialement.

En bref, à cet âge, l'enfant se confronte de plus en plus au monde extérieur. C'est à ce moment qu'il commence sa scolarité. Il découvre alors d'autres styles d'autorités, d'autres règles et d'autres exigences que ce qu'il connaissait jusqu'alors dans son milieu familial. « Quelque chose disparaît à mesure qu'il va vers ses cinq ans, qui ne se

reproduira plus avant la puberté et l'adolescence. Les sentiments se font moins intenses et nous voyons apparaître l'écolier» (Trowell, J, Holditch, L, Miller, L., 2001). L'école maternelle tiendra dorénavant habituellement une grande place dans la vie de l'enfant.

Toutefois, même si l'enfant entre à l'école maternelle, son principal milieu de vie est la famille. C'est elle qui garantit habituellement la satisfaction des besoins primaires de l'enfant et qui le prépare à exercer un rôle dans la société (Provost, M., & Royer, N. 2004). À l'école, la vie en groupe soumet l'enfant à des pressions particulières. Il doit apprendre à différer la satisfaction de ses désirs, à partager l'espace et à écouter l'autre.

L'école maternelle implique donc un certain nombre de contraintes dont l'importance varie en fonction de la taille des groupes. Ses dimensions, le nombre d'adultes et d'enfants qui la fréquentent, ses équipements sont autant d'éléments qui font de l'école un environnement nouveau pour l'enfant, au sein duquel il va devoir construire des repères. De même, les connaissances et les savoir-faire que l'enfant développe à l'école maternelle sont différents de ceux qu'il développe dans son milieu familial.

Cependant, lorsque l'enfant quitte un contexte familial sécurisant par nature et dans lequel il avait une grande marge d'autonomie pour aller à l'école, l'adaptation n'est pas immédiate et sûrement pas toujours facile (Zazzo, B. 1978). Cependant, l'impact d'une assistante maternelle dans ces premières années est très édifiant puisque les études ont prouvé que les enfants élevés par une assistante maternelle «se caractérisent surtout par un maximum d'attention accordée à l'enseignante : ils la regardent, l'écoutent, l'appellent et la suivent dans ses déplacements bien plus souvent que les autres.

Leurs jeux sont de préférence solitaire, loin des autres commentés "pour soi"» (Zazzo, B. 1978) (Zazzo, B. 1984). Ils sont plus coopératifs et moins solitaires que les enfants ayant vécu dans leur milieu familial (Field T., Masiw., Goldsteins S., Perry S., Parl S. 1988). Les résultats d'Andersson vont aussi dans le même sens (Andersson B.E. 1992) puisque les enfants ayant profité d'une garde dans la première année de vie semblent moins anxieux, plus indépendants, plus confiants, plus populaires que les autres enfants. L'étude réalisée par Boulanger-Balleyguier, apporte des résultats similaires quant à l'autonomie et à la sociabilité des enfants ayant eu une expérience de vie en crèche (Balleyguier G. 1995).

Enjeux de l'école maternelle:-

L'école maternelle a pour mission de préparer les enfants à la scolarisation ultérieure, en développant des apprentissages spécifiques (Chantal Z-G. 2002). Les objectifs éducatifs de l'école maternelle sont au nombre de cinq (Florin A. 1999): apprendre à vivre ensemble tout en affirmant sa personnalité ; apprendre à parler et à construire le langage oral et écrit ; agir dans le monde grâce à des connaissances et des réflexions nouvelles ; créer, sentir, à travers les arts et les émotions.

L'école maternelle est bien un lieu de socialisation dans lequel les relations avec les adultes et avec les autres enfants peuvent se développer. Cette forme de socialisation est un premier pas vers la citoyenneté et vers l'acquisition des valeurs civiques et morales de notre société (El Andaloussi, K, Faiq, M. 2008).

Toutes ces acquisitions favorisent le développement émotionnel et social de l'enfant et lui permettent de s'autonomiser et de construire sa personnalité. Les enfants s'adaptent à ce nouveau milieu et montrent moins d'excès soit de timidité, soit de décharges incontrôlées nous assistons à une meilleure régulation tensionnelle (Balleygier, G. 1996).

L'adaptation à l'école maternelle ouvre une nouvelle époque pour l'enfant. Désormais, sa vie est partagée entre l'école et la maison. L'éducatrice devient une personne très importante pour lui, tout ce qu'elle dit et fait est enregistré, ses demandes doivent absolument être satisfaites. Mais en même temps, l'enfant développe une vie relationnelle très riche avec ses camarades. Cette ouverture à un autre monde l'aide à devenir plus autonome émotionnellement et socialement.

Dans une classe, les élèves sont des personnes qui veulent exister, qui veulent jouer et vivre leur vie avec leurs sentiments, leurs croyances, leurs rêves. En bref, entrer dans un monde, non factice, mais bien réel...

L'éducatrice est là pour agir comme créatrice ; faire naître et exister des êtres, susciter le mouvement, l'action pour qu'ils se développent dans l'espace et le temps (dialogue, communication et participation active).

Certaines études documentent les effets bénéfiques pour les enfants des interactions avec les éducatrices (Kontos, S.1999). La plupart des professionnels de la petite enfance s'accordent à penser que la relation individuelle éducatrices-enfants est fondamentale pour la sécurité affective de l'enfant dans le cadre d'un groupe (Howes, C. et Ritchie, S.2002) en mettant en place une intersubjectivité affectueuse entre eux-mêmes et l'enfant (Brennan, M.2005). Elles motivent la participation au/dans groupe.

Les interactions que l'éducatrice tissera avec chaque enfant contribueront sûrement à former sa personnalité, à réguler ses émotions, à développer sa sociabilité, ce qui se répercutera de façon extrêmement positive sur sa relation avec les autres. Les rituels et les routines rendent le monde prévisible et plus sûr. Les valeurs centrales sont communiquées à un niveau d'action concret (Butovskaya, M., Verbeek, P., Ljungberg, T. et Lunardini, A. 2000). Cette approche relationnelle et dynamique facilite le développement émotionnel et social de l'enfant, car elle lui restitue le sentiment d'être autonome donc responsable.

Importance de la participation à l'école maternelle :

Durant longtemps, l'éducation à l'école a eu comme premier objectif de moraliser les enfants, de leur apprendre la soumission, le respect et l'obéissance.

Dans l'enseignement traditionnel, en termes de pratiques d'enseignement dispensées dans ces dernières, l'approche traditionnelle transmissive et instructive associée au transfert de l'information prime. C'est l'enseignant et ses initiatives qui sont essentiellement mis en avant. L'apprenant ne joue qu'un rôle secondaire.

De nos jours, dans le cadre des nouvelles pratiques pédagogiques d'enseignement axées sur la participation, les éducateurs sont perçus non plus en tant que «maîtres», mais en tant que médiateurs entre les différents acteurs. Ce sont les enfants qu'ils mettent sur le devant de la scène, ces derniers glissent de l'état de collectif abstrait vers celui d'une pluralité d'individus différenciés et actifs.

Grâce à la participation, les enfants deviennent de plus en plus ouverts et autonomes. Ils acquièrent une plus grande confiance en eux-mêmes et se sentent beaucoup plus à l'aise. Ils prennent progressivement l'habitude de poser des questions aux éducateurs et ont même le courage d'exprimer des opinions différentes et/ou d'émettre des commentaires et des propositions. Ceci, n'est sûrement pas toléré dans les systèmes favorisant l'approche traditionnelle transmissive et instructive.

Bariaud et Bourcet (1998) montrent que la participation des enfants est associée à des activités valorisées et à des comportements plus adaptés et plus positifs tels que la confiance en soi, l'anticipation positive de l'avenir, la recherche du soutien social, la confrontation active à la difficulté ce qui facilite l'adaptation sociale de l'enfant à l'environnement familial et scolaire. En revanche, une participation faible induit, des attitudes dysfonctionnelles : tristesse, fatalisme, anticipation négative de l'issue de la difficulté, évitement, passivité, isolement et écart.

Ces activités valorisées axées sur la participation sont celles qui comportent une part de créativité, accordent une grande place à la prise d'initiative et aux opinions des enfants. Toutes ces activités visent encore une fois à motiver les enfants à participer et à les rendre moins gênés ou anxieux et plus autonomes et sociables.

Faisant partie des activités valorisées et valorisantes, les jeux collectifs sont tout aussi importants, car l'interaction entre les enfants facilite leur autonomie, leur estime de soi, la régulation de certaines émotions. L'échange entre les enfants devient très riche et permet la confrontation des idées, des connaissances, des tempéraments et des comportements. Dans ce type d'activité qui demande un travail de groupe, «la participation des condisciples, en couple et/ou en groupe, conduit finalement à l'autonomie et à la responsabilité de chacun des apprenants qui représente un intermédiaire par rapport au professeur qui ne peut ni ne doit assurer tous les rôles» (Defays, JM.2003).

Types de participation des enfants:

Pour une participation active des enfants, les parents, éducateurs, spécialistes, psychologues... doivent assurer un équilibre entre le type et la qualité de la participation qui se produit.

Les enfants devraient être impliqués d'une manière qui respecte leur âge, leurs compétences ainsi que leur capacité émotionnelle et sociale. Et cela évidemment, ce n'est pas une tâche facile.

Stephenson.P et Gourley.S et Miles.M, (2004), ont mis en place cinq types de participation différents (Coercition «action sur», information «action pour», consultation «action avec / par», collaboration et partenariat «action avec», assumer un rôle prépondérant «action par). Les adultes et les enfants doivent travailler ensemble et en commun pour apporter le changement voulu au sein des comportements, des attitudes et des mentalités dans le respect mutuel. En fait, comme le montrent plusieurs recherches (Larivey .M. 2001), très tôt dans la vie le sentiment d'être respecté ou pas contribue à l'élaboration de l'image de soi surtout au cours de l'enfance. L'enfant est de la même nature que nous (Freinet C., 1946). Nous aurons donc à réfléchir à un partage du pouvoir avec les enfants qui leur permette de «devenir auteurs d'eux-mêmes, chacun recevant le pouvoir en proportion de l'étendue de sa responsabilité» (Maccio C. 1988 ;Janusz Korczak.1979).

Responsabiliser les enfants, fait partie des grands enjeux de la famille, de l'école et de la société. En participant dans tous les domaines les concernant, les enfants se sentiront utiles, compétents et importants et plus responsables. Ils acquerront progressivement de plus en plus d'autonomie, d'estime de soi et développeront par la même occasion, leur personnalité, leur émotion, leur relation sociale, leur socialisation. Pour Freinet (1946), «ce sont les enfants qui prennent en main, effectivement, l'organisation de l'activité, du travail et de la vie dans leur école. C'est cela, et cela seul qui importe»,

Au fur et à mesure que nous commençons à encourager la participation des enfants, il est capital d'obtenir leur soutien et leur engagement dans la participation, surtout à long terme (Hart. R., 1992). Les adultes apprécient la confiance et les compétences accrues des enfants et reconnaissent que la participation ouvre de nouvelles possibilités pour leurs enfants (Gerison.L. 2005). Il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences (Hébrard. A.1993).

D'autre part, il est capital de satisfaire également les besoins émotionnels des enfants. Les adultes jouent un rôle essentiel dans ce sens puisqu'ils devraient donner aux enfants l'amour et la sécurité, les expériences nouvelles, les éloges, la reconnaissance, la responsabilité... (GKellmer-Pringle,M.1980). Quels que soient les objectifs proposés aux élèves, les chances de les atteindre augmentent dans un climat de confiance (Pieron.M.1992) et respectant potentialités de participer aux décisions intéressant leur vie, et d'en assumer la responsabilité que ce soit dans la famille ou à l'école. (Gerison.L. 2005).

L'environnement, l'espace et l'organisation de la classe maternelle (S.Briquet-Duhaze.2005) où se déroule cette participation se doivent d'être attractifs et riches de propositions qui vont permettre à l'enfant de découvrir, d'expérimenter, d'échanger, de prendre de l'expertise, d'éprouver des savoirs et des savoirs faire toujours plus étendus et surtout de jouer et apprendre (El Andaloussi. K, Bouzoubae. K, Faiq. F, Elandaloussi .B, Erghouni.H.2007).

Importance de la participation dans le jeu des enfants:-

Afin de mieux participer et assurer le succès d'une activité ou d'un jeu ou d'une décision, les enfants doivent être informés de leur rôle et de la tâche qui leur est assignée avant de la commencer. L'enfant doit comprendre l'enjeu et le pourquoi des opérations éducatives au moment de son action. L'époque du "faites ceci, vous en verrez plus tard l'intérêt" est sans doute, définitivement, révolue. La compréhension des objectifs va de pair avec la capacité à s'auto-évaluer (Hébrard. A., 1993).

Sachant que les enfants pensent et s'expriment différemment des adultes, les processus de leur participation doivent reposer sur des questions et des expériences concrètes, ainsi que sur des situations réelles et vécues.

Ces processus doivent par ailleurs être de complexité diverse et tenir compte de la capacité en évolution de l'enfant. Les jeux et la mise en situation sont des vecteurs de participation très élaborés.

Ainsi, les processus de participation au jeu, dès lors qu'ils sont effectifs, génèrent diverses capacités et compétences. Pendant le jeu, l'enfant vit ses émotions intensément et peut les faire évoluer : courage, spontanéité, joie, déception, ennui... Il rend possible de surmonter la dysynchronie entre intelligence et maturité affective. Les enfants acquièrent ainsi des connaissances, s'informent et découvrent leurs points de vue respectifs grâce à une écoute active. En élaborant et en exprimant clairement leurs opinions, ils améliorent leurs capacités communicationnelles, leur pensée

critique et leurs compétences pour l'organisation et la vie. Ils découvrent qu'ils sont véritablement en mesure de faire la différence.

Le jeu est un moyen d'exploration et d'invention permettant à l'enfant d'aller sans risque coûteux à la découverte de ses propres compétences, mais aussi à la découverte des autres (De Grandmont, N., 1995).

En participant dans les jeux, les enfants acquièrent des connaissances en combinant leurs idées, leurs impressions et leurs intuitions avec leurs expériences et leurs opinions. Ils échafaudent des théories sur leur monde et les mettent en commun. Avec leurs pairs, ils se créent une culture et un milieu social. Le jeu leur permet de donner un sens – ou un non-sens – à leurs expériences et de découvrir l'intimité et la joie associée à l'amitié et déclenche chez eux l'intérêt en leur offrant des occasions d'observer, d'associer, de juger et de participer (Lallemand V., 2002)... Lorsqu'ils le dirigent eux-mêmes, le jeu les fait se sentir compétents et leur donne confiance en eux.

Créer un milieu de jeu riche, c'est créer un bon milieu de participation pour les enfants. L'enseignant habile, rend la participation au jeu possible et aide les jeunes enfants à s'y améliorer constamment.

De ce fait, l'éducateur s'appuie sur cette activité pour construire sa démarche pédagogique l'utilisation de techniques pédagogiques telles que « l'emploi des contrastes..., la participation active de l'élève par l'intermédiaire de jeux, l'éveil de la conscience de l'élève quant aux stratégies utilisées pour apprendre et l'apprentissage par la découverte» (Goupil.G et Lusignan.G.,2011).. Il doit considérer le jeu comme une véritable opportunité dans la mesure où il motive l'enfant, le stimule et l'amène vers de nouvelles découvertes ((El Andaloussi. K, Bouzoubae. K, Faiq. F, Elandaloussi .B, Erghouni.H.2007).

Toutefois, sachant bien que la participation et les initiatives des enfants qui sont recherchées, l'adulte ne doit pas être trop interventionniste, mais doit assurer comme une présence communicante ancrée sur une observation soutenue, un regard chaud qui valorise la participation et le jeu de leur enfant... » (Rayna. S.,1993) .

De ce fait, les situations de jeux proposés dans un contexte encourageant la participation et remplissant les conditions essentielles pour favoriser le développement de la sécurité de base fondamentale et agissent sur le développement du sentiment de confiance, de sentiment de compétence, de sentiment de puissance, du sentiment d'appartenance, nécessaires à la construction pour l'estime de soi (Krings,F .2009).

Méthodologie:

Outils méthodologiques:

L'aboutissement de toute étude, implique l'usage des démarches et des procédures intellectuelles et pratiques qui soient aptes, à garantir la validité des résultats escomptés.

Notre étude a porté sur une population de 20 enfants, 07 filles et 13 garçons, âgés de 5 ans à 6 ans scolarisés en classe de grande section de maternelle. Le choix s'est porté sur cette tranche d'âge, parce qu'elle constitue une période cruciale dans le développement de l'enfant et en raison de l'entrée à l'école maternelle, un environnement nouveau auquel l'enfant va nécessairement devoir s'adapter.

Au cours de cette période, les enfants commencent à manifester des choix préférentiels et établissent de véritables relations affiliatives avec les pairs et avec leurs éducatrices.

S'agissant d'une recherche analytique, l'étude combine les méthodes quantitatives et qualitatives. En ce qui a trait au devis quantitatif, il est corrélationnel relevant, surtout des deux questionnaires qui ont été distribués à quarante familles et quarante éducatrices et des entretiens réalisés avec les parents et les éducatrices. Le devis qualitatif quant à lui, s'appuie sur les observations effectuées en classe, sur les résultats du sociogramme et des études de cas. En effet, cette recherche privilégie un modèle méthodologique mixte, qui mise sur la convergence et la complémentarité des données, afin d'offrir des explications approfondies aux relations entre les phénomènes en cause, les pistes de recherche et les interventions futures qui intéresseront, à la fois, les chercheurs et les éducatrices.

La description qualitative des conditions familiales et scolaires a permis d'interpréter les résultats, en fonction des situations « vraies » issues du milieu naturel. La collaboration exceptionnelle des éducatrices participantes a aussi permis d'atteindre un taux de participation presque parfait de la part des enfants et des parents.

Le premier outil de recherche utilisé dans notre étude est le questionnaire. Ce dernier nous a permis d'accéder aux représentations des parents et des éducatrices sur l'importance de la participation des enfants et d'étoffer le profil de l'état émotionnel et des relations sociales entretenues avec leurs enfants. Ainsi, deux questionnaires mis au point par Florin (Florin, A., Guimard, P., & Nocus, I. 2002) adaptés à la nature de notre étude ont été renseignés par les parents et les éducatrices.

L'observation rapprochée et directe constitue le deuxième outil utilisé dans notre étude. Elle a été basée sur une grille d'observation minutieusement établie, adaptée à notre sujet de recherche, en employant un langage bien codifié, et n'utilisant qu'un nombre restreint de concepts bien clairs. Une grille d'observation inspirée des travaux de Hurtig, M.C. et coll., (1971) Hurtig (grille d'observation des niveaux de participation sociale pour les enfants de 2 à 6 ans) et de Tremblay (Tremblay, R.E., Provost, M. A., Strayer F. F. et Zazzo, R., 1985), (Grille d'observation des comportements d'offrande et de sollicitations, d'isolement et pleurs, d'agression et de menace) a été utilisée afin d'observer s'il y a eu une transformation dans les comportements socio-émotionnels des enfants au cours des interactions paritaires ou en groupe, en période de jeux collectifs à l'école maternelle.

Les séances d'observation se sont déroulées à deux moments, en début d'année scolaire (prétest), et à la fin de l'année scolaire après les animations des jeux collectifs (postest). Pour chaque enfant, quatre séances d'observation ont eu lieu, à au moins une semaine d'intervalle. Nous avons effectué une comparaison de moyennes, entre la première et la quatrième séance d'observation, pour chaque item de notre grille ce qui nous a permis de voir s'il y a eu une transformation de leur comportement émotionnel et social.

Le sociogramme a constitué un outil précieux pour analyser la dynamique du groupe et d'analyser et d'examiner l'impact socialisant de la participation sur les enfants au sein la classe, et, d'autre part, de constater s'il y a eu changement (ou non) au niveau de la qualité des interactions et des relations sociales entre les enfants.

Ce dernier nous a permis de clarifier les liens entre l'environnement social des élèves, le niveau de participation aux activités ainsi que leurs comportements, tout en tenant compte, du contexte pédagogique dans lequel ils évoluent.

D'autre part, afin d'approfondir les recherches sur notre échantillon, nous avons opté pour l'étude de cas qui compte parmi les rares démarches de recherche en sciences sociales, qui conjuguent l'observation directe et différente source documentaire, relatives aux pratiques et aux discours pertinents à l'objet d'étude.

La technique d'échantillonnage des enfants utilisée dans cette partie de la recherche est un échantillonnage « au jugé » ou « par choix raisonné » en nous appuyant sur les résultats relevés de l'observation et des statuts sociométriques des enfants, mais aussi de l'expérience et la connaissance approfondie et rapprochée des éducatrices de leurs enfants en classe.

Quatre enfants de notre échantillon dont les comportements émotionnels et sociaux semblaient différer sensiblement des uns des autres, ont été délibérément choisis et suivis, suivant des critères bien précis, en totale concertation avec leurs éducatrices.

Discussion et interprétation des résultats:

Cette partie présente de façon détaillée l'ensemble des résultats que nous avons obtenus après les collectes de données. Elle s'articule autour de quatre pôles : les résultats des questionnaires destinés aux parents et aux éducatrices, l'observation, l'étude de cas et le sociogramme.

Les avis et les données recueillies auprès des parents et des éducatrices ont montré, conformément à nos hypothèses et à nos attentes, l'impact positif de la participation sur le développement socio-émotionnel des enfants et l'importance de l'environnement sain et adéquat pour stimuler et encourager cette participation.

Les résultats des investigations réalisées sur le terrain, à travers les deux questionnaires, ont confirmé qu'une bonne relation des parents et des éducatrices avec leurs enfants, et des enfants avec leurs pairs est fondamentale pour un épanouissement équilibré et un développement harmonieux des enfants. De ce fait, la majorité des parents ont certifié que leurs relations avec leurs enfants sont très bonnes 76%, et ne les considèrent pas en tant qu'un simple petit être qui a besoin de tendresse, d'affection, de protection et d'amour, il est primordial de lui faire confiance, d'où la nécessité de le faire participer aux différents processus de la gestion quotidienne du foyer familial, en le

responsabilisant davantage. Cela se fait par la participation dans des tâches bien déterminées et selon le degré d'importance de l'objet en question.

En classe, la moitié des éducatrices optent pour une approche participative mettant l'accent sur la nécessité de prendre en considération, et au sérieux 44 % les opinions des enfants en les considérant comme des vraies personnes adultes 68 %. Les enfants peuvent ainsi, exprimer des choix, placer des opinions et de participer à tous les sujets qui les concernent, chose qui n'est pas partagée par l'autre moitié des éducatrices, qui estime que la prise en considération et au sérieux de leurs opinions dépend de plusieurs facteurs et situations 18 %.

Afin de renforcer l'équilibre émotionnel et social de l'enfant, 65 % des parents insistent sur le développement de la capacité d'expression des enfants et le fait à les encourager à prendre des décisions et de leurs donner la possibilité de prise de parole ce qui renforcerait, certainement, leur estime de soi et leur autonomie personnelle. Cet équilibre émotionnel s'avère fondamental pour une participation active de l'enfant.

Par ailleurs, 36 % des parents s'accordent sur l'importance de la participation des enfants afin de surmonter certains de leurs grands problèmes émotionnels (d'attachement, de jalousie, de timidité, de peur, d'angoisse).

Le jeu est essentiel pour chaque enfant, que ce soit au niveau émotionnel ou social, l'aidant à développer plusieurs connaissances et compétences susceptibles de lui permettre de rentrer facilement en contact et en interactions sociales avec de nouveaux enfants de divers âges.

Plusieurs capacités sont acquises grâce à la participation des enfants. Certains acquièrent l'estime de soi 66 %, l'autonomie 58 %, le sentiment de confiance et de sécurité 32 %. D'autres 14 %, acquièrent le vrai sens de la responsabilité et les bonnes règles de la vie 22 %. Sans oublier, et cela est très important, le développement de la sociabilité et l'esprit de groupe pour 44 %. Elle est aussi susceptible de faciliter, de consolider et de tisser de bonnes relations et interactions sociales avec les autres.

D'autre part, les domaines de participation des enfants sont multiples et distincts, se faisant parfois au même moment et ayant pour objectif de choisir une activité, pour participer à celle déjà organisée ou pour participer à la gestion quotidienne de la classe.

En encourageant les enfants à participer, les éducatrices voulaient permettre aux enfants de mieux maîtriser leurs émotions et de les rendre plus sociables, en renforçant notamment leur autonomie, leur estime de soi, leur sentiment de confiance, de sécurité en les rendant plus responsables.

Motivés par cette participation, les enfants acquièrent de nouvelles compétences et de nouvelles capacités susceptibles de leur permettre de mieux gérer leurs émotions renforçant leur autonomie 98 %, leur estime de soi 96 %, en développant leur capacité d'expression 78 % et leur socialisation 78 %. Motivés par cette participation, 50 % des enfants se sentent de plus en plus en confiance, 46 % arrivent à dépasser leurs peurs et angoisses et 42 % de mieux gérer les situations de crise.

Concernant leur participation à l'école, la plupart des parents 74 % participent formellement et activement, dans les activités organisées à l'école, s'intéressent dans le moindre détail comme au grand, surtout le suivi de la scolarité des enfants, des activités organisées et des réunions des parents. L'évaluation de cette participation est globalement estimée comme bonne 54 %, plutôt passable 26 % ou carrément sans effet 20 %.

Les résultats ont rapporté aussi que la création et la mise en place d'un environnement sain, ami, adéquat pour les enfants 94 %, ou encore un environnement les respectant et agissant pour leur bien-être émotionnel et social est important afin de développer de nouvelles capacités et compétences, de façon personnelle, ou en concertation avec les pairs.

Pour les parents et les éducatrices, plus l'environnement de vie des enfants est ouvert à des approches participatives, motivantes et mobilisatrices, plus les enfants se sentiront épanouis. Leur développement socio-émotionnel sera ainsi facile et important.

La grille d'observation de notre recherche a permis d'analyser et d'observer les attitudes et les comportements émotionnels et sociaux des enfants, et déceler ceux qui révélaient des attitudes de forte participation, de dépendance

ou de rejet, mais aussi de vérifier et analyser les nouveaux comportements et les changements suscités chez les enfants, tant au niveau émotionnel que social.

À la lecture de la grille d'observation pour les vingt enfants observés, nous avons pu relever que pour tous les enfants, quantitativement, ils répondaient à un même nombre de critères entre le début et la fin de l'observation.

Une lecture plus détaillée, en fonction des enfants, comme ce fût le cas concernant la lecture horizontale et verticale de l'aspect émotif et social, nous montre que les enfants ont vu leurs scores s'améliorer.

De ce fait, la lecture générale des résultats obtenus par l'observation affirme qu'il y a une évolution considérable au niveau des comportements des enfants de la classe dans le sens où un grand équilibre émotionnel et social s'est installé chez les enfants.

Globalement, la classe a bien progressé, dans son ensemble, par rapport aux choix pédagogiques suivis. Les enfants se sont plus facilement orientés vers les activités et les jeux proposés, au détriment de toute restriction ou rejet.

L'analyse de l'aspect émotionnel résidait en fait en grande partie, dans le choix de critères pertinents ou non qui paraissaient observables et quantifiables, et de ce fait, utiles pour mesurer les effets de nos choix quant au processus de participation des enfants.

En encourageant les enfants à participer, les enfants ont réussi à meilleure maîtrise et régulation émotionnelle, ce qui leur a permis de renforcer leur autonomie, leur estime de soi, leur sentiment de confiance et de sécurité. Aussi, de dépasser leur peur et panique, leur timidité, et d'exclure et d'écarter leur sentiment de solitude et d'isolement.

Par ailleurs, du côté de la socialisation des enfants, comme précédemment démontrée pour l'aspect émotionnel, et après une phase de connaissance et de découverte des uns et des autres, les enfants se sont rapidement orientés vers une participation active.

Ils sont rentrés en interactions sociales avec presque tous les autres enfants en tissant de nouvelles relations sociales plus sûres et plus solides. Toutes les actions et les activités des jeux collectifs dans lesquelles les enfants se sont investis ont pu produire une nouvelle dynamique et un nouveau souffle au groupe.

À partir des séances de jeux collectifs, les enfants ont pu développer une certaine autonomie, renforcer leur estime de soi et développer massivement leur capacité d'expression, par rapport à leurs relations sociales de la séance.

En outre, il semble que les phases de verbalisation, les incitations à la participation, les motivations tant formulées de la part des éducatrices ont permis à tous les enfants de pouvoir s'engager dans l'action aboutissant à la fin de la période d'observation vers une participation active de l'ensemble des enfants.

Dans l'ensemble, cette participation active à travers les jeux collectifs a permis de conclure positivement sur la transformation de la qualité des relations sociales des enfants à l'école maternelle.

Les transformations et les changements des comportements des enfants, tant sur le plan émotionnel que social résultent du fait que, nos deux éducatrices ont d'une part, organisé et mis en place des situations pédagogiques stimulantes à la participation, mais aussi, un environnement adéquat et approprié. Cela a certainement contribué à la participation active des enfants en déclenchant, chez eux des prises d'initiatives, de recherche, d'exploration et d'adaptation avec les différentes situations auxquelles ils étaient confrontés.

D'autre part, comme mentionné au niveau de la méthodologie, et suite à la collecte des données et au dépouillement des résultats des sociogrammes de départ et de fin de participation des enfants pour les critères « jeu » et « invitation à la maison » et en comparaison avec les sociogrammes de départ concernant la participation, l'analyse de nos deux sociogrammes nous a amené à tirer les conclusions suivantes :

Il y a eu de nombreux changements dans les rapports sociaux entre les enfants, ce qui témoigne, selon, nous de la naissance de nouvelles formes de relations, d'interactions, d'échanges et de communications, différentes de celles établies au début de l'année. L'encouragement à la participation, appliqué lors des jeux collectifs, a permis aux enfants de se découvrir davantage.

La disparition de certains « isolés », et la hausse du nombre de « leaders » constituent un signe d'ouverture de certains élèves sur d'autres. Toutefois, la découverte des autres n'a pas toujours impliqué leur acceptation, ce qui nous semble normal. En effet, les enfants ont pu découvrir chez l'autre, des attitudes relationnelles, cognitives ou même motrices, qui ont pu être aussi bien positives que négatives. Ces comportements négatifs résultent du fait que, malgré une motivation à la participation aux jeux collectifs, et malgré les relations entre élèves qu'elle engendre, cela n'a pas pu drainer l'effet souhaité, à savoir le changement de comportement.

La participation à travers les jeux collectifs a pu permettre une nouvelle ambiance au sein du groupe des élèves et, donc, une certaine prise de confiance et d'autonomie de choix pour certains. Par la même occasion, la révélation de leur caractère social et émotionnel.

L'étude de cas des quatre enfants de notre échantillon choisis en concertation avec les éducatrices en se basant sur les résultats de l'observation et des sociogrammes, a permis d'avoir une vision claire et nette du degré de la participation des enfants et son impact sur le développement de leur personnalité, ainsi que leur comportement au niveau émotionnel et social. Évidemment, il y a une certaine ressemblance ou similitude entre ces quatre cas, mais, certainement, des dissimilitudes qui les différencient, bien évidemment, les uns des autres.

Les données relevées dans le processus d'évolution des enfants ont permis de mettre en lumière leurs processus de participation, ainsi que les éléments clés les ayant ponctués. Les différents acteurs (parentes et éducatrices) s'entendent tous sur le changement dans le comportement de leur enfant et sur l'amélioration de la situation de manière générale. Nous pouvons donc qualifier de « succès » leur démarche pédagogique suivie afin de stimuler la participation des enfants. Quels ont été, alors, les ingrédients de leurs réussites ?

Leur parcours a été marqué par la présence d'une envie de s'affirmer, de devenir plus autonomes et sociables, mais aussi de dépasser et vaincre évidemment leur peur, leur angoisse et leur tristesse. Dans chaque cas, l'importance de la participation, ressentie par chacun des enfants, a permis de réguler certaines émotions, mais aussi de tisser de bonnes relations durables avec les autres.

Sur le point émotionnel, les enfants sont devenus plus épanouis, tranquilles, sereins, autonomes dans leur comportement et leur choix.

L'importance pour les enfants de faire l'expérience de la socialisation et de l'autonomie, à travers la participation par la formulation de leurs propres choix et de leurs propres opinions, a pu certainement favoriser la naissance de nouvelles interactions sociales, mais, plus encore, a renforcé le sentiment d'appartenance au groupe de classe.

En effet, les enfants ont tissé de nouveaux liens et de nouvelles interactions avec leurs pairs et sont devenus moins agressifs (Kamal et Yacine), plus sociables (Nadia et Houssam), en faisant place à une ouverture et un respect de l'autre, ce qui leur a permis d'avoir des échanges sociaux plus constructifs. Ils ont pu s'affirmer socialement, en rentrant dans une relation sociale sereine et équilibrée avec les autres enfants.

D'autre part, l'environnement de la classe où évoluent ces enfants, les modes d'intervention et d'apprentissage suivis par les éducatrices, les espaces de jeux mis à leur disposition et le choix judicieux des jeux, ont encouragé la participation des enfants. Ils ont donné naissance à des bonnes relations qui se sont créées entre les enfants et même avec leurs éducatrices, en dépit du cas de Yacine qui reste un petit peu préoccupant.

L'unanimité des parents et des éducatrices décrit des changements significatifs sur le plan social, puisque les rapports sociaux de leurs enfants tant en famille qu'en classe, ont vraiment évolué et s'avèrent être des vrais succès. L'implication des parents et des éducatrices dans le processus de participation de leur enfant s'est avérée primordiale et a contribué positivement au bon développement socio-émotionnel des enfants.

Il est à souligner que les éducatrices ont joué un rôle capital et décisif dans les transformations et les changements des comportements des enfants, que ce soit sur le plan émotionnel ou social. En effet, elles ont mis en place un environnement adéquat, axé sur des situations pédagogiques stimulantes, et optant pour une approche d'encouragement, de motivation favorisant les échanges, et suscitant la participation des enfants. Ceci a, déclenché

chez les enfants, des prises d'initiatives, de recherche, d'exploration et d'adaptation avec les différentes situations auxquelles ils étaient confrontés.

D'autre part, l'environnement familial, de nos quatre cas, bien qu'il soit différent tant au niveau socio-culturel, économique et affectif, s'accorde sur certaines similitudes notamment l'envie et le désir d'amélioration des conditions de participation des enfants. De façon générale, ce constat tant positif et valorisant du rôle joué tant par les éducatrices que par les parents, au milieu familial que scolaire, pour créer un environnement adéquat à la participation, vient corroborer et confirmer l'hypothèse générale de notre étude « la participation favorise le développement socio-émotionnel de l'enfant ».

Conclusion:-

Le présent travail, intitulé l'impact de la participation sur le développement socio-émotionnel de l'enfant, a su apporter une certaine contribution à l'avancement des connaissances.

Même si de nombreuses limites ont été soulignées, et qu'il y eut l'absence des recherches abordant la thématique de la participation, l'effort pour construire et utiliser des outils adaptés à la population concernée reste, vraisemblablement un des points forts de ce travail.

En effet, même si beaucoup de travail reste à faire pour parvenir à un résultat acceptable, un premier pas a été effectué dans la construction d'une vision valide, permettant de mesurer l'impact de la participation sur les jeunes enfants, dès l'école maternelle.

De plus, les outils méthodologiques utilisés, accompagnés par des études de cas concrètes, ont donné des résultats satisfaisants auprès des trois acteurs principaux de notre recherche (enfants, parents et éducateurs). Ceci renforce la nécessité de travailler dans cette direction, aussi bien au niveau théorique, en continuant le travail de recherche sur la participation de l'enfant, mais aussi pratique, en cherchant à développer et adapter les pratiques scolaires avec les nouveaux besoins et attentes des enfants.

De nos jours, le monde de l'éducation est régulièrement traversé par de nombreuses modes où de nouvelles méthodes d'enseignement sont présentées comme les innovations les plus prometteuses et susceptibles de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. L'évolution de l'apprenant vers une plus grande autonomie implique en parallèle une redéfinition du rôle de l'enseignant, mais aussi des pédagogies innovantes et motivantes destinées à l'épanouissement des élèves.

Bibliographie:-

1. Balleygier, G. (1996)., Le développement émotionnel et social du jeune enfant, PUF, p 12.
2. Balleyguier, G., (1995), Le développement socio-émotionnel d'enfants âgés de 3-4 ans, selon leur mode de garde antérieur, bulletin de psychologie, n°421, p 716-721.
3. Bariaud, F., Bourcet C., (1998), L'estime de soi à l'adolescence, in bolognini m., préteur y. (dir.), estime de soi, perspectives développementales, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
4. Bourcier, S. (2008). L'agressivité chez l'enfant de 0 à 5 ans. Montréal, Québec : Éditions du CHU. Sainte-Justine. Revue des sciences de l'éducation, 36(1), 270–. 271.
5. Brennan, M.A., (2005), They just want to be with us. Young children: learning to live the culture. A post-Vygotskian analysis of young children's enculturation into a childcare setting. Wellington: Victoria University of Wellington (Diss).
6. Briquet-Duhaze, S. (2005). Différencier sa pédagogie à l'école maternelle Collection pratique pédagogique BORDAS Bordas; Collection : pratique pédagogique.
7. Butovskaya, M, Verbeek, P., Ljungberg, T. et Lunardini, A., (2000), A multicultural view of ng childre, in Aurelli, F. et De Waal, F.B.M, Natural Conflict Resolution, p 243-258.
8. Chantal, Z-G., (2002), Le développement social de l'enfant (du bébé à l'enfant d'âge scolaire, Dunod, Paris.
9. « Chapitre 4. Améliorer les performances du système éducatif », Etudes économiques de l'OCDE 2009/15 (n° 15), p. 135-168.
10. Defays, JM., (2003), Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage, Éditions Mardaga, p 114.

11. De Grandmont, N., (1995), *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. Montréal et Bruxelles : Éditions Logiques, 1995. Issy-les-Moulineaux : De Boeck Université.
12. El Andaloussi.K, Faiq.M., (2008), *Étude sur La situation du préscolaire Importance, diagnostic et concept pédagogique*, p 11.
13. El Andaloussi. K, Bouzoubae. K, Faiq. F, Elandaloussi .B, Erghouni.H. (2007), *Les fondements du préscolaire » Alliance de travail dans la formation et l'action pour l'enfance*, collection ATFALE pour le préscolaire, p 164.
14. Eime, RM, Young, JA, Harvey . JT, Charity. MJ and Payne;RW; (2013). *A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual , international Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*.
15. Epstein, A. S. (2009). *Me, You and Us, Social Emotional Learning in Preschool*. MI : High Scope Press et NAEYC.
16. Eschapasse, Annick., (2002), *L'Art et l'enfant*, Catalogue du Centre de formation « Enfance et Musique ».
17. Fagan, P.F., (2001), 'How the UN Conventions on women's and children's rights undermine family, religion and sovereignty', Heritage Foundation, www.heritage.org.
18. Field, T., Masiw., Goldsteins S., Perry S., Parl S., (1988), *Infant day care facilitates Preschool Social Behaviour*, *Early Childhood Research Quarterly*, n°3, p 341-359.
19. Florence.J, Brunelle.J, Carlier G., (1998), *Enseigner l'éducation physique au secondaire*. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, p 167.
20. Florin, A., (1999) , *Modes d'accueil et développement du jeune enfant*, rapport terminal de recherche pour la caisse nationale d'allocations familiales, université de Nantes.
21. Florin, A., Guimard, P., & Nocus, I., (2002), *Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves: études longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire*. *Le langage et l'homme*, p 175-190.
22. Fortin,L. Strayer.F., (2000), *Les troubles du comportement à l'école*, Volume 26, numéro 1, p. 3-236.
23. Freinet C., (1946), *La coopération scolaire à l'École Moderne*, *L'Éducateur*, n° 18.
24. Gibson, E. et A.D., (2002) *Pick, An ecological approach to perceptual learning and development*, Oxford University Press, New York.
25. Goupil.G et Lusignan.G., *Des théories de l'apprentissage à l'enseignement*, sur www.scienceshumaines.com, page consultée le 25/02/2011.
26. Hébrard. A., (1993), *L'analyse transactionnelle: outil de la relation d'accompagnement*, in *Revue EPS* n° 243..
27. Holmberg, B., (1991), *UN treaty strips parents of rights*, *Focus on the Family*, Colorado Springs, p 32-33.
28. Howes, C. et Ritchie, S., (2002), *A matter of trust. Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. New York/ London: Teachers College Press.
29. Hurtig, M.C. et coll., (1971), *Jeux et activités des enfants de 4 à 6 ans dans la cour de récréation*. *Enfance*, 1-2, p 79-143.
30. Kellmer-Pringle,M., (1980), *The needs of children* (2 ème édition), Hutchinson, Londres, p 34.
31. Kelly; JB, (2002); *Psychological and Legal Interventions for Parents and Children in Custody and Access Disputes: Current Research and Practice*, 10 VA. J. SOC. POL'Y & L. 129, 147-52; Kelly & Emery, supra note 3 at 353; Parkinson, supra note 36 at 434; Carol Smart & Bren Neale, 'It's My Life Too' – Children's Perspectives on Post-Divorce Parenting, 30 FAM. L. 163 (2000); Smith, et al., supra note 34, at 207.
32. Kontos, S., (1999), *Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play*. *Early Childhood*, Volume 14, Issue 3, p 363-382.
33. Korczak, J., (1979), *Le droit de l'enfant au respect*, Paris, Robert Laffont.
34. Krings, F., (2009), *Psychomotricité à l'école maternelle : les situations motrices au service du développement de l'enfant*, - Bruxelles : De Boeck, p 195
35. Lallemand, V., (2002), *L'élève, Homo Ludens ? La pédagogie du jeu : « Anatomie Poursuite », Haute École léonard De Vinci –École Normale Catholique du Brabant Wallon –Louvain-la-Neuve – Promoteur : Bénédicte Rasson – p 50*.
36. Lansdown, G., (2005), *Les capacités évolutives de l'enfant*, Fonds des Nations unies pour l'Enfance (UNICEF), ABC Tipografia, Sesto Fiorentino, Italie, p 22. Gerison.L., (2005), *Les capacités évolutives de l'enfant*, Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), p 74.
37. Lansdown, G., (2001), 'Progress in implementing the rights in the Convention', in *Children's rights in education*, Hart, S. et al. (éd.), Jessica Kingsley Publishers, Londres, , p 37-60.
38. Larivey .M., (2001), *Comment développer l'estime de soi* , Magazine électronique, "la lettre du psy " , volume 6, No 4.

39. Maccio, C., (1988), Autorité, pouvoir, responsabilité, Lyon, Chronique sociale, deuxième édition, p150.
40. Pallascio, R. et Beaudry, N. (2000). L'école alternative et la réforme en éducation: continuité ou changement?, Presses de l'Université du Québec, 194.
41. Pieron.M., (1992), Pédagogie des activités physiques et du sport, Paris, Ed. Revue EPS.
42. Provost, M., & Royer, N., (2004), Les influences familiales dans le développement socio-affectif de l'enfant. In N. Royer (Ed.) Montréal, Le monde du préscolaire. p 41-64.
43. Rajani, R., (2000), Discussion paper for partners on Promoting Strategic Adolescent Participation, UNICEF, New York.
44. Rayna,S., (1993), Comment les jeunes enfants organisent-ils leurs jeux ensemble ?, in Dialogue-recherche sur le couple et la famille, 2è trimestre, p 45.
45. Richman, J.M. et Bowen. L.G., (1997), 'School failure: an ecological interactional-developmental perspective', in Risk and Resilience in childhood: an ecological perspective, Fraser, M. (éd.), NASW Press, Washington, D.C., p95-116.
46. Rogoff, B. et al., (1996), 'Models of teaching and learning; participation in a community of learners', in The handbook of education and human development, Olson, D. et N.Torrance, Blackwell, Cambridge, Mass.
47. Rogosch, FA., (1989), Newcomb, A.F., Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers. Child Development, vol 60, p 597-610.
48. Smith and C.H. Hart., (2007), Blackwell Handbook of Childhood Social Development Oxford: Blackwell Publ, Spring, source volume: 21 source Issue: 3, p 137-155.
49. Smith, A.B., (2002), Interpreting and supporting participation rights: Contributions from socio-cultural theory, International Journal of Children's Rights, vol. 10, p 73-88.
50. Stephenson, P et Gourley.S et Miles.M., (2004), La participation des enfants, Roots 7, p12.
51. Tapp, P., N. Taylor and M. Henaghan (2001) 'Agents or Dependants: Children and the Family Law System' , Butterworths Family Law Journal 3(10).
52. Tremblay, R.E., Provost, M. A., Strayer F. F. et Zazzo, R., (1985), Éthologie et développement de l'enfant. Editions Stock/Laurence Pernoud.
53. Trowell, J, Holditch, L, Miller, L., (2001), Comprendre votre enfant : de 3 à 6 ans, Collection : les guides du centre tavistock, p 58.
54. Vayer, p, Roncin. C, (1987)., L'enfant et le groupe ; la dynamique des groupes d'enfants dans la classe, Collection: L'Éducateur, Paris, p 53.
55. Vygotsky, L.S., (1985), Pensée et langage. Paris, Éditions Sociales.
56. Vygotsky, L.S., (1978), Mind in society. Cambridge, MA, Harvard University Press.
57. Wallon, H., (1995), L'évolution psychologique de l'enfant. Paris : Armand Colin, coll. Cursus, p 192.
58. Zazzo.B., (1984), L'école maternelle à deux ans : oui ou non? Ed.stock/laurence pernoud, p 84.
59. Zazzo, B., (1978), Un grand passage. De l'école maternelle à l'école élémentaire, Paris, PUF.