

UN ATELIER MUSICAL POUR ENFANTS SOURDS

Sandrine PERRAUDEAU, Professeur spécialisé, CEOP

Depuis plusieurs années l'auteur propose aux enfants sourds accueillis au CEOP un atelier musical. A la fois théoricienne et clinicienne, elle explore et met en pratique les liens entre musique, pédagogie, expression corporelle et surdité, au service de l'épanouissement global et du plaisir des enfants.

La musique est omniprésente dans nos vies. Elle nous lie les uns les autres : en chantant, en jouant ou en dansant à plusieurs, nous ressentons en même temps les mêmes émotions. Ce qui nous révèle à quel point nous sommes semblables et nous faisons partie d'un tout.

La musique est avant tout source de plaisir, de sensations, d'expressivité et de création. Les enfants sourds peuvent l'entendre et l'aimer grâce à leurs appareils auditifs, leurs implants, avec leur corps tout entier. Ils jouissent également des bienfaits de la musique. Il suffit de penser à Evelyn Glennie, une percussionniste et compositrice écossaise qui était presque totalement sourde quand elle a commencé à étudier la musique à l'âge de 12 ans. Elle est devenue une artiste accomplie, avec un jeu particulièrement vivant et nuancé. Pour elle, le fait d'être sourde s'est traduit par une compréhension plus profonde de la musique. Elle explique qu'elle entend plus avec son corps qu'avec ses oreilles... C'est cette écoute corporelle qui m'intéresse ici particulièrement et qui m'a poussé à m'intéresser à enseigner la musique tout autrement...

Au début du XX^e siècle, certains musiciens et pédagogues se sont passionnés pour l'enseignement de la musique auprès de jeunes enfants. Grâce à leur recherches et leurs expériences vont naître de nouvelles méthodes d'enseignement musical appelées communément "méthodes actives" : Orff, Kodaly, Martenot, Willems, et plus particulièrement Dalcroze. Leur

approche pédagogique s'inscrit dans le courant des recherches psychopédagogiques du début du 20^{ème} siècle, avec Montessori, Decroly, Wallon puis Freinet, Piaget, etc., qui prônent une activité centrée sur le développement et la croissance de l'enfant et non sur son seul savoir.



Emile Jacques Dalcroze



Maurice Martenot

Chacun de ces pionniers de la pédagogie musicale proposait des démarches sensiblement différentes avec cependant les mêmes objectifs : maîtrise de l'écriture, de la lecture ainsi que de tous les éléments de la cognition musicale (rythmes, intervalles, mélodies, harmonies, formes). Quoique différentes à première vue, ces méthodes présentent des étapes d'apprentissage comparables. Elles préconisent une pratique globale et vivante en plaçant l'expérience au premier rang de la démarche d'apprentissage (les éléments

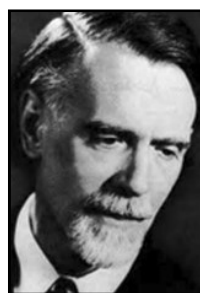
musicaux sont expérimentés par le mouvement du corps). Aussi, elles prônent une progression pédagogique adaptée aux différents stades de développement psychologique et moteur de l'enfant pour ainsi assurer l'acquisition du langage musical. Par la suite, elles intègrent l'analyse et l'identification des composantes de la musique (rythme, mélodie, harmonie) après les avoir vécus corporellement puis vocalement. Enfin, elles permettent d'inculquer à l'enfant "l'audition intérieure" et "le chant intérieur", ces deux éléments constituant l'image sonore. Finalement, toutes ces approches sont reconnues pour exploiter le potentiel créatif, intellectuel, sensoriel et kinesthésique de la musique par l'entremise d'activités ludiques adaptées au développement de l'enfant (Anderson & Lawrence, 2007¹).



Carl Orff



Edgar Willems



Zoltán Kodály

Partant de ces observations, nous trouvons tout à fait pertinent le principe d'association entre son et mouvement que proposent les méthodes actives. Loin d'être seulement un moyen de rendre ludiques les activités qui permettent à l'enfant sourd de ne pas s'ennuyer, c'est d'un réel apprentissage de l'oreille et par l'oreille dont il s'agit : mettre en mouvement un geste, un son, qui puisse être senti comme pulsation, puis mis en musique pour garder "la cadence", aide à percevoir la régularité d'une action. C'est un travail sur la perception et donc une contribution au développement de l'audition. C'est aussi ce qui se passe lorsqu'on essaie de jouer et de maintenir régulières des valeurs longues à un tempo lent : le corps a besoin d'effectuer une décomposition, en d'autres termes, de "remplir" par un geste, physique ou mental, l'espace entre chaque pulsation.

Dans l'autre sens, marcher sur les appuis d'une pulsation, se mouvoir au rythme de ce qui est perçu, implique de pouvoir synchroniser son corps avec ce qu'on entend, donc de développer des capacités d'anticipation. C'est une manière de se servir de ce que perçoit l'oreille pour s'approprier physiquement la musique. Lors des différentes séances musicales que nous avons pu animer auprès des enfants sourds, nous avons pu constater les bénéfices de cette conception pédagogique de la musique.

C'est un enseignement basé sur l'individu qui propose au lieu d'imposer, suggère au lieu de commander. Cela signifie, entre autres, que le rôle de la musique consiste à jeter un pont entre l'expérience et l'analyse, le corps et le cerveau, l'intuition et le savoir, l'expérience et la compréhension. La musique suscite le mouvement en invitant les enfants à réagir à ce qu'ils entendent. Elle inspire une qualité de mouvement selon ses nuances, ses rythmes, ses timbres, ses accents, ses phrases, ses harmonies, ses mélodies et ses silences. La musique impose ses vitesses, exige une adaptation à l'espace dont dispose l'enfant.

"Le corps humain est un orchestre dans lequel divers instruments, muscles, nerfs, oreilles et yeux sont dirigés simultanément par deux chefs : l'âme et le cerveau" (Jacques-Dalcroze, 1948)².

Il convient également de rappeler l'ouvrage d'André Giordan, qui constitue une synthèse des différentes études pour fonder une théorie sur le cheminement de l'apprendre.³ L'adaptation au milieu y est énoncée, de manière à trouver des moyens plus efficaces pour répondre aux problèmes posés. Le rapport qui unit les éléments organisés aux éléments du milieu est une relation d'assimilation : l'organisme conserve le cycle d'organisation et coordonne les données du milieu de manière à les incorporer à ce cycle. C'est ce que Piaget appelle "mouvements circulaires primaires"⁴. Si l'une d'entre elles varie, le milieu est transformé : l'organisme s'adapte. Le cycle organisé se modifie : il devient un nouveau cycle d'éléments organisés qui pourra donner lieu à de nouvelles assimilations. Il s'agit alors d'une accommodation. François Delalande, se référant aux travaux de Piaget, énonce trois aspects fondamentaux de la pratique musicale⁵ :

- ◆ *Le jeu sensori-moteur*, qui correspond au jeu d'exercice. Il a une fonction d'adaptation. Le toucher de l'instrument, le contrôle de la sonorité représente une fusion entre la sensation et la motricité.

- ◆ *Le jeu symbolique*, qui mime le réel. L'organisation sonore peut correspondre à un mouvement rencontré dans le vécu, à une situation vécue ou encore à une émotion. Tout jeu renvoie symboliquement à une situation qui est de l'ordre des images ou des affects ; on convoque alors un système particulier de codes, propre à soi, en référence avec son vécu.

- ◆ *Le jeu de règles* qui peut être perçu comme un plaisir dans l'application du système musical.

Delalande dédie tout un chapitre (III) de *La musique est un jeu d'enfant* (1984) à l'idée de la musique comme "art du geste", un art dans lequel l'expérience et l'expression de la gestuelle du corps déterminent la gestuelle des sons, de leur organisation, interprétation et perception. Il fait souvent référence à la théorie de Francès (1958)⁶, selon lequel nos gestes seraient l'expression de nos émotions et ils seraient inscrits dans la musique. Depuis déjà un demi-siècle, il a été bien démontré l'importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant : que ce soit chez Henri Wallon et Jean Piaget⁷, un mouvement qui sert au jeune enfant (entre 1 et 2 ans, ce que Wallon appelle stade projectif)⁸ pour projeter à l'extérieur de soi ses représentations mentales.

"D'une manière générale, le jeu instrumental réalise cette liaison sensori-motrice dans laquelle la musique est perçue à la fois comme geste et comme son"⁹.

Quelques exemples pratiques de ce type d'éducation musicale permettront d'illustrer ce cadre théorique.

DÉVELOPPER LA CONSCIENCE RYTHMIQUE À TRAVERS LE MOUVEMENT

"On n'écoute pas uniquement la musique avec ses oreilles, on l'entend résonner dans le corps tout entier..." (Jacques-Emile Dalcroze)

Par des mouvements naturels comme la marche ou les déplacements dans une salle, la sensation musculaire s'exerce et s'associe au phénomène sonore grâce à la musique improvisée au piano par le professeur. Ce travail est basé sur le développement du sens kinesthésique par lequel le mouvement corporel est en relation avec le mouvement sonore créant des images audio-motrices pour constituer un répertoire de perception enrichissant la musicalité de l'enfant.

Citons quelques exemples :

- ◆ Les notions du poids en se déplaçant nous permettront de sentir et de prendre conscience de la métrique et de la mesure dans la musique.

- ◆ A travers la tension et la relaxation musculaire il nous sera plus facile de sentir les nuances.
- ◆ L'orientation dans l'espace nous aidera à découvrir le phrasé.
- ◆ L'utilisation de l'espace enrichira la conscience de l'espace sonore, aidera à percevoir la distance entre les notes d'une gamme, des intervalles ou des accords.

Nous utilisons du matériel comme des balles, des cerceaux, des bâtons colorés... tout ce que notre imagination peut nous dicter sans limites. Il faut prendre le temps d'expérimenter, d'essayer des choses et de se tromper. Il est essentiel d'encourager les enfants à proposer tel ou tel matériel. La fierté ressentie par l'enfant et surtout les possibilités dont il dispose de choisir par lui-même sont si précieuses.



Travail autour de la mesure à 4 temps avec des bâtons colorés

Nous jouons dans un premier temps avec des instruments de petite percussion (tambourins, claves...) avec pour objectif de :

- ◆ Approfondir des notions musicales,
- ◆ Prendre conscience de notre corps en mouvement,
- ◆ Entraîner la coordination entre les pieds et les mains,
- ◆ Travailler les différents niveaux de dissociation : entre les pieds et les mains (motricité globale), entre les mains (motricité partielle),
- ◆ D'établir une relation dans le groupe.

La musique inspire une qualité de mouvement selon ses nuances, ses rythmes, ses timbres ou ses textures, ses accents, ses harmonies, et aussi ses mélodies et ses silences.

L'utilisation de cette combinaison entre le rythme et le mouvement permet une relation singulière à l'autre, nécessitant la conscience mentale et kinesthésique de soi. Toutes ces sensations physiques sont transmises au cerveau comme des émotions et une compréhension plus développée de l'expérience musicale.

IMPROVISATION ET CRÉATION

EXPLORATION INSTRUMENTALE

Dans un second temps, les enfants explorent librement les instruments qui sont mis à leur disposition tels que des triangles, maracas, tambourins, xylophones ou carillons, guiros, claves,

des "tubes mélodiques", djembé, etc. au final, ce qui ressemble à l'Instrumentarium de Carl Orff. La découverte se fait sur plusieurs séances, les enfants sont amenés à manipuler tous les instruments, à explorer leur sonorité, leur matériau, etc. Nous pouvons alors échanger sur les techniques ou les stratégies mises en place pour faire de la musique avec tel ou tel instrument. Un travail sur les techniques de jeu est réalisé avec les enfants. Ils apprennent alors à contrôler et à préciser leurs gestes pour jouer.



Instrumentarium Orff

IMPROVISATION DANSÉE

L'enseignante peut proposer également aux enfants un ruban de gymnastique, pour travailler en profondeur une cellule rythmique telle que par exemple. La consigne étant de dire "Suivez ce que vous entendez au piano et dessinez-le avec votre ruban". Ainsi les élèves dessinent avec leur ruban ce qu'ils entendent. L'enseignante joue des phrases qui, toutes, comportent deux croches/noire, mais les enfants ne le savent pas. Cet exercice fait appel à une perception globale.

Même si le but est d'apprendre cette cellule rythmique tout particulièrement, il importe de laisser le temps d'explorer la sensation corporelle des rythmes. On ne fait pas appel à l'analyse mais au ressenti.

Les enfants n'ont même pas besoin de savoir ce qui se passe dans la musique, ils n'ont qu'à se laisser guider par ce qu'ils entendent. L'enseignante exige toutefois une certaine précision de mouvement, afin de voir les rythmes se dessiner. Les mouvements du ruban et du corps doivent rendre visible la musique.

IMPROVISATION INSTRUMENTALE

En partant d'une musique appréciée de l'enfant, l'enseignante peut proposer l'utilisation d'un ou plusieurs instruments afin de permettre à l'enfant de s'exprimer. En improvisant, les enfants explorent les caractéristiques de leur corps, ils reconnaissent et expriment leurs sentiments et développent une meilleure compréhension du monde environnant. Pierre Schaeffer, dans son célèbre "Traité des objets musicaux"¹⁰, valorise les "sons" plutôt que les "notes", non pas leur origine ou leur signification, mais leur mouvement, leur texture, leur couleur. C'est en créant des espaces sonores que les enfants découvrent qu'ils peuvent "composer". Ils n'ont pas forcément des modèles à suivre ou à

reproduire. En ne se préoccupant pas de la tonalité et de ses codes, ils ont directement accès au monde sonore selon leurs moyens et leur personnalité.

CRÉATION DE PARTITION COMME DES "PAYSAGES SONORES"

Des musiciens-éducateurs tels que John Paynter, Ronald Thomas ou R. Murray Schafer, et plus tard François Delalande et Claire Renard¹¹ ont totalement inspiré ma démarche autour de la création avec les enfants sourds. Ce type de pédagogie propose un enseignement musical fondé sur la créativité, l'expression libre, ainsi que sur une esthétique musicale du XX^{ème} siècle caractérisée par l'absence de tonalité et par un retour au son, élément fondamental de la musique. En éliminant la tonalité et les règles qui s'y rattachent, il devient possible d'aborder l'interprétation, l'improvisation et la composition musicale sans formation préalable. Les sons peuvent alors être assemblés comme pourraient l'être les couleurs d'une peinture abstraite. Dans ces pédagogies, il n'y a plus de modèle à reproduire. Les critères de réussite portent sur la démarche d'expression et de création plutôt que sur le produit fini. Dans cette perspective, l'éducation musicale devient accessible au plus grand nombre, chacun pouvant participer selon ses moyens. De plus, les tenants de ce courant pédagogique soutiennent qu'aborder la musique comme phénomène sonore donnerait la clé d'accès à une compréhension de toutes les musiques, autant les musiques tonales que les musiques non tonales ou extra-occidentales. Les enfants sont donc amenés à penser la musique sous forme de textures, avec des termes comme doux/rugueux, chaud/froid, léger/lourd, etc., le plus souvent corrélés avec des émotions comme la tristesse, la gaieté, la peur, etc. Mon rôle consiste à stimuler l'écoute et la curiosité des enfants, à initier des démarches d'improvisation et de composition ainsi qu'à développer leur jugement esthétique. Le professeur n'est plus le dépositaire d'un savoir à transmettre, mais un guide, un inducteur de recherche, d'expression et de créativité.

Les enfants apprennent d'eux-mêmes, en tentant de résoudre les divers problèmes rencontrés dans la démarche artistique.

LE RÔLE ESSENTIEL DES COMPTINES

L'importance des comptines, pendant les premières années de l'enfance est fondamentale.

La comptine est un petit texte chanté ou récité par les enfants, qui repose sur des jeux de langage.

Elle se traduit souvent par une créativité verbale sous forme de jeux de mots et de rimes et évoque des thèmes propres à l'enfance, dans des situations insolites ou burlesques. De caractère populaire, elle est divisée en couplets souvent séparés d'un refrain. Les comptines s'inscrivent dans notre patrimoine culturel. La plupart sont très anciennes, ont des auteurs

anonymes et présentent des variations selon les pays. Elles se transmettent oralement. Les comptines répondent au désir progressif de socialisation du petit. Au travers de ce folklore enfantin, l'enfant va découvrir plusieurs types de rapport. Le premier, celui avec l'adulte (son parent ou sa nourrice) constitue un rapport duel et initie à la découverte d'autrui. Il s'agit pour le second d'un rapport en petits groupes devant l'adulte (dans la classe). La communication entre pairs dans la cour hors de portée des adultes définira le troisième rapport. Cette évolution progressive pousse les frontières de la relation duelle de départ. Par ailleurs, les comptines sont un moyen de faciliter l'entrée dans le groupe. De part le plaisir de dire ensemble, de chanter ensemble, d'imiter ensemble l'adulte, elles favorisent l'intégration au groupe. De plus, l'apprentissage d'une comptine dans une langue étrangère permet une ouverture à d'autres cultures et dans le cas d'une classe ou des élèves seraient d'origine étrangère, cela permet à chacun d'être mis en avant et de favoriser la liaison avec la famille.

Transmises à la maison, toutes les comptines apprises à l'école ont leur place dans le rôle social qu'on leur attribue.

En exposant l'enfant aux comptines le plus tôt possible, on accompagne la découverte de son environnement et l'apprentissage de la discrimination auditive des sons de son environnement qu'il percevait jusque-là comme un flux continu, au maniement des sons. Les comptines sont faites pour être dites en accentuant chaque syllabe. Le rythme est souvent proche de celui des enfants : lent pour les balancements, modéré pour les marches et rapide pour les courses ou les sauts. Grâce aux comptines, l'enfant apprend à maîtriser le temps musical (durée, silences, tempo). Il aborde également les notions d'intensité, de hauteur, de timbre, caractéristiques propres à la voix.

L'une des voies d'approche privilégiée de la comptine est certainement l'approche rythmique car elle réintroduit les éléments premiers et structuraux des rythmes humains. De plus, le rythme constitue pour le bébé un premier outil pour découvrir le monde. Il rappelle au tout-petit la relation duelle qu'il entretenait avec sa mère, y compris pendant le temps de grossesse. En effet, l'environnement sonore du fœtus, loin d'être totalement silencieux, est riche de sons variés dont font partie les stimulations sonores liées aux rythmes physiologiques de la mère (Lecanuet et Schaal, 2002¹² ; Werner, 2007¹³). Le fait d'être "bercé" continuellement par le rythme cardiaque maternel a d'ailleurs certainement une influence sur la sensibilité ultérieure du bébé aux indices rythmiques de la communication (Masataka, 1999¹⁴ ; Trevarthen, 1979¹⁵).

C'est pourquoi, le tout-petit sera plus sensible aux comptines qui se joueront sur un rythme binaire (rapide/lent...). Le rythme va faciliter sa mémorisation et son intelligibilité, le plus souvent associé à des gestes. Le langage du corps permet à un grand nombre d'enfants de comprendre ce que l'on raconte et les rend par conséquent plus attentifs. En faisant vivre les

comptines par le biais de jeux corporels, nous soulignons le fait que la communication ne s'établit pas uniquement par la parole mais aussi par le corps. La mémorisation exploitant alors tous les canaux sensoriels n'en sera que meilleure. Lorsque l'enfant répète des comptines accompagnées de gestes, il construit des représentations par mémorisation des gestes effectués, de l'empreinte de son corps dans l'espace.

La comptine est constituée de courtes séquences à caractère narratif dont le lexique et la syntaxe sont accessibles à l'enfant par leur simplicité. Sa mélodie, très simple, véhicule l'état émotionnel de par la situation évoquée dans la comptine. De plus les composants prosodiques facilitent la compréhension. Elle permet de fixer par la répétition, des rituels et des connaissances de base. Elle comporte aussi des rimes, assonances et allitérations qui favorisent l'acquisition de la conscience phonologique. Enfin, elles permettent aux enfants d'exprimer des émotions. Le plaisir de chanter ensemble, d'imiter l'adulte est considérable.

D'un point de vue purement pédagogique, elles permettent d'apprendre à compter, d'intérioriser des concepts comme la structuration du temps et de l'espace, de développer l'imagination, la motricité, de travailler la mémoire et l'attention. Elles favorisent également la mise en place du langage par l'intégration de notions syntaxiques, et l'amélioration de l'articulation par la répétition rythmée (Lee, Torrance, & Olson, 2001)¹⁶. De plus, grâce aux jeux sur les sons, les comptines constituent un rôle central dans le développement de la conscience phonologique.

D'un point de vue psychomoteur, grâce aux jeux de gestes, les comptines permettent également à l'enfant d'affiner sa coordination gestuelle et favorisent également la construction du schéma corporel et la prise de conscience des canaux multimodaux de la parole : gestuel, verbal, visuel, auditif... Bien sur, en pouvant être parlées ou chantées, les comptines développent des possibilités auditives et vocales par la modulation de la voix et des jeux d'articulation (Tremourouc-Kolp, 2000)¹⁷.

L'ensemble des différentes caractéristiques des comptines font écho aux propos d'Ellen Dissanayake pour qui finalement, "être un bébé signifie vouloir prendre part à des improvisations communicatives multimodales et chargées émotionnellement avec les autres. Imiter leurs sons et leurs activités, saisir des choses avec ses mains et jouer à la fois avec ses vocalisations et ces choses."¹⁸

CONCLUSION

Communiquer avec les autres est une expérience sociale : chanter, jouer et danser en groupe donne un sentiment d'unité. Chaque enfant élargit ses connaissances personnelles, apprend à se discipliner et tend à se débarrasser de ses complexes et de sa timidité. Le travail d'ensemble est une visée essentielle de ce type de pédagogie. Les enfants découvrent pour (ou par) eux-mêmes et sont amenés à s'exprimer à travers le groupe

considéré comme un tout. L'expérience de socialisation et de coopération est indissociable de l'expérience musicale.

La musique est un jeu : le jeu est une notion courante en musique, il s'adresse au corps, au cœur, à la tête et à l'esprit. Il est en soi le but à atteindre. Faire de la musique c'est jouer. Cela n'en fait pas une activité frivole, bien au contraire ; le jeu exige beaucoup : de la concentration, imagination, énergie, détermination, curiosité, souplesse, intelligence. C'est une véritable façon d'explorer le monde, d'élargir notre champ d'action, de tester nos limites et celles des objets que nous manipulons...

Sandrine PERRAUDEAU

Enseignante CAPEJS, CEOP, Paris

Doctorante en Musicologie, Université de Bourgogne - LEAD, Dijon

1. ANDERSON, M. William. & LAWRENCE, E. Joy. (2007). *Integrating music into the elementary classroom* (7e éd.). Belmont : Thomson Higher Education.
2. JACQUES-DALCROZE, Emile. (1948). *Notes bariolées*. Genève, Edition Jeheber.
3. GIORDAN, André (1998), *Apprendre !*, Paris, Belin, coll. Débats.
4. PIAGET, Jean (9/1977) *Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, *Actualité pédagogiques et psychologiques*.
5. DELALANDE, Francois (1984), *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, Buchet/Chastel, coll. Bibliothèque de Recherche musicale.
6. FRANCES, R. (1958). *La Perception du Rythme*. Paris: Vrin,.
7. PIAGET, Jean (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
8. WALLON, Henri : « Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant », *Enfance*, réédit. in *Enfance*, 1959, 3-4, p. 235-239.
9. CELESTE, B. - DELALANDE, F. - DUMAURIER, E. : *L'enfant, du sonore au musical*, Paris, Buchet/Chastel-INA, coll. Bibliothèque de Recherche Musicale, 1982. pp 165
10. SCHAEFFER Pierre, *Traite des objets musicaux*, Seuil, 1966
11. RENARD Claire, *Le geste musical*, Van de Velde, 1982.
12. LECANUET, J. P. et SCHAAL, B. (2001). *Sensory performances in the human foetus: A brief summary of research*. *Intellectica*, 1(34), 29-56.
13. WERNER, L. A. (2007). *Issues in human auditory development*. *Journal of Communication Disorders*, 40, 275-283.
14. MASATAKA, N. (1999). *Preference for infant-directed singing in 2-day-old hearing infants of deaf parents*. *Developmental Psychology*, 35, 1001-1005.
15. TREVARTHEN, C. (1979). *Communication and Co-operation in early infancy: A description of primary intersubjectivity*. In M. Bullowa (Ed.) *Before speech* (pp. 321-347). London : Cambridge University Press.
16. LEE, E. A., TORRANCE, N., & OLSON, D. R. (2001). *Young children and the say/mean distinction : verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts*. *J Child Lang*, 28(2), 531-543.
17. TREMOUROUC-KOLP, O. (2000). *Le chemin des comptines*. Bruxelles: Labor.
18. DISSANAYAKE, E. (2000). *Art and intimacy: How the arts began*. Seattle, WA: University of Washington Press. p.178

Bibliographie

- ◆ AGOSTI-GHERBAN Cristina, *L'Eveil musical, une pédagogie évolutive*, L'Harmattan, 2000.
- ◆ ANDERSON, M. William. & LAWRENCE, E. Joy. (2007). *Integrating music into the elementary classroom* (7e éd.). Belmont : Thomson Higher Education.
- ◆ CELESTE, B. – DELALANDE, F. – DUMAURIER, E. : *L'enfant, du sonore au musical*, Paris, Buchet/Chastel-INA, coll. Bibliothèque de Recherche Musicale, 1982. pp 165
- ◆ DELALANDE, Francois (1984), *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, Buchet/Chastel, coll. Bibliothèque de Recherche musicale.
- ◆ FRANCES, R. (1958). *La Perception du Rythme*. Paris: Vrin,.
- ◆ GIORDAN, André (1998), *Apprendre !*, Paris, Belin, coll. Débats.
- ◆ JACQUES-DALCROZE, Emile. (1948). *Notes bariolées*. Genève, Edition Jeheber.
- ◆ LEE, E. A., TORRANCE, N., & OLSON, D. R. (2001). *Young children and the say/mean distinction : verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts*. *J Child Lang*, 28(2), 531-543.
- ◆ NOIZETTE DE CROZAT Claire, *L'Enfant, le geste et le son : une initiation commune à la musique et à la danse*, Cité de la musique, 1997.
- ◆ PIAGET, Jean (9/1977) *Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, *Actualité pédagogiques et psychologiques*.
- ◆ PIAGET, Jean (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- ◆ RENARD Claire, *Le geste musical*, Van de Velde, 1982.
- ◆ RENARD Claire, *Le temps de l'espace*, Van de Velde, 1991.
- ◆ TREMOUROUC-KOLP, O. (2000). *Le chemin des comptines*. Bruxelles: Labor.
- ◆ WALLON, Henri : « Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant », *Enfance*, réédit. in *Enfance*, 1959, 3-4, p. 235-239