l'enfant, le monde sonore et la musique

cristina agosti-gherban
christina rapp-hess

puf
l'éducateur

L'enfant, le monde sonore
et la musique

COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

L'ÉDUCATEUR

ISSN 0424-5237

L'enfant, le monde sonore et la musique

CRISTINA AGOSTI-GHERBAN
CHRISTINA RAPP-HESS
Professeurs à l'Ecole Nationale de Musique du Blanc-Mesnil

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

ISBN 2 13 039339 X

Dépôt légal — 1re édition : 1986, mai

108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

SOMMAIRE

Préface

Avant d'ouvrir au lecteur les pages de ce livre, nous voudrions lui expliquer en deux mots pourquoi et comment nous avons été amenées à l'écrire.

Deux motivations nous y ont poussées. Tout d'abord, le désir de partager l'expérience accumulée au gré de nombreuses interventions pédagogiques dans des milieux très divers.

Avant de nous rencontrer, nous avons suivi des études musicales classiques et avons travaillé d'une façon traditionnelle avec les enfants. Ce travail nous a amenées à réfléchir sur les problèmes de la pédagogie en général et de la pédagogie musicale en particulier, sur les méthodes « actives » et leur rôle par rapport à l'enseignement traditionnel.

Cette remise en question de notre activité nous a incitées à son tour à travailler dans des contextes très divers et avec des enfants d'âges variés allant de quinze mois à treize ans. Très divers aussi nos secteurs d'activité, puisqu'ils allaient des écoles aux hôpitaux psychiatriques, en passant par les ateliers de quartier, les centres de vacances, les Maisons des Jeunes et de la Culture, les ateliers polyvalents et les centres pour handicapés moteurs.

A partir de 1977, nous avons entrepris un effort de réflexion en commun qui a bénéficié de la fréquentation des écoles maternelles ainsi que des cours préparatoires et élémentaires dans le cadre de nos interventions pour les Musicoliers. Parallèlement, nous avons commencé à travailler dans une crèche, et nous avons donné des cours d'éveil musical dans des conservatoires de la région parisienne.

Tout cela nous a incitées à concrétiser notre expérience commune par ce livre, dans lequel nous nous sommes efforcées de

tirer l'enseignement de notre expérience pédagogique antérieure.

Ces diverses expériences pédagogiques nous ont invitées à une réflexion qui, finalement, s'est révélée être une mise en cause de l'enseignement musical traditionnel. Cette réflexion issue, soulignons-le, de notre pratique presque quotidienne a non seulement mis au jour les limitations bien réelles de l'enseignement traditionnel, mais elle a aussi — et c'est là la deuxième motivation de ce livre — fait apparaître des moyens de dépasser ces limites par un enseignement ouvert et riche de conséquences fécondes pour le développement harmonieux, non pas seulement de l'enfant, mais de l'individu social en général.

Loin d'avoir voulu écrire un de ces livres de « recettes » pédagogiques dont les modes diverses et fluctuantes ont approvisionné depuis quelque temps le marché, nous avons cherché à faire partager notre réflexion constructive à tous ceux que notre sujet peut intéresser, qu'il s'agisse d'éducateurs, de professeurs, de psychologues, de puéricultrices et d'animateurs — sans parler des adultes qui, parents ou non, nourrissent les mêmes inquiétudes que nous.

Nous avons voulu raconter et analyser notre expérience d'une façon vivante, proche de la réalité, et c'est pourquoi nous avons opté pour un style s'apparentant au langage parlé. Lors même que nous donnons des exemples musicaux, leur lecture ne demande aucune connaissance théorique préalable.

Bien évidemment, il a fallu, à un moment donné, mettre un point final à cet ouvrage. Cela n'a pas été facile, et nous aimerions que le lecteur considère ce point final comme un point d'orgue. En effet, nous aimons à penser que notre livre ne s'arrête pas brutalement, avec le dernier mot de la dernière phrase. Au fur et à mesure que le temps passe, nous avons de nouveaux projets, de nouvelles envies même, mais nous craindrions de lasser l'attention du lecteur si nous l'invitions à participer à toutes les expériences que nous sommes en train de vivre. D'ailleurs, n'est-il pas toujours bon de prendre un certain recul pour pouvoir jeter sur les faits et leur analyse un regard à la fois plus neuf et plus objectif ?

Remerciements

Nombreux sont ceux qui, par leur enthousiasme et leur confiance, nous ont encouragées à écrire ce livre (institutrices, collègues, parents et amis). Nous tenons à les remercier tous, et en particulier Nenina Caro, avec laquelle nous avons eu de longues et enrichissantes discussions ; Alexandre Gherban, de qui nous avons reçu de précieuses suggestions et qui a fait les petits dessins d'instruments ; Jacques B. Hess, pour son patient travail de correction du texte ; Isabelle Schlatter, qui a tapé avec une grande gentillesse une partie du manuscrit ; Delia Serban, qui l'a lu avec beaucoup de soin.

Nos derniers remerciements, et non les moindres, sont pour Jean-Michel Ribettes, qui, avec tant de générosité, nous a conseillées, encouragées et aidées pour la publication de ce livre.

Introduction

Ce livre n'est pas une méthode d'enseignement musical. En effet, ce qui caractérise une méthode, c'est le fait de se fixer un but auquel on arrive par un chemin tracé d'avance qui va du simple au complexe, comme l'a défini Pestalozzi. Dans l'enseignement traditionnel, le groupe d'élèves n'influence pas fondamentalement le déroulement de la méthode, mais la progression sera plus ou moins rapide selon la compréhension de chaque groupe.

Notre démarche ne se propose pas une progression préétablie ; les notions ne sont pas apprises les unes après les autres, mais globalement, et toujours en fonction d'un événement qui sera exploité par le groupe. Comme dit Piaget : « La notion du simple est relative à certaines mentalités adultes, et l'enfant débute par le global et l'indifférencié »[1].

L'adulte n'est pas le pivot d'où part toute information, mais il est à l'écoute du groupe, il aide à l'organisation en apportant des choses nouvelles ou en faisant prendre conscience des difficultés, il cherche à donner une autonomie et une responsabilité à chaque participant. Il est certain qu'une grande dose de bonne volonté ne suffit pas dans l'affaire. Il faut aussi des connaissances sur l'enfance ainsi que des bases musicales solides, et aussi une grande ouverture vers l'inconnu.

C'est par l'accumulation d'expériences que l'enfant se construit peu à peu un langage musical qui va s'enrichir au fur et à mesure des années. Il y a pourtant une différence entre le travail qu'on peut faire à l'école maternelle et primaire, où il n'y a pas d'apprentissage individuel de l'instrument, et le

1. Jean Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969, p, 208.

travail d'éveil qui se fait dans certains conservatoires utilisant une pédagogie nouvelle, où ce travail est parallèle à l'apprentissage d'un instrument.

Ces quelques lignes ne proposent rien de plus qu'une explication succincte de la démarche qui apparaîtra tout au long des chapitres. Les exemples précis donnés pour clarifier des sujets ne doivent être pris que pour ce qu'ils sont, des illustrations d'une situation, et ne peuvent être utilisés comme des recettes. Même si la démarche (le cheminement de la pensée) est la même chez deux enseignants, la personnalité différente de chacun d'eux et la variabilité du contexte feront qu'on n'obtiendra pas nécessairement les mêmes résultats sonores, lesquels dépendent aussi de la dynamique de chaque groupe, qui leur confère une couleur particulière.

CHAPITRE PREMIER

Pourquoi l'éveil à la musique ?

Depuis quelques années, on parle de plus en plus d'activités d'éveil. Eveil à des matières dites artistiques, mais aussi aux mathématiques, à la logique, etc., tout ceci étant fait, ou devant l'être, dès l'école maternelle.

L'éveil étant compris par nous comme une « ouverture », il commence dès la naissance, et le rôle des parents est d'aider l'enfant à « s'ouvrir », c'est-à-dire à s'éveiller au monde qui l'entoure.

Pour parler plus spécifiquement de la musique, le monde qui entoure l'enfant est aussi composé de sons, et c'est dès sa naissance qu'on lui « apprendra » la musique, comme on lui apprend à parler d'une façon naturelle. Un père, une mère ne se disent pas : « A un an, il faut qu'un enfant parle, donc à partir de huit mois, nous ferons une heure de conversation par jour. » Fort heureusement, ils lui parlent tout le temps, même s'ils pensent que l'enfant ne comprend pas. C'est par cette imprégnation, par ce « bain de langage », que l'enfant apprend à parler. Et c'est par l'imprégnation sonore qu'il fera l'acquisition d'un bagage musical.

Mais avant de parler vraiment, il y a longtemps que l'enfant joue avec les sons et qu'il les expérimente : il gazouille, il chantonne, il invente des mélismes d'une extrême richesse mélodique et rythmique. « Le langage chanté précède le langage articulé »[1]. En fait, le langage articulé limite déjà les

1. Ruth Friedman, *Los comienzos de la conducta musical*, Buenos Aires, Paidos, p, 25.

possibilités de l'enfant, puisque les bébés disposent d'une virtualité d'émission sonore qui dépasse celle de leur langue maternelle.

Donc, dès le début, il importe de ne pas se contenter de parler à l'enfant, mais de jouer avec ses productions vocales. D'ailleurs, très vite, l'enfant repère des sources sonores, des objets sonores[2], il se repère à des bruits familiers.

Ici intervient dans notre culture la notion de bruit comme interdit. « Ne tape pas avec la cuiller sur la table, ne laisse pas tomber mille fois ce jouet. » En fait, c'est par cette manipulation que l'enfant « apprend ». Il jettera le jouet par terre de façons différentes, à des endroits différents, et c'est par ce processus à la fois expérimental et empirique qu'il va se rendre compte des rapports geste-distance (évaluation spatiale), geste-force (évaluation dynamique) et geste-son (évaluation sonore). Si, au lieu de réprimer l'enfant, nous lui proposons un dialogue, d'autres façons de jouer avec la cuiller, d'autres rythmes, il y aura enrichissement mutuel. La source d'énervement devient alors source de communication et de jeu.

Cette attitude parentale demande beaucoup de disponibilité, mais aussi un effort de compréhension de l'importance que joue l'expérimentation dans le développement de l'enfant, et même si ce n'est pas toujours facile (après une journée fatigante, rentrer à la maison pour écouter les bruits des enfants est quelquefois assez éprouvant), il est important pour l'enfant d'être encouragé dans ses inventions sonores. De toute façon, un enfant qui a la possibilité de s'exprimer librement ne passe pas son temps à taper sur les tables. Cela fait partie de son expérience à un moment donné, mais il cherchera aussi à expérimenter d'autres choses, dont le silence. Toutes ces expériences sensori-motrices développent aussi le « bagage musical » de l'enfant. Quoi ! se demandera peut-être ici le lecteur. Le silence fait donc partie du bagage musical ? Oui : la musique est son, mais aussi art d'organiser les silences.

2. Objet sonore étant compris par nous comme tout objet pouvant faire des sons, ce qui nous éloigne de la définition plus technique de P. Schaeffer.

Classiquement, la musique était considérée comme « l'art de combiner harmonieusement les sons ». Qu'est-ce que cela veut dire, combiner harmonieusement les sons, et qu'est-ce qu'un son ? L'harmonie traditionnelle ne permettait que certaines combinaisons de sons qui nous paraissent innocentes aujourd'hui. Le triton, *diabolus in musica*, les quintes parallèles qui ont fait la terreur de tous les étudiants d'harmonie classique et qui étaient absolument interdites, tout cela nous paraît maintenant beau et même banal.

De même, des musiques que nous reconnaissons maintenant comme classiques et qui nous paraissent harmonieuses ont provoqué des scandales en leur temps. Par ailleurs, le son était défini comme étant produit par des vibrations régulières, et le bruit par des vibrations irrégulières, ce qui ne lui donne pas une hauteur précise. Les bruits n'avaient pas droit de cité dans la création musicale jusqu'à l'apparition de la musique concrète, qui les utilise au même titre que les sons. Or, nous pensons que, dans la création musicale, tout bruit ou son peut trouver sa place. La différence réside dans la manière consciente et voulue de les employer.

Ceci pose un problème de terminologie. Le terme de « son » étant utilisé par nous pour tout ce qui entre dans la création musicale, que cela soit son ou bruit, il s'ensuit que tout ce qui nous dérange, nous devrons l'appeler un bruit, même si c'est un son. La personne qui proteste contre son voisin pianiste ne considère pas que celui-ci fait de la musique ; elle est excédée par le bruit du piano, sans tenir compte de la qualité musicale de la production.

Imaginons une situation où un groupe joue avec des verres, des tasses et des bouteilles. Les mêmes sons peuvent être perçus à des moments différents comme des sons ou comme des bruits ; des sons pendant tout le temps du jeu musical et des bruits dès qu'ils nous dérangent. Par exemple, si, pendant que nous discutons, quelqu'un tape sur sa bouteille, nous lui dirons sûrement : « Arrête ce bruit », alors que c'est ce même bruit qui était auparavant de la musique.

Chaque compositeur a été contemporain à l'époque où il

Martenot préfère la voix parlée aux instruments, ce qui permet d'éduquer les muscles de l'appareil vocal. Il utilise des formules rythmiques « incantatoires » qui peuvent s'enchaîner, en tenant compte du tempo naturel de l'enfant, qui est plus rapide que celui de l'adulte. Les formules sont répétées vocalement pendant que l'enfant frappe la pulsation dans ses mains (dissociation motrice) en tenant compte de la dynamique du rythme, pour que le rythme ne devienne pas machinal.

Une fois que les enfants ont acquis cette dissociation, ils abordent la lecture rythmique en frappant la pulsation, mais avec l'introduction de certaines figures rythmiques qu'ils reconnaissent globalement. De même pour la lecture parlée des notes.

En même temps, on travaille le chant libre, qu'on associe avec des gestes des mains ou des mouvements sonores, pour arriver au chant conscient, qui se fait toujours sous la direction d'un chef (maître ou élève). Tous deux, chant libre et chant conscient, développent le chant intérieur et la respiration, éléments importants pour la maîtrise d'une intonation correcte.

L'audition intérieure est développée par différents exercices de chant, imitation, écoute.

En ce qui concerne l'improvisation, Martenot différencie d'abord l'improvisation rythmique de l'improvisation mélodique. On invente des petites cellules rythmiques sur la pulsation. Pour aborder l'improvisation mélodique, les enfants « devront avoir en tête un minimum de petits airs (chansons enfantines) et pouvoir reproduire aisément par imitation des thèmes faciles de caractère bien tonal »[5].

La méthode WARD a été créée dans le but d'amener la musique dans l'école pour tous les enfants, ainsi que d'aider leurs instituteurs à pouvoir la leur enseigner. Les enfants apprennent à utiliser leur voix pour produire des sons. Ils sont amenés à reconnaître dans les chansons les éléments qui les composent (mélodie, rythme). Très vite, ils chantent, recon-

5. Maurice Martenot, *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*, Paris, Magnard, 1970, p. 117.

naissent et écrivent des petites phrases musicales, et peuvent faire des dictées simples. Ils apprennent à jouer avec ces notions pour arriver à composer des musiques « à eux ». Ils improvisent des réponses à des questions, des conversations musicales (toujours dans le système tonal). Le travail est essentiellement vocal, en alliant la voix à des gestes des bras. La notation de la hauteur est faite d'abord avec des numéros qui représentent les degrés de la gamme. Nous sommes confrontés ici au même problème que dans la méthode Kodaly. On note avec des numéros des hauteurs relatives, et non les hauteurs absolues, mais on peut passer très vite à la notation de la hauteur absolue. Par contre, le système du déchiffrage est simplifié, comme toujours dans les méthodes basées sur le principe tonique-*do*.

Nous avons fait le tour des principales méthodes dites « actives ». Elles s'appellent ainsi parce que toutes, dans une plus ou moins grande mesure, favorisent la participation de l'enfant, et ne partent pas d'une connaissance théorique mais, par contre, font vivre et expérimenter des situations pour arriver plus tard à l'analyse sur des bases concrètes.

En même temps, ces méthodes étant le fait d'une personnalité dans le vrai sens du mot, elles sont souvent vidées de leur contenu, ou détournées, par les différentes personnes qui les reprennent. Il faut faire preuve d'imagination et d'ouverture d'esprit pour transmettre l'essence de la méthode et ne pas la transformer en un livre de recettes. C'est pour cela que la même méthode nous est apparue tout à fait autre selon les pays où nous l'avons vu pratiquer, et, dans notre description succincte, nous avons essayé de donner une image de ce qui nous paraît être le plus proche de l'esprit de chacune.

Nous avons vu que, dans la majorité de ces méthodes, l'expression collective a un rôle prépondérant (exception faite pour Martenot). Les mouvements corporels sont très importants, même s'il faut se mettre d'accord sur le terme de corporel. Entre Dalcroze, qui fait bouger le corps avec énormément de variété et qui arrive à l'expression corporelle, et Martenot, qui fait frapper inlassablement la pulsation à des enfants assis

à leurs tables, le chemin est énorme. Chez Orff, il y a beaucoup d'invention rythmique au niveau du corps, et Kodaly fait prendre conscience de la dynamique des chansons par des déplacements.

Toutes ces méthodes encouragent aussi l'improvisation. Or, s'il est bien évident que l'improvisation a ses règles, ne canalise-t-on pas cependant trop tôt les enfants vers des schémas propres à la musique occidentale, au lieu de les ouvrir à toutes les musiques ?

Il est vrai que Dalcroze introduit des polyrythmies et des rythmes à 5, 7 temps, ce qui était révolutionnaire à son époque. De même, Orff et Kodaly échappent au système tonal par la pentatonie. Mais y échappent-ils réellement ? Le seul qui a ouvert un peu les portes, c'est Willems avec son travail sur l'espace intratonal, les gammes par ton, etc. Mais cette partie du travail n'est presque pas reprise, peut-être à cause du matériel et de la formation plus particulière que cela demande.

Le but de ces méthodes est d'amener les enfants, plus ou moins progressivement, avec plus ou moins de liberté, à l'acquisition d'un code musical, les unes laissant plus de place à l'improvisation libre, comme nous l'avons vu. Cette acquisition des notions solfégiques se fait assez vite chez Ward, le but principal étant le chant choral, plus lentement chez les autres, qui ont des objectifs plus larges. En même temps, il est évident que la liberté du professeur est beaucoup plus grande chez Dalcroze, Willems et Orff, où il lui faut beaucoup d'imagination, que dans la méthode Martenot, qui est beaucoup plus conçue comme une méthode d'enseignement, avec une progression stricte.

Il est bien évident que nous ne pouvons dire qu'il y a une bonne méthode et une mauvaise. Ce que nous pensons être intéressant dans toutes, c'est la volonté de sortir des schémas traditionnels. C'est maintenant aux enseignants de faire preuve d'imagination pour essayer d'éviter ce qui est peut-être en train de se passer (heureusement pas partout) : qu'elles ne deviennent un modèle figé et sclérosé.

GLOSSAIRE DES NOMS D'INSTRUMENTS

Appeaux : Instruments variés imitant des cris d'animaux — particulièrement d'oiseaux — dont se servent les chasseurs pour attirer le gibier.

Baguettes : Tiges de diverses matières (bois, métal, plastique) au bout desquelles peuvent être fixées des boules dures ou molles (feutre, caoutchouc, bois) qui donnent des sonorités différentes.

Balafon : Instrument africain, l'ancêtre du xylophone, fait de lames en bois reposant sur des calebasses qui servent de caisse de résonance.

Balais : Baguettes terminées par de fines tiges métalliques.

Bongos : Instrument de percussion d'origine cubaine, composé d'une paire de petits toms juxtaposés, donnant deux sons différents.

Castagnettes : Instrument de percussion composé d'un manche au bout duquel deux cuillers de bois s'entrechoquent quand on le secoue. Il existe des castagnettes sans manche sur lesquelles on appuie, qui ne sont pas les mêmes que les castagnettes espagnoles, d'utilisation beaucoup plus difficile.

Claves : Paire de petits bâtons en bois qu'on frappe l'un contre l'autre.

Crécelle : Moulinette en bois formée d'une planchette articulée tournant bruyamment autour d'un axe.

Criquet : Petit jouet en métal dont on fait claquer la lame.

Crotales : Petits disques en métal que l'on entrechoque.

Cymbales : Disques de bronze creux au centre que l'on frappe l'un contre l'autre en les tenant au moyen de poignées de cuir.

Flûte à coulisse : Tube terminé par un bec. A l'intérieur du tube se trouve un piston que l'on fait monter et descendre à l'aide d'une tige pour provoquer des changements glissés de hauteur à hauteur (appelé aussi jazzo-flûte).

Grelots : Boules métalliques contenant chacune une bille. Réunies par une lanière de cuir, elles résonnent quand on agite celle-ci.

Güiro : Tube en bambou incisé d'encoches parallèles que l'on racle avec un bâton.

Maracas : Récipient fait d'une petite calebasse, d'une noix de coco, de vannerie, etc., fixé à un manche et rempli de grains, de cailloux, de billes de plomb, etc., que l'on secoue ou fait tourner.

Métallophone : Instrument de percussion mélodique semblable au xylophone, mais dont les lames sont en métal.

Mirliton (Kazoo) : Petit instrument à vent formé d'un tube garni d'une membrane qui résonne quand on chante dans une petite ouverture latérale.

Sanza : Instrument africain. Sur une boîte en bois creux sont fixées des lames en métal ou en bois de palmier. Le timbre peut être brouillé par la présence, autour de ces lames, de petites rondelles métalliques.

Sistres : Petit cadre de bois fixé à un manche et sur lequel des rondelles métalliques s'entrechoquent quand on agite l'instrument.

Tambourin : Instrument à percussion consistant en un cadre cylindrique en bois sur lequel est tendue une peau.

Tambour de basque : Tambour très plat et de petite taille avec ou sans peau, dans le cadre de bois duquel sont logées des paires de cymbalettes.

Tom : Grand fût de bois reposant sur des pieds et coiffé d'une peau qui se règle avec des tendeurs pour varier la hauteur du son.

Triangle : Instrument de percussion formé d'une tige d'acier coudée en triangle et suspendue par son sommet, sur laquelle on frappe avec une batte.

Tubes résonnants : Série de deux ou plusieurs tubes de bois produisant chacun un son différent, sur lesquels on frappe avec une baguette.

Xylophone : Instrument de percussion mélodique formé de lames de bois disposées à plat sur une caisse de résonance, du grave à l'aigu, et qu'on frappe avec des baguettes ou des mailloches.

Wood-block : Blocs de bois dans lesquels on a pratiqué une fente longitudinale et sur lesquels on frappe avec une baguette.

BIBLIOGRAPHIE

J. de Ajuriaguerra, *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, 2e éd., Paris, Masson, 1977.

R. Arnheim, *Vers une psychologie de l'art*, Paris, Seghers, 1973.

J. Attali, *Bruits*, Paris, PUF, 1977.

G. Bachelard, *La poétique de l'espace*, Paris, PUF, 1957.

Barbiana, *Lettres à une maîtresse d'école*, Paris, Mercure de France, 1968.

Baucomont, Guibat, Lucile, Pinon, Soupault, *Comptines*, Paris, Seghers, 1961-1970.

R. Benezon, *Manuel de musicothérapie*, Paris, Privat.

H. et G. Boughourlian, *L'audio-visuel, pour une pédagogie de la réussite*, Paris, Colin-Bourrelier, 1974.

C. Brailoiu, *Folklore musical*, Paris, Fasquelle, 1959.

G. Calmy, *L'éducation du geste graphique*, Paris, Nathan, 1976.

Centre d'Etudes prospectives du Québec, *Le bruit*, Presses Universitaires de Montréal, 1970.

G. Compagnon, *Education du sens rythmique*, Paris, Bourrelier, 1961.

F. Deligny, *Les enfants du silence*, Paris, Ed. Galilée et Spirali, 1980.

J. Dewey, *L'école et l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1967.

Enfance, n° 3-4, octobre 1950.

P. Fraisse, *Psychologie du rythme*, Paris, PUF, 1974.

A. Freud, *Le traitement psychanalytique des enfants*, Paris, PUF, 1969.

R. Fridman, *Los Comienzos de la conducta musical*, Buenos Aires, Ed. Paidos, 1974.

Frigyes, Sandor édit., *Music Education in Hungary*, Londres, Boosey & Hawkes, et Budapest, Corvina Press, 1975.

V. H. de Gainza, *La Iniciación musical del niño*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1964.

J. Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Tournai, Casterman, 1976.

GFEN, *L'échec scolaire ; doué ou non doué ?*, Paris, Ed. Sociales, 1974.

GFEN, *Réussir à l'école*, Paris, Ed. Sociales, 1977.

E. Gianini, Belotti, *Du côté des petites filles*, Paris, Ed. des Femmes, 1974.

Graetzer, Yepes, *Introducción a la pratica del Orff-Schulwerk*, Buenos Aires, Ed. Barry, 1961.

Grayson, Walker, Cowan, *Environments of Musical Sculpture You Can Build*, Vancouver, ARC, 1976.
Grayson, *Sound Sculpture*, Vancouver, ARC, 1976.
W. W. Howard, *La musique et l'enfant*, Paris, PUF, 1976.
E. Jaques-Dalcroze, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausanne, Fœtisch Frères, 1965.
E. Jaques-Dalcroze, La technique intérieure du rythme, in *La Revue musicale*, n° 1, novembre 1925.
K. Koch, *Les couleurs des voyelles*, Tournai, Casterman, 1978.
G. Luquet, *Le dessin enfantin*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1977.
L. Lurçat, *Une école maternelle*, Paris, Stock, 1976.
L. Lurçat, *La maternelle, une école différente ?*, Paris, Ed. du Cerf, 1976.
L. Lurçat, *L'enfant et l'espace*, Paris, PUF, 1979.
L. Lurçat, *L'activité graphique à l'école maternelle*, Paris, ESF, 1979.
M. Martenot, *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*, Paris, Magnard, 1970.
F. Martin et autres, *Emile Jaques-Dalcroze. L'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique*, Neuchâtel, Ed. de La Baconnière, 1968.
J. Maumène, G. Pineau, *Construire des instruments, en jouer, en inventer d'autres...*, CEMEA, Paris, Ed. du Scarabée, 1977.
F. Meredieu, *Le dessin de l'enfant*, Jean-Pierre Delarge, Paris, Ed. Universitaires, 1974.
G. Mialaret, *Psychopédagogie des moyens audio-visuels*, Paris, PUF, 1964.
M. Montessori, *The Montessori Method*, New York, Shocken Books, 1964.
K. Orff, G. Keetman, *Musique pour enfants*, version et adaptation françaises : J. Wuytack-A. Pendleton-Peliot, Bruxelles-Paris, Schott Frères, 1967.
J. Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.
J. Piaget, *Six études de psychologie*, Paris, Denoël, 1964.
J. Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1936.
J. Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1948-1976.
J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1945-1976.
J. Piaget, B. Inhelder, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, PUF, 1975.
J. Ribière Raverlat, *L'éducation musicale en Hongrie*, Paris, Leduc, 1967.
L. Russolo, *L'art des bruits*, Lausanne, Ed. L'Age d'homme, 1975.
J.-P. Sartre, *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1940.
P. Schaeffer, *Traité des objets musicaux*, Paris, Ed. du Seuil, 1966.
A. Schaeffner, *Origine des instruments de musique*, 2e éd., Paris, Mouton, 1968.

R. Schoch, *Educación en la escuela*, Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 1964.

M. Small, *L'enfant et le jeu d'expression libre*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1966.

Stambak, Barrière et autres, *Les bébés entre eux*, PUF, 1983.

Stanislavsky, *La formation de l'acteur*, Paris, Payot.

E. Szônyi, *Quelques aspects de la méthode Zoltan Kodaly*, Budapest, Ed. Corvina, 1976.

B. M. Teplov, *Psychologie des aptitudes musicales*, Paris, PUF, 1966.

J. Thénon, *La Imagen y el lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1971.

A. Tomatis, *L'oreille et le langage*, Paris, Ed. du Seuil, 1978.

Vasquez, Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1967.

H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Colin, 1968.

H. Wallon, Kinesthésie et image visuelle du corps propre, in *Enfance*, n° 3-4, octobre 1959.

H. Wallon, L. Lurçat, Espace postural et espace environnant, in *Enfance*, n° 1, janvier-février 1962.

D. Widlöcher, *L'interprétation des dessins d'enfants*, Bruxelles, Ed. Pierre Mardaga.

E. Willems, *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*, Paris, PUF, 1956.

E. Willems, *La préparation musicale des tout-petits*, Lausanne, Fœtisch, 1950.

E. Willems, *Le rythme musical*, Paris, PUF, 1954.

E. Willems, *L'oreille musicale*, Genève, Ed. Pro Musica, vol. I, 1940 ; vol. II, 1946.

D. Winnicott, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

Imprimé en France
Imprimerie des Presses Universitaires de France
73, avenue Ronsard, 41100 Vendôme
Mai 1986 — N° 31 601

L'ÉDUCATEUR

Gaston MIALARET
1 | **Introduction à la pédagogie**

Paule PARENT et Claude GONNET
2 | **Les écoliers inadaptés**

Andréa JADOULLE
3 | **La psychologie scolaire**

Robert GLOTON
4 | **L'art à l'école**

Gérard de BRIGODE
5 | **L'architecture scolaire**

Z. P. DIENES
6 | **Construction des mathématiques**

Jean VIAL
7 | **Classes de transition et classes pratiques**

Gaston MIALARET et divers auteurs
8 | **Education nouvelle et monde moderne**

Gaston MIALARET
9 | **L'apprentissage de la lecture**

Jean DRÉVILLON
10 | **L'orientation scolaire et professionnelle**

Michel TARDY
11 | **Le professeur et les images**

Gaston MIALARET et Daniel PHAM
12 | **Statistique à l'usage des éducateurs**

Geneviève GUÉRON, Rachel COHEN et Jean MEYER
13 | **Education sans frontières**

Arnould CLAUSSE
14 | **Pédagogie rationaliste**

Hélène GANTIER
15 | **L'enseignement d'une langue étrangère**

Georges COURT
16 | **La grammaire nouvelle à l'école**

Etienne BOLTANSKI
17 | **Pathologie médicale à l'usage des éducateurs**

Jean VUILLET
18 | **La coopération à l'école**

Jean REPUSSEAU
19 | **Pédagogie de la langue maternelle**

Gilbert MICHEL
20 | **Pédagogie du dessin**

Philip H. COOMBS
21 | **La crise mondiale de l'éducation**

M.-L. DEBESSE-ARVISET
22 | **La géographie à l'école**

Fernand CANONGE et René DUCEL
23 | **La pédagogie devant le progrès technique**

Alain BEAUDOT
24 | **La créativité à l'école**

Daniel PHAM
25 | **Informatique à l'usage des éducateurs**

Jean VIAL
26 | **Pédagogie de l'orthographe française**

Monique VIAL, Jacques BEAUVAIS et Eric PLAISANCE
27 | **Les mauvais élèves**

Anna BONBOIR
28 | **La pédagogie corrective**

Edouard BREUSE
29 | **La coéducation dans les écoles mixtes**

Edmond MICHAUD
30 | **La pédagogie des sciences**

Pierre GIOLITTO
31 | **Les classes de neige et le tiers-temps pédagogique**

Gilbert LEROY
32 | **Le dialogue en éducation**

Jean GUGLIELMI
33 | **L'enseignement programmé à l'école**

Georges SNYDERS
34 | **Pédagogie progressiste**

Antoine LÉON
35 | **Psychopédagogie des adultes**

Anna BONBOIR
36 | **La méthode des tests en pédagogie**

Ray H. SIMPSON
55 | **L'éducateur et l'auto-évaluation**

Maria-José GARCIA WEREBE
56 | **L'éducation sexuelle à l'école**

Pierre OLÉRON
57 | **L'éducation des enfants physiquement handicapés**

Marcel LESNÉ
58 | **Travail pédagogique et formation d'adultes Eléments d'analyse**

Olivier REBOUL
59 | **L'endoctrinement**

Charles HUMMEL
60 | **L'éducation aujourd'hui face au monde de demain**

Raymond LABOURIE
61 | **Les institutions socio-culturelles. Les mots clés**

Geneviève JACQUINOT
62 | **Image et pédagogie**

André MAREUIL
63 | **L'enseignement du français à l'ère des media**

Marguerite AUZIAS et divers auteurs
64 | **Ecrire à 5 ans ?**

Alain KOKOSOWSKI
65 | **Enseigner les sciences économiques et sociales**

Jean-Pierre ASTOLFI et divers auteurs
66 | **Quelle éducation scientifique pour quelle société ?**

Jean-Pierre FICHOU
67 | **Enseigner les civilisations**

Hubert HANNOUN
68 | **L'éducation naturelle**

Ida BERGER
69 | **Les instituteurs d'une génération à l'autre**

Mohamed CHERKAOUI
70 | **Les paradoxes de la réussite scolaire**

Hélène ROMIAN
71 | **Pour une pédagogie scientifique du français**

André REVUZ
72 | **Est-il impossible d'enseigner les mathématiques ?**

Pierre ERNY
73 | **Ethnologie de l'éducation**

Jean LE CAMUS
74 | **L'enfant maladroit**

Olivier REBOUL
75 | **Qu'est-ce qu'apprendre ?**
Pour une philosophie de l'enseignement

Jacques SALZER
76 | **L'expression corporelle**
Un enseignement de la communication

Jean-François DE VULPILLIÈRES
77 | **7 mois de loisirs**
ou la face cachée de l'éducation

Jean VIAL
78 | **Jeu et éducation**
Les ludothèques

César BIRZÉA
79 | **La pédagogie du succès**

Pierre GIOLITTO
80 | **Pédagogie de l'environnement**

Gérard BOSSUET
81 | **L'ordinateur à l'école**

Rachel COHEN
82 | **Plaidoyer pour les apprentissages précoces**

Louis CADOR
83 | **Etudiant ou apprenti**
Des effets comparés de deux régimes de formation

Jacky BEILLEROT
84 | **La société pédagogique**

Micheline MAURICE, Pierre LOWY et divers auteurs
85 | **La vidéo pour quoi faire ?**
Vidéo, animation et communication dans un stage, une école...

André RAUCH
86 | **Le souci du corps**
Histoire de l'hygiène en éducation physique

Michel SANNER
87 | **Du concept au fantasme**

Alain LÉGER
88 | **Enseignants du secondaire**

Jean NIZET, Jean-Pierre HIERNAUX et divers auteurs
89 | **Violence et ennui**
Malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves

Olivier REBOUL
90 | **Le langage de l'éducation**