

1990c « Introduction à la création musicale enfantine », *L'école maternelle française*, Oct. 1990, n°2, Armand Colin, Paris

## **INTRODUCTION A LA CREATION MUSICALE ENFANTINE**

Parler de "création musicale enfantine" peut paraître exagéré. Nous nous sommes habitués à prendre au sérieux les peintures d'enfants, que de nombreux ouvrages ont analysées, aussi bien sur le plan psychologique qu'esthétique. Mais la musique ? On considère plus couramment les productions sonores dont est capable un jeune enfant comme un éveil sensoriel susceptible de développer l'écoute et une certaine habileté gestuelle, et de préparer ainsi à la "vraie musique", c'est-à-dire à l'apprentissage du solfège et des techniques instrumentales.

Mais définir la musique par le solfège et les techniques instrumentales, c'est regarder les choses par le petit bout de la lorgnette. C'est l'image qu'en ont souvent les personnes qui ne voient la musique que de très loin, à travers le souvenir des leçons de piano de leur enfance, et n'ont pour la composition qu'une considération respectueuse mal informée par la lecture ancienne d'un manuel d'Histoire de la Musique. En réalité, la "vraie musique" n'est pas ce que l'on croit, et un enseignant qui veut savoir guider les explorations sonores du jeune enfant doit être capable de les situer dans leur véritable perspective, la plus ambitieuse, qui est celle d'une recherche musicale.

### **I - L'enfant et le compositeur : une rencontre historique**

On n'aurait pas pu écrire cela il y a 40 ans. L'activité sonore du bébé et du jeune enfant était interprétée comme une expérimentation sensori-motrice dans laquelle il ne serait venu à l'idée de personne de voir une forme élémentaire de musique. Si ce rapprochement est possible maintenant, c'est que la création musicale a changé. Composer, au début du siècle, c'était écrire des notes sur du papier à musique. Aujourd'hui, c'est fabriquer des sons, quelquefois avec des instruments mais

souvent avec des machines, et seulement après, les assembler, les "composer" à proprement parler. Le point de départ est une recherche de matériaux qui s'apparente de très près, sur le plan de l'attitude psychologique, à l'exploration sonore qu'on peut pratiquer à l'école maternelle ou même en crèche. Présentons donc en gros plan les protagonistes de cette rencontre : l'enfant et le compositeur.

### **Du côté de l'enfant : l'exploration sonore**

A partir de quelques mois, les enfants manifestent le plus grand intérêt pour les petits bruits que produisent leurs gestes. Ce sont d'abord les bruits vocaux ou les hochets, puis l'objet frotté dans un mouvement de va-et-vient, ou la porte qui grince et donne naissance à des variations prolongées. Nous allons voir que cette activité, que les psychologues interprètent comme une assimilation du monde extérieur, comme un moyen de connaissance, est en même temps un authentique exercice musical.

La manipulation de corps sonores et l'émission de sons n'est qu'un cas particulier de toute une activité motrice et perceptive à la fois, nécessaire au développement mental. Sucrer, manipuler, secouer, sont les moyens d'une conquête de l'univers pratique dans laquelle le petit enfant progresse par phases. Ses gestes, qui sont d'abord purement réflexes (suction, préhension), s'organisent rapidement en cycles répétitifs.

*"Il suffit que des mouvements quelconques du nourrisson aboutissent fortuitement à un résultat intéressant (...) pour que le sujet reproduise aussitôt ces mouvements nouveaux : cette "réaction circulaire", comme on l'a appelée, joue un rôle essentiel dans le développement sensori-moteur et représente une forme plus évoluée d'assimilation" (Piaget 1964 ; 18)*

Au stade suivant, la variation des gestes s'ajoute à la simple répétition :

*"C'est ainsi que dans ses "réactions circulaires" le bébé ne se contente plus de reproduire simplement les mouvements et les gestes qui ont conduit à un effet intéressant : il les varie intentionnellement pour étudier les résultats de ces variations et se livre ainsi à de vraies explorations ou "expériences pour voir". Chacun a pu observer, par exemple, le comportement des enfants de douze mois environ consistant à lancer à terre les objets, dans une direction ou une autre pour analyser les chutes et les trajectoires."*

PIAGET qualifie de "conduites expérimentales" ces exercices de répétition et de variation. Et en effet, répétition et variation sont bien le principe-même de l'expérimentation. Expérimenter, en sciences, c'est savoir reproduire autant de fois que l'on veut un phénomène. Pour déterminer les relations entre les causes et les effets on fait varier séparément les causes et on observe les variations qui en résultent pour les effets. Comment pouvait-on prouver, pour prendre un exemple connu, que c'est la pression atmosphérique qui fait monter le mercure dans un tube barométrique, sinon en répétant la même expérience dans différentes conditions, à différentes altitudes ?

Ainsi la répétition et la variation qui sont les techniques de la connaissance expérimentale, dominent-elles toute la période de construction de l'univers de l'enfant, d'abord sous la forme d'une assimilation sensori-motrice, ensuite comme expérience intuitive de la causalité. Nous allons voir que la musique naît elle aussi, de la répétition et de la variation.

Pierre SCHAEFFER, lorsqu'il imagine l'homme de Neandertal à ses débuts de musicien, suppose que les activités nécessaires, comme la cuisine, et désintéressées, comme la musique, étaient mêlées dans la pratique et que "la même calébase a dû servir indifféremment à la soupe et à la musique". Dans ce cas, qu'est-ce qui distingue le choc d'un ustensile de cuisine du choc d'un instrument de percussion ?

Pourquoi entend-on dans un cas un bruit de casserole et dans l'autre une improvisation musicale ? C'est que l'intention de l'auditeur, dans les deux cas, n'est pas la même. Dans le premier cas c'est la calabasse qu'on a cognée qui l'intéresse ; le bruit est un renseignement. Dans le second cas la cause n'a pas d'importance, c'est le son qui compte ; la calabasse doit se faire oublier.

Et comment cela ? Pierre SCHAEFFER propose une explication (1966 ; 43). Dans le jeu instrumental, le phénomène qui produit le son est toujours le même. Il perd sa signification pratique (par exemple tel objet frappe tel autre de telle façon) et devient une activité désintéressée. Surtout si par ailleurs le son produit varie constamment en prenant un nouvel intérêt. C'est donc la "répétition du même phénomène causal" accompagnée d'une "variation de quelque chose de perceptible" dans le son qui sera la définition la plus simple et la plus générale de la musique.

Ainsi lorsqu'un jeune enfant joue à faire grincer une porte de toutes les façons possible, est-il expérimentateur ou musicien ? La réponse est sans doute que ce n'est pas distinct, que la musique fait partie de son activité de connaissance. Quand il découvre par hasard que le mouvement de la porte engendre un son, l'enfant est d'abord intrigué. Il pressent la relation de cause à effet et va répéter le phénomène pour s'assurer que le même mouvement émet le même son. Ensuite, toujours pour connaître, il varie les effets en variant les causes : un mouvement lent produit des impulsions rythmées qui, accélérées, se changent en grain, puis en un son "lisse" de plus en plus aigu.

Quand il a pris connaissance des possibilités de son instrument, l'enfant commence à en jouer et, d'observateur, il devient musicien. Apparemment rien n'a changé. Puisque répétition et variation sont à la fois la clé de l'expérimentation et de la musique, il continue à faire bouger la porte en variant les mouvements. Mais ses intentions ont changé. Au lieu de satisfaire sa curiosité il satisfait maintenant son plaisir. Il oublie la cause (la porte) pour ne prêter attention qu'aux effets (les variations du son). Ou plutôt, ce qui était effet (le son) est devenu cause de nouveaux effets qu'il ressent en lui, dans une relation bien obscure, et c'est maintenant sur lui-même qu'il expérimente.

### **Du côté du compositeur : la recherche musicale**

Si l'exemple de la porte qu'on fait grincer est un symbole, c'est qu'un compositeur célèbre, Pierre HENRY, s'est lui-même livré à ce jeu-là pour réaliser en 1962 ses "Variations pour une Porte et un Soupir" (dont Maurice Béjart a fait un ballet). *"Une porte de grenier, c'est fait pour être franchie, mais Pierre HENRY s'arrête, lui, à son grincement. Dès qu'il la touche, dira-t-il plus tard, il sait que c'est "elle", qu'elle sera entre ses mains un instrument fantastique. Mais il ne se précipite pas pour l'enregistrer. Il s'exerce à en jouer, il fait, comme au Conservatoire, ses "deux heures de porte" par jour. Puis il installe devant elle un micro (...). Alors il enregistre la porte systématiquement, "exhaustivement", déjà comme une musique, il la fait parler et crier de toutes les manières : tantôt avec de tout petits gestes du poignet, tantôt en la secouant comme un furieux, l'enfourchant, la faisant hurler."* (Chion, 1980 ; 109). On est loin du papier à musique, mais très proche d'un jeu d'enfant.

Le tournant, dans l'histoire récente de la musique, se situe en 1948 précisément, lorsque Pierre SCHAEFFER dans un studio de radio, a l'idée de "composer" directement des sons enregistrés sur disque, quelle que soit leur origine, et invente la "musique concrète". Deux ans plus tard, on utilisera la bande magnétique plutôt que le disque, et maintenant l'ordinateur, mais le principe reste le même : une fois les sons enregistrés (sur disque, sur bande ou en mémoire, peu importe) on peut les réécouter à loisir, les transformer et les assembler par essais successifs, en se fiant à un plan approximatif qui se précise au fur et à mesure, mais surtout à son oreille. Donc, on n'écrit plus des notes sur du papier, on fait d'abord des sons que l'on assemble ensuite. La différence est de taille puisqu'on n'a plus besoin ni de partition ni d'instruments.

Cette technique est celle de la musique électroacoustique telle qu'elle se pratique, avec d'infinies variantes d'esthétiques et de technologies, dans les quelques centaines de centres de recherche musicale, grands et petits, qui existent maintenant dans le monde. Elle peut paraître très spécifique et réservée à une

avant-garde de spécialistes. C'est vrai, la technique est spécifique. Mais si l'on observe avec un peu plus de recul l'aventure de la recherche musicale on s'aperçoit qu'elle est annoncée par deux faits qui, eux, sont beaucoup plus généraux et intéressent de très près la pédagogie, à savoir le déclin progressif du règne de la note de musique et l'avènement, non moins progressif, d'une "attitude concrète" dans la création musicale.

Si l'on voulait ne retenir qu'un trait pour caractériser l'histoire de la musique du 20ème siècle, ce serait sans doute le déclin de la note. Antérieurement, une œuvre était une organisation de notes, définies par une hauteur et une durée et formant des rythmes et des mélodies. Puis le timbre, les attaques, les coups d'archet ont pris de l'importance. Un auditeur qui n'a pas suivi l'évolution postérieure à Debussy serait bien surpris, entrant dans une salle de concert contemporain, de voir la chanteuse crier dans le pavillon d'un cor, le flûtiste faire exprès du bruit, amplifié par un microphone, avec les clés de son instrument, sans même souffler dedans, le violoniste taper avec l'archet sur la caisse de son violon, ou même de ne rien voir du tout et d'entendre des sons d'origine inconnue diffusés par des haut-parleurs. Ce qui était considéré comme du bruit il y a cinquante ans est entré de plein droit dans l'univers sonore de la musique. Le compositeur n'assemble plus des notes préfabriquées, il invente lui-même un "matériau sonore" comme un peintre fait sa palette. L'invention commence avec le matériau.

On remarquera surtout combien cette nouveauté modifie l'attitude du créateur. Un musicien comme Schubert, qui avait dans l'oreille tous les accords usuels à son époque, pouvait imaginer l'effet de n'importe quel enchaînement et n'avait pas besoin de piano pour composer pour le piano : il écrivait "à la table", comme on dit. Mais déjà Debussy et Ravel expérimentent sur le clavier les harmonies nouvelles qu'ils découvrent. L'héritage de leurs aînés ne leur a jamais permis d'entendre rien de semblable. Ils doivent essayer, corriger par tâtonnement. Ce sera

l'attitude concrète, celle du musicien expérimental qui découvre des sonorités inédites, des enchaînements imprévisibles. Il n'est plus question d'imaginer seulement dans l'abstrait ; la règle est d'essayer. A toutes les phases du travail le compositeur de musique électroacoustique écoute et réécoute, et celui qui écrit pour des instruments commence souvent (s'il le peut) par une période

d'expérimentation avec ses interprètes. La création est devenue une recherche empirique, un exercice de découverte autant que d'imagination.

## **II - La création à l'école : de l'exploration sonore à l'invention musicale**

Les enfants aussi sont les découvreurs que l'on sait, et ils n'ont pas attendu les compositeurs d'avant-garde pour faire grincer les portes. Ils entrent de plain-pied dans la recherche musicale avec cette "attitude concrète" qu'ils ont en commun avec le musicien expérimental. La difficulté maintenant, sur laquelle achoppent souvent les pédagogies musicales fondées sur l'exploration sonore, est de guider cette recherche depuis une première curiosité naturelle pour tout ce qui fait du bruit jusqu'à une véritable invention musicale. Il y a quelques paliers à franchir. Un premier stade de l'exploration fait une part modeste à l'écoute. Il y a un grand nombre de manières, toutes aussi peu conventionnelles, de faire sonner une cymbale : on peut la faire tourner comme une toupie au sol, soit autour d'un de ses diamètres, jusqu'à ce qu'elle tombe d'un côté ou de l'autre, soit autour de son axe, posée à l'envers de façon à ce qu'elle puisse osciller et tourner librement. Pendant qu'elle tourne, on peut approcher du bord un autre objet qui fera entendre un frottement, jeter des billes dans la cuvette qu'elle forme, etc., etc. Le jeu, ici, porte en grande partie sur les aspects mécaniques du phénomène, sur les équilibres, les oscillations. L'art consiste autant à faire tourner habilement la cymbale qu'à obtenir des sonorités choisies. Le son ajoute au plaisir, mais il n'en est pas le facteur essentiel.

Un second stade est atteint lorsque l'enfant est capable de subordonner l'activité mécanique et gestuelle à la recherche du son. Les mouvements deviennent plus économes, l'attitude plus concentrée. Le geste que recherche l'enfant n'est pas le plus spectaculaire mais le plus efficace, c'est à dire celui qui permet le meilleur contrôle du son. Au lieu que la motricité l'emporte sur l'écoute, c'est maintenant l'écoute qui guide la main.

On mesure le progrès accompli entre ces deux stades de l'exploration. Dans le premier cas, c'est un objet matériel qu'on explore - une cymbale, un corps sonore quelconque. Dans le second, c'est ce que Pierre SCHAEFFER appelle un "objet sonore", c'est à dire un son considéré dans sa morphologie. Dans la vie courante, le son n'est guère que l'indice d'une action sur laquelle il nous renseigne. Ici, il est entendu pour lui-même, relativement dissocié de l'événement qui lui a donné naissance. Lorsque toute action est achevée, la cymbale continue de résonner. On dispose là d'un test : si l'enfant continue d'écouter jusqu'à son terme la résonance, alors qu'il n'y a plus rien à voir, c'est que son attention va au son et non plus au phénomène mécanique. Il y a déplacement de la centration, de l'objet matériel à l'"objet sonore".

Il ne faudrait cependant pas conclure que le mouvement, le jeu dans l'espace doivent être bannis. Mais on y reviendra d'une autre oreille si l'on a appris à écouter le son pour lui-même. Une cymbale qui roule comme un cerceau dans une salle vide est un événement spectaculaire. Mais si on sait l'entendre, c'est aussi une manière de faire sonner un grand espace, de jouer sur l'éloignement du son, de créer des plans de présence, toutes qualités acoustiques qui auraient été masquées, chez un enfant moins expérimenté, par l'intérêt visuel de la scène.

Un troisième stade consiste à écouter d'une oreille attentive les singularités intéressantes. L'invention musicale ne consiste pas à produire du son indifférencié, mais à développer une "idée musicale". On voit apparaître cette faculté lorsque l'enfant repère, dans le flot de ce qu'il produit un peu au hasard, une particularité qui retient son attention - un grincement original, une inflexion qui évoque la voix, etc. Il est alors porté à s'y arrêter, c'est à dire à prolonger sa trouvaille, à la faire varier légèrement pour en révéler les diverses facettes, comme on tournerait un objet dans ses mains pour l'examiner sous différents angles. Mais ce n'est plus un objet qu'il explore, ni même un son, c'est une "idée musicale", que, sans même en avoir le projet explicite, il "varie", comme on varie un thème mélodique. Cette conduite révèle une attitude d'écoute plus tendue, plus active. Comme le chasseur à l'affût, l'enfant guette le détail qui va l'intéresser. Il manifeste donc des choix, des jugements, quelquefois explicitement : "c'est beau ce que je fais".

Le concept d'"idée musicale" est très général en musique et permet de bien comprendre comment fonctionne l'invention musicale. Imaginons Beethoven qui découvre, un peu par hasard, en chantonnant intérieurement, le fameux premier thème de sa 5ème Symphonie, fait de quatre notes dont trois répétées. C'est une trouvaille, qu'il repère instantanément, parce que sous son apparente banalité elle a un impact très inhabituel. Il ne peut manquer non plus d'imaginer vaguement le parti qu'il tirera de cette formule. On va pouvoir l'étirer en la répétant ; de ramassée et dure qu'elle était, elle deviendra allongée et douce pour revenir tout d'un coup sous sa forme un peu brutale. Voilà ce qu'est une "idée musicale" : qu'il s'agisse d'un "thème" écrit sur du papier ou d'un grincement de porte enregistrée dans un grenier ne change rien, c'est une trouvaille sonore qui frappe par sa singularité et qui donne envie de la prolonger, dans une construction plus développée. Le développement, la construction seront en grande partie une affaire de "métier". Mais la clé de l'invention est là, dans cette trouvaille qu'on est capable de repérer et qui donne envie de continuer.

Il existe différents moyens d'aider le jeune musicien à franchir ces paliers. Le choix des corps sonores n'est pas indifférent. Certains se prêtent plus que d'autres à l'exploration, en particulier ceux qui permettent une plus grande variété de sons et de modes de jeu. Une cithare est plus favorable qu'un triangle. L'originalité, la nouveauté du son pour l'enfant, sont aussi un facteur positif, du moins dans une première exploration. On ne part pas à la découverte de ce qui est déjà familier. Par la suite, si l'exploration ne porte plus sur l'objet mais sur le son, on verra certains enfants reprendre le même instrument à chaque séance, du moment que ses ressources sonores sont suffisamment ouvertes.

Mentionnons surtout l'intérêt tout particulier que présente l'usage du microphone. Le micro, relié, après amplification, à un casque d'écoute ou à des enceintes, est un dispositif pédagogique d'une efficacité remarquable. On souhaitait que le son soit

original et nouveau ? Le moindre froissement de papier capté de près et entendu par l'intermédiaire d'un casque ou d'un amplificateur est proprement inouï. On voulait dissocier le son de son contexte causal ? Précisément le micro matérialise cette dissociation : il extrait le son de l'événement complexe - tactile, visuel,

moteur - dont il n'était qu'une trace et lui confère le statut d'objet sonore. A lui tout seul, le micro est une pédagogie de l'écoute.

Il ne saurait être question de développer dans cette "introduction" les innombrables manières de mettre en œuvre ces idées générales. Signalons simplement que l'activité de création pourra s'organiser suivant différentes situations pédagogiques, par exemple :

- un ou deux enfants travaillant seuls dans un "coin-musique" spécialement aménagé pourront s'exercer à produire des séquences improvisées autour d'une "idée musicale", selon le cheminement indiqué ci-dessus ;
- un groupe d'enfants (une quinzaine) composera en direct une séquence en suivant les indications gestuelles de l'un d'eux promu chef d'orchestre ;
- un poème, un conte, un jeu dramatique, un film muet pourront être mis en musique par une classe, au cours d'un trimestre d'élaboration progressive ;
- une œuvre sera réalisée collectivement, depuis la recherche des matériaux sonores jusqu'à l'élaboration d'une forme par approximations successives et son enregistrement ;
- et cætera : c'est à rechercher de telles situations que le maître appliquera à son tour ses capacités d'invention (cf. Delalande 1984).

### **III - Qu'est-ce-que la musique ?**

Le lecteur risque de comprendre que l'objectif de cette pédagogie de l'invention musicale est d'initier les enfants à la musique contemporaine. C'est le pire des malentendus. La musique actuelle se fait souvent avec des dispositifs électroacoustiques sophistiqués, et si on laisse de côté l'apprentissage du solfège et des techniques d'archet ou de doigté particulières à la musique classique occidentale, ce n'est pas pour retomber dans des techniques encore plus spécifiques et qui sont dépassées tous les cinq ans.

Au contraire, le but est de délaissier les aspects techniques, toujours propres à une époque et à une micro-culture, et d'entrer dans la musique au niveau le plus général - et pour cela une approche de la création fondée sur l'expérimentation (et l'écoute, la critique, l'analyse qu'elle suppose) est la voie royale.

Mais si la musique n'est pas simplement une affaire de techniques - de solfège, d'exécution instrumentale - alors, qu'est-ce que c'est ? L'idée de rechercher un "dénominateur commun" en comparant les musiques des différents coins du monde et des différentes époques n'est pas nouvelle et la réponse actuelle est qu'on ne trouve pas d'"universaux" dans les techniques ni dans les "langages" musicaux (les gammes, les rythmes, les formes, etc.) mais dans les comportements des musiciens. Les musiques ne se ressemblent pas, mais faire de la musique met toujours en jeu à peu près la même concentration, la même maîtrise du son par le geste, la même écoute et comparaison d'évènements sonores simultanés et successifs, la même attention l'un à l'autre et les mêmes implications corporelles.

On peut aller plus loin et essayer de dégager des grandes composantes universelles de ces conduites musicales. Il serait présomptueux de prétendre apporter une solution définitive et complète au problème, mais je proposerai cependant une description des conduites musicales en trois niveaux qui cernent assez bien, semble-t-il, les aspects les plus fondamentaux.

Le premier niveau de description concerne la motricité, le geste, le toucher. Produire de la musique avec un instrument ou avec sa voix apporte à l'instrumentiste une satisfaction gestuelle et tactile et réclame une attention particulière à ce niveau. Dans le jeu instrumental ou l'émission vocale, il s'établit un lien étroit entre la motricité et la réception sensorielle. La main est à la fois organe moteur et récepteur, et pour le pianiste, par exemple, la musique est faite non seulement de sons mais de sensations tactiles et de gestes qu'il mémorise directement. Il s'établit un circuit court au niveau des mains, comme de l'appareil phonatoire pour un chanteur, entre la production et la réception. C'est pourquoi je propose de désigner ce plan d'analyse des conduites du musicien par un mot qui matérialise ce trait d'union : sensori-moteur.

Mais la musique est rarement un exercice sensori-moteur pur. On cherche, en général, à ajouter une seconde dimension, qui chez nous, au moins dans le répertoire baroque ou romantique, s'appelle expression. Dans d'autres styles ou à propos d'autres cultures, il serait plus juste de parler de représentation ou d'évocation d'un ordre autre que musical. Le terme le plus général pour désigner ce

plan est le mot symbolique. La musique a le plus souvent une dimension symbolique.

Mais on sait aussi que la production musicale se plie en général à des règles stylistiques. Cela n'a rien à voir avec une règle morale qu'il serait interdit de transgresser, mais s'apparente plutôt à une règle du jeu que l'on respecte par plaisir. Il existe des orchestres de trompes en Centre Afrique dans lesquels chaque instrumentiste ne peut produire qu'une note. On devine combien il est difficile de jouer ensemble une mélodie, mais pour corser le jeu les musiciens exécutent des polyphonies. Pourquoi cherchent-ils ainsi la difficulté ? Evidemment parce que ça les amuse. A des degrés divers, on retrouve le même goût de la combinaison dans les polyrythmies des pygmées, la musique de Bach ou celle de Boulez.

Partout et toujours on retrouve ces trois grandes caractéristiques des pratiques que l'on range sous l'étiquette de "musique" : une habilité sensori-motrice, une dimension symbolique qui s'y ajoute et une forme de jeu combinatoire.

Mais maintenant, et ceci est une seconde question, comment développer chez l'enfant ces trois formes d'intérêt ?

C'est ici que le psychopédagogue s'émerveille. Car il constate que ces trois dimensions que nous venons d'énumérer coïncident terme à terme avec les trois formes que prend successivement le jeu de l'enfant : jeu sensori-moteur, jeu symbolique et jeu de règle, selon la description généralement admise donnée par Piaget. Ce constat, qu'on ne peut ici qu'évoquer très succinctement, est fondamental pour la pédagogie musicale. Il laisse entrevoir un programme idéal d'éducation musicale, sans rupture depuis la petite enfance. Une première période est dominée par le jeu sensori-moteur qui prend la forme d'une exploration des sources sonores ; puis, vers trois ou quatre ans, le son participe au jeu symbolique et devient un moyen de représentation et d'expression ; enfin, vers cinq ou six ans, s'affirme progressivement le goût de la règle et de l'organisation collective, et la musique produite par les enfants, elle aussi, s'organise. Ainsi une expérience de création, qui ne fait que renforcer des conduites ludiques spontanées, permet-elle de développer successivement les principales aptitudes qui feront les qualités du musicien : une habileté à rechercher et contrôler la sonorité, une sensibilité à l'expression et un goût de la construction.

Dans une perspective anthropologique, la musique apparaît donc comme une forme sophistiquée, différenciée par les cultures, de conduites qui fondamentalement prolongent ces différents aspects du jeu de l'enfant. Voilà une conclusion qui devrait rassurer les plus pessimistes. Les instituteurs ont quelquefois un sentiment d'incompétence face à la musique. Mais les enfants, eux, connaissent leur affaire : faire de la musique, c'est d'abord jouer.

François Delalande

## **Bibliographie sélective**

### **1 - Sur la théorie piagetienne du jeu**

Piaget, J 1945 - La formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Nieslé, Neuchâtel-Paris

*Pour une lecture plus rapide :*

Piaget, J. 1964, Six études de psychologie, Gonthier, Genève.

Millar, S. 1968 La psychologie du jeu, chez les enfants et leurs animaux, petite bibliothèque Payot, Paris.

### **2 - Sur la recherche musicale**

Schaeffer, P. 1966 Traité des Objets Musicaux, Seuil, Paris

Collectif (sous la direction de M. Chion et F. Delalande), 1986 Recherche Musicale au GRM, la revue musicale, Ed. Richard Masse

Collectif (sous la direction de T. Machover), 1985 Quoi, quand, comment la recherche musicale, Christian Bourgois ed/IRCAM, Paris.

Chion, M. 1980, Pierre Henry, Fayard/Sacem, Paris

*Pour une vision rapide de l'histoire et de la technique*

Schaeffer, P. La musique concrète, Collection "Que sais-je ?" PUF, Paris

Chion, M. La musique électroacoustique, Collection "Que sais-je ?" PUF, Paris

### **3 - Sur la pédagogie de la création musicale enfantine**

Delalande, F. 1984 La musique est un jeu d'enfant, Buchet-Chastel/INA-GRM Paris

Céleste, B. Delalande, F. Dumaurier, E. 1982 L'Enfant du sonore au musical, Buchet Chastel/INA-GRM Paris,

Benhammou, A. Clément, G. Frapat, M. 1986 L'oreille en colimaçon, Armand Colin-Bourellelier, Paris