

# Université de Nantes

---

Unité de formation et de recherche – “Médecine et Techniques Médicales”

Année Universitaire 2005/2006

## **Mémoire pour l’obtention du Diplôme de Capacité d’Orthophoniste**

présenté par

*Azeline JARDIN  
Née le 10/07/1983*

### ***Autour du chant***

***la musique et le chant, médiateurs du langage  
chez des enfants en hôpital de jour pédopsychiatrique***

***Président du jury : Docteur MALINGE Patrick, pédopsychiatre***

***Directeur du mémoire : Madame FOURNET Anne, orthophoniste***

***Membre du jury : Madame ATHANE Marie-Odile***

# **SOMMAIRE**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCTION</b>                                      | <b>1</b>  |
| <b>PARTIE THEORIQUE</b>                                  | <b>3</b>  |
| <b>1. LA MUSIQUE</b>                                     | <b>3</b>  |
| <b>1.1. QU'EST-CE QUE LA MUSIQUE ?</b>                   | <b>3</b>  |
| 1.1.1. DEFINITION  | 3         |
| 1.1.2. CARACTERISTIQUES PSYCHO-ACOUSTIQUES DE LA MUSIQUE | 3         |
| <b>1.2. LA CHANSON</b>                                   | <b>4</b>  |
| 1.2.1. DEFINITION  | 4         |
| 1.2.2. HISTORIQUE DE LA CHANSON                          | 4         |
| 1.2.3. PHYSIOLOGIE DU CHANT                              | 5         |
| <b>1.3. PSYCHOLOGIE DE LA MUSIQUE</b>                    | <b>8</b>  |
| 1.3.1. PERCEPTION DE LA MUSIQUE                          | 8         |
| 1.3.2. MEMOIRE DE LA MUSIQUE                             | 10        |
| 1.3.3. PATHOLOGIES LIEES A LA MUSIQUE                    | 11        |
| 1.3.4. GOUT POUR LA MUSIQUE                              | 12        |
| <b>2. DIFFERENTES APPROCHES</b>                          | <b>13</b> |
| <b>2.1. LA PSYCHOPHONIE</b>                              | <b>13</b> |
| 2.1.1. DEFINITION  | 13        |
| 2.1.2. L'HOMME POSTE RECEPTEUR                           | 13        |
| 2.1.3. L'HOMME POSTE EMETTEUR                            | 14        |
| 2.1.4. LES PLANS D'EXPRESSION                            | 14        |
| 2.1.5. APPLICATIONS                                      | 16        |
| 2.1.6. INDICATIONS                                       | 18        |
| 2.1.7. LIMITES DE LA METHODE                             | 18        |
| <b>2.2. LA MUSICOTHERAPIE</b>                            | <b>19</b> |
| 2.2.1. DEFINITION  | 19        |
| 2.2.2. LA COMMUNICATION                                  | 19        |
| 2.2.3. LE COMPLEXE SON-ETRE HUMAIN-SON                   | 21        |
| 2.2.4. L'ISOLEMENT                                       | 21        |
| 2.2.5. LES PROCEDES MUSICAUX                             | 22        |
| 2.2.6. INDICATIONS                                       | 25        |
| 2.2.7. LIMITES DE LA MUSICOTHERAPIE                      | 26        |
| <b>2.3. L'AUDIO-PSYCHO-PHONOLOGIE</b>                    | <b>27</b> |
| 2.3.1. DEFINITION  | 27        |
| 2.3.2. CONDITIONNEMENT AUDIO-VOCAL                       | 27        |
| 2.3.3. AUDIOPHONOLOGIE                                   | 28        |
| 2.3.4. INFLUENCES PSYCHOLOGIQUES                         | 29        |

|  |           |
|--|-----------|
| 2.3.5. L'OREILLE ELECTRONIQUE                            | 29        |
| 2.3.6. INDICATIONS                                       | 30        |
| 2.3.7. LIMITES   | 30        |
| <b>3. MUSIQUE ET DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT</b>           | <b>32</b> |
| <b>3.1. L'EDUCATION MUSICALE</b>                         | <b>32</b> |
| 3.1.1. POURQUOI UNE EDUCATION MUSICALE ?                 | 32        |
| 3.1.2. QUEL CONTENU ?                                    | 33        |
| 3.1.3. L'EDUCATION VOCALE                                | 36        |
| 3.1.4. LES EXERCICES VOCAUX                              | 37        |
| <b>3.2. LES EFFETS DE LA MUSIQUE</b>                     | <b>37</b> |
| 3.2.1. EFFETS PHYSIQUES                                  | 38        |
| 3.2.2. SUR LE PLAN AFFECTIF                              | 39        |
| 3.2.3. AU NIVEAU COGNITIF                                | 39        |
| 3.2.4. L'APPORT SOCIAL                                   | 40        |
| <b>3.3. MUSIQUE ET REEDUCATION DES ENFANTS</b>           | <b>41</b> |
| 3.3.1. UN MOYEN DE COMMUNICATION                         | 42        |
| 3.3.2. LES PROCEDES MUSICAUX THERAPEUTIQUES              | 42        |
| 3.3.3. MUSIQUE ET PATHOLOGIES                            | 43        |
| <br>   |           |
| <b>4. CONCLUSION</b>                                     | <b>46</b> |
| <br>   |           |
| <b>L'ATELIER « AUTOUR DU CHANT »</b>                     | <b>47</b> |
| <br>   |           |
| <b>1. LE CADRE</b>                                       | <b>47</b> |
| <b>1.1. LA PEDOPSYCHIATRIE DANS LE SUD-MANCHE</b>        | <b>47</b> |
| 1.1.1. LES CENTRES MEDICO-PSYCHOLOGIQUES                 | 47        |
| 1.1.2. LES HOPITAUX DE JOUR                              | 49        |
| <b>1.2. L'HÔPITAL DE JOUR DE SAINT MARTIN DES CHAMPS</b> | <b>50</b> |
| 1.2.1. FONCTIONNEMENT                                    | 50        |
| 1.2.2. LES MEDIATIONS THERAPEUTIQUES                     | 52        |
| 1.2.3. LES PRISES EN CHARGE PONCTUELLES                  | 53        |
| <br>   |           |
| <b>2. L'ATELIER</b>                                      | <b>55</b> |
| <b>2.1. LES ENFANTS</b>                                  | <b>55</b> |
| 2.1.1. MISE EN PLACE DU GROUPE                           | 55        |
| 2.1.2. PRESENTATION DE GAEL                              | 56        |
| 2.1.3. PRESENTATION DE LEO                               | 59        |
| <b>2.2. LES OBJECTIFS</b>                                | <b>62</b> |
| 2.2.1. LE COMPORTEMENT                                   | 62        |
| 2.2.2. LA RELATION                                       | 63        |
| 2.2.3. L'ECOUTE  | 65        |
| 2.2.4. L'EXPRESSION                                      | 66        |
| 2.2.5. LE LANGAGE  | 67        |
| <br>   |           |
| <b>3. L'EXPERIENCE</b>                                   | <b>70</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>3.1. LE CADRE THERAPEUTIQUE</b>         | <b>70</b>  |
| <b>3.2. LE PROGRAMME</b>                   | <b>70</b>  |
| 3.2.1. JEUX MUSICAUX                       | 70         |
| 3.2.2. ETUDE D'UNE CHANSON                 | 71         |
| <b>3.3. DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE</b>    | <b>72</b>  |
| 3.3.1. UNE SEANCE TYPE                     | 72         |
| 3.3.2. CONTENU DES SEANCES                 | 73         |
| <br>                                       |            |
| <b>4. ANALYSE CLINIQUE DE L'EXPERIENCE</b> | <b>76</b>  |
| <b>4.1. GAEL</b>                           | <b>76</b>  |
| 4.1.1. LE COMPORTEMENT                     | 76         |
| 4.1.2. LA RELATION                         | 80         |
| 4.1.3. L'ECOUTE                            | 83         |
| 4.1.4. L'EXPRESSION                        | 86         |
| 4.1.5. LE LANGAGE                          | 87         |
| 4.1.6. CONCLUSION                          | 90         |
| <b>4.2. LEO</b>                            | <b>91</b>  |
| 4.2.1. LE COMPORTEMENT                     | 91         |
| 4.2.2. LA RELATION                         | 95         |
| 4.2.3. L'ECOUTE                            | 99         |
| 4.2.4. L'EXPRESSION                        | 102        |
| 4.2.5. LE LANGAGE                          | 104        |
| 4.2.6. CONCLUSION                          | 106        |
| <br>                                       |            |
| <b>5. DISCUSSION</b>                       | <b>108</b> |
| <b>5.1. BILANS ORTHOPHONIQUES</b>          | <b>108</b> |
| 5.1.1. GAEL                                | 108        |
| 5.1.2. LEO                                 | 111        |
| <b>5.2. LIMITES DE LA PRATIQUE</b>         | <b>114</b> |
| 5.2.1. LE TEMPS                            | 114        |
| 5.2.2. LE CONTENU                          | 116        |
| 5.2.3. DISPARITES INTERINDIVIDUELLES       | 118        |
| 5.2.4. VALIDITE DES RESULTATS              | 120        |
| <br>                                       |            |
| <b>CONCLUSION</b>                          | <b>122</b> |

## **BIBLIOGRAPHIE**

## **ANNEXES**

## **INTRODUCTION**

Le langage est un phénomène complexe. C'est un acte, à la fois physiologique, psychologique et social. Son développement est lié à de nombreux facteurs : moteurs, perceptifs, intellectuels, psychoaffectifs et interactionnels. La majorité des enfants développe le langage sans rencontrer de difficulté. Mais certains n'y parviennent pas. On parle alors de retard de langage. La rééducation orthophonique doit permettre à ses enfants de construire leur langage et de combler leur retard.

En hôpital de jour pédopsychiatrique, les enfants présentant un retard de langage souffrent également d'autres troubles : troubles du comportement, de la relation, déficience mentale... C'est pourquoi, les techniques de rééducation traditionnelles peuvent s'avérer insuffisantes. Il faut parfois faire appel à des moyens moins conventionnels. Pourquoi pas le chant ?

Nous chantons depuis notre plus jeune âge. Le chant tient une grande place dans notre vie. Il nous permet d'extérioriser nos joies, d'oublier pour un instant le stress, de nous défouler, de partager un bon moment entre amis... Le chant est notre passion. Nous souhaitons l'associer à notre future pratique. S'il nous apporte autant, il doit avoir des propriétés que nous pouvons exploiter auprès de nos patients.

Certains aphasiques sont capables de chanter alors qu'ils ne peuvent plus parler. Les bègues ne bégaiant pas en chantant. Des personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer et qui ne sont plus en mesure de s'exprimer peuvent encore chanter. Quand le langage et/ou la parole sont touchés, le chant reste intact. Cela signifie que le chant et le langage sont deux fonctions humaines distinctes. Elles se rencontrent pourtant, puisque le chant inclut le langage. Le chant peut-il être un stimulus du langage ?

Nous avons l'intime conviction que chanter peut permettre de développer le langage. L'hôpital de jour pédopsychiatrique de Saint Martin des Champs, et plus particulièrement son orthophoniste, nous a ouvert ses portes et nous a donné les moyens de tenter une expérience. Il ne nous reste plus qu'à la mener à bien.

Mais pour cela, il nous faut d'abord étudier le chant en détail. Qu'est-ce qui dans le chant peut être médiateur du langage ? Le chant est une forme particulière de musique. C'est pourquoi, nous allons nous intéresser à la musique dans son ensemble. Nous en découvrirons les aspects acoustiques, physiologiques et psychologiques ce qui nous donnera une première idée des fonctions sur lesquelles elle peut agir.

Puis nous nous intéresserons aux différentes approches thérapeutiques, ayant des relations avec l'orthophonie, qui utilisent la médiation musicale, chantée ou non. L'étude de la psychophonie, de la musicothérapie et de l'audio-psycho-phonologie nous éclairera sur les potentialités rééducatives de la sphère musicale.

Enfin, notre public étant enfantin, nous nous pencherons sur l'utilisation de la musique auprès des enfants. Dans un premier temps, nous aborderons la musique à visée éducative dans le cadre scolaire. Puis nous évoquerons ses effets bénéfiques avant de traiter de son intérêt auprès des enfants en difficulté.

Cette étude théorique terminée, nous allons présenter notre expérience, l'atelier « autour du chant ». Nous commencerons par une description précise du cadre dans lequel nous avons évolué et qui a conditionné notre action.

Viendra ensuite la présentation de l'atelier. Vous ferez la connaissance de Gaël et Léo, les deux bénéficiaires de notre intervention avant de découvrir les objectifs que nous avons fixés pour chacun d'eux.

Alors, l'expérience pourra vous être détaillée. Vous apprendrez comment elle a été mise en place, prendrez connaissance de son programme, puis suivrez son déroulement.

L'analyse clinique des résultats obtenus suivra. Vous pourrez alors découvrir si la musique et le chant ont une influence sur le développement du langage des enfants suivis en hôpital de jour pédopsychiatrique.

Enfin, pour que notre étude soit complète nous énoncerons les réserves qui accompagnent nos conclusions.

# **PARTIE THEORIQUE**

## **1. LA MUSIQUE**

### **1.1. QU'EST-CE QUE LA MUSIQUE ?**

#### **1.1.1. DEFINITION**

Selon le dictionnaire encyclopédique Quillet, c'est l'art de combiner les sons d'une manière agréable à l'oreille.

#### **1.1.2. CARACTERISTIQUES PSYCHO-ACOUSTIQUES DE LA MUSIQUE**

La hauteur est la « caractéristique de la sensation auditive, provoquée par la perception d'un son plus ou moins grave ou plus ou moins aigu, qui permet d'attribuer, même empiriquement, à chaque son particulier une position bien déterminée dans la gamme » (encyclopédie internationale des sciences et techniques).

L'intensité subjective est la sensation de puissance ressentie par un auditeur à l'écoute d'un son. Elle permet de distinguer les sons forts des sons faibles. Elle dépend de l'intensité physique, mesurée par un sonomètre, mais également de la fréquence. En effet la sensibilité de l'ouïe est la plus grande pour les sons compris entre 250 et 4000 hertz.

Le timbre permet de distinguer deux sources sonores différentes. Il est déterminé par cinq paramètres : le nombre des harmoniques, leur distribution en fréquence, leur intensité physique, la présence de bruits éventuels et l'intensité physique globale.

La durée est le temps que dure une émission sonore ou un silence.

Le rythme est « l'effet obtenu par la succession des temps forts et des temps faibles résultant de l'ordre plus ou moins symétrique des sons du point de vue de la durée et de l'intensité » (Dictionnaire Larousse Encyclopédique).

## **1.2. LA CHANSON**

### **1.2.1. DEFINITION**

Quand on parle de « chanson », on envisage une « composition musicale divisée en couplets et destinée à être chantée » (Dictionnaire Encyclopédique Quillet).

Le terme de « chanson » est apparu au XI<sup>ème</sup> siècle dans l'expression « chanson de gestes » qui était un poème psalmodié. Puis le sens a évolué et la chanson est devenue un texte en vers mis en musique, mais seules les œuvres nobles étaient considérées comme telles. Ce n'est qu'avec le mouvement romantique que l'acception est devenue celle que l'on connaît aujourd'hui et les œuvres populaires des chansons à part entière.

### **1.2.2. HISTORIQUE DE LA CHANSON**

La chanson a évolué en même temps que la musique. Ainsi, à tous les courants musicaux correspondent un type de chant.

Le plain-chant, dont la forme la plus connue est le chant grégorien, correspond à l'expression chantée de la prière.

Aux XII<sup>ème</sup> et XIII<sup>ème</sup> siècles, le chant profane s'installe avec les troubadours et les trouvères qui chantent l'amour sous toutes ses formes.

Parallèlement, la polyphonie se développe avec la superposition de plusieurs lignes mélodiques : à la voix principale s'ajoute d'abord une seconde voix à la quinte, puis elle est doublée à la quarte et à l'octave.

Le style baroque, qui s'est exprimé du XVII<sup>ème</sup> au XIX<sup>ème</sup> siècle, a fait évoluer la chanson vers un plus grand spectacle, une théâtralisation : le chanteur et son interprétation passent au premier plan, tandis que l'orchestre ne joue plus qu'un rôle d'accompagnement.

Jusqu'à cette époque, la chanson enfantine, qui nous intéresse plus particulièrement, n'existe pas encore. Les enfants chantent les mêmes compositions que les adultes. C'est avec la reconnaissance du statut particulier de l'enfant, qui découle des idées révolutionnaires, qu'apparaissent les premières œuvres réservées au jeune public. Il s'agit dans un premier temps de musiques pour adultes dont on modifie les paroles pour les adapter au niveau des enfants. Puis les musiques, elles aussi, évoluent pour se mettre à la

portée de ce public particulier. Elles ont un rythme rapide et suivent une mélodie relativement simple. Assez vite on distingue plusieurs types de chansons pour enfants : les berceuses sont faites pour endormir, les rondes amènent à bouger et danser, les comptines apprennent à compter... Ces formes sont toujours chantées par les enfants de nos jours. Mais on y a ajouté des chansons phonétiques, des chansons à thème, toutes à visée pédagogique. Certains auteurs, à l'inverse, privilégient l'aspect ludique de la chanson avec des jeux de mots ou de sons.

La chanson peut donc être de différents types mais elle se base toujours sur la même pratique : le chant.

### **1.2.3. PHYSIOLOGIE DU CHANT**

Le chant est un comportement vocal particulier. Cette émission vocale s'appuie sur les mêmes structures anatomiques que la phonation simple mais les utilise différemment.

- **LA RESPIRATION**

La respiration en voix chantée est une respiration volontaire. Elle mobilise trois à quatre litres d'air par seconde quand la voix parlée en mobilise deux fois moins. Le rythme est inférieur à quinze inspirations par minute.

L'inspiration se fait par la bouche et est active. Le diaphragme y joue un rôle important. Il se contracte et augmente ainsi le volume de la cage thoracique d'arrière en avant, latéralement et verticalement. L'air peut pénétrer en plus grande quantité, venant de la bouche et passant par la trachée pour arriver dans les poumons. Le ventre s'arrondit.

L'expiration est plus longue que l'inspiration. Le débit est de 0.1 à 0.5 litre par seconde, ce qui fait que si on a une capacité vitale de cinq litres, on peut tenir un son dix secondes. Les muscles abdominaux, antagonistes du diaphragme, se contractent ce qui entraîne le relâchement de celui-ci. Le ventre se rentre, entraînant l'expulsion de l'air.

Ce souffle, costo-diaphragmatique est le plus efficace car il est économique pour l'organisme et il permet un plus grand contrôle du débit d'air.

- L'ATTAQUE

En chant comme en parole, l'attaque doit être douce. Pour arriver dans les poumons, l'air passe par la glotte, ouverte en cette circonstance. Pour sortir l'air doit à nouveau passer ce sas glottique mais dans l'autre sens. Pour que l'attaque vocale soit douce, elle doit commencer avant la fermeture totale du larynx. Cela évite le claquement des aryténoïdes.

Ensuite, le débit d'air augmente dans les premiers millièmes de seconde pour se stabiliser. Un débit régulier permet une vibration régulière des cordes vocales.

- EFFET BERNOUILLI

Comment les cordes entrent-elles en vibration ? Comment se détermine le rythme de cette vibration ? Les cordes vocales sont soumises à une loi physique appelée effet Bernouilli.

La vitesse de l'air à l'étage sous-glottique (à l'expiration) fait diminuer la pression au niveau de la sous-glotte. Cela entraîne un rapprochement des cordes vocales qui vont s'accoler faisant augmenter la pression. Et les cordes s'ouvrent par relâchement. Mais alors, la pression diminue et un nouveau cycle commence. Il s'agit donc d'une oscillation périodique.

Le rythme de l'oscillation varie selon l'anatomie glottale (cordes plus ou moins longues, plus ou moins épaisses) et le flux d'air.

- L'ARTICULATION

Une fois la vibration laryngée enclenchée, nous n'avons plus qu'à utiliser nos articulateurs pour former les différents sons de notre langue.

Pour les voyelles, ce sont l'ouverture buccale, la position plus ou moins antérieure de la langue dans la bouche, l'arrondissement de lèvres et l'abaissement ou non du voile du palais qui vont déterminer quel son sera produit.

Pour les consonnes, le mode d'articulation (occlusion totale ou non du conduit vocal), le lieu d'articulation (des lèvres jusqu'à l'arrière du palais), la présence ou non de vibration laryngée et le positionnement du voile du palais vont différencier les sons.

Le passage d'une consonne à une voyelle se fait par des transitions plus ou moins marquées. L'art du chant est de faire en sorte qu'elles soient fondues.

- LA RESONANCE

L'impulsion laryngée est transmise à l'air des cavités supra-laryngées que sont le pharynx, la cavité buccale et les fosses nasales. Ces zones ont chacune leur propre période vibratoire. Si cette période est la même que celle de la source sonore, ces zones vont entrer en vibration. C'est ce qu'on appelle la résonance.

Dans un son complexe comme la voix chantée, une harmonique peut être renforcée par un résonateur, ce qui va entraîner une modification du timbre.

- CARACTERISTIQUES PSYCHOACOUSTIQUES

- La hauteur

Pour augmenter la hauteur d'un son (ce qui revient à accroître le nombre de vibrations laryngées par seconde), il faut allonger les cordes vocales et en augmenter la tension. A l'inverse, pour diminuer la hauteur, il faut augmenter l'épaisseur des cordes et la masse vibratoire.

Cela définit ce que l'on appelle des registres. Il en existe quatre voire cinq : registre de poitrine, de tête, de fausset et de sifflet auxquels certains ajoutent le registre de médium. Le registre de poitrine est caractérisé par un temps d'ouverture glottique court, un temps de fermeture long, des cordes vocales épaisses et une masse vibrante importante.

Le mécanisme de passage entre les différents registres est encore méconnu. Il peut se faire en douceur, comme c'est le cas chez les chanteurs, ou avec difficulté, ce qui se manifestera par un trou fréquentiel.

Le classement des voix s'effectue à partir des hauteurs dans lesquelles s'exprime naturellement la personne. L'étendue vocale, ou ambitus, permet de savoir quelle est la tessiture : ténor, baryton ou basse pour les hommes, soprano, mezzo-soprano ou alto pour les femmes. Un mauvais classement peut entraîner un mauvais fonctionnement vocal et, par là-même, une dysphonie.

La mélodie dépend de la variation de hauteur de la fréquence fondamentale pendant l'émission vocale.

- L'intensité

L'intensité est proportionnelle au tiers ou au quart de la pression sous-glottique. Pour l'augmenter il suffit donc d'accroître la pression sous la glotte, contrairement à ce que beaucoup d'entre nous font : forcer sur les cordes vocales.

En général l'augmentation de la pression sous-glottique entraîne une augmentation de la hauteur.

- Le timbre

Il existe des fréquences où la pression acoustique est la plus intense. Ces fréquences sont appelées formants et elles caractérisent le timbre. Les deux premiers formants donnent le timbre vocalique (permettent de reconnaître les voyelles), le troisième donne son moelleux à la voix. Enfin le quatrième est appelé *singing formant* et il est la marque d'une voix chantée qui porte.

Le timbre est lié à l'accolement des cordes vocales. Un accolement ferme donne un timbre riche tandis qu'un accolement mou rend le timbre pauvre voire voilé.

## **1.3. PSYCHOLOGIE DE LA MUSIQUE**

### **1.3.1. PERCEPTION DE LA MUSIQUE**

La vibration aérienne excite le tympan qui la transmet aux osselets. Le dernier osselet, l'étrier, s'applique contre la fenêtre ovale et la vibration aérienne devient une vibration liquidienne qui met en action les cellules ciliées de l'oreille interne. Celles-ci envoient des impulsions électriques vers les centres nerveux par l'intermédiaire du nerf auditif.

Les influx nerveux arrivent dans les premiers centres nerveux. La stimulation est reconnue par le corps comme sonore. Ce n'est que lorsque le stimulus atteint le cortex auditif que le sujet prend conscience de la sensation sonore.

On peut entendre sans prêter attention à la stimulation sonore. Mais lorsqu'on écoute de la musique, l'audition est active.

- PERCEPTION DE L'INTENSITE

L'intensité d'un son musical dépend de la fréquence et de la durée du son. Il est donc difficile de la percevoir. Nous ne percevons que l'effet qu'elle produit sur nous. Ainsi deux instruments jouant la même note à la même intensité physique n'auront pas le même impact. Celui dont l'énergie sonore sera concentrée dans les harmoniques aiguës paraîtra plus fort. Une source musicale est d'autant plus efficace que l'énergie est placée dans la bonne zone. Ainsi les chanteurs travaillent leur voix pour développer le singing formant qui permettra à leur voix de porter plus.

- PERCEPTION DE LA HAUTEUR

Il existe deux modalités de perception de la hauteur.

La hauteur spectrale est liée à la tessiture des fréquences les plus intenses. Elle permet de classer un son comme grave, médium ou aigu. Cela correspond à la tonotopie fréquentielle de la cochlée. Chaque zone de la cochlée est sensible à une gamme de fréquences.

La perception fine de la hauteur passe par la détection de la période. Elle ne concerne que les sons dits périodiques. Quelques périodes suffisent pour identifier précisément une hauteur en comparaison avec la dernière période entendue ou les périodes de sons simultanés. On identifie les degrés de l'échelle musicale. Certaines personnes ont l'étalon en mémoire et bénéficient de l'oreille absolue. Cette reconnaissance est liée au codage de l'intervalle entre les différents potentiels d'action des fibres nerveuses. Elle est fiable jusqu'à 2000 hertz et perd ensuite de sa précision.

Pour les sons complexes, les deux modalités interviennent, analyse spectrale puis traitement temporel. Des expériences ont mis en évidence le rôle du lobe temporal droit dans ces traitements.

- PERCEPTION DU TIMBRE

Elle permet d'identifier la source sonore. Les premiers bruits dus à l'excitation de la structure sonore informent sur la nature du son. La durée qui s'écoule entre le début de ces bruits et la vibration musicale permet de s'orienter vers un type d'instrument. Puis les harmoniques du spectre nous font affiner notre reconnaissance.

On peut aussi apprécier les qualités du son produit. Cela se fait en le comparant avec le son précédent ou avec un son retenu en mémoire. On se base sur le nombre et l'intensité des harmoniques, les formants, les fluctuations temporelles, pour analyser qualitativement un son. Puis on exprime ces qualités par des mots. Mais il est difficile de trouver le mot juste, d'ailleurs le mot peut évoluer à la faveur d'une autre comparaison. Nous sommes incapables d'un jugement absolu.

Comme la hauteur, l'analyse du timbre se situerait dans le lobe temporal droit.

- **PERCEPTION DE LA MELODIE**

Pour percevoir une mélodie, il faut discriminer les intervalles mélodiques, ou hauteur tonale séparant des notes, et le contour, aspect montant ou descendant des changements dans la courbe mélodique. Il est plus aisé de différencier deux mélodies quand elles diffèrent par les deux aspects plutôt que par un seul.

Des expériences ont montré l'influence du lobe temporal droit dans la discrimination mélodique comme dans la discrimination des paramètres d'un son. Mais il semble que les zones situées à l'arrière des deux lobes temporaux appelées gyrus de Heschl soient le lieu d'élection des structures traitant les intervalles musicaux.

### **1.3.2. MEMOIRE DE LA MUSIQUE**

Pour être capable d'émettre un jugement sur un son musical perçu il faut le conserver en mémoire le temps nécessaire et avoir des éléments de comparaison. Il semble que la musique mette en jeu et la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

- **MEMOIRE DE LA HAUTEUR TONALE**

Toute interférence musicale entraîne un effacement des données tonales présentes en mémoire à court terme. Par contre une interférence verbale n'en altère en rien la rétention. La mémoire verbale étant située dans l'hémisphère gauche et les capacités de discrimination musicale ayant leur siège dans le lobe temporal droit, les chercheurs en ont déduit que l'hémisphère droit était le siège des capacités de rétention tonale.

Des études sur des personnes cérébro-lésées ont montré qu'une lésion dans une zone précise du cortex entraîne un déficit au niveau de la rétention à court terme des

informations tonales. Cette zone, siège de la mémoire à court terme de la hauteur tonale est située dans les aires corticales auditives antérieures du lobe temporal droit.

- **RETENTION DES LIGNES MELODIQUES**

Cette mémoire fait appel dans un premier temps à la mémoire à court terme, mais le but étant de retenir une mélodie, il faut dans un second temps, stocker ces informations en mémoire à long terme. Il faut passer par un apprentissage.

Les expériences montrent que les deux lobes temporaux sont impliqués dans ce processus mnémonique comme ils le sont pour la perception des mélodies. Mais, le lobe temporal droit serait le plus sollicité pour la rétention à long terme des lignes mélodiques.

- **MEMOIRE DES CHANSONS**

Les chansons combinent un matériel musical et un matériel verbal. Elles doivent, selon toute vraisemblance solliciter les deux lobes temporaux pour être retenues, le droit pour la mélodie et le gauche pour les paroles.

Des expériences ont démontré que le lobe temporal gauche a un rôle prédominant dans la rétention des paroles et que le lobe temporal droit est nécessaire à la rétention des mélodies. Mais elles montrent également l'influence des paroles dans la mémorisation d'une mélodie. Ainsi, une personne présentant une lésion temporale droite peut reconnaître une mélodie si elle est présentée avec les paroles. Ceci explique qu'on ait trouvé un rôle du lobe temporal gauche dans la rétention mélodique.

Les caractéristiques phonétiques des paroles modifient une mélodie et lui permettent d'être mieux mémorisée.

### **1.3.3. PATHOLOGIES LIEES A LA MUSIQUE**

Tous les aspects de la musique peuvent être déficients chez une personne. On parle en général d'amusie.

On peut souffrir d'amusie motrice (incapacité à chanter), d'amusie sensorielle (inaptitude à la discrimination des sons), de paramusie (défaut de justesse), d'agraphie musicale (impossibilité d'écrire la musique) ou d'amimie musicale (incapacité à jouer d'un instrument).

Ces différentes amusies sont souvent associées à une aphasie, ce qui laisse supposer des processus communs aux deux fonctions.

### **1.3.4. GOUT POUR LA MUSIQUE**

On peut aimer ou non une musique. Mais sur quoi se base-t-on pour porter un tel jugement ?

- LA PHYSIOLOGIE

Nous avons tous des réactions physiologiques à l'écoute de morceaux musicaux. Elles peuvent être plus ou moins intenses et toucher différents points de notre corps. Nous les avons tous expérimentées : chair de poule, accélération du rythme cardiaque, bourdonnement dans les oreilles, mouvements instinctifs.

Mais pour certaines de ces réactions, elles peuvent exprimer, soit que l'on aime, soit que l'on n'aime pas. Il est donc difficile de se fier à ces phénomènes pour émettre un jugement.

- LA CULTURE

La musique est un phénomène culturel. En effet, à chaque époque, à chaque société, correspond un style de musique.

Aujourd'hui toutes sortes de musiques sont diffusées par les médias. Mais selon le public auquel s'adresse ce média, une sélection musicale est effectuée. Une radio étiquetée jeune ne se risquera pas à diffuser de la musique classique ou baroque. Alors un jeune n'aura pas la possibilité d'écouter ces musiques et ne pourra pas les apprécier.

De plus on assiste à un effet de groupe. Si une majorité à l'intérieur d'un groupe social aime tel artiste ou telle musique, cela va influencer le jugement des autres et les faire changer d'avis. L'influence des autres est grande dans l'appréciation d'une musique.

Enfin, l'éducation joue un grand rôle dans le développement des goûts en matière de musique. En effet, si on grandit dans un milieu n'écoulant que de la musique classique, on sera plus disposé à apprécier cette musique. Une personne qui a été confrontée à tous les styles de musique est plus ouverte aux différents styles.

## **2. DIFFERENTES APPROCHES**

### **2.1. LA PSYCHOPHONIE**

#### **2.1.1. DEFINITION**

Créée par Marie-Louise Aucher, la psychophonie est une méthode de connaissance de soi et d'harmonie par le chant. Madame Aucher la décrit comme la « jonction des réactions bio-neuro-psycho-affectives de l'élève avec la science orthophonique du professeur qui le guide et l'aborde avec la dimension de l'esprit », (Les plans d'expression, page 14, Epi 1977). Elle a découvert grâce à sa condition de cantatrice les principes qui sont la base de cette méthode et les a éprouvés auprès de ses élèves et patients.

#### **2.1.2. L'HOMME POSTE RECEPTEUR**

C'est au cours d'une représentation que Marie-Louise Aucher découvre un curieux phénomène. A chaque fois qu'une certaine note est jouée sur les orgues, elle la ressent à un endroit précis de son corps. Cela se reproduit à plusieurs reprises avec différentes notes, chacune vibrant en un point du corps. Elle s'intéresse donc à ce phénomène et travaille à le comprendre. Elle écoute ainsi toutes les notes et sent chacune vibrer dans une zone qui lui est propre. « [Elle se] sen[t] devenir la gamme », (Marie-Louise Aucher, Vivre sur sept octaves, page 49, Hommes et groupes 2002). Elle reporte sur un schéma du corps humain ce qu'il conviendra d'appeler l'*échelle des sons*. Ainsi, chaque note du Do2 au Do6 a une « place d'élection sur le corps », (Marie-Louise Aucher, Les plans d'expression, page 26, Epi, 1977) depuis les pieds jusqu'au sommet du crâne, de façon ascendante.

Nous n'entendons pas qu'avec nos seules oreilles, nous entendons avec l'ensemble de notre corps. Aussi, pour bien recevoir les sons, devons-nous bénéficier non seulement « [d']une oreille bien conditionnée, mais [d']une sensibilité nerveuse et tactile développée [et de] transmissions nerveuses correctes depuis les postes sensoriels jusqu'au domaine de la conscience », (Marie-Louise Aucher, Les plans d'expression, page 23, Epi, 1977). Tous les sens jouent un rôle, l'audition et le tact bien sûr, mais aussi la vue car des images sont associées aux sons dans notre mémoire.

En ce qui concerne les voix humaines, il faut ajouter que la réception physiologique n'entre pas seule en ligne de compte. Il faut y ajouter « le niveau mental et affectif de l'être qui reçoit le message », (Marie-Louise Aucher, Les plans d'expression, page 23, Epi, 1977) qui dépend de son histoire personnelle. La disposition d'une personne est un facteur très important dans sa capacité à réceptionner les messages.

### **2.1.3. L'HOMME POSTE EMETTEUR**

Si certaines parties de notre corps sont sensibles aux sons, elles sont également sollicitées pour l'émission vocale. En effet, « l'émission va mobiliser en [l'homme] les mêmes régions de travail dynamique que celles qui recevaient les sons et les vibrations dans le travail de l'homme récepteur », (Marie-Louise Aucher, Les plans d'expression, page 29, Epi, 1977). L'échelle des sons peut être divisée en plusieurs étages et chacun de ces étages est un élément nécessaire à l'expression. Il existe quatre de ces régions dynamiques.

Ainsi, les jambes forment l'étage du mouvement, de l'équilibre statique, du rythme. Le ventre et les fesses se situent à l'étage des fonctions végétatives et sexuelles. Une attitude élastique du ventre et de la taille alliée à un ancrage ferme des jambes au sol contribue à l'équilibre et au tonus de l'homme émetteur. La sangle abdominale (étage des fonctions végétatives et sexuelles) dynamise le souffle dont le débit est ensuite contrôlé par le diaphragme, élément constitutif de l'étage pulmonaire affectif. Enfin la mâchoire, la langue et les dents, mobilisées pour l'articulation font partie de l'étage sensoriel cérébral.

Tous ces organes se trouvent, tout comme les lieux de vibration des sons de l'homme récepteur, sur les principaux tracés de l'acupuncture chinoise et notamment le Vaisseau Gouverneur. Ce sont des « plages vibrantes pour l'amplification du son », (Marie-Louise Aucher, Les plans d'expression, page 29, Epi, 1977) et lorsque l'homme les aura identifiées et ressenties il maîtrisera son émission vocale.

### **2.1.4. LES PLANS D'EXPRESSION**

- POSTE RECEPTEUR

Selon Marie-Louise Aucher, « nous ne pouvons reproduire d'une façon sonore que ce que nous avons entendu », (Les plans d'expression, page 35, Epi, 1977). Or nous

entendons avec tout notre corps et tout notre être. Donc la réception peut être altérée à plusieurs niveaux appelés plans de l'audition.

Le premier plan est l'homme, base de tous les autres. C'est en effet lui qui contient en son corps les structures nécessaires à la réception des sons.

La première de ces structures est le sens appelé ouïe. Une personne sourde est dans l'incapacité d'un point de vue physique de recevoir un message qui lui est adressé.

Au troisième niveau se trouve la compréhension. On peut avoir un système auditif parfaitement fonctionnel mais ne pas intégrer le message entendu. Cela provient, soit d'une atteinte corticale, et on parlera de surdité verbale, soit d'une méconnaissance de la langue utilisée.

Vient ensuite la satisfaction personnelle. La personne perçoit et comprend le discours mais y reste indifférente. C'est une surdité affective : si le sujet ne réagit pas au stimulus, c'est qu'elle n'en tirerait aucun bénéfice.

Le cinquième plan est celui du sens social. La parole est perçue, comprise et ressentie mais son contenu ne peut être replacé dans le contexte social. La personne ne peut donc pas faire de lien entre les événements et agir en conséquence.

On peut entendre à tous ces niveaux sans pour autant être capable de saisir le caractère universel d'un message. On reste alors centré sur soi et on ne perçoit pas la valeur symbolique des mots entendus. Dans ce cas, c'est le plan intuitif qui est touché.

Enfin, si le message a passé toutes ces barrières, il peut ne pas parvenir à toucher notre âme. Celle-ci ne peut être atteinte que si notre esprit est ouvert au monde extérieur. C'est le niveau de la vie spirituelle.

Mais l'homme n'est pas seulement récepteur. Nous l'avons vu précédemment. Il est aussi émetteur.

- **POSTE EMETTEUR**

Une fois le message intégré, il faut y répondre. Mais si tout notre être est en action dans l'acte d'entendre, il l'est également dans l'acte de répondre. Nous nous impliquons dans ce phénomène à plusieurs niveaux décrits par Marie-Louise Aucher comme les plans d'expression. Ceux-ci sont en correspondance avec les plans de l'audition.

L'homme est à la base de l'expression comme il est le premier degré de l'audition. En effet, c'est lui qui possède les organes nécessaires au langage que nous avons évoqués auparavant. Ces organes qui sont donc le premier plan d'expression.

Si on a les organes phonatoires, encore faut-il les faire fonctionner. La fonction expressive faisant réponse à l'ouïe est l'articulation. Elle consiste en la production de groupes de phonèmes qui vont former des mots. C'est un phénomène purement moteur qui peut être réalisé sans que le mot ne soit compris, juste par mimétisme.

Puis la compréhension entre en jeu. L'homme ne produit plus seulement mécaniquement. Il analyse le message reçu et élabore sa réponse selon cette analyse. Il choisit donc avec soin le lexique et la syntaxe qui constitueront sa réplique. C'est le plan du langage grammatical.

La réponse peut également être imprégnée d'émotions. La sensibilité avec laquelle la personne a perçu les paroles de son interlocuteur transparaîtra à travers les mots qu'elle utilisera mais aussi dans les modulations de sa voix ou par la rapidité de son élocution.

Au cinquième niveau, la personne tient compte du sens social du message et sa réponse comportera toutes les perspectives engendrées par l'action vis à vis d'elle-même et de son environnement.

Puis, l'auditeur étant sensible à la portée universelle du message, sa réponse est le miroir de sa pensée. Sa construction tient compte de la valeur symbolique des paroles qu'il a entendues.

Au dernier plan, le langage exprime la croyance de la personne, la relation qu'elle entretient avec son Dieu, la place qu'elle lui accorde dans sa vie. Sa réponse au message rend compte de cet aspect de son être.

Les préceptes que nous venons d'exposer sont les bases théoriques de la psychophonie. Marie-Louise Aucher s'en est inspiré pour construire sa pratique.

### **2.1.5. APPLICATIONS**

- **POSTE RECEPTEUR**

En ce qui concerne les trois premiers plans de l'audition, madame Aucher considère qu'ils sont du ressort de l'orthophonie. L'orthophoniste connaît les organes de l'audition, leur fonctionnement et leurs liens avec les structures corticales correspondantes. C'est

pourquoi, pour rétablir l'harmonie physique, « un bon psychophoniste devra donc nécessairement être orthophoniste en premier lieu », (Marie-Louise Aucher, Les plans d'expression, page 24, Epi, 1977).

Mais comme nous l'avons évoqué précédemment, le corps tout entier est récepteur des sons. Le psychophoniste ne limite donc pas ses investigations à la tête du patient. Il pratique ce que l'on appelle le cliché des sons : il chante dans le dos du patient et écoute le son renvoyé par son corps, ce qui rend compte aussi bien qu'une radiographie de son état osseux, viscéral, musculaire et nerveux qui retentit sur sa réceptivité aux sons. Le praticien peut donc proposer une thérapie adaptée ou envoyer la personne vers le bon spécialiste.

Si le physique est harmonieux, le patient peut présenter des troubles d'ordre psychologique. Le psychophoniste doit donc être à l'écoute de la personne pour analyser ses difficultés, trouver leur origine et y remédier. Les antécédents médicaux, le passé familial, les goûts, les capacités ainsi que le regard de la société sont autant de facteurs qui peuvent troubler la personne et se manifester par le corps récepteur. Pour être sensible à toutes ces choses qui font l'homme, il faut avoir expérimenté ces problèmes et les avoir dépassés soi-même. C'est pourquoi, le psychophoniste doit être chanteur. Le chanteur fait un travail sur lui pour trouver l'harmonie entre sa personnalité et son chant. Il est donc celui qui peut amener le patient à « utiliser toutes les facultés de l'homme récepteur par tous ses sens », (Marie-Louise Aucher, Les plans d'expression, page , Epi, 1977).

- **POSTE EMETTEUR**

Marie-Louise Aucher a élaboré un schéma de travail s'appliquant à rétablir chaque plan d'expression dans son intégrité et elle a défini pour chaque plan le type de musique vocale qui lui correspond.

Pour les trois premiers niveaux, le psychophoniste s'inspire du travail orthophonique. En effet, le premier niveau est celui du larynx et des organes annexes. Alors le travail consiste à enseigner au patient la coordination pneumophonique. Il faut l'amener à obtenir un souffle abdominal régulé par le diaphragme, sur lequel se pose la voix de façon douce. On travaille donc avec les modulations vocales et les onomatopées. Au deuxième niveau, celui de l'articulation, on vise une utilisation optimale des articulateurs (lèvres, dents, langue...) et des résonateurs (cavités buccale, nasale...) pour augmenter l'intelligibilité de la parole. Il faut alors travailler les études techniques. Au

niveau du langage grammatical et intellectuel, le psychophoniste amène le patient à exprimer sa pensée par les mots justes et les tournures adaptées en chantant des récitatifs.

A partir du quatrième niveau, on entre dans la partie psychologique du travail du psychophoniste. Ainsi, au quatrième niveau, il faut guider le patient dans l'expression de ses sentiments. On peut se baser sur les bel-canto, les lieds et les chansons. Au niveau du sens social, le psychophoniste enseigne l'art de s'adapter à son interlocuteur et aide le patient à s'intégrer dans un groupe. C'est l'étape du chant choral, chant en groupe, mais qui doit s'accommoder des réactions du public. Au sixième niveau le praticien doit faire prendre conscience au patient des concepts qui vont au-delà de l'homme. Les grands opéras sont basés pour la plupart sur des mythes et ils sont donc le support privilégié de ce travail. Enfin au septième niveau il s'agit d'amener le patient à exprimer ses croyances. Cela passe essentiellement par le chant sacré.

Le psychophoniste est un révélateur des capacités enfouies au plus profond de la personne car « les moyens dorment en chaque homme. Il faut les éveiller et les développer », (Marie-Louise Aucher, Vivre sur sept octaves, page 42, Hommes et groupes, 2004).

### **2.1.6. INDICATIONS**

Marie-Louise Aucher affirme que sa méthode peut être « technique du professionnel du chant, comme moyen d'épanouissement de tout humain cherchant à se connaître et à s'exprimer », (Les plans d'expression, pages 33 et 34, Epi, 1977). Elle s'appliquerait donc à tous. Elle l'a d'ailleurs appliquée à bon nombre de personnes dans les expériences qu'elle a menées au cours de sa pratique psychophonique.

Ainsi, elle a d'abord aidé des chanteurs à poser leur voix. Puis elle a appliqué sa méthode avec des jeunes filles en apprentissage. Elle a enchaîné avec un travail auprès des malades de l'hospice. Elle est intervenue également dans les écoles auprès d'enfants puis dans un dispensaire où elle a été confrontée à des enfants handicapés moteurs, autistes, sourds...

### **2.1.7. LIMITES DE LA METHODE**

Bien sûr, présentée ainsi, la psychophonie semble être une technique tout à fait révolutionnaire. On s'étonne alors de la voir si peu pratiquée.

En fait, c'est une pratique limitée. Le psychophoniste doit être un psychophoniste car il faut, pour exercer cette activité, pouvoir chanter tous les sons du Do<sub>2</sub> au Do<sub>6</sub>. Or seules les femmes en sont capables et seulement quelques-unes d'entre elles. Marie-Louise Aucher était cantatrice, elle n'avait donc aucune difficulté pour produire ces notes.

De plus, peu d'écrits nous parviennent sur les résultats obtenus. Quelle en est la nature ? Est-ce un bien-être général ? Cela est fort louable mais en quoi pouvons-nous en tirer un bénéfice en tant qu'orthophoniste ? Madame Aucher n'émet pas de retenue quant à sa pratique. C'est ce qui nous amène à nous interroger. En effet, toute méthode a des bienfaits et des limites. Encore faut-il les chercher. Il semble que les différents psychophonistes ne se soient attachés qu'à démontrer les aspects positifs de leur pratique et c'est dommage car la psychophonie n'en serait que plus reconnue si elle savait reconnaître ses limites.

Il s'agit donc d'une pratique tendancieuse et peu reconnue dont il faut utiliser les éléments théoriques ou pratiques avec attention.

## **2.2. LA MUSICOTHERAPIE**

### **2.2.1. DEFINITION**

Selon le dictionnaire encyclopédique Quillet, la musicothérapie est le traitement de certaines maladies nerveuses par des auditions musicales. Pour Gérard Ducourneau cette définition est trop vague et fautive. Il la remplacerait par : « utilisation des éléments de la musique (rythme, son, mélodie, harmonie) et, bien entendu, la musique elle-même afin d'ouvrir des canaux de communication », (Eléments de musicothérapie, page 7, Dunod, 2002).

Cette pratique se base sur des concepts qui lui sont propres.

### **2.2.2. LA COMMUNICATION**

La musicothérapie emprunte à plusieurs théories pour construire son modèle de la communication. Elle se base sur la théorie mathématique de la communication et son schéma simplifié : « émetteur → récepteur, auquel on ajout[e] code et feed-back », (Gérard Ducourneau, Eléments de musicothérapie, page 15, Dunod, 2002). Mais ce schéma est

amputé et, de ce fait, il met l'accent sur le contenu de la communication et en délaisse l'aspect contextuel, pourtant très important. En effet, on ne peut saisir un message si on n'en connaît pas le contexte, et cela même si le code nous est familier. Des mots sortis de leur contexte peuvent être interprétés de plusieurs façons différentes. Ainsi ce schéma est à considérer comme une théorie générale et nécessite d'être complété. C'est pourquoi les musicothérapeutes s'appuient sur d'autres conceptions de la communication et en particulier sur les travaux du Collège Invisible et de l'école de Palo Alto.

Ainsi ils retiennent l'idée de *communication orchestrale* qui souligne pour eux le fait que « si l'individu participe bien à une communication, il n'en est pas pour autant l'origine ou l'aboutissement », (Gérard Ducourneau, *Eléments de musicothérapie*, page 16, Dunod, 2002). En effet, s'il y a communication, c'est parce qu'il y a plusieurs individus, un contexte, un objet de communication, et aucun des intervenants ne peut prétendre avoir un rôle plus important qu'un autre dans le déroulement de la communication.

En revanche, chaque personne fait évoluer la communication et influence les autres. Il y a « action réciproque », (Gérard Ducourneau, *Eléments de musicothérapie*, page 16, Dunod, 2002). Si nous sommes émetteurs, notre message est influencé par le message reçu précédemment et influencera le message de l'émetteur qui en aura été le récepteur, un message qui n'est d'ailleurs pas obligatoirement verbal.

En effet, selon les chercheurs de Palo Alto, il y a plusieurs types de communication : la communication analogique et la communication digitale. La communication analogique est non verbale. Il peut s'agir de gestes, de mimiques, d'intonation dans la voix... La communication digitale se fait à l'aide de mots. Ainsi, on peut désigner un objet (communication analogique) ou le nommer (communication digitale) pour le réclamer. C'est ce qui différencie l'homme de l'animal qui ne dispose que de l'analogique.

La musicothérapie considère que tout peut être communication. Le silence comme le tapage sont des messages à prendre en compte et à comprendre car les musicothérapeutes ont fait leur le postulat de Watzlawick, Helmick Beavin et Jackson selon lequel « on ne peut pas ne pas communiquer », (*Une logique de la communication*, Le Seuil, 1979, cité dans *Eléments de Musicothérapie*, page 16). Toute attitude est contenu de communication, pour le décoder il faut entrer en relation avec l'émetteur.

### **2.2.3. LE COMPLEXE SON-ETRE HUMAIN-SON**

Cette notion a été proposée par Rolando Benenzon sous le terme de complexe son-être humain. Ce n'est que plus tard qu'il est devenu le complexe son-être humain-son.

L'homme et son environnement sont indissociables. Le complexe son-être humain-son est un tout dans lequel évolue la personne. Ainsi, il comprend tous les éléments de la nature qui émettent des sons : le vent, le corps humain, les instruments de musique et même les ustensiles de cuisine.

Mais l'homme produit également des sons de par son activité. Les battements de son cœur, le souffle de sa respiration, les bruits relatifs à la digestion, ou même les craquements osseux sont des éléments constitutifs de ce complexe.

Tout ce qui arrive jusqu'à l'homme et qui est de nature acoustique est partie intégrante de cet ensemble qu'il s'agisse de quelque chose d'harmonieux comme la musique ou que ce soit un son discordant comme un cri ou un bruit de choc.

Mais le complexe comprend également les organes récepteurs de ces sons. Ils ont trait au sens auditif, bien sûr, -oreilles, transmissions nerveuses, cortex- mais également au sens tactile –récepteurs sous-cutanés, voies nerveuses, traitement cortical- et à la perception interne, sans oublier la vue.

Il peut se passer des choses sur un plan psychologique ou affectif à l'écoute d'un son. Cela peut amener un état de tristesse ou de gaieté. Cela peut replonger dans le passé. Ce qui se passe en nous est à prendre en compte dans le complexe son-être humain-son.

Enfin un son peut entraîner une réponse de la personne. Elle peut être motrice : se boucher les oreilles, se mettre à danser... Elle peut également être sensitive : avoir des frissons... Elle peut encore être de communication : aller vers les autres, faire signe à quelqu'un...

Pour Gérard Ducourneau, il faut « être à l'affût du monde sonore inhérent au lieu, des déplacements, des attitudes, des sons émis... afin de trouver la voie de l'ouverture des canaux de communication », (Eléments de musicothérapie, page 8, Dunod, 2002).

### **2.2.4. L'ISOLEMENT**

La psychopathologie envisage l'isolement selon deux aspects : sous le premier il est le contexte dans lequel évolue un enfant, sous le second, c'est un élément du tableau clinique. Selon Gérard Ducourneau, « la psychiatrie traditionnelle a essentiellement

envisagé l'isolement sous cette dernière perspective, en en faisant un symptôme mentionné dans la plupart des organisations pathologiques [...], (Eléments de musicothérapie, page 13, Dunod, 2002).

Pour les musicothérapeutes, l'enfant isolé essaie d'établir une communication, qui est aberrante, avec ses proches. Mais celle-ci ne se fait pas et l'enfant faute d'un sourire ou d'un geste à son égard peut dépérir même si ses besoins physiques sont satisfaits. Il ne peut donner de sens aux choses et à sa vie.

L'isolement découle d'une rupture des canaux de communication. La moindre faille de communication au niveau sensoriel, et on parle ici non seulement des sens mais aussi des liens qu'il y a entre eux, entraîne un isolement. Cela donne des enfants « aveugles, sourds, handicapés physiques et mentaux » selon Gérard Ducourneau (Eléments de musicothérapie, page 14, Dunod, 2002).

L'isolement peut également être plus complexe. En effet, des enfants peuvent être confrontés à une structure familiale pathogène : violence, sévices, parent défaillant... Mais un enfant peut être isolé d'une famille au fonctionnement sain momentanément ou définitivement . Et il ne faut pas oublier l'enfant qui est handicapé par un trouble de parole qui ne lui permet pas de communiquer comme il le voudrait.

L'isolement se répercute dans les autres structures. Ainsi ces enfants sont isolés à l'école ou au centre aéré. Cela retentit sur leurs apprentissages et sur leur comportement qui prête souvent à équivoque. Il sont en général catalogués « caractériels, inhibés, voire paresseux », (Gérard Ducourneau, Eléments de musicothérapie, page 14, Dunod, 2002).

Dans certaines circonstances, l'adulte peut présenter ces dysfonctionnements. L'hospitalisation, le vieillissement entraînent un isolement.

A partir des concepts que nous venons d'exposer succinctement, la musicothérapie a développé sa pratique basée sur les procédés musicaux.

### **2.2.5. LES PROCEDES MUSICAUX**

Gérard Ducourneau les a référencés dans son livre *Eléments de musicothérapie*. Ils sont au nombre de trois qui ont chacun leur application au sein de la pratique du musicothérapeute.

- LE GESTE ET LE RYTHME

Nous sommes en droit de nous demander en quoi le geste est un élément musical. Bien sûr, certains gestes produisent du son comme frapper des mains ou des pieds mais ce ne sont pas ceux-là qui nous intéressent ici. Pas plus que les gestes qui viennent en réponse à un stimulus sonore, par exemple se boucher les oreilles ou danser. Le geste dont il est question, est le mouvement effectué par une personne sans apport sonore.

Il est possible qu'un son soit « intériorisé » (Gérard Ducourneau, *Eléments de musicothérapie*, page 38, Dunod, 2002) par la personne qui se meut. On peut avoir une musique en tête et se déplacer selon son rythme par exemple. D'autre part, celui qui bouge émet des sons audibles comme la respiration. Pour la personne qui les perçoit, ces gestes, qu'ils soient sonores ou pas, peuvent évoquer un rythme ou une mélodie qu'elle interprètera à sa façon, sans pour autant que ce soit la bonne. Le geste fait donc souvent référence à un élément sonore.

De plus, d'après Gérard Ducourneau, « le geste est manifestement du côté du rythme », (*Eléments de musicothérapie*, page 38, Dunod, 2002). Et tout geste est lié au monde sonore par son aspect rythmique. Ainsi pour la marche, un des premiers rythmes humains, il y a ce qu'on peut appeler un bruit rythmique.

Les musicothérapeutes situant toujours la personne dans le complexe son-être humain-son, l'emploi du geste est justifié puisqu'il est présent chez la personne dès sa naissance. En effet, la première production du bébé est une production corporelle : le cri. Il est interprété par son entourage qui lui répond, avec des mots bien sûr mais aussi avec des gestes. C'est le début de la communication. La relation s'établit.

Le geste est donc partie intégrante de la musicothérapie. Il permet la mise en place d'une communication analogique qui pourra plus tard se digitaliser. Les musicothérapeutes l'utilisent dans des ateliers rythme, où, autour d'instruments déjà existants ou créés, le geste et le rythme vont se muer en moyens d'expression.

- LE SON

Le son est un phénomène vibratoire. Il est perçu par l'ensemble du corps. Cela autorise à penser qu'il peut avoir une influence physique sur les personnes. Pour les chercheurs, la latéralisation cérébrale n'est pas génétique, mais culturelle. Elle est due à l'environnement sonore et linguistique.

Pour Gérard Ducourneau, « le son est étroitement lié à l'histoire de l'individu », (Eléments de musicothérapie, page 55, Dunod, 2002). Dès le début de la relation mère-enfant, il existe une relation mélodique. La mère modifie son timbre, son phrasé pour s'adresser à son enfant. Elle donne une dimension émotive à son langage. L'enfant, lui, expérimente les sons. Au début il est capable de tous les reproduire, puis leur nombre diminue. L'enfant est actif : il imite mais modifie aussi les sons entendus pour créer ses propres sons. Puis il prend conscience que les sons ne sont pas que des sons mais qu'ils composent la langue.

Dans cette optique, « on ne peut donc se passer de la voix qui est le support des sons du langage », (Gérard Ducourneau, Eléments de musicothérapie, page 59, Dunod, 2002). En effet, la voix est à la jonction des aspects physique et psychique de la personne. L'émission vocale est un acte physique qui a une origine émotive (réponse à une personne, manifestation de surprise).

Elle est donc utilisée dans des ateliers spécifiques, basés, notamment, sur la lecture à haute voix de textes poétiques. Souvent, la voix permet à une personne de redécouvrir des choses enfouies en elle car ses paramètres -intensité, timbre- sont vecteurs d'émotion : « ayant la particularité d'être envoyée et reçue, la voix, associée au geste qui souligne, emporte, n'est plus contrôlée et dépasse l'individu », (Gérard Ducourneau, Eléments de musicothérapie, page 66, Dunod, 2002). On remarque alors une brisure dans la voix, synonyme de rencontre avec une partie de soi qui remonte à la surface.

Mais ces réactions ne peuvent être obtenues que si un travail technique a été effectué au préalable. Il porte, selon la volonté du meneur, sur le souffle, l'articulation, la résonance ou l'expression, pouvant aller jusqu'à la théâtralisation. La résonance est importante car plus elle est grande, plus la réponse l'est en retour. C'est ce qui semble expliquer les manifestations émotives provoquées par la lecture. La technique permet à l'émotion de se libérer.

- LA MUSIQUE

La musique se construit à partir du son et obéit aux lois de l'harmonie, lois qui ont évolué avec le temps. Mais, en général, on trouve d'un artiste à l'autre ce que Gérard Ducourneau appelle des stéréotypes (constances, ressemblances). Ces stéréotypes conditionnent notre écoute. Au fil du temps, celle-ci va se modifier grâce à l'expérience.

L'écoute est la première façon d'utiliser la musique. Cela est justifié par le fait que la musique, en général, procure du plaisir à celui qui l'écoute. La musique est répétitive. Or, tout ce qui est du domaine de la répétition, comme le rythme, est source de plaisir car on retrouve du connu. Le compositeur cherche le meilleur moyen de faire part du contenu de sa communication. Et cela passe par la forme. Pour être appréciée une musique ne doit être ni trop simple, ni trop complexe, mais cette appréciation est très subjective.

Pour choisir les musiques qu'il fait écouter aux patients, le musicothérapeute doit donc tenir compte de ces mêmes patients. L'âge de la personne, sa culture musicale, son vécu musical sont autant de choses à prendre en compte. C'est la notion d'ISO énoncée par Rolando Benenzon. Chaque personne a une identité musicale qu'il faut respecter.

Parfois, la démarche du musicothérapeute est « rationnelle », (Gérard Ducourneau, *Eléments de musicothérapie*, page 70, Dunod, 2002). Il cherche à comprendre l'impact que peut avoir l'œuvre. Mais la plupart du temps, l'audition n'a pour but que d'être une activité commune, prémisses de relation.

La musique peut également être pratiquée, et c'est le deuxième aspect de son utilisation en musicothérapie. Le musicothérapeute recrée par ses connaissances musicales l'idée d'orchestre. Il aide le groupe à passer « du chaos à la cohérence », (Gérard Ducourneau, *Eléments de musicothérapie*, page 76, Dunod, 2002). Il faut comprendre ici que le musicothérapeute travaille la relation, il ne cherche pas à obtenir une œuvre. Au début est le chaos, puis à force de séances en commun, s'élabore une ligne, tout le monde va dans le même sens et la relation peut se dessiner.

Le musicothérapeute aide par sa connaissance technique de la musique, mais c'est le patient qui fait tout le travail. A partir des moyens proposés par le thérapeute, il va pouvoir affirmer son existence, car « exister, c'est percevoir que l'on appartient à un monde, à une culture, et l'exprimer », (Gérard Ducourneau, *Eléments de musicothérapie*, page 77, Dunod, 2002). La musicothérapie propose une mise en acte qui doit déboucher sur cette prise de conscience. Elle utilise pour cela tous les éléments constitutifs de la musique.

## **2.2.6. INDICATIONS**

La musicothérapie s'adresse aux populations des instituts médico-éducatifs et autres maisons d'accueil spécialisées. Ces personnes souffrent de troubles touchant la pensée, l'affectivité, l'espace, le temps, le langage, troubles qui entraînent le syndrome

d'isolement et qui constituent les deux grands tableaux pathologiques que sont la psychose et le déficit intellectuel.

Dans le cas du déficit intellectuel, la personne ne parle pas car elle est parlée. La musicothérapie permet la prise de conscience de soi. Elle part de la moindre production du patient qui peut être un grognement et cela lui donne confiance. L'utilisation de la voix est préconisée car le patient ne le fait pas assez.

Dans la psychose, le désordre est relationnel. L'enfant ne fait pas la différence entre le monde extérieur et lui-même. La musicothérapie permet une prise de contact avec lui et est un moyen pour l'enfant de percevoir son corps et l'espace, car la musique a son propre espace sonore.

L'indication est donnée par un médecin ou un psychologue. Mais il revient au musicothérapeute de décider de l'intervention ou non auprès de la personne. Lui seul peut savoir si la musicothérapie peut apporter quelque chose au patient car pour entreprendre une thérapie, il faut avant tout « qu'on pense possible le changement chez ce sujet-là », (Gérard Ducourneau, *Eléments de musicothérapie*, page 84, Dunod, 2002).

### **2.2.7. LIMITES DE LA MUSICOTHERAPIE**

Le but de la musicothérapie est d'ouvrir des canaux de communication. Il s'agit dans un premier temps d'établir une relation, ce qui passe par des échanges verbaux, gestuels... Une fois la relation acceptée et voulue, elle doit pouvoir véhiculer un contenu de façon compréhensible par tous. Les deux étapes peuvent se dérouler plus ou moins rapidement.

Des applications autres que celles évoquées précédemment (psychoses et déficience mentale) sont envisageables mais il faut se garder de considérer la musicothérapie comme une méthode miracle. Ainsi, dans certains cas, il est difficile de mettre en place cette activité. Avec les personnes âgées, la musicothérapie peut contribuer au maintien de l'estime de soi et de l'autonomie ainsi qu'à la communication avec les autres. Mais, pour cela, il faut bien définir les objectifs et les moyens utilisés pour y parvenir. Car il faut éviter de revenir au jeu enfantin ou de susciter un radotage. La réflexion doit être collective, avec tout le personnel encadrant.

Il arrive également que l'on emploie le terme de musicothérapie abusivement. En effet, réaliser des activités en musique ou écouter de la musique ne peut pas s'apparenter à de la musicothérapie. Ainsi, la préparation à l'accouchement, les séances anti-douleur,

l'accompagnement des mourants ne font pas appel à la musicothérapie. Il n'y a pas la démarche qui vise à entrer en communication avec la personne et à faire du signe.

Enfin, la plus grande limite de la musicothérapie est le musicothérapeute lui-même. Selon Gérard Ducourneau, musicothérapeute lui-même, « le danger de toute-puissance [le] guette », (Eléments de musicothérapie, page 151, Dunod, 2002). Les qualités que l'on prête à la musique, qui est son instrument de travail et qu'il maîtrise plutôt bien, peuvent lui faire croire qu'il est capable de résoudre tous les problèmes. Or, nous l'avons vu, le musicothérapeute propose des moyens mais ce sont les patients qui les utilisent. Ce sont eux qui progressent dans leur communication.

## **2.3. L'AUDIO-PSYCHO-PHONOLOGIE**

### **2.3.1. DEFINITION**

Egalement appelée Méthode Tomatis, du nom de son inventeur, cette approche utilise les rapports existant entre l'audition et la phonation tout en tenant compte des aspects psychologiques déterminant chaque personne. C'est une discipline qui se veut au carrefour des différentes sciences humaines et en constante évolution. Elle s'appuie sur les découvertes d'Alfred Tomatis qui concernent de nombreux domaines ayant tous trait, de près ou de loin, à l'audition.

### **2.3.2. CONDITIONNEMENT AUDIO-VOCAL**

Pour Alfred Tomatis, l'oreille s'est développée tout au long de l'évolution humaine pour devenir l'instrument de notre langage : « jadis à l'affût du danger ou au guet de la proie, elle sera désormais notre énigmatique ouverture sur le monde du son, porteur de notre communication humaine », (L'oreille et le langage, page 56, Seuil, 1991). Cela passe par un apprentissage qui commence très tôt.

Il est acquis que les sons passent la barrière du liquide amniotique pour arriver jusqu'au fœtus. Celui-ci est donc habitué à entendre certains sons, dont la voix de sa mère. Cette voix, il la retrouve à l'extérieur de son cocon après la naissance. Et il l'appelle car il en a besoin comme il a besoin de nourriture. « Cette nourriture vocale est aussi nécessaire à notre structuration humaine que la tétée que nous absorbons », ( Alfred Tomatis,

L'oreille et le langage, page 60, Seuil, 1991). La voix maternelle entraîne vite des réponses de la part de l'enfant, petits cris.

Progressivement, l'enfant prend conscience que lorsqu'il ouvre la bouche, il fait du bruit. Alors commence pour lui l'expérimentation de ses capacités. Il produit des sons plus ou moins graves, plus ou moins forts, plus ou moins longs... Il crie, s'écoute, se répond. Il apprend à maîtriser sa voix. Il apprend l'autocontrôle de ses productions.

Le babillage s'étoffe. L'enfant dit ses premiers mots, ce *mama* et ce *papa* que les parents prennent pour la reconnaissance de leur rôle et qui ne sont en fait que des mouvements articulatoires. Ce n'est que parce qu'ils leur donnent cette signification que l'enfant va l'acquérir. A *maman* et *papa*, vont succéder d'autres combinaisons de ce qu'on appelle phonèmes. La palette s'enrichit peu à peu. L'enfant produit, écoute, reproduit, et les gestes s'enracinent dans sa mémoire associés aux sons.

### **2.3.3. AUDIOPHONOLOGIE**

Cette notion d'autocontrôle des émissions vocales, Alfred Tomatis la décrit comme l'audiophonologie. Elle résulte du conditionnement audio-vocal qui s'est opéré dans les premières années de notre vie.

« Parler c'est s'entendre » (L'oreille et le langage, page 72, Seuil, 1991). Pour M. Tomatis, cela signifie que celui qui parle est son premier auditeur. Il est le premier bénéficiaire de son émission vocale. Il peut donc l'analyser d'un point de vue acoustique et juger de la qualité de sa propre voix. Il peut aussi étudier le contenu sémantique de sa production. Cela peut lui permettre de se corriger, de se reprendre.

L'oreille est l'organe qui effectue ce processus d'autocontrôle. Toute phonation dépend donc de l'audition. Mais les travaux du docteur Tomatis ont prouvé que l'audition est aussi subordonnée à la phonation. Ainsi, des chanteurs se rendent sourds par la pratique de leur art. Leur voix peut souvent dépasser les 100 décibels ce qui équivaut à des traumatismes. Cela entraîne des trous fréquentiels dans la perception. Ces trous peuvent s'étendre et toucher des zones importantes faisant perdre à la personne sa justesse tonale notamment.

### **2.3.4. INFLUENCES PSYCHOLOGIQUES**

Nous venons de voir que pour parler il faut s'entendre et que pour entendre il faut parler, cela définit l'audiophonologie. Monsieur Tomatis a révélé que des facteurs plus environnementaux ou psychologiques intervenaient également dans ces processus, d'où le nom d'audio-psycho-phonologie.

Ainsi, « le milieu ambiant sonore, acoustique est des plus déterminants », (L'oreille et le langage, page 97, Seuil, 1991). Un enfant confronté à des types de voix particuliers, raucité ou accent par exemple, aura tendance à répéter ces particularités. Il est habitué, pour ainsi dire conditionné, à cette émission verbale. Son oreille entend et il produit à partir du matériel auditif reçu.

Mais l'affectif entre aussi en jeu. On peut se fermer totalement au monde sonore à cause d'un choc reçu. Il en découle que l'on entend, mais que l'on n'écoute plus. Et si cela dure trop longtemps, l'oreille se déconditionne à la voix humaine et la fonction langagière peut se perdre. Car l'écoute est un acte volontaire. On décide d'écouter, de s'écouter. Et c'est sur ce principe que repose le fragile édifice du langage.

### **2.3.5. L'OREILLE ELECTRONIQUE**

A partir de ces découvertes, le docteur Tomatis a énoncé trois lois qui constituent l'effet Tomatis :

- La voix ne contient que ce que l'oreille entend
- Si l'on modifie l'audition, la voix est immédiatement et inconsciemment modifiée
- Il est possible de transformer durablement la phonation par une stimulation auditive entretenue pendant un certain temps (lois énoncées par le site internet [www.tomatis-group.com](http://www.tomatis-group.com) consulté le 23/03/2006).

Ces lois lui ont servi à créer une machine qui éduquerait l'oreille et qu'il a appelée oreille électronique.

- **DESCRIPTION**

L'oreille électronique est un casque qui diffuse un contenu sonore et qui plonge la personne dans un bain de sons. Cette machine est utilisée dans de nombreux centres spécialisés dans la méthode Tomatis.

- **PRISE EN CHARGE**

La personne est stimulée auditivement pendant une heure toutes les semaines. Le contenu sonore est d'abord censé figurer l'audition in-utero, « bruit de cascade animé de cliquetis de toutes sortes » (Tomatis, L'oreille et le langage, pages 58-59, Seuil, 1991). Ce son est appliqué assez longtemps pour que la mémoire fœtale soit stimulée. Puis, une fois cette mémoire archaïque réactivée, le contenu devient musical. Il s'agit de la voix maternelle, de comptines enfantines, d'œuvres de Mozart et de chants grégoriens filtrés pour qu'ils donnent l'illusion de l'audition in-utero. Ces stimulations doivent donner l'envie de communiquer. Alors seulement s'effectue le retour à l'audition aérienne. La même composition musicale est diffusée mais sans les filtres.

### **2.3.6. INDICATIONS**

Le site internet de la méthode référence les domaines d'application de l'audio-psycho-phonologie. Selon lui, la méthode peut jouer un rôle dans les difficultés d'apprentissage, les pathologies liées à la communication, les troubles comportementaux ainsi que pour toute personne désireuse de travailler sa voix.

La méthode Tomatis accompagne les enfants présentant des difficultés de langage oral (trouble d'articulation, retard de parole, retard de langage, bégaiement), d'apprentissage du langage écrit (dyslexie, dysorthographe) ainsi que des troubles mnésiques ou attentionnels. Elle est aussi indiquée pour les enfants dits difficiles, ces enfants dont le comportement tant moteur que relationnel laisse parfois impuissant.

Pour les adultes, elle peut servir à développer une bonne voix. La justesse, l'élocution, la maîtrise au niveau professionnel peuvent s'acquérir grâce à ce procédé. Les demandes concernent aussi les capacités musicales : développement de la sensibilité, de la vélocité, du rythme, de la mémoire, du jeu...

### **2.3.7. LIMITES**

La pratique du docteur Tomatis s'est développée dans les pays francophones mais c'est une discipline qui n'est pas reconnue par le corps médical et qui ne bénéficie pas de prescriptions médicales.

Le travail sous oreille électronique s'effectue dans des centres spécialisés étiquetés Tomatis. Quel contrôle y est exercé sur les pratiques ? De plus, comme la psychophonie, l'audio-psycho-phonologie ne se reconnaît pas de limites. Cela nous étonne et nous amène à nous interroger sur ce travail.

L'oreille électronique nous semble isoler le patient du monde sonore en lui en créant un autre. N'est-ce pas préjudiciable pour des enfants souffrant de troubles de la communication ? L'oreille électronique doit conditionner l'oreille pour le langage. Cela passe par l'autocontrôle. Mais il n'est jamais question que l'enfant s'écoute lui-même. Il ne peut donc pas apprendre à s'autocontrôler.

Dans les autres approches vues précédemment il est toujours fait allusion à la relation qui se tisse entre le patient et son thérapeute. Dans cette méthode-ci, il semble que le thérapeute soit cette oreille électronique. Il ne peut donc pas se créer de lien relationnel, ce qui nous paraît pourtant important notamment dans les troubles de la relation.

Enfin, il faut souligner que le docteur Tomatis a poussé ses investigations trop loin au goût de l'ordre des médecins qui l'a radié. Quelle confiance accorder alors à cette thérapie ?

Ces différentes approches utilisent toutes le chant ou, plus largement, la musique comme outil thérapeutique ou rééducatif. Nous n'adhérons pas à tous les principes de ces théories, mais nous en retenons que, la musique en général, et le chant en particulier, peuvent être des moyens à exploiter en orthophonie.

Notre public étant composé d'enfants, nous allons maintenant nous intéresser au rôle de la musique dans le développement enfantin.

## **3. MUSIQUE ET DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT**

### **3.1. L'EDUCATION MUSICALE**

La musique fait partie du programme scolaire des enfants et l'Education Nationale voit en elle une discipline nécessaire. Mais il est trop souvent question d'apprendre aux enfants à jouer d'un instrument alors que, ce qui nous semble plus important, c'est que les enfants se familiarisent avec la musique.

#### **3.1.1. POURQUOI UNE EDUCATION MUSICALE ?**

Pour Eugène Bérel, l'éducation musicale revêt une importance capitale dans le développement des jeunes enfants. En effet, elle est « la discipline de synthèse par excellence » (Eveil au monde sonore, page 14, Fuzeau, 1991). Elle permet à l'enfant de développer ses capacités sensorielles, motrices, spatio-temporelles, mnésiques et attentionnelles. Elle joue aussi un rôle dans le développement affectif et social. De plus, c'est une discipline vers laquelle les enfants vont spontanément car « elle répond [à leur] besoin spontané et naturel [...] pour le mouvement et le jeu » (E. Bérel, Eveil au monde sonore, page 14, Fuzeau, 1991). Elle peut donc être une base solide pour le travail avec le jeune enfant.

En tant que futur orthophoniste, nous nous intéressons plus particulièrement à l'éducation musicale comme passerelle vers le langage. Eugène Bérel rappelle que « la liaison entre l'ouïe et la parole est importante » (Eveil au monde sonore, page 22, Fuzeau, 1991). Toutes les approches thérapeutiques que nous avons abordées évoquent à un moment ou un autre de leur démarche cette écoute nécessaire à la production verbale. On ne peut produire que ce qu'on a entendu. Une éducation auditive est donc primordiale et elle passe par l'éducation musicale.

La musique présente les mêmes caractéristiques psycho-acoustiques que la parole. Ainsi, la hauteur, l'intensité, le timbre, la durée et le rythme, que nous avons définis au début de notre mémoire, sont des éléments communs aux deux phénomènes. Bien les discriminer dans une composition musicale signifie que l'on n'a aucune difficulté à les distinguer dans le flux verbal. Il est ainsi plus facile de reproduire les différents sons de la parole.

L'éducation musicale, c'est l'apprentissage de l'écoute. L'enfant a une excellente oreille puisque l'audition est le sens le plus développé à la naissance. Mais, il faut permettre à cette oreille d'acquérir des qualités qu'elle n'a pas initialement. Or, comme le dit Anne Bustarret, « si la musique réclame de bonnes et très bonnes oreilles, elle favorise aussi tout ce qui dans l'audition peut s'améliorer et progresser : émission vocale, mémoire, rythme et séparation temporelle, attention sonore, discrimination... Comme si, apportant un surcroît, une plénitude d'informations sonores par son rythme, ses timbres, l'étendue des fréquences, ses variations d'intensité et de mouvements sonores, elle forçait l'auditeur, et mieux encore l'exécutant, dans des ressources auditives insoupçonnées de lui et quasi inconscientes » (*L'oreille tendre*, pages 103 et 104, Les éditions ouvrières, 1988).

Guylaine Vaillencourt rappelle que l'on n'atteint la maturité auditive qu'à l'adolescence. Les capacités d'audition et d'écoute peuvent donc être accrues par un entraînement spécifique jusqu'à cette période. Tout travail entrepris sur l'écoute est bénéfique mais il n'en est que plus efficace s'il commence dès la petite enfance. L'éducation musicale favorise l'émergence et le développement harmonieux du langage. Cette action en amont est plus aisée qu'une action sur un langage déjà constitué, mais non conforme à la norme. C'est pourquoi, Eugène Bérel et Anne Bustarret recommandent une éducation musicale chez les tout-petits.

### **3.1.2. QUEL CONTENU ?**

Puisqu'il faut commencer tôt, les spécialistes proposent des activités s'adressant aux enfants de maternelle. Elles utilisent le matériel sonore dont sont entourés les enfants.

- **LES BRUITS**

Anne Bustarret nous encourage à utiliser ces sons comme un support pour des exercices d'aspect ludique. On peut utiliser des bruits enregistrés ou les produire soi-même. Dans son livre, *L'oreille Tendre*, Madame Bustarret évoque l'exploitation d'un bruit de râteau. A partir de ce bruit, elle a pu travailler l'élocution et le toucher (reproduction vocale ou tactile), le rythme (figuration vocale ou gestuelle), le timbre (comparaison entre les bruits obtenus sur différents sols), la verbalisation (dénomination, description, évocation de souvenirs).

Ces bruits nous semblent peu musicaux mais à l'oreille des enfants ils sonnent comme tels, c'est pourquoi ils sont une des matières de l'éducation musicale.

- LES SONS

Les sons se différencient des bruits par le fait qu'ils sont produits volontairement. Un jouet sonore est fait pour émettre des sons tandis que le râteau est fait pour ratisser. Outre ces jouets, les sons peuvent provenir des instruments de musique ou de la voix.

Anne Bustarret propose de nombreux jeux sonores à faire avec les enfants. Il s'agit de jeux d'écoute et de production. Le mime-son est un jeu où l'enfant doit trouver un geste pour mimer chaque son. Dans le Kim sonore, l'enfant doit écouter un autre manipuler différents objets sonores puis reproduire la même séquence. D'autres jeux sont répertoriés dans *L'oreille tendre*.

Eugène Bérel présente le travail sur les sons musicaux comme une succession d'exercices de discrimination des qualités du son. Il propose donc des jeux de timbre, d'intensité, de durée et de hauteur. Pour chaque caractéristique, une progression est décrite. La démarche est la même pour tous les éléments abordés : présentation, reconnaissance, codage, reproduction, improvisation. Les instruments de musique et la voix sont utilisés selon les besoins. Ainsi, pour la hauteur, la voix est préconisée. Une fois toutes ces caractéristiques manipulées séparément, on peut les travailler ensemble, par deux ou par trois (discrimination de sons dont un élément diffère).

Le rythme est abordé différemment et séparément des qualités du son. M. Bérel propose de partir du rythme spécifique de l'enfant (100-110 pulsations à la minute). On peut travailler à partir des mouvements –promenade rythmée par un rythme joué- des gestes –frapper dans les mains selon un rythme donné- ou de la parole -le parlé-rythmé-. Les enfants doivent suivre un rythme, le reproduire, le lire, le reconnaître ou l'intérioriser (le mimer en quelque sorte sans support auditif).

- LA MUSIQUE

Comme son nom l'indique, l'éducation musicale passe par la musique. Mais la musique ne se limite pas à la production de notes sur un instrument. Les œuvres déjà existantes sont des supports très intéressants à exploiter.

Le but de l'éducation musicale est de créer des attitudes d'écoute. Selon Eugène Bérel, « on écoute parce que c'est beau, agréable » (Eveil au monde sonore, page 52, Fuzeau, 1981). Il ne faut donc pas hésiter à diffuser un répertoire éclectique. M. Bérel suggère dans son livre des titres d'œuvres et les buts à atteindre pour chaque titre. Il peut s'agir de la discrimination d'instruments (donc de timbres), de la découverte de hauteurs particulières, de la distinction du rythme, de la perception du thème... Une grande variété dans le style affine la sensibilité de l'oreille mais elle permet aussi à l'enfant de s'exprimer. En effet, une musique peut plus inspirer qu'une autre et on peut obtenir des réactions vocales, corporelles... à des œuvres pour lesquelles on ne s'y attendait pas. C'est que l'enfant aura senti quelque chose qui ne nous aura pas atteint.

Pour être à l'écoute, il faut aussi pouvoir expérimenter les choses. Les notions de timbre, de hauteur, de durée... peuvent être assez obscures. Mais si l'enfant peut les sentir lui-même en manipulant un instrument, en jouant, elles seront plus claires pour lui. C'est pourquoi M. Bérel propose de monter une sorte d'orchestre enfantin dont le but n'est pas de concurrencer les grands orchestres, mais de permettre à l'enfant de faire sa propre musique.

Pour Anne Bustarret, la musique n'a pas besoin de raconter une histoire. L'enfant « peut écouter la musique pour la musique si on l'y habitue » (L'oreille tendre, Editions Ouvrières, 1988). On peut alors lui proposer toutes les musiques, de toutes les époques et de toutes les cultures. Si cela se passe dans un cadre chaleureux, la musique pénètre l'enfant et son oreille s'éduque sans s'en rendre compte. Nous avons tous en tête des musiques entendues pendant notre enfance sur des disques ou fredonnées par notre entourage. Nous les avons gardées en mémoire et c'est à leur contact que notre oreille s'est faite.

- LA CHANSON

D'après Anne Bustarret, « dans le chant [...] les divers contrôles qui s'exercent entre la réception et l'émission jouent pleinement et se mettent en place dans un cadre temporel précis (la mesure) mais en laissant plus de temps à la parole de se déployer, de se répéter pour le plaisir de faire sonner un mot, une syllabe, de le garder dans la bouche » (L'oreille tendre, page 121, Editions ouvrières, 1988). Pour elle, il s'agit d'un bain de langage nécessaire. Ce bain de chansons suscite chez l'enfant le désir de chanter et l'imitation vient ensuite. Cela constitue un apprentissage par imprégnation. Il convient

donc d'utiliser les comptines, les chansons traditionnelles et les chansons enfantines (Henri Dès, Anne Sylvestre, Steve Waring...), mais également de pratiquer l'improvisation chantée. Evoquer la vie quotidienne en chantant, parler à son enfant en chantant, sont des moyens de l'amener à lui-même s'exprimer en chantant. Dans cette forme d'expression libre, l'enfant se livre et se raconte tout entier.

La chanson, comme la musique, les sons et les bruits, fait partie de l'éducation musicale comme éducation auditive. Mais la chanson peut également être utilisée dans l'optique d'une éducation vocale, également importante chez les petits.

### **3.1.3. L'EDUCATION VOCALE**

L'enfant est capable de produire des sons très tôt dans son développement. Ce sont d'abord des cris liés à ses besoins. Puis il crée et invente des sons et des chants. Ensuite il imite la parole des adultes. Eugène Bérel précise que « la voix qu'il aura plus tard est un comportement corporel acquis » (Eveil au monde sonore, page 97, Fuzeau, 1981). Il est donc important de lui donner un modèle de bonne qualité.

La voix chantée est plus riche que la voix parlée ( hauteur plus précise, tessiture plus importante, accent mis sur les voyelles, plus grandes variations d'intensité) donc « elle peut faire accomplir à cette dernière de grands progrès » (Eugène Bérel, Eveil au monde sonore, page 98, Fuzeau, 1981). Il semble donc que pour travailler la voix de l'enfant le chant soit le bon vecteur. D'autant plus que le passage de l'un à l'autre se fait très facilement chez eux et qu'ils n'ont pas encore cette timidité que beaucoup d'adultes ressentent si on leur demande de chanter. L'enfant utilise souvent spontanément le chant pour s'exprimer. Il ne faut donc pas hésiter à utiliser cette activité.

Les buts de l'éducation vocale sont divers : augmenter la capacité thoracique, développer la musculature nécessaire à la phonation, assouplir les articulateurs, développer les résonateurs, enrichir le timbre de la voix, pouvoir jouer sur la durée et l'intensité, acquérir une amplitude vocale... Le travail est important, aussi est-il préférable de commencer dès la petite enfance.

### **3.1.4. LES EXERCICES VOCAUX**

Eugène Bérel propose dans son livre *Eveil au monde sonore* de débiter par de la relaxation car « la raideur musculaire est le pire ennemi du chanteur » (page 101). Il présente quelques exercices de décontraction du buste, des bras, des épaules, du cou et des articulateurs à faire faire aux enfants.

Le travail ensuite passe par des jeux vocaux. On peut jouer avec sa voix parlée, car parler est une forme de chant, « il y a seulement moins de notes » (E. Bérel, *Eveil au monde sonore*, page 94, Fuzeau, 1981). Parler très aigu, parler en nasillant, parler dans des tuyaux, gazouiller, produire des onomatopées, imiter des instruments... On peut également jouer en chantant : chanter des noms d'objets, imiter des chants d'oiseaux, improviser sur un accord...

Les voyelles ont un rôle important puisque ce sont elles qui donnent le son. Il faut donc leur accorder une attention particulière. Eugène Bérel propose après une explication de chaque son vocalique d'effectuer des vocalises tenues, puis des vocalises mélodiques. Les mélodies seront d'abord simples, pour se complexifier ensuite.

Les chansons peuvent également servir d'exercices vocaux. Les phonèmes doivent être bien articulés pour être compris. De plus, les chansons présentent des mélodies à suivre : il faut jouer avec les durées, les hauteurs, les intensités... Les chansons sont des synthèses du travail vocal.

La musique peut donc être un outil éducatif. Elle aide à développer les capacités auditives et d'écoute, qui permettent un bon apprentissage du langage par imitation et un comportement vocal adapté. Mais la musique apporte de nombreux bienfaits qu'il convient d'aborder car les enfants suivis en hôpital de jour ont de multiples besoins que la musique peut combler.

### **3.2. LES EFFETS DE LA MUSIQUE**

Selon Guylaine Vaillencourt, « [la musique] rejoint l'enfant dans toutes les sphères de son développement » (*Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*, page 39, Edition de l'hôpital Sainte Justine, 2005). Elle a donc des effets à tous les niveaux.

### **3.2.1. EFFETS PHYSIQUES**

Dans son livre, Guylaine Vaillencourt énonce que « la musique influence notre métabolisme en agissant sur la respiration, le rythme cardiaque et la pression artérielle » (Musique, musicothérapie et développement de l'enfant, page 40, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005). Des expériences l'ont démontré. L'audition musicale entraîne des réactions physiologiques. Ces trois constituants de notre métabolisme s'adaptent au morceau de musique écouté. Ainsi, une composition rapide accélère le rythme cardiaque et respiratoire et augmente la tension tandis qu'une œuvre lente contribue à les diminuer.

Par ailleurs, « la musique tend à diminuer le niveau de stress et à renforcer le système immunitaire » (G. Vaillencourt, Musique, musicothérapie et développement de l'enfant, page 40, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005). L'audition de musique provoque du plaisir et par là-même, la sécrétion d'endorphine. Cette hormone calme la douleur. C'est aussi l'antagoniste de l'adrénaline qui entraîne la production de l'hormone du stress, le cortisol. Une situation de stress trop longue amène une sécrétion prolongée de cortisol qui tend à mettre en sommeil le système immunitaire. Or, nous avons besoin de l'immunité pour combattre les attaques extérieures. La musique, en stimulant la production d'endorphine, inhibe les effets de l'adrénaline et du cortisol, fait diminuer le stress et permet donc au système immunitaire de s'exprimer.

D'autre part, la musique est rythme. Et « le rythme est vie » (G. Vaillencourt, Musique, musicothérapie et développement de l'enfant, page 41, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005). Nous fonctionnons tous selon des rythmes : rythme cardiaque, rythme respiratoire, marche... La musique sollicite une réaction corporelle et ces mouvements, contribuent à l'acquisition de la latéralisation, de la connaissance de la droite et de la gauche, du schéma corporel, de l'orientation spatiale et de la coordination psychomotrice.

Enfin, la musique « est une représentation physique du phénomène de tension/détente » (G. Vaillencourt, Musique, musicothérapie et développement de l'enfant, page 42, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005). Tous nos rythmes sont faits de cette alternance entre les deux phénomènes. Lorsqu'il y a tension, il faut nécessairement que suive le relâchement. La musique peut aider à cela. Les musiques de style baroque ou classique, sont constituées de moments de détente succédant à des moments de tension. Cet équilibre entre les deux phénomènes permet au corps de se relaxer car il retrouve un rythme commun au sien.

### **3.2.2. SUR LE PLAN AFFECTIF**

La musique empreinte un chemin particulier pour atteindre les fonctions auditives supérieures. En effet, elle passe d'abord par le thalamus. Celui-ci transmet les sensations à l'hypothalamus puis au système limbique où se situe le centre des émotions. Ainsi la musique est ressentie avant même d'être intégrée par les structures corticales. C'est d'ailleurs à partir de ce ressenti que sont sécrétées les endorphines.

La musique suit donc un trajet informel, en quelque sorte, « celui du senti et de l'émotion » (G. Vaillencourt, *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*, page 45, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005). Cette voie est la voie privilégiée par l'enfant. Il perçoit le monde par ses émotions, il ne réfléchit pas encore à tout ce qui l'entoure. Donc la musique peut le toucher directement.

La musique véhicule également des émotions. Ce ne sont pas tant les paroles de la chanson ou la mélodie jouée qui comptent mais plutôt la façon dont on chante et dont on joue. En effet, lorsqu'on chante pour un enfant, on chante différemment. On utilise une voix plus aiguë, on varie plus les hauteurs, on articule bien, on ralentit le débit, on fait beaucoup de pauses... Tous ces éléments contribuent à apporter plus de qualité émotionnelle au message. Pour Guylaine Vaillencourt, « c'est comme si l'adulte se mettait au diapason de l'enfant » (*Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*, page 47, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005). Que l'on chante juste ou faux n'importe pas. Ce que l'enfant retire du chant entendu, c'est un sentiment de sécurité qui vient de la tendresse et de l'affection dégagée.

L'enfant utilise lui aussi la musique et le chant pour exprimer ses émotions. Il met plus facilement des mots sur ce qu'il ressent dans le cadre musical. Parfois il n'a pas besoin de mots : une mélodie fredonnée peut suffire à rendre compte de l'état émotionnel dans lequel il se trouve, joie, tristesse ou frustration.

### **3.2.3. AU NIVEAU COGNITIF**

La musique sollicite de nombreuses parties du cerveau. Une fois recueillie par le pavillon de l'oreille, elle traverse l'oreille moyenne puis interne, elle empreinte le nerf auditif jusqu'au bulbe rachidien -responsable des fonctions vitales-, puis poursuit son chemin vers le diencephale -siège de l'hypothalamus centre de l'émotion- et arrive enfin au cortex cérébral -regroupant les fonctions cognitives et intellectuelles-. Cette

« gymnastique » cérébrale, comme la décrit si bien Guylaine Vaillencourt (Musique, musicothérapie et développement de l'enfant, page 49, Editions de l'Hôpital Sainte Justine, 2005) stimule toutes ces zones qui servent ensuite à d'autres tâches. Ainsi, on remarque que des enfants ayant fréquenté des écoles proposant de la musique dans leur programme, de quelque manière que ce soit, ont de meilleurs résultats scolaires que les enfants n'en ayant pas bénéficié.

La musique stimule des zones cérébrales très importantes pour le développement cognitif. Ces zones concernent l'attention, la concentration, la mémorisation, le langage, la coordination psychomotrice. Ainsi la musique amène à prêter attention à des petits détails. Elle est aussi très variée. Elle sollicite donc l'attention, tant soutenue que partagée. Jouer de la musique ou chanter nécessite de la concentration. Ce n'est pas une activité anodine, il faut réunir plusieurs savoirs ou savoir-faire. La musique fait jouer la mémoire car pour répéter un air il faut d'abord le mémoriser. De plus, les chansons ou les mélodies se retiennent mieux que des paroles. La musique met à contribution la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. La musique est composée d'éléments de la parole. Les chansons sont des mots mis en musique. La musique est donc un adjuvant à l'apprentissage du langage. Enfin, jouer d'un instrument implique une bonne dextérité. La musique développe donc la coordination psychomotrice. Cela peut se faire aussi en dansant ou faisant des gestes sur un air entraînant.

« Pour intégrer une expérience, c'est-à-dire pour apprendre de façon durable, l'enfant doit d'abord expérimenter au plan sensori-moteur et émotionnel » nous dit Guylaine Vaillencourt (Musique, musicothérapie et développement de l'enfant, page 50, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005). Cela passe souvent par le jeu, mais cela peut aussi passer par la musique qui est un jeu pour l'enfant. La musique lui permet donc d'apprendre à son rythme et à sa manière.

#### **3.2.4. L'APPORT SOCIAL**

Comme nous l'avons énoncé précédemment, la musique est un phénomène culturel. Ainsi, « la couleur particulière d'une sonorité, d'un rythme et d'une mélodie, est intimement liée à la terre où elle a pris naissance » (G. Vaillencourt, Musique, musicothérapie et développement de l'enfant, page 52, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005).

La musique est différente selon les lieux et les époques mais elle permet parfois de se rassembler. On dit qu'elle est universelle. Il n'est pas un peuple sur Terre qui ne pratique pas la musique ou le chant. C'est qu'elle permet aux personnes de se réunir dans une action commune. Ainsi, dans toutes les fêtes familiales, on diffuse de la musique, on danse et on chante. Cela ressoude les liens. Il y a partage.

Chez les enfants, la musique a également cet aspect collectif. On se rejoint pour exécuter une ronde ou pour chanter une comptine tous ensemble. La musique crée le groupe tout en respectant l'identité culturelle de chacun. Chaque enfant peut apporter un peu de sa culture musicale et la faire découvrir aux autres. La musique est un facteur d'intégration. Par ce biais un enfant étranger ou de culture différente peut faire partie d'un ensemble autre que sa communauté culturelle, l'ensemble des chantants, l'ensemble des enfants.

La musique a donc de nombreux effets positifs sur le développement des enfants, qu'il soit physique, affectif, cognitif ou social. Ces bienfaits sont si importants, qu'on doit pouvoir trouver des applications thérapeutiques ou rééducatives à la musique auprès de la population des hôpitaux de jour pédopsychiatriques.

### **3.3. MUSIQUE ET REEDUCATION DES ENFANTS**

Nous avons vu auparavant que les différentes approches thérapeutiques par le chant ou la musique s'appliquent aux enfants particuliers. Ensuite, Marie-Louise Aucher a travaillé dans un dispensaire auprès d'enfants autistes ou déficients. La musicothérapie s'adresse en priorité aux personnes, et donc aux enfants, souffrant de psychose ou de déficience mentale. Enfin l'audio-psycho-phonologie semble efficace sur les enfants présentant des troubles du comportement et des apprentissages. Nous venons d'évoquer également le rôle éducatif de la musique à tous les niveaux : auditif, vocal, physique, affectif, cognitif et social. Ces constats nous amènent donc à penser que la musique pourrait être un outil dans le cadre de la rééducation orthophonique.

### **3.3.1. UN MOYEN DE COMMUNICATION**

La musique et le chant permettent d'entrer en communication plus facilement avec un enfant autiste ou psychotique. Ce sont des intermédiaires qui ne sont pas perçus comme agressifs.

Guylaine Vaillencourt présente la musique comme un support à « deux modes de communication : le mode non verbal et le mode pré-verbal » (Musique, musicothérapie et développement de l'enfant, page 33, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005).

Langage du senti, la musique exprime par ses nuances les émotions. La mélodie, le rythme, les inflexions tout comme l'attitude, les gestes, les mimiques ou les intonations de la voix sont parfois plus porteuses de sens que les mots eux-mêmes. Les enfants qui ont des troubles de compréhension peuvent s'attacher à tous ces indices extra-verbaux pour saisir le message. Ceux qui n'ont pas de langage peuvent les utiliser pour se faire comprendre. C'est ce qu'on entend par communication non verbale.

La musique est présente pour l'enfant avant la parole. Le babillage est un langage que l'on peut qualifier de musical. Il est composé d'intonations, de nuances, de vocalises. L'enfant chante avant de parler. « La musique prépare l'enfant à recevoir les composantes de base du langage, celle du rythme et de l'intonation » (G. Vaillencourt, Musique, musicothérapie et développement de l'enfant, page 35, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005). Sur cette structure musicale viennent se poser les différents sons de la parole, voyelles et consonnes. C'est en cela que la musique est un mode de communication pré-verbal.

### **3.3.2. LES PROCÉDES MUSICAUX THÉRAPEUTIQUES**

C'est auprès de la musicothérapie que nous avons trouvé le plus d'éléments concernant la prise en charge des enfants suivis en pédopsychiatrie. C'est donc à elle que nous empruntons ces différents procédés qui peuvent être appliqués lors de séances avec ces enfants.

L'improvisation instrumentale consiste à donner un instrument à l'enfant pour qu'il en joue selon son envie. Il peut ainsi s'exprimer en toute liberté dans un cadre bien défini. L'instrument permet de relier l'enfant à son thérapeute, tout en permettant à l'enfant de lui attribuer le rôle qu'il veut. L'enfant s'exprime spontanément et de façon constructive. Il s'affirme et est valorisé. Cette activité lui permet aussi « de vivre une expérience avant

d'en intégrer les abstractions » (G. Vaillencourt, Musique, musicothérapie et développement de l'enfant, page 70, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005).

L'improvisation vocale est une activité où l'on utilise sa voix comme un instrument de musique, pour en jouer selon son plaisir. L'enfant peut vocaliser librement, tester toute sorte de combinaisons : sons brefs ou longs, forts ou faibles, graves ou aigus... Il peut créer ses propres mélodies et ses propres rythmes. Il peut instaurer un dialogue avec l'adulte. Cela permet à l'enfant de s'affirmer par sa voix et par son corps. Il prend conscience du fait que ce corps peut être un instrument de musique. Il développe son souffle et se redresse. Son anxiété diminue.

La chanson est le mode d'expression privilégié des enfants. D'eux mêmes, ils fredonnent et expriment leurs sentiments par ce biais. Un répertoire éclectique permet de s'ouvrir et de découvrir de nouveaux horizons. Une même chanson peut servir de support à toutes les émotions selon la façon de la chanter. La chanson permet aussi d'établir des connexions neuronales entre les différentes zones cérébrales. Ainsi elle peut améliorer les capacités d'apprentissage. Au niveau du langage cela se ressent. « Elle augmente la résonance des mots et amplifie leur portée. Elle développe l'articulation » (G. Vaillencourt, Musique, musicothérapie et développement de l'enfant, page 74, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005).

L'écoute de morceaux instrumentaux ou vocaux fait ressentir des émotions. C'est un moment particulier qui tisse des liens entre les deux protagonistes. Elle peut parvenir à détendre l'enfant ou à l'apaiser. Selon les besoins des enfants, elle pourra inciter à bouger pour s'exprimer par le corps, ou à vocaliser pour utiliser la parole. Elle sollicite toujours l'enfant et attire son attention.

La musique peut servir de thérapie aux enfants. Nous allons maintenant nous intéresser à ce qu'il faut faire avec certaines populations et au bénéfice que ces enfants peuvent en tirer.

### **3.3.3. MUSIQUE ET PATHOLOGIES**

Dans le cadre d'une déficience intellectuelle, la musique peut être un outil très intéressant. Elle a l'avantage d'éveiller la curiosité chez ces enfants qui n'ont que peu d'intérêt pour leur environnement. Elle peut par la suite permettre à l'adulte d'entrer en relation avec l'enfant car elle crée un climat propice. Elle amène des réactions et une

interaction. La communication peut alors s'établir. L'enfant va solliciter le thérapeute pour obtenir la chanson voulue et devoir se faire comprendre de quelque manière que ce soit. Les enfants déficients ont souvent des difficultés de langage. La musique leur sert de langage, de mode d'expression, de tremplin. De plus, elle les valorise et leur redonne l'estime de soi. Elle leur permet de produire des choses comme le font les autres enfants, elle les met au même niveau. Enfin, la musique est une structure qui se déroule dans le temps. Un morceau a un début et une fin, des *avant* et des *après*. Comme ces enfants présentent souvent des problèmes de structuration temporelle, cela les amène à comprendre certaines notions relatives au temps.

La musique nous semble particulièrement indiquée pour le travail auprès d'enfants autistes et ceci pour plusieurs raisons : « la musique captive et retient l'attention, stimule et utilise plusieurs régions du cerveau, structure le temps d'une façon claire et facile à comprendre, fournit un contexte agréable aux répétitions et donne du sens aux préparatifs nécessaires à certains apprentissages, crée un contexte social sûr et structuré pour la communication verbale et non verbale, constitue un aide-mémoire efficace, soutient et encourage le mouvement, facilite l'interaction et favorise l'expression de soi, s'engrave dans la mémoire et les émotions, favorise souvent la progression » (texte tiré d'un article paru pour la société québécoise de l'autisme sur [www.psychomedia.qc.ca](http://www.psychomedia.qc.ca) en 1999 et cité par G. Vaillencourt dans *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*, page 132, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005). Les enfants autistes sont très réceptifs à la musique et cela nous offre un chemin pour les atteindre et les aider à développer leurs facultés. Ainsi le langage bénéficie de la musique et notamment du point de vue de l'écholalie. Des exercices spécifiques font diminuer voire disparaître cette tendance à répéter les fins de phrases. De plus, la musique fait découvrir à l'enfant son corps et l'espace.

Dans les syndromes de trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, la musique paraît être un bon instrument. Elle permet de canaliser l'énergie débordante dont font preuve ces enfants et d'augmenter leurs capacités d'attention. Elle leur offre un terrain d'expression tout en les maintenant dans un cadre nécessaire. Des activités relativement simples sont d'abord proposées. Il faut privilégier les jeux de rythme et le chant qui leur permettent de libérer leur trop-plein d'énergie. Puis, quand les enfants se rendent compte qu'ils sont capables de faire des choses, la difficulté des exercices augmente progressivement. Cela les oblige à se concentrer plus et accroît leur capacité à supporter la

frustration. Plus ils sont aptes à réaliser des exercices exigeants, plus ils se sentent valorisés. Cela les rend confiants en leurs possibilités.

« Il y a diverses causes aux troubles du comportement. Ceux-ci sont parfois organiques, c'est-à-dire causés par une maladie physique ou un trouble neurologique. Parfois, ils constituent une façon de s'adapter à une situation difficile ou insoutenable. Ou alors, ils reflètent des frustrations et des échecs répétés à l'école. Quoiqu'il en soit, les enfants qui ont des troubles du comportement ont besoin d'aide » (G. Vaillencourt, *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*, page 119, Editions de l'hôpital Sainte Justine, 2005). La musique est un des moyens d'aider ces enfants. Elle offre à l'enfant une structure qui souvent lui manque et lui permet de canaliser son agressivité et de régulariser ses comportements. Ainsi l'enfant peut décharger toute sa frustration sur un instrument de musique en étant productif. Petit à petit, il maîtrisera ses impulsions et se laissera moins submerger par ses émotions.

La musique et, plus particulièrement, le chant sont des médiateurs intéressants lorsqu'on travaille avec des enfants perturbés. Ils permettent de les toucher plus rapidement et pourraient constituer la trame d'un travail orthophonique dont l'objectif serait le développement et/ou la stimulation du langage.

## **4. CONCLUSION**

La musique est un phénomène acoustique complexe dont nous ne percevons pas encore toutes les implications au niveau cérébral. La psychologie, et plus particulièrement la neuropsychologie nous éclaire sur le fonctionnement humain relatif à la musique. Cette activité exclusivement humaine, met en jeu de nombreuses structures anatomiques que ce soit pour la percevoir ou la produire et nous sollicite également sur le plan émotionnel.

Cet aspect multidimensionnel de la musique a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs. Certains en ont tiré une méthode thérapeutique. Ainsi, Marie-Louise Aucher a créé la psychophonie à partir des concepts d'homme récepteur, d'homme émetteur et de plans d'expression. Sa méthode utilisant le chant pour aboutir à l'harmonie tant physique que psychologique est arrivée jusqu'à nous mais ne s'est guère répandue. A l'inverse, la musicothérapie est en plein essor. Ce concept s'appuyant sur une théorie de la communication et de l'isolement et utilisant des procédés musicaux pour restaurer le bien-être est aujourd'hui reconnu et un diplôme de musicothérapeute est délivré. L'audio-psycho-phonologie, plus connue sous le nom de Méthode Tomatis s'est elle aussi développée. Les découvertes, pas toutes reconnues, du docteur Tomatis concernant les rapports entre l'audition et la phonation ont abouti à l'exploitation de l'oreille électronique dans des centres labellisés mais marginaux.

Les spécialistes de l'enfance ont aussi été intrigués par la musique. Certains lui ont trouvé des propriétés éducatives, d'autres des vertus thérapeutiques ou rééducatives. Tous sont tombés d'accord pour dire qu'elle agit aux niveaux physique, affectif, cognitif -dont linguistique- et social. De ce fait, la musique n'est pas contre-indiquée pour les enfants souffrant de perturbations les amenant à consulter en secteur pédopsychiatrique, elle est au contraire envisagée comme une médiation à utiliser.

Les caractéristiques de la musique, son utilisation thérapeutique et son rôle auprès des enfants, tout cela nous conforte dans l'idée qu'un atelier autour du chant peut être envisagé dans un hôpital de jour pédopsychiatrique. Nous allons maintenant le mettre en place.

# **L'ATELIER « AUTOUR DU CHANT »**

## **1. LE CADRE**

Nous avons réalisé notre expérience à l'hôpital de jour pédopsychiatrique de Saint Martin des Champs. Celui-ci est une unité du service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent (S.P.E.A.) de l'hôpital de Pontorson qui prend en charge la psychiatrie dans le sud-Manche. Le centre hospitalier de Pontorson est composé de deux secteurs de psychiatrie adulte, d'un secteur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, d'une unité d'addictologie, d'un pôle de médecine et de gériatrie, d'une maison d'accueil spécialisée et d'un centre d'action médico-sociale précoce.

### **1.1. LA PEDOPSYCHIATRIE DANS LE SUD-MANCHE**

Le secteur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent est divisé en trois unités extra-hospitalières couvrant chacune un territoire du sud-Manche : Avranches, Granville et Saint Hilaire du Harcouët. Ces trois unités sont subdivisées en plusieurs pôles pour mieux couvrir les besoins de la population. Ainsi, l'unité d'Avranches dispose de quatre centres médico-psychologiques ou C.M.P. et d'un hôpital de jour. Celle de Granville est constituée de deux C.M.P. et d'un hôpital de jour. Enfin, Saint Hilaire bénéficie de deux C.M.P. et d'un hôpital de jour (voir carte en annexe).

#### **1.1.1. LES CENTRES MEDICO-PSYCHOLOGIQUES**

- DEFINITION

Le C.M.P. est une unité de consultations et de soins spécialisés dans les difficultés psychologiques de la petite enfance et de l'adolescence (0-16 ans). Les soins médico-psychologiques sont menés dans un objectif de prévention avec un maintien de l'enfant dans son milieu familial et scolaire (textes de référence : la circulaire du 15 mars 1960

relative au programme d'organisation des départements en matière de lutte contre les maladies mentales et l'arrêté du 14 mars 1986 relatif aux équipements et services de lutte contre les maladies mentales, comportant ou non des possibilités d'hébergement).

- LOCALISATION

Le Sud-Manche compte huit C.M.P. (cinq principaux et trois annexes) répartis dans les différentes subdivisions territoriales du service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Ils sont localisés à Pontorson, Avranches (sites principaux), Saint James et Brécey (sites annexes) pour l'unité d'Avranches, Granville et Villedieu pour celle de Granville, Saint Hilaire du Harcouët (site principal) et Mortain (site annexe) pour celle de Saint Hilaire.

- ENCADREMENT

L'équipe soignante d'un C.M.P. est composée d'un médecin pédopsychiatre, d'un psychologue, d'un psychomotricien, d'un orthophoniste et d'infirmiers et éducateurs. Le psychiatre est le premier interlocuteur des parents et de l'enfant. En fonction des renseignements fournis lors de cette consultation, il cerne la demande et les besoins de l'enfant, pose le diagnostic et, après concertation avec les autres membres de l'équipe en réunion de synthèse, il propose un suivi.

- SUIVIS

Le psychologue, l'orthophoniste et le psychomotricien réalisent les bilans et assurent les prises en charge individuelles. Le psychologue suit les enfants en souffrance psychologique. L'orthophoniste rééduque les troubles de parole et de langage oral ou écrit. Le psychomotricien travaille la maîtrise de l'espace, du corps et des objets.

Il peuvent également animer des séances de groupe. Ainsi l'orthophoniste, assistée d'une infirmière, prend en charge un groupe langage, le psychomotricien s'occupe d'un groupe motricité avec, là aussi, une infirmière co-animatrice. Les infirmiers et éducateurs animent de leur côté des groupes thérapeutiques.

## **1.1.2. LES HOPITAUX DE JOUR**

- **DEFINITION**

Les hôpitaux de jour pédopsychiatriques sont des structures qui assurent des soins polyvalents individualisés et intensifs à des enfants souffrant de troubles psychologiques. Ces soins, dispensés à la journée ou à la demi-journée, visent la diminution ou la disparition des troubles, permettant la réintégration à temps plein de l'enfant dans le dispositif scolaire habituel ou sa réorientation vers une structure adaptée, par exemple un institut médico-éducatif (textes de référence : la circulaire du 15 mars 1960 relative au programme d'organisation et d'équipement des départements en matière de lutte contre les maladies mentales, la circulaire n°443 du 16 mars 1972 relative au programme d'organisation et d'équipement des départements en matière de lutte contre les maladies et déficiences mentales des enfants et adolescents et l'arrêté du 14 mars 1986 relatif aux équipements et services de lutte contre les maladies et déficiences mentales, comportant ou non des possibilités d'hébergement).

- **LOCALISATION**

Comme nous l'avons énoncé précédemment, chaque unité du S.P.E.A. dispose d'un hôpital de jour pédopsychiatrique. Ils sont situés à Saint Martin des Champs pour l'unité d'Avranches, Donville les Bains pour celle de Granville et Saint Hilaire du Harcouët.

- **ENCADREMENT**

Le personnel composant l'équipe d'un hôpital de jour pédopsychiatrique est spécialisé. Il s'agit d'une équipe pluridisciplinaire car il faut répondre à tous les besoins de prise en charge des patients.

Le responsable médical est un pédopsychiatre. Un cadre de santé s'occupe de l'organisation de la structure, de la gestion du personnel et gère les rapports avec l'extérieur. Des infirmiers, éducateurs et puéricultrices animent les activités thérapeutiques, individuelles ou de groupe. Un enseignant spécialisé assure la scolarité. Des personnels paramédicaux peuvent intervenir ponctuellement pour des prises en charge : orthophoniste ou psychomotricien. Des intervenants extérieurs peuvent être sollicités par l'équipe.

- **POPULATION**

Les textes de loi évoqués précédemment définissent le type de population qui peut bénéficier d'une intégration dans un hôpital de jour pédopsychiatrique. Les indications sont les suivantes : autismes et troubles psychotiques, troubles névrotiques, états dépressifs, troubles de la personnalité et troubles du comportement.

L'hôpital de jour pédopsychiatrique que nous venons de découvrir est virtuel. Aussi, intéressons-nous maintenant au lieu de notre expérience.

## **1.2. L'HÔPITAL DE JOUR DE SAINT MARTIN DES CHAMPS**

### **1.2.1. FONCTIONNEMENT**

- **L'ADMISSION**

La demande de prise en charge peut émaner de différentes personnes : les parents, le médecin, l'école, la Protection Maternelle et Infantile ou l'assistante sociale. Lorsque cette demande est faite, une consultation est réalisée. Le pédopsychiatre reçoit l'enfant et les parents au C.M.P. et à la suite de cette rencontre, propose une observation à l'hôpital de jour si le trouble est massif. Un rendez-vous est alors fixé pour une visite des lieux et une rencontre avec le cadre de santé et la future référente de l'enfant. Celles-ci accueillent l'enfant et ses parents, leur expliquent le fonctionnement et le but de l'établissement et leur laissent un délai de réflexion. S'ils acceptent l'observation, ils renvoient les formulaires nécessaires et fixent une date avec l'hôpital de jour.

- **L'OBSERVATION**

L'observation se déroule sur quatre semaines à raison de trois ou quatre demi-journées par semaine. L'enfant suit un programme de soins qui permet à la soignante référente d'évaluer ses besoins. Ainsi sont pris en compte sa présentation, ses relations avec les différentes personnes (adultes ou enfants) et son comportement, sa communication verbale et non verbale, son autonomie (sphinctérienne, alimentaire, vestimentaire...), ses

réactions à l'environnement, ses capacités motrices, ses réactions affectives, ses conduites alimentaires, ses capacités d'attention, ses centres d'intérêt... Des bilans orthophonique et psychomoteur peuvent également être réalisés pour évaluer ses compétences et ses possibilités. A la fin de la période d'observation, les membres de l'équipe pluridisciplinaire se réunissent en réunion de synthèse et font le bilan. Le médecin, en concertation avec l'équipe, décide de la suite à donner à l'observation. Le médecin et la référente rencontrent alors les parents pour leur faire part des conclusions tirées. Si l'admission dans l'hôpital de jour est proposée et acceptée, un projet individuel est mis en place. Il pourra être réajusté en fonction des différentes évaluations réalisées tous les trimestres.

- LA PRISE EN CHARGE

La prise en charge en hôpital de jour est en général longue, mais ne doit en théorie pas excéder trois ans. Il est bien sûr possible de déroger à la règle si besoin. Les enfants sont accueillis entre trois et dix demi-journées par semaine. Certains sont déscolarisés et ne suivent donc que les cours dispensés par l'enseignante spécialisée, d'autres suivent leur scolarité en parallèle dans leur école. Ils bénéficient à l'hôpital de jour de prises en charge en groupe autour de différentes médiations thérapeutiques, mais également de temps privilégiés avec leur référente. L'orthophoniste et le psychomotricien interviennent ponctuellement auprès des enfants qui en ont besoin.

- LES CONTACTS EXTERIEURS

Les parents sont reçus régulièrement par le cadre de santé et la référente, sur sollicitation de l'hôpital de jour et parfois à leur propre demande, pour faire le point. Ils peuvent ainsi suivre l'évolution de leur enfant et informer les soignants de la situation au domicile, parfois différente de celle remarquée dans la structure. L'implication des parents est primordiale. S'ils ne sont pas d'accord avec la prise en charge, ils sont libres de la stopper à tout moment. L'hôpital de jour se réserve aussi ce droit si la situation l'exige.

L'école est également un interlocuteur privilégié. Des contacts avec l'enseignant de l'enfant permettent de savoir si le patient progresse hors des murs de l'hôpital de jour que ce soit au niveau comportemental ou scolaire. L'hôpital de jour participe aussi aux équipes éducatives concernant l'enfant.

Enfin, il arrive que l'enfant soit suivi par l'Aide Sociale à l'Enfance pour différentes raisons (négligence, maltraitance...). Dans ce cas l'hôpital de jour est en contact étroit avec la référente A.S.E. de l'enfant et avec les familles d'accueil.

### **1.2.2. LES MEDIATIONS THERAPEUTIQUES**

Les activités auxquelles participent les enfants sont des ateliers à médiation thérapeutique. Il s'agit de séances individuelles ou de groupe autour d'une activité donnée dans un but bien précis. Le cadre est rigoureux pour sécuriser les enfants : l'activité a lieu toujours dans le même lieu, avec les mêmes soignantes et au même horaire.

Le temps individuel s'articule autour du jeu symbolique. L'enfant et sa référente sont dans une salle remplie de jouets (poupées, cuisine, voitures...). L'enfant choisit ce qu'il veut faire. Le but est de laisser l'enfant exprimer son malaise par la symbolisation dans le jeu. Il peut ainsi rejouer des scènes de la vie familiale qui l'ont perturbé, par exemple.

Le jeu est aussi utilisé en groupe. Ces jeux permettent à l'enfant de se sociabiliser et de développer des relations avec les adultes et les autres enfants de la structure.

La médiation dessin peut être appliquée dans un temps individuel ou collectif. Elle a pour but de permettre à l'enfant d'exprimer son ressenti. L'enfant laisse une trace qui se transforme petit à petit. Elle peut également être un palier vers l'écrit.

Le conte est la métaphore des craintes ressenties par l'enfant, il peut permettre de les extérioriser puis de les exorciser. Il canalise également l'attention : l'enfant suit l'histoire ou parfois seulement la mélodie de la parole de celle qui la raconte. C'est un moment de plaisir partagé.

Les comptines sont utilisées dans le but de développer le langage. Les enfants sont invités à écouter, mimer, puis chanter les chansons. Cela travaille et la compréhension et l'expression. C'est également une source de plaisir.

Les arts plastiques permettent à l'enfant de manipuler de la matière et de laisser une trace. Cela peut être de la peinture, de la pâte à modeler ou des collages. L'enfant est en contact avec une matière extérieure sur laquelle il a une influence. Il produit des choses qui restent ou qu'il peut détruire s'il le souhaite.

La cuisine est aussi un moment de création et de manipulation. L'enfant prend plaisir à lire la recette, à préparer les ingrédients, puis à les mélanger pour faire un gâteau. De plus, c'est valorisant pour lui de le partager ensuite avec les autres.

Le bain thérapeutique permet de tisser la relation avec la soignante. C'est aussi l'occasion de développer l'autonomie de l'enfant. Il apprend à se déshabiller, à se laver, à se rhabiller.

Les activités peuvent être extérieures : poney ou piscine. Avec le poney, l'enfant apprend à faire confiance à un autre qui est l'animal et développe son autonomie puisque c'est lui qui dirige l'équidé. La piscine permet de travailler le contact avec l'eau, souvent difficile. C'est aussi un moment de partage avec les autres enfants dans un environnement différent.

### **1.2.3. LES PRISES EN CHARGE PONCTUELLES**

- **MUSIQUE EXPERIENCE**

Un musicien de « musique expérience » vient une après-midi par semaine pour animer une séance autour de la musique. Il adapte son intervention au niveau des enfants. Ainsi, les petits écoutent des chansons et se familiarisent avec des instruments de musique pendant une séance de quinze à vingt minutes. Les grands écoutent et participent aux chansons. Ils effectuent les ordres donnés dans le texte et répondent aux questions posées. Ils manipulent également des instruments plus complexes ou les utilisent de toutes les façons possibles. La séance s'étend de vingt à trente minutes.

- **LA CLASSE**

Une enseignante spécialisée est détachée de l'Education Nationale. Elle assure la scolarité entière des enfants déscolarisés et prend le relais de l'école lors des demi-journées que les enfants scolarisés passent à l'hôpital de jour.

L'école, dans l'hôpital de jour, est normative et sécurisante de par son cadre. Les enfants y apprennent ou réapprennent le métier d'élève. Ils apprennent à adopter une attitude scolaire et acquièrent de la confiance en soi.

Les plages de classe sont limitées dans le temps pour ne pas saturer l'enfant. Cela peut varier d'une demi-heure à une heure. Les enfants sont reçus individuellement ou en petits groupes de niveau selon leur âge et leurs possibilités.

Il arrive aussi que l'enseignante accompagne l'enfant au sein de son école pour une intégration plus aisée. Elle est aussi l'interlocuteur privilégié des écoles ordinaires.

- **LA PSYCHOMOTRICITE**

La psychomotricienne intervient pour des consultations externes. Les enfants se déplacent au C.M.P. d'Avranches pour assister à ses séances individuelles.

Lorsqu'un problème d'ordre psychomoteur est repéré pendant l'observation, il est discuté de l'éventualité d'une prise en charge lors des réunions de synthèse. La psychomotricienne propose alors un bilan psychomoteur. Elle évalue la motricité fine, la coordination, le schéma corporel, la gestion de l'espace, le graphisme... Puis elle fait un compte-rendu lors d'une réunion. Si la psychomotricité est une priorité pour l'enfant, elle peut commencer son travail rapidement. Si d'autres aspects de la prise en charge priment, le début de la rééducation psychomotrice est repoussé.

- L'ORTHOPHONIE

L'orthophoniste du C.M.P. de Pontorson intervient le lundi après-midi. Pour toute entrée, elle effectue un bilan de langage qui lui permet de dire si l'enfant a besoin d'une prise en charge. Elle présente ses conclusions en réunion de synthèse. A partir de ces observations et de celles faites par les autres membres de l'équipe, il est fait ou non de l'orthophonie une priorité.

La prise en charge est réalisée individuellement ou en petit groupe. Sont travaillés, la communication, la relation, l'expressivité, l'articulation, la parole, l'écoute, la compréhension et bien sûr le langage (lexique, syntaxe, récit...). En raison de sa faible présence dans la structure, l'orthophoniste invite à chaque séance une infirmière. Cela permet à cette dernière de voir les points travaillés, le modèle linguistique à donner et surtout de prendre le relais dans la semaine.

Tous les deux mois, l'orthophoniste fait un point sur les prises en charge. Les progrès étant souvent ténus, cela lui permet d'adapter son projet thérapeutique très finement.

Nous venons de décrire le cadre dans lequel nous avons évolué pendant cette année de stage. Ce cadre a défini les conditions de notre expérience. Présentons maintenant notre atelier « *Autour du chant* ».

## **2. L'ATELIER**

Notre atelier a fait partie pendant un semestre des prises en charge de l'hôpital de jour. La médiation utilisée a, bien entendu, été le chant et, par extension, la musique. Les œuvres citées précédemment ont été la base de notre action mais, ce sont d'abord les enfants composant le groupe qui ont inspiré les activités proposées. Découvrons-les !

### **2.1. LES ENFANTS**

#### **2.1.1. MISE EN PLACE DU GROUPE**

Le groupe avec lequel nous avons vécu ce semestre n'est pas celui qui avait été prévu au départ. Il a évolué au fil de notre préparation.

En accord avec les soignantes, il a été décidé que nous prendrions en charge un groupe déjà constitué pour une autre médiation, en l'occurrence la peinture. Cette activité étant présente dans leur emploi du temps une seconde fois, cela ne causait pas de préjudice de la retirer le mardi après-midi. Nous avons donc étudié les dossiers de ces quatre enfants pour établir des objectifs. Mais avant la finalisation de notre projet, deux d'entre eux sont sortis de l'hôpital de jour. Louise a réintégré l'école à plein temps et Léonore a été retirée de la structure à la demande de ses parents.

Il ne restait plus que deux enfants : Léo et Elisa. Nous avons envisagé d'organiser notre atelier avec ces deux enfants. Nous avons même présenté un projet à l'équipe soignante. Mais celui-ci s'est révélé inapplicable, les deux enfants étant vraiment trop éloignés en terme de capacités. Nous ne pouvions pas constituer un groupe. Il aurait fallu proposer des activités différentes aux deux enfants.

En réfléchissant ensemble, nous avons alors pensé à Gaël, un petit garçon qui venait juste de terminer sa période d'observation. Du même âge que Léo, il pouvait constituer avec celui-ci un groupe relativement homogène. Nous avons donc décidé que notre atelier concernerait ces deux petits garçons.

## 2.1.2. PRESENTATION DE GAEL

- PARCOURS

- Anamnèse

Gaël est né le 6 octobre 2001 au terme d'une grossesse sans incident. C'était un bébé calme. Il a marché vers 15-18 mois et à quatre ans son langage est peu développé. Il a été scolarisé en novembre 2003 mais son comportement a vite posé problème. Il criait, faisait des colères, frappait, se faisait vomir en cas de contrariété. En mai 2004, une équipe éducative s'est réunie et a opté pour un allègement du temps scolaire. A la rentrée 2005, il est devenu dangereux pour lui et les autres. Une C.C.P.E. s'est réunie le 15 septembre 2005 et a prononcé la déscolarisation de Gaël. La maman se dit faible avec Gaël qui demande et obtient beaucoup d'elle. Elle suit une thérapie. Les parents ont un autre enfant, une fille de six ans qui présente également de gros troubles du comportement que Gaël semble imiter. A la demande de l'école, les parents ont été reçus par le pédopsychiatre. Satisfaits de l'entretien, ils ont accepté que Gaël effectue une observation à l'hôpital de jour.

- Observation

Gaël est arrivé en observation en novembre 2005. Il a été accueilli en urgence trois demi-journées par semaine. Lors du bilan d'observation, en décembre 2006, il apparaît que Gaël est un enfant sérieux et peu serein. Du fait de sa présence limitée dans la structure, il n'y a pas d'accroche avec le personnel. Il répond tout de même aux sollicitations mais semble méfiant. Il a besoin d'être mis en confiance. Il peut se montrer colérique, froid, distant ou être dans la séduction. Il ressent le besoin d'une présence. Il a intégré les règles mais cherche constamment les limites. Au niveau de la communication, l'infirmière souligne qu'il est capable de faire des phrases et de se faire comprendre tant par les mots que de manière non verbale mais ne cherche pas toujours à être audible ou intelligible. Il semble par ailleurs très autonome.

## - Bilan orthophonique

Pendant le bilan réalisé au cours des semaines d'observation, Gaël s'est montré très opposant. Il a eu du mal à accepter les contraintes.

Son articulation est déficitaire (niveau trois ans). Il n'a pu produire ni [j], ni [n], ni [z]. Par contre les praxies bucco-faciales ont été correctement réalisées.

Il est en difficulté sur la parole avec une répétition n'améliorant que peu les performances. Parfois, il se montre écholalique.

Le lexique est d'un niveau faible tant en expression qu'en compréhension. Gaël jargonne lorsqu'il se retrouve devant un mot inconnu. Sa syntaxe est faible. On a pu entendre quelques associations sujet/verbe avec un sujet flou (-é- ou -y-). Le « moi » et le « je » sont intégrés. Les verbes du quotidien sont parfois conjugués. Mais en général Gaël est au stade des mots-phrases. En compréhension, il sait s'appuyer sur le contexte, mais la compréhension verbale pure n'a pas pu être testée, Gaël s'y refusant. Il montre de bonnes dispositions pour la communication non verbale : pointage, regard, intonation... L'attention conjointe est possible.

Gaël présente un trouble d'articulation ainsi qu'un retard de parole et de langage.

## - Bilan psychomoteur

Les séances de psychomotricité ont montré que Gaël investit peu l'image du corps. Il connaît peu son corps, par contre il réalise bien les praxies idéo-motrices dans le cadre du schéma corporel. Il est attentif aux détails. Quand une épreuve est trop difficile, il se bloque et refuse de continuer. Sa marche est fluide et souple, sa course harmonieuse. Il présente une bonne coordination motrice générale. Il peut sauter à pieds joints mais refuse de sauter d'une petite hauteur. Il est gaucher homogène. Sa prise de stylo est mauvaise et il investit peu l'écrit. La motricité fine est difficile.

Gaël présente un retard psychomoteur harmonieux qui nécessite une prise en charge.

- PRISE EN CHARGE

L'objectif qui était celui de l'équipe dans les premiers temps de l'observation, à savoir une réintégration rapide à l'école, s'est vite révélé trop ambitieux. Gaël s'est adapté

à la vie de la structure et en connaît les règles sans pouvoir se les approprier. Il cherche la relation privilégiée avec sa référente et est toujours dans la volonté de lui faire plaisir. Il présente des traits obsessionnels pour ce qui concerne la propreté et les sphincters. Il rentre dans le groupe mais est dans la maîtrise de son comportement. Il est soit opposant, soit coopérant. Il ritualise aussi beaucoup de comportements et, lorsqu'un rituel cède, il le remplace tout de suite par un autre. Il semble ne pas avoir encore construit sa personnalité ni son identité.

Gaël vient maintenant quatre demi-journées à l'hôpital de jour. Suite à ces nouvelles observations, le projet thérapeutique a pu être revu. Il vise dans un premier temps à le mettre en confiance et à favoriser son épanouissement. Le second objectif est de développer des relations et une communication adaptées. Pour cela, il va falloir l'aider à construire sa personnalité et son identité, faire céder son opposition et lui faire accepter l'idée de groupe. A plus long terme, l'hôpital de jour espère une réintégration scolaire à temps partiel.

Gaël participe à plusieurs activités thérapeutiques. Les temps individuels ne lui permettent pas encore de symboliser. Il est encore dans le « faire vraiment » et pas dans le « faire semblant ». Il agresse l'autre en jouant au docteur. Il confond lui et l'autre.

Les jeux éducatifs lui permettent de s'intégrer dans la structure et de tisser des liens avec les autres enfants.

Lors de l'activité dessin, il expérimente le gribouillage et peut laisser une trace écrite (son prénom). Mais il ritualise cet écrit et de ce fait ne peut plus produire de trace autre. Il fait des lettres mais ne dessine pas. Il se met à participer lors de l'atelier pâte à modeler. Il a envie de faire.

Il apprécie les histoires mais ritualise énormément ce moment. Il réclame toujours les mêmes passages et les explique toujours de la même façon.

En musique, son comportement n'est pas toujours adapté. Il cherche la relation exclusive avec le musicien et n'est pas attentif. Mais il peut aussi participer activement pendant une courte durée.

Lors des sorties il se montre instable, fatigue vite et devient agressif.

En classe, il est volontaire mais très perfectionniste ce qui entraîne des situations d'échec. Alors il se met à bouder et n'accède pas aux apprentissages. Lorsqu'il est en groupe, il a des difficultés à partager. Sa parole et son langage sont déficitaires mais son graphisme est bon.

- SUIVI ORTHOPHONIQUE

Gaël a effectué, à partir de janvier, des séances en commun avec Léo. Après sept semaines, on note un comportement adapté. Gaël vient volontiers et se montre actif et intéressé. Il peut parfois bouder mais cela ne dure pas longtemps. Il semble prendre plaisir à aider Léo. Sa compréhension progresse. Il écoute bien et peut maintenant comprendre des phrases simples et désigner l'image qui correspond. Son articulation reste floue. Son langage est meilleur : Gaël produit de plus en plus de phrases sujet/verbe et si, lorsqu'il ajoute un complément, le sujet disparaît, il revient en situation de répétition. D'un point de vue cognitif, il peut repérer des objets identiques et a compris les règles des jeux.

### **2.1.3. PRESENTATION DE LEO**

- PARCOURS

- Anamnèse

Léo est né le 22 août 2001 de parents anglais pratiquant le bilinguisme à la maison. Après une grossesse et un accouchement sans problème, Léo fut un bébé calme avec acquisition de la marche à 23 mois et absence de développement du langage. Lors de l'entretien d'anamnèse, la propreté est acquise et il dort bien. En revanche, ce n'est pas un gros mangeur. Notons qu'à quatre ans passés, il boit toujours trois biberons par jour.

Léo est le benjamin d'une fratrie de trois enfants (deux sœurs âgées de 10 et 6 ans). Il a été scolarisé en septembre 2004 à l'âge de trois ans. Dès sa première année scolaire, il a été suivi par une infirmière de secteur psychiatrique au Centre d'Action Médico-Sociale Précoce. Un bilan a été réalisé par la psychologue scolaire qui a confirmé un trouble de la relation et de la communication. Elle a donc proposé à la famille une entrevue avec le médecin du S.P.E.A. qui l'a rencontrée et lui a offert de recevoir Léo en observation à l'hôpital de jour d'Avranches.

## - Observation

Léo est entré à l'hôpital de jour en septembre 2005. Il a participé aux ateliers comptines, jeux, peinture, contes, pâte à modeler et piscine.

Au départ, Léo avait des centres d'intérêts restreints et nécessitait d'être stimulé. C'était un enfant réservé et inquiet à l'idée du contact avec des personnes inconnues. Il avait souvent des attitudes défensives lorsqu'on s'adressait à lui et pouvait être fuyant. Il supportait peu les limites et était toujours dans le contrôle.

En octobre 2005, après quatre semaines de médiation, le bilan d'observation met en évidence que Léo commence à s'ouvrir, à exprimer des demandes, à rechercher ses pairs, et grâce à l'intervention de sa référente avec laquelle il noue une relation privilégiée, il est entré dans le partage avec autrui. Il a tendance à imiter les autres enfants, surtout Fabien et présente encore une attitude très bébé. Son langage oral est pauvre, proche du jargon, avec maîtrise de quelques mots anglais (hat, see, mum). La répétition est acquise. Au niveau non verbal, il peut pointer. Son alimentation est très sélective. Il mange peu, mâche longtemps et régurgite parfois. Il ne s'habille pas seul mais va de lui-même aux toilettes. Enfin, selon les infirmières, il est pataud et maladroit.

## - Bilan orthophonique

Pendant la période d'observation, Léo a été reçu pour un bilan orthophonique. Il est d'abord venu volontiers puis a rechigné la deuxième fois. Il s'est montré très réservé et peu autonome.

Léo est capable d'attention conjointe mais son regard est peu expressif. Il réagit normalement aux bruits et en cherche l'origine. Mais il manifeste peu d'intérêt pour l'environnement et joue seul. Il peut rentrer dans l'interaction mais ne la recherche pas spontanément et ne semble pas y prendre plaisir. Il imite les sons et les gestes mais a des difficultés dès qu'il s'agit de matériel verbal. Sa communication est limitée tant en non verbal (quelques demandes par pointage) qu'en verbal (dit quelques mots et répète les bruits). Sa compréhension paraît faible. Il a besoin d'un contexte sur lequel s'appuyer. La désignation d'images est impossible tout comme l'appariement d'un bruit et d'une image.

Léo a donc des difficultés à accepter la relation, à développer des intérêts, à communiquer et à comprendre.

## - Bilan psychomoteur

Celui-ci révèle un retard global. En effet, Léo ne peut réaliser le dessin du bonhomme, sa démarche n'est pas souple, il court en faisant le petit cheval, il n'est pas latéralisé de façon homogène et sa motricité fine est malhabile.

### • PRISE EN CHARGE

A la suite de ces compte-rendu, il a été décidé de prendre Léo en charge à l'hôpital de jour. Il apparaît qu'il souffre d'un Trouble Envahissant du Développement. Le projet thérapeutique consiste à favoriser la relation, éveiller sa curiosité, développer le langage et travailler l'autonomie. L'équipe s'est mise d'accord pour privilégier dans un premier temps les activités médiatisées avec la référente pour qu'il se tisse avec elle une relation particulière sur laquelle s'appuyer pour des acquisitions futures.

Léo vient donc cinq demi-journée par semaine et participe à différentes activités.

Les temps individuels avec sa référente sont consacrés à développer la relation et le langage. Léo joue au mémo et accepte peu à peu de laisser des traces au feutre. La relation évolue : Léo partage ses jeux avec la référente.

L'atelier comptine vise le développement de son langage. Il écoute et mime les comptines et peut dire deux mots de la chanson, souvent le premier et le dernier. Il peut réclamer l'une des comptines en faisant un des gestes significatifs qui s'y rapporte.

Dans l'atelier peinture il prend plaisir à laisser des traces avec différents outils : pinceau, brosse, rouleau voire collage. Il commence même à figurer des bonshommes. En pâte à modeler, il réalise des boules éparpillées. Ses productions sont limitées. Mais l'atelier donne lieu à des échanges et Léo accepte désormais de conserver un objet fabriqué par un autre et de jouer avec.

Le vendredi après-midi Léo se retrouve seul avec sa référente à la cuisine. Il met les ingrédients dans le saladier en les nommant. Mais il n'est guère motivé. Il prend quand même plaisir à patouiller et est fier de partager son gâteau avec les autres au goûter.

Léo a évolué. Il est maintenant dans la relation et a progressé au niveau du langage, même s'il est encore en retard par rapports aux enfants de sa classe d'âge. Il est également plus autonome. Aussi a-t-il été décidé en janvier d'ajouter l'orthophonie à son programme et en mars la psychomotricité.

- SUIVI ORTHOPHONIQUE

Il a d'abord été suivi en duo avec Gaël. Après sept séances, on remarque que son comportement est inégal. Il est fatigable et s'appuie énormément sur Gaël qui est en même temps son modèle et un objet de rivalité. Sa compréhension est toujours difficile même s'il écoute bien et y prend plaisir. Il a des difficultés en désignation mais progresse. Il peut parfois laisser faire le hasard. Son expression s'est un peu enrichie. Il demande maintenant verbalement mais à l'aide de mots-phrases (niveau 1 an-18 mois). De plus, il mémorise difficilement et persévère dans ses erreurs.

Ce binôme semblant ne pas très bien fonctionner du fait de la rivalité entre les deux garçons et de leur écart de compétence, Léo est maintenant suivi en groupe avec un autre enfant plus proche de lui en terme de capacités.

A la lecture de ces dossiers, nous nous sommes rendu compte que ces enfants ont des besoins spécifiques. Nous en avons tiré des objectifs particuliers pour chacun d'eux.

## **2.2. LES OBJECTIFS**

Suite aux observations précédentes, cinq objectifs vont être développés.

### **2.2.1. LE COMPORTEMENT**

- GAEL

Gaël arbore en permanence un air sérieux qui nous amène à envisager notre atelier comme un moment où il pourra prendre du plaisir, la musique étant une activité qu'il apprécie. Le plaisir nous semble important puisqu'il est souvent moteur pour nombre d'enfants. Il est plus aisé d'apprendre en s'amusant, et c'est ce que nous visons dans notre atelier.

Son comportement n'est pas toujours adapté : il se montre soit colérique, soit trop amical. La médiation visera à obtenir une attitude intermédiaire. Ses futurs progrès passent par une plus grande coopération, une compliance, que nous allons essayer de développer à travers la mise en place de règles implicites ou explicites. Gaël doit apprendre à accepter la

frustration. Nous travaillerons ce point en adaptant notre comportement aux éventuelles bouderies ou colères.

Enfin, nous serons attentifs à ne pas laisser s'installer les rituels. Pour cela, nous nous attacherons à toujours proposer des variations dans nos exercices. Nous pourrions par exemple varier le support (instruments de musique, voix, corps...) ou le contenu (création, répétition...). Le rituel étant une tentative de maîtrise de l'angoisse, nous nous efforcerons de proposer à Gaël un cadre sécurisant.

- LEO

Léo étant un garçon peu curieux et ouvert, le premier but de notre intervention au niveau comportemental sera d'éveiller son intérêt, de développer sa curiosité en lui proposant différents supports (instruments de musique ou voix) aux usages multiples. L'objectif à long terme est qu'il parvienne à agir sans sollicitation préalable, donc qu'il fasse preuve d'initiative.

L'imitation qui caractérise son comportement nous semble être un point essentiel. Nous voudrions avec notre groupe l'aider à se départir de cette référence aux autres patients et l'amener à se singulariser. Le modèle que nous proposerons pourrait l'y aider.

De plus, comme Gaël, Léo ne présente pas toujours un comportement adapté. Il accepte mal les limites, ce qu'il manifeste par la bouderie et la passivité lors des activités. L'atelier semble pouvoir y remédier en partie. La mise en place de règles, évoquée pour Gaël pourrait également aider Léo à développer une attitude plus compliant. La musique devrait le stimuler et le rendre plus actif et attentif.

### **2.2.2. LA RELATION**

- GAEL

Gaël se montre méfiant vis-à-vis des personnes étrangères. La musique sera un médiateur entre lui et nous et devrait nous permettre d'entrer en contact avec lui. Par le plaisir que nous allons partager en écoutant et en produisant de la musique, nous devrions tisser des liens qui seront le support de ses futurs progrès.

Cela l'aidera par ailleurs à sortir de sa relation quasi-exclusive avec la soignante référente. Celle-ci ne fera pas partie de l'encadrement de l'atelier. Gaël sera amené à

multiplier et à diversifier ses contacts. Il aura quatre personnes autour de lui qu'il pourra solliciter selon ses envies et qui le solliciteront également de diverses manières, ce qui évitera qu'un circuit préférentiel ne se mette en place. La présence d'un autre enfant nous semble primordiale pour que Gaël développe la socialité.

Selon Roger Deldime et Sonia Vermeulen (*Le développement psychologique de l'enfant*, de Boeck, 2004), la socialité se construit entre deux-trois ans et sept-huit ans. Jusqu'à l'âge de quatre ans les échanges avec d'autres enfants sont dictés par la nécessité, puis ils se multiplient, d'abord sur la base de conflits, pour évoluer ensuite vers une collaboration. Gaël entre dans cette phase interactive. Nous voulons au sein de notre atelier contribuer à son évolution sociale. Celle-ci sera un moteur au développement de son langage. En effet, Lydie Morel (*Les approches thérapeutiques en orthophonie*, tome I, chapitre VI, ortho édition, 2004) évoque parmi les compétences qui sont la base du développement du langage des compétences socles que sont, la capacité à être dans l'échange et le tour de rôle et l'élan à l'interaction. Notre action dans l'atelier visera donc l'instauration d'un tour de rôle entre les différents participants. Nous espérons que Gaël sera capable à la fin de l'expérience d'être parfois dans l'échange avec le seul Léo. Il nous semble important que, dans cette alternance, Gaël puisse être l'initiateur. Nous chercherons donc, parfois, à le mettre dans la position du meneur.

- LEO

Les objectifs relationnels concernant Léo sont assez proches de ceux envisagés pour Gaël. En effet, le premier sera de faire en sorte que Léo soit en contact avec une personne qui lui est quasiment inconnue. La musique devrait nous permettre d'entrer en interaction avec lui.

L'atelier sera également l'occasion d'une séparation d'avec sa référente. Celle-ci n'étant pas présente, Léo devra sortir de la relation duelle qu'il entretient avec elle et être en interaction avec d'autres personnes. Il pourra échanger avec quatre personnes (multiplier les contacts), trois adultes et un enfant (diversité des possibilités). Il aura ainsi le choix de l'interlocuteur même si nous ne le laisserons pas établir de relation privilégiée.

Nous avons aussi vu que Léo peut se montrer fuyant. Nous ferons en sorte qu'il soit toujours intéressé et présent lors des séances en proposant des exercices nombreux et variés. Nous espérons que la musique sera d'un intérêt suffisant pour que Léo soit dans la

relation le plus longtemps possible durant l'atelier, l'objectif à long terme étant qu'il soit dans l'échange pendant toute la durée des séances.

Enfin, comme pour Gaël, nous voulons aider au développement social de Léo. Nous avons vu précédemment que l'aspect social est primordial dans le développement du langage. A bientôt cinq ans, Léo entre dans la phase interactive de la socialisation. Il est donc important qu'il échange avec les autres enfants, ici Gaël. Alors nous allons lui faire expérimenter le partage et le tour de rôle au sein de l'atelier. Nous espérons qu'après un certain temps d'adaptation, Léo sera capable d'échanger quelques fois uniquement avec Gaël. Pour que Léo ne soit pas un auditeur passif mais au contraire un initiateur de la communication, nous allons l'encourager à devenir parfois le meneur de l'échange. Il mettra ainsi en place les compétences sociales décrites ci-dessus.

### **2.2.3. L'ECOUTE**

- GAEL

Il semble que Gaël ne soit pas toujours à l'écoute des autres et du monde extérieur. Or, l'écoute est primordiale pour le développement du langage et de la parole puisque c'est à partir de ce qu'il perçoit que l'enfant construit ses futures productions. Rappelons que Gaël présente un retard important de langage et de parole. Nous voulons, à travers notre atelier, lui permettre d'améliorer ses capacités d'écoute pour qu'il puisse par la suite normaliser sa parole et développer son langage. La musique étant très complexe, elle stimule beaucoup de fonctions chez son auditeur, entre autres, les fonctions attentionnelles et auditives.

Nous travaillerons toutes les composantes de la parole par le biais de jeux musicaux dans lesquels nous aborderons chaque caractéristique séparément : hauteur, intensité, durée, rythme, timbre. Puis l'écoute de chansons permettra d'aborder ces mêmes caractéristiques ensemble. Le but à long terme est d'amener Gaël à normaliser sa parole par cette manipulation de tous les traits qui la caractérisent.

En ce qui concerne le langage, l'écoute attentive devrait amener Gaël à être plus réceptif, ce qui pourrait améliorer sa compréhension qui est faible. Cette difficulté provient peut-être d'un trouble structurel, il est encore trop tôt pour en juger. Dans ce cas, Gaël devra donc être plus attentif que n'importe quel enfant pour puiser dans le flot de paroles les indices pertinents. S'il s'agit seulement d'une difficulté d'ordre fonctionnel, une écoute

active, permettra à Gaël de rattraper son retard. Bien saisir les propos des locuteurs sera également profitable dans l'optique d'un apprentissage des mots et des structures syntaxiques.

- LEO

Léo parle très peu. Nous pensons que stimuler l'écoute l'amènera à développer son langage. Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, la musique, par sa complexité, est un formidable stimulant pour de nombreuses fonctions supérieures dont l'attention, l'audition et la mémoire, fonctions intervenant toutes dans la réception et la production du langage. Un travail autour du chant et de la musique devrait par conséquent développer les capacités de Léo dans ces domaines.

Nous proposerons donc à Léo des exercices d'écoute et de reproduction de hauteurs, d'intensités, de durées, de timbres et de rythmes. Nous passerons sans doute beaucoup de temps sur ces activités puisque Léo a encore de grandes difficultés avec le matériel verbal. Mais nous visons à moyen terme l'écoute et la reproduction de segments de parole (logatomes).

En ce qui concerne l'objectif à long terme, nous pensons que notre atelier peut le remplir en partie. Léo présente comme Gaël un retard de langage important avec un faible niveau de compréhension, dont nous ne pouvons pas dire s'il est d'origine structurelle ou fonctionnelle. L'apprentissage de l'écoute active peut permettre à cet enfant de saisir plus facilement les indices pertinents dans la chaîne parlée, qu'ils soient verbaux ou extra-verbaux. Par la suite, il pourra plus aisément produire certains mots ou structures syntaxiques entendues.

#### **2.2.4. L'EXPRESSION**

- GAEL

Gaël s'exprime de façon bimodale : il peut être soit colérique et agressif, soit aimable et séducteur. Nous aimerions qu'il parvienne à montrer d'autres facettes. Nous allons travailler cet aspect en abordant les intonations et les mimiques. Nous allons nous-mêmes arborer différentes expressions dont Gaël pourra s'inspirer pour présenter une palette de sentiments plus large.

Il présente d'ailleurs de bonnes dispositions pour la communication non verbale. Nous comptons donc l'encourager dans cette voie. Nous proposerons les instruments de musique, la voix et même les gestes comme modes d'expression et Gaël pourra choisir ceux qu'il voudra et les exploiter.

Enfin, nous n'abandonnerons pas le mode verbal. Nous le solliciterons beaucoup verbalement en espérant que cela l'encouragera à utiliser plus ce mode de communication. Nous pensons d'ailleurs que d'avoir à disposition d'autres moyens favorisera l'emploi du verbe.

- LEO

Léo imite beaucoup les autres mais exprime peu ce qu'il ressent. Nous voulons que notre atelier soit un lieu d'expression. Pour cela, nous devons être un exemple et montrer nos émotions de toutes les façons possibles (intonations, regard, mimiques...) pour que Léo puisse s'en inspirer.

Nous pensons qu'il faut aider Léo à utiliser tous les moyens dont il dispose inconsciemment pour s'exprimer. Alors, comme nous le ferons pour Gaël, nous allons lui montrer que les objets, le corps et la voix sont des instruments de communication. Il est capable d'utiliser le mode gestuel puisqu'il mime les comptines, mais il ne s'en sert pas pour s'exprimer. Nous souhaitons l'encourager à le faire. Pour cela, nous accompagnerons parfois nos paroles de gestes significatifs.

Enfin, nous avons pour objectif de favoriser l'utilisation du verbal. Nous allons commenter verbalement les actions de Léo pour qu'il se sensibilise à ce mode d'expression et qu'il puisse à plus long terme l'utiliser.

## **2.2.5. LE LANGAGE**

- GAEL

Comme nous l'avons énoncé plus tôt, Gaël présente un retard important de langage (« apparition retardée ou perturbation de l'organisation de la fonction linguistique au niveau du vocabulaire, de la structuration syntaxique, de l'utilisation du langage dans la communication », Dictionnaire d'orthophonie, Ortho éditions, 1997). Ses productions sont proches de celles d'un enfant de trois ans. Il possède peu de vocabulaire et sa syntaxe se

limite à des phrases simples : sujet, verbe, complément. Il ne maîtrise pas l'emploi des mots grammaticaux et sa parole est souvent inintelligible. Nous voulons par l'intermédiaire de nos verbalisations sur ses actions ou des reformulations de ses propos lui proposer un modèle linguistique dont il pourra s'inspirer. Le langage se développe dans l'interaction dyadique mère-enfant à travers les jeux de nourrice et le LAE (ou langage adressé aux enfants). Gaël ne semble pas avoir bénéficié de l'environnement nécessaire à son épanouissement langagier. A nous de lui apporter ce contexte facilitateur dont il a besoin.

L'écoute de chansons sera bien sûr un moment de plaisir, mais elle sera aussi un canal de diffusion du langage non agressif. A partir des chansons nous pourrions travailler le lexique. Le but est d'étendre celui-ci, mais aussi de le rendre précis et accessible (confer. Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome I, chapitre III, Ortho édition, 2004). En associant des gestes et des images aux mots tirés des paroles de la chanson, nous aiderons Gaël à en comprendre le sens. Il lui sera par la suite plus aisé de les répéter et de les apprendre.

Gaël étant capable de faire des phrases, nous pourrions attendre de lui qu'il en construise avec les mots vus. Nous pourrions d'abord lui en faire répéter, puis nous l'encouragerons à les créer à partir d'un support visuel par exemple.

- LEO

Léo ne fait que commencer à utiliser le langage. Il présente un retard très important de langage dont l'origine se trouve peut-être dans le bilinguisme qui l'entoure. Si l'on se réfère aux repères ontogénétiques, Léo à un niveau de langage d'environ deux ans. Il a un lexique très limité, se contente de juxtapositions de mots et comprend uniquement les ordres simples. Pour l'aider à développer son langage, il nous faut lui proposer, comme à Gaël, un contexte facilitateur.

Nous devons l'encourager à parler et pour cela, utiliser nous-mêmes le langage. Mais nous devons aussi lui donner envie de le faire. Pour cela, nous pensons qu'il faut s'appuyer sur des thèmes qui l'intéressent.

Enfin, nous allons essayer d'étendre et de préciser son lexique. A partir des chansons, nous travaillerons la compréhension en associant les mots aux gestes et aux images. Puis nous aborderons la production en lui faisant répéter ces mots pour qu'il les ressente d'un point de vue praxique, les retienne et puisse les utiliser plus tard. Les

multiples entrées (verbale, visuelle et motrice) doivent permettre à Léo un meilleur accès à son stock lexical.

Les objectifs que nous nous sommes fixés sont donc les suivants : obtention d'un comportement adapté, apprentissage de la relation, conditionnement de l'écoute, développement des moyens d'expression et du langage plus particulièrement. C'est avec ces buts que nous avons proposé et réalisé notre projet. Nous allons maintenant vous le présenter.

### **3. L'EXPERIENCE**

#### **3.1. LE CADRE THERAPEUTIQUE**

Pour être thérapeutique, le cadre de notre atelier doit être rigoureux. Ainsi, il a été décidé que « autour du chant » se déroulerait le mardi de 15 heures à 15 heures trente, dans la salle de musique, avec une animatrice, nous-mêmes, et deux soignantes pour encadrer. Les semaines où nous ne pourrions pas être présentes, l'atelier n'aura pas lieu. Les enfants se verront proposer une autre médiation thérapeutique.

#### **3.2. LE PROGRAMME**

Une semaine avant la première séance d'« autour du chant », nous avons présenté le programme de notre atelier à l'équipe soignante et en particulier aux deux personnes qui nous assisteraient. Les séances se dérouleront en deux temps : une première partie faite de jeux musicaux et une seconde de travail autour d'une chanson.

##### **3.2.1. JEUX MUSICAUX**

Nous comptons explorer toutes les composantes de la parole et que l'on retrouve dans la musique : hauteur, intensité, timbre, durée et rythme. Elles seront abordées séparément et avec différents supports, dans des jeux musicaux.

- **LES INSTRUMENTS**

Nous allons exploiter différents instruments de musique pour travailler l'écoute des différentes caractéristiques de la musique.

Ainsi, le tambourin nous servira à travailler l'intensité, le timbre et le rythme. En effet, selon la force que l'on met dans le frapper, l'intensité est plus ou moins importante. La façon dont on traite cet instrument (frapper, gratter, tapoter...) permet d'obtenir différents timbres. Nous souhaitons que les enfants aiguïsent leur oreille petit à petit pour être capable de reproduire nos émissions sonores. Une fois qu'ils maîtriseront ces

éléments, nous pourrions aborder le rythme. Ils seront invités à copier les rythmes que nous créerons.

Le xylophone nous permettra d'aborder la hauteur et la mélodie, en plus de l'intensité et du timbre. De fait, on peut obtenir plusieurs notes facilement avec cet instrument. Les enfants expérimenteront les différents tons et seront amenés à répéter des notes uniques puis des séries de notes. L'intensité viendra de la puissance du frapper, le timbre de la structure de l'instrument ( lamelles ou cylindres).

Nous instaurerons dans ce travail les notions de partage des instruments, de tour de rôle et de changement de meneur.

- **LA VOIX**

La voix étant le plus formidable des instruments et le support de la parole, nous allons également exercer l'oreille de Gaël et Léo à l'écoute de la voix humaine.

Ainsi, nous allons chercher à obtenir la reproduction vocale d'intensités, de hauteurs, de durées, de rythmes et de mélodies. Comme avec les instruments de musique nous aborderons chaque élément séparément. Pour la hauteur, l'intensité et la durée, nous commencerons par deux sons verbaux très éloignés (très aigu/très grave, fort/faible, long/bref) puis nous espérons parvenir à une discrimination plus fine, avec l'ajout d'un intermédiaire (médium). Nous envisageons de passer rapidement à la reproduction de voyelles puis de syllabes. Nous pourrions répéter des syllabes à intervalle régulier et créer des rythmes que les enfants devront reproduire, ou à l'aide de syllabes créer de petites mélodies que Gaël et Léo devront imiter.

### **3.2.2. ETUDE D'UNE CHANSON**

Nous pensons pouvoir étudier deux à trois chansons au cours de notre expérience. Chacune sera exploitée isolément.

Le premier temps sera consacré à la découverte de l'œuvre. Les enfants seront invités à écouter la chanson, observer les gestes que nous y associons et pourront y réagir librement. Nous souhaitons qu'ils expriment ce que leur inspire la chanson, sa musique ou ses paroles par des mouvements, des mimiques ou des émissions vocales.

Puis nous travaillerons le vocabulaire de la chanson. Nous utiliserons pour cela des images et des gestes significatifs associés aux mots. Les enfants seront amenés à répéter les mots et à désigner les images correspondantes.

Des jeux autour du thème de la chanson pourront s'ajouter aux précédents exercices et permettre une autre approche du langage.

Maintenant que nous vous avons présenté notre projet, voyons comment nous l'avons appliqué.

### **3.3. DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE**

#### **3.3.1. UNE SEANCE TYPE**

Après avoir défini les objectifs à long terme (au niveau du comportement, de la relation, de l'écoute, de l'expression et du langage), pour chaque séance des objectifs à court terme sont fixés. Ils dépendent de l'accueil réservé aux exercices proposés lors de la séance précédente et des observations que nous avons réalisées. Selon l'attitude des enfants, ils seront plus ou moins respectés.

Le jour venu, nous veillons à ce que tout soit prêt et bien organisé avant la séance, pour sécuriser les enfants et empêcher tout débordement.

Pendant le premier quart d'heure nous leur proposons des jeux musicaux autour d'instruments de musique et de la voix. Dans la mesure du possible, nous essayons de ne pas demander aux enfants de faire, nous modélisons et l'enfant reprend ou non le geste musical proposé. Cela ne fonctionne pas toujours, alors nous devons parfois expliciter ce que nous attendons.

Nous enchaînons avec l'écoute de la chanson du moment. Selon la chanson, les enfants sont assis sur le tapis ou debout. Pendant l'écoute, nous chantons et faisons les mimes accompagnant les paroles. Les enfants les reprennent ou non. Après ce temps nous nous retrouvons sur le tapis autour des images. Les enfants dénomment les images, les désignent, répètent les mots. Ils peuvent manipuler s'ils le souhaitent. Un élargissement est parfois proposé sous la forme d'un jeu où est sollicitée soit la compréhension, soit l'expression.

Lorsque la séance est terminée, nous nous disons « au revoir » et les enfants remontent vers la salle commune. Nous partageons avec eux le goûter qui est un bon moyen de prolonger la relation. Il est alors l'heure du départ des garçons.

Nous nous retrouvons avec les deux soignantes encadrant le groupe pour faire le point. Nous évoquons les points positifs et négatifs de la séance et nous commençons à envisager les choses qui pourront être demandées la fois suivante.

### 3.3.2. CONTENU DES SEANCES

Compte tenu des difficultés de mise en place que nous avons rencontrées, notre atelier n'a débuté que le 17 janvier 2006. Nous avons dirigé dix-neuf séances, la dernière ayant eu lieu le 27 juin 2006. Quelques interruptions (pour cause de vacances ou de séminaires) sont venues empêcher la continuité de notre action. Vous trouverez en annexe un compte-rendu complet de certaines séances qui nous ont paru importantes dans notre cheminement.

Pour l'heure, découvrez séance par séance les points qui ont été travaillés.

|            | Instrument   | Voix   | Chanson   |
|------------|--|--|---|
| 17 janvier | Tambourin : travail de la percussion, découverte des différentes façons de jouer, alternance                 | Ecoute des différents timbres et intensités                          | « Mon petit lapin » : écoute, visualisation des gestes, lallations                          |
| 24 janvier | Tambourin : répétition d'intensités et de timbres, alternance, travail du rythme                             | Accompagnement vocal du jeu sur tambourin, répétition d'intensités   | Ecoute avec gestes et vocalisations, travail du lexique avec images (lapin, jardin et chou) |
| 31 janvier | Tambourin : jeu libre, alternance, changement de meneur, reproduction d'intensités, de timbres et de rythmes | Accompagnement vocal du tambourin, vocalises dans un tube, vocalises | Ecoute avec gestes et voix, travail du lexique  |
| 7 février  | Tambourin : jeu, alternance, prise d'initiative, répétition d'intensités et de rythmes                       | Accompagnement vocal du jeu, vocalises dans tubes et dans micro      | Ecoute avec gestes et voix, travail du lexique  |

|            |   |  |  |
|------------|---|--|--|
| 14 février | Tambourin : jeu, alternance, changement de position, reproduction d'intensités et de rythmes<br>Xylophone : jeu, alternance avec le tambourin | Accompagnement du jeu, voix dans tubes puis répétition de syllabes dans le micro                 | Ecoute et gestes, travail du lexique, précision lexicale avec la dénomination d'éléments d'une image |
| 21 février | Xylophone : jeu, alternance, changement de meneur, répétition de notes  | Vocalises dans tubes puis reproduction d'intensités et de hauteurs dans micro                    | Ecoute et gestes, travail du lexique (apprentissage des mots, précision des termes)                  |
| 7 mars     | Xylophone : alternance, prise d'initiatives, répétition de notes  | Vocalises, reproduction de syllabes et de mots dans le micro avec changement de position         | « pour aller dehors » : écoute, lallations et gestes   |
| 14 mars    | Xylophone : alternance, reconnaissance grave/aigu, répétition de notes  | Vocalises, répétition de logatomes et de mots dans le micro avec prise d'initiative              | Ecoute et travail du lexique sur image (manteau, bonnet, écharpe et gants)                           |
| 4 avril    | Xylophone : jeu, alternance, initiative, répétition de notes  | Reproduction d'intensités et de hauteurs, répétition de paroles                                  | Ecoute avec gestes, travail sur les images, jeu où on habille un bonhomme en carton                  |
| 11 avril   | Arrêt du travail sur instruments  | Expression libre, puis reproduction d'intensités, de hauteurs et de rythmes dans le micro, chant | Ecoute, travail du lexique, jeu de l'habillement support à un travail syntaxique                     |
| 18 avril   |   | Libre expression, travail de l'intensité, de la hauteur, de la durée et du rythme, chant         | Ecoute, travail sur images, jeu de l'habillement   |
| 9 mai      |   | Intensité, hauteur, durée, rythme (de plus en plus, plus proches, plus complexes), chant         | « petit écureuil » : écoute et ronde   |
| 16 mai     |   | Intensité, hauteur, durée, rythme, chant   | Ecoute et ronde, travail lexicale (écureuil, arbre, noisette, abeille)                               |
| 23 mai     |   | Intensité, hauteur, durée, rythme, parole, lexique appris  | Ecoute et ronde, travail lexical   |
| 30 mai     |   | Intensité, hauteur, durée, rythme, parole  | Ecoute et ronde, travail sur images  |

|         |  |  |   |
|---------|--|--|---|
| 6 juin  |  | Hauteur, durée, rythme, parole                       | Ecoute avec gestes, apprentissage mots, dénomination d'animaux                    |
| 13 juin |  | Hauteur, durée, rythme, parole                       | Ecoute et gestes, travail du lexique, jeu d'échange d'images                      |
| 20 juin |  | Modulations de hauteur, durée, rythme, chant, parole | Ecoute, travail lexical, jeu de recherche d'image                                 |
| 27 juin |  | Chant  | Ecoute des trois chansons et révision du vocabulaire<br>Remise du carnet souvenir |

Vous trouverez en annexe les images et planches utilisées lors des séances ainsi que le carnet souvenir remis à chaque enfant le dernier jour.

## **4. ANALYSE CLINIQUE DE L'EXPERIENCE**

Nous allons maintenant étudier les résultats obtenus dans le cadre de notre expérience et les confronter avec les objectifs fixés au niveau du comportement, de la relation, de l'écoute, de l'expression et du langage.. Nous allons examiner point par point l'évolution de chaque enfant au sein de l'atelier (confer. grille en annexe). Ces enfants étant particuliers, notre analyse se basera sur des observations cliniques et non sur des épreuves étalonnées. Nous nous attacherons néanmoins à être les plus objectifs possibles.

### **4.1. GAEL**

#### **4.1.1. LE COMPORTEMENT**

Le comportement de Gaël s'est globalement amélioré au fur et à mesure des séances. Mais cette évolution n'a pas été linéaire et homogène.

- **PLAISIR**

Dès les premières séances, Gaël manifeste du plaisir. Il aime jouer sur le tambourin, souvent très fort, parfois doucement. Il n'est pas rare de le voir sourire ou rire en frappant sur l'instrument. Il s'y donne tout entier et s'amuse à faire le plus de bruit possible avec Léo.

Lorsque nous introduisons le xylophone, il s'approprie tout de suite l'instrument à tubes, démontable. Son grand plaisir est de le démonter puis de le remonter dans le désordre et de faire des glissandos altérés par l'ordre aléatoire des tubes. Il est absorbé par cette activité qui lui amène inévitablement le sourire au lèvres.

Gaël apprécie également les jeux vocaux. S'entendre crier, imiter des animaux ou reproduire des séquences sonores dans le micro semble lui procurer beaucoup de joie. Il le réclame, souhaite le garder souvent, ou au contraire cherche à le partager. L'allumer et l'éteindre alors que nous chantons est son jeu favori. Nous voir articuler dans le vide le fait rire aux éclats. Lors de la séance du 7 mars, il a semblé beaucoup s'amuser à réaliser une parodie de notre attitude dans l'atelier. La copie était parfaite et nous avons tous ri avec lui. Ces moments de plaisir autour du micro se renouvellent à chaque séance. Gaël y montre

par moment une véritable envie de bien faire et un grand bonheur à la réussite des exercices qui sont très importants dans l'optique de son développement futur. Le plaisir de découvrir et de réussir est un formidable moteur.

La musique, et tout particulièrement la chanson, semblent être un centre d'intérêt de Gaël. A l'écoute des chansons « Mon petit lapin », « Pour aller dehors » et « Petit écureuil », il peut avoir des réactions que nous qualifions de réactions de plaisir. Ainsi il lui arrive de s'allonger en fredonnant les mélodies ou de balancer la tête en souriant. Dernièrement, il s'est mis spontanément debout pour lancer une joyeuse ronde. Après l'audition des cassettes, il aime essayer de restituer la chanson qu'il vient d'entendre et apprécie parfois de nous entendre chanter le même air, ce qu'il manifeste en nous tendant le micro.

Bien sûr, l'atelier n'est pas constitué que de moments de plaisir pour Gaël. Il n'apprécie pas toutes les activités proposées. Et certaines peuvent lui être agréables un jour et ne pas l'être la fois suivante. Mais il y a toujours un moment de la séance qui semble le rendre heureux.

Cela tend à confirmer que la musique est source de plaisir. Gérard Ducourneau énonce dans *Eléments de musicothérapie* que le plaisir dans l'écoute ou la production de musique vient de l'aspect répétitif de la structure musicale. Le fait que Gaël semble apprécier de frapper en cadence sur le tambourin, de reproduire ou de nous faire reproduire des éléments musicaux semble attester cette affirmation.

Nous remarquons également que bon nombre de situations plaisantes pour Gaël ont un aspect moteur. C'est le cas pour les frappes sur le tambourin, la désorganisation du xylophone, l'allumage et la coupure du micro ou la danse. Cela nous semble intéressant car selon Piaget, la manipulation d'objets permet à l'enfant de construire des schèmes moteurs qu'il va intérioriser et dont il pourra s'inspirer. Lors des jeux, Gaël est intéressé par des sons que lui ou nous produisons. Il veut alors les reproduire et met tout en œuvre pour y parvenir. Il essaie les schèmes qu'il connaît et si aucun ne parvient à produire le son recherché, il doit s'accommoder. Il lui faut innover, créer un nouveau schème d'action. Au bout d'un certain temps, il n'a plus besoin de chercher manuellement la solution au problème, elle lui vient en pensée car il a conceptualisé à partir de ses expérimentations précédentes. C'est l'entrée dans le stade symbolique du développement, celui au cours duquel le langage prend son essor. La recherche du plaisir peut donc avoir des effets au-delà du plaisir de l'instant.

- COOPERATION

Lors des premières séances, Gaël coopère peu. Il réalise les activités qui l'intéressent, à savoir jouer sur le tambourin et écouter la chanson. Il accepte parfois d'essayer ce que nous proposons, mais cherche inévitablement à éprouver les règles : il frappe par terre avec le tambourin, démonte le xylophone, nous prend le micro des mains... Comme nous ne le laissons pas agir au gré de ses envies, il lui arrive de se montrer très opposant. Dans ce cas, il peut avoir des réactions très fortes (frappe extrêmement puissante sur le tambourin par exemple). Mais la plupart du temps ses oppositions se manifestent par un refus de faire : il reste à sa place mais ne participe pas.

La troisième séance est différente puisque Gaël est seul avec l'encadrement. Il se montre alors sous un meilleur jour. Il accepte toutes les activités et les réalise avec application, sans chercher à maîtriser la situation. Mais, la semaine suivante, nous retrouvons le petit garçon des séances précédentes qui alterne coopération et opposition. Le 21 février, Gaël se montre particulièrement peu coopérant. Il boude à de nombreuses reprises et termine la séance sur une crise où nous le voyons pleurer, hurler et chercher à se faire vomir.

Au retour des vacances, le comportement de Gaël se modifie progressivement. La séance de reprise est difficile mais, au fur et à mesure des semaines, ses bouderies deviennent moins nombreuses et plus courtes jusqu'à disparaître avant les vacances de printemps. Nous croyons alors que Gaël a intégré les règles, que le plaisir qu'il ressent à manipuler les instruments et sa voix l'a conduit à se montrer plus coopérant pour avoir le droit de participer aux activités qui l'intéressent le plus. Les vacances viennent briser cet élan. La séance de rentrée pose problème. Après deux semaines d'arrêt, Gaël a du mal à retrouver un comportement adapté. Il n'est plus habitué aux limites et ne supporte pas d'y être confronté. Il se montre opposant la majeure partie de l'atelier et même agressif vis-à-vis de nous (il cherche à nous griffer et à nous frapper). Mais dès la semaine suivante, il fait preuve de plus de compliance et s'insère dans tous les exercices proposés, avec plus ou moins de promptitude.

Jusqu'à la dernière séance, il alterne les moments de coopération et les conduites d'opposition. Son désir de maîtrise ne s'exprime plus que par instants. Il semble alors se priver d'une activité qu'il aime juste pour contrôler la situation. Si nous n'insistons pas, il revient de lui-même dans le jeu car l'envie est trop forte. Si forte que le 30 mai, il l'exprime verbalement : « je veux jouer ». Cette action est un fait marquant de

l'expérience. Gaël admet qu'il apprécie l'atelier et en accepte implicitement les règles. Cette demande lui permet de réintégrer le cercle et le reste de la séance se déroule dans la plus parfaite coopération. Cette sérénité ne dure que l'espace de deux semaines. En effet, ayant été absent le 13 juin, Gaël souffre de cette interruption la semaine suivante. Il refuse de venir participer à l'atelier et s'y oppose physiquement. La première règle étant que l'enfant ne choisit pas de venir, nous employons la contrainte. Gaël refuse dans un premier temps de participer, puis, poussé par l'envie, finit par saisir au vol l'opportunité de s'exprimer dans le micro. Il reste présent le reste de la séance. Et la dernière semaine est dans le prolongement de cette fin d'atelier.

En six mois, l'attitude de Gaël a considérablement changé. Il se montre beaucoup plus coopérant qu'au début de l'expérience. Mais sa volonté de maîtrise est toujours présente, sous-jacente, et ne demande qu'un peu d'espace pour s'exprimer. Lorsqu'elle n'en trouve pas, Gaël peut profiter des activités proposées et être plus disponible.

Nous remarquons qu'après chaque interruption de l'activité, Gaël éprouve des difficultés à respecter les règles. Il semble que le peu (ou l'absence) de limites auxquelles il est confronté à la maison rende difficile le travail que nous effectuons en commun avec le personnel de l'hôpital de jour.

Pourtant l'acceptation des règles est primordiale. Le langage est constitué de toutes sortes de règles (prononciation, grammaire, communication...) que Gaël ne maîtrise pas. Lorsqu'il aura intégré les règles de vie, il lui sera plus aisé de maîtriser celles de la langue.

- RITUALISATION

Il nous semble que l'objectif qui était le nôtre avant le début de l'expérience est atteint. En effet, Gaël ne paraît pas avoir installé de rituels au sein de notre atelier. D'une séance à une autre, il ne reproduit pas de comportements ou d'activités notables. Lorsque nous avons retiré le tambourin et plus tard le xylophone des objets d'étude, il ne les a pas réclamés. Il a investi le travail dans le micro. Et dans le cadre de cette activité vocale il n'a jamais montré de comportement ritualisé. Il semble au contraire accepter facilement et apprécier la nouveauté. Même ses bouderies ne prennent pas toujours la même forme.

Dans l'étude des chansons nous n'avons pas non plus relevé de stéréotypies. Il réagit différemment à chaque écoute. Il semble parfois apprécier et d'autres fois se désintéresser. Le travail lexical à partir des images ne donne pas lieu à des séquences répétées à chaque séance.

Est-ce que Gaël ne ritualise pas l'atelier « autour du chant » ou est-ce que nous avons su faire en sorte que les rituels ne puissent pas s'installer ? Si nous partons du principe que l'atelier ne lui inspire pas de rituels, nous pouvons émettre comme hypothèse que c'est la structure de la musique et de la chanson qui par sa complexité ne permet pas d'adopter un seul comportement face à elle. Si nous suivons l'idée que notre intervention est la raison de cet état de fait nous pouvons penser que le cadre de notre action (musique, personnes présentes, règles) est suffisamment sécurisant pour que Gaël n'érige pas de rituel comme moyen de défense. Une troisième hypothèse consisterait en une combinaison de ces deux possibilités.

Au niveau comportemental, nous avons donc observé des progrès de la part de Gaël. Ainsi, il prend du plaisir lors de l'atelier, ce qui, pour nous, est primordial puisqu'on apprend toujours mieux en s'amusant. De plus, il commence à accepter les règles même s'il cherche encore à dépasser les limites. Enfin, il n'a pas ritualisé les séances autour du chant. Tout cela nous amène à penser que Gaël peut être plus aisément dans l'interaction. Le plaisir est fait pour être partagé, les règles sont là pour que tout le monde puisse cohabiter et échanger, quant aux rituels, ils empêchent le partage.

#### **4.1.2. LA RELATION**

- **ACCEPTATION DE L'ETRANGER**

Gaël ne nous connaissait pas lorsque nous avons commencé l'atelier. Il nous avait croisé au sein de l'hôpital de jour mais n'entretenait pas de relation avec nous.

Lors de la première séance, il nous suit sans discussion, attiré par la musique. Pendant la demi-heure que nous passons ensemble, il joue seul sur le tambourin, puis s'intéresse à ce que nous faisons pour prendre l'activité à son compte et la mener. L'écoute de « mon petit lapin » n'amène pas d'échange entre nous.

Dès la séance suivante, Gaël nous assimile à l'atelier et commence à créer un lien avec nous. Ainsi, il accepte de jouer avec nous sur le tambourin et reprend les façons de jouer que nous proposons puis nous échangeons les rôles et il mène l'échange. Il s'adresse même à nous pour obtenir la diffusion de la chanson.

A la troisième séance, Léo est absent. Cela nous permet de tisser des liens avec Gaël. Il distribue les tambourins et nous demande de jouer avec lui. Puis il reproduit toutes

les variations que nous réalisons avant de devenir le maître du jeu. L'introduction des tubes de papier nous permet de nous rapprocher. Chacun vocalise dans un tube collé à l'oreille de l'autre et nous prenons plaisir à cette proximité. Rapidement Gaël se met à refaire l'activité sans le tube et il finit sur notre dos. Notre présence ne semble plus le gêner.

Cela se confirme dès la semaine suivante. Gaël vient nous saluer lorsque nous arrivons à l'hôpital de jour. Pendant la séance, même s'il s'oppose, il semble être dans l'interaction avec nous.

Depuis cette séance, la relation se développe entre nous. Gaël nous salue à chaque arrivée. Il n'hésite pas à nous solliciter pour demander des choses et parfois nous sentons une sorte de complicité entre nous (regard de connivence, échange lors des jeux). Il arrive que l'enfant refuse l'interaction avec nous, mais refuser l'échange est une façon d'être en relation. C'est montrer que l'on reconnaît l'autre comme un interlocuteur.

Ainsi la chanson et la musique nous ont permis de créer une relation avec Gaël. Nous avons partagé des expériences et nous sommes retrouvés autour du plaisir d'entendre et de faire de la musique. Nous remarquons que la relation a vraiment démarré lorsque Gaël est venu sans son camarade. Se serait-elle construite à ce moment-là, même avec Léo dans la salle ? Est-ce l'absence de Léo qui a joué ou les dispositions de Gaël à ce moment-là ?

- MULTIPLICATION ET DIVERSIFICATION DES CONTACTS

Nous remarquons que Gaël est parfaitement capable de se passer de sa référente dans le cadre de l'atelier. Il n'a pas paru déboussolé de se retrouver sans elle dans la salle la première fois, captivé qu'il était par le tambourin.

Cet état de fait ne s'est jamais démenti tout au long de l'expérience. Jamais il ne réclame la présence de sa référente. Lorsqu'il a besoin de quelque chose, il demande soit à une infirmière, soit à nous-mêmes, avec qui il a tissé des liens pendant les séances. Il lui arrive par contre d'utiliser son prénom en parlant de l'une d'entre nous. Que cela signifie-t-il ? Gaël nous assimilerait-il toutes à une seule entité ? En tout cas, Gaël étant un enfant assez anxieux, cela tend à montrer que l'atelier est un environnement suffisamment sécurisant pour lui et que nous lui apportons, avec l'encadrement, l'appui dont il a besoin pour s'exprimer sereinement.

Gaël entre également en interaction avec Léo. D'abord, il ne réalise les différentes activités qu'à côté de l'autre enfant, puis petit à petit, il effectue les exercices avec Léo.

Cela a été un passage progressif, si bien que nous ne nous en sommes pas rendu compte. Mais une chose est sûre, Léo fait maintenant partie de son cercle. Lorsqu'il fait une digression lors d'un exercice, Gaël cherche immédiatement à entraîner Léo à sa suite. Il le regarde, est attentif à sa réaction et n'est heureux que lorsqu'il a réussi à obtenir ce qu'il cherchait.

Il semble donc que l'atelier ait réussi à multiplier et diversifier les contacts de Gaël au sein de l'hôpital de jour, ce qui était un de ses objectifs.

- SOCIALITE

Dès la première séance, Gaël met en place de lui-même un tour de rôle : il joue sur le tambourin puis s'interrompt pour nous permettre, à Léo et à nous, de lui répondre. Lorsque nous introduisons le micro, il accepte de l'avoir un temps puis de le laisser à son camarade.

A la séance suivante, Gaël se trouve dans une autre position. Nous jouons et lui et Léo répondent. Ils paraissent bien s'entendre. Puis nous inversons les rôles et Gaël retrouve la place de meneur. Même quand il refuse une activité, il semble faire attention à ce que produit Léo. Ainsi, lorsque ce dernier perd un peu ses moyens devant le micro, Gaël lui souffle des mots qu'il répète. En présence de Léo, Gaël semble se sentir fort. Il a plus de possibilités que son camarade et cela le valorise. Deldime et Vermeulen énoncent que pendant la phase présociale, les rapports entre enfants sont dictés par la nécessité. Il semble qu'à ce moment de l'expérience Gaël ait eu besoin de montrer ses qualités et qu'il se soit servi de Léo pour le faire.

Les semaines suivantes, Gaël refuse des activités en commun avec Léo et s'exprime presque exclusivement en tant que meneur du jeu. Le 7 février, il accepte d'expliquer le fonctionnement des tubes à son camarade mais se retire rapidement de l'exercice. La semaine suivante, il accepte de participer à un exercice sur sollicitation de Léo. La relation qui se crée entre eux ne semble pas égale : Gaël se dégage comme le meneur et nous cherchons à ce qu'il puisse être meneur et mené.

Progressivement, il réussit à se montrer plus collectif. Il propose des choses dans le micro et cherche la réponse de Léo. Il consent à laisser les images illustrant la chanson sur le tapis pour que son camarade en profite. Mais une interruption de l'atelier pendant deux semaines vient tout remettre en question. Gaël doit réapprendre le partage.

Au fur et à mesure, il y parvient. Il accepte d'abord le partage du micro et le tour de rôle. Puis lors des dernières séances, il échange avec son camarade, parvenant même à le laisser être l'instigateur du dialogue. Il répète les émissions sonores de Léo. Il lui arrive même dans le cadre d'un jeu le 20 juin de proposer spontanément le nom de Léo lorsqu'on lui demande qui doit jouer après lui.

Nous ne pouvons pas affirmer que Gaël construise une relation avec Léo mais il s'est rapproché de lui pendant les séances. Ce rapprochement étant récent, nous ne pouvons pas certifier qu'il sera durable. Mais l'atelier aura certainement contribué à la socialisation de cet enfant. Nous retrouvons ici l'une des idées abordées par Gérard Ducourneau dans *Éléments de musicothérapie* : le fait de faire de la musique ensemble aide à tisser des liens entre les personnes. Gaël et Léo forment par moment une sorte de duo.

Du point de vue de la relation, l'atelier n'a pas tenu toutes ses promesses. Gaël a bien sûr été confronté à une personne étrangère avec qui il a pu entrer en interaction par l'intermédiaire de la musique. Par ailleurs, il a augmenté et varié le nombre de ses contacts. Habitué à échanger avec un seul interlocuteur, il a dû ici élargir son panel à trois adultes et un enfant. Or les relations sont différentes avec les uns et les autres. Enfin il a été confronté aux règles de la vie sociale, à savoir, le tour de rôle et la nécessité parfois d'initier l'échange. Il a relativement bien géré ces nouveautés mais nous pouvons regretter que ces changements ne soient pas permanents. En effet, une grande variabilité d'une séance à l'autre nous fait douter du bénéfice qui pourra être tiré.

#### **4.1.3. L'ECOUTE**

- **CAPACITES DE CONCENTRATION**

Ce premier objectif que nous nous sommes fixé semble atteint. En effet, Gaël a amélioré ses capacités d'écoute. Lors des premières séances, il ne pouvait rester concentré sur les exercices que par plages de moins d'une minute. Ce laps de temps passé, il décrochait de l'activité et se mettait à jouer seul dans son coin.

Progressivement, il a accru ces temps d'attention dans le nombre et la durée. Il a commencé par multiplier les moments de concentration : d'un durant chaque activité (instrument, voix, chanson), il est passé à plusieurs petits instants d'attention par objet d'étude. Puis il a réussi à augmenter la durée de ces plages d'écoute.

Désormais, il est capable d'être concentré pendant plusieurs fois quelques minutes. Ainsi, le 16 mai, nous avons pu réaliser une sorte de bilan. Gaël a activement participé pendant près de quinze minutes au total : il a réalisé des jeux vocaux sans discontinuer sur sept minutes, puis a dénommé et désigné des images en alternance avec son camarade pendant cinq autres minutes et a enfin été attentif à la chanson étudiée environ trois minutes avant de se désintéresser, sans doute par fatigue.

Les dernières séances se sont déroulées selon le même scénario. Lorsque le désir de maîtrise de Gaël est contenu, il peut se concentrer pendant des plages de cinq à dix minutes. Puis cette volonté de contrôle est trop forte, alors Gaël refuse d'être attentif. Et lorsque l'envie de participer domine le désir de maîtrise, Gaël se montre de nouveau concentré.

Les capacités attentionnelles de Gaël se sont améliorées, mais cette progression n'a pas été linéaire. Comme pour le comportement et la relation, les interruptions dues aux vacances sont venues perturber l'évolution. Après chaque pause, Gaël a eu besoin d'une séance pour se familiariser à nouveau avec les exercices et pouvoir reprendre sa progression. Ses capacités d'attention et d'écoute semblent également soumises à son état d'esprit du jour. S'il est bien disposé, il peut mieux se concentrer que s'il est dans un mauvais jour.

Nous pensons que cette évolution au niveau des facultés d'écoute vient du fait que la musique est tellement complexe qu'elle nécessite une grande attention. Cela confirmerait les propos d'Anne Bustarret tenus dans *L'oreille tendre* selon lesquels les nombreuses informations contenues dans la musique forceraient à puiser au fond de soi des ressources attentionnelles ignorées.

- CARACTERISTIQUES MUSICALES

Dès la première séance, Gaël nous paraît avoir de bonnes capacités de discrimination auditive. Il ne répète pas les intensités ou les timbres que nous produisons sur le tambourin, mais il reprend la mélodie de « mon petit lapin » après avoir écouté la cassette. Ces capacités se confirment la semaine suivante. Gaël reproduit sans difficulté nos différentes façons de jouer sur l'instrument en essayant d'obtenir exactement le même timbre ou la même intensité. A chaque séance nous augmentons la difficulté et/ou proposons un nouvel élément à travailler. Nous nous appuyons d'abord sur le tambourin et la voix, puis sur le xylophone et la voix pour terminer avec la voix seule.

Gaël est maintenant capable de reproduire à l'identique quatre intensités vocales dans le micro. Au début il ne pouvait en produire que deux : moyenne et très forte, comme sur le tambourin. Il a appris le chuchotement et la voix forte.

En ce qui concerne les hauteurs, le xylophone n'a pas permis de les travailler. C'était pourtant le but, mais Gaël n'est pas rentré dans nos propositions. C'est par l'intermédiaire des exercices vocaux dans le micro que ce travail a pu être entrepris. Gaël ne rencontre aucune difficulté à reproduire les hauteurs aiguës. C'est dans ce registre qu'il s'exprime. Progressivement, il arrive à descendre dans les graves. Maintenant il peut répéter une note basse sans problème. Il est même capable de copier des modulations de hauteurs montantes comme descendantes.

L'étude du rythme se fait sur les instruments et à l'aide du micro. Dès la deuxième séance, Gaël reproduit un rythme simple (··) sur le tambourin. A la deuxième, il peut en reprendre deux différents (··· et ··). Progressivement, il reproduit des rythmes de plus en plus complexes. Ainsi, lors de la dernière séance, il parvient à copier tout ce que nous lui proposons (· · · , · · · · , · · · · · et · · · ·).

La durée a été travaillée tardivement. Gaël réussit très vite à reproduire des sons longs alors que nous avons toujours travaillé sur des sons courts. Ses sons ne sont pas encore la reproduction exacte des nôtres en terme de durée, mais il fait la différence entre les sons brefs et les sons longs. Lors de la dernière séance, il se montre même capable de différencier et reproduire trois durées ( brève, moyenne et longue).

Les performances de Gaël en reproduction de sons, instrumentaux puis vocaux se sont améliorées au fur et à mesure des séances. Il nous semble intéressant de noter que cette évolution qualitative est parallèle à la progression quantitative qu'il a manifestée au niveau de la capacité de concentration. Pour pouvoir apprendre, il faut être attentif et cela s'apprend. Il nous semble que les jeux musicaux proposés étaient suffisamment intéressants pour que Gaël consente à faire des efforts de concentration.

- PAROLE ET LANGAGE

Au milieu des jeux vocaux nous avons instillé des temps de reproduction de phonèmes et de syllabes. La répétition est satisfaisante, mais Gaël n'automatise pas encore les structures acquises en répétition. Les troubles de la parole persistent en spontané. L'objectif à moyen terme de normaliser sa parole grâce aux exercices musicaux n'est donc pas atteint. Mais il semble que cet enfant souffre d'un trouble de l'oralité. Les repas sont

difficiles, Gaël refusant beaucoup de mets. L'oralité alimentaire et l'oralité verbale se développent de façon conjointe, comme l'explique Catherine Thibault dans le numéro 226 de Rééducation Orthophonique. Il est donc possible que les difficultés alimentaires de Gaël, dont l'origine peut être, comme c'est le cas le plus souvent, une trop grande proximité avec la mère, rejaillissent sur sa sphère langagière. Mais, les bonnes capacités d'écoute de cet enfant devraient lui permettre, si ce trouble se résout, de normaliser sa parole.

En ce qui concerne le langage, l'activité n'a pas encore porté ses fruits, mais il faut tenir compte du fait que l'atelier n'a fonctionné que pendant six mois. Gaël n'a sans doute pas eu le temps de transformer ses compétences en tremplin pour le langage. Les auteurs que nous avons étudiés avant de mettre en place notre atelier spécifiaient que l'éducation auditive devait commencer tôt et durer longtemps, ce qui n'a pas été le cas ici. A ce propos, Eugène Bérel préconise toute la durée de la scolarisation en maternelle. Nous pouvons penser que si notre atelier se pérennisait, les jeux musicaux pourraient permettre à Gaël de développer son langage sur le long terme.

#### **4.1.4. L'EXPRESSION**

- PALETTE

Au cours de l'atelier, Gaël a peu montré de sentiments. Il est globalement resté dans son schéma habituel : gentillesse ou colère. Ainsi nous l'avons vu ou tout-sourire, ou avec le visage fermé. Peut-être a-t-il quelques fois eu l'air pensif. Mais nous avons globalement échoué dans ce premier objectif. Nous émettons plusieurs hypothèses concernant cette non-évolution. La première est que nous n'avons pas assez montré de sentiments différents. La seconde est que les exercices ne lui ont inspiré que deux sentiments, le plaisir ou la frustration. La dernière est que c'est la personnalité de Gaël qui ressort, cette volonté de maîtrise de son comportement. Peut-être est-ce même une combinaison de toutes ces suppositions.

- COMMUNICATION

Dès la première séance, Gaël exprime ce qu'il veut sur le mode non verbal. Son refus de rentrer dans les exercices de reproduction, il le manifeste par la violence de ses

productions : frappes très fortes sur le tambourin, cris dans le micro. Par la suite, il lui arrive plus souvent de rester de marbre devant une activité pour manifester son mécontentement.

Rapidement, il utilise les gestes et le pointage pour faire comprendre ce qu'il désire. Ainsi, le 31 janvier, il arrête notre jeu sur le tambourin en mettant ses mains sur les nôtres puis nous fait signe de jouer en pointant son index vers nous. Ce mode d'expression, il va le garder jusqu'à la fin de notre expérience.

Au bout de plusieurs séances, il ajoute la voix aux gestes. En effet, il dit « arrête » tout en nous stoppant manuellement, puis « à toi » en nous pointant. Il énonce « c'est mon tour » tout en tendant la main vers le micro pour réclamer l'objet. Plus les séances passent, plus il exprime de demandes verbalement. Ainsi, le 16 mai, il nous demande s'il peut aller aux toilettes vers la fin de la séance. Lorsqu'il redescend dans la salle, il nous dit qu'il est revenu pour nous dire « au revoir ».

Quand il sent que nous ne le comprenons pas, il associe le geste à la parole. Ainsi, le 20 juin, il se met debout tout en disant « danse » pour nous inviter à faire la ronde sur *Petit écureuil*. Comme nous ne saisissons pas, il nous a pris la main pour mimer l'acte de danser. Mais désormais quand il a un message à faire passer, il l'exprime verbalement.

Comment expliquer ce phénomène ? Nous pensons que les instruments de musique et la voix lui ont offert un premier mode d'expression où il n'a pas besoin de s'investir totalement. Par la suite, la confiance s'installant entre nous, grâce à la musique, il a pu se passer de médiateur pour s'exprimer. C'est le passage du langage analogique au langage digital décrit par Gérard Ducourneau dans *Éléments de musicothérapie*. Le cadre musical a servi de support à la communication qui est devenue verbale progressivement.

#### **4.1.5. LE LANGAGE**

- LEXIQUE

L'étude des chansons a donné lieu à un travail spécifique du vocabulaire évoqué dans les paroles.

Pour « mon petit lapin » nous avons étudié à partir des images les mots « lapin », « jardin » et « chou ». Puis nous avons étendu le travail aux animaux domestiques tels que le chien et le chat et aux fruits et légumes du jardin. Gaël ne semble pas avoir retenu

beaucoup de ce travail : il a appris le mot « chou », mais s'est contenté la plupart du temps de répéter les mots que nous prononcions.

« Pour aller dehors » devait servir à étendre le vocabulaire des vêtements chez Gaël. Lors de la première séance avec cette chanson, Gaël a pu dénommer « manteau » et « écharpe », et répéter « bonnet » et « gant ». Mais la semaine suivante il avait oublié « écharpe » et ne pouvait désigner que le manteau. Les séances qui ont suivi n'ont montré aucune acquisition concernant les vêtements, que ce soit ceux vus dans la chanson ou ceux évoqués par le jeu de l'habillement. Mais lors de la séance du 16 mai, il a pu dénommer « manteau » et « écharpe » ainsi que tous les habits du jeu de l'habillement et s'est montré capable de désigner tous les vêtements au début de la demi-heure d'atelier. Le 27 juin, il a pu dénommer le manteau et l'écharpe au début de la séance, puis le bonnet et les gants après l'exercice de désignation, ce qui prouve que cet enfant a de bonnes capacités d'apprentissage qu'il faut exploiter.

« Petit écureuil » nous a permis d'aborder les mots « écureuil », « noisette », « arbre » et « abeille ». Rapidement, Gaël a retenu « écureuil » tant en compréhension qu'en production. Il lui est souvent arrivé de reprendre spontanément ce mot pendant ou juste après l'écoute de la chanson. Pour les autres mots cela s'est avéré plus difficile. Gaël les a très rapidement répétés sans en saisir le sens. A chaque fois que nous lui demandions de dénommer l'abeille, il énonçait « mouche ». Alors, nous lui avons expliqué la différence par des mots et des gestes. Et le 27 juin, lorsque nous lui avons demandé ce qu'il y avait sur l'image, il a dans un premier temps répondu « mouche », puis a pu se corriger quand nous lui avons dit que cela se ressemblait mais que ce n'était pas cet animal-là. Pendant longtemps, Gaël a fait de la surextension dans son vocabulaire. Il semble que ce jour il a réussi à pratiquer la restriction qui lui a permis de préciser son lexique. Mais ce procédé n'a pas fonctionné avec les deux derniers termes. Le dernier jour, Gaël a pu désigner les images sur demande mais s'est montré incapable de les dénommer.

Il semble que ce travail spécifique du lexique ne porte pas ses fruits immédiatement. Ainsi, Gaël ne réussissait pas à retenir certains mots au moment où ils étaient travaillés, mais se montrait capable de les restituer après avoir travaillé sur d'autres termes. Cela signifie-t-il que Gaël a besoin d'une période d'incubation pour retenir le lexique ? Dans ce cas, la répétition séance après séance des mêmes mots, associés à un geste et une image, ne lui est pas bénéfique. Elle ne lui permet pas de stocker ce vocabulaire. Mais qu'est-ce qui, dans ce temps de latence, peut l'amener à retenir ces mots ? On peut penser que peut-être ces mots sont engrangés en mémoire mais que l'accès

en est difficile. Le fait de travailler sur d'autres termes permettrait d'exercer la récupération du vocabulaire en mémoire.

Nous remarquons que notre travail spécifique sur le lexique a peu porté ses fruits. Les mots sur lesquels nous avons porté notre attention n'ont, dans l'ensemble, pas été retenus. Gaël a appris « chou », « écureuil » et « abeille » pendant ces six mois d'atelier. C'est peu. Mais Gaël comprend, sans pouvoir les exprimer, certains termes comme « jardin », « bonnet », « gants », « noisette » ou « arbre ». Si nous nous référons au mode d'acquisition du langage, à savoir compréhension avant production, nous pouvons penser que ces mots seront bientôt prononcés par Gaël. Ils sont situés dans sa zone proximale de développement. De plus, cet enfant a un lexique très restreint. Peut-être alors pouvons-nous considérer cette augmentation de son lexique de trois unités comme une avancée, certes légère, mais véritable.

- SYNTAXE

Gaël est capable de répéter des phrases, mais il n'en construit pas de lui-même dans le cadre de notre atelier.

Ainsi, lors de l'étude de « mon petit lapin », il se contente de répéter ce que nous lui proposons : « le lapin est dans le jardin » ou « le lapin mange le chou ». Lorsque nous lui posons des questions sur les images présentées, il se contente de répondre par un mot. En revanche, il est capable de chanter des phrases entières de la chanson.

La chanson des vêtements ne lui permet pas plus de créer des phrases. Il n'en fait que lors du jeu de l'habillement. Il doit demander un habit à quelqu'un et arrive à dire « donne-moi la chaussure » sur sollicitation explicite et par mimétisme avec nos demandes précédentes. Même les paroles de la chanson ne sont pas redonnées correctement.

Nous arrivons à la même situation avec « petit écureuil ». Gaël peut réclamer les images : « je veux ... », mais est incapable de construire une phrase avec les mots travaillés. De plus, ses courtes phrases de requête sont incorrectes. Lorsqu'il demande l'écureuil, il oublie le déterminant : « je veux cureuil ».

Dans la demande, Gaël produit des juxtapositions de mots. En revanche, si on lui propose un modèle, il peut le répéter correctement. Ainsi, le 24 mai, a-t-il été capable de dire « je veux aller aux toilettes ».

Les chansons doivent selon les différents auteurs que nous avons cités dans notre partie théorique permettre aux enfants de développer leur langage. Mais cela ne semble pas

s'appliquer –pour l'instant- à Gaël. Nous pensons que les difficultés de symbolisation qui sont toujours les siennes sont à l'origine des problèmes qu'il rencontre au niveau langagier. Le langage est le symbole par excellence, il est donc logique que Gaël ne le développe pas encore. Mais nous croyons que lorsqu'il sera entré dans la symbolisation, son langage pourra s'épanouir et alors les chansons pourront l'aider.

Notre objectif syntaxique était sans doute trop élevé. Avant de penser à développer la syntaxe, nous devons encore augmenter le lexique de Gaël. Plus il maîtrisera de vocabulaire, plus il aura de choses à dire et devra apprendre à les énoncer correctement pour être compris.

#### **4.1.6. CONCLUSION**

Nous avons noté chez Gaël des progrès quantifiables et d'autres plus subjectifs dans chacun des registres travaillés.

En effet, il a évolué sur le plan comportemental. D'un petit garçon souvent morne, nous sommes passés à un enfant qui prend du plaisir à exercer les activités proposées. Ses nombreux rires ou sourires en attestent. Il est aussi devenu plus conciliant, même si cela est à relativiser. Gaël est dans la maîtrise, mais il peut coopérer quand son désir de contrôle s'efface devant l'envie de participer. Enfin, notons qu'il n'a installé aucun rituel.

Du point de vue de l'interaction, nous pouvons noter également une évolution. De fait, Gaël, pourtant sauvage s'est très bien adapté à nous. Il a développé des contacts avec quatre personnes sans jamais en privilégier une. Il a ainsi pu échanger avec trois adultes et un enfant. Dans ces interactions, il a été confronté aux règles de la communication. Il a accepté le tour de rôle nécessaire au dialogue, a pris l'initiative de certains échanges et a participé à d'autres dont il n'était pas à l'origine. Tous ces faits laissent penser qu'il sera bientôt prêt à entrer dans la communication verbale. En effet, le langage se construit dans l'interaction avec les autres, d'abord la mère, puis l'entourage tout entier.

Au niveau de l'écoute, les progrès sont sensibles. Gaël a développé sa capacité attentionnelle. Nous pouvons dire qu'il a doublé le temps pendant lequel il peut rester concentré sur l'ensemble d'une séance. Bien sûr celui-ci est encore faible comparé à ses pairs, mais Gaël est un enfant particulier et cette évolution est notable. D'ailleurs, ses capacités de discrimination auditive s'en ressentent. Grâce à cette meilleure concentration, il peut montrer toutes ses qualités d'oreille. Chaque caractéristique musicale (la hauteur par exemple) est perçue et Gaël peut reproduire parfaitement quelques séquences mélodiques

ou rythmiques. Malheureusement, cette bonne oreille ne permet pas encore à Gaël d'améliorer sa compréhension ou de normaliser sa parole. Mais peut-être y parviendra-t-elle.

Du point de vue de l'expression, Gaël a peu progressé. Il est toujours dans l'alternance joie - frustration. Il s'exprime toujours peu. Les gestes ne lui ont pas apporté d'aide à la communication. Même s'il est capable d'en produire, il ne les utilise pas : il privilégie le mode verbal. Gaël ne parle pas autant qu'un enfant de son âge et ses paroles sont souvent déformées comme s'il voulait en quelque sorte les retenir.

Au niveau du langage, Gaël présente toujours un important retard que notre intervention a peu réduit. Le stock lexical se développe lentement : certains mots sont désormais compris ce qui laisse supposer qu'ils pourront être produits sous peu. Le lexique acquis est précis et, semble-t-il, accessible, mais avec les déformations liées au retard de parole que nous lui connaissons. La syntaxe reste précaire, amenant un discours –le plus souvent- encore peu intelligible. Ses phrases sont simples et on rencontre encore parfois un agrammatisme.

Il semble donc que notre atelier ait été efficace pour les trois premiers objectifs que nous nous étions fixés. Tous (comportement, relation, écoute) sont nécessaires au développement des deux derniers objectifs. Mais comme ils ne sont pas atteints entièrement, l'expression et le langage ne peuvent pas encore se développer à un rythme élevé.

## **4.2. LEO**

### **4.2.1. LE COMPORTEMENT**

Léo a évolué au cours de cette année sur le plan du comportement.

- CURIOSITE

Dès la première séance, Léo se montre intéressé par les activités autour du chant. Lorsque nous posons le tambourin devant lui, il frappe aussitôt dessus sans l'examiner. En connaissait-il l'usage ? Dès que nous jouons de façon différente, il paraît intéressé, nous

observe et essaie de nous copier. Pour un petit garçon peu curieux et aux activités limitées, il nous surprend. L'introduction du microphone éveille aussi sa curiosité. Il semble intéressé lorsqu'il entend notre voix ou celle de Gaël amplifiée et déformée par l'objet. Alors nous lui tendons, mais il se montre timide et ne peut émettre un son. Peut-être cela fait-il trop de nouveautés en peu de temps.

La semaine suivante, il est nécessaire d'initier la découverte du tambourin, Léo restant fixé sur un seul mode d'utilisation. Mais, dès qu'il entre dans une manipulation différente, il propose un frottement rapide jamais tenté auparavant. L'instrument semble éveiller son intérêt car le 7 février il prend l'instrument dans sa main pour jouer d'une autre manière. Lorsque nous introduisons des maillets, il en utilise aussitôt un pour frapper sur le tambourin.

Il semble curieux de chaque nouvelle activité proposée. Les tubes en papier l'intriguent. Dès qu'une démonstration de leur utilisation est faite, il expérimente l'objet en soufflant dedans. Il écoute volontiers les productions des autres, puis se met à vocaliser. Il semble s'intéresser aux modifications apportées à sa voix par le tube.

Une fois familiarisé avec le microphone, il découvre volontiers les modulations vocales. Il s'intéresse aussi aux changements exercés sur notre voix car il nous tend fréquemment l'objet pour nous entendre. Lorsqu'il nous voit allumer le magnétophone ou en régler certains paramètres comme le volume, il s'approche et cherche à voir les manœuvres que nous exécutons. La fois suivante, il peut les réaliser.

Quand nous passons du tambourin au xylophone, Léo cherche tout de suite à jouer sur l'instrument. Très vite il comprend que le maillet est nécessaire et frappe. Puis il expérimente différentes manières de jouer. Quand il voit Gaël démonter son xylophone, il semble vouloir le faire également. Alors nous lui donnons l'instrument et Léo teste le démontage, le remontage dans le désordre et les sons que cela produit.

La première chanson étudiée ne suscite pas d'intérêt de sa part car il la connaît déjà. Mais dès que nous introduisons les images pour le travail lexical, il est intéressé. Il les regarde et n'hésite pas à les manipuler. Il semble curieux de connaître les noms de ce qui est représenté. Lorsque nous élargissons le travail aux noms d'animaux et de légumes, il est absorbé par la découverte des planches d'images. Il lui arrive même de nous montrer un élément du tableau pour en savoir le nom. L'écoute des deux chansons suivantes suscite des réactions d'intérêt : Léo nous regarde effectuer les gestes et cherche à les reproduire. Il s'intéresse également aux images.

Au sein de l'atelier Léo a montré de l'intérêt pour tout ce que nous avons proposé et ce, dès la première séance. Pourtant il s'agissait d'un garçon peu curieux. Est-ce que les activités étaient susceptibles de l'intéresser ? Est-ce la variété des supports qui a joué un rôle dans cet intérêt ? Ou est-ce l'évolution naturelle de cet enfant ? Toujours est-il que nous avons vu un enfant différent de celui que nous connaissions avant l'atelier.

- IMITATION

Lors des premières séances, Léo imite beaucoup Gaël. Lorsque ce dernier se met à frapper de toutes ses forces sur le tambourin, Léo l'imité aussitôt et l'atelier se transforme en une joyeuse cacophonie. Quand nous tendons le microphone à Gaël, il crie, donc Léo se met à crier lorsque son tour vient. Mais, son modèle n'est pas exclusivement Gaël. Très vite, il se met à copier nos attitudes. Ainsi, il reprend chaque façon de jouer différente que nous introduisons, alors même que Gaël le refuse.

Pourtant à partir du 7 février, Léo se laisse influencer par le comportement de Gaël. Il rentre dans les activités, mais quand Gaël manifeste visiblement son désaccord ou sa frustration (tourne les dos, s'allonge...), Léo suit le mouvement et, par exemple, met la tête dans ses mains. Puis assez rapidement, Léo n'attend plus que Gaël montre l'exemple et se met à bouder dès qu'il n'est pas satisfait, comme le fait son camarade. L'imitation devient indirecte : Léo n'a plus besoin de voir Gaël faire pour le copier.

A chaque fois que Gaël détourne volontairement ou non les règles d'un exercice, Léo veut en faire autant. C'est le cas lorsque Gaël démonte son xylophone (dès qu'il l'a dans les mains, Léo le démonte comme le fait Gaël), ou quand il éteint le microphone alors que nous parlons (Léo se fait une joie de le copier). Plus Gaël fait de bêtises, plus il entraîne Léo.

Puis, sans que l'on sache pourquoi, Léo se détache de Gaël et commence à agir pour lui-même. Ainsi, le 9 mai, alors que Gaël était très opposant, Léo le suit peu et participe aux activités. Depuis il semble se singulariser. A chaque bouderie de Gaël, il continue ce qu'il est en train de faire et ce, même si Gaël cherche à le distraire et à l'entraîner. Il se réfère aux adultes. D'ailleurs, le 13 juin, Gaël est absent et Léo ne change pas d'attitude. Il a donc réussi à se créer sa propre attitude au sein de l'atelier.

La progression de Léo au niveau de l'imitation n'est pas linéaire. Au début, il n'a pas de référence unique : il reprend les comportements de toutes les personnes présentes. Puis il commence à suivre les attitudes de Gaël. Pourquoi ? Est-ce la nouveauté qui a fini

de faire son effet ? Etant enfin habitué à ce cadre, il recommence à imiter ses pairs. Dans ce cas comment expliquer l'évolution suivante ? Peut-être est-ce le fait d'avoir en notre personne un autre modèle qui le conduit à délaisser Gaël. En tout cas notre objectif est atteint.

- COOPERATION

Lors des premières séances, Léo se montre très coopérant : il essaie tout ce que nous proposons et l'attrait de la nouveauté semble faire son effet. Il ne boude pas et ne dépasse pas les limites fixées implicitement.

Le 7 février est une séance de reprise puisque Léo était malade la semaine précédente. Pour la première fois il s'oppose. Alors que Gaël est le meneur d'un jeu musical, Léo boude. Dès que le microphone lui est donné, il redevient coopérant. A chaque fois que son camarade détient le microphone, Léo manifeste son mécontentement par une moue très expressive. Mais le partage fait partie des règles de l'atelier alors, il doit attendre son tour même si cela ne lui plaît pas. A la fin de la séance, un exercice est particulièrement difficile alors Léo se retire en se mettant la tête dans les mains.

A partir de ce jour, Léo prend l'habitude de marquer son peu d'envie devant certaines activités en produisant ce geste qu'il est difficile de faire cesser (c'est lui qui décide de son arrêt). Et cela devient fréquent. Il n'est pas une séance sans bouderie. Ce ne sont pas toujours les mêmes exercices qui entraînent ces réactions. Parfois, elles servent à refuser une activité, d'autres fois cela semble être une marque de fatigue.

Ces bouderies ne durent jamais très longtemps. Ainsi, le 14 mars, Léo se bute lorsque nous annonçons la fin d'un jeu qu'il apprécie, mais dès que nous amenons le microphone, il revient spontanément parmi nous. Le même jour, quand Gaël garde trop longtemps le microphone à son goût, il se ferme, mais dès que Gaël découvre quelque chose, il est intéressé et rentre dans le jeu.

A partir du 11 avril, Léo semble mieux supporter les règles de l'atelier. Pendant deux semaines nous ne relevons pas d'opposition. Mais, le retour de vacances est difficile. D'emblée, Léo se braque car il ne veut pas répondre à mon « bonjour ». Il aime que cela vienne de lui. Cependant nous ne commençons la séance qu'une fois qu'il nous a salués. Le reste de l'atelier se déroule sans heurt. Les semaines suivantes voient la coopération de Léo se renforcer. En effet, Gaël a encore ses moments d'opposition. Mais, Léo reste de

marbre devant ces provocations et ne suit pas son camarade dans la désobéissance. Notre atelier se termine sans que Léo n'ait eu de nouvelle manifestation d'opposition.

Nous ne savons trop comment analyser cette évolution de la coopération de Léo. En effet, il est dans un premier temps totalement coopérant, puis s'oppose et enfin redevient compliant. Nous pensons que Léo a peut-être eu besoin de s'habituer à ce nouveau cadre, ce qui expliquerait sa coopération du début. Lorsqu'il s'est senti à l'aise au sein de l'atelier, il a commencé à se comporter comme il le fait ailleurs. Il a cherché à contourner le règlement. Mais se rendant compte que nous ne céditions pas à ses caprices, il a été contraint de coopérer s'il voulait participer aux activités qui l'intéressent. La fermeté que nous avons montrée à l'égard de Gaël a également pu le conduire à une attitude plus adaptée, ce qui était notre objectif.

Léo a évolué d'un point de vue comportemental. En effet, il a non seulement témoigné de l'intérêt pour les exercices proposés, mais aussi diminué sa tendance à l'imitation des autres patients et fait preuve de coopération. Bien sûr il faut relativiser ces progrès car l'évolution n'a pas été linéaire et n'est pas terminée. Mais s'il se montre plus curieux de son environnement, fait plus attention aux personnes qui peuvent être des modèles pour lui et présente une attitude adaptée, il sera prêt à entrer dans les apprentissages.

#### **4.2.2. LA RELATION**

- **ACCEPTATION DE L'ETRANGER**

Pour Léo nous n'existions pas avant de prendre en main l'atelier autour du chant. Nous avons assisté à plusieurs reprises à ses séances d'orthophonie, mais c'était comme si nous étions invisible. Jamais son regard ne se tournait vers nous.

Pourtant, lors de la première séance, il accepte de nous suivre dans la salle de musique et, très vite, joue avec nous sur le tambourin sans que nous ayons besoin de le solliciter.

La médiation semble faire son effet car, la semaine suivante, lorsque nous arrivons, Léo vient spontanément à notre rencontre. Il cherche même à jouer avec nous. Nous existons enfin à ses yeux et pas seulement dans le cadre de l'atelier. Il nous reconnaît même en dehors. Pendant l'atelier il recherche notre attention et suit nos propositions.

Depuis, Léo nous a intégré dans son univers. Lorsqu'il nous croise dans l'hôpital de jour, il vient nous saluer, tend la joue pour recevoir un bisou ou nous enlace. Aussitôt après, il nous montre ce qu'il a fait en classe ou en médiation et nous demande à sa manière de participer à son activité du moment. Il semble apprécier notre présence et la recherche. Une relation se tisse.

Au retour des vacances d'hiver, Léo se montre possessif. Il nous accueille chaleureusement et lorsque Gaël vient nous rejoindre, il essaie de l'éloigner. Pendant l'atelier, il nous sollicite beaucoup et lors de l'écoute de la chanson, il se rapproche de nous et finit par se coller à notre dos. Il nous est extrêmement difficile de le séparer de nous. Cette attitude nous inquiète. Mais dès la fois suivante, il reprend le mode de relation antérieur, à savoir, salut à notre arrivée et participation aux jeux. Jusqu'à la fin de l'expérience, la relation s'enrichit, Léo apprenant à nous solliciter verbalement.

Ainsi, Léo a appris à nous connaître par le biais de l'atelier. Il est entré en interaction avec nous grâce à la musique, ce que nous visions avant l'expérience. Cela s'est passé de façon très rapide, ce qui n'a pas manqué de nous étonner. Nous nous attendions à devoir gagner la confiance de Léo, or celui-ci nous l'a accordée dès la première séance. Et la relation s'est développée assez linéairement, excepté cet épisode possessif du 7 mars qui n'a pas eu de suite. Pourquoi une séance autour du chant a-t-elle suffi là où plusieurs séances d'orthophonie n'avaient rien déclenché ? Léo assimile peut-être chaque personne à une activité bien précise. L'orthophoniste étant rattachée à l'orthophonie, nous n'avons aucun rôle à tenir lors des séances, alors que nous sommes le personnage central de l'atelier.

- **MULTIPLICATION ET DIVERSIFICATION DES CONTACTS**

Dans le cadre de l'atelier, Léo arrive à se passer de la présence de sa référente. Lors de la première séance, il accepte facilement de nous suivre dans la salle de musique pour la médiation. Il ne demande pas à sa référente de l'accompagner et, sans elle, participe activement aux exercices.

Les semaines suivantes se déroulent de la même façon. L'atelier doit lui apporter un cadre suffisamment sécurisant puisque jamais il ne réclame sa référente. Lorsqu'il souhaite faire quelque chose il se tourne vers une des personnes présentes dans la pièce, nous ou l'une des infirmières.

Bien sûr, Léo échange avec nous au cours de cette expérience. Il tente même, comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, de faire de nous son interlocuteur privilégié. Mais nous ne le laissons pas faire, et dès la première séance, il entre en interaction avec une autre adulte sur notre proposition. Et cela se reproduit assez fréquemment. Dans la plupart des jeux musicaux, chaque membre du groupe participe, ce qui amène Léo à entrer en contact avec quatre personnes dont un autre enfant.

Au début, Léo joue à côté de Gaël. Chacun essaie de frapper le plus fort possible dans son coin. Puis tous deux jouent ensemble, tout en essayant de faire le plus de bruit possible, avant de jouer simplement ensemble. Gaël fait maintenant partie des contacts de Léo au sein de l'atelier. Il lui arrive même de le solliciter.

- FUIITE DE LA RELATION

Au début de l'expérience, Léo se montre peu fuyant. Il est dans l'échange. Il nous observe, cherche à nous imiter, attend nos réactions à ses productions. Il joue rarement seul sur les instruments.

Puis, en même temps que viennent les bouderies qui parasitent son comportement, apparaissent des moments où il s'évade. Ainsi, le 7 février, Léo rompt à plusieurs reprises le contact avec nous. Il se renferme, se replie sur lui-même. Son regard est inaccessible. Alors que nous cherchons à rétablir la relation, il boude et se prend la tête dans les mains.

Les séances suivantes, ces moments se répètent moins. Le 7 mars, à un moment de la séance, Léo vient derrière nous et se cale contre notre dos. Il recherche notre contact et l'exclusivité de ce contact. Mais en agissant de la sorte, il se coupe également de nous. Il n'y a plus d'échange possible car plus de regard ou d'écoute.

L'étude du xylophone amène chez lui un étrange comportement. En effet, Léo joue le plus souvent seul, mais nous sollicite parfois. Dès que nous nous joignons à lui pour jouer sur l'instrument, il se met à nous empêcher de continuer en bloquant notre maillet avec le sien. Comment interpréter ce phénomène ? Il s'agit en même temps d'une recherche de contact et d'un refus de celui-ci, comme si Léo avait envie d'échanger, suffisamment pour nous le demander, mais que ce désir n'était pas suffisant pour que le contact perdure. Cette attitude étrange se produit plusieurs fois, mais ne dure jamais longtemps. Il suffit de passer au jeu suivant pour que Léo ne nous fuie plus.

A partir du 11 avril, Léo échange avec toutes les personnes présentes, sans jamais leur tourner le dos en cours d'exercice. C'est également à ce moment qu'il cesse les

bouderies. Il y a donc un lien entre ces deux manifestations. Est-ce le peu d'envie de coopérer qui entraîne la fuite de la relation, ou la rupture du contact qui se manifeste par une bouderie ? Dans les deux cas nous nous demandons ce qui a pu être l'élément déclencheur du changement opéré. Est-ce la variété apportée par la musique qui l'a stimulé ou est-ce Léo qui est en train de grandir ?

- SOCIALITE

La première fois, Léo rentre de lui-même dans le tour de rôle, avec nous d'abord, puis avec une infirmière et enfin avec Gaël. Il attend que nous cessions de frapper sur le tambourin pour s'insérer dans les silences. Ensuite il reproduit le même schéma avec l'infirmière et quand Gaël se met à jouer, Léo s'unit avec nous pour lui répondre. A l'introduction du microphone, ce dernier circule facilement entre les deux garçons.

La semaine suivante, l'alternance persiste. Nous jouons et Léo réplique avec Gaël. Puis, les rôles s'inversent et Léo répond avec nous aux frappes de Gaël. Par la suite, ces schémas se reproduisent, Léo restant toujours suiveur. Le 7 février, nous arrivons à obtenir un tour de rôle à trois : nous vocalisons dans le micro et Léo reproduit nos productions, suivi de Gaël ou précédé par celui-ci.

Lors de la quatrième séance, comme Gaël se montre opposant, Léo le sollicite. Il se tourne vers lui et l'appelle. Souhaite-t-il sa participation ou imite-t-il une attitude qu'il nous a vu avoir ? A la suite de son intervention, le jeu alterné à trois se met en place. A plusieurs reprises, au cours des séances ultérieures, Léo reproduit ces demandes mais, le plus souvent, vainement. Il semble faire preuve d'élan à la communication. Pourtant dans les jeux musicaux, il ne parvient pas à prendre l'initiative des échanges.

Le 7 mars, sur le xylophone, Léo joue pour la première fois en alternance avec le seul Gaël. Il paraît avoir intégré la règle du tour de rôle, car il la verbalise. Gaël joue puis c'est au tour de Léo. Il joue puis cesse, alors Gaël s'insère dans le silence, et Léo dit « moi » pour réclamer son tour. L'alternance fonctionne d'ailleurs très bien.

La semaine suivante, Léo parvient à prendre l'initiative. Il nous sollicite, puis refuse notre participation en arrêtant notre geste. Alors il fait un glissando sur le xylophone et nous laisse le temps de le reprendre. Avec le micro, il maintient cette attitude. Il le prend, fait des lallations, puis nous le tend ainsi qu'à Gaël pour que nous répétions.

Par la suite, Léo va progressivement réussir à se poser plus souvent en meneur, même si sa place privilégiée reste celle du suiveur. Il semble se sentir bien dans cette

situation. Gaël est en quelque sorte son moteur. Nous retrouvons ici une des affirmations de Deldime et Vermeulen selon lesquels, les relations de l'enfant en phase présociale sont liées à leurs besoins. Léo a besoin de Gaël pour le tirer vers le haut et paraît s'en rendre compte, puisqu'à plusieurs reprises lors des dernières séances, quand nous lui proposons une image à dénommer, il se tourne vers son camarade et l'interpelle comme pour lui demander la réponse. Léo compte sur Gaël pour l'aider, et c'est une des raisons qui pousse un enfant à se socialiser.

Gaël est maintenant un personnage important aux yeux de Léo. Il le sollicite fréquemment et s'appuie sur lui. Il nous semble que, dès le début de l'expérience, il a cherché à se rapprocher de son camarade, sans y parvenir au début. Mais Gaël paraissant s'ouvrir légèrement à lui, Léo a cultivé cette relation naissante. Selon Deldime et Vermeulen, les relations entre enfants de cet âge sont rarement réciproques. Il semble que ce soit le cas ici. Léo attache beaucoup d'importance aux actions de Gaël, qui paraît moins dépendant que Léo de cette relation.

Au niveau relationnel, Léo a beaucoup progressé durant ces six mois d'atelier autour du chant. Il a accepté la présence d'une étrangère et échangé avec elle autour de la musique. De plus, il a augmenté et varié ses contacts. Il a échangé avec quatre personnes dont un enfant ce qui l'a sorti de la relation quasi-exclusive qu'il entretenait avec sa référente. Par ailleurs, en dehors d'une période difficile, il n'a pas cherché à fuir la relation. Même lorsque l'activité proposée ne lui convenait pas, il est resté dans l'interaction. Enfin, il a intégré les règles de la communication. Ainsi, il a dès le début accepté le tour de rôle. En revanche, il a éprouvé plus de difficultés à initier l'échange, mais il y est finalement parvenu. Sa constance dans l'interaction d'une séance à une autre nous amène à penser que les bases relationnelles nécessaires au développement du langage sont posées.

#### **4.2.3. L'ECOUTE**

Globalement, Léo a progressé dans l'écoute. Mais son évolution est limitée et bien en-deçà de nos espérances. Pourtant, en dehors des moments de bouderies décrits plus tôt, Léo est bien présent et, semble-t-il, attentif.

- CARACTERISTIQUES MUSICALES

Contrairement à Gaël, Léo ne semble pas avoir de bonnes capacités de discrimination auditive. Lors de la première séance, il reprend les timbres et les intensités que nous produisons sur le tambourin et même un rythme simple. Cela nous paraît de bonne augure. Les semaines suivantes il réussit toujours ce qui concerne l'intensité et le timbre, mais peine lorsqu'il s'agit du rythme. Pourtant nous lui proposons celui qu'il a réussi la première fois. Nous remarquons que souvent, Léo frappe d'abord sans discernement, puis une ou deux fois de trop et enfin le nombre juste. Avec le xylophone et la voix dans le micro, il rencontre les mêmes difficultés. Il semble avoir besoin de tâtonner pour reproduire justement les caractéristiques musicales étudiées. Les progrès se font donc peu nombreux et lentement.

L'intensité est dès le début un élément que Léo semble maîtriser. Ainsi, sur le tambourin peut-il frapper deux intensités différentes : moyenne et forte. Rapidement, il discerne et reproduit trois puis quatre puissances, tant sur instrument que dans la voix. A la fin de l'expérience il peut chuchoter, parler, parler fort et crier.

Le xylophone n'a pas permis de travailler les hauteurs, même si elles ont été ressenties par l'intermédiaire des glissandos. Cette étude s'est donc faite au micro. Au début, Léo ne semble pas sensible aux différents tons. A chaque note proposée seule ou en duo, il répond par son fondamental. Le 11 avril nous sentons que la nuance est perçue, mais elle ne peut être rendue : Léo produit deux notes différentes mais dans un intervalle plus restreint que celles que nous avons produites. Désormais, il est capable de moduler sur deux notes un peu plus éloignées tonalement.

Pendant longtemps, Léo ne peut reproduire que des rythmes simples (··· et ··). Dès que l'on dépasse trois éléments (··· par exemple) ou que l'on augmente l'intervalle entre les éléments (· ·), il est incapable de les prendre en compte en totalité et ne rend qu'une partie du rythme proposé. A quoi est-ce dû ? Nous émettons l'hypothèse d'un déficit au niveau de la mémoire de travail. Léo aurait un empan faible, de trois environ, qui ne lui permettrait pas de traiter l'ensemble de l'information. Ce n'est que le 20 juin, qu'il peut reproduire un rythme nouveau et plus complexe (· ·).

La durée, travaillée sur la fin de l'expérience, pose également problème à Léo. Au début, il ne peut reproduire vocalement que des sons d'une seconde environ. Lorsque nous lui proposons des vocalises plus longues, il répond par un son court. Pourtant, en expression libre dans le micro, il peut crier sur un temps plus long. Ne perçoit-il pas la

différence de durée ? N'est-ce pas un critère pertinent d'analyse des sons pour lui ? C'est une caractéristique pourtant très importante dans sa langue maternelle. Son oreille devrait donc être éduquée à la perception de ces différences. Le 30 mai, pour la première fois, Léo nous montre qu'il a senti l'allongement de l'intervalle entre nos deux propositions. Même si le son qu'il produit n'est pas exactement de la même longueur que le nôtre, il s'étale sur une durée plus longue que le précédent. A la fin de l'expérience, Léo est capable de reproduire deux durées différentes, plus éloignées l'une de l'autre qu'un mois auparavant.

Les performances de Léo en discrimination auditive sont meilleures aujourd'hui qu'il y a six mois. Ses capacités de reproduction se sont accrues progressivement, mais peuvent et doivent encore croître. Son aptitude à être bien présent (donc attentif ?) laissait entrevoir de plus gros progrès. Nous remarquons qu'il a des difficultés au niveau de la durée et du rythme qui nécessitent un traitement temporel de l'information. Se pourrait-il que l'origine du problème soit l'analyse temporelle ? Que la fonction déficiente soit l'attention, la mémoire ou le traitement temporel, comme nous avons pu à certains moments l'envisager, Léo est néanmoins capable de la développer et de progresser.

- PAROLE

Lors des temps de répétition de phonèmes et de syllabes que nous avons intégrés aux jeux vocaux, Léo parvient à reproduire la plupart de nos propositions. Les sons vocaliques ne lui posent pas de problème, à l'exception du [e]. Les consonantiques sont plus difficiles. Les constrictives sonores ([v], [z] et [ʒ]) sont rarement reproduites, généralement assourdies, parfois déformées. Les occlusives subissent parfois le même sort. Quand nous introduisons des syllabes, Léo déforme fréquemment, le phonétisme ne semblant pas encore en place. D'ailleurs, lorsque Léo s'exprime, l'articulation semble encore floue. Des exercices pratiques nous ont permis de mettre en lumière une hypotonie de toute la sphère buccale : langue, lèvres, joues.

Léo a peu évolué dans sa parole au sein de l'atelier. Il répète aujourd'hui des mots simples de deux syllabes.

- LANGAGE

Léo a peu augmenté ses capacités d'écoute. L'objectif à long terme qui était de développer le langage reste donc un objectif puisque, pour bâtir son langage, Léo doit d'abord grandir et développer les capacités évoquées précédemment.

#### **4.2.4. L'EXPRESSION**

- PALETTE

Léo réussit à exprimer ses émotions par différents canaux. Le plaisir et la joie sont les premières que nous remarquons. Pendant qu'il joue sur le tambourin, nous le voyons sourire et même rire. A l'écoute de la chanson « mon petit lapin », il se trémousse et ses yeux pétillent. Il peut aussi nous montrer qu'il est heureux de nous voir en nous accueillant à notre arrivée.

Vient ensuite le désir. Léo parvient, par des regards dirigés ou par le pointage, à exprimer son envie. Il peut également d'une frappe sur le bras, requérir notre attention ou en nous tendant un objet (tambourin, micro...) nous demander de l'utiliser. Ces attitudes deviennent de plus en plus fréquentes au fil de l'expérience.

Léo exprime parfois de l'étonnement, notamment face aux tubes de papier. Il les regarde par les deux extrémités sans en saisir l'usage. Lorsque nous jouons avec les intensités, vocales ou musicales, Léo sursaute ou écarquille les yeux à chaque fois que l'intensité est très forte.

Bien sûr, Léo manifeste aussi sa frustration et son désintérêt. Lorsqu'un exercice ne lui convient pas, il peut se détourner, baisser la tête, ne pas prendre le micro, attitudes suffisamment explicites. Il peut parfois agir de façon plus subtile et ne pas faire du tout ce qui est proposé.

Enfin, la dernière émotion que Léo manifeste est le questionnement. Ainsi, quand Gaël s'isole au sein du groupe, Léo se tourne vers nous et nous adresse un regard interrogateur. Il peut l'accompagner d'une interrogation verbale : « Gaël ? ». L'intonation nous indique qu'il n'invite pas Gaël à le rejoindre dans son activité, comme il le fait parfois, mais qu'il nous demande pourquoi ce dernier n'est pas en train de s'exercer avec lui.

Au fur et à mesure du déroulement de l'atelier, Léo montre des émotions différentes. Au début, il ne peut que manifester sa joie. Puis il parvient à nous solliciter, à exprimer sa désapprobation ou sa surprise. Enfin, il ajoute l'interrogation à sa palette et peut dans une même séance exprimer tous ces sentiments l'un après l'autre. Qu'est-ce qui a motivé cette évolution ? Nous envisageons plusieurs hypothèses. La première est que nous avons suffisamment exprimé notre ressenti pour que Léo le perçoive et s'en inspire. La seconde est que le travail moteur (autour des instruments de musique) et intonatif (autour du micro) a porté ses fruits. La dernière est que Léo a fait ce chemin seul. Mais dans ce cas peut-être pouvons-nous considérer que l'atelier a constitué un déclic.

- COMMUNICATION

Nous venons de voir que Léo peut utiliser le regard, les réactions corporelles et l'intonation pour dévoiler certaines de ses émotions. Il est donc rentré dans la communication non verbale.

Au début, il exprime peu de choses. Puis, progressivement, nous recensons des actes de communication de plus en plus nombreux. Ses moyens de communication semblent augmenter avec les sentiments exprimés (bonheur, étonnement, désir...).

Léo développe ses propres moyens de communication. En effet, alors que Gaël s'exprime par la violence dans les premières semaines, Léo ne copie pas cette méthode et reste dans la modération. Il tend la main pour réclamer le micro, reste dubitatif devant les tubes de papier, quand il aurait pu essayer d'attraper le micro et manipuler sans douceur les tubes. Pourtant sa tendance à l'imitation aurait pu le conduire à mimer les exagérations de Gaël.

Léo se singularise également par l'utilisation des gestes. Dès la première séance, il mime spontanément la chanson « mon petit lapin » qu'il connaît déjà. Quand nous lui tendons le micro pour qu'il la reprenne, il prend ce dernier dans une main et fait les gestes de l'autre. Il semble qu'il ne puisse donner les paroles de la chanson que de cette manière. D'ailleurs, lors de l'étude de la chanson suivante, au lieu de dénommer le bonnet, il fait le geste qui s'y rattache dans la chanson. Cela ne se produit pas fréquemment, mais Léo peut compenser gestuellement son déficit de langage.

Enfin, durant le semestre d'atelier, Léo développe la communication verbale. Lors des premières séances le son de sa voix est très faible. Puis, au fil du temps, il semble se libérer et parvient à exprimer ses demandes clairement : « lapin » pour la chanson du

même nom, « à moi » pour réclamer son tour dans les jeux vocaux, « non » quand il n'a pas envie de faire un exercice, « musique » pour la dernière chanson.

Cela semble être une évolution logique. Léo réussit dans un premier temps à communiquer avec les autres sur un mode non verbal. Il exprime ce qu'il ressent dans le cadre de l'atelier par le sourire (joie, plaisir) ou par la bouderie (désintérêt, frustration). Les exercices nouveaux amènent la surprise et l'interrogation. Puis, Léo, ayant découvert beaucoup d'activités et en préférant certaines, il les réclame, d'abord par le pointage ou le contact, puis verbalement. Nous supposons que nous entendre verbaliser les demandes qu'il fait par d'autres canaux ou entendre les demandes verbales de Gaël lui permet d'assimiler ces données et de les utiliser ultérieurement.

#### **4.2.5. LE LANGAGE**

- **VOLONTE D'UTILISATION**

Comme nous venons de l'évoquer, Léo semble plus désireux aujourd'hui d'utiliser le langage. Depuis le mois de février, il manifeste la volonté de s'exprimer verbalement.

Ainsi, nous l'avons entendu réclamer la chanson en disant « lapin », ou le micro d'un retentissant « à moi ». Les activités que nous proposons plaisent à Léo au point qu'il parle pour dire ce qu'il veut faire. Notre objectif était de l'encourager à parler en lui donnant l'envie de le faire et il semble qu'il soit atteint.

Léo parle de plus en plus. Lors des jeux vocaux, nous proposons des mots en mélodie. Léo est capable de proposer des mots (« voiture », « moto ») pour qu'ils circulent dans la bouche des autres. Il privilégie certains thèmes : les véhicules, comme vous avez pu le constater, et les animaux. Il nous arrive parfois d'amener des tableaux représentant différents animaux. Léo dénomme alors tous ceux qu'il connaît et nous demande d'un « c'est quoi ? » le nom de ceux qu'il ignore.

En exploitant certains des centres d'intérêt de Léo, nous semblons l'avoir stimulé. Il s'exprime plus facilement sur les sujets qui le touchent et cherche à apprendre.

- **LEXIQUE**

Comme pour Gaël, les chansons ont été le support d'un travail lexical. « Mon petit lapin » a permis de travailler « lapin », « jardin » et « chou » en associant image, mot et

geste, puis d'élargir à ce que l'on peut trouver dans un jardin, à savoir les cultures et les animaux. Dès la première fois, Léo répète « lapin » et « jardin ». La semaine suivante il dénomme « lapin » et répète les deux autres mots ainsi que quelques phrases courtes. Le mardi d'après, il peut dénommer « lapin » et « chou ». Le 21 février, nous avons la certitude que Léo a compris le mot « chou » lorsqu'il regroupe toutes les images représentant le légume en disant le mot. Nous introduisons des planches représentant différents jardins et Léo prend plaisir à dénommer ce qu'il connaît (chien, chat, fleur). Il semble d'ailleurs avoir compris le sens du mot « jardin » sans pouvoir le prononcer car il réunit toutes les images qui en représentent un. Léo montre qu'il a envie de savoir et d'apprendre car il pointe certains éléments sur les planches et nous interroge du regard. Quand nous dénommons l'image, il répète aussitôt le mot énoncé.

« Pour aller dehors » aborde le champ lexical des vêtements. Nous étudions dans un premier temps les mots « manteau », « bonnet », « gants » et « écharpe ». Puis nous introduisons les habits d'intérieur comme le pantalon ou les chaussures. Les premières fois, Léo est incapable de dénommer une seule des images proposées. Il utilise le champ lexical : « pour la tête » désignant le bonnet et « main » se référant à « gants ». La désignation est impossible, Léo répète les termes. Le 11 avril, il dénomme « manteau » et peut désigner les bonnes images. Quelle est la part du hasard dans cette réussite ? Elle est visiblement importante car la semaine suivante la désignation est échouée pour tous les mots, excepté « manteau ». Lorsque nous introduisons le jeu de l'habillement, Léo ne peut demander un élément pour habiller la fillette. Une infirmière doit lui souffler une idée. Pour ranger le jeu, nous demandons à Léo de nous donner certains éléments, ce qu'il parvient à faire sauf le gant.

« Petit écureuil » permet d'étudier les mots « écureuil », « abeille », « noisette » et « arbre » et d'élargir à d'autres noms d'animaux tels que « poule », « souris » et « oiseau ». Lors des premières séances, Léo dénomme « poule », « souris » et « oiseau » et répète « écureuil », « abeille », « arbre » et « noisette ». Le 6 juin il désigne correctement l'écureuil et le 20 il le dénomme. Le dernier jour il semble comprendre la signification des mots car la désignation est réussie.

Cette dernière séance permet de vérifier si Léo se souvient de ce qu'il a appris. Il semble que ce soit le cas. Léo dénomme « lapin », « chou », « manteau », « écureuil » et « gant ». Tous les mots sont répétés plus ou moins justement (difficulté sur « arbre » qui devient [ab]). Enfin, Léo désigne correctement tous les mots demandés. Il parvient même à

dénommer correctement l'abeille en fin de séance après avoir entendu Gaël la dénommer correctement.

Il semble que Léo ait besoin d'un temps pour assimiler les nouvelles données en mémoire à long terme. Ainsi, lorsque nous travaillons sur les vêtements, il est capable de répéter le mot « gant » et de dénommer l'image juste après, mais ne retient pas ce mot et revient à « main ». Nous pensons alors que l'apprentissage du terme exact est bloqué par la persévération sur son usage. Pourtant, lors de la dernière séance, un déclic semble se produire : Léo semble prendre conscience que le mot « gant » correspond à l'objet représenté sur l'image. Après, nous pouvons lui demander cinq fois ce que c'est, la dénomination est juste. Comment expliquer cela ? Léo a pu stocker en mémoire le mot sans pouvoir le récupérer. Le fait de travailler sur d'autres mots, notamment ceux qu'il connaissait (souris, oiseau et poule) a pu exercer la récupération du lexique en mémoire ?

Ce travail lexical n'a donné que peu de résultats. De fait, Léo n'a appris que trois mots : « chou », « gant » et « écureuil ». Il connaissait déjà « lapin » et « manteau » même s'il lui a fallu du temps avant de prononcer ce dernier mot. Mais, Léo semble capable de comprendre l'ensemble des mots abordés comme le démontre sa réussite en désignation lors de la dernière séance. Comme la compréhension est antérieure à l'expression, nous pouvons espérer que d'ici quelques temps, Léo pourra dire ces mots.

#### **4.2.6. CONCLUSION**

Nous ressentons chez Léo une évolution qui est, semble-t-il, objectivée par cette analyse.

Son comportement a évolué. Les exercices ont éveillé son intérêt. On voit désormais un petit garçon curieux de ce que font les autres et désireux de découvrir. Au sein de l'atelier, nous ne le voyons pas imiter Gaël. Il s'inspire plutôt des adultes. Enfin, après des périodes d'adaptation et de rébellion, Léo présente une attitude plus adaptée aux acquisitions. Il est coopérant et respecte les règles qu'il semble avoir intégrées.

Au niveau relationnel, Léo a également progressé. Il a échangé et tissé certains liens avec une personne inconnue. Alors qu'il entretenait une relation quasi-exclusive avec sa référente, il a été mis en contact avec quatre personnes simultanément sans jamais paraître hostile. Par ailleurs, si l'on excepte une période difficile, il n'a pas cherché à fuir la relation lorsque les difficultés se sont présentées. Enfin, il est bien rentré dans la relation, acceptant le tour de rôle et réussissant vers la fin à initier parfois l'échange.

Du point de vue de l'écoute, les progrès de Léo sont très faibles. Bien que paraissant attentif, Léo présente toujours des difficultés de discrimination auditive. L'intensité et la hauteur sont perçues mais pas forcément bien reproduites. Quant aux éléments qui font intervenir un traitement temporel, durée et rythme, Léo ne peut pas les reproduire.

L'expression s'est développée. Léo dévoile désormais plus d'émotions et exprime clairement ses désirs. Il utilise pour cela différents moyens de communication : regard, pointage, contact physique, intonation, geste et même parole, qui semble prendre de plus en plus de place. Celle-ci reste néanmoins déficitaire comparée à celle des enfants de son âge.

Enfin, le langage s'installe mais le lexique reste faible. Léo a appris quelques mots parasites par le champ lexical. Le retard reste très important.

Notre atelier autour du chant a semble-t-il été bénéfique pour ce qui concerne trois des cinq objectifs : le comportement, la relation et l'expression. Pour ce qui est de l'écoute et du langage, les progrès sont moindres. Léo semble présenter un déficit au niveau du traitement de l'information auditive qui ne lui permet pas de bien discriminer les paramètres musicaux et, peut-être verbaux.

Les deux analyses que nous venons de mener semblent démontrer l'apport du chant et de la musique comme médiateurs du langage auprès de ces deux enfants. En six mois d'atelier autour du chant, ils ont amélioré leur comportement, sont entrés plus encore dans l'interaction, ont développé des qualités d'écoute et ont augmenté leur moyens d'expression. Toutes ces évolutions créent, selon nous, un terrain plus propice au développement du langage.

Nous allons maintenant voir si notre travail a vraiment eu un effet sur le langage de ces enfants.

## **5. DISCUSSION**

### **5.1. BILANS ORTHOPHONIQUES**

Nous allons maintenant confronter les résultats obtenus dans notre analyse avec ceux enregistrés par l'orthophoniste de l'hôpital de jour à la fin de l'année.

#### **5.1.1. GAEL**

Le bilan a été réalisé en juin 2006, à l'aide de la Batterie d'Evaluation Psycholinguistique version A de Chevrie-Muller, sur plusieurs séances. Gaël a accepté difficilement les contraintes du bilan. Sa coopération s'est installée peu à peu.

- **EPREUVES COGNITIVES**

Rappelons que Gaël est âgé de quatre ans neuf mois.

- graphisme : niveau quatre ans
- classement des jetons : -1 écart-type par rapport à la norme pour un enfant de trois ans et demi
- association, représentation : niveau trois ans et demi
- interprétation de la successivité : niveau trois ans et demi
- catégorisation : niveau trois ans

Ces résultats sont en-dessous de la norme et très hétérogènes.

- **EPREUVES VERBALES**

|              | Novembre 2005                                 | Juin 2006  |                   |
|--------------|---|--|-------------------|
| Articulation | Niveau 3 ans                                  | Niveau 4 ans   | Amélioration      |
| Parole       | Dénomination : 25%<br>Répétition : idem       | Dénomination : 76%<br>Répétition : idem                      | Gros progrès      |
| Lexique      | Dénomination : 44%<br>Compréhension<br>faible | Dénomination : 68%<br>Désignation : 50%<br>Schéma corporel : | Bonne progression |

|         |  |  |                     |
|---------|--|--|---------------------|
|         |  | 85%, compréhension<br>4 couleurs connues<br>Catégorisation : 1/4                     |                     |
| Syntaxe | Niveau 9-18 mois :<br>mots-phrases<br>Compréhension<br>basée sur le contexte | Niveau 3 ans<br>Mémoire verbale :<br>niveau 4 ans<br>Compréhension :<br>niveau 3 ans | Progression globale |

Gaël a progressé au niveau de l'articulation depuis le bilan d'entrée. Il atteint le niveau quatre ans au test de praxies et d'articulation contre trois ans en novembre 2005. Tous les phonèmes sont produits isolément mais l'articulation reste floue en spontané ce qui diminue l'intelligibilité.

Sa parole correspond à celle d'un enfant de trois ans et demi – quatre ans. Il peut dénommer correctement 76% des mots attendus contre 25% en novembre, ce qui montre une nette amélioration. La répétition n'améliore pas ses résultats. L'écholalie a cédé.

Son langage s'est enrichi. Au plan lexical, Gaël atteint le niveau trois ans. Il dénomme désormais 68% des mots, soit une augmentation de 22 points par rapport au bilan d'entrée. En compréhension, 50% du vocabulaire testé est acquis. Le schéma corporel est réussi à hauteur de 85% en compréhension. Il connaît quatre couleurs mais ne les utilise pas. Enfin, la catégorisation est difficile (25%). Sa syntaxe équivaut à celle d'un enfant de trois ans. Il est capable de répéter des phrases de cinq mots environ, ce qui montre de bonnes capacités mnésiques (niveau quatre ans). En spontané, ses phrases sont du type sujet-verbe-complément, avec parfois la présence des déterminants, alors que pendant l'observation, il n'utilisait que des mots-phrases. Il comprend la négation, mais les notions de genre et de nombre lui sont étrangères. Il n'emploie pas encore les pronoms. La compréhension syntaxique n'a pas pu être testée car jugée trop difficile et refusée par Gaël.

Gaël a donc progressé dans tous les registres et parfois de manière très sensible. Le travail orthophonique est à poursuivre selon les mêmes axes.

- COMPARAISON

Du point de vue du comportement, nous remarquons que Gaël a évolué en orthophonie parallèlement à sa progression au sein de l'atelier. D'abord rétif, il entre

progressivement dans les activités et en accepte les contraintes. Sa coopération s'est développée.

Au niveau langagier, ce que nous avons observé dans le cadre de l'atelier semble correspondre à ce que révèle le bilan orthophonique.

Bien que capable de répéter justement la plupart des mots proposés, ce qui lui était difficile en début d'année, Gaël est souvent inintelligible dans le langage spontané. Les progrès qu'il a effectués en répétition ne retentissent pas encore sur sa parole.

Son lexique s'est enrichi. Nous l'avons constaté pendant l'atelier. Au fil du temps, il disposait d'un plus grand stock lexical. L'épreuve de dénomination le confirme. Mais les mots acquis entre les deux bilans ne sont pas forcément ceux qui ont été travaillés dans le cadre de l'atelier ou des séances d'orthophonie. Nous remarquons toutefois que les mots communs à notre travail au sein de l'atelier et à l'item de dénomination sont réussis dans le cadre du bilan (lapin, oiseau). Gaël semble donc généraliser les acquis qu'il fait en atelier avec nous. Cela paraît également valable sur le versant expressif. Gaël a pu, lors de la dernière séance, désigner correctement toutes les images sur lesquelles nous avons travaillé. Certains mots ( lapin, écureuil, pull) faisaient partie de l'épreuve de compréhension du bilan. Gaël a montré à cette occasion qu'il les avait acquis. L'évolution lexicale de Gaël qui nous paraissait faible sur les termes étudiés autour du chant se révèle plus importante au regard du bilan. En effet, Gaël n'a pas appris tout ce que nous envisagions, mais ce qui a été acquis s'automatise en dehors de l'atelier. De plus, son stock lexical s'enrichit non seulement de mots travaillés mais aussi de mots qu'il a peut-être entendus dans la bouche du personnel ou des membres de sa famille. Cela prouve qu'il est réceptif au langage et peut-être, que son oreille s'est développée.

Au niveau syntaxique, les deux observations concordent. Gaël est capable de répéter des phrases de cinq éléments pendant le bilan, ce que nous relevions dès les premières séances autour du chant. Cela nous autorise à penser que Gaël peut atteindre d'ici peu ce niveau syntaxique. D'ailleurs, le stade du mot-phrase est dépassé. Si au début de l'expérience, Gaël se contentait d'holophrases, maintenant, il construit ses phrases : sujet-verbe-complément. Bien sûr, les déterminants ne sont pas encore présents à chaque fois, comme le remarque l'orthophoniste dans son bilan. Mais le processus semble enclenché. D'autant plus que contrairement à certains enfants, Gaël ne progresse pas que dans le bureau de l'orthophoniste. Sur le plan de la compréhension, il est difficile de comparer l'évolution dans l'atelier et en orthophonie. Gaël semble bien saisir ce que nous lui demandons, mais il se trouve en situation et peut s'appuyer sur le contexte pour

comprendre. Puisqu'il a refusé le test, nous ne pouvons évaluer sa compréhension verbale pure.

Sur les plans comportemental et langagier Gaël suit visiblement la même courbe d'évolution en orthophonie que dans l'atelier. Les progrès remarquables dans un cadre s'observent dans l'autre. Gaël semble même généraliser les acquis réalisés avec nous.

### 5.1.2. LEO

Les épreuves de la Batterie d'Evaluation Psycho-Linguistique niveau A ont été passées en juin 2006 sur plusieurs séances. Léo a parfois refusé certains items, mais il a été possible de les reprendre ultérieurement.

Rappelons que Léo est âgé de quatre ans dix mois.

- EPREUVES COGNITIVES

Dans les épreuves visuelles, Léo est au niveau d'un enfant de trois ans, mais il est incapable de dessiner un bonhomme.

L'ensemble des items cognitifs sémantiques donne un niveau de trois ans. Léo réussit les épreuves explorant les aptitudes à la conceptualisation et à la symbolisation, ainsi que les tests de manipulation (+1 écart-type), mais échoue à chaque fois que le verbal entre en jeu (-2 écarts-types).

- EPREUVES VERBALES

|              | Septembre 2005   | Juillet 2006   |              |
|--------------|--|--|--------------|
| Articulation | Non testée   | Assourdissement de [z], [z], [d] et [g]  |              |
| Parole       | Non testée   | Dénomination : 50%<br>Répétition : 52%   |              |
| Lexique      | Quelques mots en expression<br>Compréhension par le contexte | Dénomination : 40%<br>Désignation : 15%<br>Schéma corporel : 8/13, compréhension | Amélioration |

|         |                  |                   |               |
|---------|------------------|-------------------|---------------|
|         |                  | 8/8 animaux       |               |
| Syntaxe | Niveau 9-15 mois | Niveau 15-20 mois | Léger progrès |

Le niveau global est inférieur à trois ans. En articulation, tous les phonèmes sont produits de façon isolée sauf le [z], le [z], le [d] et le [g] qui sont assourdis.

L'intelligibilité est faible. Seuls 50% des mots produits spontanément sont corrects et la répétition n'améliore pas les résultats de façon significative (52%). Aucun mot de plus de deux syllabes n'est émis. Léo n'utilise que quelques diconsonantiques : [kl] et [kr].

Son langage est pauvre. Léo dénomme 40% des mots courants attendus (10/15), 8 parties du corps sur 13, mais 100% des animaux proposés. Seulement 15% du vocabulaire testé est compris. La syntaxe n'est pas en place. Sur le plan expressif, Léo commence à associer le déterminant au substantif. Il peut parfois produire une phrase simple (sujet-verbe) spontanément, le verbe n'étant pas conjugué. En compréhension, Léo ne repère que le dernier mot entendu et s'y réfère pour saisir le sens des propos entendus.

Un test en anglais était souhaité pour évaluer la part du bilinguisme dans le retard de langage de Léo, mais l'enfant a refusé d'utiliser sa langue maternelle à l'hôpital de jour.

Le retard de Léo est important, mais comme il se montre plus coopérant et qu'il accepte de faire des efforts, des progrès semblent possibles.

- COMPARAISON

Au niveau comportemental, Léo semble coopérer plus aisément au sein de l'atelier qu'en orthophonie. En effet, à la fin de notre expérience, Léo acceptait tous les exercices proposés avec empressement. Lors du bilan d'orthophonie, il s'est montré réticent devant certains items. Mais il a finalement accepté de tous les réaliser à la deuxième tentative. Sa coopération n'est donc pas totale en orthophonie alors qu'elle l'est au sein de l'atelier. Les efforts à fournir dans le cadre du bilan ne sont sans doute pas étrangers à ces refus. Les exercices autour du chant demandent aussi un certain travail, notamment de concentration, mais peut-être en retire-t-il plus de plaisir.

Du point de vue du langage, les progrès notés dans le cadre de l'atelier sont objectivés par le bilan. En effet, lors du bilan d'entrée, le langage de Léo n'avait pu être

testé, puisqu'il n'en avait quasiment pas. En juillet 2006, la totalité des épreuves de la BEPL-A ont été passées. Cela démontre que le langage se développe chez Léo. Nous l'avons remarqué au sein de l'atelier. Au début, Léo ne parlait pas, puis il a commencé à utiliser le verbal. Maintenant, le langage est présent et évolue, même s'il est d'un niveau inférieur aux critères ontogénétiques, ce que révèle bien le bilan : niveau inférieur à trois ans.

Nous avons remarqué que l'articulation de Léo est encore floue, avec de nombreux assourdissements de consonnes, surtout constrictives. Le bilan confirme cette observation et la précise. Le phonétisme n'est pas en place. Les constrictives et les occlusives sonores les plus postérieures ([z], [ʒ], [d], [g]) sont désonorisées, même lorsqu'elles sont produites isolément. Dans l'atelier, Léo parvenait parfois à répéter certains de ces phonèmes, après plusieurs essais.

Une articulation aussi floue ne peut que gêner l'intelligibilité. Nous l'avons noté au sein de l'atelier. La parole de Léo est difficile à comprendre hors contexte. Cette impression est confirmée par le bilan. Sa parole devrait prendre du temps pour se normaliser car la répétition n'améliore que très peu ses performances.

Sur le plan lexical, Léo a forcément progressé puisque son vocabulaire était très limité en début d'expérience. Il peut maintenant dénommer 40% des mots attendus, ce qui atteste nos observations. En effet, sur les onze mots étudiés autour du chant, il en a retenu cinq. Nous remarquons que Léo maîtrise particulièrement les noms d'animaux. Cela tend à montrer qu'il est plus performant lorsque le sujet l'intéresse. Nous avons choisi « l'écureuil » comme thème de la troisième chanson étudiée car nous avons remarqué l'intérêt de Léo pour les animaux. Sur le plan réceptif, le bilan montre un Léo très en difficulté. A la fin de notre expérience il était pourtant capable de désigner toutes les images sur lesquelles il avait travaillé. Cela signifie peut-être que le vocabulaire travaillé est mieux compris que des mots, certes courants, mais non étudiés au préalable.

La syntaxe n'est pas en place. Léo en est à l'étape du mot-phrase, comme nous l'avons remarqué dans son expression spontanée. Sa compréhension est toujours déficitaire. Cela ne nous surprend pas car le travail d'éducation auditive que nous avons mené avait pour but d'aider Léo à développer sa compréhension, mais il n'a pas atteint un niveau de discrimination suffisant pour que sa compréhension progresse.

Sur le plan du comportement et du langage, l'évolution de Léo a été sensiblement la même au sein de l'atelier et en orthophonie. Il est désormais capable de faire des efforts, ce

qui lui permet de faire des progrès. Et ce qu'il apprend avec nous est utilisé dans un autre cadre.

Les bilans orthophoniques semblent objectiver les résultats que nous avons obtenus dans le cadre de l'atelier autour du chant. Depuis le début de l'expérience, Gaël et Léo ont progressé, à un rythme certes peu élevé, mais l'évolution est sensible. Entre leur entrée à l'hôpital de jour et aujourd'hui ils ont beaucoup changé. Le personnel de l'établissement l'a noté à tous les niveaux. La progression avait commencé avant notre intervention (confer. 2.1.2.2. et 2.1.3.2.) et s'est poursuivie pendant l'expérience. Désormais ces deux enfants présentent moins de troubles du comportement –moins de bouderies pour Léo, moins de crises pour Gaël, coopération plus aisée à obtenir pour les deux-, sont plus dans la relation –plus de contacts, de partage des activités- et leur langage s'est développé – entrée véritable dans le langage pour Léo, augmentation du lexique et amélioration de la syntaxe pour Gaël. Bien sûr ils ne sont pas prêts à sortir de la structure, mais leur évolution est positive et il nous semble que notre intervention y a participé.

## **5.2. LIMITES DE LA PRATIQUE**

A l'heure de faire le bilan de notre intervention, nous avons été confrontés à un certain nombre de problèmes qu'il nous semble nécessaire d'évoquer pour que notre analyse soit valide.

### **5.2.1. LE TEMPS**

Comme vous le savez déjà, l'atelier autour du chant a existé pendant un peu moins de six mois, du 17 janvier au 27 juin. Nous avons commencé plus tard que prévu à cause des changements qui sont intervenus dans la composition du groupe bénéficiant de l'atelier. De plus, quelques interruptions dues aux vacances (28 février, 25 avril et 2 mai), aux séminaires (21 mars), aux absences d'un enfant pour maladie (31 janvier et 13 juin) ou à la fermeture exceptionnelle de l'hôpital de jour (28 mars) ont diminué le nombre de séances. Ainsi, nous ne sommes intervenus qu'à dix-neuf reprises, dix-huit pour chaque enfant. Cela nous paraît insuffisant pour juger de l'efficacité de notre action.

En effet, ces enfants présentent de gros troubles du comportement qui ne vont bien sûr pas disparaître pendant le temps –trop court- de notre intervention. Ils ont déjà diminué, mais nous ne disposons pas d'assez de recul pour proposer une analyse complète. Avec plus de temps, la coopération deviendrait peut-être totale dans l'atelier. Gaël prend beaucoup de plaisir, mais en serait-il de même après un an d'atelier ? Quant à Léo, la musique suscite chez lui intérêt et curiosité, mais au bout d'un second semestre elle pourrait peut-être l'ennuyer. Pour tous les objectifs posés au niveau comportemental, l'évolution a été favorable en six mois, mais la courbe pourrait très bien s'inverser si on ajoutait six mois supplémentaires.

En ce qui concerne la relation, nous avons commencé à tisser des liens avec ces enfants, mais ces liens sont désormais rompus. Il aurait été intéressant que cette interaction se poursuive pour en voir l'évolution et les bénéfices à long terme. Par ailleurs notre relation avec eux n'a pas pu être aussi enrichissante que celle qu'ils entretiennent avec les infirmières et éducatrices car elle ne s'étendait que sur trente minutes toutes les semaines, au mieux (confer. interruptions). De plus, les contacts se multipliaient dernièrement entre les deux garçons autour de la musique et du chant. Que va-t-il advenir de cette relation naissante ? Gaël et Léo vont-ils continuer ce rapprochement ? Que ce serait-il passé si un troisième enfant avait intégré l'atelier ? Autant de questions que nous nous posons et qui n'auront pas de réponse.

L'éducation auditive est un travail de longue haleine, qui s'étale sur l'ensemble des années de maternelle, l'oreille continuant à s'exercer jusqu'à ce qu'elle atteigne sa maturité physique. L'éducation auditive s'adresse à des enfants scolarisés en milieu ordinaire. Si pour ces enfants, elle doit durer trois à quatre ans, elle ne peut être efficace en six mois avec des enfants particuliers comme Gaël et Léo. D'ailleurs, les progrès ont été minces. Gaël a pu augmenter ses capacités de concentration et montrer des performances auditives, mais sa progression n'est sans doute pas terminée. Si le travail se poursuivait, il pourrait encore développer ses qualités et cela se répercuterait peut-être sur sa parole et sa compréhension. Malheureusement nous ne pouvons pas faire d'hypothèses sur le niveau qu'il pourrait atteindre, car nous avons trop peu de recul. Léo nous semble présenter un déficit structurel gênant l'évolution de ses capacités d'écoute et par extension son développement langagier. Mais, parce que nous ne disposons pas de suffisamment de temps, nous n'avons pas pu déterminer l'origine de ce problème. Peut-être ne l'aurions-nous pas pu, mais nous aurions au moins pu essayer.

Enfin, récemment, les deux garçons semblaient s'épanouir sur le plan langagier au sein de l'atelier. Ils s'exprimaient de plus en plus sur le mode verbal, à notre demande, ou à leur initiative. Le lexique travaillé commençait à être maîtrisé. En effet, ils pouvaient produire certains mots étudiés comme « écureuil » ou « chou ». Mais, une partie du vocabulaire travaillé ne pouvait être que compris. L'évolution normale étant qu'après la compréhension vient l'expression, nous avons supposé que Gaël et Léo pourraient bientôt dire les mots qu'ils ne peuvent pas encore énoncer mais dont ils saisissent le sens. C'est ainsi que cela s'est déroulé pour ceux qu'ils ont appris. Mais nous ne pouvons qu'émettre cette hypothèse. Comme l'atelier est terminé, il nous est impossible de la vérifier.

Nous n'avons disposé que de six mois pour réaliser notre expérience. Cela nous a permis d'observer une certaine évolution de Gaël et Léo. Cependant, ces observations ont amené beaucoup de questions sur lesquelles nous nous sommes penchés, sans obtenir de réponse. Peut-être n'y en avait-il pas. Peut-être avons-nous manqué de temps pour y parvenir.

### **5.2.2. LE CONTENU**

Vous avez pris connaissance du contenu des séances dans les parties 3.2. et 3.3. Pour définir ce contenu, nous nous sommes inspirés des écrits d'Anne Bustarret et Eugène Bérel. Nous avons donc bâti nos séances autour de deux axes principaux : les jeux sonores et l'étude d'un morceau de musique.

Pour trouver des exercices musicaux et vocaux, nous sommes allés chercher dans la littérature. Nous avons consulté bon nombre de livres, fascicules et manuels. Mais nous avons vite été confrontés à une première difficulté. Ces ouvrages s'adressent à un public ordinaire. Les jeux qu'ils proposent sont destinés à accompagner les enfants dans leur développement. Ils ne sont pas adaptés aux enfants particuliers de l'hôpital de jour. Leur niveau est beaucoup trop élevé. Nous avons tenté d'exécuter certains de ces exercices, comme « le jeu du nom » (Ger Storms, 100 jeux musicaux, p.25, Classiques Hachette, 1984), ou le codage préconisé par Eugène Bérel comme troisième étape dans la démarche d'étude des qualités du son (Eveil au monde sonore, Fuzeau, 1991), mais Gaël et Léo n'ont pas pu les réaliser. Nous avons donc dû adapter certains de ces jeux au niveau des enfants. La plupart du temps nous nous sommes contentés de proposer des échanges musicaux (alternance à deux ou trois personnes) ou des répétitions d'éléments instrumentaux ou vocaux.

Mais sans ouvrage de référence, nous n'avons pu nous fier qu'à notre ressenti pour déterminer les changements à effectuer. Nous avons tenté de nous situer dans la zone proximale de développement des enfants, de leur proposer des exercices ni trop faciles, ni trop difficiles. S'il était trop aisé de les réussir, les garçons n'auraient pas d'effort à fournir, de solution à chercher et alors quel intérêt aurait cet exercice à part montrer à l'enfant qu'il sait faire des choses ? Si l'exercice était trop difficile, l'enfant s'épuiserait à essayer sans réussir et n'en tirerait aucune satisfaction. En revanche, si l'exercice est suffisamment difficile, l'enfant va devoir chercher. Il aura peut-être besoin de l'intervention de l'adulte pour réussir, mais sera capable de parvenir seul au même résultat la fois suivante.

Il nous a donc fallu favoriser leur progression et en même temps la suivre, et cela en nous fondant sur nos seules certitudes. Ainsi, lorsqu'un garçon réussissait à reproduire ce que nous venions de proposer, nous ne passions pas à l'étape suivante, nous attendions qu'il soit capable de réitérer sa performance à plusieurs reprises dans la séance et sur plusieurs séances. Mais peut-être avons-nous eu tort de procéder de la sorte.

Le deuxième axe de prise en charge dans le cadre de l'atelier était l'étude de chansons. Le choix de ces dernières nous a posé le second problème. Les livres que nous avons consultés proposaient quelques titres, mais sans les accompagner des partitions. Impossible donc de suivre leurs recommandations.

Nous avons donc dû chercher dans le stock de cassettes et de disques de l'hôpital de jour ainsi que dans nos souvenirs d'enfant. Mais, selon quels critères choisir une œuvre pour enfants ? Nous en avons retenu plusieurs qui nous semblaient importants au regard des difficultés de Gaël et Léo.

Ainsi, les chansons devaient suivre un rythme peu élevé, mais pas trop lent non plus, sous peine de ne pas intéresser les enfants. La mélodie ne devait être ni trop simple (peu de variations de hauteur), ni trop complexe (trop grande amplitude) pour les mêmes raisons. Il ne fallait pas que le morceau dure trop longtemps car les enfants se lassent vite. Le thème devait susciter leur intérêt et donc être concret. Nous souhaitions que la chanson contienne un refrain car c'est ce qu'on apprécie et retient. Enfin, le vocabulaire utilisé devait être à découvrir mais seulement en partie pour que les enfants puissent, après quelques temps, repérer les mots connus dans le flot.

Hélas, il est difficile de trouver des chansons qui satisfassent à tous ces critères. Même en ayant de nombreux titres à disposition, il y a toujours une condition qui n'est pas

remplie. « Mon petit lapin » n'a pas de refrain, « pour aller dehors » non plus et n'est plus concrète dès qu'on sort de l'hiver, « petit écureuil » est trop longue, il a fallu la couper.

De plus, ces critères sont arbitraires, bien que réfléchis. Qui nous dit qu'une chanson plus complexe n'aurait pas suscité plus d'intérêt de leur part ? Anne Bustarret et Eugène Bérel ne posent aucune limite. Pour eux, toutes les musiques et toutes les chansons peuvent être proposées, car un enfant peut être réceptif à un morceau que nous aurions éliminé de notre répertoire. Mais, il fallait bien faire un choix, et c'est ce que nous avons fait à l'aide de ces critères.

Enfin, nous avons introduit dans notre programme, au bout de quelques temps, des exercices de répétition de phonèmes et de logatomes. Nous visions avec cette activité la normalisation de la parole. La répétition permet d'exercer la sphère bucco-faciale à la production de certains phonèmes et de constituer des schèmes moteurs articulatoires.

Cela nous semblait donc une bonne idée d'ajouter au travail d'éducation auditive cet entraînement phonétique. Pourtant, cet exercice est fréquemment pratiqué à l'école et, malgré cela, certains enfants ne progressent pas dans l'enchaînement des phonèmes. Etait-ce alors judicieux de travailler selon cette orientation ? Il nous semblait important de varier les exercices et leur support.

### **5.2.3. DISPARITES INTERINDIVIDUELLES**

Notre objectif lorsque nous avons constitué le groupe était d'avoir un ensemble homogène. Gaël et Léo étant approximativement du même âge et débutant dans le langage, nous pensions avoir trouvé un duo cohérent. Parmi les enfants de l'hôpital de jour, ils nous semblaient être ceux dont les capacités étaient les plus proches. Mais bien vite nous nous sommes rendu compte de l'hétérogénéité du groupe formé. Et cela nous a posé problème.

En effet, nous prévoyions de proposer les mêmes exercices aux deux enfants pour qu'ils puissent agir ensemble et développer leur socialité. Chercher ensemble nous semblait le bon moyen de les réunir et de les faire échanger. Ils pourraient s'entraider et progresser ensemble. Nous avons observé ce cas de figure, dans un seul sens : Gaël est parfois intervenu pour soutenir Léo, mais n'a jamais reçu d'aide de la part de son camarade.

Gaël a montré dès le début des capacités de discrimination auditive bien supérieures à celles de Léo. Pour que chacun puisse progresser, il nous a fallu adapter le niveau des

exercices proposés à chaque enfant, ce que nous n'avions pas envisagé. Ainsi, lorsque nous travaillions sur le rythme, nous produisions pour chacun d'eux, un type de rythme particulier. Gaël a commencé avec des rythmes simples et courts. Progressivement nous avons augmenté la difficulté. Gaël est parvenu à reproduire des rythmes d'abord plus longs, puis plus complexes. Léo n'a eu à reproduire que des rythmes simples et courts. Son évolution plus lente que celle de Gaël ne lui a pas permis d'assimiler des éléments d'un niveau supérieur.

Leur progression dissymétrique ne leur a pas permis d'échanger beaucoup autour de ces activités. De fait, nous ne pouvions pas faire de tour de rôle à trois. Si nous avons proposé un rythme adapté à Gaël, Léo aurait été dans l'impossibilité de rentrer dans le jeu. A l'inverse, si le rythme présenté avait été du niveau de Léo, Gaël n'aurait éprouvé aucune difficulté à nous suivre, mais n'aurait pas bénéficié de ce travail. Donc nous avons dû travailler en duo le plus souvent, nous et Gaël puis nous et Léo. Les rares fois où nous avons travaillé à trois, nous avons été contraints de nous fonder sur les capacités de Léo pour que les deux puissent participer. Dans ce cas, Gaël développait la relation, mais pas ses capacités d'écoute. Nous étions dans l'impossibilité de concilier ces deux aspects du travail.

Nous avons rencontré à chaque élément étudié les mêmes difficultés. Elles se sont avérées particulièrement pénalisantes lors de l'étude des chansons. Comme vous le savez, celles-ci servaient de support à un travail lexical (pour les deux garçons) et syntaxique (pour Gaël). L'un des critères que nous avons suivis pour le choix des chansons est le vocabulaire qui y est utilisé. Nous voulions des chansons qui contenaient des termes connus des enfants et d'autres inconnus d'eux. Mais comme ils se sont révélés très différents, nous ne savions plus lesquelles choisir. Certaines chansons nous paraissaient bien correspondre à l'un mais pas à l'autre. Nous avons donc dû sélectionner des chansons qui, selon nous, pouvaient s'adresser aux deux différemment. Ainsi, « Mon petit lapin » nous semblait ardue pour Léo, mais comme il la connaissait déjà pour l'avoir étudiée en médiation comptine, elle a été retenue.

L'étude du vocabulaire a parfois été difficile. En effet, si la plupart du temps Gaël et Léo partaient avec le même stock lexical (« lapin » pour la première chanson, « manteau » pour la seconde, aucun mot pour la dernière), ils n'ont pas assimilé les nouvelles données à la même vitesse. Ainsi, lorsque Gaël a su ce que c'était qu'un écureuil, il n'a pas pu se retenir de répondre aux questions qui s'adressaient à Léo,

l'empêchant de ce fait de chercher et d'exercer sa mémoire à long terme. Léo n'avait plus qu'à répéter ce que venait de dire son camarade. Mais en agissant ainsi, c'est sa mémoire à court terme qu'il sollicitait. La vitesse d'acquisition n'est pas seule en cause. Gaël semble aussi plus rapide à saisir les données. De fait, lorsqu'une question était posée à Léo, si celui-ci prenait trop de temps pour y répondre, Gaël s'insérait dans ses silences et répondait à sa place. Comment alors savoir si Léo aurait répondu sans son intervention ? Il nous a fallu exprimer de façon explicite que c'était à Léo que nous nous adressions pour que Gaël parvienne à lui laisser le temps de réfléchir. Mais parfois la différence de niveau a joué dans le sens inverse. En effet, il est arrivé que Léo, ne sachant pas ou ne voulant pas faire l'effort de chercher, demande à Gaël de lui donner la réponse.

Lorsque nous avons élargi le travail lexical, en y ajoutant une composante syntaxique, la différence de niveau nous a gênés. Pendant l'étude de la première chanson, nous avons présenté différents tableaux représentant des animaux, des fruits et légumes ou des paysages. Nous avons demandé à chaque enfant de nous décrire certaines images. Nous avons demandé à Gaël d'utiliser une structure syntaxique précise (« je vois... ») pour le faire. Mais comment lui demander de faire cet effort si nous ne le demandions pas à Léo ? Nous nous sommes donc contentés de reformuler ses propos, en espérant qu'il s'en imprègne. Quand nous avons utilisé le jeu de l'habillement pour accompagner « pour aller dehors », nous avons adapté nos demandes aux possibilités de chacun. Ils devaient nous demander une image en disant « je veux... » ou « donne-moi... » (Gaël) et « s'il te plaît... » (Léo). Mais si Léo y parvenait assez facilement, Gaël avait du mal à suivre nos directives et revenait le plus souvent aux exigences formulées à Léo.

La différence de niveau qu'il y a entre les deux garçons nous a conduits à changer nos plans et à nous adapter à chacun d'eux au lieu d'accompagner l'évolution d'un ensemble. Mais quand les activités ne pouvaient être disjointes, l'hétérogénéité du groupe a pu être préjudiciable aux deux garçons, chacun pouvant empêcher l'autre de progresser.

#### **5.2.4. VALIDITE DES RESULTATS**

Comme vous le savez, notre expérience est entièrement clinique. Nous aurions voulu pouvoir démontrer l'apport du chant dans le développement du langage chez les enfants suivis en hôpital de jour pédopsychiatrique de façon expérimentale, mais le cadre de notre réflexion ne s'y prêtait pas. Nous avons agi au sein d'une structure déjà en place et

dont le souci est le bien-être général des enfants. Nous nous sommes donc adaptés à la structure et non l'inverse.

L'hôpital de jour pédopsychiatrique de Saint Martin des Champs, reçoit une dizaine d'enfants d'âge et de niveau différents. Ce n'est pas un ensemble homogène. Tous ont besoin de prises en charge particulières. C'est pourquoi un projet individualisé est réalisé pour chacun d'eux. Ainsi, seuls les plus jeunes bénéficient d'une prise en charge orthophonique au sein de l'établissement. Notre expérience visant le développement du langage, elle ne pouvait s'adresser qu'à cette population. Or ces enfants ont des emplois du temps très différents et ne sont jamais présents tous ensemble. Il nous a donc fallu pour constituer notre groupe, considérer tous ces aspects. C'est pourquoi nous sommes intervenus auprès de Gaël et Léo, deux jeunes enfants présentant un déficit de langage, étant souvent à l'hôpital de jour ensemble et que l'atelier ne priverait pas d'une prise en charge indispensable. Ainsi, notre échantillon est limité. Nos résultats ne sont donc pas généralisables à l'ensemble de la population.

Ils le sont d'autant moins que notre expérience n'a pas pu bénéficier de conditions expérimentales réelles avec une population test et une population témoin. Cela nous aurait permis d'isoler les progrès dus à l'atelier autour du chant de ceux dérivant des prises en charge habituelles de l'hôpital de jour (orthophonie, médiations). Mais nous ne pouvions pas priver des enfants de leur prise en charge pour les besoins de notre expérience.

Notre étude ne pouvait donc être que clinique. Nous nous sommes basés sur les bilans orthophoniques d'entrée, les évaluations générales effectuées par le personnel infirmier avant notre intervention et nos observations de début d'expérience pour évaluer le niveau de chaque enfant. Puis nous avons observé leurs réactions et leur évolution tout au long des six mois d'atelier. Une analyse de chaque séance nous permettait de modifier et d'adapter nos exercices en fonction des réussites et des échecs mais aussi de l'intérêt que les enfants leur portaient. Enfin, à la fin de l'expérience, nous avons réalisé une analyse chronologique des événements. Grâce à cette analyse nous avons pu mettre en évidence l'évolution des garçons au sein de l'atelier et faire le bilan de notre intervention. Mais la question est : quelle est la part du chant et de la musique dans la progression de chaque enfant ? Le bilan orthophonique objective leur évolution au niveau du langage. Les observations des infirmières confirment leurs progrès comportementaux et relationnels. Cependant, sans groupe témoin nous ne pouvons pas énoncer dans quelle mesure cette progression est due à notre intervention.

## **CONCLUSION**

Notre étude théorique basée sur les caractéristiques spécifiques de la musique, son utilisation dans diverses approches thérapeutiques et son grand intérêt dans l'éducation et le soin des enfants nous a permis d'envisager un atelier autour du chant dans un hôpital de jour pédopsychiatrique.

Celui-ci a vu le jour en janvier 2006 à Saint Martin des Champs, une des annexes du service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital de Pontorson. Après une étude approfondie du fonctionnement de l'établissement et de ses pensionnaires, nous avons constitué un groupe de deux enfants de quatre ans, Gaël et Léo.

Ces derniers ont bénéficié pendant six mois d'un atelier autour du chant dont les objectifs étaient l'amélioration du comportement, le développement relationnel, l'accroissement des capacités auditives, l'acquisition de moyens d'expression et, bien sûr, l'installation du langage. Nous leur avons proposé différents exercices autour des instruments de musique, de l'exploration des possibilités vocales et de l'écoute de chansons.

A l'intérieur de ce cadre, de nombreux changements se sont opérés en eux. Ainsi pour Gaël les objectifs concernant le comportement, la relation et l'écoute sont globalement remplis. Il présente une attitude plus adaptée aux apprentissages : il est plus coopérant, est davantage dans la relation et a moins de difficultés de concentration. De plus il possède une très bonne oreille. Suivant cette progression, son langage s'est développé. Il exprime plus de choses verbalement, même si le stock lexical s'accroît faiblement.

Nous avons également atteint certains objectifs en ce qui concerne Léo. Sa curiosité éveillée, sa coopération, son aptitude à être dans la relation et à communiquer, son entrée dans le langage sont des éléments positifs. L'extrême lenteur du développement de ses capacités auditives nous alarme toutefois. Il semble souffrir d'un déficit de traitement temporel dont nous ne pouvons spécifier l'origine et qui risque de gêner l'évolution du langage.

Les bilans orthophoniques et les évaluations des infirmières confirment la progression que nous avons observée. Dans tous les domaines travaillés, Gaël et Léo ont évolué positivement, chacun à leur rythme. L'atelier autour du chant a contribué au développement langagier de ces enfants. Même si l'évolution est faible, le retard de langage est moins important. La prise en charge d'un enfant en hôpital de jour pédopsychiatrique étant globale, il est difficile de considérer que le travail autour du chant est l'unique moteur de la progression de ces enfants. En revanche nous pouvons le considérer comme un support complémentaire.

Au regard des constats effectués dans cette étude, nous nous interrogeons sur les potentialités d'un tel atelier à plus grande échelle. Quels pourraient-être les effets d'un travail plus intensif (deux à trois séances par semaine) et/ou plus long (sur plusieurs années) ?

# **BIBLIOGRAPHIE**

## **OUVRAGES :**

AUCHER M-L. (1977). Les plans d'expression, Schéma de psychophonie. Paris. Epi.

AUCHER M-L. (2004). Vivre sur sept octaves. Hommes et Groupes.

BEREL E. (1981). Eveil au monde sonore, rythme-poésie-musique. J.M. Fuzeau.

BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. (1997). Dictionnaire d'orthophonie. Ortho Edition

BUSTARRET A. (1982). L'oreille tendre, pour une première éducation auditive. Paris. Les éditions ouvrières.

BUSTARRET A. (1985). L'enfant et les moyens d'expression sonore. Paris. Les éditions ouvrières-Dessain et Tolra.

CASTELLENGO M. sous la direction de ZNATTI A. (1994). *La perception auditive des sons musicaux*. in Psychologie de la musique. Presses Universitaires de France.

COQUET F. sous la direction de ROUSSEAU T. (2004). *Rééducation des retards de parole, des retards de langage oral*. in Les approches thérapeutiques en orthophonie tome I. Ortho Edition.

DELDIME R. et VERMEULEN S. (2004). Le développement psychologique de l'enfant. De Boeck Université

DUCOURNEAU G. (2002). Eléments de musicothérapie. Paris. Dunod.

MOREL L. sous la direction de ROUSSEAU T. (2004). *Education précoce au langage dans les handicaps de l'enfant de type sensoriel, moteur mental*. in Les approches thérapeutiques en orthophonie tome I. Ortho Edition.

PERRIER J. et CHAUVEL D. (2005). La voix 50 jeux pour l'expression vocale et corporelle. Retz.

PIAGET J. (1987). Six études de psychologie. Folio.

PFAUWADEL M-C. (1981). Respirer, parler, chanter... la voix, ses mystères, ses pouvoirs. Le Hameau.

SAMSON S. et ZATORRE R. sous la direction de ZANETTI A. (1994). *Neuropsychologie de la musique : approche anatomo-fonctionnelle*. in Psychologie de la musique. Presses Universitaires de France

STORMS G. (1984). 100 jeux musicaux. Classiques Hachette-Van de Velde.

TOMATIS A. (1991). L'oreille et le langage. Seuil.

VAILLENCOURT G. (2005). Musique, musicothérapie et développement de l'enfant. Editions de l'Hôpital Sainte Justine.

ZENATTI A. (1994). Sous la direction de ZENATTI A. *Goût musical, émotion esthétique*. Psychologie de la musique. Presses Universitaires de France.

### **REVUE :**

THIBAUT C. (juin 2006). La langue, organe clé des oralités. *Rééducation orthophonique*, n°226,(115-123).

### **SITE INTERNET :**

[www.tomatis-group.com](http://www.tomatis-group.com)

## **Annexes**

## LE SERVICE DE PSYCHIATRIE DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT (SPEA)

### 5 CMP principaux :

- . AVRANCHES (centre administratif)
- . PONTORSON
- . SAINT HILAIRE
- . GRANVILLE
- . VILLEDIEU

### 4 CMP annexes :

- . BRECEY
- . SAINT JAMES
- . MORTAIN
- . Les Platanes GRANVILLE

### 1 médecin-chef :

- . Dr. BOSIGER à AVRANCHES – PONTORSON

### 2 praticiens hospitaliers :

- . Dr. BRAULT sur les unités de GRANVILLE et VILLEDIEU
- . Dr. FIERAIN sur les unités de SAINT HILAIRE – MORTAIN

### 1 cadre supérieur de santé :

- . Mme GAUTIER

### 2 cadres de santé et 1 cadre socio-éducatif :

- . Mme GAUTIER (en intérim) à SAINT HILAIRE – MORTAIN
- . Mme LANEE à GRANVILLE – VILLEDIEU
- . Mme GOMMELET à AVRANCHES - PONTORSON

### 6 psychologues

### 5 orthophonistes

### 4 psychomotricien(ne)s

### 5 secrétaires

### 20 infirmier(e)s

### 2 éducatrices spécialisées

### 8 agents de service

## LES STRUCTURES EXTRA HOSPITALIÈRES :

C.M.P. :

### Centre Médico-Psychologique

Cette unité est un centre de consultation et de soins spécialisés dans les difficultés psychologiques de la petite enfance et de l'adolescence. Les soins médico-psychologiques sont menés dans un objectif de prévention et de maintien de l'enfant dans un milieu familial et scolaire ordinaire.

L'équipe soignante est composée d'un psychiatre, de psychologues, psychomotriciens, orthophonistes, d'infirmiers et d'éducateurs.

C.A.S.P.E. :

### Centre d'Accueil et de Soins Psychologiques pour enfants

Hôpital de jour pour enfants, il assure des soins individualisés et intensifs à des enfants souffrant de troubles psychologiques. Ces soins, dispensés la journée, visent à la réintégration de l'enfant dans le dispositif scolaire habituel ou, le cas échéant, sa réorientation. Il y bénéficie de soins dispensés par une équipe soignante composée d'un psychiatre, de psychologues, d'infirmiers et d'éducateurs. Des orthophonistes, psychomotriciens et instituteurs spécialisés y interviennent de manière ponctuelle.

### Localisation :

Avranches :

CMP, 7 rue Saint Saturnin  
☎ 02.33.79.41.41

Saint Martin des Champs :

CASPE, 24 allée des Vanniers  
☎ 02.33.58.18.92

Brecey :

CMP, rue Fonteny  
☎ 02.33.48.99.64

St James :

CMP, 61 rue de la Libération  
☎ 02.33.58.52.41

Granville :

CMP, 29 rue Saint Paul  
☎ 02.33.50.25.39

Danville les Bains :

CASPE, 4 rue du Champs de Course  
☎ 02.33.50.84.94

Mortain :

CMP, 33 rue de la 30<sup>ème</sup> Div Américaine  
☎ 02.33.69.56.49

Pontorson :

CMP, 62 route de Caugé  
☎ 02.33.60.20.30

Saint Hilaire du Harcouet :

CMP, 87 rue Waldeck Rousseau  
☎ 02.33.49.42.26

CASPE, 15 rue d'Evreux  
☎ 02.33.49.35.70

Villedieu les Poêles :

CMP, 1 lotissement Pré de la Rose  
☎ 02.33.90.29.25



**SERVICE DE PSYCHIATRIE**  
**DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT**  
**STRUCTURES EXTRA-HOSPITALIERES**

⇒ CMP : Centre Médico-Psychologique pour Enfants (0 – 16 ans) :

Textes de référence :

- Circulaire du 15 mars 1960 relative au programme d'organisation et d'équipement des départements en matière de lutte contre les maladies mentales ;
- Arrêtés du 14 mars 1966 relatif aux équipements et services de lutte contre les maladies mentales, comportant ou non des possibilités d'hébergement.

Le CMP est une unité de consultations et de soins spécialisés dans les difficultés psychologiques de la petite enfance et de l'adolescence (0-16 ans).

Les soins médico-psychologiques sont menés dans un objectif de prévention avec un maintien de l'enfant dans son milieu familial et scolaire.

L'équipe soignante est composée :

- d'un médecin psychiatre
- d'un psychologue
- d'un psychomotricien(ne)
- d'une orthophoniste
- d'infirmier(e)s et éducatrices

⇒ L'hôpital de jour :

Textes de référence :

- Circulaire du 15 mars 1960 relative au programme d'organisation et d'équipement des départements en matière de lutte contre les maladies mentales ;
- Circulaire n°443 du 16 mars 1972, relative au programme d'organisation et d'équipement des départements en matière de lutte contre les maladies et déficiences mentales des enfants et adolescents ;
- Arrêté du 14 mars 1986 relatif aux équipements et services de lutte contre les maladies mentales, comportant ou non des possibilités d'hébergement.

Assure des soins individualisés et intensifs à des enfants souffrant de troubles psychologiques. Ces soins dispensés à la journée ou la demi-journée, visent la diminution ou la disparition des troubles permettant la réintégration à temps plein de l'enfant dans le dispositif scolaire habituel ou sa réorientation vers une structure adaptée IME, IMPRO, IR, etc.

- Les indications les plus fréquentes sont :
  - o Autismes et troubles psychotiques
  - o Troubles névrotiques
  - o Etats dépressifs
  - o Troubles de la personnalité
  - o Troubles du comportement

⇒ CATTP : Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiels :

Groupe Thérapeutique pour Enfants :

Textes de référence :

- Arrêté du 14 mars 1986 relatif aux équipements et services de lutte contre les maladies mentales, comportant ou non possibilité d'hébergement.
- Prise en charge en groupe restreint (minimum 3, maximum 5 enfants).
  - Le groupe thérapeutique permet des actions centrées sur :
    - L'échange ) des
    - La communication ) jeunes enfants
    - La socialisation )

C'est une forme de soins (cadre éducatif et thérapeutique) préservant et soutenant l'intégration sociale.

- Les indications les plus fréquentes sont :
  - L'instabilité,
  - L'agressivité,
  - Le non-respect des règles.
  - L'inhibition
  - Les difficultés relationnelles avec les adultes
  - Les difficultés relationnelles avec les enfants.

En plus des groupes thérapeutiques animés par 2 infirmières, il existe des groupes spécifiques où se travaillent les difficultés en orthophonie et en psychomotricité.

- Ce sont :
  - Les groupes corps-langage animés par la psychomotricienne et l'orthophoniste.
  - Les groupes expression corporelle animés par une infirmière et la psychomotricienne.

DEPARTEMENT DE LA MANCHE  
CENTRE HOSPITALIER  
50170 - PONTORSON

SECTEUR DE PSYCHIATRIE DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT  
CENTRE D'ACCUEIL ET DE SOINS PSYCHOLOGIQUES  
POUR ENFANTS D'AVRANCHES

DEMANDE D'ADMISSION

NOM :

Prénoms :

né le :

à :

Demeurant à :

N° Téléphone :

Profession :

N°S.S

Mutuelle

Demande l'admission au CENTRE D'ACCUEIL ET DE SOINS  
PSYCHOLOGIQUES POUR ENFANTS D'AVRANCHES - 24, Allée des  
Vanniers 50300 St MARTIN DES CHAMPS - de l'enfant dont je suis le :  
père - mère - tuteur...

NOM :

Prénoms :

né le :

à :

Domicile :

Nationalité :

A  
(Signature)

le

## MODALITES D'HOSPITALISATION

➤ Votre enfant va être accueilli en hôpital de jour, pour une période d'observation de 3 à 4 semaines minimum.

➤ Un rendez-vous est proposé par le cadre soignant pour rencontrer l'équipe et visiter les locaux.

- . présentation - du soignant référent
- du règlement intérieur

. Information sur le fonctionnement de l'hôpital de jour

. Constitution du dossier d'hospitalisation

- Demande d'admission à remplir par les parents
- Certificat médical
- Photocopies de l'attestation de la carte vitale et de la mutuelle
- Autorisation des parents pour la pratique d'activités extérieures : vélo, piscine, etc...
- Autorisation d'opérer
- Accord écrit pour contacter tout partenaire (école, services sociaux, AEMO...), si besoin

(Un délai de réflexion peut vous être proposé)

. Un planning de prise en charge de votre enfant vous sera remis.

➤ Au terme de cette période, un rendez-vous vous sera proposé avec le médecin responsable et le soignant référent en présence de l'enfant afin de vous transmettre le bilan d'observation et la proposition de prise en charge.

➤ La prise en charge peut être modifiée en fonction des évaluations régulières.

➤ Des entretiens réguliers avec vous seront organisés au cours de la prise en charge.

➤ Nous vous rappelons que la présence régulière de votre enfant, ainsi que votre collaboration contribueront à l'efficacité des soins.  
Dans le cas contraire, une réévaluation de la prise en charge sera envisagée.

Date :

Signature :

## REGLEMENT INTERIEUR

### **HORAIRE / ACCUEIL / DEPART**

→ *du Lundi au Vendredi*

Arrivée : à partir de 9h30 le matin  
13h30 l'après-midi

Départ : . avant le repas en fonction de la cantine  
. après le repas en fonction du retour à l'école  
. à 16 heures

➤ Repas entre 12h et 13h

(les repas sont fournis par le Centre Hospitalier de .....)

➤ Un goûter est servi aux enfants en milieu de matinée et avant le départ de 16h.

➤ L'accueil se fait soit à la demi-journée, soit à la journée, en fonction du programme de soin qui est révisable.

Les enfants sont directement confiés aux taxis ou aux parents ou aux personnes nommément désignés par écrit et présentés par eux à l'équipe de soins.

### **HYGIENE / PROPRETE**

➤ Respect des règles d'hygiène :

⇨ traitement des poux : soyez vigilants

➤ Fournir un change complet en cas de besoin

### **FREQUENTATION**

➤ Les horaires de prise en charge de votre enfant vous seront remis et toute modification d'horaire vous sera signalée

➤ Un calendrier de fermeture de l'hôpital de jour vous est remis en début d'année et doit être respecté

➤ Nous vous demandons de nous prévenir, ainsi que les taxis, en cas d'absence

➤ Une absence répétée et injustifiée peut entraîner une réévaluation de la prise en charge.

### **SANTE**

- Pour toute hospitalisation, mise en place de traitement ou modification, le médecin responsable adressera un courrier à votre médecin traitant.
- Nous informer des allergies connues et du régime alimentaire spécifique
- Dans le cadre de la législation en vigueur, il pourrait y avoir EVICTION lors de maladie infantile (varicelle, rougeole...)
- Pour les maladies à déclaration obligatoire, il vous sera demandé un certificat de reprise de scolarité ou de soins.
- Après information et accord du médecin, la prise du traitement à l'hôpital de jour se fera à partir de l'ordonnance que vous voudrez bien nous remettre ainsi que le traitement.
- En cas de blessures, d'accident, de tout incident, les parents seront immédiatement prévenus

### **VESTIAIRE**

- L'enfant doit se présenter à l'hôpital de jour, dans une tenue adaptée.
- A l'exception du "doudou", il est demandé que l'enfant ne ramène de son domicile, ni objet, ni jouet, ni bonbon...

### **CLASSE**

- L'enseignante spécialisée se charge du projet pédagogique de votre enfant en collaboration avec son école d'origine. Elle participe aux équipes éducatives et commissions de l'éducation nationale.
- La scolarisation à l'hôpital de jour est obligatoire dès qu'elle est prescrite par le médecin responsable du service.

### **INFORMATIONS ADMINISTRATIVES / JURIDIQUES**

- Coût de la journée en hôpital de jour : .....
- Coût de la prise en charge taxi : .....
- En cas de séparation et dans la mesure du possible, les deux parents seront tenus informés de la prise en charge de leur enfant à l'hôpital de jour et de son évolution.
- Tout le personnel est tenu au secret professionnel.

Date :

Signature :



**CENTRE  
HOSPITALIER**  
HOPITAL DE JOUR  
24 ALLEE DES VANNIERS  
50300 SAINT MARTIN DES CHAMPS  
☎ 02.33.58.18.92

Je soussigné .....

Autorise mon enfant .....

A pratiquer les activités extérieures qui pourraient lui être proposées dans le cadre de la prise en charge à :

***L'HOPITAL DE JOUR***

- équitation – piscine – escalade – vélo – sorties découvertes etc.

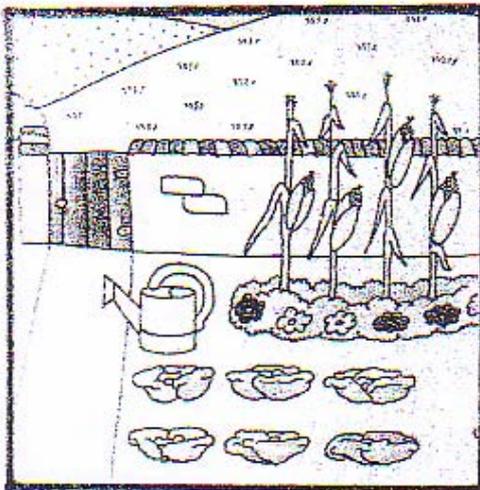
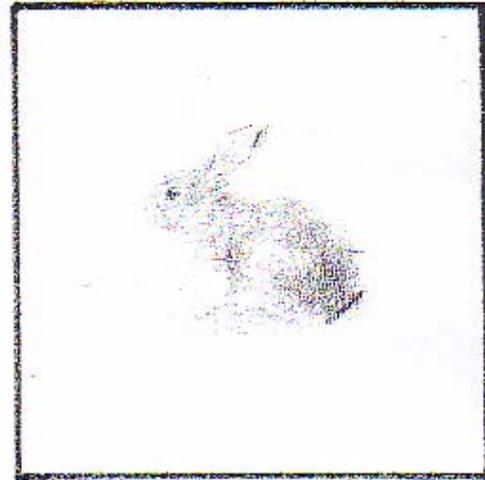
Fait à  
Le

Signature

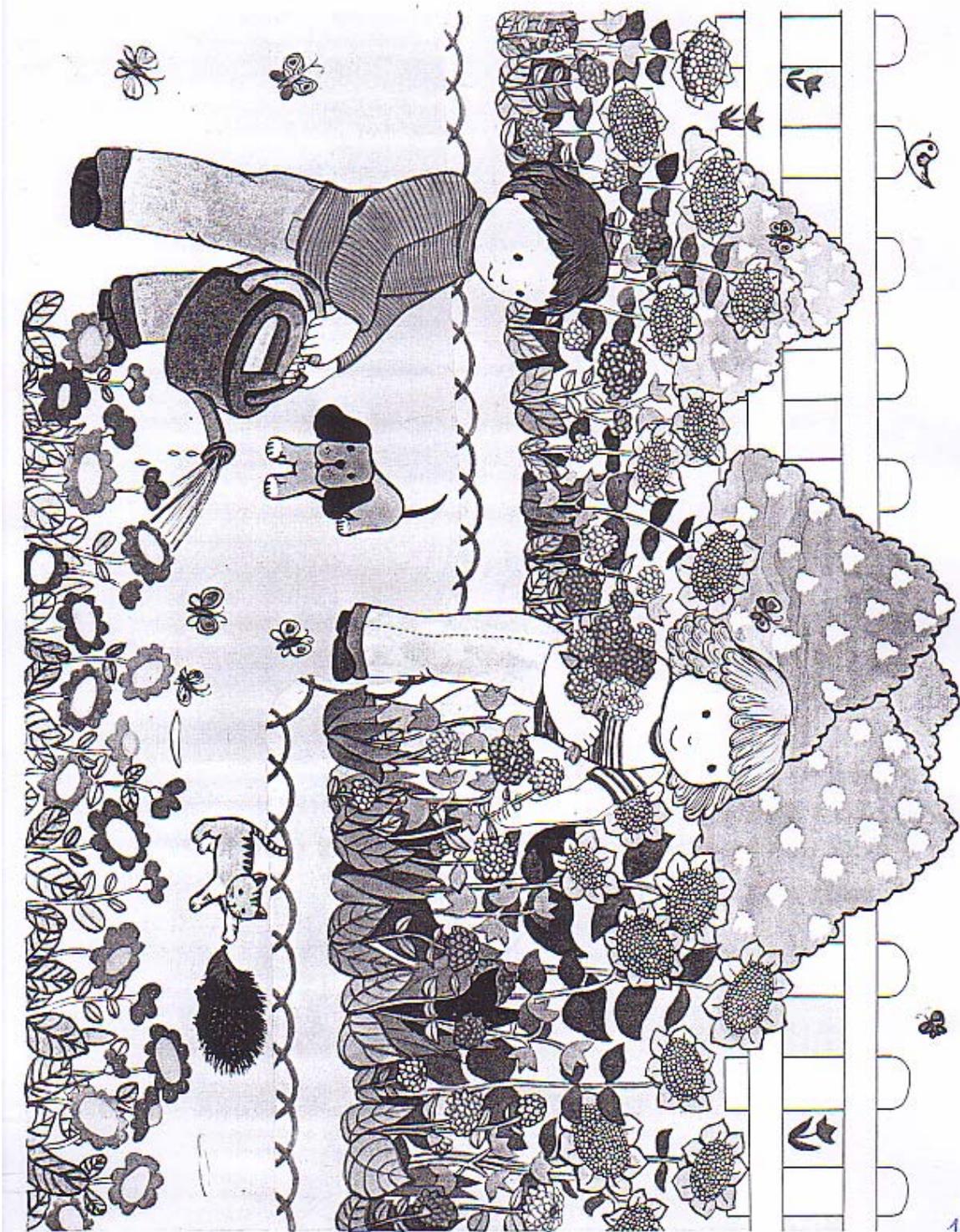
Mon petit lapin  
S'est sauvé dans le jardin  
Cherchez-moi. Coucou, coucou.  
Je suis caché sous un chou.

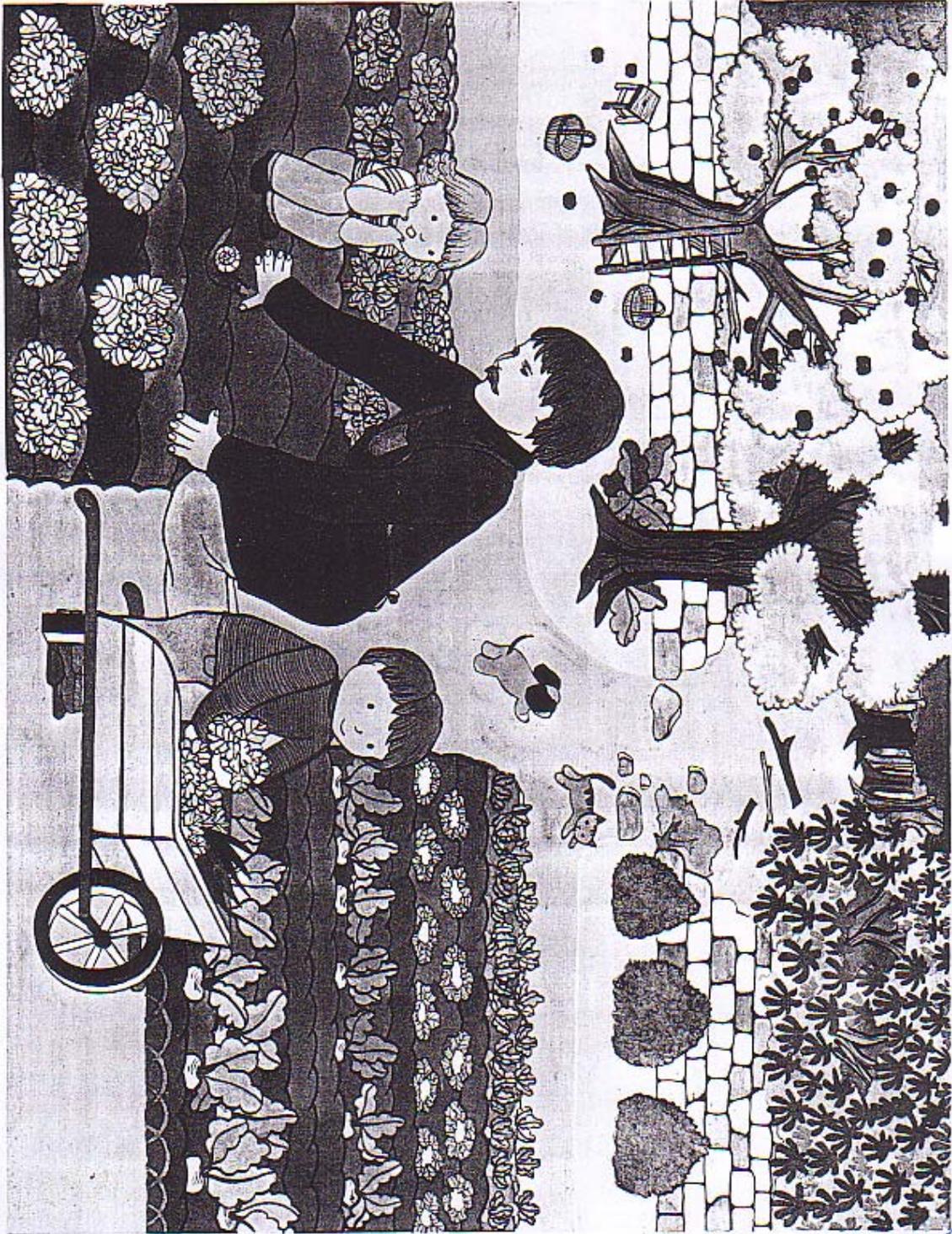
Remuant son nez  
Il se moque du fermier  
Cherchez-moi. Coucou, coucou.  
Je suis caché sous un chou

Tirant ses moustaches  
Le fermier passe et repasse  
Mais ne trouve rien du tout  
Le lapin mange le chou.

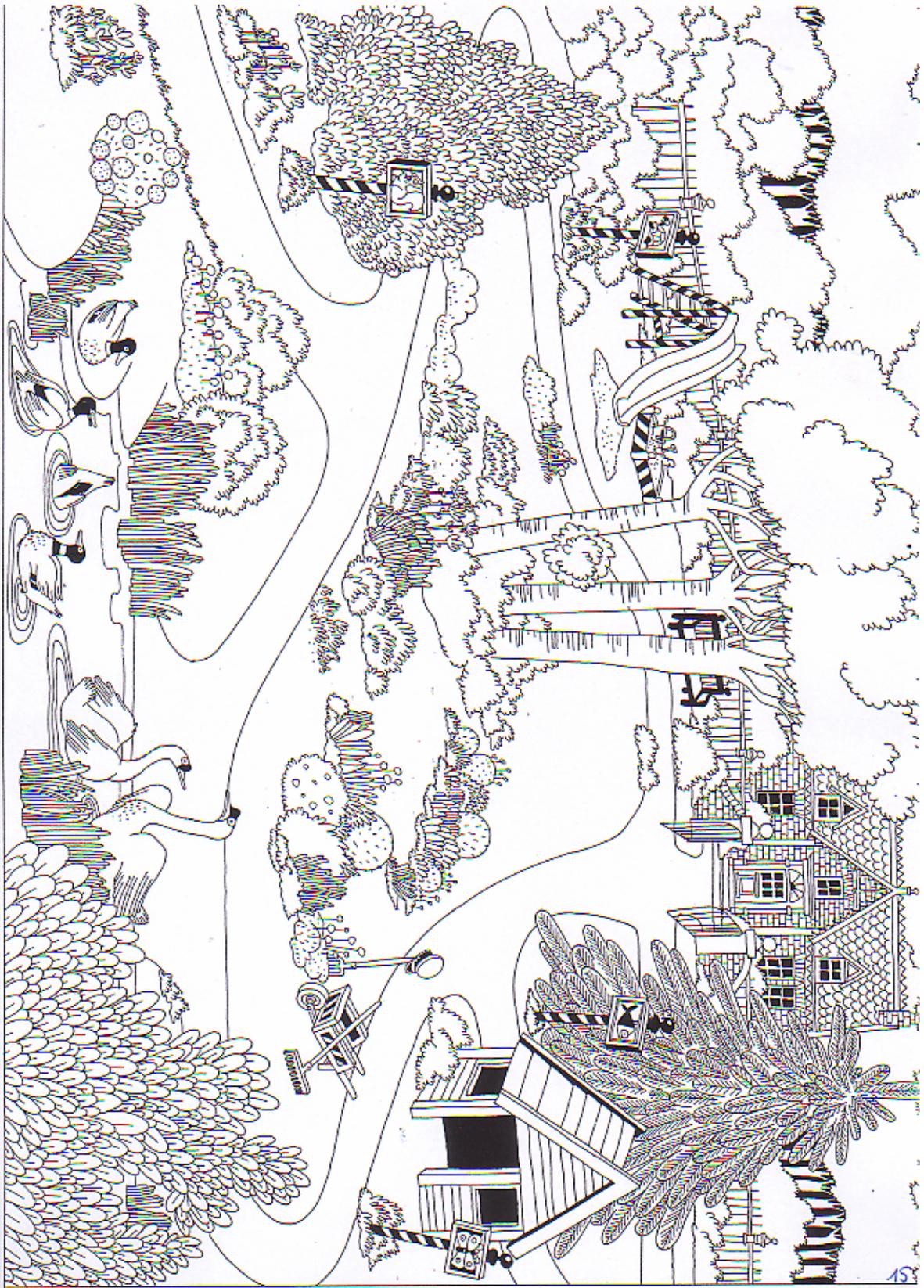


*Extrait du carnet souvenir*

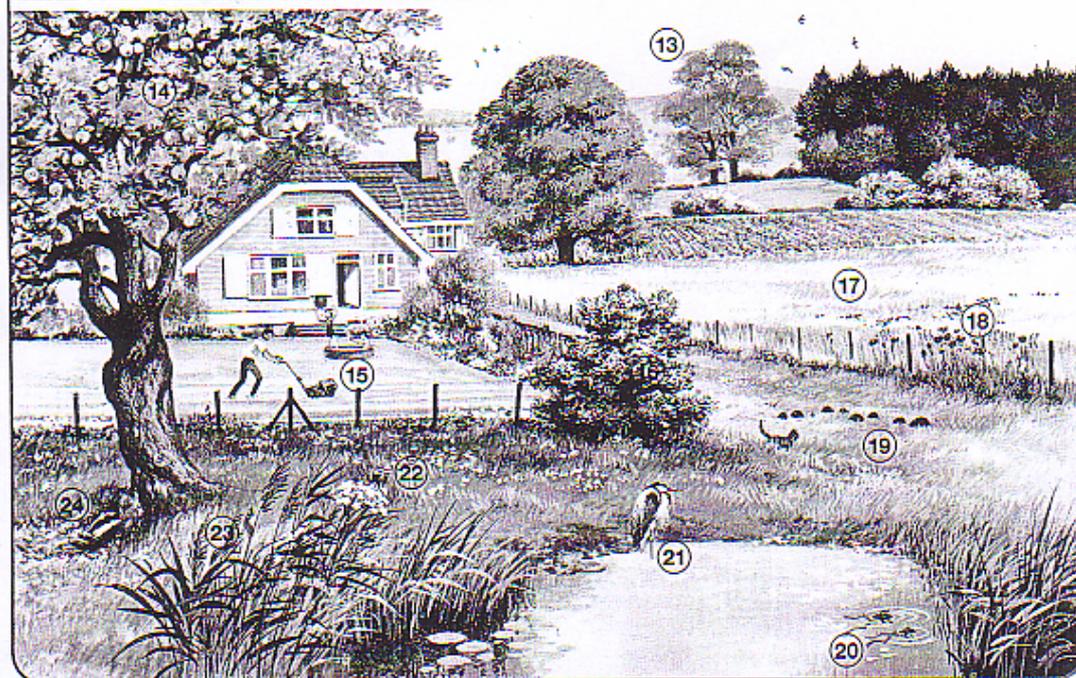
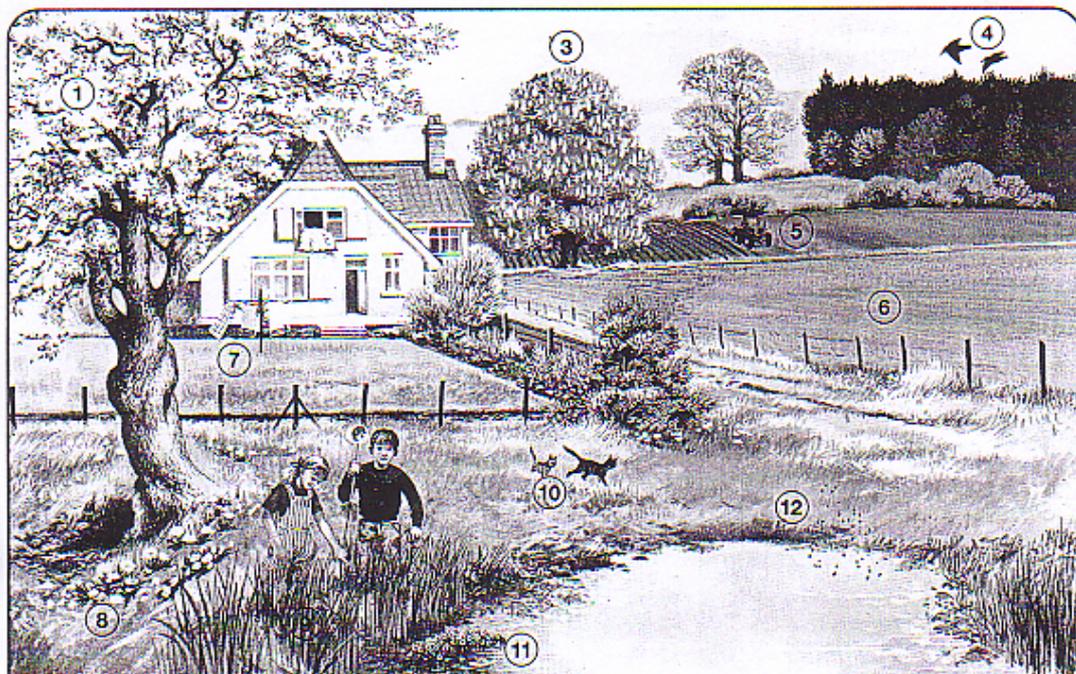








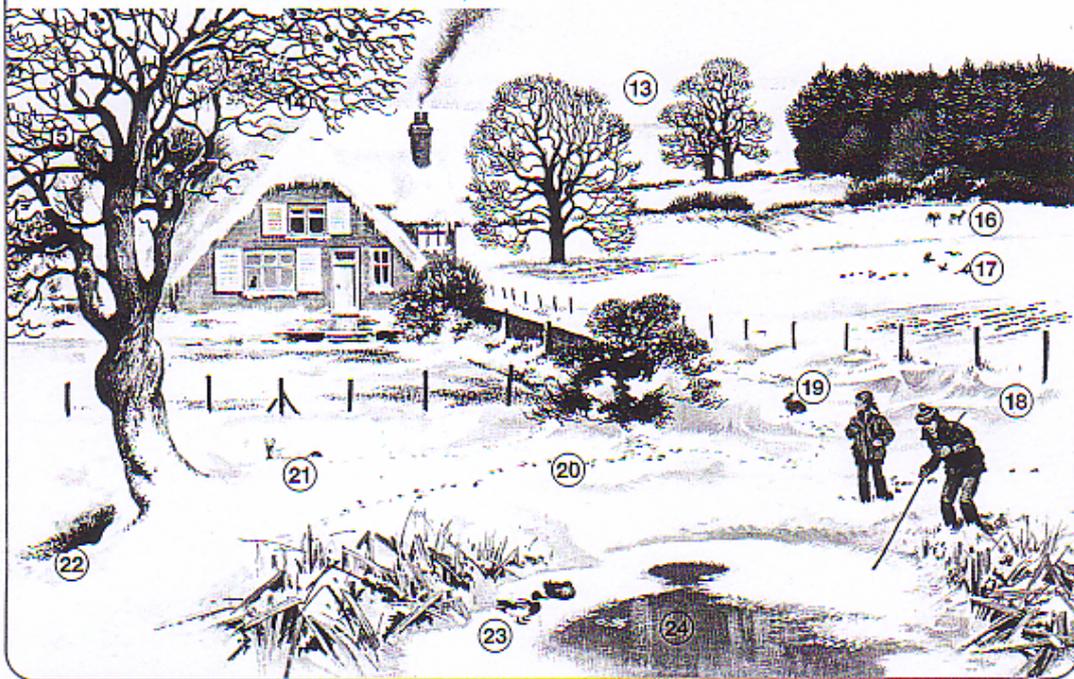
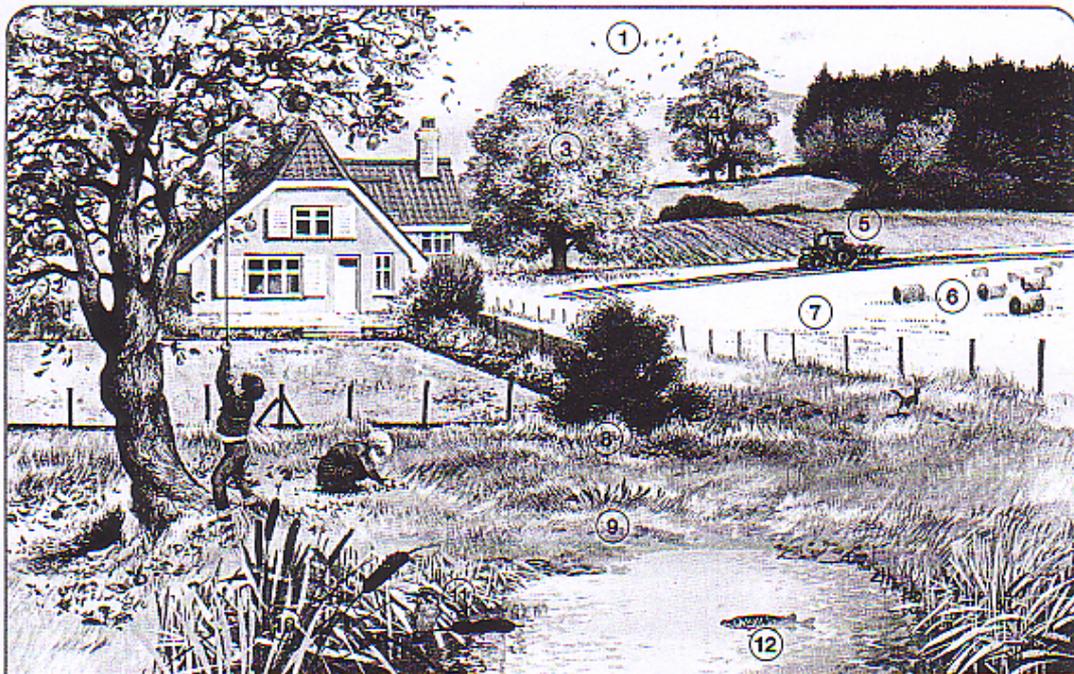
# Printemps - été



© 1992 by Otto Meier Verlag Ravensburg - 250/51 - 24/1

Denick Bown

# Automne - hiver



© 1992 by Otto Maier Verlag Ravensburg · 260151 · 242

Derrick Bowen

# Légumes et fruits de nos jardins



© 1992 by Otto Meier Verlag Ravensburg - 260 ISI - B/1

Walter Schöthammer

Pour aller dehors  
Il faut s'habiller  
Je mets mon manteau  
Je mets mon bonnet  
J'enfile mes gants  
Je noue mon écharpe  
Et comme ça me gratte  
Je saute au plafond.

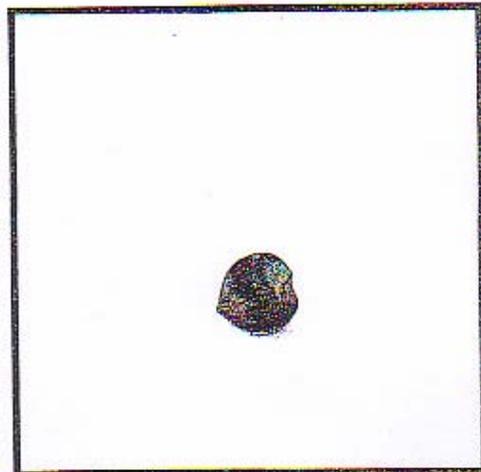
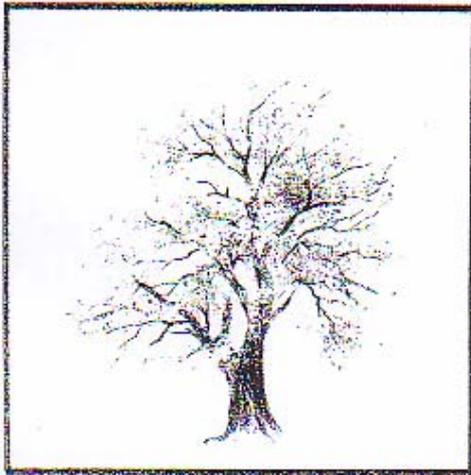


*Extrait du carnet souvenir*

Petit écureuil )  
Toi qui fais le fou ) BIS  
Je le vois ton œil )  
Quand tu viens chez nous )

Je vois tes oreilles et ton poil tout roux  
Mais gare aux abeilles qui piquent partout.

Je vois les noisettes que tu viens manger  
Tu laisses les miettes de ton déjeuner.



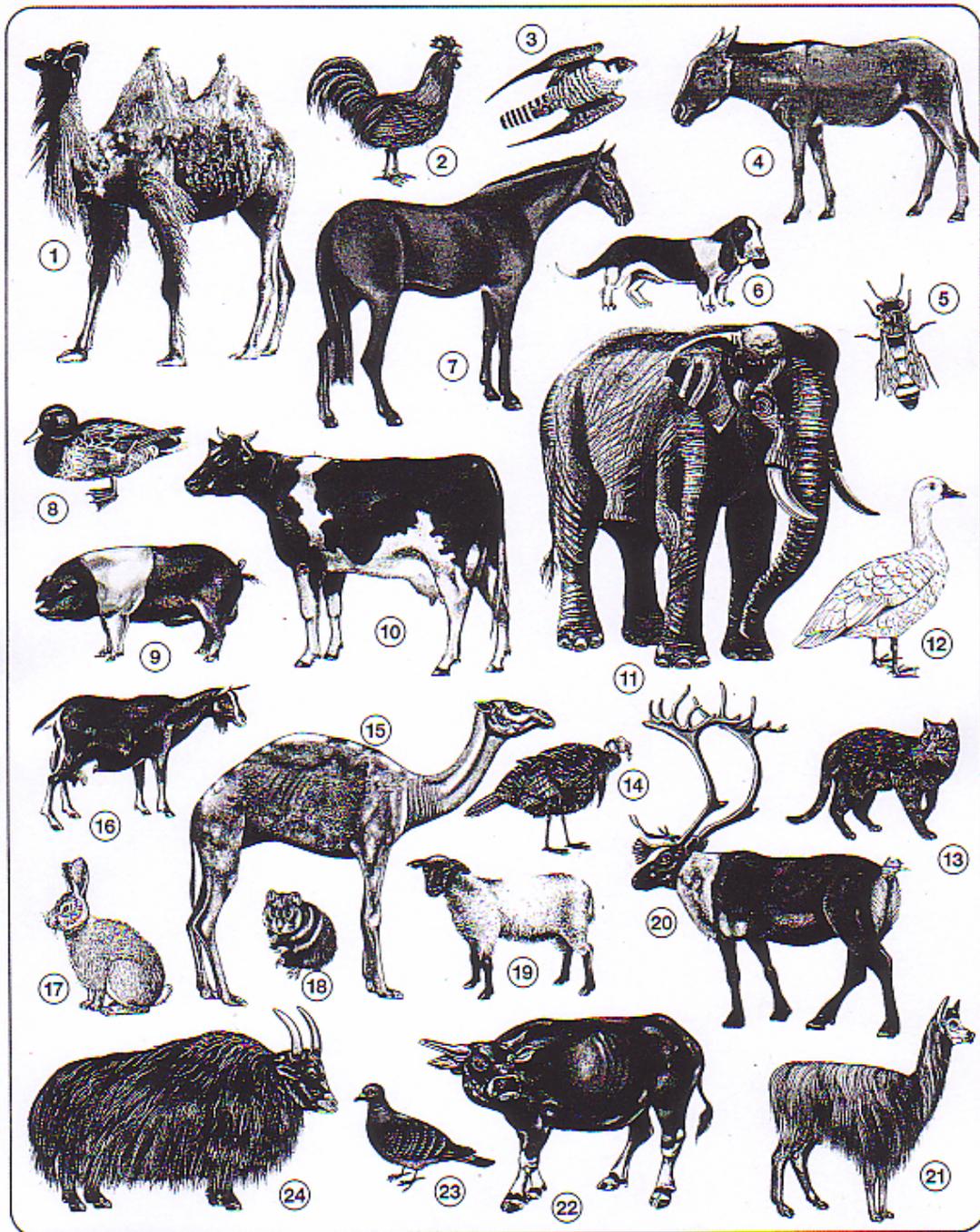
# Les animaux de nos régions



© 1992 by Cotta-Maler Verlag Ravensburg - 260 151 - 5/2

Mario Kessler

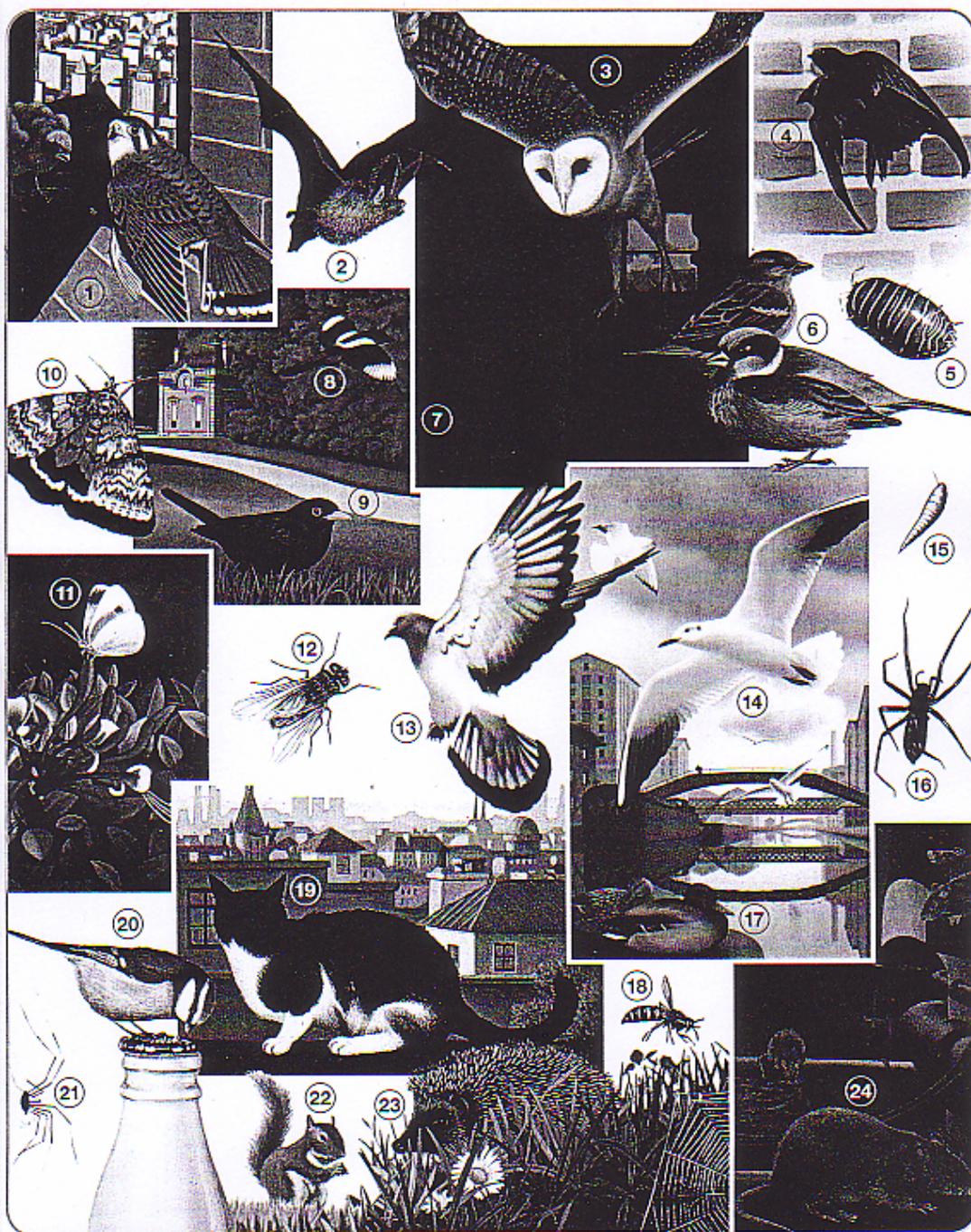
# Animaux domestiques



© 1992 by Otto Meier Verlag Ravensburg - 260151 - 14/2

Alan Male

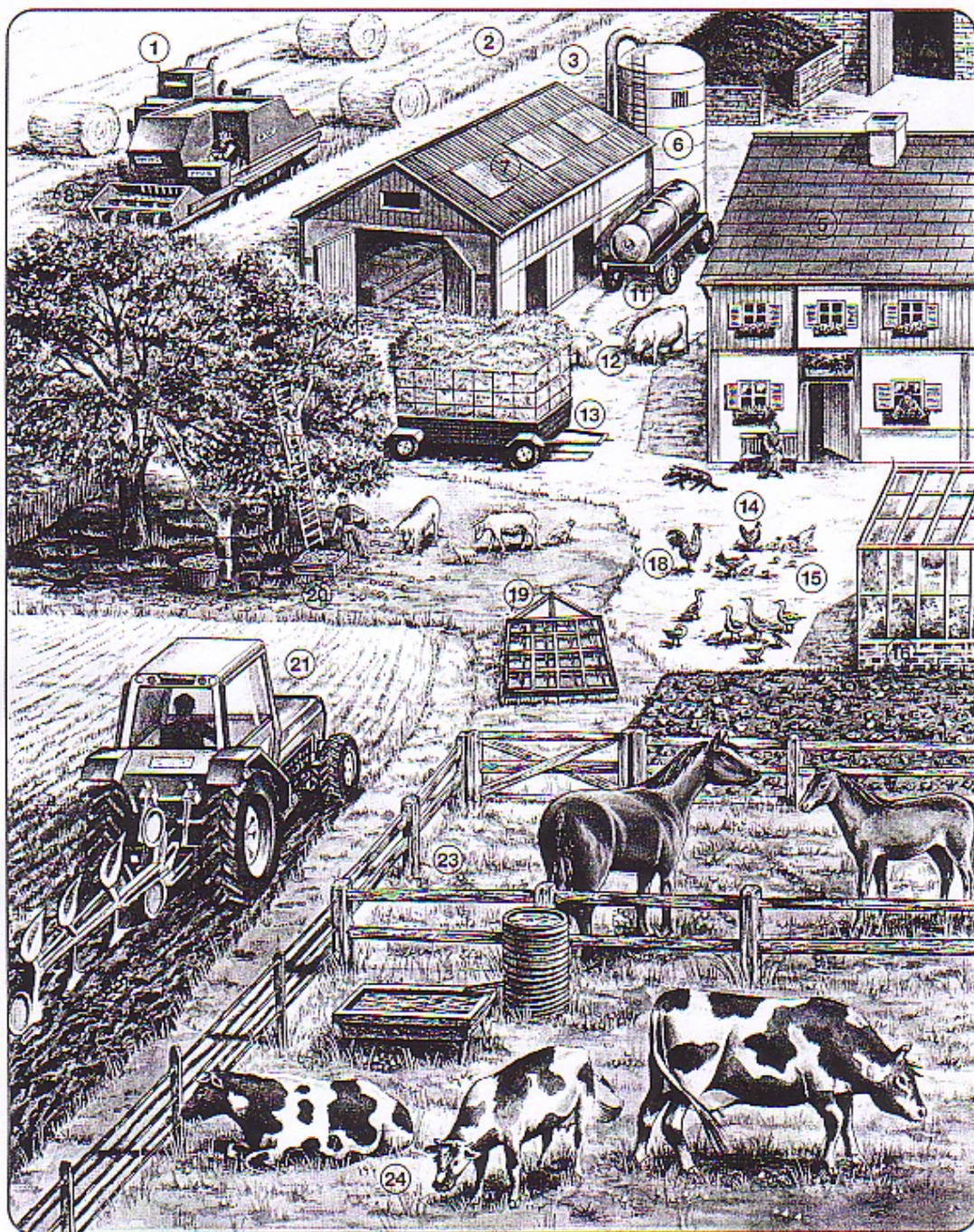
# Animaux en ville



© 1992 by Otto Maier Verlag Ravensburg - 260/51 - 12/1

Pierre Gessner (Gullmann)

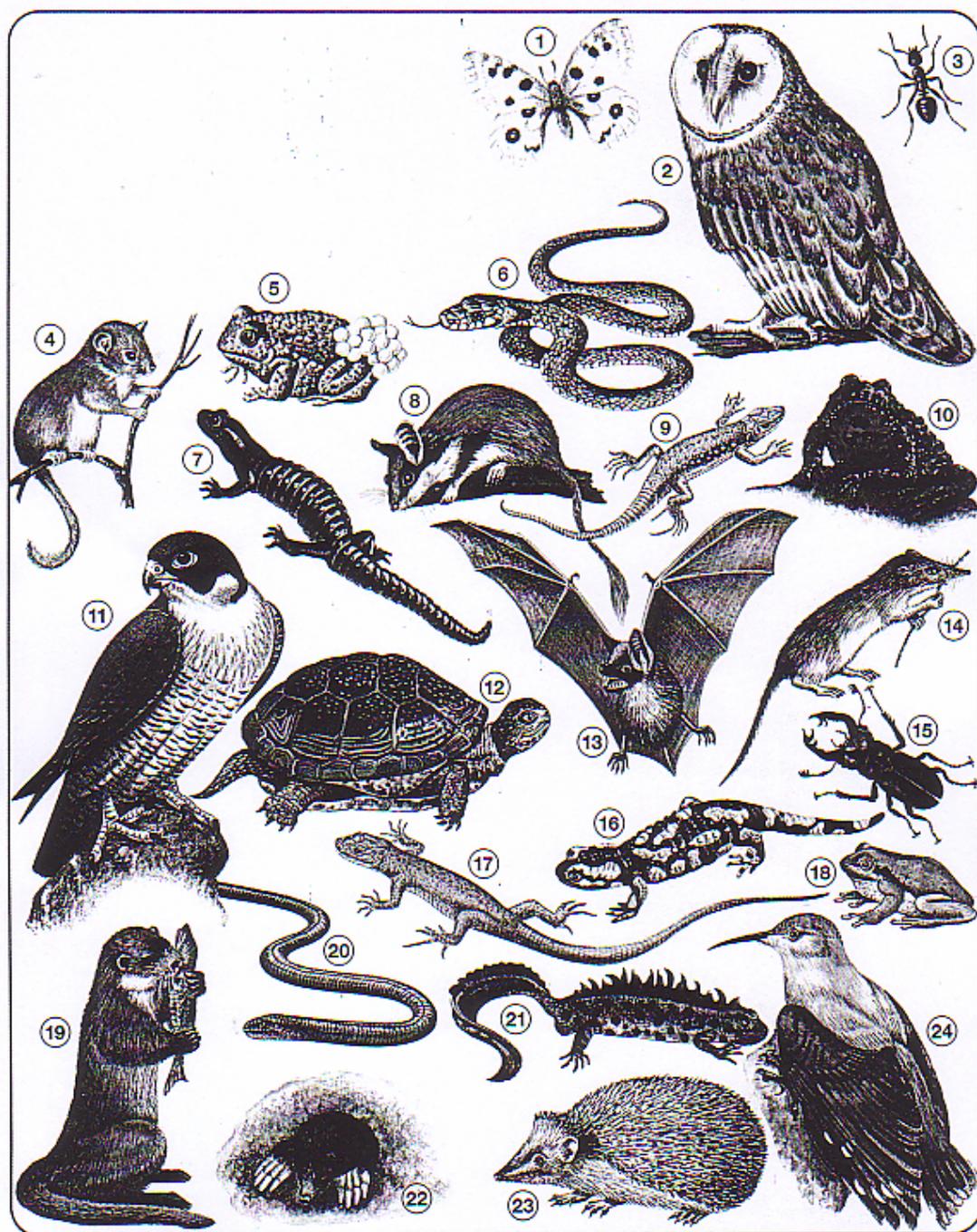
# A la ferme



© 1992 by Otto Maier Verlag Ravensburg - 260151 - 362

Stuart Myers

# Animaux en voie de disparition



© 1992 by Otto Maier Verlag Ravensburg - 250151 - 5/1

Günther Marks

# Visite au zoo



© 1992 by Otto Maier Verlag Ravensburg 260151 - 122

Josef Löffel

## Compte-rendu de séance

Mardi 17 janvier 2006 : première séance

Programme :

- Tambourin
  - expérimenter la vibration
  - expérimenter le jeu, les différentes façons de jouer
  - expérimenter l'alternance, le tour de rôle
  - reproduire des intensités
- Voix
  - Ecouter les différentes voix
  - Ecouter les différentes intensités
- Chanson
  - Ecouter et réagir sur la version cassette
  - Ecouter et réagir sur la version a capella
  - Essai de lallations

Déroulement de la séance :

- Tambourin

Gaël et Léo entrent en possession des instruments et commencent à jouer. Ils semblent y prendre plaisir. Ils frappent le plus fort et le plus longtemps possible, côte à côte. Quand nous frappons faiblement, Léo nous imite immédiatement. Il reprend toutes nos propositions : frappes, frottements, grattements... Il expérimente les timbres et les intensités. A une occasion, lorsque nous frappons trois fois, il répète le rythme. Gaël refuse l'exercice, mais comme nous insistons, il se sert du tambourin pour exprimer son refus et frappe une seule fois fortement. Nous continuons de jouer avec Léo. L'alternance s'installe d'elle-même : il attend que nous ayons fini de frapper pour le faire. Il reproduit ce schéma avec une des infirmières. Puis recommence avec nous. Alors, Gaël rentre dans le jeu. Il le mène d'ailleurs. Il frappe, Léo et nous lui répondons. Nous tentons de leur faire prendre conscience de la vibration, mais ils refusent de laisser leur main immobile sur l'instrument pendant que nous frappons dessus.

- Voix

Nous ne brisons pas l'élan en retirant les tambourins. Nous travaillons les intensités vocales en commun avec le jeu sur l'instrument. Nos émissions vocales s'accordent avec notre façon de jouer. Les garçons n'adhèrent pas à cet exercice. Léo parvient à produire quelques [a] forts en frappant et des souffles en frottant, mais cesse très vite. Gaël crie une fois en frappant fort.

- Chanson

A l'écoute de « Mon petit lapin », Gaël sourit et semble se détendre. Léo se balance et fait spontanément les gestes qu'il connaît. Nous encourageons Gaël à l'imiter mais il refuse. Une infirmière lui prend les mains et lui fait effectuer les gestes. Lorsque nous chantons a capella, les réactions sont moins importantes. Les deux garçons semblent se désintéresser. L'apparition du micro réveille leur intérêt. Gaël reproduit la mélodie avec quelques mots. Puis il crie et nous devons poser les limites. Léo réclame le micro en tendant la main. Gaël le lui donne. Léo esquisse le geste articulatoire mais aucun son n'est produit. Il tient le micro de la main droite tout en faisant les gestes de la main gauche.

Chacun leur tour ils profitent du micro et nous le tendent pour nous entendre. Devant leur enthousiasme, nous leur proposons d'être enregistrés. Gaël crie puis rit en s'entendant. Léo souffle et sourit à son écoute. Nous nous quittons sur cette activité. Léo dit « c'est fini ».

Réflexions :

- Séance de prise de contact plutôt réussie. Les garçons paraissent attirés par la musique et la chanson. Il n'y a pas eu de problèmes dus à notre présence inhabituelle ou à l'absence des référentes.
- Dans la cour, en attendant le goûter, Gaël a chantonné les paroles de la chanson. Léo a fredonné « Bateau sur l'eau » pendant le goûter. C'est encourageant pour la suite.
  - Penser à parler et chanter plus fort. Ils nous tendent le micro comme pour nous entendre mieux et se désintéressent lorsque nous chantons a capella.
  - Prévoir un accueil avec présentation du programme et une fin. Léo a eu besoin d'énoncer clairement que l'atelier était clos.

Mardi 7 février 2006 : quatrième séance

Programme :

- Tambourin
  - Signer les prénoms
  - Jouer de toutes les façons possibles
  - Echanger, dialoguer
  - Répéter des rythmes
- Voix
  - S'accompagner de la voix
  - Vocaliser dans des tubes de papier
  - Vocaliser dans le micro
- Chanson
  - Ecouter, mimer, chanter
  - Travailler le lexique sur images
  - Désigner ce qui est entendu
- Danse
  - bouger en rythme

Déroulement de la séance :

- Tambourin

Gaël se dirige directement vers les tambourins. Alors après l'accueil, comme la semaine précédente, nous lui proposons de les distribuer. Les garçons commencent à frapper. Très vite, Léo reprend nos différentes façons de jouer. Puis, il prend l'instrument dans la main et obtient un autre timbre. Gaël reste dans la frappe. Après quelques minutes, il arrête son camarade de la main, frappe sur le tambourin puis cesse. Léo et nous nous insérons dans ce silence et un dialogue s'instaure. Nous incitons Léo à prendre la place du meneur, mais il n'y parvient pas. Avant de prendre le micro, nous travaillons le rythme. Gaël ne participe pas à l'exercice. Quand nous nous tournons vers lui, il ne réagit pas. En revanche, Léo est très actif. Il commence par frapper sans discernement en réponse à nos

rythmes. Puis, il produit quelques frappes de trop. A une reprise, il réussit à redonner la structure proposée.

- Voix

Nous n'avons pas besoin de nous accompagner de la voix pour donner l'exemple. A un moment, pendant l'échange autour du tambourin, Gaël le fait de lui-même. Chacune de ses frappes est assortie d'un « tap ». Aussitôt, Léo l'imité. Mais cela cesse rapidement. Quand nous proposons les tubes de papier, Léo reste dubitatif. Gaël semble refuser l'activité. Mais nous lui demandons d'expliquer à Léo comment se servir des tubes et il s'exécute. Tous deux soufflent dans les instruments en papier. Puis, ils entendent l'utilisation que nous en faisons et essaient de moduler leur voix. Très vite, Gaël crie puis froisse son tube. Mais Léo répète bien nos vocalises sur [a], [u] et [o] en augmentant le fondamental de sa voix. Nous passons alors au support micro. Léo reproduit les variations d'intensité sur différentes voyelles. Lorsque vient le tour de Gaël, nous tentons des modulations de hauteur. Il reproduit parfaitement nos variations sur deux tons. Nous essayons alors d'obtenir un tour de rôle à trois. Nous vocalisons puis tendons le micro à l'un et à l'autre. Cela fonctionne. Le changement de meneur est aussi réussi. Gaël peut proposer des sons à répéter. Léo ne fait que souffler, mais c'est sa première prise d'initiative dans un échange vocal. Quand Gaël conserve le micro, Léo boude pour manifester son désaccord. Nous faisons alors intervenir les infirmières qui proposent de répéter les prénoms de chacun. La répétition est incorrecte pour les plus difficiles, mais néanmoins tentée.

- Chanson

Tous les deux ont réclamé « le lapin ». Lorsque nous passons la cassette, ils font les gestes. C'est la première fois que Gaël mime spontanément. Une fois la chanson finie, il en chante l'air. Nous lui tendons donc le micro et il recommence. Les paroles sont déformées, mais la mélodie est correctement rendue. Nous l'enregistrons et il prend visiblement plaisir à s'écouter. Nous proposons la même activité à Léo. Il chantonne et dit « lapin ». Nous lançons alors le travail lexical. Les images ne semblent pas les intéresser. Ils dénomment toutefois « lapin » et répètent « jardin » et « chou », « jardin » étant déformé (zadin). Alors que Léo accepte de répéter quelques phrases telles que « le lapin mange le chou », Gaël semble se braquer. Nous diffusons à nouveau la chanson en arrêtant la bande quand un des mots étudiés est entendu. A chaque arrêt, les deux garçons désignent l'image du lapin. Très vite, Gaël s'allonge et Léo se prend la tête dans les mains.

- Danse

Nous diffusons un air de zouk et demandons aux enfants de se mettre debout pour faire une ronde. Gaël refuse. Nous le prenons par la main et l'entraînons avec nous. Après un instant de retenue, il entre dans la ronde et suit facilement le rythme. Léo accepte mais a des difficultés à suivre le rythme de la chanson.

Réflexions :

- Nous avons la confirmation d'être intégrés à l'univers des enfants. A notre arrivée, Léo est venu nous saluer. Quand Gaël nous a vus, il l'a imité. De plus, l'atelier semble être un moment apprécié. Léo y vient avec plaisir. Gaël se fait prier, mais nous suit et s'amuse.

- Gaël a assimilé certaines règles. Il descend toujours le premier l'escalier mais attend désormais que nous en donnions la permission. Il a envie de distribuer les tambourins mais attend que nous le lui demandions après l'accueil. Lorsque nous lui demandons de montrer à Léo l'usage des tubes, il le fait. Crier dans le micro entraîne la privation de celui-ci. Gaël s'est fait prendre une fois, mais, à sa seconde chance, il a respecté la règle.

- Nous sentons une progression chez les deux enfants. Quand Gaël est attentif et coopérant, il réussit la plupart des exercices. Léo avance à un rythme plus lent, mais commence à prendre l'initiative de l'échange et à développer ses capacités auditives.
- Les prénoms n'ont finalement pas été signés car les enfants ne font pas le lien entre le nombre de frappes sur le tambourin et le nombre de syllabes dans leur prénom.
- Le repérage, dans la chanson, des mots étudiés semble un exercice trop difficile encore. Nous allons le supprimer pour le proposer plus tard dans l'expérience.

### Mardi 21 février 2006 : sixième séance

Programme :

- Xylophone
  - Jouer
  - Alternier
  - Répéter des notes
- Voix
  - chanter les notes du xylophone
  - vocaliser dans le tube
  - vocaliser dans le micro
- Chanson
  - Ecouter
  - Travailler le lexique
- Danse

Déroulement de la séance :

Léo nous accueille chaleureusement et nous montre le dessin qu'il vient de faire. Gaël refuse de venir, mais nous suit.

- Xylophone

Après la distribution des instruments, les deux garçons se saisissent des maillets et jouent. Ils frappent sans discernement puis s'essaient au glissando. Gaël, qui a en sa possession l'instrument à tubes, le démonte, puis le remonte dans le désordre. Il semble aimer la sonorité étrange que produit le glissando avec les notes dans un ordre aléatoire. Quand il a terminé, nous retirons son xylophone du jeu. Nous souhaitons que les garçons partagent le même instrument. Mais Gaël refuse de participer à l'exercice. Léo rentre dans l'échange mais a du mal à respecter le tour de rôle : il n'attend pas que nous ayons terminé de jouer pour s'exprimer. A plusieurs reprises, il sollicite Gaël qui ne tient pas compte de ses appels. Nous tentons alors la reproduction de notes. Léo n'y parvient qu'une fois mais de manière imprécise : do-ré se transforme en do-ré-ré-ré.

- Voix

Notre accompagnement vocal du xylophone n'a pas trouvé écho. Lorsque nous proposons les tubes en papier, tous deux les refusent. En revanche, Léo accepte le micro. Il le prend et émet différents sons. Lorsqu'il s'interrompt, nous vocalisons. Il reproduit nos vocalises. Le [e] n'est pas obtenu. Au cours du jeu, il prend l'initiative. Il ne reprend pas ce que nous venons de proposer mais crée quelque chose de différent que nous répétons. Puis, il tend le micro aux autres adultes présentes qui initient de nouveaux tours de tapis. Quand Léo sollicite son camarade celui-ci crie dans le micro, alors nous le lui reprenons. Nous lui proposons de chanter « mon petit lapin », mais il refuse.

- Chanson

A l'écoute de la cassette, Léo fait les gestes tandis que Gaël boude. Quand nous passons au travail sur images, Léo nous montre qu'il maîtrise le mot « chou ». il réunit toutes les images correspondantes et prononce clairement le mot. « Jardin » semble être compris car il peut regrouper toutes les planches qui en représentent un (annexes n°12 à 17). A partir de cette réunion des tableaux, il pointe et dénomme ce qu'il connaît : « chat », « chien », « lapin », « chou ». Gaël sort de sa réserve et saisit une planche. Il se tourne vers une infirmière et lui montre certains dessins qu'il dénomme (« fille », « fleur », « papillon », « chien », « chat »). Il nous est impossible de réunir les deux garçons autour d'une planche pour les faire échanger. Nous terminons l'étude de la chanson par une dernière écoute. Léo ne réagit pas. Gaël refuse de se joindre à nous. Comme nous insistons, il se met en colère. Il éclate en sanglots, crie « non » de toutes ses forces, tape du pied, retire ses chaussures et tente de se faire vomir en toussant très fort. L'une des infirmières essaie de le maîtriser.

- Danse

Nous laissons tomber cet aspect du programme car la crise de Gaël ne nous permet pas de le pratiquer. Nous autorisons Léo à partir après nous avoir dit « au revoir ». Gaël doit d'abord se calmer avant d'être autorisé à sortir. Il finit par demander de l'aide pour remettre ses chaussures et par gagner le droit de sortir en nous saluant.

#### Réflexions :

- Nous venons de vivre notre première « mauvaise séance ». Gaël est venu dans un mauvais esprit qu'il a conservé tout au long de la demi-heure. Il n'a pas cessé de vouloir imposer ses désirs. Comme nous ne le laissons pas faire, il s'est laissé gagner par la frustration. Nous n'avons pas réussi à l'aider à dominer cet état. Nos efforts pour l'en sortir (proposition des activités qui l'intéressent le plus) ont au contraire attisé ce sentiment qu'il a fini par extérioriser sous la forme d'une crise assez violente.

→ L'objectif étant de l'amener à gérer sa frustration, nous décidons en accord avec les infirmières de ne pas céder à l'avenir à ces accès de colère. C'est ce que nous avons fait aujourd'hui et c'est l'attitude qui nous paraît la plus adaptée.

- Léo souffre des retraits de Gaël. Quand celui-ci refuse une activité, Léo le sollicite comme s'il avait besoin de sa présence. Et si ce dernier ne répond pas à ses appels, Léo se désintéresse vite de l'activité du moment. Gaël semble être le moteur de l'atelier, il tire Léo vers le haut.

→ Nous devons trouver un moyen pour que Léo reste concentré sur les exercices. Le solliciter plus ? Faire intervenir plus souvent les infirmières ?

- Nous sentons les garçons moins impliqués que les autres semaines. L'intérêt semble s'effriter.

→ Penser à trouver une nouvelle chanson pour susciter à nouveau l'intérêt.

#### Mardi 14 mars 2006 : huitième séance

#### Programme :

- Xylophone
  - Jouer
  - Reproduire deux notes
  - Reconnaître le grave et l'aigu

- Voix
  - Accompagner le xylophone
  - Vocaliser dans le micro
  - Etre meneur et mené
- Chanson
  - Ecouter avec gestes et chant
  - Travailler le lexique
  - Habiller les bonshommes

Déroulement de la séance :

- Xylophone

A leur arrivée, les enfants s'assoient trop près du bord du tapis pour que nous puissions nous y installer et réclament les xylophones en les pointant. Avant de les satisfaire, nous leur demandons de s'asseoir à leur place habituelle, ce qu'ils font. Pour la première fois nous les laissons libre de choisir leur instrument. Contre toute attente, Léo choisit le xylophone conventionnel et laisse le démontable à Gaël. Chacun joue à sa manière. Gaël frappe et glisse le maillet sur les tubes, puis, très vite, démonte l'instrument, le remonte dans le désordre et fait des glissandos dénaturés. Il le démonte à nouveau, mais cette fois, utilise les tubes comme des claves et finit par les remettre dans la structure. Pendant ce temps, Léo alterne les glissandos et les frappes rythmées sur quelques lames. Il nous sollicite d'un léger coup de maillet sur le bras, alors nous essayons de travailler la reproduction de deux notes. Mais Léo ne réussit pas cet exercice. Il peut reproduire une note, mais nous fait cesser lorsque nous passons à une combinaison de deux notes. Il bloque notre maillet sous le sien, puis recommence à faire des glissandos que nous reprenons. Gaël a enlevé les tubes de leur structure. Nous lui faisons comprendre que sans tube il n'y a pas de musique en jouant dans le vide. Mais au lieu de les replacer, il nous imite. Nous prenons alors le cadre de l'instrument et le donnons à Léo qui s'empresse de reproduire le même schéma que son camarade. Mais il met des petits tubes dans les grands emplacements ce qui fait qu'ils ne tiennent pas. Nous lui montrons comment faire et une fois l'instrument remonté il joue dessus. Gaël refuse l'autre xylophone qu'il envoie de l'autre côté de la pièce. Mais, quand nous lui demandons à la fin de l'activité d'aller le chercher, il s'exécute. Léo, lui, refuse d'arrêter de jouer alors nous devons lui retirer l'instrument.

- Voix

Quand nous amenons le micro, Léo le prend spontanément et fait des lallations avant de nous le tendre pour que nous l'imitions. Lorsqu'il le tend à Gaël, celui-ci boude car il n'a pas obtenu l'objet quand il l'a réclamé. Nous proposons à Léo de faire participer une infirmière. Comme nous le laissons de côté, Gaël demande le micro. Il produit une sorte de rugissement qu'il fait reproduire à toutes les personnes présentes. Nous proposons alors d'imiter différents animaux : chien, chat, cheval, vache, oiseau... Chaque enfant initie au moins un tour de tapis. Nous passons ensuite aux prénoms. Gaël appelle Léo et inversement. Ils répètent notre prénom, qu'ils ne parviennent pas encore à utiliser, contrairement à ceux des infirmières. Puis nous leur demandons de chanter. Gaël chante un morceau vu avec « musique expérience » sur sollicitation d'une infirmière, puis nous tend le micro pour que nous répétions. A un moment il éteint par inadvertance le micro et nous articulons sans son, ce qui le fait rire. Léo qui boudait, certainement car le micro était depuis trop longtemps à son goût dans les mains de Gaël, demande alors à avoir le micro. Il nous le tend et reproduit ce qu'a fait son camarade. Puis nous lui demandons de chanter. Ce qu'il produit ressemble à « mon petit lapin » dans la mélodie et les sons. Nous lui en

demandons confirmation ce qui donne envie à Gaël de chanter ce morceau. Chaque personne présente prend le micro pour le chanter.

- Chanson

Nous passons alors à la seconde chanson. Les enfants n'ont pas eu l'air de l'apprécier lors de la première écoute. Cette fois-ci, Gaël reprend les « lalala » du début, chante « manteau » au bon moment, essaie de faire les gestes avec nous et chante les « vivivi » et les « houhouhou » à la fin. Léo se contente d'imiter nos mimes. Lorsque nous introduisons les images, Gaël dénomme spontanément « manteau » et « écharpe », Léo dit « main » pour « gant » et « pour la tête » pour « bonnet ». Nous corrigeons mais ne demandons pas de répéter. Les garçons veulent prendre les images mais nous les reposons sur le tapis car ils doivent les partager. La séance se termine ainsi car il est l'heure. Les enfants partent après avoir dit « au revoir Azeline ».

Réflexions :

- Les échanges deviennent de plus en plus nombreux. Nous n'avons plus besoin de solliciter les enfants pour qu'ils entrent en interaction. Naturellement, lorsqu'ils initient un échange, ils tendent le micro à tout le monde, y compris à leur camarade.
  - Nous avons senti Léo plus extraverti. Il a proposé des choses, a exprimé des demandes. En revanche, il a multiplié les bouderies. Mais cela n'a jamais duré très longtemps.
  - Gaël a été présent une grande partie de la séance. Ses quelques retraits n'ont pas duré. Nous avons peut-être pu proposer les exercices qu'il fallait quand cela s'est produit.
  - Le travail de hauteur est difficile à effectuer. Les garçons le refusent ou n'y parviennent pas. Peut-être serait-ce plus facile vocalement.
- Veiller à ne pas dépasser la demi-heure les prochaines séances. Aujourd'hui, les garçons ont pu être concentrés jusqu'à la fin. Sans doute parce que nous n'avons pas dépassé la durée prévue.

### Mardi 18 avril 2006 : onzième séance

Programme :

- Voix
  - travail de la hauteur
  - travail de l'intensité
  - travail de la durée
  - travail du rythme
- Chanson
  - Ecoute avec gestes
  - Travail sur images
  - Jeu de l'habillement

Déroulement de la séance :

- Voix

Nous commençons par un temps d'expression libre dans le micro. Les garçons crient ou font des sons étranges. Gaël nous tend le micro et s'amuse à le couper alors que nous parlons. Quand vient son tour, Léo agit de la même manière. Un échange s'installe entre eux : quand Léo a le micro, Gaël laisse passer un laps de temps puis intervient et dit « c'est

mon tour », quand Gaël a le micro, Léo le réclame après un instant en disant « à moi ». Nous récupérons le micro pour les exercices. Gaël reproduit une suite de deux sons de hauteur différente. Léo redonne bien deux hauteurs distinctes, mais l'intervalle est différent. Nous proposons ensuite des sirènes que Gaël répète sans problème. Léo n'y arrive pas mais fait l'effort d'essayer. Chacun leur tour, ils essaient de crier dans le micro ou d'imiter des animaux, mais se plient finalement bien aux consignes. Tous deux parviennent à reproduire deux intensités différentes (fort/faible) sur un même son. Gaël réussit dès la première tentative à répéter un son court puis un son long. Léo a besoin de plusieurs essais pour parvenir à produire un son long et ce dernier n'est pas de la même durée que notre modèle. Mais c'est la première fois qu'il arrive à allonger un son. Le rythme est travaillé en tapotant sur le micro tout en produisant une onomatopée. Gaël gère bien les deux activités et réussit des rythmes simples et courts (de une à trois frappes). Léo commence à reproduire le rythme avant qu'il ne soit terminé donc échoue. Puis il réussit à reproduire les successions de deux sons rapprochés. Mais dès que nous passons à trois éléments, il arrête d'émettre de la voix et tapote. Le rythme est cependant juste. En revanche si le silence entre deux sons est allongé, Léo ne redonne que le premier élément. Alors que nous allons terminer la partie jeux vocaux, Gaël nous réclame « le lapin ». Nous lui tendons le micro et il chante parfaitement les deux premières lignes. Nous terminons la première strophe et Gaël glisse quelques mots au bon moment. Vient le tour de Léo. Il dit « petit lapin », fait les gestes pendant que nous chantons et conclut par « chou ».

- Chanson

Nous nous mettons debout pour chanter et mimer « pour aller dehors ». Gaël refuse dans un premier temps. Nous lui prenons les mains et lui faisons faire les gestes. Au bis, il nous demande de le refaire. Pour ne pas que Léo se sente exclu, une deuxième écoute est réalisée pendant laquelle nous lui faisons faire les gestes tandis que Gaël s'exerce avec une infirmière. A la fin de la cassette, ils en redemandent, alors nous chantons a capella et ils miment seuls. Puis nous étudions les images. Tous deux dénomment « manteau ». Mais les trois autres mots ne sont que répétés. Après la répétition, nous demandons une nouvelle dénomination, mais les mots ne sont pas redonnés. Ils ne sont plus en mémoire de travail et pourtant pas encore en mémoire à long terme. Nous tentons d'utiliser la thérapie mélodique, mais c'est inefficace. Les enfants répètent mais n'utilisent pas la structure mélodique pour retrouver le mot. La désignation n'est réussie que pour « manteau ». Gaël parvient à pointer le « bonnet » au deuxième essai. Nous utilisons le jeu de l'habillement pour faire s'exprimer les garçons. Chacun leur tour ils doivent demander un vêtement pour habiller la petite fille. Comme Léo pointe, nous demandons à une infirmière de lui souffler le mot. Il peut alors demander « chaussettes ». Gaël réclame les « chaussures » sans aide. Nous demandons à chacun d'utiliser « s'il te plaît », ce qu'ils parviennent à faire. Et ainsi de suite jusqu'à ce que la fillette soit vêtue. Pour ranger, nous demandons à chaque enfant un habit. Gaël rencontre des difficultés sur « gants ». Quand la boîte du jeu est refermée, Gaël nous fait remarquer que « c'est fini » avant de dire « au revoir » et de se diriger vers la porte. Nous le rappelons pour qu'il dise « au revoir Azeline » ce qu'il fait et assortit d'un baiser. Léo l'imité.

Réflexions :

- Garder le micro en main évite d'avoir des difficultés à le reprendre. C'est à conserver pour les séances suivantes.
- Léo semble plus disposé à faire des efforts. Même s'il a des difficultés, il essaie. Ses capacités auditives se développent doucement.

- Il utilise plus le langage depuis un mois. Ce n'était qu'une impression au début, mais cela se confirme.
- Gaël semble mieux accepter le fait de ne pas maîtriser la situation. Il ne manifeste presque pas sa frustration et quand il souhaite participer, il se soumet aux règles de l'exercice.
- Gaël a encore tendance à parasiter Léo. Ce dernier nécessite plus d'attention de notre part, mais quand il est actif, Gaël sait concentrer l'attention sur lui.
- Bien gérer le temps imparti à chacun. Ne pas solliciter plus Gaël que Léo sous prétexte qu'il ne participe pas toujours.
- Les échanges se multiplient. Les garçons ne passent plus par nous pour obtenir les choses, ils se le demandent directement.
- Les mots étudiés ne sont pas stockés. Cela nous interpelle. Que faire pour enrichir leur lexique ? Après les vacances, nous changerons de chanson pour aborder un thème qui les intéresse plus, comme les animaux.

### Mardi 9 mai 2006 : douzième séance

#### Programme :

- Praxies
  - praxies linguales
- Voix
  - travail de l'intensité
  - travail de la hauteur
  - travail de la durée
  - travail du rythme
  - chant
- Chanson
  - Première écoute de « petit écureuil » avec ronde

#### Déroulement de l'expérience :

- Praxies

Sur demande verbale, les enfants ne parviennent pas à exécuter les exercices. Nous devons donc procéder par imitation. Gaël réalise tous les mouvements sans difficulté. Léo est hypotonique. Sa langue est basse et étalée. Les mouvements latéraux et verticaux ne sont pas reproduits. Mais l'exercice leur plaît. Nous pouvons envisager de le proposer devant une glace.

- Voix

Comme nous ne disposons pas du micro aujourd'hui, nous partons des praxies, qui les amusent, pour le travail verbal. Nous proposons des lallations. Léo en reproduit quelques-unes [la], [lu], puis se détourne. Gaël refuse de participer. Nous essayons de les surprendre par des appels à différentes intensités (très faible à très forte), mais sans résultat. Les modulations de hauteur ne les intéressent pas plus. Pour la durée, nous représentons par des contacts sur le bras de Léo les différents sons que nous produisons. Il ne reprend pas cette proposition, mais cherche notre contact. Alors nous prenons sa main et tapotons dedans en accordant l'intensité de notre voix au mode de frappe. A chaque frappe forte correspond un [pom] projeté, a chaque tapotement correspond un [pom] moyen. Après un court moment, nous inversons les rôles : Léo frappe dans notre main et nous

accordons notre voix à ses propositions. Il s'adapte très bien à la situation. Il amplifie le mouvement de son bras lorsqu'il va frapper fort ce qui nous permet d'anticiper sur l'intensité de notre voix. Quand nous lui proposons de pratiquer seul, il parvient sur la première frappe à s'accompagner puis continue les frappes seules. Gaël réclame le même exercice, mais s'il applique bien la consigne dans un premier temps, il cherche rapidement à faire mal. Il nous plante les ongles dans la main. D'un regard appuyé nous le faisons cesser, mais il se retire immédiatement de l'exercice. Pendant ce temps, Léo se prend la tête dans les mains, comme pour nous dire qu'il n'apprécie pas que nous nous occupions de Gaël. La proposition de chanter « mon petit lapin » ne séduit personne (Léo répète « petit lapin » mais refuse de chanter) alors nous passons à la nouvelle chanson.

- Chanson

Pour écouter « petit écureuil », nous nous mettons debout. Gaël refuse de se lever donc nous le soutenons. La ronde ne peut pas se mettre en place car il ne coopère pas. Puis après un couplet, il entre dans la danse et nous pouvons tourner. Lorsque la chanson est terminée, nous nous rasseyons. Nous présentons une image d'écureuil et parlons un peu de cet animal aux enfants. Puis nous reprenons le bruit qui commence la chanson ([kr]) en mimant l'acte de manger. Les garçons nous imitent. Nous terminons la séance ainsi. Les garçons nous saluent avant de sortir.

Réflexions :

- Séance de reprise difficile.
- Gaël refuse de venir puis s'oppose à presque toutes les activités. Lorsqu'il participe, il cherche à maîtriser. Il en arrive même à être violent, mais heureusement, un regard suffit à le persuader d'arrêter. Son attitude pendant toute la séance nous paraît provocante. Il n'est pas en forme, mais cela n'explique pas tout.
- Léo s'oppose lorsque nous lui demandons de nous dire « bonjour ». Il se ferme, mais, comme nous n'abandonnons pas, finit par céder et nous saluer. Cependant à plusieurs reprises pendant la séance il boude. L'attitude de Gaël n'aide pas à le faire revenir dans les activités.
- L'absence du micro semble préjudiciable. D'habitude les garçons participent plus aux exercices vocaux. Mais là ils ne s'entendaient pas aussi fort qu'avec le micro. Très peu d'objectifs ont pu être atteints car nous n'avons pas suivi notre programme. Nous nous sommes adaptés à la situation en passant par des activités plus corporelles.
- Seul point positif : les garçons utilisent plus le langage pour s'exprimer : « je veux pas » pour Gaël, « non » pour Léo.

Mardi 30 mai : quinzième séance

Programme :

- Voix
  - Intensité
  - Hauteur
  - Durée
  - Rythme
  - Parole
- Chanson
  - Ecoute et ronde

- Travail du lexique
- Trouver le lexique dans la chanson

Déroulement de la séance :

- Voix

Gaël refuse les exercices, mais Léo coopère bien. Plusieurs fois, il se tourne vers nous d'un air interrogateur en disant « Gaël » et nous lui expliquons que Gaël ne veut pas participer et qu'il ne faut pas s'en occuper. Il répète à voix chuchotée et à voix projetée en plus de la voix médium. Il parvient à moduler sur deux notes d'intervalle égal à celui proposé. A ce moment, Gaël se manifeste : « je veux jouer ». Il rentre donc dans le cercle et participe activement. Il reproduit quelques modulations de hauteur sur deux et trois tons. Nous travaillons la durée en demandant aux enfants de tenir le plus longtemps possible un [f] avant de produire la voyelle. Gaël tient environ cinq secondes, Léo presque deux secondes. Quelques rythmes sont reproduits. Les garçons tapotent sur le micro à notre suite. Léo peut redonner des suites de deux ou trois éléments rapprochés. Gaël parvient à répéter un rythme complexe (un groupe de trois frappes puis une isolée) jamais tenté. Puis nous lançons la répétition de logatomes. [fo] et [mamama] ne posent pas de problème à Gaël. Léo assimile le second au mot maman, ce qui n'est pas surprenant. Pour varier l'exercice, nous proposons aux infirmières d'initier des tours de tapis. Ainsi plusieurs mots sont proposés, notamment les prénoms. Les garçons respectent bien le tour de rôle et mènent l'échange chacun une fois.

- Chanson

Nous ne rencontrons aucun problème pour mettre la ronde en place. Gaël se lève dès que nous le demandons et bouge bien en rythme. Tous deux semblent s'amuser à balancer les bras le plus loin possible. Le travail lexical n'avance pas. Aucun garçon ne peut dénommer les mots nouveaux. La désignation est également échouée. Dans ce cas, inutile de tenter le repérage des mots dans la chanson. Nous nous contentons de répétition et d'essais de désignation.

Réflexions :

- Gaël a pour la première fois mis en mot son désir de participer. Est-ce ce que nous avons dit à Léo qui l'a convaincu de verbaliser son envie ? Ne nous sentant pas prêts à le solliciter, il s'est vu dans l'obligation de faire le premier pas. C'est ce que nous recherchions avec cette attitude indifférente à ses refus. La prochaine fois, nous irons plus loin en lui demandant de rester sur le tapis même quand il ne veut pas travailler avec nous.
- Le comportement de Gaël ne semble plus perturber Léo qui reste présent et attentif tout au long de la séance. S'il s'interroge sur l'attitude de Gaël, il paraît se satisfaire de nos explications et apprécier suffisamment ce que nous lui proposons pour ne pas imiter Gaël.
- L'intensité semble bien maîtrisée, nous allons donc la supprimer du programme et consacrer plus de temps à la durée et au rythme qui semblent problématiques pour Léo.

Mardi 20 juin 2006 : dix-huitième séance

Programme :

- Micro
  - hauteur

- durée
- rythme
- logatomes
- Chanson
  - écoute et gestes
  - lexique
  - jeu

Déroulement de la séance :

- Micro

Nous commençons la séance en chantant « mon petit lapin » avec Léo, ce dernier plaçant les mots « lapin », « coucou » et « chou » au bon moment. Puis comme il dit « voiture » dans le micro, nous décidons de proposer un nouvel exercice. Nous mettons des mots en mélodie. Chaque membre du groupe donne un mot et, s'il le peut, module, puis tout le monde reprend sa proposition. Gaël y parvient sur « lapin ». C'est lui qui donne la ligne mélodique. Il réussit à reproduire toutes les autres modulations sur mots. Léo y arrive pour un. Puis, nous travaillons la durée. Gaël peut reproduire pour une même voyelle trois durées différentes (bref, moyen et long). Léo continue à produire deux longueurs de sons : bref et long (environ deux secondes). En ce qui concerne le rythme, Gaël reproduit les plus simples, mais refuse les plus complexes. Léo parvient pour la première fois à répéter un rythme dans lequel les éléments sont éloignés (deux sons éloignés).

- Chanson

Alors que nous avons cessé depuis quelques séances de faire la ronde sur « petit écureuil », Gaël se met spontanément debout et nous prend la main pour nous inciter à en constituer une. Nous accédons à sa requête pour les deux premiers couplets, puis tout le monde s'assied pour les deux derniers. Nous mimons alors la chanson. Léo nous imite, Gaël fredonne l'air. Lorsque nous amenons les images, les deux garçons dénomment « écureuil ». Gaël persiste à dire « mouche » pour « abeille », mais une fois que nous l'avons corrigé, il semble enregistrer la donnée et réussit la désignation. La répétition est bonne sauf pour « arbre » qui est simplifié par les deux. Nous proposons alors un jeu. Derrière une image nous attachons un carré de couleur. Les enfants doivent deviner derrière quelle image se cache le carré. Pour cela ils font des propositions et nous vérifions en retournant l'image. Mais cette consigne est difficile à appliquer car les enfants ont tendance à retourner eux-mêmes l'image. Pour la deuxième image, les choses s'arrangent, mais comme ils ne connaissent pas encore le vocabulaire, ils doivent pointer et attendre que nous leur donnions le mot pour le répéter.

Réflexions :

- La semaine prochaine sera un bilan de l'expérience. Nous écouterons toutes les chansons étudiées puis vérifierons si le vocabulaire est acquis.
- Les garçons ont bien progressé au niveau des capacités de discrimination auditive. Gaël semble avoir une très bonne oreille, pourtant sa parole est encore inintelligible parfois. Bien percevoir les sons devrait lui permettre de mieux les produire, mais ce n'est pas encore le cas. Léo nous préoccupe. Il semble parfois percevoir les différences de hauteur et de durée sans être capable de les reproduire. D'où peut provenir cette difficulté ?

|                 | Programme   | Comportement  | Relation  | Ecoute  | Expression   | Langage   |
|-----------------|---|---|---|---|--|---|
| 17 janvier 2006 | Tambourin :<br>- vibration<br>- jeu<br>- alternance<br>- répétition<br>Voix :<br>- les voix<br>- intensité<br>Chanson :<br>- écoute<br>- gestes<br>- lallations | Gaël :<br>- participation<br>- maîtrise ++<br>- plaisir<br>Léo :<br>- curiosité<br>- coopération<br>- imitation<br>positive | Gaël :<br>- interaction<br>- tour de rôle +<br>- initiative<br>- partage du micro<br>Léo :<br>- interaction<br>- tour de rôle +<br>- partage du micro | Gaël :<br>- inattentif sauf pour la chanson<br>Léo :<br>- attentif<br>- intensité +<br>- timbre +<br>- 1 rythme                       | Gaël :<br>- utilise l'instrument<br>- crie<br>- fredonne<br>Léo :<br>- mline<br>- pratiques articulatoires<br>sans son | Gaël :<br>- reprise de mots de la chanson<br>Léo :<br>- verbalise la fin de l'atelier   |
| 24 janvier 2006 | Tambourin :<br>- vibration<br>- jeu<br>- alternance<br>- rythme<br>Voix :<br>- accompagner le tambourin<br>- les voix<br>Chanson :<br>- écoute<br>- lexique     | Gaël :<br>- participation<br>- maîtrise ++<br>Léo :<br>- coopération  | Gaël :<br>- interactions<br>- alternance à 2 et à 3 +<br>- initiative<br>Léo :<br>- interactions<br>- alternance à 2 et à 3 +<br>- 1 initiative       | Gaël :<br>- attentif<br>- intensité +<br>- timbre +<br>- rythme +<br>Léo :<br>- attentif<br>- intensité +<br>- timbre +<br>- rythme + | Gaël :<br>- crie<br>- se fait comprendre<br>Léo :<br>- mline<br>- souffle dans le micro                                | Gaël :<br>- 'lapin'<br>Léo :<br>- répète 'lapin' et 'jardin'<br>- associe mot et image 'lapin'  |
| 31 janvier 2006 | Tambourin :<br>- signer le nom<br>- jeu<br>- alternance<br>- rythme<br>Voix :<br>- accompagner<br>- tube<br>- micro<br>Chanson :<br>- écoute<br>- lexique       | Gaël :<br>- coopération<br>- 1 opposition<br>- maîtrise<br>Léo :<br>- coopération   | Gaël :<br>- échange<br>- alternance<br>- initiative<br>Léo :<br>- interactions<br>- alternance à 2 et à 3 +<br>- 1 initiative                         | Gaël :<br>- intensité +<br>- rythme +<br>- reproduction de vocalises<br>Léo :<br>- intensité +<br>- rythme +                          | Gaël :<br>- pointe<br>- mime<br>- fredonne<br>- parle<br>Léo :<br>- pointe<br>- mime<br>- fredonne<br>- parle          | Gaël :<br>- déno 'lapin'<br>- répète 'chou', 'jardin' et quelques phrases<br>Léo :<br>- déno 'lapin'<br>- répète 'chou', 'jardin' et quelques phrases |

|                 |  |   |   |   |  |   |
|-----------------|--|---|---|---|--|---|
| 7 février 2006  | Tambourin :<br>- signer nom<br>- alternance<br>- rythme<br>Voix :<br>- accompagner<br>- tubes<br>- micro<br>Chanson :<br>- écoute<br>- lexicque<br>- repérage                                    | Gael :<br>- opposition ++<br>- violence                         | Gael :<br>- alternance +<br>- aide Léo  | Gael :<br>- accompagner+<br>- modulations<br>- vocales  | Gael :<br>- mime<br>- crie<br>- modulations<br>- vocales<br>- chante | Gael :<br>- prénoms<br>- déno 'lapin'<br>- répète 'chou'<br>- 'jardin'<br>- désignation -<br>Léo :<br>- prénoms<br>- 'lapin'<br>- répète 'chou'<br>- 'jardin' |
| 14 février 2006 | Tambourin :<br>- jeu<br>- alternance<br>- rythme<br>Xylophone :<br>- jeu<br>- alternance<br>Voix :<br>- accompagner<br>- tube<br>- micro<br>Chanson :<br>- écoute<br>- lexicque<br>- description | Gael :<br>- opposition<br>- bouderie<br>- coopération (ensuite) | Gael :<br>- alternance<br>- initiatives<br>- réponse à l sollicitation de Léo | Gael :<br>- intensité +<br>- rythme +<br>- vocalises+<br>- dans micro<br>- modulations<br>- vocales | Gael :<br>- chante<br>- -parle                                       | Gael :<br>- 'lapin'<br>- répète 'jardin'<br>- décrit image avec noms d'animaux  |
| 21 février 2006 | Xylophone :<br>- jeu<br>- alternance<br>- hauteur<br>Voix :<br>- accompagner<br>- tube<br>- micro<br>Chanson :<br>- écoute<br>- lexicque   | Gael :<br>- opposition<br>- provocation<br>- crise              | Gael :<br>- interaction avec infirmière<br>- fermé                            | Gael :<br>- glissandos<br>- hauteur -<br>- glissandos<br>- hauteur -<br>- voyelles                  | Gael :<br>- crie<br>- utilise son corps<br>- mime<br>- parle         | Gael :<br>- décrit images<br>Léo :<br>- 'lapin', 'chou'<br>- répète 'jardin'<br>- apparie 2 lapins et 2 choux<br>- décrit image                               |

|              |  |   |   |   |  |   |
|--------------|--|---|---|---|--|---|
| 7 mars 2006  | Xylophone :<br>- jeu<br>- hauteur<br>- codage<br>- hauteur   | Gael :<br>- participation<br>- qq bouderies<br>- maîtrise                     | Gael :<br>- alternance<br>- échange avec Léo<br>- initiative  | Gael :<br>- glissandos<br>- hauteur -<br>- inattentif                                 | Gael :<br>- pointe<br>- parole   | Gael :<br>- 'mon tour'<br>- 'le lapin'<br>- 'vas-y' à l'adresse de Léo                                  |
|              | Voix :<br>- accompagner<br>- micro<br>- initiative<br>Chanson (2) :<br>- decoute<br>- gestes   | Léo :<br>- bouderie ++<br>- maîtrise ?  | Léo :<br>- alternance<br>- recherche<br>- exclusivité<br>solicite Gael  | Léo :<br>- essai mais<br>- hauteur -<br>- répété<br>- phonèmes                        | Léo :<br>- pointe<br>- mine<br>- attiré<br>l'attention   | Léo :<br>- 'mon tour'<br>- 'lapin'  |
| 14 mars 2006 | Xylophone :<br>- jeu<br>- hauteur<br>- codage<br>- hauteur<br>Voix :<br>- accompagner<br>- micro<br>- initiative<br>Chanson :<br>- écoute<br>- lexique | Gael :<br>- coopération +<br>- 1 opposition<br>- coopération<br>- 2 bouderies | Gael :<br>- alternance<br>- initiative<br>- rit avec nous<br>Léo :<br>- alternance<br>- initiative<br>- rit avec nous             | Gael :<br>- attentif<br>- hauteur -<br>- bruts +<br>Léo :<br>- hauteur -<br>- bruts + | Gael :<br>- pointe<br>- mine<br>- regard<br>- parole<br>Léo :<br>- pointe<br>- gestes<br>- chantonne | Gael :<br>- 'nanteu'<br>- 'écharpe'<br>- 'micro'<br>- 'chante'<br>Léo :<br>- 'nain'<br>- 'pour la tête' |
| 4 avril 2006 | Xylophone :<br>- jeu<br>- hauteur<br>Voix :<br>- accompagner<br>- micro<br>Chanson :<br>- decoute<br>- lexique<br>- habiller le bonhomme               | Gael :<br>- participation<br>- bouderies<br>- casse                           | Gael :<br>- nous<br>- recherche<br>- répond aux sollicitations de Léo<br>Léo :<br>- rotus de l'interction<br>solicite 1 fois Gael | Gael :<br>- inattentif<br>Léo :<br>- pas disponible                                   | Gael :<br>- erie<br>- pointe<br>Léo :<br>- 1 jallation<br>- parole                                   | Gael :<br>- lexique -<br>Léo :<br>- lexique -   |

|               |  |   |   |   |   |  |
|---------------|--|---|---|---|---|--|
| 11 avril 2006 | Voix :<br>- hauteur<br>- intensité<br>- rythme<br>Chanson :<br>- écoute<br>- lexique<br>- jeu            | Gaël :<br>- volontaire<br>- coopération<br>Léo :<br>- volontaire<br>- coopération | Gaël :<br>- alternance<br>- interaction<br>Léo :<br>- alternance  | Gaël :<br>- rythme +<br>- intensité +<br>Léo :<br>- hauteur -<br>- intensité +<br>- rythme +/-  | Gaël :<br>- parole<br>- réclame 'lapin'<br>- chanté<br>Léo :<br>- mime<br>- imite animaux<br>- parole     | Gaël :<br>- 'manteau'<br>- répétition +<br>- désignation -<br>Léo :<br>- 'manteau'<br>- répétition +<br>- désignation -                  |
| 18 avril 2006 | Voix :<br>- hauteur<br>- intensité<br>- durée<br>- rythme<br>Chanson :<br>- écoute<br>- lexique<br>- jeu | Gaël :<br>- volontaire<br>- accepte les règles<br>Léo :<br>- coopérant            | Gaël :<br>- échange avec Léo<br>- alternance<br>Léo :<br>- échange avec Gaël<br>- alternance              | Gaël :<br>- hauteur +<br>- intensité +<br>- durée +<br>- rythme +<br>Léo :<br>- hauteur -<br>- intensité +<br>- durée -<br>- rythme +/- | Gaël :<br>- crie<br>- réclame<br>- mime<br>- chanté<br>Léo :<br>- crie<br>- réclame<br>- pointe<br>- mime | Gaël :<br>- 'manteau'<br>- répétition +<br>- désignation -<br>'e' est fini'<br>Léo :<br>- 'manteau'<br>- répétition +<br>- désignation - |
| 9 mai 2006    | Voix :<br>- hauteur<br>- intensité<br>- durée<br>- rythme<br>Chanson (3) :<br>- écoute                   | Gaël :<br>- opposition<br>- violence<br>Léo :<br>- opposition                     | Gaël :<br>- interaction +/-<br>Léo :<br>- interaction<br>- recherche contact physique                     | Gaël :<br>- inattentif<br>Léo :<br>- lallations +<br>- rythme -   | Gaël :<br>- quelques verbalisations<br>- violence<br>Léo :<br>- bouderies                                 | Gaël :<br>- rien à part 'bonjour' et 'au revoir'<br>Léo :<br>- 'bonjour' difficilement et 'au revoir'                                    |
| 16 mai 2006   | Voix :<br>- hauteur<br>- intensité<br>- durée<br>- rythme<br>Chanson :<br>- écoute<br>- lexique          | Gaël :<br>- coopération<br>Léo :<br>- coopération<br>- qq bouderies               | Gaël :<br>- alternance<br>- partage<br>- initiative<br>Léo :<br>- alternance<br>- partage<br>- initiative | Gaël :<br>- 3 hauteurs<br>- 3 intensités<br>- rythme +<br>- onomatopées<br>Léo :<br>- 2 hauteurs proches<br>- 3 intensités              | Gaël :<br>- danse<br>- chanté<br>- parole<br>Léo :<br>- danse<br>- parole                                 | Gaël :<br>- répétition +<br>- désignation après<br>- répétition +<br>Léo :<br>- 'souris'<br>- 'oiseau'<br>- 'poule'                      |



|                     |  |   |   |  |   |  |
|---------------------|--|---|---|--|---|--|
|                     | <p>Chanson :<br/>- écoute<br/>- lexicque<br/>- description d'images</p>  | <p>Léo :<br/>- coopération</p>                        | <p>Léo :<br/>- alternance à 3<br/>- initiative</p>  | <p>Léo :<br/>- modulations -<br/>- 2 durées<br/>- 1 rythme<br/>- parole +</p>                        | <p>Léo :<br/>- parole<br/>- gestes</p>              | <p>Léo :<br/>- 'écreuill' en désignation<br/>- déno animaux</p>  |
| <p>13 juin 2006</p> | <p>Méteo :<br/>- hauteur<br/>- durée<br/>- rythme<br/>- parole<br/>Chanson :<br/>- écoute<br/>- lexicque<br/>- jeu</p> | <p>Léo :<br/>- volontaire<br/>- plaisir ++</p>        | <p>Léo :<br/>- alternance<br/>- réclame</p>         | <p>Léo :<br/>- modulations<br/>- 2 durées<br/>- 1 rythme<br/>- tous les phonèmes sauf [z] et [ʒ]</p> | <p>Léo :<br/>- gestes<br/>- parole</p>              | <p>Léo :<br/>- 's'il te plaît' suivi d'un mot</p>  |
| <p>20 juin 2006</p> | <p>Méteo :<br/>- hauteur<br/>- durée<br/>- rythme<br/>- parole<br/>Chanson :<br/>- écoute<br/>- lexicque<br/>- jeu</p> | <p>Gael :<br/>- opposition ++</p>                     | <p>Gael :<br/>- alternance à 5<br/>- initiative</p> | <p>Gael :<br/>- modulations<br/>- 3 durées<br/>- 1 rythme long et complexe</p>                       | <p>Gael :<br/>- danse<br/>- chante<br/>- parole</p> | <p>Gael :<br/>- 'écreuill'<br/>- désignation -</p>   |
| <p>27 juin 2006</p> | <p>Bilan :<br/>- chanson 1<br/>- chanson 2<br/>- chanson 3</p>   | <p>Gael :<br/>- opposition<br/>- puis coopération</p> | <p>Gael :<br/>- alternance à 5<br/>- initiative</p> | <p>Gael :<br/>- chanson 1 + reprise des paroles -</p>  | <p>Gael :<br/>- chante<br/>- parole</p>             | <p>Gael :<br/>- 'lapi' 'chou' 'manteau' 'écharpe' 'écreuill' 'abbelle'<br/>- répétition -<br/>- désignation -<br/>- 'je veux ...'<br/>Léo :<br/>- 'lapi' 'chou' 'manteau' 'gant' 'écreuill'<br/>- répétition -<br/>- désignation +/-<br/>- 's'il te plaît ...'</p> |

## **Résumé**

Il s'agit dans cet ouvrage d'étudier l'apport de la musique et du chant dans le développement du langage des enfants suivis en hôpital de jour pédopsychiatrique.

L'atelier autour du chant a servi de support à une étude clinique qui, grâce à l'évolution des deux enfants participant, permet de préciser à quel(s) niveau(x) du langage la musique et le chant peuvent être bénéfiques.

## **Mots-clefs**

- musique
- chant
- éducation auditive
- langage
- développement du langage
- pédopsychiatrie