

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – « Médecine et Techniques Médicales »

Année universitaire 2012/2013

Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

Présenté par Agate LECONTE

(née le 06/05/1990)

" Une chanson douce... " *L'enfant, l'orthophoniste et la musique.*

Quelles places la musique et la chanson peuvent-elles venir occuper dans la relation de soin entre l'orthophoniste et des enfants ayant des troubles du langage oral associés à des difficultés relationnelles ?

Président du Jury : Monsieur MALINGE Patrick, pédopsychiatre, chargé de cours à l'Ecole d'Orthophonie de Nantes.

Directeur du Mémoire : Monsieur LELOUP Jean-Pierre, psychomotricien, chargé de cours à l'Ecole d'Orthophonie de Nantes.

Membre du Jury : Madame GOURVIL Marie-Josèphe, orthophoniste.

« Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation. »

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance :

- aux enseignants et intervenants de l'école d'orthophonie de Nantes qui m'ont apporté les outils nécessaires à la réussite de mes études et à mon ouverture professionnelle ;
- à Monsieur Leloup en particulier, (professeur chargé des cours de psychomotricité), mon directeur de mémoire.

Je désire remercier spécialement Madame Gourvil, orthophoniste au CAMPS (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce), qui m'a suivie tout au long de mon stage, m'a fait partager toute son expérience et ses compétences. Les conseils qu'elle m'a prodigués et le temps qu'elle m'a consacré tout au long de ce mémoire m'ont été précieux.

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à ma mère pour son soutien inestimable.

En préambule.....	1
INTRODUCTION.....	2
PARTIE THEORIQUE.....	4
I. De l'audition prénatale vers la relation mère-bébé.....	5
1) In utéro, le fœtus entend et mémorise les sons venant de l'extérieur.....	6
a) Les capacités du fœtus à entendre les sons et les bruits externes.....	6
b) L'habituation du fœtus et la mémorisation d'une histoire.....	8
2) Le fœtus différencie les voix et exprime une préférence pour la voix de sa mère	9
a) Le fœtus est capable de différencier les voix.....	9
b) Préférence pour la voix maternelle.....	10
3) L'importance de la relation vocale avec la mère dans la construction du psychisme du bébé.....	12
a) « L'enveloppe sonore » selon Didier Anzieu.....	13
b) Les macrorhythmes et les microrhythmes de Marcelli.....	16
II. De la relation mère-bébé à l'ouverture vers l'extérieur.....	20
1) Quelques caractéristiques de la relation mère-bébé.....	21
a) L'imitation dans les échanges entre la mère et son bébé.....	21
b) Le « parler-bébé » (Papousek).....	24
c) Place au silence... ..	26
2) La place du jeu dans les interactions mère-bébé.....	27
a) Phénomène et objet transitionnels de Winnicott.....	28
b) Les jeux de nourrice.....	31
PARTIE PRATIQUE.....	34
I. Et si on chantait ?.....	38
1) La chanson.....	39
a) Le rythme.....	39
b) La mélodie.....	43

c)	Les paroles	44
2)	La chanson pour enfant : pas n'importe quelle forme !	47
a)	La berceuse.....	48
b)	Les comptines.....	50
II.	Chanter : une pratique intéressante en orthophonie.....	53
1)	Qu'est-ce qu'on y trouve ?.....	54
a)	Petits moments musicaux	54
b)	Les gestes et l'imitation	57
c)	Des thèmes et des histoires	59
d)	L'invitation au dialogue	60
2)	Musique et chanson : ornements et soutiens d'une histoire... ..	61
III.	Discussion autour de la chanson en orthophonie	63
	CONCLUSION	68
	BIBLIOGRAPHIE	70
	ANNEXES	71

En préambule

Dans beaucoup d'ouvrages faisant état des avancées des recherches faites autour du bébé, nous parlons souvent de la mère. Il convient de préciser que le mot « mère » utilisé tout au long de ce mémoire recouvre la notion « maternante », c'est-à-dire toute personne considérée comme substitut maternel, toute personne qui se comportera avec l'enfant comme une mère, qui participera aux soins quotidiens du bébé, interviendra dans son environnement proche. Ce peut être le père, parfois les grands-parents, ou une autre personne de l'entourage familial. Nous pouvons aussi considérer les nourrices et les personnes travaillant en crèche comme étant à un moment donné la personne maternante qui apporte les soins nécessaires au bébé. La personne maternante diffère donc selon l'âge, le lieu et / ou selon le moment de la journée.

INTRODUCTION

Depuis la vie intra-utérine, nous avons tous été sensibilisés à un environnement sonore particulier à chacun. Cette « symphonie du quotidien » perçue par le fœtus laisse une trace dans la mémoire du bébé à venir. Ainsi, dès la naissance, air musical et chanson, avec lesquels son entourage l'aura accompagné depuis quelques mois, auront pour effet de l'apaiser et de le rassurer.

De toutes les voix perçues et qui lui sont plus ou moins connues, le bébé reconnaît en premier lieu la voix maternelle avec laquelle il se tisse un lien particulier dès les premiers jours de vie. Puis, la vie du bébé sera parsemée de nombreux moments musicaux : chansons partagées lors des soins, jeux sonores et vocaux découverts par ses propres expériences échangées avec ses parents et son entourage proche. Grâce à ces repères sonores, le bébé peut concevoir l'absence de sa mère.

En grandissant, les échanges avec la mère ne sont plus les mêmes. Alors qu'au début, c'est elle qui initie les échanges, petit à petit, le jeune enfant devient initiateur du jeu avec sa mère, puis avec d'autres personnes. La chanson fait partie de ces moments ludiques que l'adulte et l'enfant partagent ensemble. Comme le jeu, elle va servir de lien, de médiateur dans la relation entre adultes et enfants d'abord, puis entre enfants eux-mêmes.

Ces chansons présentes dans le milieu familial, mais aussi dans les milieux scolaire et extrascolaire, pourquoi ne pas les envisager dans les prises en charge orthophoniques avec des enfants ?

Dans ce mémoire, j'envisage les places que peuvent prendre la chanson et la musique en orthophonie, plus spécifiquement avec de jeunes enfants ayant des difficultés dans la relation avec les autres. Nous ne pouvons pas parler de langage, sans parler de relation avec les autres, les deux sont intimement intriqués. Quand nous parlons, c'est pour échanger avec quelqu'un d'autre. Chez ces enfants, les difficultés de relation sont donc associées à des troubles du langage et / ou de la parole, qui se traduisent par un retard de développement du langage, et une parole dont la prosodie est chaotique, voire inexistante, et le rythme irrégulier.

La chanson est un « objet » que l'on peut partager ensemble et que chacun peut modifier à sa guise. Ces modifications peuvent porter sur le rythme, la mélodie, les paroles, ou encore les gestes. Soutenu par la présence de l'adulte et par ses différentes propositions,

l'enfant peut alors participer là où il est le moins en difficulté. La participation des enfants va leur permettre de traduire leurs émotions, leurs sensations ressenties à ce moment-là. La relation à l'autre devenant ainsi plus facile, le langage et la parole pourront se développer de manière plus harmonieuse.

Dans une première partie, nous développerons brièvement l'histoire de l'audition in-utéro. Puis, nous ferons quelques rappels quant au lien mère-enfant à travers cette écoute et cette voix, lien qui inaugure les futurs échanges avec le monde environnant du bébé.

Dans une seconde partie, plus pratique, nous développerons la place de la musique et de la chanson en orthophonie. Pour appuyer ce développement, je ferai part de mon expérience in vivo au sein d'un CAMSP (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce) polyvalent, prenant en charge des enfants de zéro à six ans.

Enfin, je conclurai.

PARTIE THEORIQUE

I. De l'audition prénatale vers la relation mère-bébé

« L'ouïe est la perception la plus archaïque au cours de l'histoire personnelle, avant même l'odeur, bien avant la vision, et s'allie à la nuit. »

Pascal Quignard¹

Dès la naissance, le bébé possède des compétences qu'il a développées in utero, grâce à un dialogue sensoriel permanent avec sa mère tout au long de la grossesse : les paroles, les caresses et les rythmes de la mère, pendant cette période, font partie de l'histoire du bébé. Cette histoire intra-utérine continuera à prendre sens après la naissance. La perception auditive des sons venus de l'extérieur pendant la grossesse permet donc au fœtus de se construire une première représentation de son futur environnement sonore.

On sait que le développement anatomique de l'oreille se réalise au cours de la huitième semaine post-conception, puis l'audition du fœtus est totalement fonctionnelle entre le cinquième et le septième mois de grossesse. A partir du cinquième mois, le fœtus entend les bruits qui lui parviennent de l'utérus maternel ; les sons venus de l'extérieur (voix de la mère, voix du père, musique, bruits du quotidien...) sont eux perçus entre le cinquième et le sixième mois de gestation. A partir de ces constatations, les chercheurs ont réalisé des études montrant que des stimulations sonores menées pendant la grossesse provoquaient des réactions chez le bébé après la naissance, avec notamment une reconnaissance de la voix maternelle et une préférence pour celle-ci. Alors même que le visage de la mère est tout à fait inconnu pour le nouveau-né qui arrive au monde, la voix maternelle est elle bien ancrée dans sa mémoire et provoque chez lui des réactions spécifiques. La voix maternelle va donc être un vecteur sensoriel important dans la relation entre la mère et son enfant. Mais, plus largement, l'environnement sonore particulier à cet enfant (tel que la présence d'une fratrie avant sa naissance, une famille musicienne, la vie en ville ou à la campagne) va avoir une incidence spécifique sur ce dernier.

C'est avec sa mère que le bébé crée les premiers liens relationnels. Dans ces premiers liens relationnels, tous les échanges sensoriels (l'ouïe, l'odorat, le toucher, la vue, pour l'essentiel) vont jouer un rôle important dans la construction du psychisme du bébé.

¹ Cité par Grosléziat, C., (2010). Ecoutez ! In *Bébés chasseurs de sons* (pp.35-42 ; p.38). Toulouse : Erès.

Nous verrons en quoi la voix de la mère a une place particulière dans le développement psychique du bébé.

1) **In utéro, le fœtus entend et mémorise les sons venant de l'extérieur**

Des bruits existent dans l'utérus maternel, bruits d'origine interne, qui proviennent de la mère elle-même (battements de son cœur, circulation sanguine, bruits de faim...), et bruits de l'environnement extérieur. Le fœtus les perçoit tôt pendant la grossesse. On a pu mesurer les réactions in utéro grâce au rythme cardiaque, aux changements brusques de position du bébé et aux mouvements de ses membres et de sa tête. Ainsi, on sait que ce sont les sons les plus graves qui sont mieux perçus, les bruits extérieurs ne peuvent donc passer in utéro que s'ils contiennent des fréquences basses, inférieures à 1 000 Hz (Hertz). Pour percevoir les sons plus aigus, il faut augmenter leur intensité (en décibel, dB). La voix du père est donc très tôt perçue par le fœtus (alors messieurs n'hésitez pas à parler et à chanter au ventre de madame !). De plus, plus on avance dans la grossesse et mieux sont perçus les sons de plus faible intensité.

Nous n'étudierons pas ici la perception des bruits internes : ces bruits sont permanents et on peut supposer que le fœtus ne les entend plus car ils font partie de son environnement sonore habituel, ils forment comme un fond musical sur lequel la ligne mélodique des sons extérieurs va s'inscrire. Ils constituent un bruit de fond, qui n'empêche pas le fœtus d'entendre un bruit extérieur, même de faible intensité. Si les bruits d'une forte intensité le font sursauter, se traduisant par une accélération du rythme cardiaque, la musique lui parvient également et l'on suppose que les bébés ont plaisir à l'entendre, plaisir qui se traduit par des mouvements de balancements sur le rythme.

Une musique que le fœtus aura entendue régulièrement provoquera également de la détente chez le nouveau-né qui la réécouterà.

a) **Les capacités du fœtus à entendre les sons et les bruits externes**

Le Docteur Jean Feijoo est un des pionniers dans les études menées sur l'audition du fœtus. A ma connaissance, ses études n'ont pas été remises en cause ou contestées.

Le Docteur Feijoo a montré l'existence d'une perception et d'une mémorisation des sons extérieurs, et notamment de la musique, cela entre le cinquième et le sixième mois de grossesse.

Expérience du Docteur Jean Feijoo²

L'expérience du Dr Feijoo consistait à faire écouter à des fœtus la phrase musicale de 12 secondes du basson dans *Pierre et le loup* de Prokofiev, phrase qui correspond à la voix du grand-père. Le basson a une fréquence inférieure à 2000 Hz, il fait donc partie des sons graves et peut être perçu par le fœtus. Pour la réalisation de cette expérience, plusieurs conditions devaient être respectées pour que le fœtus ne réponde pas aux réactions maternelles. Un magnétophone était placé à 2 cm de la paroi abdominale en regard de la tête fœtale et diffusait la musique à une intensité maximale de 60 dB. Le Dr Feijoo a réalisé une observation extérieure à travers la paroi abdominale, observation facilitée par l'éclairage du ventre maternel par une lumière rasante. L'idée de l'expérience était basée sur l'association de la détente musculaire de la mère à la stimulation sonore. En effet, la détente musculaire (position allongée par exemple) provoque chez les fœtus des mouvements au bout de 6 à 10 minutes de détente. Le Dr Feijoo a donc réalisé deux tests : un test prénatal et un test postnatal ; sur deux groupes de fœtus : un groupe à qui il faisait écouter la musique après que la mère se soit allongée et un groupe où les fœtus n'entendaient pas la musique, groupe témoin. Le test prénatal a montré qu'à partir de la 22^{ème} semaine de grossesse, la majorité des fœtus « répondaient » par des mouvements actifs beaucoup plus précoces (entre 20 et 50 secondes après l'écoute) que ceux du groupe témoin (entre 6 et 10 minutes). Le test postnatal était réalisé au plus tard 6 minutes après la naissance. On notait le comportement du nouveau-né avant et après stimulation sonore : présence ou absence de cris, de mouvements cloniques³ ; ouverture ou fermeture des paupières. Parmi les enfants stimulés après la 22^{ème} semaine, on a pu observer que tous ceux qui criaient se sont calmés, ceux qui avaient les yeux fermés les ont ouverts et que les mouvements cloniques qui existaient disparaissaient dans la grande majorité des cas.

Cette expérience montre qu'à partir de la 22^{ème} semaine un conditionnement fœtal à partir d'une source sonore extérieure est possible. Cela prouverait d'une part que le fœtus « entend » entre la 22^{ème} et la 27^{ème} semaine (ce qui ne veut pas dire qu'il n'entende pas avant). Cela impliquerait aussi une certaine mémorisation, un « souvenir » de la stimulation sonore de la part du fœtus, car il y avait une période de silence entre la dernière

² Feijoo, J. (1990). Le fœtus, Pierre et le loup. In E., Herbinet, M-C., Busnel, *L'aube des sens* (pp. 193-206). Paris : Stock.

³ Vient du grec *klonos*, « agitation ». Mouvements caractérisés par des convulsions saccadées, brèves et répétées à courts intervalles. *Le nouveau petit Robert*, 1993.

stimulation prénatale et la naissance. Le Dr Feijoo a même renouvelé l'expérience dans la vie quotidienne de certains enfants testés, un an après leur naissance et il s'est rendu compte que la phrase musicale du basson de *Pierre et le loup* permettait encore de calmer l'enfant lorsqu'il se trouvait dans une situation angoissante.

b) L'habituation du fœtus et la mémorisation d'une histoire

Une seule étude, à ma connaissance, de DeCasper et Spence, a montré que le fœtus est capable d'un apprentissage prénatal pour certaines sonorités familières. Cependant, la réponse de nouveau-nés à des sonorités familières pendant la grossesse n'implique pas que cet apprentissage aura un impact significatif sur son développement ultérieur, par exemple celui du langage.

Expérience de DeCasper et Spence⁴

C'est en 1986 que DeCasper et Spence réalisent l'expérience suivante. Ils ont demandé à des futures mères de lire à voix haute une histoire (« the cat in the hat », célèbre aux Etats-Unis), deux fois par jour, pendant les douze dernières semaines de grossesse. Deux ou trois jours après la naissance, les auteurs ont fait écouter aux nouveau-nés, à l'aide d'un casque, cette même histoire ou une histoire différente sur le plan des sonorités principales (puisque « cat » et « hat » sont remplacés par « dog » et « fog ») et sur le plan de la prosodie. Ils ont utilisé la technique de conditionnement des mouvements de succion : pour entendre l'histoire familière il fallait que les nourrissons suçent avec un taux de succion supérieur au taux de base (enregistré au préalable). Tous les nouveau-nés ont augmenté leur rythme de succion pour entendre l'histoire connue plutôt que l'autre et cela persistait même lorsque l'histoire était lue par une voix de femme étrangère. Les chercheurs ont conclu que les nouveau-nés ont bien entendu et « appris » l'histoire lue par la mère au cours de la période intra-utérine.

Cet apprentissage influence donc les nouveau-nés dans leurs préférences sonores, immédiatement après la naissance.

Il faut savoir que la parole humaine ne parvient pas de manière intelligible au fœtus. Il en perçoit seulement certains traits prosodiques⁵, comme le rythme et l'intonation de la voix ; le timbre, lui, est très transformé. Les composantes aiguës de la voix, c'est-à-

⁴ Herbinet, E., Busnel, M-C. *Op. cit.* (p.30).

⁵ En phonétique, les caractères prosodiques d'une langue correspondent aux « éléments phoniques (dynamique, mélodique, quantitatif, etc) qui caractérisent telle ou telle tranche de la chaîne parlée, par exemple dans le mot, la syllabe ». (Marouzeau). *Le nouveau petit Robert*, 1995.

dire les composantes acoustiques ayant une fréquence au-dessus de 1 000 Hz, disparaissent. Cependant la voix ressort bien du bruit de fond intra-utérin (Querleu).

Bien que la paroi abdominale de la mère constitue un filtre important pendant la grossesse pour tout ce qui concerne les stimulations sonores du fœtus, ces travaux montrent les aptitudes de celui-ci à entendre l'environnement sonore extérieur. Ce que le fœtus perçoit le mieux des voix extérieures sont l'intonation et le rythme (qui vont également lui permettre, plus tard, de reconnaître sa langue maternelle, car ce sont des caractères spécifiques qui se différencient d'une langue à une autre). Ce que le fœtus garde en mémoire pendant toute cette période prénatale c'est ce qui lui aura été présenté régulièrement, on peut parler ici d'un « conditionnement » pour certaines sonorités familières. Avant de naître, le bébé possède donc un bagage musical et vocal caractéristique de son entourage proche, base d'une relation sonore privilégiée avec celui-ci.

2) Le fœtus différencie les voix et exprime une préférence pour la voix de sa mère

Malgré les bruits intra-utérins, le monde sonore extérieur parvient au fœtus et provoque des réactions significatives de ce dernier permettant d'objectiver ce phénomène. Grâce à l'habituation, le fœtus mémorise les sons qui lui parviennent et est capable de repérer des événements acoustiques déjà connus pour lui ou au contraire nouveaux. Ainsi, des chercheurs (le Docteur Kisilevsky, les chercheurs DeCasper et Fifer, le chercheur Jacques Mehler) ont montré que le fœtus est capable de différencier les voix (entre une voix familière et une voix étrangère) et de montrer une préférence pour celle de sa mère, préférence qu'il exprime après la naissance.

a) Le fœtus est capable de différencier les voix

En 1980, DeCasper et Fifer observent chez le nourrisson la capacité de reconnaître la voix de sa mère.

En mai 2003, Barbara Kisilevsky reprend des expériences montrant en effet que le fœtus est capable d'apprendre, qu'il peut se souvenir et reconnaître la voix de sa mère avant même de naître et qu'il peut la différencier de la voix d'une autre femme.

Expérience du Docteur Kisilevsky⁶

L'expérience a été réalisée sur soixante fœtus de 38 semaines. Trente de ces fœtus ont écouté une bande sonore diffusant la voix de leur mère lisant un poème et trente autres ont entendu ce même poème lu par une femme étrangère. Il y a eu trois séances de lecture de deux minutes chacune qui se déroulaient de la façon suivante : pas de stimulus, voix (mère ou femme étrangère), pas de stimulus. Les résultats ont montré une augmentation significative du rythme cardiaque du fœtus en réaction à la voix maternelle, et cela à partir de la vingtième seconde de diffusion, qui persistait au moins pendant les deux minutes suivant la fin de la diffusion. Pour les fœtus pour lesquels le poème était lu par une femme étrangère, il a été observé une diminution du rythme cardiaque. La réponse des fœtus ayant été différente selon qu'ils aient entendu le poème lu par leur mère ou par une personne étrangère, il a été conclu que ces derniers ont reconnu la voix de leur mère.

Pour les auteurs, la mise en évidence de comportements différents selon que la voix est ou non familière est la preuve que l'expérience au cours de la période fœtale a un effet sur la perception des voix.

Le Dr Kisilevsky conclut sur ses expériences :

« Le fœtus apprend à reconnaître la voix de sa mère dans l'utérus et c'est pour cette raison qu'il la préfère après la naissance. Nos résultats fournissent la preuve que, l'expérience in utero a une incidence sur les nouveau-nés ainsi que sur le comportement de l'enfant et son développement, et que la reconnaissance vocale joue un rôle dans le lien mère/enfant. »

Les résultats de recherche ont été publiés dans un numéro de la revue *International Psychological Science*.

b) Préférence pour la voix maternelle

D'autres chercheurs originaires de différents pays du monde, dont, en France, Mehler, Seguy, Lefebvre et Puguin, ont montré que les nouveau-nés ont une préférence

⁶ Vauclair, J. (2009). Compétences précoces et traitement des informations auditives. *Rééducation orthophonique*, 237, (pp.25-36).

pour la voix de leur mère. Mehler a même mis en évidence que la perception prénatale porte exclusivement sur les sons graves. Le nouveau-né est stimulé dans son activité de succion par la voix de sa mère, mais si celle-ci est dépourvue des fréquences basses, elle n'a aucun effet.

Expérience de Jacques Mehler

Mehler a soumis des bébés de un mois à une même tâche dans des conditions différentes. Leur mère puis une femme étrangère lisaient un texte avec ou sans intonation en respectant les quatre conditions suivantes : 1. Le texte était lu par la mère avec l'intonation. 2. Le texte était lu par la mère mais sans intonation. 3. Le texte était lu par une femme étrangère avec l'intonation. 4. Le texte était lu par une femme étrangère sans intonation.

Pour valider ses résultats, Mehler a utilisé la méthode de rythme de succion non nutritive. Il est apparu que le rythme de succion était plus élevé dans la première condition, c'est-à-dire lorsque la mère lisait le texte avec une bonne intonation, ce qui marquait une préférence pour la voix maternelle. Cette préférence disparaissait dans la deuxième condition, lorsque la mère lisait le texte sans intonation.

Ces résultats montrent que les capacités de discrimination reposent sur le traitement prosodique de la voix.

Cette préférence pour la voix maternelle peut s'expliquer par le fait que celle-ci bénéficie d'un double canal de propagation : les voies aériennes et les voies internes, notamment par les os. Passant par les voies internes, elle est donc moins déformée que les autres voix qui sont filtrées par la paroi abdominale de la mère.

Ainsi, dès la naissance, le bébé est doué de la capacité à percevoir, reconnaître et mémoriser les stimulations auditives de son environnement.

Il fait la différence entre la voix de sa mère, pour laquelle il exprime une préférence, et la voix d'une femme étrangère. Ces expériences prouvent que cette capacité se met en place durant la vie intra-utérine. Cela permet de dire que la discrimination des voix porte sur la reconnaissance des caractéristiques prosodiques (rythme, intonation) car ce sont elles qui sont transmises sans grande déformation à l'oreille fœtale. Cette préférence n'est pas retrouvée en ce qui concerne la voix du père. Deux explications à cela : le père passe moins de temps avec le fœtus, mais surtout sa voix est déformée par la barrière utéro placentaire.

Sans rentrer dans les détails, de nombreuses études ont également montré que les seuils auditifs absolus des nouveau-nés et des adultes sont à peu près identiques. Les données neuro-anatomiques, quant à elles, permettent d'assurer qu'entre les voies auditive et visuelle, c'est la modalité auditive qui prédomine jusqu'à l'âge de dix mois. Nous pouvons donc en conclure que l'environnement sonore va jouer un rôle important, voire déterminant, dans le développement du nourrisson jusque dans les soins spécifiques et dans les relations plus ludiques du bébé avec son entourage proche.

3) L'importance de la relation vocale avec la mère dans la construction du psychisme du bébé

Nous appuierons le développement de cette partie du travail sur les travaux psychanalytiques de Didier Anzieu⁷, d'une part et de Daniel Marcelli⁸, d'autre part.

Didier Anzieu, psychanalyste et universitaire français, s'est intéressé au développement du Moi psychique du bébé. Il fait un parallèle entre le développement des fonctions sensorielles et le développement d'un Moi psychique chez l'enfant. Il développe la notion de Moi-peau qui serait un contenant psychique, ses fonctions se rapprocheraient de celles de la peau réelle. Ce Moi-peau se développerait à partir de plusieurs enveloppes : sonore, olfactive, tactile, mais aussi groupale, onirique, familiale... Nous nous attarderons ici sur la construction de l'enveloppe sonore.

Daniel Marcelli, qui travaille dans la psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, part des différents rythmes du quotidien de l'enfant pour montrer comment se construisent, chez le bébé, l'attente et la capacité de penser ce qui va arriver. Il définit des macrorhythmes qui correspondent aux moments de soins, soins qui sont prodigués par la « mère » (Marcelli précise dans ses notes qu'il emploie le mot « mère » pour parler de l'adulte qui s'occupe du bébé) et dans lesquels elle immisce des temps plus ludiques, qui sont autant de surprises pour le bébé et que Marcelli nomme alors des microrhythmes.

⁷ Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod.

⁸ Marcelli, D. (2007). Entre les microrhythmes et les macrorhythmes : la surprise dans l'interaction mère-bébé. *Spirale*, 44, (pp.123-129).

Ces travaux montrent comment le bébé se crée son psychisme avec ses propres pensées et sensations, qui lui permettent ainsi de se séparer de son environnement proche et protecteur.

a) « L'enveloppe sonore » selon Didier Anzieu

Didier Anzieu a élaboré le concept de Moi-peau qu'il définit ainsi :

« [...] par Moi-peau, je désigne une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps. [...] La peau, première fonction, c'est le sac qui contient et retient à l'intérieur le bon et le plein que l'allaitement, les soins, le bain de paroles y ont accumulés. »⁹

Le Moi-peau trouve son étayage sur la peau réelle. *« De même que la peau enveloppe tout le corps, le Moi-peau vise à envelopper tout l'appareil psychique »*. Les choses à contenir dans l'appareil psychique sont les pulsions, car la pulsion n'est ressentie comme possible que si elle rencontre des limites. Ce Moi-peau s'étaierait sur différentes enveloppes pour pouvoir développer ses fonctions, nous parlerons donc ici de l'enveloppe sonore.

Anzieu nous dit :

« Comme Lacan, Winnicott fait porter l'accent sur les signaux visuels. Je voudrais mettre en évidence l'existence, plus précoce encore, d'un miroir sonore, ou d'une peau auditivo-phonique, et sa fonction dans l'acquisition par l'appareil psychique de la capacité de signifier, puis de symboliser. »¹⁰

Il s'appuie sur les travaux de Wolff (1963 et 1966) portant sur les différents cris du bébé. Wolff distingue quatre cris chez le nourrisson de moins de trois semaines : le cri de faim, le cri de colère, le cri de douleur d'origine externe ou viscérale, et le cri de réponse à la frustration. La production d'un de ces cris provoque chez la mère des réactions spécifiques visant à le stopper. Il a été remarqué, que le simple son de la voix maternelle calme le bébé dès la deuxième semaine (mieux que n'importe quel autre son ou que la présence visuelle du visage humain). Suite à cela, le nourrisson repère que ses cris induisent une réaction de sa mère, et on voit (ou plutôt on entend) apparaître à la troisième

⁹ Anzieu, D. *Op. cit.* (p.39).

¹⁰ *Ibid* (p.160).

semaine, le faux cri de détresse pour attirer l'attention (Wolff). Ce cri serait la première émission sonore intentionnelle, autrement dit la première communication.

A la fin du premier mois, le bébé est donc capable de distinguer la voix de sa mère des autres voix, avant même de pouvoir distinguer son visage. Il commence à décoder la valeur expressive des interventions acoustiques de l'adulte. Pour Anzieu, l'enveloppe sonore va permettre de développer les premières réactions circulaires, elle serait l'amorce des apprentissages discriminatifs ultérieurs.

« Avant que le regard et le sourire de la mère qui le nourrit et le soigne ne renvoient à l'enfant une image de lui qui lui soit visuellement perceptible et qu'il intériorise pour renforcer son Soi et ébaucher son Moi, le bain mélodique (la voix de la mère, ses chansons, la musique qu'elle fait écouter) met à sa disposition un premier miroir sonore dont il use d'abord par ses cris (que la voix maternelle apaise en réponse), puis par son gazouillis, enfin par ses jeux d'articulation phonématique. »¹¹

Anzieu considère l'enveloppe sonore comme un miroir sonore dont la fonction est essentielle dans l'acquisition de la capacité de signifier et de symboliser : la voix de la mère enveloppe l'enfant, ses paroles le contiennent en lui renvoyant quelque chose de lui. Le regard autant que la voix ne sont miroir constituant pour l'enfant que s'ils renvoient quelque chose et quelque chose d'autre que sa question et sa détresse d'où « désintoxication ». Les réponses de l'environnement, si elles sont en adéquation avec la demande, vont permettre une bonne structuration de l'espace psychique aboutissant à une différenciation entre le vécu sensoriel et affectif du sujet et celui de l'entourage. C'est-à-dire que l'environnement répond au plaisir par le plaisir, à la douleur par l'apaisement, au vide par le plein et au morcellement par l'harmonisation.

L'enveloppe musicale selon Edith Lecourt¹²

A partir des travaux de Didier Anzieu, Edith Lecourt définit une enveloppe musicale. Selon elle, pour qu'il y ait « enveloppe sonore », il faut, d'une part, que le vécu sonore s'étaye sur les expériences tactiles et visuelles ; d'autre part, qu'il y ait une représentation mentale du vécu sonore à partir du Moi-peau. Elle décrit le vécu sonore selon plusieurs paramètres : l'absence de limites dans le temps (nous ne sommes jamais

¹¹ *Ibid* (p.170).

¹² Lecourt, E. (1987). L'enveloppe musicale. In D., Anzieu, et al., *Les enveloppes psychiques* (pp.199-216). Paris : Dunod.

Cárdenas de Espasandín, M. (2008). L'importance du sonore et la notion d'enveloppe. In M., Altmann de Litvan, *La berceuse : jeux d'amour et de magie* (pp. 95-109). Paris : Erès.

dans l'absence totale de perception sonore que ce soit le jour ou la nuit) et dans l'espace (où que nous soyons nous percevons des sons, et des sons s'échappent de notre corps en dehors de notre volonté) ; l'absence de concrétude (on ne peut toucher les sons qui nous entourent) ; la simultanéité omniprésente (dans le vécu sonore quotidien, sensation, perception, émotion et interprétation se côtoient simultanément). Pour Edith Lecourt, le bain sonore se rapproche de l'expérience intra-utérine par ses qualités de contenance, d'harmonie et de continuité, à cela s'ajoute le fait qu'il inaugure des échanges entre le nourrisson et son environnement, prémices d'une activité relationnelle. Pour le nourrisson, c'est le groupe familial qui lui offre ce bain sonore si fondamental, groupe qu'elle nomme « groupe musique ». Elle attribue à ce groupe des qualités sonores relationnelles qui touchent, caressent, enveloppent, protègent des intrusions, recueillent les excréments, expulsions sonores. Ainsi le groupe familial se présente au nourrisson comme une barrière protectrice et « l'enveloppe sonore » de la mère constitue un premier pare-excitation¹³ du nourrisson.

La mentalisation de ce vécu sonore grâce aux expériences tactiles et visuelles qui s'y rattachent va permettre le développement de l'enveloppe musico-verbale. Pour arriver à une mentalisation de l'enveloppe sonore, le bébé utilise les codes du langage verbal et de la musique, dans lesquels se mélangent sons et silences. L'intégration combinée du son et du silence constitue une protection généralement efficace contre leurs dimensions traumatiques (intrusion, trou, rupture, pour le son ; trou, rupture, béance, pour le silence) et persécutrices.

Edith Lecourt considère deux faces de l'enveloppe sonore : une face verbale et une face musicale. Elle propose de considérer une cavité bucco-rhino-auriculaire qui regroupe la bouche, le nez et les oreilles.

La face verbale se trouve être le lieu de contacts entre les différentes zones buccales, qui permettent la production de différents sons (dont les phonèmes de la parole). Cette expérience auditive-tactile buccale permet de reconnaître que la production du son entendu vient du sujet lui-même. La simultanéité entre les contacts tactiles de la bouche et le fait d'entendre les sons permet de les différencier des sons extérieurs à soi. La face musicale met en avant les qualités proprement sonores et vibratoires, elle chante, elle tinte. Les sons que l'on entend résonnent en nous de façon différente pour chacun, ils

¹³ « Enveloppe protectrice » destinée à protéger le nourrisson contre les excitations en provenance du monde extérieur.

provoquent des sensations internes propres au sujet. Edith Lecourt parle de cohésion interne du sujet. La complémentarité de ces deux faces, musique et parole, constituent la communication humaine. L'association toucher-audition permet de différencier les sons produits par le sujet des sons extérieurs à soi.

A propos du père

Avant d'être la figure « séparatrice » de la dyade mère-bébé, le père a un rôle protecteur dans cette dyade. Cependant il est aussi un autre qui permet une ouverture dans la dyade mère-bébé. La voix du père « *nomme l'enfant et le reconnaît comme tel* ».

Jusqu'à récemment, nous associons les soins donnés au bébé à des figures féminines (mère ou substitut maternel). Aujourd'hui, nous considérons de plus en plus la place du père dans les moments partagés auprès des petits enfants. Le père chante également au bébé, qui sait reconnaître sa voix grave, celle-ci provoque certainement d'autres ambiances et d'autres sensations pour le bébé.

Les recherches faisant état de la place de la voix du père dans les premiers liens avec le bébé étant peu nombreuses, nous ne pouvons pas en dire beaucoup plus aujourd'hui.

b) Les macrorhythmes et les microrhythmes de Marcelli¹⁴

Daniel Marcelli définit les rythmes quotidiens du nourrisson en deux catégories : les macrorhythmes et les microrhythmes. Tout d'abord, les macrorhythmes correspondent à tout ce qui se rattache à la relation de soin de la mère au bébé. Les soins correspondent ici aux actes qui arrivent régulièrement dans la journée du bébé : le lever, le repas, la toilette, la promenade, le bain, le coucher... Le nourrisson est capable d'attendre un certain temps avant que ceux-ci se produisent, car il sait qu'ils sont réguliers, et qu'ils vont donc apparaître dans les différents moments de la journée. La mère sait intuitivement le temps que son bébé est capable d'attendre. Une fois que ces macrorhythmes sont stables et rythment la journée de façon rassurante pour le nourrisson, la mère va introduire, des temps de surprises. Ces surprises correspondent à ce que Marcelli appelle les microrhythmes. Ce sont des moments de provocation, de tromperie de la mère. Ils s'illustrent très bien par les chatouilles dans le cou lors de l'habillage accompagnées par la comptine : « c'est la p'tite bête qui monte, qui monte ... guili guili guili ». Ils correspondent aussi à des moments de fausse gronderie. La caractéristique principale de

¹⁴ Marcelli, D. *Op. cit.*

ces petits jeux est le partage d'un message contradictoire entre le ton de la voix et les mimiques faciales. Ces interactions ludiques suscitent des attentes chez le bébé, pendant lesquelles la mère va le surprendre, le tromper et en rire. Après un moment d'étonnement, le bébé voit le plaisir de sa mère et sa réponse va être de rire avec elle de cette surprise. Bien qu'« inutiles » dans les besoins vitaux du bébé, la mère se donne la liberté de s'offrir ces petits moments de jeux, moments qui vont apparaître de plus en plus régulièrement dans la journée du bébé et qui vont toujours lui procurer autant de plaisir. Petit à petit, c'est le bébé qui s'amuse à tromper sa mère. La mère et le bébé s'amuse donc à se tromper dans une alternance passivité-activité et prennent du plaisir ensemble.

Lorsque le bébé est installé dans des macrorhythmes stables, où tout ce qu'il attend advient, il peut se remémorer les expériences passées : il met en lien les événements qui adviennent autour de lui (événements sonores, visuels, tactiles...) avec ses expériences passées pour prévoir ce qui va arriver (par exemple : maman est partie avec le biberon donc je vais bientôt manger). Grâce aux éléments anticipateurs amenés par l'adulte, le bébé construit sa première pensée : après cela il y aura autre chose, ce qui lui permet de supporter la frustration, l'angoisse. Pouvant prévoir les événements à venir, il peut investir le temps de l'attente en rêveries ... Avec les microrhythmes, c'est l'incertitude que le bébé investit, car les événements incertains, aléatoires qui se produisent induisent un moment de tension. Ce moment où l'imprévisible peut survenir, est annonciateur d'une détente où les rires partagés avec la mère résultent d'une belle surprise qu'elle aura su instaurer au moment où son bébé ne l'attendait pas. Cette expérience ne sera en aucun cas vécue comme angoissante pour le bébé. Le bébé va investir le plaisir psychique et l'attente deviendra source de détente et de plaisir. Cette légère différence par rapport aux expériences passées qu'instaure la mère, va renforcer la capacité d'attention du bébé, puis ultérieurement sa capacité d'apprentissage.

La surprise créée dans les microrhythmes vient du manquement de la mère, dans le sens où la mère n'est pas tout à fait là où son bébé l'attendait. Il y a donc un écart entre ce qui est attendu et ce qui advient, ce qui pourrait devenir source d'angoisses. Lorsque cet écart est investi de plaisir par la mise en place de surprises qui engendrent retrouvailles et rires, alors le bébé investit l'attente d'une qualité affective positive. Ceci lui permet de tolérer, d'une part, la frustration sur le plan émotionnel, d'autre part de tolérer l'incertitude sur le plan cognitif. Ce jeu de tromperies permet à la mère et au bébé de se rendre compte que les attentes de l'un ne sont pas celles de l'autre et ainsi que l'un et l'autre ne sont pas

confondus, ce sont deux individus différents. Cela inaugure la séparation dans la dyade mère-bébé, c'est-à-dire dans la relation fusionnelle que partagent la mère et son bébé.

Dans la relation mère-bébé, une place importante est faite au sonore. En effet, le bébé se repère beaucoup à partir de la voix de sa mère : notamment en ce qui concerne la présence/absence de celle-ci. De son côté, la mère utilise intuitivement sa voix pour calmer son bébé et le rassurer, voix qui est le premier vecteur permettant d'apaiser les bébés. La voix de la mère vient en réponse aux cris de son bébé, qui comprend alors que ses cris ont une répercussion et qu'ils entraînent une réaction de sa mère. Il va donc utiliser plus spécifiquement le cri comme moyen pour communiquer son mal-être. Puis dans les moments d'attente, la voix rassurante de la mère prédisant la satisfaction, permet au bébé d'investir sainement ces moments en rêveries et en pensées. Enfin, cette voix vient aussi tromper le bébé dans des interactions inattendues que la mère instaure dans les moments de soins pour surprendre son bébé et jouer avec lui, ce qui permet à ce dernier d'accepter l'imprévu et d'investir l'incertitude. Toutes ces interactions vocales de la mère participent à la formation d'un Moi psychique solide et protecteur pour l'enfant.

La place du monde sonore dans l'environnement du bébé n'est pas négligeable. L'environnement sonore du nourrisson lui permet de construire ses repères et de pouvoir intérioriser ses sensations externes. Le fœtus déjà a une idée de l'environnement sonore qui l'attend, il perçoit des événements qui, s'ils reviennent régulièrement, vont être en quelque sorte mémorisés. On a vu que de tous les événements sonores qui entourent le nourrisson, mais aussi le fœtus, la voix de la mère est un des éléments le mieux perçu, le mieux reconnu et le mieux retenu dans la vie fœtale et périnatale. La voix maternelle aura ainsi une répercussion importante tout au long de l'histoire du nourrisson. Celle-ci se fait entendre dans les différents moments de la journée dans le but de soutenir et d'accompagner le bon développement du nourrisson, que ce soit pour l'apaiser physiquement (en réduisant les tensions musculaires) ou psychologiquement (supporter l'absence, l'attente et l'incertitude).

Durant tout le temps de la petite enfance et de l'enfance, le quotidien de l'enfant est en fait jonché de moments vocaux et musicaux, telles les vocalisations, les paroles

rassurantes, mais aussi les chansons, qui apportent assurance, élan et amusement dans le développement du petit d'homme...

*« Bien au chaud dans son lit, l'enfant dort... La lumière s'infiltré dans la chambre, et les premiers bruits du matin liés à la fraîcheur de la rosée annoncent la pointe du jour. Dans la somnolence qui précède le réveil, les sens accueillent ce jour nouveau et aident à sa naissance... Plus proche est le bruit des pas dans la maison, les tasses qui tintent sur le plateau du petit déjeuner, le rasoir qui ronronne dans la salle de bain pendant que papa fredonne, quand il est de bonne humeur ; des voix qui chuchotent, une porte qui s'ouvre, les volets qui s'écartent avec douceur, une ombre sur la joue du dormeur qui entrouvre un œil, bercé par ce fond de bruits quotidiens d'où s'élève la voix douce, tendre de maman. Qu'importe les mots. Leur contenu s'évade pour laisser place, comme dans toute situation d'enchantement, à la voix tant connue, à son timbre, à ses inflexions tour à tour chaudes et fermes, rebondissant avec écho dans tout l'être. Quel bain sonore ! C'est le prélude de la journée. », Liliane Azinala, *Musique... vie de tous les jours*.¹⁵*

¹⁵ Grosliéziat, C. (2001). Paroles qui bercent. In *Les bébés et la musique* (pp.111-123 ; p.111). Toulouse : Erès.

II. De la relation mère-bébé à l'ouverture vers l'extérieur

Dès la naissance du bébé, il existe entre lui et sa mère une relation fusionnelle extrêmement privilégiée. Elle l'a bien sûr porté dans son ventre pendant neuf mois, l'a mis au monde, l'a éventuellement allaité, et est très présente dans les soins du quotidien. Le bébé est donc habitué à son odeur, à son toucher, à sa voix... mais il faudra lui permettre de se détacher d'elle ! Dans cette relation fusionnelle qu'on appelle aussi dyade mère-bébé, tous deux devront trouver le bon équilibre à chaque moment pour que le bébé devienne de plus en plus indépendant sans que ce passage ne soit source d'angoisses.

Dans cette relation particulière avec son bébé, le comportement de la mère possède plusieurs spécificités. Nous parlerons du parler-bébé, qui ne s'applique pas seulement aux mères mais que l'on retrouve, de façon générale, chez tous les adultes qui s'adressent à un bébé. Lorsque nous nous adressons à un bébé, et même à un jeune enfant, nous n'employons pas le même langage ni la même voix que lorsque nous nous adressons à un adulte.

D'une part, notre façon de parler se rapproche du chant, nous insistons plus sur la prosodie, la hauteur de la voix est plus changeante et notre langage quant à lui est plus simple avec des phrases plus courtes. D'autre part, les échanges avec un bébé reposent beaucoup sur l'imitation qu'il fait de l'adulte. Par ces échanges, le bébé entre peu à peu dans la compréhension du langage. Toute l'attention que le bébé mettra à observer notre visage, notre bouche, à écouter notre voix lorsqu'on lui parle, va lui permettre de mettre progressivement au point ses propres praxies qu'il mettra au service de la parole par la suite. Ils vont également imiter nos gestes, ou une chanson. Ainsi, les enfants arrivent aux jeux du « faire semblant » : de cuisiner ou de coucher un bébé, etc.

Nous verrons ensuite que dans l'échange avec son bébé, la mère connaît intuitivement les capacités de ce dernier. Elle lui donne des compétences, mais détecte aussi ses limites. Elle est à l'initiative des premiers échanges entre elle et son bébé, puis elle lui laisse progressivement plus de place lui permettant d'être à son tour initiateur dans ces échanges. Elle s'adapte au niveau de développement de son enfant avec justesse pour

lui permettre de progresser à son propre rythme et d'accéder à un niveau tout juste supérieur. La mère donne à son bébé le statut de conversant et petit à petit elle va lui permettre d'intégrer les règles du langage et de la communication verbale. Aucune règle n'est énoncée, chacun laisse une place à l'autre et s'adapte aux différentes propositions. Le support de ces relations est le jeu sous toutes ses formes : jeux vocaux et chansons, jeux gestuels et tactiles, jeux symboliques (dînette, bébé, voitures...).

1) Quelques caractéristiques de la relation mère-bébé

Dans la relation entre une mère et son bébé, celle-ci n'a de cesse de s'adapter intuitivement aux capacités du nourrisson. Elle utilise tous les moyens à sa disposition pour se mettre « au diapason » avec le nouveau-né.

Doué d'une capacité à imiter l'adulte précocement, le bébé va très tôt interagir avec son entourage. Les reproductions du bébé vont surprendre l'adulte qui va, en quelque sorte, s'en trouver « renarcissisé ». Il se met en place un échange d'imitations en réponse aux productions de l'un ou de l'autre des partenaires de la relation. L'imitation est une des manières les plus caractéristiques d'instaurer une réciprocité entre la mère et son enfant.

Cette imitation porte sur les gestes, mais aussi sur les vocalisations du bébé et sur le langage de l'adulte. Nous retrouvons alors dans le *motherese*¹⁶ des caractéristiques communes avec la voix du bébé. La mère adapte inconsciemment son langage lorsqu'elle parle à son enfant. Ainsi, elle lui fait directement percevoir qu'elle s'adresse bien à lui. Cette forme de langage se retrouve chez tous les adultes parlant avec un nourrisson et est plus spécifiquement appelée le « parler-bébé ».

a) L'imitation dans les échanges entre la mère et son bébé

Des travaux menés aux Etats-Unis par Meltzoff et Moore, ainsi qu'en France par Nadel¹⁷ ont montré que dès la naissance, le nouveau-né est capable d'imiter. Sur une séquence proposée par l'adulte et observée par le bébé, ce-dernier peut la répliquer après

¹⁶ Terme anglo-saxon utilisé pour désigner le langage modulé de la mère envers son enfant. En français, peuvent être parfois utilisés les termes « mamanais », « maternels », ou encore « parentese ».

¹⁷ Dayan, J., Rochette-Guglielmi, J. (2012). La fonction imitative chez le bébé : de Mimesis à Cupidon. *Le carnet PSY*, 163, (pp.50-53).

un court délai. Ils ont ainsi montré que des bébés de six semaines peuvent réaliser des mouvements de la face (comme tirer la langue, ouvrir la bouche, fermer les yeux) en retour à une proposition de l'adulte qui le fait lentement et de façon répétitive. Selon Meltzoff et Moore, ces premières imitations des adultes montreraient que le bébé identifie socialement l'adulte. Il apparaît aussi, selon des études de Gergely et Watson¹⁸, que le bébé de deux mois préfère les mimiques faciales affectives présentées par sa mère, à celles qui sont neutres. Il sera également plus attentionné aux imitations de sa mère qu'il a suscitées.

L'imitation a une place particulière dans les premières vocalisations du bébé, vers trois mois. A cette période se mettent en place des échanges vocaux caractéristiques entre lui et sa mère. On assiste à de nombreux échanges de vocalisations entre mère et bébé. Le bébé répond en écho aux vocalisations de sa mère en l'imitant, et la mère dans ses vocalisations imite également celles de son bébé. Ce dernier recommence à vocaliser quand sa mère se tait. On a l'impression qu'une véritable conversation s'établit entre eux. Bénédicte de Boysson-Bardies¹⁹ appelle cette période le *turn-taking*, période qui ne durerait que deux ou trois semaines. Elle se met en place chez tous les bébés, y compris les bébés sourds, ce qui sous-tend que le bébé prend en considération tous les indices verbaux et non-verbaux lui indiquant une production vocale : les vocalisations, les mouvements de la bouche, le souffle, les échanges de regards. Cela montre la valeur essentielle des stimulations intermodales dans la reconnaissance et la production de la parole, pour lesquelles le bébé traite simultanément les informations visuelles (les mouvements de la bouche) et sonores. Le bébé donne la réplique à sa mère en imitant les mouvements de sa bouche, cela ne repose pas uniquement sur ce qu'il entend.

Il ne faut pas en conclure que la vue est indispensable au bon développement du langage, puisque les enfants aveugles développent normalement leur langage (au bout d'un plus long temps). Ces derniers produiront dès le début autant de phonèmes faciles que de phonèmes difficiles à voir sur la bouche.

Dans les formats mis en place par la mère, cadres initiateurs d'un dialogue dans les interactions mère-bébé, il se déroule une situation d'action-échange dans laquelle l'enfant commence par observer sa mère, en observant il imite et en imitant il apprend

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Boysson-Bardies, B. (2010). L'univers communicatif du bébé. In *Comment la parole vient aux enfants* (pp.87-110). Paris : Odile Jacob.

implicitement les règles qui régissent le dialogue. Vers cinq mois, la mère sollicite son bébé en imitant ses gestes ou ses vocalisations, sous la forme d'imitations plus élaborées. Des échanges réciproques se mettent alors en place, l'un et l'autre vont s'imiter, venant répondre, poursuivre, enrichir les échanges de façon spontanée et inconsciente. Il n'y a pas, explicitement, dans ces échanges la notion d'apprentissage. Ces échanges entre la mère et son bébé sont naturels, ils sont inscrits dans la relation qui se met en place entre eux à ce moment là. Il n'y a pas d'attente spécifique de la part de l'un ou de l'autre.

Dans le développement social de l'enfant, l'imitation tient une place importante. Elle permet non seulement la reproduction de conduite, rôle, interactions, mais constitue également la base essentielle de la communication de l'enfant. Le bébé, attiré par les gestes, les sons, les intonations de son entourage, va petit à petit chercher à les imiter. Il va commencer par imiter l'adulte de façon immédiate : il est attiré par ce que fait l'adulte et il va l'imiter en même temps ou juste après. Il observe alors l'adulte et se reconstruit le geste, se le représente en pensées.

D'une imitation immédiate, le jeune enfant passe à une imitation différée : il y a une mise à distance entre l'enfant et le modèle qu'il imite, la représentation mentale qu'a l'enfant lui permet d'accéder à la symbolisation. C'est à partir de là que se mettent en place les jeux appelés jeux symboliques (ou jeux du « faire semblant »), dans lesquels l'enfant rejoue des scènes de la vie quotidienne comme faire à manger, jouer à la marchande ... Ces jeux se mettent en place à un moment où quelque chose (une parole, un objet) va venir réactiver dans la pensée de l'enfant un moment particulier vécu dans la vie quotidienne.

Il sera aussi capable de reproduire des gestes symboliques avec signification. Par exemple, avant de pouvoir faire le geste « d'au revoir » avec la main de manière spontanée, l'enfant imite l'adulte en le regardant faire au moment où ils doivent se séparer et se dire au revoir. Plus tard, l'enfant comprend que ce geste symbolise « au revoir », symbolise la séparation d'avec l'autre et il pourra le faire de façon spontanée au moment où on lui dira « on va partir » ou quand l'adulte dira simplement « au revoir » ou encore au moment où il se retrouvera devant la porte. Il est d'ailleurs plus aisé pour l'enfant d'imiter des gestes avec signification, ainsi que des gestes en lien avec le contexte.

Les parents sont les premiers modèles que l'enfant imite. Ils n'ont aucune conscience de ce qui se passe, cela ne relève en aucun cas d'un aspect pédagogique. L'enfant repère le comportement de ses parents à tel ou tel moment et il se met à l'imiter à

son tour. Avec l'imitation, il ne s'agit pas de savoir « qui » imite « qui », l'imitation initiale étant souvent prolongée sous forme de cycle. Dans ce cycle, il y a un véritable échange de rôle : le bébé se retrouve à la fois observateur (rôle passif) et modèle à imiter (rôle actif) dans l'échange. Il y a une vraie interaction et une vraie réciprocité entre les deux partenaires, chacun pouvant la modifier et la faire évoluer comme il veut. Un échange imitatif aboutit à une expérience commune comprise par les deux partenaires à la fois.

b) Le « parler-bébé » (Papousek)²⁰

Le parler de la mère adressé à son bébé est appelé le *motherese*, cette façon de parler accentue l'aspect musical de la parole. Mechthild Papousek a beaucoup étudié les caractéristiques du discours et des échanges vocaux entre adultes et enfants et a montré les différentes façons qu'utilisent les adultes pour faciliter le traitement des informations vocales par le nourrisson. Tout d'abord, avant de s'adresser à un enfant, l'adulte capte son regard et son attention en plaçant bien son visage dans le champ visuel de l'enfant. L'adulte se met à la hauteur de l'enfant et on observe qu'il réduit également la distance entre eux de moitié par rapport à un échange entre adultes.

Le contact visuel dans l'échange verbal a une fonction sociale. De cette façon, le bébé peut lire dans les mimiques de l'adulte toute l'empathie que celui-ci lui adresse, il peut aussi observer les expressions faciales qui vont lui apporter des informations complémentaires sur le message transmis oralement. Enfin, comme nous l'avons vu avec le *turn-taking*, ce positionnement permet au bébé d'avoir un modèle à imiter lors de ses futures productions verbales ou vocales.

En ce qui concerne les interventions orales, nous élevons la hauteur de notre voix et parlons aux bébés avec une voix plus aiguë, proche de la hauteur de la voix de ces derniers, ainsi le bébé sait que c'est bien à lui que l'on s'adresse.

La prosodie de la parole n'est pas celle habituellement employée entre adultes. Elle n'est pas modifiée en fonction de la forme syntaxique (interrogative, impérative...) employée, mais en fonction du contexte d'échanges avec le bébé. Par exemple, nous avons tendance à aller dans les graves pour apaiser l'enfant, nous utilisons une voix plus chaude,

²⁰Papousek, H., Papousek, M. (1993). Apprentissage chez le nourrisson : un point de vue synthétique. In V., Pouthas, F., Jouen, *Les comportements du bébé : expression de son savoir ?* (pp.113-125). Liège : Mardaga.
Grosliéziat, C. (2010). Voix parlée, voix chantée. In *Les bébés et la musique* (pp.60-73). Toulouse : Erès.

plus envoutante pour le rassurer, au contraire, nous allons beaucoup plus dans les aigus dans les moments de jeux (comme le coucou-caché : « ah le voilà ! ») ou pour exprimer la surprise. Cependant, dans les échanges verbaux avec un bébé, l'adulte a plutôt tendance à monter la voix en fin d'émission, même s'il ne s'agit pas d'une phrase interrogative.

Nous accentuons beaucoup plus la prosodie avec un bébé, qui préfère le type de prosodie « parler-bébé » à celui du « parler-adulte ». Cette prosodie constitue le premier message vocal que le nourrisson est capable de traiter et d'imiter, avant ses premières productions syllabiques. C'est le premier moyen de communication orale entre l'adulte et le bébé. On observe que l'adulte met en valeur les voyelles en les prolongeant par d'importantes modulations notamment en faisant des glissements d'une hauteur de note à une autre ou d'une intensité à une autre, donnant ainsi un aspect chantant à ses productions verbales.

La mélodie de la parole est simplifiée. Mechthild Papousek la décrit comme pouvant être ascendante (monter dans les aigus), descendante (descendre dans les graves), plate (comme une voix monotone ou monocorde), ou encore ayant la forme d'une cloche (monter dans les aigus puis redescendre dans les graves ou inversement). Cela veut dire que nous modulons beaucoup moins la mélodie de la parole lorsque nous parlons à un bébé. Mechthild Papousek²¹ ajoute que d'autres auteurs trouvent que le tempo est ralenti, les silences allongés, le rythme plus marqué et les phrases bien segmentées (Fernald et Simon, 1984), et qu'on peut également observer des échanges chuchotés plus fréquents (Garnica, 1977).

Nous pouvons parler d'un véritable *parlé-chanté des adultes*²².

Pour décrire cette parole, Mechthild Papousek utilise des termes musicaux : crescendo (plus fort) / diminuendo (moins fort), accelerando (accélérer) / meno mosso (moins vite), legato (lié) / staccato (détaché), elle parle également de notes d'agrément et de trilles qui sont des ornements musicaux. Tous ces termes sont autant de façon de définir comment sont exprimées et transmises les émotions et les intentions contenues dans la parole.

A propos de ces caractéristiques, Roland Barthes parle de la *signifiance*²³ de la parole qui fait écho à tout ce que la parole peut signifier au-delà du sens initial du mot.

²¹ Citée par Grosleziat C. (2010). Le parlé-chanté des adultes. *Op. cit.* (pp.74-79)

²² *Ibid* (p. 74).

²³ Grosleziat C. (2010). Voix parlée, voix chantée. *Op. cit.* (p.65).

C'est-à-dire que nous faisons plus passer nos émotions et nos intentions par la prosodie de la parole que par l'utilisation de mots pour décrire ce que nous voulons transmettre. Avec le bébé, ce n'est pas le sens véritable des mots qui importe, mais la façon dont l'adulte va les dire, les chanter.

Bien sûr, l'univers de la communication ne s'arrête pas au langage verbal. Quand nous parlons, c'est tout notre corps qui nous accompagne dans nos verbalisations. Au message parlé que l'on transmet s'ajoutent les postures, les gestes des mains et du corps, les mimiques, les regards, les appels, les sonorités vocales, toutes ces petites choses sur lesquelles le bébé pourra aussi s'appuyer pour communiquer à son tour. C'est également tout cet univers qui prime lorsque nous échangeons avec un bébé. C'est comme si nous théâtralisions tous nos échanges verbaux pour que le bébé puisse tirer le plus facilement possible le sens de nos paroles, au-delà du sens exact des mots employés.

c) Place au silence...

« C'est le minimum auditif... Le silence ne définit en rien la carence sonore : il définit l'état où l'autre est le plus en alerte. »

Pascal Quignard, *La haine de la musique*.²⁴

Dans la relation du bébé avec son entourage proche, le silence a différentes fonctions.

Tout d'abord, le premier sourire des parents adressé au bébé signe le premier silence adressé en tant que désir d'une première communication avec l'enfant.

Puis lorsque ses parents lui parlent, chantent pour lui, le silence du bébé est synonyme d'écoute. Ecoute pendant laquelle il repère les différents indices pertinents, prémices de ses premiers échanges sensoriels et langagiers, et tente de recréer ces moments d'écoute créative. Selon Françoise Dolto, lorsque la mère du bébé accompagne ses soins de paroles, le nouveau-né se tait pour mieux entendre la mélodie de la voix maternelle, qu'il affectionne particulièrement depuis sa naissance.

Le silence est aussi destiné à donner un espace d'échanges et de réponses à l'autre. Pour le bébé acteur, initiateur, dans l'échange, le silence laissé par les parents lui permet de

²⁴ Grosliéziat, C. (2010) Silences vivants. In *Bébés chasseurs de sons* (pp.55-59 ; p.57). Toulouse : Erès.

« prendre la parole ». Ils lui laissent une place pour répondre et instaurent ainsi un dialogue avec leur enfant.

Dans un dialogue entre deux personnes, le silence est d'or. Parler tous les deux en même temps rend la conversation inaudible et incompréhensible pour les deux locuteurs. Le silence de l'auditeur permet à celui-ci d'entendre le message de l'autre et de le comprendre, à condition que la langue et le vocabulaire employés ne fassent pas obstacles à la compréhension. Puis le silence laissé par l'un des deux locuteurs permet au second de pouvoir participer activement à la conversation.

2) **La place du jeu dans les interactions mère-bébé**

Chacun d'entre nous, observant une mère avec son bébé, ne saurait manquer de constater avec quel enthousiasme celle-ci s'attache à rendre leur interaction la plus ludique possible. Des études ont montré à quel point ces jeux étaient constructifs dans le développement de l'enfant.

Des interactions ludiques entre la mère et son bébé vont progressivement permettre la séparation entre eux. Elles sont mises en place dans le cadre de ce que Winnicott²⁵ appelle l'aire intermédiaire, dans laquelle mère et bébé partagent des phénomènes transitionnels ou des objets transitionnels. Ces derniers vont soutenir l'enfant afin qu'il puisse concevoir l'absence de sa mère, sans que cela soit angoissant pour lui.

Puis, se développent de nombreux jeux entre la mère et son bébé, qu'on appelle les jeux de nourrice. Par leur structure redondante, ils permettent à l'enfant de pouvoir prévoir l'ordre des événements et de les retenir, pouvant ainsi être l'initiateur du jeu, tout d'abord avec sa mère, puis avec des personnes inconnues (comme le jeu du coucou-caché ou le jeu de jeter un jouet par terre de façon répétitive en attendant que l'adulte le ramasse...). Nous verrons que les chansons pour enfants s'inscrivent tout à fait dans le cadre proposé par ces jeux.

²⁵ Winnicott, D. (1990). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. In *Jeu et réalité : l'espace potentiel* (pp.7-39). Paris : Gallimard.

a) Phénomène et objet transitionnels de Winnicott

Donald Winnicott parle d'un espace transitionnel qui s'instaurerait tôt entre la mère et son bébé. Dans cet espace, ils partagent quelque chose en commun, enrichissant l'expérience chacun à leur tour. Ce qu'ils partagent, Winnicott propose d'appeler ça objet transitionnel (un jouet, un livre) ou phénomène transitionnel (comme le jeu, la berceuse).

Les phénomènes et objets transitionnels permettent le passage de la dépendance absolue de l'enfant vis-à-vis de son entourage (moment de fusion avec la mère qui est en perpétuelle adaptation pour son enfant) à une dépendance relative (c'est-à-dire une différenciation progressive de sa mère, l'enfant doit se manifester pour que sa mère réponde à ses besoins), puis à l'indépendance (qui permet la socialisation). C'est l'adaptation suffisamment bonne de la mère qui va progressivement permettre à l'enfant d'acquiescer l'indépendance.

Les vocalisations de la mère et de l'enfant jouent un rôle important dans le passage progressif de l'entière dépendance à la séparation des deux êtres. Au départ, dans la relation fusionnelle, la mère transmet par la voix ses émotions et ses contradictions, elle reprend également les sons de l'enfant et modifie son discours en s'en inspirant. La voix est le passage de cette relation intime. Les vocalisations du nourrisson, quant à elles, sont ici liées au plaisir ou à l'insatisfaction. Plaisir qu'il exprime en reprenant la musicalité des mots prononcés par sa mère, mots qui ont pour lui valeur d'amour. Puis ses vocalisations vont être liées à la présence ou à l'absence de la mère.

L'espace transitionnel est donc une zone intermédiaire dans laquelle se déroulent des échanges particuliers entre la mère et son bébé et ils vont être primordiaux dans la mise en place d'une relation entre l'enfant et le monde.

Cette aire intermédiaire qui tient lieu de lien entre la mère et son bébé va constituer une aire d'illusion pour le bébé. Il va y avoir un lien entre fantasme et réalité. A un objet imaginé par l'enfant comme étant l'objet qui satisfera son désir à ce moment-là va correspondre l'objet réel. L'enfant hallucine la présence de l'objet qui lui apportera satisfaction de la tension (particulièrement au moment de la faim) et la mère suffisamment bonne va présenter l'objet juste au bon moment. L'enfant va alors faire coïncider objet réel et objet halluciné. On retrouve cela dans les soins maternels primaires. Au moment de la tétée, par exemple, le bébé imagine le sein et la mère va lui proposer son sein à elle, objet

réel et extérieur au bébé, juste au bon moment : il y aura eu juste assez de temps pour que l'enfant puisse s'imaginer le sein avant que la mère ne le lui présente dans le réel. Cela donne à l'enfant l'illusion d'avoir créé lui-même l'objet extérieur.

« L'adaptation de la mère aux besoins du petit enfant, quand la mère est suffisamment bonne, donne à celui-ci l'illusion qu'il existe une réalité extérieure qui correspond à sa propre capacité de créer. En d'autres termes, il y a chevauchement entre l'apport de la mère et ce que l'enfant peut concevoir. »²⁶

La mère satisfait les besoins de son bébé d'une façon assez adaptée pour qu'il ressente une brève expérience d'omnipotence, c'est-à-dire qu'il a l'impression que c'est lui qui crée la réalité par son désir tout puissant.

Les objets transitionnels sont des objets extérieurs au corps de l'enfant, parmi eux, on retrouve le fameux doudou ! Dans les premiers jours de vie du bébé, le doudou est d'une importance vitale au moment de l'endormissement, moment de séparation d'avec sa mère. Puis ce doudou est emmené partout en dehors de la maison, il rappelle alors l'univers rassurant de la maison, tout en permettant à l'enfant de découvrir le monde extérieur. On le balade chez les grands-parents, les oncles et tantes, chez la nounou, puis à l'école. Mais déjà à l'école on demande à doudou de rester sagement sur l'étagère des doudous, il n'est utilisé qu'au moment de la sieste. La plus grande qualité du doudou est de permettre à l'enfant d'acquérir plus d'autonomie. Il a, principalement, l'odeur de la maison et permet ainsi à l'enfant de penser à maman, à papa, à sa chambre, à sa maison, tout en supportant l'absence de tout ça et de pouvoir rester dans un endroit moins connu, sans que cela soit trop angoissant.

En ce qui concerne les phénomènes transitionnels, on y retrouve les gazouillis du nouveau-né et plus tard le répertoire de chansons de l'enfant. Pour Donald Winnicott, une musique ou une mélodie peut également constituer un phénomène transitionnel. Ils permettent de rassurer l'enfant. Les gazouillis du nourrisson, qu'il peut exprimer au réveil, permettent au bébé de supporter l'attente et l'absence de sa mère, qui viendra le retrouver au moment où ces gazouillis se transforment en pleurs : synonymes d'un appel plus pressant. Une chanson qu'un nouveau-né a l'habitude d'entendre dans un milieu qu'il connaît bien et qui le calme depuis son plus jeune âge lui servira, quand il sera plus grand, dans des moments d'inquiétude ou d'angoisse face auxquels il se retrouve seul pour les surmonter (par exemple : au moment de l'endormissement, alors que tout le monde dort

²⁶ *Ibid*, (p.22).

dans la maison). Ainsi, la chanson peut également servir, en quelque sorte, de « doudou sonore » pour l'enfant. A la différence de l'objet réel « doudou », la « chanson doudou » est toujours disponible et peut revenir à tout moment dans le quotidien de l'enfant, selon ses besoins. L'enfant s'approprie donc complètement cette chanson, il l'affectionne particulièrement, parce qu'elle est née d'une relation spécifique entre lui et l'adulte.

« Un enfant dans le noir, saisi par la peur, se rassure en chantonnant. Il marche, s'arrête au gré de la chanson. Perdu, il s'abrite comme il peut, ou s'oriente tant bien que mal avec sa petite chanson. [...] »

Entretiens avec O. Messiaen, C. Samuel et A. Goléa, cités par G. Deleuze et F. Guattari, *Les Mille plateaux*²⁷

Au cours du développement de l'enfant, l'objet transitionnel est progressivement désinvesti au profit des intérêts culturels. L'entrée à l'école signe l'autonomie de l'enfant. Celui-ci va développer naturellement un intérêt pour tout ce qu'il y apprend. Plus tard, l'espace d'illusion, qui constituait une grande partie du vécu de l'enfant, continue d'exister chez l'adulte sous la forme de l'art, de la religion, de la vie imaginaire et du travail scientifique créatif.

Comment peut-on penser la berceuse comme une extension de l'aire des phénomènes transitionnels ?²⁸

L'enveloppe de sons, d'odeurs et de contacts créée par la berceuse autour de la mère et son bébé, peut s'apparenter à l'aire intermédiaire décrite par D. Winnicott.

Lorsqu'un bébé présente une agitation exprimant ainsi une gêne, un mal-être (pleurs, cris, agitation motrice...), la mère se met généralement à chanter pour son bébé et à le bercer doucement. Le bébé se calme, on l'entend gazouiller et ses gazouillements se mêlent au chant de la mère. Ce vécu mélodique remplit l'espace et crée une relation intime entre eux. Dans cette relation, la voix sert de soutien à l'apaisement, au sommeil. Le chant crée la continuité entre la mère et son bébé et prépare à la séparation. La berceuse est alors utilisée autant de fois que nécessaire et vient apaiser l'enfant juste au bon moment.

²⁷ GrosLéziat, C. (2010). Paroles qui bercent. In *Les bébés et la musique* (pp.111-123). Toulouse : Erès.

²⁸ Angulo de Pignataro, B., Próspero de Nocetto, S. (2001). La berceuse comme phénomène transitionnel. In M., Altmann de Litvan, *La berceuse : jeux d'amour et de magie*. (pp.71-83). Paris : Erès.

La continuité et la répétition font de la berceuse, qui est un phénomène culturel au départ, un phénomène transitionnel. Le bébé intégrera cette expérience dans son monde interne et l'enfant plus grand pourra se rechanter ces berceuses pour se rassurer.

b) Les jeux de nourrice

Comme une évolution et un enrichissement des microrhythmes de Marcelli, très tôt, la mère va proposer spontanément à son bébé des brefs jeux appelés les jeux de nourrice.

Ces jeux simples dépendent d'une structure rigide et évolutive et sont de véritables routines conversationnelles entre le bébé et sa mère. Prenons pour exemple le jeu du coucou-caché. La mère appelle son bébé pour attirer son attention et obtenir le face à face, en même temps qu'elle dissimule un objet, par exemple un nounours, elle dit « il est où le nounours ? », puis le nounours réapparaît accompagné par un « ah le voilà ! ». Au début la mère joue seule, mais attribue à son bébé un statut de conversant potentiel. Puis elle instaure des pauses dans lesquelles le bébé s'insère par des vocalises exprimant son attention pour le jeu. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, il ira lui-même chercher l'objet, puis sera à l'initiative du jeu.

La structure rigide et redondante de ces jeux les rend facilement mémorisables et très vite automatisés. Les enfants apprennent à prédire l'ordre de succession des événements ce qui permet d'instaurer rapidement une réciprocité entre la mère et son bébé. Au début, la mère est l'agent de l'action et l'enfant le destinataire et en fin de jeu, c'est l'inverse, il y a échange des rôles. Ces jeux de nourrice correspondent à des routines d'enseignement du langage, enseignement systématique, mais implicite, automatisé, inconscient. La transmission de ces jeux se fait socialement et nous retrouvons dans ces derniers une volonté d'échanger, un plaisir d'être à deux. Dans ce même temps, l'enfant construit ses habiletés langagières.

Une fois que ces jeux sont automatisés et que l'enfant en devient l'initiateur, il va petit à petit les reproduire avec un entourage autre que ses parents. Ces jeux de nourrice préparent l'enfant à anticiper l'action qui va venir. Sur des choses qu'il connaît très bien et qu'il a automatisées, le bébé peut finir l'action, il se rappelle la succession des différentes étapes, on lui donne la capacité de construire en pensées le déroulement d'une action.

Dans les échanges chantés avec les enfants, nous pouvons retrouver ce même cadre. Il arrive très souvent qu'à la fin d'une chanson, l'adulte fasse le geste par exemple en insistant vocalement sur le dernier mot et en laissant en suspend son action, attendant que l'enfant s'insère et chante le dernier mot. Par exemple à la fin de *Pomme de rainette*, la chanson se termine par « *Cache tes mains derrière ton dos ou t'auras un coup d'marteau* » tout en tapant son poing sur l'autre poing. En général l'adulte regarde l'enfant lors de ce dernier geste en s'interrompant « *ou t'auras un coup d'...* », ce qui laisse la place à l'enfant de finir le geste seul en disant « *marteau !* » ou « *to* » pour les petits.

On peut retrouver cela dans la (fameuse !) chanson *Bateau sur l'eau* au moment du « *plouf ! dans l'eau* ». A ce moment, l'adulte qui berce généralement l'enfant sur ses genoux, le fait tomber par terre doucement, illustrant ainsi ce qui est dit dans les paroles. Cela crée un moment de suspense, suscitant une petite angoisse chez l'enfant. Lorsque l'enfant connaît bien la chanson, souvent il anticipe le « *plouf* » avec un sourire et commence déjà à se faire tomber sur le côté puis à dire « *plouf !* ».

Ces petites « surprises » introduites dans les chansons pour enfants permettent de maintenir leur attention. Ces moments de suspense où l'on ne sait pas trop ce qui va se produire après, mettent l'enfant dans une situation inconfortable pendant un court temps. Après quoi, adulte et enfant partagent un bon moment de réjouissance ! Par la répétition, l'effet de surprise met l'accent sur ce que sont en train de partager l'adulte et l'enfant et permet à l'enfant de penser à ce qui pourra bien se produire après : « comment l'autre va-t-il me surprendre cette fois-ci ? ». A ce moment-là l'enfant imagine, il investit le temps en pensées. Avec la chanson, l'impact final pourra être modifié grâce au rythme, aux paroles, à l'intensité, à la hauteur de voix ... Le fait de répéter les événements dans le même ordre permet d'avoir un cadre initial précis, dans lequel la surprise sera d'autant plus appréciée que ce cadre sera stable.

Ces différents apports théoriques mettent en évidence le lien entre la parole et la chanson.

La chanson peut être un médiateur entre la mère et son bébé. Considérée ainsi, elle apporte des limites aux excès de la mère. Elle peut intervenir comme un liant dans la situation de vide relationnel ou filtrer les affects excessifs. Elle concrétise le lien qui relie

la mère et l'enfant et en même temps elle indique l'espace qui les sépare tous les deux. Ainsi on peut considérer la chanson comme un phénomène transitionnel.

Par ailleurs, le bébé étant capable de reconnaître la voix de sa mère dès les premiers jours et de se souvenir de mélodies chantées pendant la grossesse, il apparaît que la chanson est un bon moyen pour prévenir l'absence de sa mère puis la séparation d'avec elle.

La chanson paraît également être un bon médiateur relationnel, car ainsi que nous l'avons vu, la façon dont la mère parle à son bébé met en relief les caractéristiques mélodiques de la parole. De plus, on constate que lorsqu'un adulte chante pour un bébé, apparaît une manière particulière de chanter : généralement plus lentement avec un allongement des voyelles et un timbre de voix particulier, pour laquelle S. Trehub²⁹ (qui est à l'origine de ces travaux) donne le joli nom de *smiling voice* (voix souriante). Cette façon de chanter s'apparente à la prosodie du langage du « parler-bébé ».

C'est dans l'espace transitionnel que va se développer le langage. Cet espace d'échanges permet la séparation entre la mère et son enfant. Ici, la voix de la mère aura toute son importance : je ne vois pas maman, mais je l'entends. Le langage va venir signer cette séparation : si on ne se voit pas forcément, on se parle ; et si maman ne peut pas deviner mes frustrations, je peux les exprimer, les lui dire. Nous sommes deux êtres différents qui pensons différemment.

L'enfant qui développe son langage ne va pas seulement reprendre les mots de l'autre mais il va également imiter sa prosodie. Le rythme et la mélodie vont venir sculpter la parole de l'enfant. Cet aspect du langage est fondamental, car par cette prosodie passe les intentions du langage, comme dans la chanson où la mélodie traduit les émotions qu'on souhaite transmettre. Cet aspect du langage est particulièrement développé en orthophonie, en ce sens, la chanson y a toute sa place.

²⁹ Brovotto, E. (2001). La chanson : dans le lien primaire mère-bébé et dans le domaine thérapeutique. In M., Altmann de Litvan, *op. cit.* (pp.125-151).

PARTIE PRATIQUE

Présentation des enfants observés

Cette partie pratique sera illustrée d'exemples tirés d'observations faites sur mon lieu de stage, dans un Centre d'Action Médico-Social Précoce (CAMSP). Pour introduire cette partie, j'ai souhaité présenter ici le CAMSP et les enfants observés.

Centre d'action médico-social précoce : qu'est-ce que c'est ?

Le CAMSP est une structure qui accueille les enfants de 0 à 6 ans. Ces enfants présentent ou sont susceptibles de présenter des retards psychomoteurs³⁰, des troubles sensoriels, neuromoteurs ou intellectuels, avec ou sans difficultés relationnelles associées. Ces centres ont un rôle de dépistage de déficits ou de handicaps et de prévention de leur aggravation.

Dans le CAMSP qui nous concerne ici, il y a un accompagnement du développement de l'enfant par des prises en charge individuelles dispensées par des psychomotriciennes, une orthophoniste et une éducatrice de jeunes enfants. Sont également mises en place des prises en charge en groupe thérapeutique. Ces prises en charge sont associées à une guidance parentale (prises en charge conjointes parent-enfant avec un rééducateur et une psychologue, prises en charge psychothérapeutiques) et un suivi de la scolarité et / ou de la socialisation (par l'intermédiaire d'une assistante sociale). Enfin, une équipe de rééducation fonctionnelle, formée de médecins, d'une kinésithérapeute, d'une ergothérapeute et d'un orthoptiste, peut intervenir. Ce CAMSP, dit polyvalent, prend en charge tous les types de difficultés des enfants (motrice, intellectuelle, psychoaffective), sauf la surdité.

Ce centre accueille beaucoup d'enfants prématurés, car plusieurs professionnelles du CAMSP travaillent également au service de néonatalogie. Il y a donc un lien particulier entre les deux. Au vu des difficultés médicales de beaucoup d'enfants dans les premiers jours après leur naissance, ce CAMSP met l'accent sur les premiers liens mère-bébé. Ainsi, les professionnelles proposent différentes prises en charge pour les bébés et leurs mamans, notamment le groupe « néonatalogie » pour les nouveau-nés, les prises en charge conjointes mère-enfant, ou encore le groupe « berceuses » (auquel j'ai participé).

J'ai effectué mon stage avec l'orthophoniste du CAMSP à raison d'une journée par semaine, pendant laquelle je suivais les séances individuelles de trois enfants. Pour différents objectifs nous avons utilisé la chanson, mais également la musique avec ces

³⁰ Adjectif relatif à la physiologie et qui qualifie tout ce qui concerne à la fois les fonctions motrices et psychiques. *Le Nouveau petit Robert* (1993).

enfants. Je m'appuierai ici plus particulièrement sur les observations tirées de la prise en charge d'une petite fille, que je nommerai Yasmina.

Yasmina a quatre ans, elle est scolarisée en moyenne section de maternelle. Elle a une histoire familiale particulière : après avoir vécu toute leur vie en Mauritanie où ils ont eu trois enfants, ses parents ont dû s'exiler en France, où ils ont eu deux autres enfants : Yasmina et son grand frère. Yasmina est adressée au CAMSP pour un retard massif de langage. Ses difficultés de langage sont étroitement intriquées à des difficultés relationnelles.

Au début de la prise en charge, c'est une petite fille qui parle peu et qui présente un gros retard de langage (manque de vocabulaire, mauvaise construction de la syntaxe). Elle n'exprime pas ses émotions par la parole, mais beaucoup par le corps et par les expressions du visage. Lorsqu'elle est fâchée, elle fronce les sourcils. Elle prend une expression autoritaire lorsqu'elle veut être directive, être « une maîtresse » ou « une maman ». Parfois, elle est dans une très grande agitation, pouvant aller jusqu'à quelque chose d'explosif, qui aurait pu s'apparenter à de l'agressivité. Cette petite fille aime beaucoup jouer de la musique, bon médiateur pour la relation et le partage de quelque chose de commun à nous trois.

J'ai participé au groupe « berceuses » plus spécifiquement dans le cadre de mon mémoire. Le groupe « berceuses » travaille sur les premiers liens mère-bébé à travers le chant et le portage. Ce groupe est animé par trois professionnelles : une psychomotricienne, une orthophoniste et moi-même, stagiaire orthophoniste. Ce groupe a lieu tous les quinze jours le vendredi matin de 9h30 à 10h30, l'autre semaine est réservée à la préparation. Les moments de préparation et les discussions menées entre nous trois sur le groupe sont autant de réflexions qui ont alimentées mes observations.

Il y a, dans le groupe, trois enfants accompagnés par leur maman, je les nommerai : Marie, Mathieu et Maxime.

Constitution du groupe « berceuses »

Marie est une petite fille de quatorze mois. Suite à un problème périnatal, elle souffre d'une hémiplégie. Prise en charge dès sa naissance au CAMSP en psychomotricité, Marie a très bien récupéré de son hémiplégie. Elle a une très bonne évolution. Elle a fini

l'année avec nous, dans le groupe « berceuses », mais au vu de sa bonne récupération, le CAMSP est en voie d'un arrêt.

Mathieu a trois ans. Petit garçon atteint d'un polyhandicap (handicap moteur associé à un handicap mental), il ne peut pas se déplacer seul. Au début de l'année, il arrive toujours dans les bras de sa mère, puis en avril dernier, il est arrivé en motilo (trotteur avec des roues à l'arrière et un guidon). Il ne parle pas et vocalise seulement. Il a de grosses difficultés relationnelles et a du mal à supporter que quelque chose ou quelqu'un d'inconnu s'approche trop près de lui. Sa maman est plus effacée dans le groupe, elle est très fusionnelle avec lui : il est très souvent sur ses genoux ou juste à côté d'elle. Elle ne détachait pas son regard de son petit garçon. Au fil de l'année, leur relation a évolué.

Maxime a trois ans. Né d'une grossesse gémellaire, l'histoire de sa naissance est particulièrement douloureuse. Son frère jumeau est décédé quelques jours après la naissance. Maxime est lui-même né avec des problèmes de santé : retard de croissance, nombreux épisodes de troubles pulmonaires, communication intraventriculaire au niveau cardiaque, avec une mise en jeu du pronostic vital. Il a donc un passé médical très lourd. Il a été pris en charge au CAMSP à l'âge de quinze mois tout d'abord en psychomotricité. Malgré ce passif, il grandit bien. Cependant, il présente des difficultés relationnelles et un retard de langage important. C'est un enfant qui est toujours dans l'activité et qui a des difficultés à se poser. Il ne commence à parler que depuis la rentrée scolaire 2012 et une prise en charge orthophonique se met actuellement en place. Dans le groupe, lui et sa mère sont des éléments moteurs. Au vu de l'évolution de Maxime et du fait qu'il est pris en charge en orthophonie, le groupe « berceuses » s'est arrêté à la fin de l'année scolaire.

I. Et si on chantait ?

*« Un jour peut-être, bien après moi
Un jour on chantera
Cet air pour bercer un chagrin
Ou quelque heureux destin. »*

Charles Trénet, *L'âme des poètes.*

De tout temps, dans toutes les régions du monde, dans toutes les cultures, nous chantons aux enfants. Dans toutes les familles, on partage ce répertoire de chansons familial, dont on ne connaît pas toujours très bien l'origine, mais qui se transmet de génération en génération et qui fait partie de l'histoire de chacun des membres de la famille. La chanson réunit en elle les caractéristiques fondamentales de la musique. On y trouve le rythme, la mélodie et l'harmonie que nous développerons ci-après. A cela s'ajoute les paroles, porteuses d'un message particulier pour l'enfant à qui elles s'adressent.

La journée du bébé, et du jeune enfant, est souvent rythmée de chansons. Nous chantons des chansons qui bercent, apaisent, rassurent et font s'endormir les bébés. Nous chantons des chansons rythmées qui égayent les journées, des chansons qui ne sont que source de plaisir partagé pour accompagner les soins. Nous chantons les chansons apprises à l'école par le jeune enfant qui est entré en maternelle ! Ou encore nous chantons dans la voiture, pour rendre les trajets moins longs, faire rire les enfants et les distraire pendant parfois de longues heures ... Enfin, nous chantons les chansons de notre enfance, chansons intergénérationnelles, elles nous reviennent en mémoire et ravivent chez nous des souvenirs de nos plus jeunes années ! Il semble donc que le répertoire de chansons adressées aux enfants est infiniment riche et nous verrons que les caractéristiques musicales diffèrent selon l'objectif de la chanson entonnée.

Nous étudierons plus particulièrement les deux grandes sortes de chansons pour enfants : les berceuses et les comptines. Les berceuses sont chantées au moment particulier de l'endormissement et constituent pour le bébé une sorte de « doudou sonore » facilitant la séparation d'avec sa mère. Les comptines, quant à elles, sont à l'origine faites pour décompter, dénombrer. Ce sont des chansons rythmées que l'on chantonne facilement avec

des enfants en bas âge et que l'on peut entendre dans les cours de récréation chantées par les enfants entre eux. Ces comptines sont également beaucoup utilisées dans un but pédagogique à l'école, nous n'étudierons pas cet aspect ici.

Ces deux types de chansons jouent un rôle important sur le plan relationnel avec l'enfant, mais de manière différente.

1) La chanson

Dès la naissance, nous chantons avec un bébé. Dans ces chansons, obéissant à quelques règles musicales, nous nous lançons parfois à improviser ! Il nous arrive alors fréquemment de modifier le rythme et/ou la mélodie, permettant ainsi de transmettre différentes émotions. Les paroles quant à elles peuvent être modifiées selon les régions dans lesquelles elles sont chantées, ou selon les familles, ou encore être modifiées par les enfants eux-mêmes qui, de cette façon, se les réapproprient.

Les caractères rythmiques et mélodiques de la chanson ont des points communs avec le langage parlé. Il est important d'en jouer avec les enfants, de leur faire ressentir les différences que cela entraîne, les émotions que cela procure. Ici, le message de la chanson passe autant, voire plus, par le rythme et la mélodie que par les paroles. Rythme et intonation, rappelons-le, sont d'ailleurs ce qui est le mieux perçu par l'oreille fœtale.

Les paroles peuvent être source de jeux avec les sons, avec les mots, le message qu'elles portent ne sautant pas tout de suite aux oreilles du jeune auditeur.

J'ajouterai ici les expériences, les observations que j'ai pu faire tout au long de mon stage et qui viendront compléter ou éclairer les explications. Plus particulièrement, je parlerai du groupe « berceuses ».

a) Le rythme

Le rythme, dont l'origine grecque *rhéo* signifie « je coule », établit un ordre. Il se rapporte à l'aspect temporel des événements quels qu'ils soient. Le rythme est partout et

chez l'être humain, il est construit sous une forme binaire, on parle de cycles. Il est présent dans la nature avec le rythme des saisons, mais il y a également les rythmes du corps avec le rythme cardiaque, alternance entre la diastole, phase de dilatation du cœur et des artères, et la systole, phase de contraction. Déjà, in utero, le fœtus est sensible aux battements du cœur de sa mère, au rythme de la marche. Puis, le bercement constitue la première activité rythmique du nourrisson. Le rythme constitue donc une base importante du développement de l'être humain.

Le rythme, c'est également ce qui va permettre la synchronie dans la relation à l'autre. Dès sa naissance, le nourrisson inaugure un nouveau rythme : celui de l'absence/présence de sa mère, ce qui correspond toujours bien à un rythme binaire. Puis par le bercement, la mère aide le bébé à accepter l'attente. C'est en le berçant que le nourrisson se calme. En vérité, le bercement correspond à un rythme binaire qui le rapproche donc du rythme cardiaque, ainsi que du rythme de la marche, premiers rythmes ressentis par le fœtus dans le ventre de sa mère.

Le rythme c'est aussi l'alternance activité-passivité, locuteur-auditeur, son-silence, qui permet les échanges de rôle dans la conversation.

Dans la parole parlée ou chantée, il y a un ordre de succession des phonèmes et des syllabes. De même, dans la musique, l'activité rythmique fait durer les notes plus ou moins longtemps. Dans les chansons pour enfants, le rythme est important, il définit la vitesse de la chanson, lente ou rapide ; la durée des phonèmes, brefs ou longs ; la longueur des silences ; l'ordre des gestes.

Depuis l'homme préhistorique, on voit que l'être humain accorde une place particulière au rythme. Rythme qu'il a d'abord véhiculé grâce à son corps, utilisé comme véritable instrument à percussion : on frappe le sol avec les pieds, on frappe des mains, on frappe sur le ventre... Il y a alors un lien étroit entre l'ordre temporel établi dans la musique et les mouvements du corps. Dans la chanson, il y a un lien entre gestes et rythmes, entre paroles (gestes articulatoires) et rythmes, et il est intéressant d'en jouer avec les enfants.

Pendant mon stage, dans le groupe « berceuses », des jeux rythmiques ont été initiés, puis enrichis au fur et à mesure des séances. Les enfants apprécient ces moments. Pour leur faire ressentir ces rythmes et les interioriser, nous avons utilisé une planche en bois sur roulette (utilisée par les psychomotriciens), ce qui laisse un espace vide entre la planche et le sol. Les enfants sont assis sur la planche tous les trois ensemble, ce qui

permet de renforcer la cohésion du groupe. Sur des onomatopées rythmées ou sur des chansons rythmiques, nous marquons le rythme sur la planche. Nous avons remarqué que pour Maxime, notamment, cela est très profitable. En effet, ce garçon qui est souvent dans l'excitation et parfois dans une certaine agressivité, réussit dans ces moments-là à se poser et à se concentrer sur ses sensations. Il observe beaucoup nos mains qui tapent le rythme sur la planche, sur laquelle il reste assis un moment et essaie de reproduire le rythme avec nous. Exercice pour lequel il est d'ailleurs plutôt doué ! Ralentir puis accélérer le rythme est un réel plaisir pour lui. Les rythmes lents permettent de le canaliser, ce qui est d'autant plus intéressant, au vu de ses difficultés à se poser. Il prend ainsi conscience, ne serait-ce que pendant un court moment, des sensations que procurent les rythmes lents.

Par ces petits jeux rythmiques, nous essayons de faire prendre conscience aux enfants (et aux mamans) du rythme de la marche, de la sensation d'excitation et d'énervement que peuvent procurer des rythmes rapides, et du calme et de l'apaisement que peuvent procurer les rythmes lents.

Sur certaines chansons, il n'est pas rare de voir les enfants initier eux-mêmes la pulsation³¹ en tapant dans leurs mains, sur leurs cuisses ou en tapant avec leurs pieds. Cela met en évidence qu'ils ressentent donc bien le rythme dans leur corps et qu'ils sont capables de l'exprimer. Nous reprenons alors généralement tous ensemble cette pulsation, leur montrant ainsi que nous avons remarqué leurs gestes, que leur pulsation est tout à fait adaptée, ce qui permet d'insister sur leurs sensations. Parfois, nous nous asseyons en rond et sur une chanson connue de tous, comme *J'aime la galette*, nous tapons la pulsation dans les mains les uns avec les autres. Nous tapons en fait une fois sur deux dans nos mains et une fois sur deux dans les mains de nos voisins immédiats. Ce jeu oblige chacun à respecter le même rythme, à être en synchronie les uns avec les autres et à être posé dans un rythme commun. Cela permet également de créer une interaction entre chaque participant du groupe et d'être en relation directe les uns avec les autres par l'intermédiaire du toucher.

Dans le groupe « berceuses », un tout autre moment rythmique est également mis en place : les bercements dans les tissus. Ces moments permettent aux enfants de revivre

³¹ En musique, mouvement et sensation qui naissent de la succession régulière ou irrégulière des temps forts et des temps faibles. Il est intéressant de voir que nous utilisons le même mot pour parler des battements du cœur, des artères (le pouls).

des sensations archaïques de l'époque de l'apaisement grâce aux bercements. Bercements qu'ils ont vécus comme première activité rythmique avec leur mère et qui apportaient une réponse satisfaisante pour tolérer l'attente et la frustration. Ces moments sont généralement proposés en fin de séance, pour apaiser tout le monde, accompagnés par des berceuses appropriées. Nous plaçons, à tour de rôle, chaque enfant dans un tissu. Deux personnes, dont la maman de l'enfant, prennent chacune une extrémité du tissu, soulèvent l'enfant à quelques centimètres du sol et le balancent doucement de droite à gauche. L'enfant se trouve ainsi enveloppé par le tissu et par les douces paroles. A ce moment l'enfant est seul à ressentir les sensations procurées par le bercement et peut ainsi, plus facilement, se recentrer sur lui-même.

Ces moments sont profitables pour les enfants à différents niveaux.

Pour Maxime, petit garçon agité, c'est un moment d'apaisement, de concentration sur ses sensations, de recentrage sur lui-même. Maxime n'a aucune difficulté à s'allonger de tout son long, adoptant ainsi une position totalement détendue.

En ce qui concerne Mathieu, les premières fois, il restait assis, raide, et ne s'allongeait pas. Il montrait un visage assez impassible, mais comme il n'engageait aucun mouvement de rejet ou de refus, nous pensions que ce moment lui était agréable. Ce qui a été confirmé lors des dernières séances. Sur une séance où je le berce avec sa mère, j'ai senti une évolution positive sur les deux séquences de bercements : pendant la première séquence, il reste assis de façon assez raide et ne s'adosse pas du tout au tissu ; la deuxième fois, je sens qu'il s'adosse par moments, mais ne se laisse pas complètement aller. La séance suivante, il s'adosse enfin au tissu, naturellement, et s'allonge. A l'arrêt de la chanson, nous le reposons par terre où il reste étendu un bon moment, tout en vocalisant. Il semble totalement détendu et nous comprenons par ses vocalises qu'il exprime tout son bien-être.

Il nous est également arrivé de mettre deux enfants ensemble, dans le même tissu, face à face. Cela permet de renforcer la relation qu'ils partagent au sein du groupe et il est intéressant d'observer comment chacun laisse de la place à l'autre. Mathieu, pour qui la relation avec les autres peut être compliquée, accepte facilement d'être bercé avec un autre enfant. Ces échanges ont particulièrement lieu avec Maxime, qui lui laisse une place sans difficulté, il est attentif à bien rester à sa place et à bien ranger ses pieds, afin de ne pas incommoder Mathieu. Ils s'assoient ensemble et se regardent, passant ainsi un bon moment. En ce qui concerne Marie, au final, il m'est apparu que ce petit jeu est plus difficile. En effet, elle pleurniche rapidement et réclame à descendre.

b) La mélodie

« La mélodie est le langage absolu par lequel la musique parle à tous les cœurs. »

Beethoven³²

Dans une chanson, la mélodie sublime les paroles chantées leur attribuant un sens supérieur à celui du langage parlé. La chanson se rapproche plus du « parler-bébé », dont on a montré la qualité musicale.

La mélodie est constituée par les différentes notes de la gamme. Leur ordonnancement dans la chanson et l'intonation avec laquelle elles sont chantées créent l'air musical. Cette mélodie facilite le partage des émotions et permet d'adoucir, de tempérer certains messages, dont la signification peut être pénible. Elle nous permet de transmettre certains messages aux enfants et les aide à maîtriser leur émotion. La chanson permet à l'adulte de se mettre « au diapason » avec l'enfant !

Grâce à la mélodie, les enfants se souviennent plus facilement des paroles des chansons. Comme dans l'échange verbal où les bébés sont plus attentifs aux contours prosodiques qu'aux mots employés, les jeunes enfants, au départ, vont être plus attentifs à la mélodie qu'aux paroles d'une chanson. Le jeu des tonalités et des intensités de la voix permet de mettre l'accent sur certaines paroles, afin d'attirer l'attention des enfants et qu'ils retiennent plus facilement le message, de façon presque inconsciente.

Dans le groupe « berceuses », un intérêt particulier est porté sur l'importance de tenir une chanson calme sur certains moments. Nous nous sommes rendu compte que dans le groupe lorsqu'il y a de l'excitation ambiante, vouloir calmer tout le monde et chaque enfant en particulier, en chantant une chanson calme, une berceuse, est difficile. D'où l'avantage d'être au moins deux adultes à animer le groupe dans ces moments là : un adulte tient le chant, l'autre va vers les enfants en chantant pour les soutenir dans leur propre chant, pour centrer leur attention et canaliser leur agitation.

La durée de la chanson importe beaucoup, une chanson assez longue laisse le temps à chacun de retrouver le calme intérieur et la détente. Dans le groupe « berceuses », c'est à la fin de la séance, au moment de se séparer et de remettre les chaussures qu'une berceuse

³² Cité par Broveto, E. (2001). La chanson : dans le lien primaire mère-bébé et dans le domaine thérapeutique. In M., Altmann de Litvan, *op. cit.* (p.134).

est facilement entonnée. L'objectif est que chacun reparte plus calme, plus apaisé, plus recentré sur lui-même... Une des chansons les plus chantées dans ces moments là est *Bébé lune* (annexe n°1).

Le rythme et la mélodie sont deux vecteurs intéressants dans la chanson pour jouer sur les émotions et les sensations procurées à l'enfant. Le contexte joue un rôle important dans la manière de chanter. Selon l'instant et parfois de façon presque improvisée, nous modifions la manière de chanter une chanson. Rien n'est écrit, il n'y a pas de règle absolue, c'est surtout le naturel qui doit l'emporter et c'est parfois là la difficulté pour les adultes : chanter naturellement sans se soucier du « qu'en dira-t-on » !

c) Les paroles

Les paroles sont porteuses d'un message particulier ou non. Ce peut être des chansons qui parlent de notre région, du pays, qui racontent une légende... Ce sont alors des chansons partagées par les différentes générations et qui racontent une histoire commune à tous. Elles n'auront pas la même valeur affective selon les personnes qui les chantent, selon les régions où l'on se trouve et selon les familles. En effet, parfois c'est un aïeul qui a créé une chanson que l'on transmet de génération en génération et que l'on se partage au sein de la famille proche, comme un patrimoine familial à conserver.

Il arrive aussi que le contenu de ces paroles soit assez difficile, voire quelque peu effrayant, c'est là qu'intervient la mélodie. Elle va venir adoucir le message transmis, notamment dans les berceuses qui parlent souvent (et cela dans toutes les régions du monde) de sortes d'ogres, tel le « Grand Lustukru », dans le Nord de la France, qui va venir dévorer les enfants qui ne dorment pas, ou le « Papaò negro », au Portugal, qui observe d'un mauvais œil les enfants encore éveillés...

Mais les paroles peuvent également parler de la vie quotidienne d'un enfant, de l'enfant, de son histoire, des soucis du quotidien, de l'histoire de la vie, ou être plus spirituelles et faire référence à la religion, aux croyances, ou encore aux mythes, à l'imaginaire... La chanson, comme le conte, participe ainsi à l'éducation des enfants.

Tout peut être sujet aux paroles d'une chanson ou d'un air chanté. Nous pouvons jouer sur les sonorités des mots et il n'est pas rare d'entendre enfants ou adultes s'amuser à jouer d'appels variés, jouant des syllabes, des intensités ou de la hauteur de la voix, exprimant ainsi la bonne humeur du moment. Ici, les paroles ne veulent en général pas dire

grand chose et nous nous amusons à créer un air sur un prénom, sur un « bonjour », sur le nom d'un lieu... Ce jeu vocal, ou verbal, naît souvent d'une improvisation totale et imprévue. Le but étant seulement de s'amuser !

Avec un nourrisson, ses premiers babilllements peuvent également constituer l'élément déclencheur d'un jeu de vocalises. L'adulte qui reprend les babillages du bébé peut ainsi créer une sorte de musique. Les premiers échanges vocaux entre l'adulte et le bébé sont certes déclenchés par le bébé qui exerce sa voix, mais sont aussi en quelque sorte permis grâce à l'improvisation et au naturel de l'adulte qui lui répond.

Nous nous sommes essayées à ce genre d'activité ludique lors d'une formation chant avec les différentes professionnelles de santé, formation à laquelle j'ai pu participer. Sur la base de virelangues³³ (annexe n°2), nous avons dû créer de courtes chansons. De cette formation est restée dans toutes les têtes la chanson « *patati patata* ». Cette chanson, qui fut utilisée dans le groupe « berceuses », est très simple dans ses paroles :

Et patati, et patati, et patata

Et blablabla

Et cetera !

Il est en effet très facile de jouer des sonorités et de la hauteur de la voix, de jouer des rythmes également, de s'essayer à chanter une seconde voix, d'y rajouter des répétitions, de jouer dans l'intensité... La chanson devient ainsi objet commun dans le groupe, mais chacun peut la modifier à sa guise, selon les envies du moment.

Dans le groupe, Maxime aime beaucoup cette chanson. Ce petit garçon, qui parle peu, trouve un réel plaisir à reproduire à sa façon les paroles de la chanson. Chanson qu'il a emmenée en dehors du groupe et avec laquelle il passe des moments amusants à la chanter avec sa maman dans la voiture. Alors que nous sommes partis d'un air défini, Maxime en y ajoutant toutes les modifications possibles et imaginables, a pu facilement jouer avec, et dans la voiture avec sa maman il ne cherche pas un air exact. Lui et sa mère sont dans un jeu commun sur les mots ou plutôt les sonorités de la chanson, plaisir commun dont la base est quand même le langage.

Bien sûr, dans beaucoup de chansons, les paroles ont une certaine importance. Par exemple, lors de tâches « ingrates », d'activités qui au départ n'enchantent pas tout le

³³ Phrase ou locution de mots créée dans un but ludique et souvent difficile à prononcer.

monde, la chanson peut « motiver les troupes » ! Ainsi, lorsque nous partons en balade avec des enfants, il n'est pas rare d'en voir traîner des pieds, au départ. Parfois, il suffit de lancer un petit « *Un kilomètre à pied, ça use, ça use !* » pour que l'enfant reprenne la chanson et, arrivé à la fin de la balade, celui-ci vient nous dire fièrement « nous avons fait 35 kilomètres à pied en une heure ! » Ici, l'enfant s'attache aux paroles, il pense que tout cela reflète la réalité. Il se sent d'autant plus motivé qu'il constate avoir fait beaucoup de kilomètres !

Les paroles sont souvent accompagnées d'onomatopées, comme de petits moments de jeux avec les sons qui viennent illustrer l'action en cours. A l'exemple de la chanson *Les ours bulles* (chanson du groupe *Les Ours du Scorff*) qui racontent l'histoire de petits oursons qui vont se laver à la rivière :

*Cinq petits ours à la rivière
S'en allaient se débarbouiller,
Ils se posaient sur leur derrière
Et se frottaient le bout du nez
Et splouf
Et splash
Et floc floc floc
Et vrrrrrrr....
Frottez, lavons, lavez, frottons
Qu'ils sont mignons les p'tits oursons
Entourés de bulles de savon*

Les onomatopées imitent alors le bruit d'objets animés ou non et permettent de créer plus facilement une image mentale illustrant l'action en cours dans la chanson. Ici, on imagine très bien des petits oursons qui éclaboussent partout en se lavant ! De plus, les onomatopées sont de petits sons récréatifs qui amusent les enfants. Encore une fois, elles vont permettre de jouer sur le langage parlé. Elles vont également surprendre l'enfant, qui peut alors se montrer plus attiré par ce qu'on est en train de lui chanter. Elles créent la surprise dans la chanson.

La chanson *La mouche* (annexe n°3) que nous chantons régulièrement dans le groupe « berceuses », se termine par une onomatopée de dégoût : « *pouah* » ... parce qu'on couche la mouche pas lavée et c'est dégoûtant. Cette onomatopée est souvent répétée, de façon approchée, par Mathieu. Il essaie de reproduire ce « *pouah* », comme un entraînement et nous le reprenons avec lui dans un jeu sur les différentes façons d'exprimer le dégoût : « *pouah* », « *beurk* », « *bah* »... Ce petit jeu se répète chaque fois que nous chantons la chanson et Mathieu a beaucoup de plaisir à s'entraîner à dire ce fameux « *POUAH* » ! Une autre chanson, entonnée à l'occasion de l'éternuement de Maxime, se termine par une série de « *atchoum, atchoum, atchoum* ». Mathieu a alors reproduit ces onomatopées avec nous, et il s'est de nouveau mis en place un jeu de répétitions des « *atchoum* » entre nous tous.

Une chanson partage des sensations et des émotions. La façon dont on chante une chanson dépend du contexte, du public auquel on s'adresse, et de l'objectif qu'on se fixe : veut-on consoler, ou endormir, ou au contraire rendre plus joyeux l'enfant ? Les divers moyens mis en place dans une chanson vont permettre de créer une accroche pour l'auditeur à qui on la chante. Pour un enfant, la richesse des jeux mélodiques, rythmiques, langagiers, engagés dans une chanson, et éventuellement modifiés par l'adulte qui la chante, joue un rôle primordial dans la façon de créer ou non une relation entre lui et l'adulte.

2) **La chanson pour enfant : pas n'importe quelle forme !**

On retrouve dans le babillage les pré-requis du langage, mais aussi de la chanson. La façon qu'a le bébé de jouer avec sa voix dans les échanges vocaux avec l'adulte peut être définie comme la toute première forme de chanson. Dans ces jeux, le bébé joue du rythme (lent-rapide), de la hauteur (aiguë-grave) et du timbre de la voix (rauque-doux). De cette manière, il exerce sa voix, mais également son expression et son oreille !

La première chanson chantée à la naissance est la berceuse. Lorsque nous avons réussi à calmer un enfant grâce à une berceuse particulière, nous la reprenons à chaque moment d'agitation du bébé pour l'apaiser, comme une routine. Cette chanson qui baigne

son quotidien des premiers jours, le bébé finit pas la reconnaître même s'il ne la chante pas, et cela lui apporte détente à chaque fois...

Lorsque l'enfant grandit, nous introduisons facilement dans un moment d'amusement, comme dans les moments de soins, de petites chansons avec rimes, gestes, onomatopées ... Vers un an, l'enfant participe alors en faisant les gestes associés aux paroles comme dans *Ainsi font les marionnettes* ou en entonnant la mélodie sur des voyelles, par exemple « a-o-a-o » pour la chanson *Bateau sur l'eau*. Puis, en grandissant, il extrait plusieurs repères dans la chanson : le geste et la rime de fin, les mots évocateurs pour lui, les plus drôles, les plus durs à prononcer, etc. On considère que vers deux ans, il sait nommer la chanson, là encore à sa manière, et il chantera les chansons en même temps que l'adulte si celui-ci chante assez lentement.

Ainsi, l'enfant arrive à construire en quelque sorte des « chansons à trous » et progressivement, il remplit les « trous » : il complète l'air, les paroles, les gestes... Tout cela grâce aux nombreuses répétitions de la chanson par l'adulte. Il ne faut donc pas se laisser trop rapidement d'une chanson, pour respecter le rythme de l'enfant, lui permettre d'arriver à compléter SA chanson jusqu'au bout et, victoire, pouvoir la chanter en entier !

Vers trois ans, avec l'explosion du langage, l'enfant invente des chansons avec de nouveaux mots qu'il apprend. Il utilise sa créativité au profit de la chanson.

Réalité et imaginaire se mêlent, vie quotidienne et rêves se côtoient...

On peut déceler deux types caractéristiques de chants : les berceuses faites pour rassurer et calmer, et les comptines, qui sont plus des jeux vocaux et gestuels.

a) La berceuse

Les berceuses diffèrent selon les pays et leurs coutumes, tout le monde n'endort pas un bébé de la même façon. D'ailleurs parfois le mot « berceuse » n'existe pas, comme dans certains pays d'Afrique où les bébés sont de toute façon constamment bercés sur le dos de leurs mères qui pilent le mil. Au Rwanda, on ne parle pas de berceuse, mais de « consolation », car inviter un enfant à dormir évoque la mort. Les « consolations » sont donc chantées pour sécher les larmes...

En France, outre les berceuses spécifiques à certaines régions, il existe aussi des berceuses plus « universelles » car leurs paroles correspondent à des poèmes connus mis en musique. Elles sont transmises oralement et les paroles peuvent être adaptées selon chaque

époque qu'elles traversent. Dans les paroles de la berceuse, nous retrouvons des jeux sur les sonorités (assonances, répétitions de phonèmes) qui les rapprochent ainsi des premiers mots du bébé : *dodo, soum-soum, néné, nino...* Dans les berceuses françaises, nous pouvons citer les célèbrissimes : *Dodo l'enfant do* et *Fais dodo Colas mon p'tit frère*.

Nous considérons principalement la berceuse par sa qualité d'endormissement et nous la rapprochons immédiatement du sommeil. Or elle a également pour effet d'apaiser les tensions, de calmer l'excitation débordante d'un enfant, de supprimer un aspect traumatique d'une expérience.

Dans cette forme de chanson, ce n'est pas seulement les paroles, lesquelles pourrions nous dire sont secondaires, mais surtout le rythme de la berceuse qui procure apaisement et détente chez l'enfant. Ce rythme répond aux bercements tant connus du nourrisson. Un adulte, endormant un bébé, le berce dans ses bras au rythme de la marche.

Aux bercements s'ajoute le ton de la voix, qui est comme une caresse. Par sa douce voix, la mère, ou l'adulte qui chante, enveloppe le bébé et c'est par la mélodie que les émotions passent. L'enfant bercé physiquement par les bras de sa mère et psychiquement par ses paroles est ainsi rassuré, préparé à l'endormissement, à ce moment de séparation d'avec elle, à son absence.

Tous les composants de la berceuse, gestes, regards, bercements, sont donc l'expression de tendresse et d'amour de la part de la personne qui s'occupe du bébé. Par la berceuse, l'adulte partage avec l'enfant quelque chose de personnel, c'est une part de son histoire qu'il raconte, ce sont ses valeurs culturelles et familiales qu'il fait partager à l'enfant.

Dans le groupe « berceuses », nous chantons le plus souvent ces chansons douces à la fin de chaque séance, au moment de la séparation. Les enfants passent alors des moments privilégiés avec leurs mamans : ils se détendent, viennent se lover dans les bras de leurs mères et tous deux se bercent mutuellement.

Ces moments sont particulièrement appréciables pour Mathieu. Dans les bras de sa mère, il s'allonge de tout son long et se détend complètement, il profite aussi du rythme des bercements qui apportent du mouvement. Cependant, la maman de ce garçon est encore très fusionnelle avec lui et il ne faut donc pas faire durer ces moments trop longtemps.

Pour Maxime, cela permet parfois de le canaliser, de le calmer. Je dis bien « parfois » car ce n'est pas si aisé que cela. En effet bien que nous essayons de le contenir

par le chant, mais aussi physiquement, il est arrivé que ce soit impossible de le ramener à une attitude plus calme et apaisée. On comprend ici toute la difficulté pour les parents d'arriver à calmer leur enfant à certains moments. Il peut être difficile pour nous mêmes de ne pas être déstabilisés par l'excitation de l'enfant et de tenir le cap de notre objectif, c'est-à-dire chanter la berceuse jusqu'au bout d'une manière douce. Lorsque, dans ces moments d'agitation, on tente de s'adresser directement à Maxime par la voix, le contact visuel et le contact tactile, nous perdons alors le fil de la chanson. Il est donc préférable d'être deux, l'une ou l'autre pouvant tenir la chanson jusqu'au bout, comme un soutien, un tuteur.

La berceuse, première chanson d'amour chantée à l'oreille du bébé au moment du coucher, reste, en général toute la vie, ancrée dans la mémoire de chacun. Cette chanson prépare le nourrisson à l'endormissement, apaise l'enfant dans les moments d'agitation et le rassure dans les moments d'inquiétude. Elle devient une chanson que l'on garde toute la vie et avec laquelle nous berceons nos enfants. L'adulte rattachera à cette chanson des souvenirs précis, des émotions particulières, la mélodie à elle seule constitue alors un grand retour vers le passé...

b) Les comptines

Sans connaître exactement l'origine de cette forme de chanson, nous pouvons dire que les comptines sont chantées par et pour les enfants et cela dans n'importe quelle région du monde et à travers toutes les époques.

Du point de vue étymologique, nous savons que les comptines sont faites pour compter ! Elles sont faites pour désigner, parmi une ronde d'enfants, celui qui s'y collera, celui qui sera le loup... Il y a une correspondance entre le nombre et les mots, puisqu'à chaque syllabe ou chaque mot correspond un enfant. Le célèbre « *Pique nique douille c'est toi l'andouille !* » illustre tout à fait ces propos. Nous remarquons également que l'on joue sur les sonorités, on peut aussi faire allusion à cette comptine assez célèbre chez les enfants : « *Am stram gram, pique et pique et colégram, bourre et bourre et ratatam, am stram gram !* ». Nous observons alors que lire ces comptines d'une voix neutre, sans y ajouter une mélodie est presque impossible.

Cette définition originelle des comptines a évolué et de façon plus générale, les comptines jouent sur les syllabes, sur les rythmes et font participer le corps. Ce sont de courts textes, généralement chantés, qui jouent des différentes sonorités des langues

agrémentant ainsi les mots d'une musicalité. Elles sont là, en général, pour le plaisir de l'oralité, de l'utilisation de la sphère orale, et font fi du sens du langage !

Il s'agit aussi de petites chansons très rythmées que l'on partage facilement avec des enfants. Dans un contexte particulier, à partir d'un évènement ou d'un mot déclencheur, l'air surgit dans nos têtes et, inévitablement, nous commençons à le fredonner. Les paroles nous reviennent petit à petit en mémoire et c'est toute la chanson qui ressort, nous voici alors retombés en enfance avec tout le plaisir que cela procure !

Les comptines jouent avec les nombres, avec les mots et avec les concepts. Ces chansons sont chantées pour le plaisir, mais font partie des apprentissages de l'enfant et nous pouvons penser qu'elles évoluent avec l'âge. Ces apprentissages sont implicites, et l'adulte inconsciemment, par le choix de la chanson, s'adapte aux capacités de l'enfant. Nous pouvons les retrouver aussi à l'école dans un but pédagogique. De cette manière les enfants apprennent plus facilement tout en s'amusant !

Elles peuvent être poésies et jeux populaires, avoir du sens ou non. Ces chansons que nous connaissons tous, ne font, en général, aucunement l'objet d'un « apprentissage ».

Les chansons pour enfants servent d'intermédiaire dans la relation avec l'adulte.

Dans la berceuse, la douceur de la mélodie et les rythmes lents apaisent l'enfant agité, endorment l'enfant fatigué. La berceuse crée pour l'enfant un univers rassurant et chaque fois que l'adulte la lui chante ou que l'enfant la chante pour lui-même, c'est tout cet univers rassurant et enveloppant qui surgit. Cette berceuse va alors l'aider à se sentir mieux et lui servir de soutien pour grandir plus facilement.

A travers les comptines, l'adulte partage avec l'enfant un message plus récréatif. L'enfant s'amuse à chanter comme l'adulte, et plus celui-ci joue des rimes, des mots, des intensités associées, plus le partage peut être riche en amusement ! Au-delà du langage, elles permettent de rendre plus ludiques les premiers apprentissages notamment à l'école maternelle où elles sont très utilisées dans les premières classes. Ces comptines sont ensuite retrouvées dans la cour de l'école, partagées entre les enfants du même âge, elles ne constituent alors plus seulement un bagage commun dans les familles, mais créent une culture commune partagée entre tous les enfants. Ce répertoire de chansons, que se crée l'enfant, va évoluer et s'étoffer avec l'âge.

Quand l'adulte chante à un enfant, il met à sa disposition des objets sonores avec lesquels l'enfant pourra s'amuser. Les mots deviennent de la « pâte à modeler », arborent une sonorité, une intensité, une intonation, toujours différentes. Ici, ce n'est pas la technique vocale de l'adulte qui prime, mais la sincérité avec laquelle il fait partager sa chanson à l'enfant, selon le message qu'il souhaite transmettre et selon le contexte.

Rythmes, mélodies et paroles sont des critères modifiables dans la chanson, permettant de lui donner différentes couleurs. Selon le contexte, notre objectif, l'humeur, mais aussi l'âge de l'enfant à qui nous nous adressons, nous ne chanterons pas la même chose, ni de la même façon. Mais quelle que soit la façon de chanter, nous partageons, par la chanson, quelque chose en commun avec l'enfant. Celui-ci retiendra une partie ou la totalité du message transmis. La relation établie avec l'enfant grâce à la chanson donne un caractère particulier à l'échange, le charge d'un affect. L'enfant saura réutiliser cette chanson dans les moments où il en aura besoin.

II. Chanter : une pratique intéressante en orthophonie

*« Les chansons sont faites pour faire rêver. »
Pierre Perret*

Dans une prise en charge orthophonique avec de jeunes enfants ayant un gros retard de langage et/ou de parole, la chanson et la musique peuvent s'avérer être de bons médiateurs pour soutenir le développement du langage. Plus spécifiquement pour les enfants ayant des difficultés dans la relation avec l'autre, pouvant entraver le bon développement du langage, car le langage et la relation sont intimement intriqués.

La chanson et la musique sont un temps d'échange, de plaisir partagé, de relation, mais aussi un temps de découverte, d'expression et d'émotions. Il y a du lien qui se crée entre l'enfant et le monde qui l'entoure, il va se créer un espace de paroles et d'échanges, un espace d'écoute, de plaisir et d'évasion. La chanson et la musique permettent de sensibiliser l'imaginaire, la créativité, l'affectivité, mais par les mouvements qu'elles induisent elles vont aussi sensibiliser le corps. A l'exemple d'Arthur qui, souffrant d'un gros handicap moteur, ainsi que de troubles de la personnalité associés, se déplace avec un motilo et ne parle pas. Très souvent lorsqu'on chante avec lui, il balance en rythme ses jambes sur le sol. Nous pouvons illustrer cette situation par l'expression : « il chante avec les pieds ! ». C'est tout son corps qui est sensible à la chanson et son moyen de l'exprimer est alors ses jambes.

Dans la chanson, il y a d'un côté le chant produit par l'appareil vocal et de l'autre la musique des instruments, issus des mouvements corporels. Nous pouvons jouer sur les deux tableaux. Pour cela, il faut que l'orthophoniste professionnel(le) ait une certaine sensibilité pour la musique et la chanson et qu'il ou elle n'ait pas de retenue à jouer sur toutes les facettes que l'on trouve dans la musique et le chant. Nous verrons plus loin, à l'aide d'exemples, plusieurs façons de jouer de la musique et de jouer sur la chanson. Tout cela sera illustré par des observations effectuées lors de mon stage.

Nous verrons également comment la musique et la chanson peuvent servir de soutiens à l'enfant, de fils conducteurs, lors de la lecture d'une histoire.

1) Qu'est-ce qu'on y trouve ?

Qu'elles soient utilisées en introduction d'une séance ou qu'elles soient utilisées dans n'importe quel moment sur proposition des adultes ou sur l'initiative de l'enfant lui-même, la musique et la chanson sont une richesse incroyable pour communiquer avec les enfants. Jouer avec son corps, jouer sur les rythmes, jouer avec les mots, jouer sur les gestes sont autant de façons de surprendre l'enfant ou que l'enfant nous surprenne. Différents moments partagés dans les séances individuelles d'orthophonie et au sein du groupe « berceuses » permettent de montrer comment faire entrer en jeu la relation avec les autres et les différents échanges qui peuvent se mettre en place entre les adultes et les enfants ou entre les enfants eux-mêmes.

a) Petits moments musicaux

Dès la naissance, et dans tous les pays du monde, nous offrons à l'enfant des jouets sonores. Depuis l'Antiquité, les premiers jouets de l'enfant sont rapportés au monde sonore. A cette époque, on nommait ces jouets *crepundia* ce qui signifie, en latin, « faire du bruit ». Puis est venu le temps du fameux hochet, dont les premiers seraient apparus pendant le Néolithique. Le hochet, comme chacun le sait, produit des sons, quand on le secoue, grâce à des petites billes enfermées dans des contenants divers et variés. Encore aujourd'hui ce jouet est l'un des premiers que l'enfant reçoit.

C'est avec les instruments de musique que Yasmina et moi avons eu nos premiers échanges. Le premier jour où nous nous sommes rencontrées, elle est méfiante, ne me parle pas. Sur un moment musical où chacune d'entre nous joue un air au xylophone, dans un premier temps, Yasmina ne veut pas me donner l'instrument, puis finit par accepter de le partager avec moi. Cette réticence n'a pas persisté, et pendant les séances suivantes, nous avons proposé en introduction l'utilisation d'instruments. C'est un moment où nous partageons toutes les trois, Yasmina, Mme G. (orthophoniste) et moi-même, quelque chose en commun : la musique ! Nous jouons des rythmes, des intensités et des sonorités des instruments, il se passe des échanges, des dialogues musicaux. Au début, c'est avec Mme G. qu'elle échange facilement ses instruments. Pendant ces moments de musique, nous

sommes assises en rond à côté d'un miroir mural, et les premiers échanges avec moi se mettent en place par l'intermédiaire de jeux du regard, par le biais du miroir. Ces jeux de regards entre nous sur de la musique ou sur une chanson reviennent souvent tout au long des séances. Il apparaît aussi que ces moments musicaux permettent à Yasmina de se poser plus facilement, d'être plus calme pendant la séance, comme si la musique lui permettait d'intérioriser ses sensations. Elle, pour qui la relation avec les autres et avec le monde qui l'entoure est quelque chose de difficile, elle pouvait éviter les relations frontales, en face à face, par l'intermédiaire de la musique et du miroir.

Lors de l'utilisation des instruments de musique, nous avons remarqué que Yasmina a besoin d'avoir des objets dans chacune des deux mains. Aussi, le xylophone avec les deux baguettes ou les « bâtons » utilisés comme des claves lui sont très plaisants. Le choix des instruments paraît important avec cette petite fille. Ayant des difficultés à exprimer ses ressentis et ses émotions, elle peut par moments avoir un caractère un peu explosif et avoir besoin de se défouler subitement. Là encore, le xylophone et les bâtons sont deux instruments solides sur lesquels on peut taper fort, sans que les sons ne soient trop violents. Il semble que cela se produisait plus particulièrement lorsque Yasmina avait des difficultés à faire un choix entre plusieurs activités.

Un petit xylophone semble être un instrument particulièrement adapté pour l'utilisation avec les jeunes enfants. Ses lames font un doux son, même en tapant très fort, comme peuvent le faire certains enfants qui ont du mal à contenir leur agitation et qui peuvent parfois avoir un comportement explosif. Pour ce type d'enfants, la solidité de l'instrument joue aussi un rôle important et c'est un atout non négligeable du xylophone également.

Ces petits moments musicaux avec les instruments de musique sont également partagés régulièrement dans le groupe « berceuses », en introduction. Ils servent en quelque sorte à la mise en place du groupe, à attirer l'attention de chacun, afin de se rassembler autour de mêmes objets et de partager des expériences musicales communes.

Sortir des instruments de musique, s'amuser chacun son tour à faire tinter les lames du xylophone, à secouer une maraca, à tapoter sur un tambour, comme une invitation à l'écoute des autres. Le fait d'utiliser différents instruments permet de découvrir différentes sonorités : sons aigus pour le xylophone, sons graves pour le tambour... Cela incite aussi

aux échanges. Parfois l'instrument désiré par un enfant est déjà choisi par quelqu'un d'autre et il lui faut alors proposer en échange un nouvel instrument...

Le xylophone est particulièrement adapté pour ce genre de moments. En effet, il est facile de jouer un air agréable avec cet instrument, les lames sonnent tout de suite joliment ; nous pouvons facilement faire différentes sonorités, en tapant plus ou moins fort, ou en laissant glisser doucement la baguette ou le doigt d'un bout à l'autre de l'instrument et créer ainsi un *glissando*. Dans ces moments, les enfants sont très présents avec nous. Les mamans proposent aussi des petits airs.

Maxime écoute, posé et attentif, ce qui est proposé, même lorsqu'il ne joue pas. Il prend beaucoup de plaisir à reproduire les productions musicales que nous proposons, il a d'ailleurs une écoute assez fine de la musique.

Mathieu regarde et écoute, mais imite plus particulièrement sa maman plutôt que quelqu'un d'autre. Il exprime aussi ses envies, par exemple en repoussant le xylophone lorsqu'il veut arrêter.

Les enfants aiment imiter ou créer des airs. Après avoir joué, ils se retournent vers nous, le sourire « jusqu'aux oreilles », très fiers de leur œuvre et ayant un réel plaisir à voir les adultes sourire et applaudir.

C'est aussi très amusant de voir comment les enfants échangent entre eux de façon récurrente les baguettes du xylophone, offrant ainsi une place à chacun. En effet, chaque fois que le xylophone est sorti, ils s'échangent les baguettes, à la manière d'un jeu. Ainsi, plusieurs fois Maxime « lâche » la baguette juste à côté de Mathieu pour qu'il puisse s'en saisir facilement. Il porte alors une attention particulière à Mathieu, lui signifiant ainsi : « c'est à ton tour, vas-y tu peux jouer ! ». Maxime a bien compris que Mathieu ne peut pas se déplacer pour aller chercher la baguette, contrairement à lui qui marche et n'a aucun problème à effectuer ses mouvements. Généralement cet échange de baguette est accompagné par un échange de regards, chose qui jusqu'ici était très compliquée pour Mathieu, pour qui toute relation (par n'importe quel vecteur sensoriel) reste difficile à supporter. Par ce comportement, Maxime comprend bien que chacun peut jouer quelque chose. Les enfants s'intéressent aux uns et aux autres, curieux de savoir ce que l'autre va bien pouvoir jouer...

La richesse sonore des instruments de musique pour enfants associée aux multiples façons de s'en servir, taper avec les mains sur la peau d'un tambour, taper avec des baguettes sur le xylophone, agiter des maracas grâce aux mouvements du poignet, permettent une richesse de jeux musicaux. Seul, l'enfant ne sait pas faire la différence exacte entre l'instrument de musique et les autres objets avec lesquels il crée des sonorités : taper une cuillère sur le radiateur, glisser une chaise sur le sol, secouer le trousseau de clés. La présence des adultes, qui accompagnent l'enfant dans ses découvertes, va susciter sa créativité musicale et l'aider à la maîtriser.

b) Les gestes et l'imitation

Les chansons pour enfants sont souvent accompagnées de gestes. Les gestes et les paroles sont synchronisés sur un rythme précis. Ces gestes sont spécifiques à chaque chanson, ils sont répétitifs, ritualisés et permettent une accroche visuelle. Ils attirent l'attention des enfants et sont une nouvelle source les captivant. Ils leur offrent la possibilité de participer à la chanson sans verbaliser, leur permettant de s'intégrer plus facilement dans un groupe. Ils participent à la dynamique collective du groupe. Il semble donc intéressant de proposer ce type de chansons auprès d'enfants ayant des difficultés de langage, un gros retard de langage, voire une absence totale de langage oral.

Dans le groupe, Maxime se montre très présent et participe beaucoup plus lorsqu'on chante des chansons à gestes. Il a un gros retard de langage et ne parle pas beaucoup. La reproduction des gestes pendant les chansons lui permet donc de signaler sa présence avec nous, dans le groupe. Il observe beaucoup les adultes et s'accroche alors aux gestes qu'ils proposent. Même sur des chansons qu'il connaît bien, comme *C'est un petit bonhomme* (annexe n°4), car ce sont des chansons chantées dans le groupe depuis l'année dernière, il ne chante pas, par contre il prend beaucoup de plaisir à faire les gestes. Sur des nouvelles chansons gestuelles, comme *Sur le plancher, une araignée* (annexe n°5), il montre une capacité à intégrer les gestes rapidement. Cela signifie qu'il est attentif aux personnes qui l'entourent, il les observe et, en imitant les gestes d'une chanson, exprime la relation qui existe entre lui et les autres : nous sommes ici pour faire ensemble, pour chanter ensemble, chacun à sa manière. Il est capable de se concentrer sur son environnement. Sur une chanson que l'on chante exceptionnellement dans le groupe, Maxime est d'autant plus attentif s'il y a des gestes : il aime observer les gestes de l'adulte

et essaie de les reproduire en riant et en regardant les autres personnes présentes dans le groupe.

Mathieu est très restreint dans ses mouvements. Il n'est pas libre de ses gestes. Souvent, c'est sa maman qui lui fait faire les gestes, surtout au début de l'année, lui permettant ainsi de participer comme tout le monde. Au départ, c'est difficile pour Mathieu d'accepter que ce soit quelqu'un d'autre que sa mère qui le touche, lui prenne les mains... Puis, il a progressivement accepté de faire les gestes avec les autres personnes présentes. Sur une séance, il a partagé une chanson gestuelle avec Mme G. Sur la chanson *Scions, scions du bois* : deux personnes sont face à face et se tiennent les mains en croisant leur bras (la main droite tient la main droite de l'autre personne et même chose pour la main gauche, formant ainsi un X avec les bras). Mme G. partage les gestes avec Mathieu, qui ne la lâche plus à la fin de la chanson. Nous avons alors repris une autre chanson gestuelle : *Grand chapeau, p'tit chapeau*, sur laquelle nous jouons de l'écartement des bras, sur la largeur et sur la hauteur, selon que le chapeau est grand ou petit et si ses bords sont grands ou petits, ce qui est dit dans les paroles :

P'tit chapeau, grand chapeau, p'tits bords
Grand chapeau, p'tit chapeau, grands bords [...]

Mme G. fait alors les gestes avec les bras de Mathieu qui ne lâche toujours pas ses mains et l'observe, concentré. Nous pouvons nous demander si c'est à ce moment les difficultés motrices de Mathieu qui l'empêchent de lâcher les mains de Mme G. Il est à noter que ce petit garçon a un comportement de refus du toucher des personnes autres que sa mère, un évitement du contact quel qu'il soit, il a donc plutôt un réflexe d'ouverture de la main et de repoussement de ce qu'il tient, quand on essaie de lui prendre la main, comme si ce contact tactile lui est insupportable. De plus, compte tenu de la durée de cette séquence gestuelle avec Mme G., nous pouvons faire l'hypothèse que Mathieu fait, à ce moment là, la découverte de nouvelles sensations et qu'il apprécie ce jeu réciproque par l'intermédiaire des gestes.

Par la suite, nous avons vu Mathieu être de plus en plus initiateur de ses gestes. Sur la chanson *Sur le plancher, une araignée* (annexe n°5), il nous observe et essaie, comme il peut, de nous imiter. Etant moins libre de ses mouvements, nous pouvons penser qu'imiter les gestes d'une chanson demande à Mathieu plus d'énergie et le rend plus fatigable. Nous pouvons aussi nous dire qu'il lui faut plus de temps avant de se représenter le geste pour le

reproduire et donc qu'il lui faut plus de répétitions que pour des enfants sans handicap moteur.

Dans l'évolution de la gestuelle de Mathieu, il est à noter que le moment où il essaie de plus en plus d'imiter les gestes coïncide avec la période où il est le plus capable d'exprimer ses envies ou ses gênes par gestuelle : il pointe du doigt pour réclamer les boîtes à musique ; dans une position, où nous avons supposé qu'elle commençait à être douloureuse pour lui, il se retourne vers la personne qui se tient derrière lui en levant les bras ; il applaudit à la fin des chansons, exprimant ainsi son plaisir ou l'envie que cela recommence... Bien sûr, les adultes présents traduisent ses gestes, nous mettons des mots sur ce qu'il nous laisse voir, à ce moment là. Même si le sens donné par nos mots ne correspond pas forcément à ce qu'il cherche à exprimer, nous lui montrons que nous avons bien compris qu'il exprime quelque chose, qu'il nous fait partager ses intentions.

Marie, qui semble dès le début de l'année très à l'aise dans le groupe, compte tenu de son âge, 14 mois au début de l'année, ne pouvait reproduire les gestes toute seule. Au départ, c'est donc avec sa maman qu'elle imitait les gestes, sa mère lui apportait l'aide nécessaire. Le fait de reproduire les gestes comme tout le monde procure beaucoup de plaisir à Marie et ne fait qu'augmenter sa jovialité. Très vite, elle s'est mise à faire les gestes avec tout le monde. Marie ne présente, à l'évidence, aucune difficulté dans la relation avec les autres. Elle vient vers tout le monde assez facilement et a beaucoup de plaisir à chaque fois qu'elle partage les gestes avec une nouvelle personne. Elle est, selon l'expression, « comme un poisson dans l'eau ».

c) Des thèmes et des histoires

Nous pouvons retrouver dans les chansons la structure d'une véritable histoire avec début, développement et fin. On y retrouve des personnages et des actions.

Maxime se souvient très bien de l'histoire de la chanson *La Mouche* (annexe n°3) qui fait le récit d'une mouche qui ne veut pas se laver : la mouche *qui ne veut pas se mouiller et qui garde ses ailes pliées* finit par être couchée, pas lavée ! Maxime, qui pourtant est souvent agité, et qui bouge généralement beaucoup pendant que nous chantons, se souvient de l'histoire de la chanson. Cette chanson est souvent introduite par un *Bzzzz* ... accompagné par un doigt qui s'agite dans les airs, représentant la mouche. Lors

d'une séance où tout en faisant le *Bzzz...*, on a demandé à Maxime s'il se souvenait de quoi parle la chanson, il répond : « la mouche », puis « elle aime pas l'eau ». De cette manière, il montre toute l'attention qu'il porte aux chansons, même s'il ne nous paraît pas toujours être avec nous. Ce n'est pas parce qu'il marche autour du groupe, qu'il va jouer dans un autre coin de la pièce, qu'il ne nous prend pas en compte ou ne nous écoute pas. Nous pouvons dire que pour pouvoir nous écouter, il lui faut circuler dans la pièce. Et sa maman de rajouter « c'est comme toi hier soir, quand tu ne voulais pas te laver ! ». Cette chanson fait écho au quotidien des enfants.

d) L'invitation au dialogue

D'autres chansons introduisent des dialogues. A l'exemple de cette chanson connue *Bonjour ma cousine* (annexe n°6). Cette chanson est intéressante parce qu'elle initie une relation entre les différentes personnes qui la chantent. En effet nous serrons une main sur « *Bonjour ma cousine* » puis l'autre sur « *Bonjour mon cousin germain* ». Après quoi s'instaure une gestuelle qui peut différer selon les participants, mais qui est en lien avec les paroles de la chanson et où les « mimiques » et les gestes ressemblent à ceux qu'on peut utiliser dans tout type de conversations du quotidien. Dans cette chanson, deux personnages se parlent et un vrai jeu de rôles peut s'instaurer entre les deux personnes s'adressant mutuellement les paroles de la chanson : une personne peut faire la « cousine » et l'autre « le cousin germain ».

Pour des enfants plus grands, une autre chanson met en scène deux personnages : *Tout va très bien Madame la Marquise* (annexe n°7).

Dans le groupe « berceuses », nous avons chanté *Bonjour ma cousine*, car cette chanson codifie la manière de se dire « bonjour », montrant ainsi un « exemple » pour entrer en relation avec les autres. Les enfants se sont amusés à le faire avec leurs mamans, puis avec nous, orthophonistes et psychomotricienne. Pour Maxime, la manière de nous dire bonjour, dans cette chanson, est de nous taper un « check » dans la main.

2) Musique et chanson : ornements et soutiens d'une histoire...

Pendant le stage, nous avons mis en place une histoire avec Yasmina. Nous l'avons abordée pendant plusieurs séances. Cette histoire, *Petite fille et le loup*³⁴, associe le conte à des moments musicaux :

- la chanson de « Petite fille » revient régulièrement dans l'histoire. Elle est simple et n'a pas beaucoup de paroles « *trê-bli, trê-bla, koum-koi, ki-ma* ».
- les *petits pas* de « Petite fille » sont traduits par onomatopées : *peti peta peti peta*, afin d'imager la discrétion avec laquelle « Petite fille » recule pour s'éloigner du « Loup ».
- la course folle entre « Petite fille » et le « Loup » : *houlala houlala*, qui traduit la peur de « Petite fille » qui s'enfuit et *rabadam rabadam* imite la course lourde du « Loup ».
- La chute de l'histoire reprend plusieurs onomatopées qui traduisent la porte qui se referme : *bang* et le « Loup » qui est assommé : *paff, bing, scratch*.

La première fois que Mme G. lui a lu cette histoire, Yasmina n'a pas du tout participé : ni sur la chanson, ni sur tous les bruits de pas. Nous nous sommes dit que cette histoire était peut-être un peu longue pour elle, d'autant qu'elle fait un peu peur, ce qui pouvait lui procurer trop d'émotion. La deuxième fois que nous avons repris cette histoire, nous étions deux et nous l'avons racontée à deux voix en essayant de ne pas trop nous appuyer sur le livre. Cette fois, Yasmina est plus attentive et écoute jusqu'au bout. La troisième fois, nous l'avons racontée juste après avoir partagé un moment musical. Yasmina, à ce moment-là, avait le xylophone qu'elle a gardé tout au long de l'histoire. Cette fois encore, nous l'avons racontée à deux voix et Yasmina a joué un peu de xylophone d'elle-même dans l'histoire, calmement, ce qui laissait toute leur place aux paroles. Nous pouvons nous demander si cette manière d'accompagner l'histoire n'a pas permis à Yasmina de mieux supporter ce sentiment de peur que le récit pouvait susciter. C'est également la première fois que Yasmina participe à la chanson de « Petite fille » : tandis que nous chantons, nous rythmons notre chant avec nos propres instruments Mme G. et moi-même, Yasmina, avec le xylophone, cale alors son rythme avec le nôtre, en nous

³⁴ Grunelius-Hollard, A., Raschka, C. (2004). *Petite fille et le loup*. Paris : Didier jeunesse.

souriant. La semaine suivante, elle nous réclame d'elle-même l'histoire. Nous avions prévu un autre programme, mais nous l'avons reprise en la racontant avec les images. Dans cette séance, Yasmina chante la chanson de « Petite fille » avec nous, mais en nous tournant le dos et en chantant d'une voix très discrète, presque chuchotée. Plus tard, lors d'une autre séance, elle nous réclame de nouveau cette histoire. Ce jour là, je joue le « rôle » de « Petite fille », mais dès que je parle, Yasmina se retourne, ne nous regarde plus, tandis que lorsque c'est Mme G. qui joue, elle la regarde et est très attentive. Cependant, lors de cette dernière séance avec cette histoire, Yasmina chante à chaque fois la chanson avec nous et de plus en plus fort, jusqu'à la fin de l'histoire.

Durant cette séquence dont le support est le livre *Petite fille et le loup*, Yasmina est partagée entre toutes ses émotions. On peut penser que contenir la peur que peut lui procurer l'histoire et supporter dans le même temps la relation à l'autre, qui plus est aux autres, puisque nous sommes deux, est difficile à assumer pour elle. Petit à petit, par l'intermédiaire du chant, elle a réussi à partager l'histoire avec nous, à y marquer sa présence. Yasmina apprécie cette histoire, elle signifie quelque chose de particulier pour elle, puisqu'elle vient la réclamer. Même si elle ne participe pas au début, cette histoire a eu un écho pour elle et le soutien qu'apportent la musique et la chanson, comme une légèreté dans l'histoire, lui a permis de pouvoir la suivre jusqu'au bout.

Par la suite, sur une nouvelle petite histoire gestuelle, *La petite graine*, plus courte, Yasmina participe musicalement. Elle imite les gestes que fait Mme G. et qui servent à illustrer l'arrivée du soleil et de la pluie. Pour l'arrivée du soleil, Mme G. frotte la peau du tambour avec la paume de sa main et Yasmina fait de même en frottant le tapis sur lequel nous sommes assises. En ce qui concerne la pluie, Mme G. tapote le tambour avec ses doigts, Yasmina fait de même toujours sur le tapis. Dans cette histoire, la « petite graine » chante une chanson et sur cette chanson, Yasmina participe en tapant le rythme avec les bâtons (claves). Elle, qui au début ne s'intéresse pas du tout à l'histoire, a alors trouvé du plaisir en participant musicalement.

Agréments une histoire de sonorités diverses, de rythmes, de petites chansons permet d'aider les enfants à mieux appréhender le message transmis et à pouvoir suivre l'histoire jusqu'au bout. Tous ces petits quelques choses qui s'ajoutent sont autant de surprises que l'enfant n'a pas forcément l'habitude de rencontrer dans les histoires qu'on lui raconte.

III. Discussion autour de la chanson en orthophonie

Il ne faudrait pas en conclure que la musique et le chant sont faciles à mettre en place avec des enfants. Il faut choisir le bon moment, qui doit être le bon moment pour l'enfant mais aussi pour l'orthophoniste. A l'exemple d'une séance où j'ai voulu faire du tambour océan³⁵ avec Louis, un petit garçon de cinq ans. C'est un instrument plat et selon la douceur ou la vigueur avec laquelle on le fait tanguer, nous pouvons retrouver le son agité ou apaisant de la mer. Il a l'avantage de pouvoir être joué à deux. Lorsque je propose à Louis cet instrument de musique, mon but est de partager ensemble la musique et de justement lui montrer la différence avec laquelle nous pouvons jouer fort ou doux. Je n'ai pas fait attention que Louis était dans une trop grande agitation à ce moment là. Il n'a pas pu s'empêcher de faire des gestes brusques, cherchant à comprendre comment ce son était produit en tournant et retournant le tambour dans tous les sens. Je me suis sentie déstabilisée.

Autant parfois, il peut paraître intéressant de passer par la musique pour laisser les enfants exprimer leur « colère », autant à ce moment il a fallu arrêter Louis. Il avançait son menton, les dents serrées, de façon tendue. Cet avancement du menton était une particularité de Louis et nous pouvions le traduire comme étant synonyme d'angoisse, de tension, d'agacement intérieur chez lui.

Un moment musical qui permet à Louis d'être plus calme est l'utilisation des boîtes à musique. Sur plusieurs séances, il est allé chercher lui-même les boîtes à musique avec ou sans élément déclencheur, tout du moins repérable. Lorsqu'il prend une boîte à musique sans prévenir, il s'assoit alors à la petite table. J'en prends une autre et lui propose qu'on joue ensemble. Jouer en « cacophonie » tous les deux en même temps est possible, que je l'écoute jouer seul l'est aussi, mais que lui m'écoute jouer seule est impossible. Il ne peut pas s'empêcher de jouer en même temps ou de m'interpeller sur la mécanique de la boîte à musique, pour laquelle il a une curiosité particulière. Dans ces moments où aucun élément ne laisse pressentir que Louis va jouer avec les boîtes à musique, nous pouvons nous demander ce qui déclenche son envie subite. Louis s'intéresse aussi particulièrement au mécanisme des boîtes à musique : il tourne la manivelle dans un sens, puis dans l'autre ; il

³⁵ Tambour sur cadre, avec une double membrane, à l'intérieur de laquelle sont glissées des billes en plomb qui roulent et imitent le bruit de la mer.

met un doigt sur le mécanisme qui tourne. Il cherche activement à comprendre comment cela peut fonctionner. Cependant, il y eut une séance pendant laquelle nous avons joué avec des figurines représentant des animaux. Louis a pris la boîte à musique pour en jouer juste à côté des « animaux malades », utilisation tout à fait adaptée au jeu qu'il avait construit. Il sait que ces musiques sont faites pour calmer. Nous pouvons nous dire que lorsqu'il les utilise de façon spontanée, il a besoin de ces petites musiques pour lui-même, il a besoin de la sensation d'apaisement qu'elles procurent à ce moment là. Peut-être y a-t-il à comprendre derrière cela quelque chose qu'il n'exprime pas, peut-être y a-t-il des points communs sur chaque situation où cela s'est produit.

Sur d'autres moments où les animaux et nous-mêmes dormons « pour de mine », j'entonne une berceuse pour « endormir » tout le monde, mais Louis s'agite sous le trop petit tissu qui lui sert de couverture, essayant de faire en sorte que celui-ci le couvre totalement (chose qui est impossible). Il n'arrive pas à se laisser bercer par les paroles et à profiter d'un moment d'apaisement et de calme ; cela ne suffit pas à le contenir.

La situation d'échange par le chant n'est pas évidente pour Louis qui n'a pas confiance en lui et qui nous dit qu'il ne connaît pas de chansons. Si nous lui en proposons une, il faut alors le captiver par les gestes. Lorsque nous lui proposons un moment chanté accompagné de gestes, il imite les gestes, il ne peut s'empêcher de se mettre debout et de faire les gestes en même temps que nous. Il faut choisir la bonne chanson, au bon moment pour attirer son attention, sachant que Louis s'agite facilement.

Il apparaît que la chanson est difficile à prendre en compte pour Louis. Peut-être cela est-il dû au fait que la chanson fait intervenir le langage oral. Le message transmis ainsi par les paroles est trop compliqué à supporter pour Louis, qui a déjà des difficultés à exprimer ses ressentis à l'oral, à converser sur lui, sur ce qu'il a fait avant de venir... Il est par exemple très difficile de commencer la séance par se « dire bonjour » en prenant le temps de s'asseoir tous ensemble et de se demander « comment ça va ». Dès son entrée dans la salle d'orthophonie, il commence tout de suite par choisir un jeu et ne prend pas le temps de parler de lui plus particulièrement ou de raconter ce qu'il a fait dans la journée.

Louis fait beaucoup de progrès tant au niveau du jeu, avec un jeu plus riche et mieux construit, qu'au niveau du langage oral, il construit mieux ses phrases et est en lien avec ce qui se passe dans le jeu « j'ai trop chaud, j'ai fait la cuisine, ça donne chaud. J'ai soif, j'vais boire de l'eau ». Cependant, il ne parle pas de lui et a des difficultés à maintenir une conversation.

La chanson ne coule pas de source selon les enfants avec qui nous nous trouvons. Ce n'est pas évident pour tous les enfants de se laisser aller à la chanson, ce n'est pas évident que ce soit une pratique naturelle pour eux. Il ne faut pas surestimer leurs capacités d'attention.

En ce qui concerne les différentes situations d'enfants évoquées dans ce mémoire, nous pouvons tirer plusieurs conclusions quant à l'utilisation de la chanson.

Pour Maxime, la chanson est une stimulation pour le développement de son langage. Il repère des mots dans la chanson et les associe à celle-ci, il joue avec les mots ou avec les onomatopées sur des mélodies différentes. Etant de plus en plus inscrit dans le langage, il a donc été mis en place une prise en charge spécifique en orthophonie dans le cours de l'année. Cette prise en charge vient en relai du groupe « berceuses » qui s'arrête à la fin de cette année scolaire. Ce groupe thérapeutique a servi en quelque sorte de tremplin pour le développement du langage de Maxime.

Maxime marche et se déplace souvent autour du groupe, mais il me semble que c'est sa manière à lui de pouvoir écouter lorsqu'il n'y a pas de gestes dans la chanson. Cependant, il est arrivé dans le cours de l'année et sur plusieurs séances que Maxime ait un comportement beaucoup plus agité. Il s'excite et n'obéit pas à sa mère, ni même à nous, il peut alors lancer des objets dans notre direction, sans qu'il y ait une réelle agressivité envers nous. Il apparaît qu'il est à ce moment dans une agitation qu'il ne peut contenir.

De son côté Mathieu a eu tout du long de l'année une évolution très positive. Il s'est de plus en plus détendu sur les berceuses, ainsi que sur les bercements ; il commence à vocaliser de plus en plus fréquemment. Il est également moins figé. Alors qu'au début de l'année il reste assis à la même place, très souvent près de sa mère, il peut à la fin de l'année, sur une même séance, être assis sur un gros coussin duquel il glisse petit à petit et finit sur le tapis ; puis après avoir été bercé, il reste allongé par terre tout en vocalisant... Cette façon d'être plus détendu est associée au fait qu'il accepte plus facilement la relation avec les autres membres du groupe : faire les gestes avec différentes personnes, partager un regard avec un autre enfant et accepter ce que celui-ci lui donne, accepter le contact tactile (par exemple si un autre enfant vient toucher ses lunettes). Il exprime aussi davantage ses envies : arrêter le xylophone en le repoussant, pointer vers les boîtes à musique,

accompagner ses gestes de vocalises desquelles on peut comprendre selon l'intonation employée qu'il peut dire « encore »... Pour Mathieu, ce n'est pas le langage lui-même qui s'est développé, mais sa façon d'être en relation avec les autres de façon générale et sa façon de communiquer, d'échanger. Son retard intellectuel et ses troubles de la personnalité viennent faire barrage au bon développement de son langage. Lui aussi a commencé à bénéficier d'une prise en charge en orthophonie, mais le groupe « berceuses » se poursuivra en complément.

Yasmina, quant à elle, trouve tout son plaisir dans la musique et le chant. Cependant les échanges qui se mettent en place à ce moment là restent des échanges indirects et dans les jeux symboliques, il est difficile pour Yasmina d'échanger avec les différents acteurs du jeu. Elle n'est dans ces moments là pas dans un vrai jeu, mais fait comme c'est à la maison : il faut faire à manger comme ça et manger comme ça. Elle fait donc minutieusement la cuisine. Il se produit la même chose sur du collage où elle ne peut pas déchirer le papier-peint et découpe soigneusement autour des fleurs. Au niveau du langage, Yasmina parle de plus en plus, mais parfois de façon assez explosive, avec des mots qu'on ne comprend pas toujours, une construction syntaxique défectueuse (qui est plus une juxtaposition de mots) et une prosodie inadaptée.

De cette expérience, je retiens que si la chanson est un outil important, essentiel, voire naturel, elle doit être adaptée en fonction de l'enfant. Dans la relation de soin, le ou la professionnel(le) doit maîtriser l'utilisation du chant en fonction de la situation dans laquelle se trouve son patient.

Grâce à l'utilisation des chansons et de la musique, les enfants sont plus en relation avec les différents membres du groupe. Tous ont évolué d'un échange privilégié avec leur mère à une ouverture vers les autres personnes. Ils signent leur présence, tantôt par des gestes, tantôt par des vocalises. Ils se saisissent des différents jeux rythmiques et mélodiques proposés en imitant ce que nous faisons.

Il est intéressant de voir les relations et les échanges qui se créent entre les enfants. Les enfants n'en sont pas encore à se parler. Néanmoins ils sont capables de manifester une grande attention les uns envers les autres, dans un désir réel de communiquer.

Pour ce qui est des séances individuelles, concernant Yasmina, il est évident que la musique est une pratique à poursuivre. Cette petite fille a beaucoup de difficultés à

échanger par la parole. Elle parle très peu et sa parole est explosive, comme si elle ne la maîtrisait pas. Elle prend beaucoup de plaisir à jouer de la musique avec nous, alors que le jeu est difficile à mettre en place. Les séances avec Yasmina montrent également à quel point la musique est un support qui l'aide à être en relation avec nous.

Cette expérience m'a convaincue de l'intérêt de la musique et de la chanson dans les prises en charge orthophonique des enfants. Si elles viennent soutenir la relation avec les autres, elles sont aussi riches de jeux sur les différentes facettes du langage parlé : mélodie, rythme, rimes, mots Aidés par la musique ils explorent leur corps et leurs ressentis, de plus avec les chansons, les enfants investissent particulièrement la sphère orale et par conséquent le langage.

CONCLUSION

Il me semble que la chanson et la musique sont trop peu utilisées en orthophonie. Considérant l'audition précoce du fœtus, l'enveloppe sonore indispensable à la construction du psychisme du bébé, l'importance de la voix maternelle dans les premiers liens mère-bébé, nous ne pouvons pas négliger la place du monde sonore dans le développement de l'enfant. La musique et la chanson vont souvent participer activement au quotidien du jeune enfant, le soutenir, et l'aider à grandir. Avec la chanson, il partage différents moments. La chanson, considérée comme objet de partage, participe dès lors à la mise en place de différentes relations : relations apaisantes avec les berceuses, relations plus ludiques avec les comptines.

Or, la relation amène le langage, et le langage amène la relation. Pour plusieurs enfants évoqués dans ce mémoire, nous avons vu que les difficultés dans l'un et l'autre domaine sont fortement liées. La musique et la chanson constituent des intermédiaires dans la relation à l'autre. La relation directe étant souvent difficile pour ces enfants, la musique sera le « pas de côté » qui permettra d'être ensemble.

La musique constitue, par ailleurs, une pratique naturelle pour développer une parole plus fluide. Pour des jeunes enfants, ici les moins de six ans, c'est le caractère ludique de la relation qui prime. Avec les chansons et la musique, le langage parlé devient source de jeu sur les sons et les rythmes. Indirectement, nous développons leur capacité à maîtriser les caractéristiques de la parole.

A travers l'intérêt porté sur la pratique musicale dans le quotidien de l'enfant, il est intéressant de voir se développer l'action des intervenants musicaux dans les services pédiatriques. Certains vont plus loin en intégrant la musique au sein des services de néonatalogie. Pour ces bébés privés de tous contacts extérieurs et baignant dans la cacophonie incessante des « bip-bip », des pas rapides des médecins et infirmiers, et dans un langage médical inapproprié à de si jeunes oreilles, il ne semble pas incongru de les envelopper de berceuses calmes et apaisantes. Dans ces moments difficiles, la chanson est également d'un grand secours pour les parents.

En nous éloignant des tous premiers âges de la vie, la pratique de la chanson apporte tout son bénéfice dans les troubles de la parole, du type dysarthrie, que nous retrouvons dans les maladies de Parkinson. Chez des patients aphasiques, il est maintenant

prouvé que la chanson favorise la récupération du langage oral. Chez des patients qui bégaiement, nous retrouvons aussi l'importance d'instaurer un rythme plus pausé dans leur parole, et au-delà, de le ressentir dans l'ensemble de leur corps. Nous pouvons aussi chanter avec des patients atteints de maladie d'Alzheimer. Les chants de leur enfance font partie de ce dont ils se souviennent le mieux. La chanson venant stimuler leur mémoire, ils pourraient ainsi mettre en lien différents souvenirs.

Dans les prises en charge orthophoniques, la population des patients pouvant tirer des bénéfices de la chanson et de la musique semble très large. Il serait donc intéressant de voir se développer des cours autour de la pratique du chant et de la musique en orthophonie, cursus dans lequel cette pratique est presque inexistante.

BIBLIOGRAPHIE

- Ouvrages

- Altmann de Litvan, M. (2008). *La berceuse : jeux d'amour et de magie*. Paris: érès.
- Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau*. Paris: Dunod.
- Grosliéziat, C. (2010). *Bébés chasseurs de sons*. Paris: érès.
- Grosliéziat, C. *Les bébés et la musique*. Paris: érès.
- Herbinet, E., & Busnel, M.-C. (1990). *L'aube des sens*. Paris: Stock.
- Lecourt, E. (1987). L'enveloppe musicale. Dans D. Anzieu, *Les enveloppes psychiques*. Paris: dunod.
- Papousek, M., & Papousek, H. (1993). Apprentissage chez le nourrisson : un point de vue synthétique. Dans F. Jouen, & V. Pouthas, *Les comportements de bébé : expression de son savoir ?* Liège: Mardaga.
- Winnicott, D. (1990). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

- Articles et revues

- Chaumié, A. Comment la chanson vient aux enfants.
- Dayan, J., & Rochette-Guglielmi, J. (2012, mai). La fonction imitative chez le bébé : de Mimesis à Cupidon. *Le carnet PSY*.
- Grimber, P. (s.d.). La chanson, art mineur ? *Les cahiers de l'éveil n°3* .
- Marcelli, D. (2007, avril). Entre les microrhythmes et les macrorhythmes : la surprise dans l'interaction mère-bébé. *Spirale*.
- Vauclair, J. (2009, mars). Compétences précoces et traitement des informations auditives. *Rééducation orthophonique*.

- Site

cairn.info. (s.d.). Récupéré sur <http://www.cairn.info>

ANNEXES

Bébé lune

J'ai pris un quart de lune pour en faire un hochet

Léger comme la plume de l'oiselet

Jouez bébés lunes, jouez bébés (2X)

J'ai pris la demi-lune pour en faire un berceau

Léger comme la plume du grand oiseau

Dormez bébés lunes, dormez bébés (2X)

J'ai pris trois quart de lune pour en faire un bateau

Léger comme la plume qui va sur l'eau

Voguez bébés lunes, voguez bébés (2X)

J'ai pris toute la lune pour en faire un ballon

Léger comme la plume de l'oisillon

Courez bébés lunes, courez bébés (2X)

Là je n'ai plus de lune, car je t'ai tout donné

Légère et blanche plume, je l'ai aimée

Rêvez bébés lunes, rêvez bébés (2X)

Exemples de virelangues

Bison bisu	Et patati	Une pommette	Une deux
Bison bisu	Et patati	Une pommette	Capularisto
Futé foutu	Et patata	Ding ding don !	Zéro
Chemin perdu	Et blablabla	Tire la baguette	Fistoulaire
Prêté rendu	Et caetera	Extravagon.	Du bon vin tito
Pantin pendu		Niaco niaco robinet	Chez la mère Sancto
Dindon dodu		Tu mérites un bon soufflet ;	Rue des quatre
Poireau poilu	Uni, uno	Puisque tu l'as mérité,	Corbeaux
Chapeau pointu	Uni, uno	Sortez s'il vous plaît.	Numéro
Turlututu.	Deux miques de pots,	Am sam ram	Zéro.
	Deux sales sabots.	Am sam ram	
	Foure moure	Pic et pic et colégram	Du bibi, du bobo
	Langui langué	Bour et bour et retatam	l, a, o
	Pigeons, volez !	Misgram.	Du bibi
	Sortez !	C'est la fête à Piquaro	Du bobo,
Un canard		Qui vient dire à Luguano	Carafi,
Un canard disait à sa barbe		Le numéro zéro	Carafa.
« Ris, barbe, ris, barbe. »			Du triage du coco.
Un canard disait à sa barbe :		Le chasseur Sacha	
« Ris, barbe. » Et la barbarie !		Le chasseur Sacha	Uni, unel
Car la cane disait à sa tarte :		Sachant chasser les échasses	Uni, unel
« Ris, tarte, ris, tarte. »		Sans changer son chien	Casin casel
Car la cane disait à sa tarte :		Cherche son siège	Du pied du jonc
« Ris tarte. » Et la tartarie !		Chez ce cher Serge	Coquille bourgeon
Le canard disait à sa cane :			Tin tin guillemin
« Ris cane, ris cane. »	Dovi dova	Haricot	Tin tin clou mou.
Le canard disait à sa cane :	Dovi dova	Haricot,	6 chats sis sur 6 murs
« Ris, cane. » Et la canari !	Chapelette codevette	Bel haricot,	6 chats sis sur 6 murs
	Dovi dova	cadoro lentille,	Pistent 6 souris
	Chapelette codeva	Haricot fachsio,	Qui sous 6 lits
		La rétipouilla,	Sourient sans souci
		La chigouillafia.	Des 6 chats qui les pistent
Sardine catédine			
Sardine catédine			
Catédine fouchtra			
You you you la Catherina			
Sardine catédine		Mamémine et mamémo	An'ben'daine
Catédine fouchtra		Mamémine et mamémo	An'ben'daine
You you you c'est toi qui t'en vas		Porceline de peau de strac,	Capitaine !
		Pif paf ma pitafe,	La tarteufe
		Pif pouf ma pantoufle,	Tric trac
		Samson, tes moutons sont dehors	La savate,
			Prends ton seau,
			Va tirer de l'eau.

Annexe n°3

La Mouche

(Hélène Bohy)

Sous la douche
C'est la mouche
Qui ne veut pas se mouiller

Sous la douche
C'est la mouche
Qui tient ses ailes pliées

Sous la douche
C'est la mouche
Qui fait semblant de pleurer

On la mouche
On la couche
Pas lavée

Pouaaaaah !

C'est un petit bonhomme

C'est un petit bonhomme, petit, petit, petit...

Sa tête est une pomme

Son nez est un radis

Ses yeux sont des groseilles

Sa bouche est un bonbon

Et il a comme oreilles

Deux graines de melon, lon, lon, lon...

Sa jambe est une banane

Son autre jambe aussi

A sa main une canne en sucre de candi

Il a une longue barbe

Sous un petit chapeau

Une feuille de rhubarbe

En guise de manteau, teau, teau, teau...

Sur le plancher une Araignée...

Sur le plancher
Une araignée
Se tricotait des bottes.

Dans un flacon
Un limaçon
Enfilait sa culotte.

J'ai vu dans le ciel
Une mouche à miel
Pincer sa guitare.

Un rat tout confus (*ou ventru ou poilu*)

Sonnait l'angélus
Au son d'la fanfare.

Annexe n°6

Bonjour ma cousine

Bonjour ma cousine !

- Bonjour mon cousin germain !

On m'a dit que vous m'aimiez, est-ce bien la vérité ?

- Je n'm'en soucie guère.

Je n'm'en soucie guère.

Passez par ici et moi par là !

Au revoir ma cousine, et puis voilà !

Tout va très bien Madame la Marquise

(Ray Ventura)

Allô, allô James !
Quelles nouvelles ?
Absente depuis quinze jours,
Au bout du fil
Je vous appelle ;
Que trouverai-je à mon retour ?

Tout va très bien, Madame la Marquise,
Tout va très bien, tout va très bien.
Pourtant, il faut, il faut que l'on vous dise,
On déplore un tout petit rien :
Un incident, une bêtise,
La mort de votre jument grise,
Mais, à part ça, Madame la Marquise
Tout va très bien, tout va très bien.

Allô, allô James !
Quelles nouvelles ?
Ma jument gris' morte aujourd'hui !
Expliquez-moi
Valet fidèle,
Comment cela s'est-il produit ,

Cela n'est rien, Madame la Marquise,
Cela n'est rien, tout va très bien.
Pourtant il faut, il faut que l'on vous dise,
On déplore un tout petit rien :
Elle a péri
Dans l'incendie
Qui détruisit vos écuries.
Mais, à part ça, Madame la Marquise
Tout va très bien, tout va très bien.

Allô, allô James !
Quelles nouvelles ?

Mes écuries ont donc brûlé ?
Expliquez-moi
Valet modèle,
Comment cela s'est-il passé ?

Cela n'est rien, Madame la Marquise,
Cela n'est rien, tout va très bien.
Pourtant il faut, il faut que l'on vous dise,
On déplore un tout petit rien :
Si l'écurie brûla, Madame,
C'est qu'le château était en flammes.
Mais, à part ça, Madame la Marquise
Tout va très bien, tout va très bien.

Allô, allô James !
Quelles nouvelles ?
Notre château est donc détruit !
Expliquez-moi
Car je chancelle
Comment cela s'est-il produit ?

Eh bien ! Voila, Madame la Marquise,
Apprenant qu'il était ruiné,
A pein' fut-il rev'nu de sa surprise
Que M'sieur l'Marquis s'est suicidé,
Et c'est en ramassant la pell'
Qu'il renversa tout's les chandelles,
Mettant le feu à tout l'château
Qui s'consuma de bas en haut ;
Le vent soufflant sur l'incendie,
Le propagea sur l'écurie,
Et c'est ainsi qu'en un moment
On vit périr votre jument !
Mais, à part ça, Madame la Marquise,
Tout va très bien, tout va très bien.

Résumé

L'objet de ce mémoire est la chanson pour enfants comme support du travail en orthophonie par ses composantes et ses apports, et comme outil relationnel.

L'état des recherches montre que l'audition est fonctionnelle précocement pendant la grossesse : le fœtus entend in-utéro. L'environnement sonore occupe ainsi une place particulière dans la relation entre le nourrisson et le monde qui l'entoure.

La chanson, mélodie vocale, assure donc un rôle important dans le développement de l'enfant. Si elle est entendue in-utéro, elle devient essentielle dans les premiers liens mère-bébé et dans la relation que le bébé met en place avec son entourage familial (père, grands-parents, fratrie). Plus tard, à l'école, la chanson devient un outil pédagogique. A travers sa sociabilisation, l'enfant acquiert son propre bagage musical qu'il pourra partager n'importe où, en famille ou entre amis.

Outil d'éveil et de partage, jeu entre langage verbal et langage musical, la chanson s'apparente au langage parlé, à la prosodie de la parole. Dès lors elle peut être pensée en orthophonie. Rythmée et accompagnée de gestes, elle facilite la participation des enfants.

Pour étayer ces propos, des observations faites auprès d'enfants âgés de dix-huit mois à cinq ans, pris en charge dans un CAMSP (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce), sont rapportées. Elles montrent que leurs difficultés de langage et de parole étaient associées à une difficulté dans la relation à l'autre et que la chanson pouvait alors être utilisée comme outil de médiation.

Mots clefs : chanson, musique, relation, langage verbal, prosodie de la parole.

Abstract

The issue of this report is about children's songs and how their components and their contributions can be a relation tool.

Studies show that hearing is prematurely functional during pregnancy : the fœtus can hear in utero. The sound environment has a particular place in the relationship between the infant and the world which surrounds it.

The song as a vocal melody plays an important role in the child's development. Because of its in utero presence, it becomes essential in the first mother-baby links and in the relationship that the infant sets up with its family (father, grandparents, brothers and sisters). Later, at school, the song becomes an educational tool. Through its socialization, the child acquires its own musical knowledge, which it can share within its family and its friends, in any place.

Tool of awakening and sharing, game between verbal language and musical language, the song is similar to the spoken language, to the prosody of speech. It should be used in clinical speech therapy. Thanks to rhythm and gestures, it makes children's responses easier.

Case studies about children between eighteen months and five years old, who were followed up by a center of medical and social premature action help, support this argumentation. They show that their language and speech difficulties were associated to a problem in their relationships to others and how songs can be used as an intermediary tool.

Keywords : song, music, relationship, verbal language, prosody of speech.