



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE D'ORTHOPHONIE

Mémoire présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

Une voix à travers chants :

Intérêt orthophonique de l'utilisation de la voix chantée
auprès d'enfants autistes

Camille LASSERRE

Année 2012-2013

Président du jury : Docteur Vincent FONTAA, praticien hospitalier, psychiatre des hôpitaux

Directrice de mémoire : Lucie JANSSEN, orthophoniste

Rapporteur : Karine DIEMER, orthophoniste

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée dans l'élaboration de ce mémoire et en particulier :

Mme Lucie JANSSEN, pour son intérêt, son soutien, sa présence et son regard clair et juste sur mon travail. Merci également pour son accueil en stage et pour son accompagnement attentif dans ce cheminement.

Mme Karine DIEMER, pour ses relectures, ses encouragements et l'intérêt qu'elle a manifesté dès le premier jour pour mon travail.

Docteur Vincent FONTAA, pour avoir accepté la présidence de mon jury et son véritable investissement dans sa tâche.

Merci à l'ensemble de l'équipe du SPEA pour son accueil, sa cordialité et ses encouragements. Je remercie tout spécialement Claire BEAUFILS et Edith UNSINGER pour leur accompagnement et leur regard éclairé.

Merci aux différents intervenants de l'école d'orthophonie, à mes maîtres de stages et autres professionnels rencontrés durant ces quatre ans d'étude, qui ont su m'accueillir, me former, me faire réfléchir et avancer.

Merci à ma famille, pour leur soutien indéfectible, à mes amis et leurs gentilles attentions. Merci à Fran pour ses relectures et son soutien quotidien et merci à Maud, Pauline, Hélène et Vanessa pour ces 4 années merveilleuses d'amitié.

Merci enfin à tous les patients, qui ont accepté ma présence à leur côté et m'ont permis de me former.

Un dernier remerciement tout spécial à Emir, Milo et Jules, qui m'ont ouvert leurs portes, et accepté qu'une rencontre se fasse. Je ne les oublierai pas.

*Chanter n'est pas parler*¹

¹ Williams et Bartak, *Si on me touche je n'existe plus*. p. 298.

Sommaire

Introduction	1
--------------------	---

Partie Théorique

I. Développement du langage et de la communication chez le sujet normal	11
A. L'entrée dans le langage	11
1. La naissance de la parole et de la voix	11
2. L'autre dans la voix	12
3. Le motherese et la prosodie	13
4. L'écoute	14
5. Préparation au dialogue	15
6. Parler l'absence	16
7. L'importance du rythme dans la constitution du sujet communicant	16
B. La communication	18
1. La communication non verbale	18
2. La communication verbale	20
3. Quand les deux types de communication se rencontrent	20
4. L'imitation	21
D. La voix parlée et chantée	23
1. Les paramètres acoustiques de la voix	23
2. Anatomie et physiologie	24
3. Physiologie de la voix au cours de l'évolution de l'enfant	25
4. La voix, reflet de notre personnalité	25
5. La voix du chant	26
II. Autisme	28
A. Rappels théoriques	28
1. Définition	28
2. Etiologies	29
3. Prévalence et sexe ratio	30
4. Le continuum autistique	30
B. La place de l'orthophoniste dans la prise en charge des enfants autistes	31
1. Evaluer la communication	32
2. Un rôle dans le diagnostic précoce	32
3. Une prise en charge précoce	33
4. Et après 4 ans ?	34
5. Développer la communication	35
6. Quelle approche thérapeutique ?	36
C. Parole, langage et communication de l'autiste	38
1. Imitation	38
2. Les autistes et la prosodie	38
3. Le langage dans l'autisme	40
3. Il parle volontiers, mais à condition de ne pas dire	41
4. La place du discours	42
5. L'hypothèse d'un déficit rythmique	43
D. L'autiste, sa voix et la musique	45
1. A l'écoute de sa voix	45
2. La voix entendable	47

3. L'autisme et la musique	48
4. La place du chant dans le monde de l'autiste	49
5. Le chant comme pratique thérapeutique	51
III. Musique, chants et comptines, l'intérêt et la richesse de tels outils	54
A. La musique	54
1. Eléments structurants de la musique	54
2. Musique et langage.....	55
3. Musique et cerveau.....	56
4. Musique et rééducation	56
5. Les neurones-miroirs dans la musique	57
B. Le chant	58
1. Le chant et le langage.....	58
2. Le chant et ses canaux de communication	59
3. L'importance de l'écoute dans le chant.....	59
4. Laisser la place au silence	60
5. Le grain de la voix.....	60
C. Les comptines	61
1. Une transmission culturelle.....	62
2. Un outil adapté à l'enfance.....	63
3. La comptine, une porte entre le vécu et l'imaginaire	63
4. Un support de langage.....	64
5. L'importance du rythme et de la mélodie	65
6. L'apport de la répétition.....	66
7. L'importance des gestes	66
8. Le plaisir et la gratuité.....	67

Partie Pratique

I. Naissance et réalisation de mon projet	70
A. Un cheminement.....	70
1. Pourquoi ce sujet ?	70
2. Ma problématique	71
B. Méthodologie.....	71
1. Une observation clinique.....	71
2. Présentation des lieux.....	73
3. Présentation des enfants	74
4. Présentation de mon expérimentation	77
5. Elaboration d'une évaluation	78
II. Compte rendu de la prise en charge.....	79
A. L'atelier chants et comptines.....	79
1. Mise en place du cadre	79
2. Déroulement de l'atelier	80
3. Modalités travaillées, quels biais ?.....	82
B. La prise en charge de Milo	86
1. Le déroulement des séances	86
2. Le choix des supports.....	86
3. Les compétences travaillées	87
C. La prise en charge de Jules	91
1. Le déroulement des séances	91
2. Le choix des supports.....	92

3. Les modalités travaillées	92
III. Résultats et discussion.....	95
A. Analyse des résultats pour l'atelier	95
1. Reprise des questionnaires et entretiens	95
2. Reprise de la grille d'observation.....	96
B. Analyse des résultats dans la prise en charge individuelle de Milo	109
1. Reprise des productions de Milo	109
2. Bilan de cette année.....	113
C. Analyse des résultats dans la prise en charge précoce de Jules.....	115
1. Analyse des résultats	115
2. Finalement, pourquoi des comptines ?	119
D. Discussion	120
1. Regard croisé sur les enfants	120
2. Limites et difficultés.....	123
3. Réponse à la problématique	126
4. Apports personnels pour ma pratique future	127
Conclusion.....	129
Bibliographie	131
Annexes	

Introduction

La première fois que j'ai rencontré des enfants autistes, j'ai été confrontée à cette voix souvent décrite comme inexpressive, monotone, robotisée. Mais plus encore, j'ai été interpellée lorsque je les ai entendus chanter. Leur voix semblait alors prendre corps. Devenant présente, elle s'imposait à moi comme à l'enfant à notre plus grand étonnement. Ecouter des enfants autistes dans la découverte et l'expérimentation de leur voix, m'a posé inévitablement question et m'a poussée à chercher ce qui se jouait dans cette voix.

Des études montrent que c'est par l'intermédiaire de la prosodie que les enfants entrent dans le langage alors que ce ne serait pas le cas pour les enfants autistes. Dans ce sens, plusieurs recherches explorent les spécificités du langage et de la parole des autistes. Elles montrent notamment leur rapport singulier au discours et à la position d'énonciateur et posent ainsi les bases du champ d'intervention des orthophonistes.

Leur lien à la musique et à la voix chantée est une autre particularité souvent décrite chez les autistes. De nombreuses études tentent de comprendre leur perception et leurs capacités pour la musique et le chant.

Les rapports entre musique et autisme ont déjà fait l'objet de nombreux mémoires d'orthophonie. A travers la voix chantée, il s'agit ici de questionner la relation de l'enfant autiste à sa voix et à celle des autres. En interrogeant la voix et ses liens avec le langage et avec la communication, nous chercherons les liaisons possibles entre chant, voix, parole et langage. Ainsi, nous nous demanderons en quoi la voix chantée peut répondre à des objectifs orthophoniques.

D'autre part, il semblerait que bon nombre d'enfants autistes éprouvent un intérêt spécifique au contact du chant et de la musique. Pourquoi les utiliser si nous risquons l'enfermement de l'enfant ? A l'inverse, est-il possible de se servir de la voix chantée comme médiation vers l'échange et la communication avec l'autre ?

Après avoir défini des notions essentielles autour de la voix, du langage et de la communication, nous nous pencherons sur leurs spécificités dans l'autisme et le rôle que peut y tenir l'orthophoniste. Nous étudierons ensuite plus précisément les liens entre autisme, musique et voix chantée.

La partie pratique tentera d'illustrer nos hypothèses et de vérifier si le chant peut être un outil orthophonique privilégié dans la prise en charge de l'enfant autiste et de quelle manière l'utiliser.

PARTIE THEORIQUE

I. Développement du langage et de la communication chez le sujet normal

A. L'entrée dans le langage

Le langage peut être étudié de plusieurs points de vue (sociologique, linguistique, psychanalytique, etc.). Cela montre sa complexité et en fait également sa richesse. Depuis le Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure en 1916, les linguistes se sont appliqués à définir le langage sous ses propriétés formelles laissant de côté la voix, porteuse du langage. Le professeur E. Cabrejo-Parra, Professeur de psycholinguistique à l'université de Paris VII, s'est intéressé à la parole orale et à la construction de la voix. Plus largement il a axé ses recherches sur un questionnement : Comment est-ce qu'une langue arrive à se confondre avec le sujet qui la parle ?

1. La naissance de la parole et de la voix

L'homme débute son voyage dans la langue bien avant qu'il naisse. Dès le 4^e mois de gestation, le fœtus commence à développer son audition et à recevoir des informations venant de la voix maternelle. Ces informations vont lui permettre de distinguer la voix de sa mère de toutes les autres voix.

« *L'être humain sort du ventre de sa mère pour tomber dans le ventre de la langue* ». ² Ecouter une autre voix que celle de sa mère crée alors un sursaut psychique qui active la discrimination mentale et donc, la première activité de pensée. L'être humain va passer sa vie à faire des discriminations mentales, la première est organisée par la lecture des voix et des visages. L'enfant va faire ce va-et-vient entre la grammaire des visages, la prosodie de la langue et l'intonation car le tout forme un ensemble harmonieux et cohérent.

Pendant ses trois premiers mois, le bébé va capturer silencieusement les traits acoustiques des voix qui l'entourent, **c'est ce qui lui permettra d'émerger comme sujet énonciateur**. Le

² Cabrejo-Parra, « La construction du langage: dimension psychanalytique ».

bébé va passer du cri au babil et dès le 6^e mois, on peut reconnaître la langue maternelle du bébé, son babil est alors canonique. Entrer dans le babil, c'est entrer dans une forme temporelle socialement organisée. En effet, l'enfant doit capter les traits acoustiques qui segmentent l'enchaînement de l'oral. « *La première grammaire que tout être humain a appris, c'est la prosodie de langue* ». ³ L'enfant va jouer avec cette musique de la langue, et ce jeu du temps est fondamental. Le temps est invisible mais il entre dans la psyché humaine par la prosodie et les rythmes élémentaires qui fondent le quotidien du bébé.

L'oral est un temps socialement organisé qui va nous permettre d'entrer dans la culture. **C'est parce que la voix du bébé va se façonner dans la prosodie de sa langue que la langue va le marquer symboliquement** (dès que nous parlons, nous disons d'où nous venons).

2. L'autre dans la voix

Une fois que le bébé a construit sa voix dans la prosodie de sa langue, on comprend que la voix humaine rentre dans un processus de transmission. Pour avoir de la voix, il faut avoir entendu quelqu'un parler. L'acte de parler, nous place comme porte-parole, nous sommes porteurs de la parole des autres, en premier lieu de nos parents. C'est cette présence symbolique de l'autre dans la voix, qui fait que les sons linguistiques sont des sons différents de tous les autres sons. La voix est porteuse de symbolique et de transmission, la voix vient de l'autre. **Lorsque la voix s'inscrit dans la psyché humaine, c'est également l'autre qui commence à faire partie de cette structure psychique.** A partir de là, il se construit ce que Cabrejo-Parra appelle la « boîte de l'altérité », l'autre fait partie de moi. Un espace psychique interne se crée dans lequel l'enfant peut babiller et s'écouter babiller. Il joue avec sa voix, s'accompagne de son langage s'écoute et s'appelle. Or pour appeler, il faut passer du cri à la demande et cela ne peut se faire sans cette boîte de l'altérité.

Pouvoir se parler à soi-même, entretenir un langage intérieur, voici une fonction importante du langage, elle permet l'adaptation à la réalité.

³ Ibid.

3. Le motherese et la prosodie

La prosodie, enveloppe sonore et musicale du langage, est faite de rythmes, de tempos, d'intonation, de mélodies, d'intensité.

La prosodie permet de maintenir l'attention du locuteur par les modulations mélodiques, elle a une fonction lexicale et syntaxique car elle opère un découpage phonologique, elle a aussi une fonction hiérarchisante au niveau syntaxique. Enfin, elle est porteuse de sens et elle donne des informations implicites.

La prosodie se définit sur deux plans : l'acoustique et l'analyse phonologique. L'acoustique la décrit en termes de hauteur, de durée et d'intensité alors que l'analyse phonologique s'attache plutôt à l'étudier comme « *une enveloppe musicale de la parole avec des aspects de rythme, tempo, mélodie, accent, et intonation, pouvant avoir une valeur linguistique (marquer des frontières de phrases ou de mots) ou non linguistique (marquer une émotion)* »⁴.

On sait que **c'est par la prosodie que l'enfant rentre dans le langage**, et ce très tôt : « *les stimulations sonores reçues pendant les derniers mois de vie intra-utérine sont susceptibles de contribuer au modelage des voies sensorielles et de préparer au calibrage perceptif pour certaines caractéristiques des sons de la parole, sans doute plus particulièrement pour les caractéristiques prosodiques des langues.* »⁵

L'enfant vient au monde avec une sensibilité particulière à la prosodie et à celle qui le porte : la voix de sa mère. En effet, depuis 1971, des études ont mis en évidence l'importance de la prosodie pour le nourrisson et sa préférence à l'écoute de la voix de sa mère. Grâce à l'observation de sa « succion non nutritive », les scientifiques ont pu montrer que cette préférence n'est valable que lorsque les aspects dynamiques de la parole maternelle sont conservés. Ils ont fait entendre aux bébés, des bandes sons de la voix de leur mère passées à l'envers. La voix de la mère était toujours reconnaissable mais plus la prosodie de la langue et les bébés s'en sont désintéressés. Ainsi, les scientifiques ont pu conclure que les bébés étaient sensibles à l'intonation, à la prosodie de la langue portée par la voix de leur mère et non à des aspects statiques des sons.⁶

C'est la prosodie que le bébé perçoit lorsque sa mère parle, et c'est par elle qu'il se lancera lui-même dans le langage lors de ses premières productions. « *Dans la vie de tous les jours, la prosodie naturelle 'force' l'écoute des bébés. Elle aiderait par ce fait leur attention à se*

⁴ Boysson Bardies, « Les consonnes terminales dans le babillage et les premiers mots ». p. 260.

⁵ Ibid. p. 36.

⁶ Jusczyk, « On characterizing the development of speech perception ».

*porter sur les variations phonétiques. [...] la prosodie serait une 'glu perceptive' pour les séquences de parole ».*⁷

Le bébé étant très sensible à la prosodie de la langue, le premier cadeau que l'on doit lui faire, c'est lui parler avec une intonation particulière : un débit ralenti, une prosodie contrastée, une voix mélodieuse. On appelle *motherese* ou *mamamais* cette façon de s'adresser à l'enfant. Le *motherese* adapte la parole aux capacités perceptives de l'enfant et rend ainsi la voix humaine attractive grâce aux variations de hauteur, au ralentissement du débit, à la mise en exergue des mots importants et à l'exagération de la mimique. Cette caresse linguistique existe dans toutes les langues. D'ailleurs, les berceuses et les comptines véhiculent cette façon de s'adresser à l'enfant et l'accompagnent durant son développement.

4. L'écoute

L'écoute est une autre compétence qui doit être nourrie. L'opposition entre entendre et écouter existe partout. Dès qu'il y a un bruit je l'entends, mais **pour qu'il y ait écoute, il faut que le sujet veuille comprendre et donner du sens**. Pour cela, il faut savoir placer l'autre dans une position d'écoute. Il y a un besoin profond d'écouter ce qui est rythmique dans toutes les cultures et ce rythme se transmet par les berceuses, les comptines et les petites poésies qui sont une réelle nécessité pour qu'un humain puisse se nourrir symboliquement en introjectant, par le rythme, le temps à sa vie interne.⁸

L'être humain a besoin de se nourrir de sa culture et chaque culture a créé pour lui ce dont il a besoin pour naître en tant que sujet. C'est par la transmission orale et la disponibilité psychique de l'adulte que l'enfant y aura accès.

Une autre acquisition de la langue est le processus d'identification. C'est ce qui permet à toute personne parlant la même langue de se reconnaître bien que n'ayant pas la même voix, ni la même prosodie, ni la même façon d'articuler etc. Cette compétence s'est développée par l'écoute de l'autre et par la vue du corps de l'autre qu'il peut lire, interpréter et reproduire sur son propre corps avec toutes les nuances et les variations qu'il perçoit.

Ainsi, mettre les enfants en position d'écoute dès le premier âge est très important. On peut le faire grâce aux livres et à la musique par exemple. Dès lors, à 6 mois, ils comprennent déjà qu'il y a une langue de l'agir et une langue de l'écoute.

⁷ Boysson-Bardies, *Comment la parole vient aux enfants*. p. 41.

⁸ Cabrejo-Parra, « La construction du langage: dimension psychanalytique ».

5. Préparation au dialogue

Dans toute culture, lorsqu'un bébé se met à babiller, on voit sa mère lui répondre. C'est un acte de générosité, un acte gratuit, une façon de dire « ce que tu viens de faire met en mouvement mon activité mentale » et de reconnaître l'activité psychique du nourrisson en lui renvoyant un écho. C'est de là que viendra le plaisir de penser, de parler et de dialoguer. Quand la boîte de l'altérité est construite, on peut créer des regards conjoints, qui viennent après le face à face et qui introduisent une triangulation, un objet extérieur. L'enfant se trouve comme différent de l'autre regardant la même chose. On peut alors lui montrer autre chose, l'altérité interne se met en jeu sous l'angle de l'intersubjectivité et le regard du bébé se nourrit du regard conjoint. **Par ce regard conjoint, on fait entrer le monde dans l'univers du bébé, et la possibilité de construction sociale.**

L'intersubjectivité, c'est l'existence d'un autre interne et d'un autre externe, la possibilité de se parler à soi-même comme à l'autre. C'est l'autre qui fait partie de moi.

Les mots et les sons ne se suivent pas linéairement, chaque langue va créer des enchaînements, des liaisons, c'est l'âme même de la prosodie. La langue est la matrice symbolique de la construction du sujet, c'est aux parents de faire naître symboliquement l'enfant en lui permettant d'expérimenter la langue et toutes les musiques de la langue. En effet, quand les adultes sont enchaînés au contenu sémantique du discours, les bébés le sont à la prosodie de la langue, il est alors important de les nourrir de rythmes et de musiques diversifiés, la langue du quotidien, la langue des berceuses, celle de l'écrit sont autant de prosodies particulières et de promesses de richesse pour l'enfant. « *La langue est une pâte à modeler qui se laisse transformer par chaque enfant qui va entrer dans cette langue* ». ⁹

Lorsqu'il commence à parler, l'enfant comprend que la langue est un jeu mais que pour y jouer il faut connaître les codes. Il faut le laisser essayer, se tromper, et essayer encore.

L'enfant quand il parle demande à être reconnu, chaque sentiment existe parce qu'il y a l'autre. C'est alors que le discours de l'enfant, qu'il parle du monde, de l'autre ou de lui-même, doit être reconnu et entendu. A ce moment, l'enfant prendra plaisir à être dans l'interaction langagière.

⁹ Ibid.

6. Parler l'absence

Les premiers mots du bébé servent à parler ce qui est présent. Puis vers 2 ans, l'enfant commence à utiliser la négation, donc l'absence. **On ne peut pas montrer l'absence, il faut passer par la langue. Elle représente l'absence et permet l'accès à l'imaginaire**, c'est-à-dire, la possibilité de nommer ce qui n'existe pas ou de nommer différemment ce qui existe. La représentation de l'absence est une faculté de la pensée humaine qui se met en place par la permanence de l'objet. Lorsque je ne vois plus l'objet, je sais qu'il continue à exister. La langue nomme sans arrêt la possibilité d'être absent ou présent, c'est le rôle des conjugaisons par exemple.¹⁰

7. L'importance du rythme dans la constitution du sujet communicant

Les premières expériences du fœtus sont auditives, sonores et rythmiques. C'est à travers la succion de son pouce qu'il aurait ses premières expériences vocales. Suzanne Maiello¹¹ défend l'idée selon laquelle il y aurait une proto-relation entre le fœtus et la voix de sa mère. Frances Tustin,¹² quant à elle, parle de la racine du rythme qui se trouverait à la racine de notre être et qui semblerait « *affecter la capacité empathique de l'individu, et donc sa capacité d'entrer en relation avec les personnes.* » Se référant plus spécifiquement au niveau auditif, elle affirme que les formes musicales « *structurent les notes individuelles qui ensemble créent la sensation en les transformant en perceptions et en conceptions qui s'installent dans la dimension du temps [...] le langage semble être une version spécifique des formes musicales* ». Mais **la spécificité du langage oral réside dans le fait qu'il véhicule la pensée et les émotions dans la communication quotidienne.**

Les aspects rythmiques de la réalité prénatale seraient à l'extrémité la plus archaïque des expériences auditives. Entrelacés avec les niveaux vibratoires, kinesthésiques et tactiles de l'expérience, ils pourraient donner au fœtus la première perception du caractère pulsatoire de tout ce qui est vivant, et ainsi, être au centre même du *basic trust*, de la confiance de base décrite par Erik Erikson¹³. Les études développementalistes soulignent une prééminence des

¹⁰ Ibid.

¹¹ Maiello, « Les états autistiques et les langages de l'absence : La découverte de la dimension rythmique de l'expérience dans le processus thérapeutique ».

¹² Tustin, Davidovici, et Cler, *Les états autistiques chez l'enfant*.

¹³ Erikson, *Enfance et société*.

expériences rythmiques dans la relation primaire. A ce propos, Mechthild Papousek¹⁴ établit une connexion entre la vie prénatale et post-natale. Elle souligne la présence durant la vie prénatale d'une stimulation rythmique-dynamique constante : les battements du cœur de la mère, son rythme respiratoire, ses déambulations, les rythmes de ses énoncés vocaux et verbaux. Dès le début de la vie post-natale, il y a synchronisation des trames vocales et kinétiques du comportement de la mère avec son enfant et sensibilité du nourrisson à ce rythme.

De son côté, Thomas Ogden¹⁵ décrit le caractère rythmique des expériences sensorielles du nourrisson normal dans la position qu'il désigne comme « autistique-contiguë » et suggère que la rythmicité des vécus forme la base même du sens de continuité existentielle de l'individu.

Toute forme de vie présente des aspects rythmiques. Les bébés conservent une réminiscence des bruits rythmiques qui ont accompagné la partie prénatale de leur vie. Non seulement la voix maternelle mais également les sons organiques perçus par le fœtus dans le milieu utérin sont l'objet d'une activité protomentale et celle-ci a une dimension émotionnelle. Le bébé se calme quand il retrouve la trame rythmique familière internalisée au cours de la vie intra-utérine (étude de L. Salk, 1973). **L'expérience auditive et vibratoire des bruits rythmiques de l'organisme maternel pourrait constituer la base qui prépare le fœtus à recevoir le son de la voix de la mère ainsi que la ligne musicale et rythmique de la langue qui deviendra la « langue maternelle de l'enfant ».** C'est à ce moment là que pourraient être enracinées les structures profondes du langage décrites par Noam Chomsky.¹⁶

La voix maternelle introduit dans l'univers auditif du fœtus, une trame sonore nouvelle et différente qui s'ajoute au bruit rythmique et continu des pulsations. Ainsi, elle confronte l'enfant pour la première fois au fait que ni l'alternance de la présence et de l'absence de la voix, ni sa qualité émotionnelle ne sont prévisibles.

Chaque variation de rythme annonce un changement, mais le rythme même, avec son alternance pulsatoire régulière de coups et de pauses, représente le principe de l'inconstance dans la constance.

Les deux aspects de l'expérience rythmique auraient des fonctions spécifiques pour le développement psychique. **La constance et la fiabilité son indispensables pour**

¹⁴ Citée par Maiello, « Les états autistiques et les langages de l'absence : La découverte de la dimension rythmique de l'expérience dans le processus thérapeutique ».

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Chomsky, *Language and mind*.

l'établissement de la confiance de base alors que les variations et les imperfections suscitent l'attention nécessaire pour enrichir l'activité mentale.

Mais l'inconstance et la discontinuité rythmique ne sont supportables qu'après l'internalisation d'une expérience suffisante de constance et de continuité. Les imperfections rythmiques deviennent alors premières frustrations tolérables et les incohérences dans le parler, chanter ou dans les jeux deviennent des expériences plaisantes (M. Papousek, 1996, E. Tronick 1989).¹⁷

B. La communication

C'est au contact d'autres humains et particulièrement de sa mère, que l'enfant commence à structurer ses demandes en vue de la satisfaction d'un besoin ou d'un désir. Grâce au soutien de l'adulte et au modèle qu'il fournit, l'enfant acquiert les données pragmatiques qui assurent l'indication, le besoin, l'intention et cela bien avant qu'il ne prononce ses premiers mots.

La première communication qui s'installe entre le bébé et sa mère est faite d'échanges corporels, de regards croisés, d'ajustements réciproques, de partage émotionnel, ce que Bower et Stern appellent la « synchronie interactionnelle ».¹⁸

Bernard Golse définit deux types de communication : l'analogique (infraverbale ou prélinguistique) et la digitale (verbale ou linguistique).¹⁹

1. La communication non verbale

On trouve des formes variées de communication chez tous les êtres vivants. Tous les sens peuvent servir à donner des informations, et la communication ne peut donc pas se cantonner à la simple faculté de langage. S'il est vrai que le langage parlé est l'outil de communication

¹⁷ Maiello, « Les états autistiques et les langages de l'absence : La découverte de la dimension rythmique de l'expérience dans le processus thérapeutique ».

¹⁸ Stern, *Le monde interpersonnel du nourrisson*; Bower, *Le développement psychologique de la première enfance*.

¹⁹ Castarède, Konopczynski, et Green, *Au commencement était la voix*.

spécifique à l'espèce humaine, il n'est pas le seul canal possible. Les humains utilisent bien d'autres moyens de communication comme les expressions de physionomie, les mimiques, les gestes de la main et du corps, les figurations, le regard etc. C'est grâce à ces moyens de communication non verbale que le nourrisson reçoit les informations de son entourage et peut lui en transmettre. Dès sa naissance, le bébé se retrouve dans un monde de regards, d'odeurs, de sons, de caresses, autant de significations auxquelles il est particulièrement sensible. Le contexte de communication dans lequel vit l'enfant est nécessaire à sa survie. **Pour se développer normalement, le bébé doit recevoir des informations mais aussi désirer les communiquer.**²⁰ La faculté de communication du nourrisson repose sur des modes de transmission et de réception des informations très précoces voire presque innées. Ils sont affectés par les premières interactions avec l'environnement. **Les individus doivent reconnaître et accepter leurs congénères et nous sommes dotés de mécanismes et de stratégies pour répondre à cette nécessité.** La reconnaissance des visages, les réponses aux sollicitations vocales, l'expression d'émotions à travers les mimiques font partie de ces programmes génétiques qui permettront au nourrisson de s'intégrer dans un système de relation.²¹ L'étude expérimentale de l'expression faciale des émotions, montre que les mimiques émotionnelles sont innées et stéréotypées.²²

Le mouvement est à lui seul un moyen d'expression et un acteur social. Le tonus, les mouvements, les postures et les mimiques, sont des éléments fondamentaux de la communication infra-verbale, appelée langage corporel.²³ D'ailleurs, H. Wallon accorde un rôle prégnant à la posture qui a une traduction psychologique et une fonction de communication, vitale pour le jeune enfant. J. De Ajuriaguerra reprendra les travaux de H. Wallon sur les « réactions tonico-émotionnelles » pour développer la notion de « dialogue tonique ». Il décrit le comportement du bébé, qui entièrement plongé dans la communication affective développe un ensemble d'échanges permettant au corps d'exprimer un langage entre lui et sa mère.²⁴ L'être humain s'exprime donc d'abord par des cris, des gesticulations et des variations toniques, puis les gestes et les mimiques vont traduire une volonté de signifier quelque chose. **La gestualité est alors orientée par une intentionnalité et on peut à ce moment, parler des débuts de la communication.** Le besoin de s'exprimer à autrui est l'un des plus importants qui soit pour l'être humain. En s'exprimant par ses mouvements, celui-ci

²⁰ Boysson-Bardies, *Comment la parole vient aux enfants*.

²¹ Ibid.

²² Eibl-Eibesfeldt, *Ethology. The Biology of Behavior*.

²³ Coatelen, « Se mou-Voix-r pour mieux se construire. La voix en psychomotricité son action et son implication corporelle comme étayage de la construction de l'individu ».

²⁴ Corraze, « Le dialogue tonico-émotionnel à la lumière des connaissances actuelles ».

se manifeste comme un sujet en relation à un monde d'objets et de personnes.²⁵ Pour s'intégrer dans un groupe social, l'être humain doit faire preuve d'intentionnalité, d'initiatives, il doit agir, bouger, voire se déplacer physiquement vers son entourage. **L'interaction de l'homme et de l'univers passe donc par l'action.**²⁶

2. La communication verbale

Une part du langage verbal, que B. Golse appelle communication digitale, renvoie aux éléments de l'énoncé : phonèmes, syllabes, mots ou phrases. Elle serait surtout de type analytique et véhiculerait des concepts par le biais d'éléments codés d'information.²⁷

La communication vocale entre êtres humains éveille et maintient chez le bébé, le désir de parler. Mais elle éveille aussi le désir d'échanger des affects, des besoins, des demandes, de s'inclure dans le groupe familial ou le groupe des pairs. **Elle entretient également le désir de dire et d'entendre le monde.**

Du premier cri au dernier souffle, la production de sons ne cesse pas chez l'être humain (sauf maladie) et son désir de communiquer non plus.

Durant les deux premiers mois, le bébé n'émet que des sons végétatifs ou réactionnels qui traduisent son bien être ou son malaise. Vers quatre cinq mois, la vocalisation devient volontaire et serait de fait, un des premiers comportements volontaires de l'enfant.²⁸ Le bébé joue avec les sons, la prosodie. Souvent il s'en étonne, parfois en rit mais surtout, il devient conscient de l'impact de ses gazouillis sur son entourage et commence à en user de façon sociale pour communiquer ses émotions et des demandes.

3. Quand les deux types de communication se rencontrent

D'un certain point de vue, tout oppose la communication verbale et la communication non verbale. Leur localisation hémisphérique tout d'abord, ce qu'elles véhiculent ensuite. Il est convenu que la communication analogique, supportée par l'hémisphère mineur est dédiée aux

²⁵ Coatelen, « Se mou-Voix-r pour mieux se construire. La voix en psychomotricité son action et son implication corporelle comme étayage de la construction de l'individu ».

²⁶ Ibid.

²⁷ Golse, « Les précurseurs corporels et comportementaux du langage verbal ».

²⁸ Boysson-Bardies, *Comment la parole vient aux enfants*.

émotions, aux affects par le biais d'éléments non linguistiques, alors que la communication digitale siègerait dans l'hémisphère majeur et concernerait surtout la transmission verbale de messages conceptuels ou idéiques par le biais de comportements linguistiques. Mais il serait réducteur de s'en tenir à cette simple opposition. B. Golse insiste sur l'existence d'une « concaténation serrée entre ces deux types de communication [...] et surtout qu'il existe du non verbal dans le verbal lui-même ». ²⁹ La chaîne parlée se compose d'un contenu verbal : les éléments de l'énoncé, et d'un contenant verbal : les règles d'énonciation, qui organisent l'énoncé, mais aussi la musique du langage.

La voix se situe à la jonction de ces deux types de communication, à la fois porteuse du verbal, du message, du contenu, et du non verbal, des émotions, de la relation.

4. L'imitation

*« L'imitation immédiate et réciproque constitue une base puissante de communication entre les jeunes enfants durant la période prélinguistique. En effet, elle engendre l'échange affectif positif, la proximité physique et l'attention soutenue au partenaire. »*³⁰

Plus qu'un simple réflexe, l'imitation néonatale est considérée désormais comme partie intégrante d'une fonction sociale et d'un processus de communication par de nombreux chercheurs.³¹

Dès le deuxième mois de vie du bébé, les interactions précoces mère/enfant sont rythmées par des épisodes d'imitation. L'imitation pourrait fournir une base pour établir la communication entre la mère et son bébé. Au départ, ce serait la mère qui initierait l'imitation. Toutefois, dès deux ou trois mois, les imitations vocales seraient déjà mieux partagées, entraînant très tôt une réciprocité entre les deux partenaires.

C'est en sélectionnant certaines émissions vocales de son bébé, qu'elle répète et confirme, que la mère introduit des irrégularités, sources de prévision et d'imitation : à travers ce type de conduites, elle contribue à la mise en place d'une situation d'interaction.³²

On peut considérer l'imitation comme un code minimal de communication non verbale, c'est une manière de « se parler » pour la mère et le nourrisson. En effet, on trouve dans l'imitation

²⁹ Golse, « Les précurseurs corporels et comportementaux du langage verbal ».

³⁰ Nadel et Zazzo, *Imitation et communication entre jeunes enfants*.

³¹ Uzgiris, Pouthas, et Jouen, « L'imitation dans les interactions précoces »; Nadel et Zazzo, *Imitation et communication entre jeunes enfants*.

³² Denni-Krichel, Bour, et Angelmann, « L'imitation dans la prise en charge orthophonique de l'enfant autiste ».

certaines caractéristiques d'une proto-conversation : attention conjointe, échange de regard, tours de rôle. Ces interactions imitatives sont un véritable plaisir partagé pour la mère et l'enfant, les sourires et vocalisations y sont généralement très riches.

C'est par l'imitation que le bébé va entraîner son système articulatoire : il donne l'impression de comprendre que sa mère l'imité et va répéter à son tour la même action, le même son et geste en s'appuyant sur le modèle que lui renvoie sa mère. Il entretient alors une dynamique interactionnelle au moyen de sa propre imitation-réponse ce qui va contribuer à maintenir la communication intersubjective, la prolonger et l'enrichir. **L'imitation joue alors un rôle dans l'établissement et le renforcement des premiers liens et d'une compréhension mutuelle.**

Avant l'usage des mots, l'enfant va s'exprimer par des gestes, mimiques, émissions vocales. L'adulte va alors lui prêter des intentions communicatives, c'est ainsi que la communication va se développer vers des procédures de plus en plus conventionnelles. L'imitation participe au passage d'une communication primaire à une communication secondaire, pragmatique et intentionnelle. D'abord unité comportementale, d'appariement gestuel, l'imitation devient progressivement une véritable structure d'échanges référentiels et de là on observera un changement de statut de la communication. Selon Nadel,³³ ce changement découlerait de deux processus : le partage thématique et la régulation interpersonnelle des tours de parole. Elle s'est particulièrement penchée sur le rôle de l'imitation dans la communication non verbale et défend l'hypothèse selon laquelle **l'objet identique est préféré à tout autre objet parce qu'il se prêterait mieux à une activité imitative s'exerçant à propos du même.** L'imitation serait alors le premier accord sur un thème, et l'objet identique serait une forme d'attention conjointe à laquelle l'objet d'attention serait dédoublé. La régulation interpersonnelle des tours de parole renvoie, quant à elle, à cette double caractéristique de l'imitation : imiter et être imité. En effet, la sensibilité au fait d'être imité serait précoce chez l'enfant et favoriserait le contact visuel. **L'imitation aurait donc bien un rôle dans l'acquisition de compétences pragmatiques de communication.**

Dire que la voix permet la communication relève du pléonasme tant nous pensons d'abord au langage, dont la voix est le support, quand il s'agit de communiquer. Mais nous communiquons encore plus par des signaux corporels et aussi par les intonations, l'intensité,

³³ Nadel et Zazzo, *Imitation et communication entre jeunes enfants*.

le rythme de notre voix. Celle-ci, comme l'ensemble du langage non-verbal, nous révèle à l'interlocuteur au-delà des mots. « *Elle nous appartient en propre, signe notre unicité et notre personnalité.* »³⁴ Grâce à son entourage, l'enfant découvre la valeur utilitaire de la communication humaine, mais il découvre surtout et avant tout le plaisir gratuit de communiquer avec l'autre, il entre dans l'échange et apprend que communiquer c'est être reconnu comme humain parmi les humains. **Communiquer, c'est témoigner du plaisir d'être ensemble et de se comprendre.**

D. La voix parlée et chantée

1. Les paramètres acoustiques de la voix

La voix est une réalité sonore définie par les paramètres du timbre, de la hauteur et de l'intensité.

La hauteur du son, appelée fréquence, correspond au nombre de vibrations des cordes vocales par seconde. Elle se calcule en Hertz. Chez l'homme, la fréquence fondamentale se situe vers 100 Hz, 200 Hz chez la femme et elle varie entre 200 et 300 Hz chez l'enfant. Au cours d'une phrase, la fréquence du son laryngé varie constamment, constituant la mélodie ou l'intonation. Elle entre en jeu dans la compréhension du sens d'une phrase et permet l'expression d'un état psychoaffectif

L'intensité, calculée en Décibels, correspond à la capacité à produire et à faire varier la force de la voix. Elle est en lien avec la variation de la pression correspondant au son émis et augmente donc avec la pression sous glottique. Du chuchotage au cri, l'intensité varie constamment dans la parole. On l'utilise aussi pour accentuer un mot ou groupe de mot au service du sens, c'est le renforcement. Pouvoir contrôler son intensité demande une bonne audition, garante de la boucle audio-phonatoire, mais cela implique aussi de s'adapter à l'autre de façon à ce qu'il puisse entendre ce qu'on a à lui dire.

³⁴ Foucard, *La voix chantée et ses canaux de communication.*

Le rythme dépend du débit vocal qui règle les espaces entre les sons et les pauses. Trop lent, il est monotone ; trop rapide, le message devient incompréhensible.

Le timbre donne sa richesse à la voix et lui confère son identité. Il résulte du modelage du son laryngé par les cavités de résonance, qui vont permettre d'éliminer certaines fréquences ou au contraire en enrichir d'autres en y ajoutant des harmoniques. C'est par leur richesse que l'on reconnaît une voix d'une autre.

La variation dans le temps de la hauteur, du timbre, de l'intensité et du rythme représente la prosodie, cette mélodie de la parole. C'est elle qui confère à la voix ses deux fonctions principales d'expression et de communication.

2. Anatomie et physiologie

La voix est une émanation du corps, elle est le résultat d'une énergie mécanique produite par les poumons qui devient énergie acoustique au passage des cordes vocales. Pour produire de la voix il faut du souffle, une expiration sonorisée. Le souffle au passage des cordes vocales dans le larynx se met à vibrer, passe par les résonateurs et donne le son, le timbre, la voix telle que nous la connaissons. Le bon fonctionnement du larynx dépend d'un ensemble d'équilibres répartis dans le corps entier entre muscles agonistes et antagonistes.³⁵ La posture est donc très importante. La phonation demande l'intégrité de l'appareil respiratoire, celle du larynx avec ses cartilages, ses muscles et sa muqueuse et celle des résonateurs composés du larynx, du pharynx et des cavités buccales et nasales. Mais le système nerveux central joue également un rôle important. L'hémisphère gauche, dans lequel sont les centres du langage, décortique et analyse tandis que le droit permet la perception et la compréhension de la musique et de la mélodie. C'est dans le système nerveux central que siège l'audition : la voix est contrôlée en permanence par les oreilles, en effet, la boucle audio-phonatoire ajuste l'intensité et la hauteur de la voix.

La voix est donc une réalité mécanique et acoustique qui émane de plusieurs structures anatomiques, toutes en lien et en équilibre permanent.

³⁵ Heuillet-Martin, Garson-Bavard, et Legré, *Une voix pour tous*.

3. Physiologie de la voix au cours de l'évolution de l'enfant

Le premier cri du nouveau-né est un réflexe biologique vital, un premier mécanisme de survie. Il va rapidement devenir source de communication : P.M Wolff décrit quatre cris réflexes chez le nourrisson : le cri de la faim, de la colère, de la douleur et de la réponse à la frustration. Durant la troisième semaine apparaît un cinquième cri appelé le « faux cri de détresse » réalisé par l'enfant pour attirer l'attention. Il constituerait la première émission sonore intentionnelle du nourrisson.³⁶

Alain Delbe a théorisé trois stades dans lesquels la voix intervient comme processus de séparation de la mère avec son enfant, lui offrant l'accès à l'individuation. Le premier stade est celui de « la voix de la mère » durant lequel, le bébé ne conçoit son existence que par la présence et la perception des objets partiels de la mère dont la voix fait partie. Durant « le stade vocal », l'enfant prend conscience que sa mère est un être distinct, différent de lui et perçoit les différences entre leurs deux voix, effaçant toute confusion. Enfin, l'enfant passe par « la castration vocale », moment de renonciation au jeu libre de la voix pour la soumettre au signifiant, à la parole. Ce stade apparaît quand il est signifié à l'enfant qu'il doit s'exprimer par le langage, comme tous les être humains, pour se faire comprendre.³⁷

L'enfant apprend progressivement à maîtriser son mouvement respiratoire et son larynx. Au cours des deux premières années de sa vie, il gazouille vocalise, expérimente et joue avec son émission sonore, puis il comprend qu'il peut utiliser ces signaux pour agir sur son entourage et accède enfin au langage.

4. La voix, reflet de notre personnalité

Les caractéristiques vocales spécifiques du sujet finissent par faire partie de sa personnalité. La voix peut renseigner sur le sexe, l'âge, voire l'origine géographique du sujet mais également sur son état psychologique et ses affects.³⁸

*« La voix, instrument vrai, qui passe par le corps, est donc bien une image sonore de nous-même, image peu retouchable, avec laquelle on ne peut tricher ; elle se situe au coeur de notre personnalité, c'est notre signature sonore. »*³⁹ Concernant la voix comme porteuse de

³⁶ Grosléziat et Bustarret, *Les bébés et la musique*.

³⁷ Delbe, *Le stade vocal*.

³⁸ Coatelen, « Se mou-Voix-r pour mieux se construire. La voix en psychomotricité son action et son implication corporelle comme étayage de la construction de l'individu ».

³⁹ Castarède, Konopczynski, et Green, *Au commencement était la voix*. p. 40.

communication, J. Lequesne souligne notre devoir par rapport à notre voix, et nous engage à nous assumer comme porteur de notre voix et à faire acte de parole et acte de présence à notre parole.⁴⁰

5. La voix du chant

Avec le chant, nous entrons dans l'art de la voix. Entre voix parlée et voix chantée, notre organe est le même mais utilisé différemment. Il y a d'abord des exigences qui confèrent sa qualité au chant. La hauteur dans le chant, permet un écart mélodique bien supérieur à celui de la voix parlée, on parle de tessiture. Le timbre est travaillé, valorisé, enrichi, modifié dans le chant. L'intensité est beaucoup plus utilisée ainsi que la tenue vocalique. Enfin, le respect de la justesse est indispensable au chant et nécessite une mémoire musicale des tonalités, des écarts mélodiques et des rythmes.

Plus encore que pour la parole, le chant requiert une respiration abdominale contrôlée et travaillée, jouant sur l'équilibre des forces et le contrôle musculaire. La hauteur tonale qui découle de la fréquence vibratoire, peut varier sur différents registres (lieux de résonance) et mécanismes (lieux de la vibration laryngée). Le timbre, l'un des trois trépieds acoustique, est pour le chant la qualité principale du son. Il est le résultat du remodelage des résonateurs du son né entre les cordes vocales.⁴¹ L'odologie, science récente, étudie la voix chantée d'un point de vue physiologique, acoustique et perceptif et tente tout particulièrement d'analyser la notion de justesse. Chanter juste, c'est reproduire avec exactitude les paramètres, la hauteur, l'intensité, le timbre, la durée et le rythme. Pour cela, il faut l'aptitude auditive qui fixe les paramètres dans la mémoire. Le son mental doit ensuite être transformé en son réel par l'appareil vocal. La voix permet des variations plus fines que la majorité des instruments de musique. Léonard Bernstein écrivait que « *la structure tonale est universelle et naturelle et [que] toute musique trouve son origine commune dans le phénomène universel de la série harmonique* ». La prédilection pour les intervalles d'octave et de quinte tiendrait de propriétés arithmétiques de l'oreille interne. Pour réussir cette justesse, on sollicite le feedback auditif et proprioceptif, qui permet l'autocontrôle sur sa voix, une oreille musicienne, qui correspond à une discrimination auditive supérieure, et le système nerveux.⁴²

⁴⁰ Lequesne, *Voix et psychée*.

⁴¹ Heuillet-Martin, Garson-Bavard, et Legré, *Une voix pour tous*.

⁴² Chouard, *L'oreille musicienne*.

La voix parle de nous, elle trahit nos émotions. En retour, l'auditeur pourra être séduit, agacé, ennuyé par une voix. Or cette voix qui fait de l'effet, est le résultat sonore d'une quantité d'actions musculaires qui dépendent de notre morphologie mais également de nos émotions, de notre histoire qui peuvent se modifier et agir directement sur les caractéristiques de la voix. La voix peut donc se changer, se développer, s'améliorer et ce travail contribue à chercher qui l'on est.⁴³ *« Ce qui fait l'essence de la qualité vocale échappe à toute objectivation dans la mesure même où il s'agit de relation. Pour dire les choses un peu trop simplement, il me semble que la qualité d'une voix tient à la relation qu'elle établit entre la personne qui parle (ce qu'elle a dans le ventre, dans le corps, dans le désir et dans l'âme), ce qui est dit dans le texte (ses mots, ses phrases), et ce qui est dit par la voix. A la limite on pourrait dire que la qualité de la voix tient à l'émergence de l'âme dans les mots ».*⁴⁴

⁴³ Foucard, *La voix chantée et ses canaux de communication*.

⁴⁴ Rondeleux, *Trouver sa voix*.

II. Autisme

A. Rappels théoriques

1. Définition

L'autisme, ou trouble du spectre autistique, appartient aux troubles envahissants du développement (TED). C'est Léo Kanner qui en a fait la première description en 1943 dans son article *Princeps*. A partir du suivi de 11 enfants, il a défini les deux principaux symptômes du syndrome autistique : la solitude et l'immuabilité. Kanner ajoute que l'élément pathognomonique de ce syndrome est « *l'inaptitude des enfants à établir des relations normales avec les personnes et à réagir normalement aux situations depuis le début de la vie.* »⁴⁵ La description de Kanner a été reprise et complétée par plusieurs spécialistes. Ainsi, H. Asperger a décrit un syndrome très proche de celui de Kanner caractérisé très tôt par un contact perturbé mais superficiellement possible chez des enfants intelligents.⁴⁶ Au cours des années, les signes et les symptômes sont restés les mêmes mais les critères de définition de l'autisme ont évolué jusqu'à la notion de continuité au sein des troubles du spectre autistique. C'est Lorna Wing qui, la première, a développé l'argument « *d'un continuum se déployant sans heurts de l'autisme de Kanner jusqu'au syndrome d'Asperger* ».⁴⁷

Les critères de référence basés sur la clinique et l'observation sont répertoriés dans les deux grands manuels de psychopathologie : la CIM-10 et le DSM-IV. Les critères de diagnostic se basent sur la triade autistique identifiée par Lorna Wing. Ainsi, l'enfant doit présenter avant trois ans des :

- Troubles qualitatifs de la communication verbale et non-verbale,
- Altérations qualitatives des interactions sociales réciproques,
- Comportements présentant des activités et des centres d'intérêt restreints, stéréotypés et répétitifs.

⁴⁵ Kanner, « The conception of wholes and parts in early infantile autism », p.23-26, in Maleval, *L'autiste et sa voix*, p. 35.

⁴⁶ Asperger et Constant, *Les psychopathes autistiques pendant l'enfance*.

⁴⁷ Wing et Frith, « The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism ».

Il faut s'entendre sur le fait que ce n'est pas parce que les aptitudes sociales et la communication sont perturbées qu'elles sont absentes. En effet, c'est la qualité du contact social qui est touchée et, parallèlement, celle de la communication tant en expression qu'en réception. Ces aptitudes sont donc bien présentes mais généralement qualifiées de particulières ou déviantes⁴⁸.

Beaucoup d'autistes peuvent s'avérer brillants dans certains domaines appelés îlots de compétence. Néanmoins, seul 20 à 30% sont considérés autistes de haut niveau ou avec un syndrome d'Asperger. Les autres présentent pour la plupart un retard mental et des déficits cognitifs associés. Notons toutefois, que Mottron remet en cause ce déficit, par la nature des tests qui ne seraient pas adaptés. En effet, sur les matrices de Raven, ces enfants montreraient des résultats plus élevés.⁴⁹

A cela s'ajoutent fréquemment des troubles du comportement (crises, colères, automutilation), qu'il faut mettre directement en lien avec la frustration ne pas réussir à communiquer ni à exprimer ses désirs ou sa douleur. Temple Grandin témoigne en ce sens : « *Je comprenais ce qu'on me disait mais les mots ne sortaient pas de ma bouche. Je me rappelle avoir pensé qu'il fallait que je hurle puisque je n'avais pas d'autres moyens de communiquer.* »⁵⁰

Dans d'autre cas, ce sont les problèmes sensoriels qui génèrent une excitation presque incontrôlable.

Enfin, notons que les conséquences neuropsychologiques de ce trouble du développement sont graves et multiples. Elles touchent l'intérêt de l'individu pour l'environnement et sa capacité à le comprendre (personnes et objets).

2. Etiologies

Après avoir longtemps considéré que l'autisme était une maladie mentale et de l'anxiété, en lien avec un environnement familial inadapté, il est désormais reconnu que ses origines sont dues à un défaut d'équipement neurobiologique.

Ces perturbations du développement entraînent un déficit complexe de la neuro-modulation et de la perception qui touche l'intérêt social, la communication et certaines fonctions motrices.

⁴⁸ « Participate-autisme ».

⁴⁹ Mottron, *L'autisme, une autre intelligence*.

⁵⁰ Grandin, Lelord, et Scariano, *Ma vie d'autiste.*, p. 48

On connaît aujourd'hui la forte composante génétique à ces perturbations qui se produirait très précocement au cours de la vie embryonnaire.

A certaines étapes du développement embryonnaire, des facteurs exogènes, toxines ou pharmacologiques pourraient également interférer dans l'expression de ces gènes et aboutir à un syndrome autistique. C'est le cas par exemple de l'alcool, de l'herpès ou de la rubéole.

Finalement, toutes les études s'accordent sur une origine multifactorielle de l'autisme résultant de facteurs endogènes et exogènes qui influent sur le développement de l'enfant.

3. Prévalence et sexe ratio

Le rapport INSERM, « Troubles mentaux, dépistage et prévention chez l'enfant et l'adolescent » expertise collective publiée en 2002, cite le chiffre de 60 enfants sur 10 000 touchés par une forme d'autisme. Depuis les dernières études épidémiologiques faites aux Etats-Unis depuis 2000 par les CDC (Centre pour le contrôle et la prévention des maladies), on constate que ce chiffre est en hausse : la prévalence de l'autisme atteindrait désormais 1 enfant sur 150 et 1 garçon sur 94 si bien qu'on entend parfois parler « d'épidémie d'autisme ». En réalité, on explique cette hausse par une amélioration du diagnostic et une inclusion plus large du diagnostic d'autisme. A cela s'ajoutent certainement d'autres facteurs étiologiques tels que l'augmentation de l'exposition à des toxines environnementales.⁵¹

En France, l'autisme concernerait près de 100 000 personnes avec un sexe ratio de 3 garçons pour 1 fille. Ce chiffre serait même en dessous de la réalité d'après les récentes études de la Haute Autorité de Santé (HAS).

4. Le continuum autistique

La plupart des thérapeutes et soignants s'accordent à dire qu'il y a autant d'autismes que d'autistes. Poser le diagnostic d'autisme revient à établir le relevé des signes perturbants concernant la triade autistique. Cependant, l'autisme n'est pas une entité nosographique simple et l'expression et la sévérité de ses signes peuvent être très variables, donnant lieu à des tableaux interindividuels très différents. D'autre part, les caractéristiques des troubles peuvent changer au cours du développement de la personne, aussi bien en nature qu'en

⁵¹ Tardif, Gepner, et Pedinielli, *L'autisme*. p. 23.

intensité, et ce même à l'âge adulte. C'est pour rendre compte de cette diversité que l'on parle de spectre autistique. Cette notion renvoie à un continuum qui rend compte de la diversité des cas et de leur gradation.⁵² Mais malgré la diversité des histoires, des parcours, les différences interindividuelles, on note toujours une atteinte du développement et on observe une certaine forme de ressemblance clinique qui permet d'identifier ces enfants comme TED. Ces catégories sont certes imparfaites et limitées, mais elles permettent au clinicien d'avoir un cadre type du tableau sémiologique et n'excluent pas l'existence de sous-catégories grâce auxquelles on peut affiner le diagnostic.

Toutefois, si ces catégories aident à clarifier les choses pour s'entendre sur les diagnostics et sur la pratique, elles ne remplaceront jamais l'analyse clinique, qui permet de prendre en compte l'enfant dans son fonctionnement, dans son intégralité et non pas seulement un symptôme. Cette notion de continuum nous engage alors à rechercher l'équilibre entre les classifications théoriques et l'observation de l'enfant en face de nous, tout en restant conscient que l'analyse clinique ne pourra se faire que si elle est portée par des références théoriques solides.

D'autre part, tous les exemples de cas cliniques et les témoignages d'autistes montrent à quel point le développement est un processus continu, ne s'arrêtant pas à un certain âge et qui peut connaître des phases d'évolution, de stagnation et parfois de régression. Dans ce processus évolutif et dynamique on comprend à quel point il est important de continuer à stimuler, solliciter, étayer le patient pour lui permettre au maximum l'accès aux connaissances.⁵³

B. La place de l'orthophoniste dans la prise en charge des enfants autistes

L'orthophoniste a pour mission de rééduquer le langage et la communication auprès de personnes ayant une communication altérée ou sans langage. Son action consiste à mettre en place des moyens spécifiques de communication qui pourront renforcer le langage ou s'y substituer. Le but est alors de permettre à l'enfant autiste d'échanger avec son entourage dans

⁵² Ibid. p. 17

⁵³ Ibid. p. 23

une approche plus large où le langage prendra sa valeur de communication dans un processus d'échange et de socialisation.⁵⁴

1. Evaluer la communication

Le domaine de la communication est un des marqueurs diagnostics de l'autisme. Il comprend le langage, les productions verbales et les expressions non verbales. Ce domaine doit faire l'objet d'une évaluation approfondie par un spécialiste. Souvent, le bilan orthophonique traditionnel ne suffit pas et l'analyse du langage requiert un éclairage fonctionnaliste et pragmatique du langage. Ainsi, il est nécessaire d'évaluer l'acquisition d'une compétence communicative comme une dynamique d'action et ceci dans une continuité fonctionnelle depuis la communication préverbale avec les prérequis du langage, jusqu'à l'installation d'une communication. Le bilan doit donc s'attacher à décrire la forme, le contenu et l'utilisation du langage pour identifier les aptitudes articulatoires, phonétiques, prosodiques, lexicales, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques, en réception et en expression.⁵⁵

2. Un rôle dans le diagnostic précoce

En temps normal, on ne pose pas de diagnostic d'autisme avant 3-4 ans, bien que Léo Kanner ait montré que la maladie est constituée dès 36 mois. En pratique, il se passe souvent des mois voire parfois des années entre le moment où les parents ou le médecin de famille se rendent compte d'une anomalie chez l'enfant, et le moment du diagnostic chez un spécialiste. Les pédopsychiatres ne sont pas les seuls concernés par le diagnostic d'autisme, en effet, il s'agit d'une approche pluridisciplinaire ou chacun doit rester attentif aux éventuels troubles de la communication, de la relation et du comportement chez le jeune enfant. Ainsi, médecins traitants, psychologues, psychomotriciens, orthophonistes sont souvent sollicités.

L'orthophoniste est particulièrement à même de repérer les altérations qualitatives de la communication. Elles peuvent se manifester par un retard ou une absence totale de développement du langage sans tentative de compensation par d'autres modes de communication comme le geste ou la mimique. Chez le sujet maîtrisant suffisamment le

⁵⁴ Ibid. p. 115

⁵⁵ Ibid. p. 47

langage, elles peuvent être dues à une incapacité marquée à engager ou à soutenir une conversation avec autrui. Enfin, on peut observer un usage stéréotypé, répétitif du langage et un langage idiosyncrasique.⁵⁶ Le professionnel part d'une analyse pragmatique du langage en replaçant l'enfant, sa communication et son langage dans un contexte fonctionnel. Plusieurs modalités d'évaluation ont été développées à partir de ces bases théoriques pour évaluer les capacités pragmatiques de l'enfant. Citons par exemple la grille d'observation de A.M Wetherby et C. Prutting.

3. Une prise en charge précoce

La plupart des psychiatres cliniciens s'accordent sur le bien-fondé d'une prise en charge précoce en premier lieu pour réduire les conséquences graves du syndrome autistique. Elle permettrait de limiter la mise en place de dysfonctionnements relationnels dans la famille du fait d'une incompréhension du fonctionnement de leur enfant. Ainsi, une prise en charge précoce se fait nécessairement dans le cadre d'un accompagnement parental où le but est de soutenir la famille, d'accompagner les parents dans l'acceptation du diagnostic et de leur permettre de rencontrer leur enfant dans sa spécificité.

Pour développer le langage et la communication, l'orthophoniste travaille sur les prérequis avec l'enfant et ses parents.

En agissant assez tôt et en nous plaçant dans une dynamique qui part de l'enfant et de son fonctionnement, nous pouvons orienter notre prise en charge vers des activités qui fonctionnent, qui parlent à l'enfant et qui le rendent acteur. Cela permettrait de limiter le retard, et d'empêcher que l'enfant ne s'enferme dans des protections qui deviendront de plus en plus infranchissables. A ce stade, la pathologie autistique n'est pas cristallisée et nous ne sommes qu'en présence de signes, que l'on peut faire régresser si nous parvenons à trouver les bonnes stimulations. Il ne s'agit pas de guérir l'enfant, de lui enlever l'autisme et d'en faire un enfant normal, d'ailleurs qu'est ce que l'enfant normal ? Il s'agirait plutôt de l'accompagner dans son évolution et de lui permettre de s'ouvrir au monde et aux autres en toute sécurité pour qu'il puisse se construire et se développer harmonieusement. Cela ne peut se faire que si l'on considère l'enfant dans une dynamique évolutive, comme un être en développement, capable de progrès et pouvant subir des régressions selon ce qu'il vivra. Etre attentif à cet enfant dès le début devrait en toute logique permettre la mise en place d'un

⁵⁶ Marie-Joëlle Fernandes, « L'évaluation des compétences communicatives chez l'enfant autiste ». p. 38.

accompagnement adapté et évolutif pour qu'il progresse, acquière le langage et la communication en toute quiétude.

D'autre part, plusieurs courants d'intervention sont basés sur des approches développementales et comportementales américaines et rendent compte de résultats significatifs sur le développement.⁵⁷ Toutefois, la pratique clinique nous montre que la méthode miracle n'existe pas et il me semble essentiel avant tout, d'être au clair avec nous-mêmes et avec les parents sur nos objectifs et les moyens mis en jeu pour y parvenir. La prise en charge précoce s'inscrit dans un partenariat entre le thérapeute et les parents et il est nécessaire de prendre le temps d'échanger et de partager sur des questions comme : Qu'est ce que le langage ? Que veut dire parler ? Que faut-il pour parler ? Qu'est ce que cela implique ? Ces réflexions me paraissent à la base du travail de l'orthophoniste et doivent être partagées avec les parents, avant de s'accorder sur les outils à mettre en place pour « développer » le langage et la communication.

Les enjeux sont grands, grâce aux études sur la plasticité cérébrale notamment, on sait qu'intervenir tôt signifie agir sur le développement de l'enfant avec la possibilité de suppléances ou d'atténuation des anomalies et donner ainsi une assise plus solide aux apprentissages ultérieurs.⁵⁸

4. Et après 4 ans ?

Il se trouve que le travail de l'orthophoniste ne s'arrête pas lorsque l'enfant à 4 ans. Rares sont les cas où la prise en charge précoce a réglé tous les problèmes et où les simples signes autistiques ont totalement disparu.

Par ailleurs, il arrive souvent que les enfants soient diagnostiqués tard et entrent dans le parcours de soin bien après 4 ans. Que faire alors ? Est-ce trop tard ?

Tout d'abord, notons que la plasticité cérébrale est un phénomène avéré qui continue tout au long de notre vie, bien après 4 ans et bien après 20 ans. Les découvertes récentes montrent que le cerveau est un système dynamique en perpétuelle reconfiguration.⁵⁹

L'accompagnement de l'autiste vers plus de relation, plus de communication, vers un langage (oral et écrit) plus structuré, maîtrisé et adressé à l'autre doit être au cœur de nos

⁵⁷ Rogé, Magerotte, et Fremolle-Kruck, « Les enjeux de l'intervention précoce dans l'autisme ». p. 104

⁵⁸ Ibid. p.106

⁵⁹ Begley, *The plastic mind*; « Le cerveau, comment il se réorganise sans cesse ».

préoccupations d'orthophoniste et ce toujours dans un souci de compréhension et de respect du fonctionnement de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte en face de nous.

Il ne faut pas oublier que l'humain est un être en perpétuelle évolution, ce qui était vrai la veille peut ne plus être valable aujourd'hui et l'orthophoniste a le devoir de se remettre en question souvent en prenant le temps de regarder la personne qu'il a en face de lui.

Il est rare que nous ayons à prendre en charge des adultes autistes. En effet, le plus souvent, soit ils ont assez évolué pour se passer de nous, soit ils ont été orientés en foyers de vie dans lesquels les prises en charge thérapeutiques se font rares. Toutefois, cette tendance est en train de changer et la prise en charge des adultes autistes est actuellement en pleine évolution. Mais, en marge de la rééducation, n'y aurait-il pas d'autres moyens d'ouverture ? Rappelons-nous des nombreux exemples que nous fournissent les éducateurs qui rapportent les métamorphoses de certains adultes autistes lorsqu'ils sont montés sur une scène de théâtre, ou lorsqu'ils se sont mis à peindre ou à chanter. Nous devrions prendre conscience de l'immense pouvoir que peuvent constituer les détours à nos méthodes classiques et ne pas avoir peur de l'ouverture, si elle reste réfléchie et qu'on parvient à l'intégrer à notre pratique.

5. Développer la communication

Si l'enfant autiste a un jargon, possède quelques mots ou même s'il parle, il lui manque souvent un véritable moyen de se faire comprendre, ce qui peut générer frustration et troubles du comportement. La plupart des systèmes de communication nécessitent d'avoir des compétences communicatives sous-jacentes comme la compréhension du langage, l'accès au symbolisme de l'image, la correspondance image-objet ou les compétences imitatives. Or, beaucoup d'autistes n'y ont pas accès. C'est pourquoi, l'orthophonie s'est basée sur des moyens de communication dits alternatifs, lorsque le langage oral est absent, ou augmentatifs, lorsqu'il existe des capacités de verbalisation. Ainsi, de plus en plus d'orthophonistes se forment au programme Makaton, PECS ou s'initient à la communication par ordinateur.⁶⁰ (Je précise qu'il s'agit ici de logiciels utilisés à l'origine avec des enfants IMC pour permettre la communication et non pas de la très controversée communication facilitée.) En ce sens, bon nombre d'outils peuvent être associés aux séances d'orthophonie notamment lors du travail du langage et de la communication pragmatique. En effet, l'utilisation de ces moyens de

⁶⁰ Tardif, Gepner, et Pedinielli, *L'autisme*. P.117

communication n'empêche pas l'utilisation constante de mots et de verbalisations adressés à l'enfant et ne freinent donc pas l'accès au langage.

De manière plus générale, on pourrait dire que l'enfant autiste a besoin de détours du direct pour s'emparer de la communication (nous aborderons plus précisément cette notion dans la partie C). Ainsi tout moyen visant l'échange sans forcer la mise en relation directe de l'adulte avec l'enfant autiste paraît intéressant et pourra être testé avec chaque enfant en prenant en compte sa singularité.

Mais avant de s'intéresser au « comment dire », il est nécessaire que l'enfant accède au « quoi dire », qu'il ait quelque chose à exprimer. Il s'agira alors d'accompagner l'enfant vers l'éveil à son environnement et de développer son intérêt (or c'est justement ce qui fait défaut à l'autiste). Communiquer ne se résume pas qu'à demander quelque chose à quelqu'un, aussi les premiers mots de l'enfant seront souvent liés à un commentaire de ce qui lui arrive, une exclamation de surprise ou de joie. Le langage sert à exprimer la vie, des désirs, des surprises, le jeu. **On ne peut pas se cantonner au langage de l'utilité et la prise en charge orthophonique peut servir de levier et de prise de conscience vers toutes ces autres facettes du langage auxquelles on ne pense pas toujours mais tellement importantes.**

6. Quelle approche thérapeutique ?

Nous l'avons vu, on ne peut pas parler d'autisme sans prendre en compte la complexité de ce syndrome et son expression variable au cours du temps et selon chaque personne.

Face à cette observation, on voit toute l'importance d'aborder ce syndrome dans une approche intégrative, en prenant en compte les perspectives dynamiques, développementales, et les différentes voies d'exploration qu'elles soient psychologiques, comportementalistes, pédopsychiatriques ou neuroscientifiques.

Cela demande également de prendre en compte la personne derrière sa pathologie comme « être en développement », en mouvement, avec sa propre construction et sa propre évolution. C'est par une pratique clinique qu'on parviendra à appréhender le patient dans une approche multidimensionnelle et ainsi voir ses difficultés et leur sévérité mais aussi ses compétences et plus généralement son fonctionnement. En d'autres termes, la pratique clinique dans une approche intégrative serait pour nous la clé pour rencontrer l'autiste en face de nous.

L'orthophoniste intervient auprès des autistes comme soit disant « spécialiste de la communication », mais souvent, il peut se retrouver démuné face à ces personnes chez qui manquent les fondements de l'intérêt social.

Ainsi, l'orthophoniste peut être rapidement confronté :

- A l'absence de réponse aux consignes et à la difficulté à inhiber une activité motrice anormale.
- A l'absence d'envie de « faire plaisir à l'autre ». Utah Frith met cela en lien avec l'hypothèse d'un défaut de théorie de l'esprit chez les personnes autistes soit une incapacité de se mettre à la place de l'autre et de manifester une certaine empathie.
- A l'absence d'apprentissage par observation et imitation.
- A l'autostimulation comme seul intérêt de l'enfant.
- Aux manifestations de rejets par l'enfant autiste face aux premières tentatives de communication et d'apprentissage induites par le thérapeute.⁶¹

Face à ces difficultés, l'orthophoniste peut avoir du mal à trouver sa place entre la mission qu'il s'est donnée, ses objectifs, son plan thérapeutique et l'enfant qu'il a en face de lui, avec son propre fonctionnement et tout ce qu'il peut nous renvoyer.

Peut être alors, faudrait-il prendre du recul sur toutes les méthodes et théories et partir à la rencontre de l'enfant. Il s'agirait alors de revenir aux principes les plus fondamentaux, à la base des relations humaines, à savoir la gratuité et le plaisir partagé.

L'enfant a besoin de gratuité pour se développer sereinement. Cela commence dans la relation parents/enfant. Il en est de même chez l'orthophoniste, la gratuité est un élément essentiel dans la prise en charge de tout patient pour permettre en premier lieu une disponibilité psychique. Cette gratuité crée un espace dans lequel l'enfant va pouvoir jouer et c'est par le jeu que se fait tout apprentissage. Le plaisir est le moteur le plus puissant pour l'apprentissage. Dans cet espace, l'orthophoniste va pouvoir apporter à l'enfant des éléments sur lesquels il pourra réfléchir pour créer ensuite son propre espace de réflexion et intégrer la voix de l'autre en lui, la « boîte de l'altérité ».

⁶¹ Milcent, « Orthophonie et autisme: les attentes des parents ». p. 7.

C. Parole, langage et communication de l'autiste

Depuis la description de Kanner, les difficultés de langage et de communication sont considérées comme des caractéristiques majeures de l'autisme. Mais les compétences linguistiques, chez le sujet autiste sont très étendues et hétérogènes. En réalité, c'est la communication plus que le langage en soi qui est touchée. La communication non-verbale, sociale, pragmatique reste toujours déficitaire quelle que soit la forme d'autisme.

La majorité des études montrent que seulement 50% de la population autistique accède au langage verbal et que pour ces autistes verbaux, les capacités sémantiques et pragmatiques restent particulièrement affectées.

1. Imitation

De nombreuses recherches scientifiques démontrent la présence de déficits des compétences imitatives chez l'enfant autiste.⁶² Les enfants préserveraient des capacités imitatives pour des actions simples avec des objets. Ce serait l'aspect symbolique de l'imitation et du jeu qui leur poserait problème. La pauvreté de leurs imitations, vocales et gestuelles, pourrait traduire des troubles spécifiques dans la manipulation des représentations symboliques et abstraites. Selon les travaux de Nadel et de l'équipe de Tours,⁶³ les enfants autistes seraient moins insensibles aux phénomènes imitatifs qu'ils ne le laissent paraître. L'imitation pourrait même constituer une base puissante d'accès à la communication.

2. Les autistes et la prosodie

Nous l'avons vu, la prosodie fournit à l'enfant les principes de base de segmentation de la parole et l'amorçage des stratégies d'acquisition de la phonologie, du lexique et de la

⁶² S.J. Rogers et Pennington, « Imitation and pantomime in high-functioning adolescents with autistic spectrum disorders »; De Myer et al., « Imitation in autistic, early schizophrenic and non psychotic subnormal children »; Sigman et Ungerer, « Cognitive and language skill in autistic, mentally retarded and normal children ».

⁶³ Nadel et Zazzo, *Imitation et communication entre jeunes enfants*; Barthelemy, Hameury, et Lelord, *L'autisme de l'enfant, La Thérapie d'Echange et de Développement*.

syntaxe.⁶⁴ Or, chez l'autiste, des difficultés à intégrer la dimension prosodique de la voix ont été mises en évidence. Ainsi, pour Karine Martel « *les enfants atteints d'autisme ont des difficultés significatives avec le module prosodique. Les troubles de la prosodie expressive engendrent une barrière communicative pour ces enfants, les autres capacités langagières ne pouvant pas compenser les déficits en prosodie.* »⁶⁵ Les difficultés langagières des autistes résulteraient donc d'un dysfonctionnement au niveau du tout premier rapport du bébé avec la langue et la voix. En ce sens, Maleval écrit que les autistes parlants seraient entrés dans le langage sans passer par le babil et que, même présent, il sonnerait de manière étrange, pauvre, monotone et sans intonation. Or, **le babillage, en prise avec des expériences de satisfaction et des sensations agréables, témoigne déjà d'une prise du sujet dans un rapport à l'Autre du langage.**⁶⁶

Outre l'observation de cette faille dans le passage du proto-langage aux vocalisations prélinguistiques et dirigées socialement et intentionnellement, on a montré une certaine augmentation très significative des vocalisations de ces bébés dirigées vers les objets plus que vers les personnes.⁶⁷ De plus, les études de « eye tracking » ont démontré que l'attention de ces enfants était focalisée sur la bouche plutôt que sur les yeux. « *On peut alors penser que l'enfant autiste resterait fixé sur l'organe voix, bouche, parce que le langage demeurerait pour eux un mystère non dévoilé.* »⁶⁸

Concernant la prosodie des mères s'adressant à leur enfant, plusieurs études ont montré que les mères d'enfants autistes avaient souvent une voix moins riche en harmonique, moins porteuse des caractéristiques du motherese que les mères des enfants dits normaux.⁶⁹ **Cette observation ne mène toutefois à aucune hypothèse étiologique puisque ce sont les réactions du bébé qui améliorent l'amplitude des courbes de la prosodie de la mère.**⁷⁰

Cette prosodie est donc l'image du résultat de leur relation. Mais on a observé également que la présence des pics prosodiques propres au « parentais », dans la voix de l'adulte qui s'adresse à l'enfant, peut induire une réponse même chez des bébés qui se sont avérés, plus tard, autistes. **Cela montre que même si le bébé ne suscite pas de relation avec l'autre, il est équipé pour y répondre.** Toutefois, même s'il peut répondre à la voix porteuse des pics

⁶⁴ Boysson-Bardies, *Comment la parole vient aux enfants.*

⁶⁵ Martel, « L'étude de la prosodie en acquisition : un enjeu clinique ».

⁶⁶ Maleval, *L'autiste et sa voix.* p 89-90.

⁶⁷ Muratori, Maestro, et Laznik, « Les interactions sonores dans le contexte de la recherche sur l'autisme à partir des films familiaux ». p.188

⁶⁸ Klin et al., « Defining and quantifying the social phenotype in autism ».

⁶⁹ Muratori, Maestro, et Laznik, « Les interactions sonores dans le contexte de la recherche sur l'autisme à partir des films familiaux ». p.172

⁷⁰ Burnham, Kitamura, et Vollmer-Conna, « What's new Pusycat? On talking to babies and animals ».

prosodiques propre au « parentais », l'enfant ne réinitialise pas la conversation.⁷¹ Ainsi, il manquerait la « pulsion invocante » qui pousse le bébé à se faire entendre.⁷²

3. Le langage dans l'autisme

Dans la littérature, on trouve que 30 à 50% des enfants autistes sont sans langage apparent, que plus d'un tiers auraient un langage fonctionnel fait de mots isolés ou juxtaposés et d'écholalies et que moins d'un tiers développeraient un langage permettant d'être compris avec des phrases et un lexique correct. Néanmoins, même ces enfants éprouvent des difficultés avec le langage conversationnel. En effet, c'est lorsqu'ils sont engagés avec autrui qu'ils ne se font pas comprendre et échouent dans la communication car leurs énoncés sont inintelligibles, ou parce que leur prosodie est inhabituelle. La parole perd alors sa valeur communicative.⁷³

Toutefois, là encore, il est difficile d'avoir un tableau spécifique unique pour l'ensemble de la population atteinte. Pour certains, le langage est absent et peu compensé par d'autres formes de communication, pour d'autres, le langage est idiosyncrasique ou logorrhéique, pour d'autres encore, le langage est suffisamment maîtrisé pour parler mais ils ne peuvent pas engager une conversation, ou y répondre. Ainsi, Suzanne Maiello parle du « langage de l'absence » : « *ils utilisent des stratégies verbales pour se protéger du potentiel communicatif du langage, qui non seulement, s'exprime dans la relation mais a son origine dans la relation.* »⁷⁴

Paradoxalement, les témoignages comme celui de Donna Williams nous montrent que les autistes ont un langage, une façon de communiquer et que c'est à nous de savoir le décrypter. Par exemple, elle explique l'écholalie comme un moyen désespéré d'entrer en relation avec les autres, de montrer qu'ils sont capables « *Regarde je peux entrer en relation. Moi aussi je peux faire du bruit* ». ⁷⁵

En ce sens, est-ce qu'on ne pourrait pas rejoindre François Hébert qui explore le rapport de l'autiste à la langue en partant de ce principe : « *On n'apprend pas à parler, on ne découvre*

⁷¹ Muratori, Maestro, et Laznik, « Les interactions sonores dans le contexte de la recherche sur l'autisme à partir des films familiaux ». p.176

⁷² Laznik, « La théorie lacanienne de la pulsion permettrait de faire avancer la recherche sur l'autisme »; Nagy et Molnar, « Homo imitans or homo provocans? Human imprinting model of neonatal imitation ».

⁷³ Tardif, Gepner, et Pedinielli, *L'autisme*. p. 47-48

⁷⁴ Maiello, « Les états autistiques et les langages de l'absence : La découverte de la dimension rythmique de l'expérience dans le processus thérapeutique ».

⁷⁵ Williams et Bartak, *Si on me touche je n'existe plus*. p. 300

pas l'autre et le monde sans se risquer à l'échange »⁷⁶ dès lors, il pose l'hypothèse que les « erreurs » des autistes viendraient d'un malentendu très précoce entre l'autiste et nous. Ainsi, la littéralité, les erreurs de pronoms, l'idiosyncrasie seraient en rapport avec un attachement trop fort au sens premier et le désir de ne donner qu'une seule acception à chaque mot. Cela renvoie à l'immuabilité décrite par Kanner et serait « *le signe d'un désir très fort de garder le contact avec la communauté humaine incarnée dans la langue [...] Le pacte langagier qu'il croyait acquis ponctuellement avec les autres humains se trouverait dans cette hypothèse trahi en cas de changement. C'est de ce désir de garder le contact, ici par la langue, que la littéralité serait significative en dernière analyse.* »⁷⁷ D'autre part, le langage idiosyncrasique serait une trace d'un événement où les mots ont rencontré la situation et demeurent une borne, un repère pour l'enfant. En changeant le mot qu'il a saisi, ou en changeant les choses, on fait perdre à l'autiste un point de contact avec la communauté humaine, un point de repère commun pour le monde commun.⁷⁸ Ainsi, **ce langage particulier serait la preuve de l'attachement des autistes pour la relation et des efforts désespérés qu'ils font pour nous comprendre et pour être en relation.**

3. Il parle volontiers, mais à condition de ne pas dire⁷⁹

L'autiste qui a accès au langage l'utilise souvent de façon détournée. L'hypothèse fréquemment avancée est celle que l'autiste cherche à communiquer sans jamais laisser paraître quelque chose qui viendrait de lui. En effet, **se dire semble trop menaçant, c'est donner à l'autre quelque chose de soi et risquer de le perdre.** Donna Williams s'est elle-même inventée plusieurs personnages destinés à couvrir son identité. Ainsi, Willie « *avait réponse à tout... sauf quand on lui demandait à quoi il croyait personnellement. Il avait appris à argumenter tous les points de vue, mais n'en adoptait personnellement jamais aucun.* »⁸⁰

A la fin de son livre, Donna Williams nous donne les stratégies qu'elle a utilisées pour communiquer, pour duper son esprit:

⁷⁶ Hébert, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*. p. 17

⁷⁷ Ibid. p. 34

⁷⁸ Ibid. p. 36

⁷⁹ Maleval, *L'autiste et sa voix*. p. 77

⁸⁰ Williams et Bartak, *Si on me touche je n'existe plus*. p185.

- Parler pour ne rien dire, croire que ce qu'elle a à dire n'a aucune importance émotionnelle,
- Parler pour ne pas être compris, croire que celui qui l'écoute ne pourra pas l'atteindre (pour cela elle préconise l'usage du jargon ou du « langage de poète »),
- Parler sans s'adresser à l'interlocuteur, pour cela elle parlera « par l'intermédiaire de »,
- Chanter n'est pas parler, croire qu'il ne s'agit pas vraiment d'un discours et qu'elle pourra donc chanter un air approprié par exemple,
- Ne dire que des choses sans importance, croire que la conversation n'a aucun contenu affectif.⁸¹

A cette liste, Maleval ajoute la répétition des propos appris par cœur et il précise que « *le point commun de tous ces modes de non-expression réside dans le refus d'y engager quoi que se soit d'intime.* »⁸²

4. La place du discours

Les auteurs s'accordent sur le fait que c'est dans le discours, dans l'adresse à l'autre que la personne autiste est la plus démunie. « *Le point de fragilité essentiel de l'autiste réside dans la situation énonciative je/tu, dans la communication directe.* »⁸³ De même, Colwyn Trevarthen explique : « *Assurément, ce qui fait ainsi défaut c'est l'appétence à l'utilisation de l'expression orale et des mots dans le but de s'engager dans une relation réciproque avec d'autres personnes et dans des activités sociales, Il résulte un maniement difficile de la pragmatique du langage.* »⁸⁴ En fait, **c'est l'intention de l'autre chargée d'émotion qui fait peur.** « *A chaque overdose d'informations, d'émotions, de sensations visuelles, auditives et tactiles, de perceptions intérieures, des pans entiers de significations s'écroulent.* »⁸⁵ D'autre part, ce qui semble faire peur à l'autiste dans la situation conversationnelle, c'est cette incertitude de ce que va dire ou répondre l'autre, risquant de faire dévier le sujet vers un terrain inconnu ou en tout cas non préparé. Pour Bernard Touati, « *ce n'est pas tant l'implication du sujet dans ses paroles qui est en cause, ce n'est pas tant la « fonction de*

⁸¹ Ibid. p. 298.

⁸² Maleval, *L'autiste et sa voix*. p. 84.

⁸³ Hébert, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*. p. 52.

⁸⁴ Trevarthen, « Autisme et langage ».

⁸⁵ Williams et Bartak, *Si on me touche je n'existe plus*. p. 297.

communication » qui est visée, que le danger de se perdre dans ces rapports changeants, relatifs et incertains au monde ». ⁸⁶ Sean Barron, avait développé sa propre stratégie, en posant des questions infinies sur les états des Etats-Unis. « *J'avais la certitude de diriger la discussion* ». ⁸⁷ De la même manière, Donna Williams témoigne « *Quand j'étais d'humeur exubérante, je parlais sans discontinuer des sujets qui m'intéressaient. [...] Je n'avais, par contre, aucune envie de discuter ni d'échanger des points de vue. Je n'attendais ni réponses ni opinions particulières de la part des autres. [...] La seule chose qui m'importait, était de pouvoir répondre moi-même à mes propres questions, ce que je faisais sans vergogne à haute voix.* » ⁸⁸ Cet extrait nous montre à quel point **le plaisir de parler nie totalement l'autre à qui parler.**

Dans un autre passage, Donna Williams décrit sa façon de parler lorsqu'elle travaille dans un magasin. Elle explique comment elle fait varier les registres de langue, les accents, le timbre, les intonations, le débit et le vocabulaire. ⁸⁹ On voit comme **il est difficile dans l'adresse à l'autre, de tenir sa propre identité qui passe par le langage et la voix.**

Lorsqu'elle vécut sa première relation avec un garçon, Bryn, qui semblait la comprendre mieux que quiconque, Donna Williams explique « *nous parlions [...] sans jamais échanger ni partager nos opinions ou nos impressions respectives. Chacun se parlait à soi-même bien plus qu'à l'autre, en accordant seulement à l'autre le privilège de l'écouter.* » ⁹⁰

Parallèlement à cela, Donna Williams explique que « *la compréhension des mots est inversement proportionnelle à l'importance du traumatisme provoqué par la peur d'avoir une relation directe* ». ⁹¹ Ainsi, **l'autiste comprend les énoncés, les mots lorsqu'ils sont déconnectés du dialogue.**

5. L'hypothèse d'un déficit rythmique

Nous avons vu dans notre première partie, à quel point le rythme était important dans la constitution du sujet (I.A.7). Suzanne Maiello ⁹² a repris les travaux de Frances Tustin pour défendre l'hypothèse d'un déficit d'une base dynamique, rythmique et vocale chez l'enfant

⁸⁶ Touati, « Quelques repères sur l'apparition du langage et son devenir dans l'autisme ».

⁸⁷ Barron et Barron, *Moi, l'enfant autiste*. p. 131.

⁸⁸ Williams et Bartak, *Si on me touche je n'existe plus*. p. 87.

⁸⁹ Ibid. p. 137.

⁹⁰ Ibid. p. 207.

⁹¹ Ibid. p. 299.

⁹² Maiello, « Les états autistiques et les langages de l'absence : La découverte de la dimension rythmique de l'expérience dans le processus thérapeutique ».

autiste. Ainsi, Tustin explique que c'est au cours du premier stade de la pathologie autistique que pourrait être étouffé le potentiel de rythmicité qui se déploie normalement à l'intérieur de la relation mère-enfant sans aucune lacune spatiale ou temporelle.⁹³ Il en résulterait alors, l'impossibilité d'une évolution mentale présymbolique qui représente le terrain sur lequel naissent la pensée et le langage. A partir de cette hypothèse, elle reconnaît les comportements stéréotypés et le langage écholalique comme la preuve d'un manque d'une rythmicité de base.⁹⁴ « *Les enfants autistiques produisent fréquemment du matériel se référant aux rythmes physiologiques primaires tels que les battements du cœur et la respiration. Souvent ce matériel est l'expression de la protection omnipotente de l'enfant contre la relation, mais parfois, il est un des premiers signes de la perception des qualités rythmiques du temps subjectif vécu.* »⁹⁵

Une fois qu'ils deviennent capables d'abandonner le contrôle total sur la réalité dont ils sont protégés par les stéréotypies, les enfants autistiques doivent faire des expériences rythmiques primaires pour acquérir la confiance de base. Ce n'est qu'alors qu'ils peuvent développer les jeux et le langage qui se placent dans la relation.

Pour conclure, et en référence à Suzanne Maiello, rappelons-nous que les langages de l'absence peuvent assumer des formes multiples, mais que tous ont pour but de se dérober à la relation. Ils sont le témoignage d'une fracture émotionnelle et mentale profonde. Et en même temps, il est intéressant de se positionner dans la lignée de François Hébert et de Donna Williams et de considérer que ces actes de langage seraient en fait une forme d'appel à l'autre, un moyen d'être proche du monde des humains tout en se préservant de la terreur de la relation directe et de l'énonciation.

Cela permet de comprendre pourquoi l'acquisition du langage d'un enfant autistique crée en lui un conflit primitif. D'une part, la capacité de parler augmente son potentiel d'exister et d'être entendu dans le monde, en même temps, elle augmente la « terreur sans nom » qui comporte précisément le danger d'être vu, et donc d'être un individu séparé. « *Le langage et*

⁹³ Tustin, *Autisme et protections*. in Maiello, *Les états autistiques et les langages de l'absence*, p. 96

⁹⁴ Tustin, *Le trou noir de la psychée. Barrières autistiques chez les névrosés*. in Maiello, *Les états autistiques et les langages de l'absence*, p. 98

⁹⁵ Tustin, *Autisme et protections*; Maiello et Mitrani, « Going beyond: notes on the beginning of object relations in the light of "The perpetuation of an error" »; Alvarez et Reid, *Autisme et personnalité*. in Maiello, *Les états autistiques et les langages de l'absence*, p. 97.

*le dialogue sont une preuve du fait d'exister comme sujet dans un monde de relations d'objets. »*⁹⁶

A cette difficulté spécifique à gérer la relation directe, la situation énonciative chargée d'intentions et d'émotions, je propose de suivre François Hébert qui, en s'appuyant sur plusieurs auteurs comme Donna Williams ou Alfred et Françoise Brauner, prône la solution du détour. En effet, « *toute parole adressée à l'enfant autistique de façon trop directe, inhibe ses moyens d'action et de réponse* »⁹⁷ passer par une voie détournée permettrait alors de faire disparaître l'angoisse et de donner accès au contenu du message, au sens. A partir de là, on décrit plusieurs portes d'entrée possibles: le magnétophone, l'écriture ou encore le chant « *Quand le clinicien sait effacer sa présence et son énonciation par une indifférence étudiée, par des propos indirects, chantonnés, murmurés, adressés à la cantonade, enregistrés sur magnétophone, etc., il est plus aisé d'entrer en relation avec les autistes.* »⁹⁸ Mais plus largement, c'est notre façon d'être qu'il faudrait remettre en question : « *il y faudrait une légèreté, un langage ludique et musical même pour lui soumettre une consigne.* »⁹⁹

D. L'autiste, sa voix et la musique

1. A l'écoute de sa voix

Le rapport de l'autiste avec la voix est un sujet qui pose beaucoup question et qui a d'ailleurs été le point de départ de ma réflexion. Beaucoup de témoignages décrivent que l'enfant semble ne pas réagir aux voix « *quand je m'adresse à elle, elle ne répond plus. Comme si ma voix n'était qu'un bruit parmi les autres* », ¹⁰⁰ et, paradoxalement, comment il paraît trouver dans sa propre voix un plaisir et une fascination de l'ordre sensoriel. Maiello donne l'exemple d'une petite fille qui a fait la découverte de sa voix, « *cette voix était authentique et avait une qualité élémentaire presque animale.* » elle témoigne comment la découverte de la force de sa

⁹⁶ Maiello, « Les états autistiques et les langages de l'absence : La découverte de la dimension rythmique de l'expérience dans le processus thérapeutique ».

⁹⁷ Brauner et Brauner, *Vivre avec un enfant autistique*.

⁹⁸ Maleval, *De l'objet autistique à la machine, les suppléances du signe*.

⁹⁹ Hébert, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*. p. 188.

¹⁰⁰ Laznik, « La prosodie avec les bébés à risque d'autisme : clinique et recherche ».

voix a permis à cette petite de s'acheminer vers « *un sens de soi nouveau et vers un premier contact avec des émotions primitives intenses.* »¹⁰¹

« *J'étais très bonne en lecture à haute voix. C'était pour moi l'occasion d'écouter avec délectation le son de ma propre voix d'une façon socialement plus acceptable qu'à l'ordinaire.* »¹⁰² « *Je me parlais sans cesse à haute voix, indisposant tout le monde. On disait que j'aimais tout simplement le son de ma propre voix. C'était probablement juste.* »¹⁰³

« *Il m'était impossible de lui parler d'une voix normale. Je m'adressais à elle sous couvert d'un nouveau personnage [...] en le dotant d'un fort accent américain.* »¹⁰⁴ Dans ces extraits, on perçoit très bien cette rupture qu'il y a entre se parler à soi-même où la voix est authentique, et parler à l'autre qui ne peut se faire que sous couvert d'une voix dissimulée. Donna Williams explique qu'elle ne pouvait pas exprimer simultanément des émotions et des mots. Elle confie d'ailleurs éprouver une crainte de l'étrangeté de sa voix quand elle exprime des mots qu'elle a choisis et ce moment où elle entend sa voix est associé à « la peur du grand néant ». En fait, elle n'entend pas sa voix quand la parole est verbeuse.¹⁰⁵ Pour Maiello, la petite Rosetta était capable d'un langage articulé tant qu'elle était dans un état d'union fusionnelle adhésive écholalique avec les voix des personnages télévisuels, mais lorsque la voix était sienne, l'angoisse liée à la perception de sa séparation semblait trop intense et les mots devaient rester agglomérés dans un mélange confus.¹⁰⁶

Maleval, reprend le concept de langage verbeux et le fait correspondre à la plupart des prises de parole des autistes. Il rapproche cette notion des théories de Lacan : Ainsi, l'autiste peut parler à condition de rester verbeux et ce parce qu'**il refuse la mise en fonction de l'objet de la jouissance vocale.**¹⁰⁷ Rappelons que Lacan a placé la voix et le regard au rang des objets pulsionnels en les ajoutant aux trois objets de Freud : sein, pénis, fécès. En réalité, l'autiste déploierait beaucoup d'énergie à ne pas engager sa voix dans un appel à l'autre. Maleval explique plus loin que « *s'ils tiennent leur propre voix en réserve, soit par le mutisme, soit par l'effacement de l'énonciation, c'est en raison d'une crainte d'avoir le sentiment d'être vidés s'ils la faisaient servir à l'appel.* »¹⁰⁸

¹⁰¹ Maiello, « Les états autistiques et les langages de l'absence : La découverte de la dimension rythmique de l'expérience dans le processus thérapeutique ».

¹⁰² Williams et Bartak, *Si on me touche je n'existe plus*. p. 49.

¹⁰³ Ibid. p. 50.

¹⁰⁴ Ibid. p. 133.

¹⁰⁵ Williams, *Quelqu'un, quelque part*. p. 121 et 161.

¹⁰⁶ Maiello, « Les états autistiques et les langages de l'absence : La découverte de la dimension rythmique de l'expérience dans le processus thérapeutique ».

¹⁰⁷ Maleval, *L'autiste et sa voix*. p. 84.

¹⁰⁸ Ibid. p. 249.

Parallèlement à cela, il semble que les progrès dans les aptitudes sociales se répercuteraient sur la voix, c'est en tout cas l'hypothèse de Temple Grandin : « *J'ai conclu qu'à mesure que ma perception sociale augmentait, l'intonation de ma voix s'améliorait. Je suppose que je n'en avais plus besoin pour me défendre contre le monde extérieur.* »¹⁰⁹

2. La voix audible

En ce qui concerne la façon dont les autistes perçoivent nos voix, Donna Williams parle de « surdité du sens » lorsque la parole de l'autre est trop directe : « *vous n'êtes pas privé de son, mais du sens du son* ». ¹¹⁰ La parole de l'autre lui parvient alors sous forme d'un bruitage insensé. Shapiro a d'ailleurs suggéré que le langage et le jeu verbal de ces enfants sont bien plus corrélés à la musique et aux ressemblances phonétiques qu'aux liens et à la signification. ¹¹¹ Dans ce sens, M-C Laznick ¹¹² nous rapporte les conclusions de l'étude de Monica Zilbovicius : « *Nous avons démontré que la perception de la voix humaine n'entraînait pas, chez les sujets autistes, l'activation d'une région très spécifique du cerveau qui traite la voix humaine.[...] Ils traitent la voix humaine comme n'importe quel son, celui d'une voiture ou d'une cloche par exemple. Tout cela se fait au cours du développement. L'être humain naît avec une attirance particulière pour les stimuli humains, du coup on se spécialise, on devient des experts pour la voix humaine et le visage. Et ils ne naissent pas avec cette attirance... Du coup, ils ne deviennent pas des experts, et le développement de leur cerveau ne se fait pas de la même façon.* » ¹¹³

A la fin de son livre, Donna Williams conseille comment placer sa voix quand on s'adresse à un autiste. Elle explique que lorsqu'elle était petite, elle ne réagissait pas aux voix qui n'étaient pas menaçantes mais elle pose également l'hypothèse qu'un enfant plus atteint devrait apprendre à réagir à une voix qui combine la prévisibilité et l'imprévisibilité. Toutefois, elle prévient que c'est une arme à double tranchant : une voix trop neutre sera éteinte par l'enfant et une voix trop imprévisible (forte, autoritaire, émue, implorante...)

¹⁰⁹ Grandin, Lelord, et Scariano, *Ma vie d'autiste*. p. 122.

¹¹⁰ Williams, *Quelqu'un, quelque part*. p. 71.

¹¹¹ Shapiro, « Autism and the psychoanalyst ».

¹¹² Laznik, « La prosodie avec les bébés à risque d'autisme : clinique et recherche ».

¹¹³ N.Boddaert, N. Chabane, H. Hervais, C.D. Good, M. Bourgeois, M-H. Plulet, C. Barthelemy, M-C. Mouren, E. Artigues, Y. Samson, F. Brunelle, R.S.J. Frackviak, M. Zilbovicius, *Superior temporal sulcus anatomical abnormalities in childhood autism : A voxel-based morphometry MRI study*.

risque de provoquer un repli irrécupérable.¹¹⁴ E. Lecourt souligne l'importance de la bonne distance pour placer sa voix lorsqu'on s'adresse à l'autiste. « *Projeté, englouti, absorbé, expulsé, intériorisé, l'objet sonore doit se constituer comme délimité, séparé et offrant les conditions d'une possible relation* ». ¹¹⁵ A. et F. Brauner expliquent que « *ce qui compte est l'angoisse qu'inspire la voix humaine directe parce qu'elle dépasse un certain seuil de capacité perceptive. [...] Dès lors que la voix humaine perd de son agressivité et qu'elle prend une voie détournée, l'angoisse disparaît et l'enfant autistique ose la percevoir autant qu'il en est capable.* » ¹¹⁶ C'est donc encore une fois la relation directe qui paralyse. **Ainsi, avoir recours à des détours permettrait à l'enfant de prendre en compte la voix de l'autre et son message.**

3. L'autisme et la musique

L'ensemble des professionnels de l'autisme, quel que soit leur courant de pensée, s'accordent sur l'observation de capacités spécifiques des autistes pour la musique. « *Beaucoup sont capables de prodiges mnémoniques dans la répétition de mélodies entendues. L'oreille absolue s'avère d'une fréquence remarquable chez ces sujets* ». ¹¹⁷

Donna Williams témoigne : « *J'adorais tout ce qui pouvait produire des sons mélodieux depuis toute petite. [...] J'avais de la même façon, une prédilection pour le timbre des objets métalliques. [...] Je pouvais devenir mentalement sourde et aveugle à tout, sauf à la musique, qui réussissait toujours à mettre mes sens en éveil* » ¹¹⁸ Concernant la question du timbre, E. Lecourt avance l'hypothèse que l'intérêt des autistes seraient plus en relation avec la dureté et la résonance qu'au timbre lui-même. ¹¹⁹

La musique aurait un effet apaisant sur les autistes, peut-être par ses rapports aux premières expériences de la vie. « *Tout enfant autiste garde une sensibilité humaine profondément ancrée pour les rythmes et pour la tonalité de l'expression musicale et prosodique. Une thérapie basée sur la musique improvisée peut faire s'exprimer et développer les talents d'un*

¹¹⁴ Williams et Bartak, *Si on me touche je n'existe plus*. p. 300.

¹¹⁵ Lecourt, « Cris, chantonnements et autres manifestations vocales chez des enfants à conduites autistiques ». p. 214.

¹¹⁶ Brauner et Brauner, *Vivre avec un enfant autistique*. p. 57.

¹¹⁷ Maleval, *De l'objet autistique à la machine, les suppléances du signe*. p. 199.

¹¹⁸ Williams et Bartak, *Si on me touche je n'existe plus*. p. 123.

¹¹⁹ Lecourt, « Cris, chantonnements et autres manifestations vocales chez des enfants à conduites autistiques ». p. 219.

*enfant autiste pour ressentir les impulsions expressives et la conscience des autres personnes. »*¹²⁰

Comment parler de musique et d'autisme sans aborder le rapport au monde sonore ? Edith Lecourt rapporte les observations de nombreux parents sur les conduites sonores de leur enfant autiste. Ils parlent de la « *sensibilité extrême à certains sons, bruits, provoquant des conduites d'évitement [...] ou à l'opposé, des appétences particulières, des fascinations, des enfermements dans certains sons* ». ¹²¹ Kanner avait déjà observé la force d'attraction de la musique pour certains enfants autistes mais il soulignait le mode répétitif et pulsionnel de cet attrait. Il avait même décrit cette attirance pour la musique comme un symptôme. Dans le même sens, Temple Grandin exprime très bien toute l'ambiguïté qu'il y a derrière la musique, refuge et fuite « *la musique et le rythme aident parfois à ouvrir les portes de l'émotion. [...] La musique soulage la pression interne des émotions. Elle crée un pont entre le monde intérieur et extérieur. Mais en même temps, elle apparaît comme un piège et un enfermement.* » ¹²² D'après François Hébert, la musique serait porteuse d'une perspective de régression, se référant à l'originare affectif (bercements), parfois jusqu'à la fusion symbiotique. **Décoller l'autiste de la fascination, et faire de cette attraction spontanée pour le musical, une médiation pour un échange semble être un enjeu très prometteur dans la prise en charge de l'autisme.** Mais pour ne pas risquer cet enfermement, il ne faut pas que la musique reste une simple réception passive. ¹²³ Ainsi, il nous montre comment « *en présence d'une musique vivante, s'ébauche une cohabitation active, une forme de sociabilité.* » ¹²⁴

4. La place du chant dans le monde de l'autiste

« *J'eus le courage de chanter à haute voix, comme pour moi-même, sans oser penser que c'était là une façon de m'adresser à lui. [...] Le sentiment d'être démasquée était si fort que j'en aurais pleuré.* » ¹²⁵ Quand se dire à l'autre par la parole est trop difficile voir impossible, Donna Williams nous montre comment elle a pu le faire par le chant. Ce ne sont pas les mots

¹²⁰ Trevarthen, « Autisme et langage ».

¹²¹ Lecourt, « Cris, chantonnements et autres manifestations vocales chez des enfants à conduites autistiques ». p.211

¹²² Grandin et Sacks, *Penser en images et autres témoignages sur l'autisme*. p. 225.

¹²³ Hébert, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*. p. 194.

¹²⁴ Ibid. p. 196.

¹²⁵ Williams et Bartak, *Si on me touche je n'existe plus*. p. 248.

qui disent ce qu'elle est et ce qu'elle veut communiquer, mais bien la voix porteuse de chant, de rythme, de mélodie. Pour Maleval, cet investissement pour la musique (et plus particulièrement pour le chant) s'explique par la possibilité « *de traiter la jouissance vocale, en la régulant par des ordonnancements de signes, mais aussi parce qu'elle permet de la gommer en l'esthétisant. Si elle peut donner au sujet la possibilité de transmettre ses affects, c'est de manière allusive, en ne cessant pas de refuser d'engager une énonciation expressive.* »¹²⁶

Plus tard, lorsqu'elle rencontre Anna une petite fille autiste, Donna Williams s'empresse de lui donner « *un refuge permanent auquel elle puisse s'accrocher* ». ¹²⁷ Ce refuge, c'est un air répétitif qu'elle fredonne tout en tapotant son bras en rythme. Dans cet extrait, le chant tient une place totalement différente, il sert de refuge personnel dans lequel l'autiste peut se retirer à chaque fois qu'il en aura besoin pour mettre à distance l'angoisse. **C'est la répétition et le rythme qui semblent conférer au chant cette place sécurisante.**

D'autre part, les parents décrivent souvent des comportements sonores dans les extrêmes « de l'inaudible à l'assourdissement » et entrent les deux il y aurait des productions beaucoup plus agréables, des chantonnements et c'est ce qui amènerait les familles à attribuer des capacités musicales à leur enfant. « *Il chantonne juste, il reproduit des mélodies entendues, il en crée d'autres.* »¹²⁸

Pour rassurer et aider les parents d'autistes non verbaux, Donna Williams témoigne de ce qu'elle a appris en créant des chansons « *Pour moi, les mots faisaient partie de la mélodie [...] Quand j'entends des discours uniquement sous la forme de motifs sonores, mon esprit, en quelque sorte, lit la signification globale du motif et je réponds souvent comme on l'attend de moi, que j'ai compris ou non la demande* ». ¹²⁹ Ce que nous apprend Donna Williams, c'est que **c'est grâce à la mélodie, à l'enveloppe sonore, que l'enfant autiste peut avoir accès à la relation.** Elle ne réagit pas au sens des mots mais à l'intonation, à la prosodie qu'elle parvient à décrypter mieux que le reste. Temple Grandin souligne également que des enfants autistes non verbaux seraient capables par ailleurs de chanter des paroles qu'ils ne savent pas dire. Elle encourage donc la pratique musicale et rythmique avec les enfants autistes. ¹³⁰

¹²⁶ Maleval, *L'autiste et sa voix*. p.199

¹²⁷ Williams et Bartak, *Si on me touche je n'existe plus*. p286.

¹²⁸ Lecourt, « Cris, chantonnements et autres manifestations vocales chez des enfants à conduites autistiques ». p.212

¹²⁹ Williams et Bartak, *Si on me touche je n'existe plus*. p301.

¹³⁰ Grandin, Lelord, et Scariano, *Ma vie d'autiste*. p.193

5. Le chant comme pratique thérapeutique

Plusieurs études scientifiques se sont penchées sur ce lien qui semble exister entre l'autisme et le chant. Ainsi, grâce à l'action des neurones miroirs et au fonctionnement cérébral du cerveau des autistes, le système fonctionnel de traitement de la parole et du chant serait plus efficace lorsqu'il s'agit du chant plutôt que de la parole.¹³¹

Il se trouve que chant et langage entretiennent un rapport étroit dans l'autisme. Ainsi, E. Lecourt a montré que les compétences linguistiques des enfants qui chantonnet étaient bien supérieures aux enfants sans chantonnements. Elle en déduit ainsi que le chantonnement est un comportement plus élaboré par le mouvement d'intériorisation et le processus de structuration qui le fondent.¹³² Au-delà de cette interprétation, nous pouvons citer plusieurs études¹³³ qui montrent comment la pratique musicale et du chant plus spécifiquement améliorerait les compétences sociales et linguistiques des enfants autistes notamment par le partage de mêmes aires cérébrales¹³⁴ et par l'activation des neurones miroirs. Ces derniers permettent des progrès dans la communication et dans les conduites sociales grâce à la compréhension de l'intention de l'autre. Quoi qu'il en soit, **chanter est une prise de parole, une production vocale et fait donc avancer l'enfant vers la parole, dans un contexte de plaisir et d'esthétique.**

François Hébert souligne l'intérêt du chant pour l'accès à la parole et propose plusieurs pistes. En effet, « *l'autiste entend le message qui est enchâssé dans un texte oral, et incarné dans un rythme et une matière musicale. Message à la cantonade, car quand on chante, on chante pour tout le monde : la musique profite à tous, même adressée à quelqu'un. Message « enveloppé » dans un « paquet » musical qui protège de l'intention, donne corps aux mots. Détour par une voix off qui parle à l'autiste un peu comme le motherese parle aux bébés.* »¹³⁵ Cette notion de message à la cantonade est importante à souligner. En effet, chanter permet de s'adresser à tous, de donner à entendre à qui veut entendre sans pour autant entrer dans un

¹³¹ Grace Lai, Spiro P. Pantazatos, Harry Schneider and Joy Hirsch, « Neural systems for speech and song in autism ».

¹³² Lecourt, « Cris, chantonnements et autres manifestations vocales chez des enfants à conduites autistiques ».

¹³³ Wan et Schlaug, « Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span »; Patel et al., « Processing syntactic relations in language and music: an event-related potential study. »; Wigram, « Indications in music therapy: evidence from assessment that can identify the expectations of music therapy as a treatment for autistic spectrum disorder (ASD): meeting the challenge of evidence based practice. »; Kaplan et Steel, « An analysis of music therapy program goals and outcomes for clients with diagnoses on the autism spectrum. »

¹³⁴ Koelsch et al., « Bach speaks: a cortical “language-network” serves the processing of music. »; Schon, Magne, et Besson, « The music of speech: music training facilitates pitch processing in both music and language. »; Patel et al., « Processing syntactic relations in language and music: an event-related potential study. »

¹³⁵ Hébert, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*. p. 202.

appel à l'autre direct. « Chanter pour soi au milieu des autres, c'est déjà une façon indirecte de dire qu'on est heureux de côtoyer ces personnes là, de les inviter sans pression à nous faire écho. »¹³⁶ Watzlawick conseillait de parler la langue du patient « *puisque tu te noies dans un rythme, te perds dans une musique toujours la même, je te parle en rythme, je chante ce que je veux te dire* ». ¹³⁷ A nous de rebondir de façon créative pour que la répétition embraye sur la relation et la variation. ¹³⁸

De la même façon il semble important de mettre en vers les paroles. Un message verbal, dès lors qu'il est scandé, trouve un impact qu'il n'aurait sinon. Les rimes et les vers créent une attente. L'usage des onomatopées, à la lisière de la langue et porteuses de musicalité et des comptines gestuelles qui aident à faire retrouver à l'autiste cette période ou le verbal, le sonore et le gestuel coexistent, paraît également très important à prendre en compte. Nous y reviendrons dans notre partie pratique.

Comme les bébés jouent avec la prosodie, les intonations avant de parler, peut être qu'on pourrait chanter aux autistes nos paroles avec leurs seules intonations, sans mots prononcés, sans consigne à comprendre, pour le plaisir, pour jouer ? Gardons en tête que « *c'est l'échange ludique qui fonde l'entrée dans le langage, non l'inverse.* » ¹³⁹

Au sujet des jeux sur l'intonation, la mélodie, nous pouvons conclure avec cette citation d'A. Bustarret : « *sans sujet, sans paroles, à travers une apparente régression, c'est en fait à la source même de l'expression orale et du langage que l'enfant remonte.* »

La voix semble donc être une piste très intéressante à explorer dans le champ de l'autisme de par l'importance qu'ils semblent lui conférer et la difficulté qu'ils ont à l'utiliser, notamment en position d'énonciation. Toutefois ses facettes sont multiples et le rapport de l'autiste à la voix complexe. Ainsi, pour que notre voix soit entendue, il faudrait adopter une position d'équilibriste entre prévisibilité, contrastes, surprises, tout en s'adaptant au fonctionnement de l'enfant. A l'inverse, pour que l'autiste puisse se servir de sa voix de manière naturelle sans que cela produise une déchirure et une angoisse, il faudrait qu'elle soit déconnectée de l'énonciation. Trouver une porte d'entrée paraît alors très compliqué.

¹³⁶ Ibid. p. 207.

¹³⁷ Ibid. p. 203.

¹³⁸ Ibid. p. 203.

¹³⁹ Ibid. p. 202.

Mais, au-delà de la voix, il y a l'intérêt de l'autiste pour la musique et pour la musique chantée.

Par la voix chantée, il entre alors dans un espace où il peut donner sa voix à entendre de manière esthétique, cachée. Le chant lui permet, également, de vivre un moment intime où il peut se retrouver avec lui-même et calmer l'angoisse venant de l'extérieur en se laissant bercer par la musicalité de sa voix et par la répétition désormais matérialisée. Enfin, le chant lui offre un moment où il peut entrer en relation avec l'autre sans risquer de se perdre.

La voix portée par le chant se situerait donc là pour l'autiste : entre moyen **d'unification où le corps retrouve sa voix**, où l'enfant se recentre et chasse l'angoisse ; et moyen d'entrée en relation où la voix peut servir à dire, à montrer, de la même manière que nous parlons, mais sans la situation directe de l'énonciation qui terrifie l'autiste. **Le chant serait alors un détour qui rend possible la voix adressée et l'échange humain.**

III. Musique, chants et comptines, l'intérêt et la richesse de tels outils

A. La musique

La musique est l'art d'accommoder les sons et les silences de façon mélodique, harmonieuse et rythmique. A la fois création, représentation, et mode de communication, la musique utilise certaines règles de composition et divers canaux sonores : le corps, la voix, les instruments de musique. La musique n'existe que dans l'instant de sa perception qui reconstitue son unité dans la durée. Elle existe dans toutes les sociétés humaines depuis la préhistoire et elle est à la fois forme d'expression individuelle, source de rassemblement collectif, et symbole d'une communauté et d'une nation.

La musique est omniprésente dans la vie de tous les jours. Presque tous les êtres humains sont capables de fredonner une mélodie ou taper un rythme. D'ailleurs, les observations de relation entre musique et êtres humains suffisent pour souligner le pouvoir de la musique.

1. Eléments structurants de la musique

*« Le temps gouverne la musique comme il gouverne la perception du son : depuis le micro-temps, qui est l'échelle de la vibration sonore car le son est une mise en vibration de l'air, jusqu'à la forme musicale, construction dans un temps de l'écoute. »*¹⁴⁰

Dans cette composante temporelle, la musique peut se définir selon trois fondamentaux : le rythme, la mélodie et l'harmonie. Selon les genres, l'un ou l'autre de ces piliers pourra prédominer.

La relation entre le rythme et la mélodie est très étroite. La mélodie est l'élément principal de la musique. Selon R. Vigouroux, *« l'hémisphère droit paraît surtout impliqué dans la perception des contours mélodiques. La relation anatomique de cet hémisphère avec les structures limbiques, sous-tendant les phénomènes émotionnels, rend compte du caractère affectif de la mélodie »*.

¹⁴⁰ Emery, *Temps et musique*.

2. Musique et langage

Certains compositeurs ont défini la musique comme étant un langage. D'ailleurs, plusieurs hypothèses soutiennent que **la musique se serait développée dans le but de véhiculer des signifiés concrets avant l'apparition du langage parlé**. Elle pourrait descendre d'un proto-langage et serait une forme de communication privilégiée en tant qu'adjuvant à la séduction. Par ailleurs, elle serait apparue comme moyen d'interaction entre la mère et le nouveau-né et aurait permis aux mamans de tranquilliser leurs petits sans avoir besoin de les bercer.¹⁴¹

Notons que Saussure s'est inspiré de la musique pour développer ses théories linguistiques.¹⁴²

En effet, nous y retrouvons certains paramètres suprasegmentaux tels que la mélodie, le rythme et l'intensité, les tons, les accents, le débit et l'intonation. De même, Pommez, explique comment **la parole s'organise comme une musique**. Elle est un mouvement sonore ordonné contenant deux éléments: le mouvement (l'intonation) et l'ordonnement (le rythme).¹⁴³

L'intonation se définit comme une courbe mélodique que l'on peut abstraire de l'analyse de la perception d'un énoncé parlé. Elle semble principalement liée aux variations de hauteur, elle est « montante » ou « descendante » dans les énoncés et accompagne la courbe mélodique du début à la fin. Le rythme se définit comme l'organisation de la parole dans son déroulement temporel par des découpages en unités rythmiques, des successions de syllabes accentuées et inaccentuées, des durées relatives de syllabes, des régularités de temps forts, etc. Il se manifeste donc par l'alternance de syllabes brèves et longues, dans le contenu (de type morphologique, syntaxique, lexical, métaphorique) et dans les rimes.

Enfin, **la musique véhicule des émotions**. C'est la raison pour laquelle les théories qui la définissent comme une forme de communication entre êtres humains se réfèrent souvent à des contenus comme les sentiments ou les états d'âme. Le contenu émotionnel d'une musique peut être retrouvé dans toutes les cultures et toutes les formes musicales, et les scientifiques ont réussi à observer son impact grâce aux techniques d'imagerie cérébrale et à le mesurer à l'aide de dosages hormonaux. De ce constat dérivent les théories sur la musique comme « calmant social », en mesure de souder le groupe et de dissoudre les tensions.¹⁴⁴

¹⁴¹ Bencivelli, « Pourquoi aime-t-on la musique? ».

¹⁴² Saussure, *Cours de linguistique générale*.

¹⁴³ Pommez, *Le rythme*.

¹⁴⁴ Bencivelli, « Pourquoi aime-t-on la musique? ».

3. Musique et cerveau

Percevoir et produire de la musique sont des activités naturelles et spontanées chez l'homme. Plusieurs études comparent cette capacité à la compréhension et à la production de la parole.¹⁴⁵ Tout comme le langage, la musique émerge très tôt au cours du développement. Dès sa première année, le bébé est capable de percevoir certains éléments de structure musicale tels que le contour mélodique, la consonance et la dissonance. **La précocité et l'universalité de ces compétences ont amené les chercheurs à penser la musique comme le résultat de notre parcours biologique, de la même façon que le langage.**¹⁴⁶ Le cerveau humain est équipé pour analyser la complexité des séquences de sons, pour imiter et reproduire des mélodies et des rythmes.¹⁴⁷ Ecouter et jouer de la musique active un réseau cérébral complexe. Il n'existe pas un centre de la musique, selon la tâche musicale, différentes régions cérébrales seront activées.¹⁴⁸ **Certains réseaux neuronaux sont toutefois spécialement dédiés à la musique. A l'inverse, d'autres réseaux, impliqués dans le traitement musical, sous-tendent d'autres compétences cognitives.** C'est le cas pour l'analyse syntaxique musicale et langagière.

4. Musique et rééducation

La possibilité que la musique active des régions cérébrales associées à d'autres fonctions et habiletés offre de réelles perspectives rééducatives. D'ailleurs, le développement de la musicothérapie nous montre le pouvoir immense de la musique dans des domaines très variés allant de la prise en charge de la douleur à la constitution de l'identité, notamment dans le cas de l'autisme. Les rapports entre la musique et le cerveau était l'un des thèmes 2012 des entretiens de médecines physique et de réadaptation (EMPR) de Montpellier. S. Dalla-Bella¹⁴⁹ a souligné les effets la musique sur la rééducation de domaines très divers (Parkinson, aphasie, vieillissement). **A travers l'écoute et la pratique musicale, on pourrait donc stimuler et améliorer d'autres fonctions** (notamment langagières).

¹⁴⁵ Dalla Bella, Giguère, et Peretz, *Singing proficiency in the general population*; I. Peretz, « The nature of music from a biological perspective ».

¹⁴⁶ Mithen, *The singing Neanderthal*; Mithen, *The music instinct. The evolutionary basis of musicality*.

¹⁴⁷ Zatorre, « Music, the food of neuroscience? »; Tramo, « Music of the Hemisphere ».

¹⁴⁸ R.J. Zatorre et Peretz, « Brain organization for music processing ».

¹⁴⁹ S. Dalla-Bella, « La musique comme outil pour la rééducation ».

Grâce à la plasticité cérébrale, la musique permettrait de récupérer des habiletés perdues ou affaiblies suite à un accident ou à une maladie neurodégénérative.¹⁵⁰ En 1993, des études ont recherché le lien entre écoute musicale et augmentation du quotient intellectuel. Bien que controversés, ces travaux ont ouvert la voie aux hypothèses soutenant le fait que la musique stimulerait les régions neuronales sous-jacentes, les composantes spatio-temporelles et l'intelligence. Plus spécifiquement, on a montré l'effet d'un entraînement musical sur les habiletés verbales et les fonctions exécutives.¹⁵¹

5. Les neurones-miroirs dans la musique

Découverts par hasard dans les années 90 par un groupe de scientifiques de l'Université de Parme dirigé par Giacomo Rizzolatti, les neurones-miroirs ont la caractéristique de s'activer lorsqu'un individu (humain ou animal) exécute une action, lorsqu'il observe un autre individu exécuter la même action, ou même lorsqu'il imagine l'action.¹⁵²

Au-delà d'un rôle actuellement bien établi dans l'apprentissage par imitation,¹⁵³ on postule souvent celui dans la compréhension des actions d'autrui. Cela nous amène proche des notions de théorie de l'esprit et d'empathie. Un sous-ensemble de neurones-miroirs a des propriétés auditives et non pas seulement visuo-motrices apportant une dimension multimodale.¹⁵⁴ Il s'avère que les neurones-miroirs qui s'activent chez les musiciens lorsqu'on leur fait écouter de la musique, sont concentrés dans l'aire de Broca (aire de la production du langage). D'autres études se sont intéressées au rôle des neurones-miroirs dans les émotions et notamment dans les émotions musicales. Leurs observations se sont avérées compatibles avec l'idée que la performance musicale évoque une réponse émotionnelle à travers une forme d'empathie qui est basée, au moins en partie, sur la perception du mouvement et les violations d'attentes liées aux impulsions temporelles de la musique. **Ce seraient donc les aspects rythmiques de la musique qui auraient une importance fondamentale** dans des aspects encore insoupçonnés comme les préférences sociales ou esthétiques, et par là, aux structures cérébrales qui les sous-tendent.

¹⁵⁰ Wan et Schlaug, « Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span ».

¹⁵¹ Schellenberg, « Music lessons enhance »; Moreno et al., « Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function ».

¹⁵² Habib, « Neurones miroirs, musique et danse: l'exemple du Tango ».

¹⁵³ Arbib, « Beyond the mirror system: imitation and evolution of language ».

¹⁵⁴ Habib, « Neurones miroirs, musique et danse: l'exemple du Tango ».

Les études de plus en plus précises sur les neurones-miroirs, ouvrent de grandes perspectives sur la compréhension du fonctionnement humain tout au long de son développement dans des domaines variés comme ceux des émotions et de l'empathie. Elles offrent également de nouvelles perspectives à la rééducation en montrant que telles stimulations peuvent agir sur telles parties du cerveau et donc sur certaines compétences. **La musique et la pratique de la musique s'avèrent alors être tout à fait pertinentes pour la rééducation du langage.**

Pour conclure, gardons en tête à quel point, l'humain, son langage et la musique sont intriqués et en lien permanent. De la vie intra-utérine à sa mort, l'être humain est « musical ». Sa vie entière sera nourrie de sonorités qui impriment sa mémoire des émotions associées à ses expériences de vie. Ces sonorités ont ensuite le pouvoir de synthétiser en quelques poignées de secondes l'ensemble des expériences vécues.¹⁵⁵

On comprend alors pourquoi la science s'est intéressée aux pouvoirs de la musique. Ainsi, depuis 20 ans, la littérature scientifique s'est enrichie de travaux neuroscientifiques portant sur l'effet de la musique sur notre cerveau. **Cet effet est perçu désormais comme l'une des manifestations les plus évidentes de la neuroplasticité** et sert de base théorique solide pour l'utilisation de la musique comme un instrument de rééducation dans de multiples pathologies.¹⁵⁶

B. Le chant

1. Le chant et le langage

Il existe lien entre le langage et la musique, et c'est dans le chant que ces deux paramètres se rencontrent le plus harmonieusement. Ainsi, à l'écoute d'une chanson, qui peut dire qui des paroles ou de la musique a été créée en premier ? **Dans le chant, musique et langage se complètent, se servent et s'enrichissent.** La musique et le rythme de la prosodie s'accordent, ils véhiculent tous deux des émotions et apportent le sens. Musique et parole peuvent alors

¹⁵⁵ Bigand, Habib, et Brun, « Musique et cerveau ».

¹⁵⁶ Ibid.

produire de la redondance ou au contraire se contredire signifiant ainsi un registre comique ou absurde.

A un niveau plus analytique, on peut dire que les chants associent le langage et la musique afin de permettre des accentuations de syllabes ou de mots, des variations de tempo par accélération ou par ralentissement du débit de parole et des variations de hauteur et d'intensité par l'intonation et le timbre.

2. Le chant et ses canaux de communication

Cécile Foucard a travaillé sur la voix chantée et ses canaux de communication. Pour elle, le chant permet d'ouvrir des chemins corporels avec la conscience, l'émotion, soi-même et les autres. Ainsi, elle explique que **l'acte de chanter aide à vivre l'ici et maintenant**, il aide à ré-incarner et ré-unifier également corps et esprit par la recherche d'une posture juste. Il permet de gérer également la « tension juste » par la respiration et, grâce à la résonance, **il relie l'intérieur et l'extérieur**.

Le chant est bien entendu un art, qu'il soit pratiqué en improvisation ou non. Il permet de cultiver sa créativité, d'exprimer ses émotions, qui nous sommes.

Enfin, grâce au travail de groupe, le chant vient compléter ses ouvertures par une affirmation de soi dans l'écoute et l'accueil de l'autre.¹⁵⁷

3. L'importance de l'écoute dans le chant

Nous sommes reliés au monde par nos sens. Les sons ne sont pas perçus seulement par nos oreilles, l'écoute concerne le corps dans son ensemble et notre posture joue un rôle important dans la qualité de notre audition.¹⁵⁸

Il faut distinguer l'ouïe qui permet une perception passive, subie par le corps, et l'écoute qui est active et qui implique une idée de désir. L'écoute est indispensable à la vie en société, au langage et au chant. En effet, elle agit comme une boucle et doit précéder l'émission pour la suivre à nouveau. L'écoute serait une compétence naturelle du nourrisson mais il semble qu'elle soit plus difficile à maîtriser lorsqu'on entre dans le langage et dans le « tout sonore ».

¹⁵⁷ Foucard, *La voix chantée et ses canaux de communication*.

¹⁵⁸ Ibid.

L'écoute peut se travailler et spécifiquement dans le chant. Ainsi, il nous apprend à écouter les autres mais aussi à s'écouter soi-même. Cécile Foucard témoigne de l'importance de développer l'écoute dans sa chorale « *on a du mal à imaginer à quel point elle est efficace pour la justesse, pour articuler ensemble et même pour l'expression [...] comme un plaisir n'arrive jamais seul, ils goûtent en conscience le bonheur de la polyphonie et de l'harmonie* ». ¹⁵⁹ **L'écoute nous relie aux autres, aux sons, à l'harmonie mais également à nous-même et à l'ici et maintenant.** « *L'écoute musicale, simple écoute ou association d'extraits, peut être une activité (non une passivité) digne de toute notre attention* » G. Ducourneau. ¹⁶⁰

4. Laisser la place au silence

Comment parler de l'écoute sans aborder le silence ? **En effet, son et silence sont intimement liées, plus encore, ils ne peuvent exister l'un sans l'autre.** Ainsi, le plaisir du son est plus intense s'il y a eut du silence avant. Inversement, lorsque le sonore est omniprésent et brouillé, l'écoute est plus délicate. Dans nos vies bruyantes et agitées il semble fondamental de laisser la place au silence.

Le silence permet l'ouverture et il mène l'écoute à son apogée, en attente. Cécile Foucard se souvient de séances de musicothérapie didactique où il ne se passait rien pendant une longue période. Ce qui advenait ensuite était d'une intensité étonnante. La musique ne serait pas ce qu'elle est sans ses silences. ¹⁶¹ Dans le chant, ils sont d'ailleurs nécessaires pour permettre la respiration. Quoiqu'il en soit le silence fait partie de la musique et possède d'ailleurs sa propre notation dans la musique écrite.

5. Le grain de la voix ¹⁶²

La voix dans le chant nous procure parfois des émotions très fortes, qui nous prennent au plus profond de nous et que nous avons du mal à nous expliquer.

¹⁵⁹ Ibid.

¹⁶⁰ Ducourneau, *Éléments de musicothérapie*.

¹⁶¹ Foucard, *La voix chantée et ses canaux de communication*.

¹⁶² Barthes, *Oeuvres complètes*.

Pour Roland Barthes, **le chant est un espace, un genre où une langue rencontre une voix.** Il nomme ce signifiant en double posture et en double production de langue et de musique, le « grain de la voix ». **Le grain serait la matérialité du corps parlant sa langue maternelle, au-delà du sens des paroles et de leur forme,** il est directement le corps du chanteur. A partir des travaux de Julia Kristeva, Roland Barthes fait l'opposition entre le phéno-chant, c'est-à-dire tout ce qui fait la communication, la représentation et l'expression par la technique et l'interprétation, et le géno-chant, « *l'espace où les significations germent du dedans de la langue et dans sa matérialité même* », c'est le volume de la voix qui chante et qui dit, la diction de la langue sans l'attache du sens. Par le chant et le grain de la voix, on peut se permettre d' « *échapper à la tyrannie de la signification.* »¹⁶³ On peut préférer la jouissance que produit la voix à l'émotion connue et codifiée. **Le grain de la voix, c'est son timbre, mais plus encore, c'est la friction qu'il produit entre la musique et la langue.** Il porte la production d'une langue-musique qui dit tout. Dès lors, nul besoin d'être expressif, ni de faire de la redondance. Le sens est porté par la musique et par le texte et au centre des deux, par la voix. **Le grain de la voix, quand il est perçu, donne l'accès au corps de celui qui chante, il s'affranchit de tout jugement en lien avec la culture et développe toute la valeur cachée derrière le fait d'aimer ou non ce qu'on entend.** Quel que soit le genre musical, ou la notoriété du chanteur, le grain peut être présent ou non.

C. Les comptines

Nous l'avons vu, les comptines jouent un rôle important dans les premières relations du nourrisson à sa mère et à sa langue. Elles se retrouvent depuis des siècles dans la quasi-totalité des continents. Tout comme « *l'homme est porteur d'un instinct de langage* », il le serait aussi d'un instinct de compter, de comptines pour Patrick Ben Soussan.¹⁶⁴ Le petit Larousse 2008 définit les comptines comme « *une formule enfantine chantée ou parlée servant à désigner celui ou celle à qui sera attribué un rôle particulier dans un jeu* ».

¹⁶³ Ibid.

¹⁶⁴ Ben Soussan et collaborateurs, *1,2,3...Comptines!*.

Les comptines comportent un registre court, des jeux vocaux souvent riches en onomatopées et en jeux de rythme en général associés à une mélodie assez simple.¹⁶⁵ Elles sont souvent accompagnées de gestes mimant les actions ou étayant les paroles que l'enfant reprend spontanément.

1. Une transmission culturelle

Les comptines se réfèrent au répertoire enfantin de la tradition orale. Parfois transmises en dialecte ou en langue régionale, elles font partie de notre patrimoine narratif populaire, la plupart du temps sans que nous ne connaissions leur origine.

Les comptines, s'inscrivent également dans un cercle familial et portent une double finalité : Celle de l'apprentissage de l'enfant, rôle dévolu aux mères et aux grands-mères qui voient en ces traditions des fonctions éducatives, et celle de résurgence des souvenirs plaisants des parents, qu'ils associent pour l'occasion à des jeux avec leur enfant.¹⁶⁶ Ainsi, pour les parents, **les comptines sont un moyen de créer une relation avec leur enfant**. Elles vont déclencher les premiers échanges de regards, les premiers sourires et les premiers rires. Par elles, vont se mettre en place des jeux partagés, des moments connus qui deviendront ritualisés et base de fondement d'une complicité entre l'enfant et l'adulte, leur permettant de se rencontrer et de se connaître.

Les comptines permettent également de **rassembler, de favoriser l'insertion dans un groupe** par l'identification au groupe d'enfants qui chantent et au groupe culturel qui a transmis le texte. La maîtrise des mêmes gestes et paroles, le fait de chanter ensemble renforce la cohésion du groupe. Cette implication collective, demandant une certaine adaptation aux autres et des capacités de synchronisation, reflète aussi une première approche des règles de vie en groupe.

Enfin, les comptines permettent d'ancrer **l'enfant dans un vécu commun** et lui apportent un repérage temporel dans l'année et dans le cycle des saisons. En effet, elles proposent souvent des thèmes qui suivent les grands repères culturels et temporels de l'année, les descriptions de l'environnement et les coutumes propres à chaque région et à chaque pays. Elles reprennent

¹⁶⁵ Fournier, « A l'écoute de la prosodie : Intérêt orthophonique de l'utilisation des comptines auprès d'enfants dysphasiques ».

¹⁶⁶ Chalanson, « Etude d'un atelier comptines dans la prise en charge orthophonique d'enfants autistes ».

également des faits historiques ou des mythes qui permettent de rassembler enfants et adultes autour d'une mémoire collective.

2. Un outil adapté à l'enfance

Les comptines accompagnent l'enfant de sa naissance jusqu'au moment où il quitte l'enfance. Ce genre vivant bouge en même temps que le mode de vie des enfants évolue, et s'adapte à son époque. **Ainsi les comptines accompagnent l'enfant tout au long de son développement, lui apprenant à découvrir son corps et la vie, en cadence.**¹⁶⁷

Parallèlement à cela, les comptines reprennent les propriétés du motherese et plaisent spécifiquement à l'enfant. Elles sont portées par la voix : lorsque la mère récite une comptine, sa voix transmet l'affectivité au-delà du sens des mots grâce aux variations de hauteur, d'intensité et de débit.

*« Les comptines pulsent la vie qui passe, et là où les berceuses ferment les paupières des petits enfants, elles leur ouvrent en grand les yeux, les éveillent à la vie. »*¹⁶⁸

3. La comptine, une porte entre le vécu et l'imaginaire

La comptine permet de mettre à distance les angoisses par la verbalisation et le jeu.

Si la comptine est en rapport avec le vécu des enfants, l'implication est d'autant plus importante, ils en maîtrisent d'avantage le sens et se sentent plus mobilisés. De plus, la comptine permet de verbaliser leur expérience, chose qu'ils ne peuvent pas forcément faire avec leurs propres mots.

Mais, tout en étant proche du vécu quotidien de l'enfant, la comptine possède aussi un pouvoir de rupture et d'évasion. Ainsi, elle donne la possibilité à l'enfant, *« d'errer dans un univers fictif, magique, sans fin pratique »*¹⁶⁹ l'aspect imaginaire et farfelu de la comptine plaît beaucoup et permet aux enfants de développer leurs capacités d'imagination et de créativité.

« Les comptines sont plus que des éléments de jeu pour les enfants, elles semblent être un de leurs moyens de communication entre eux, le langage leur est encore nouveau et ils ont des

¹⁶⁷ Ibid.

¹⁶⁸ Ben Soussan et collaborateurs, *1,2,3...Comptines!*.

¹⁶⁹ Malo, « Perception auditive et langage, perception visuelle et langage ».

*difficultés à s'exprimer. Quand ils sont seuls, ils se jettent dans des comptines n'ayant aucune signification reconnaissable, comme défense contre des situations inattendues, pour surmonter une rencontre embarrassante, pour meubler un silence, pour cacher une émotion profondément ressentie ou dans un moment d'exaspération. Et à travers ces bizarres formules toutes faites, le ridicule de la vie est souligné, l'absurdité du monde adulte et de ses enseignements proclamée, le danger et la mort moqués, et l'étrangeté du langage en lui-même est goûtée. »*¹⁷⁰

4. Un support de langage

Les comptines favorisent l'initiation aux mots et à leur musique, et aident à entrer dans une dimension symbolique du langage.

Chanter ou dire une comptine implique qu'elle puisse être reconnue et comprise par l'autre. L'enfant se rend alors compte de la nécessité de respecter l'articulation pour pouvoir être intelligible. Mais en parallèle, les comptines sont porteuses d'onomatopées, de non-mots, et c'est souvent cette dimension qui plaît aux enfants. En effet, chaque enfant peut s'approprier la comptine à sa façon, il suffit de voir la multitude de versions que l'on peut trouver pour certaines comptines. **C'est cette malléabilité et cette souplesse à pouvoir utiliser les mots et les non-mots, qui permettront à l'enfant d'aborder le langage dans son aspect ludique.** D'autre part, la comptine est faite de textes adaptés phonologiquement aux enfants, la répétition leur permettra d'améliorer sa prononciation et d'ancrer des structures langagières dans leur parole. Ce caractère répétitif de la comptine avec ses rimes et ses répétitions de sons permet à l'enfant d'être attentif à la mise en jeu des organes phonatoires, à la parole et à la phonologie. Il commence d'ailleurs à reprendre la comptine par les rimes avant de la connaître intégralement.

En outre, c'est la répétition et la confrontation aux mêmes mots et structures dans les contextes linguistiques et sémantiques qui permet à l'enfant de comprendre et de s'approprier le langage. Notons au passage que grâce aux comptines, l'enfant apprend consciemment à prendre son inspiration en fin de rhème et par extension à placer sa respiration pour utiliser sa voix et mettre en valeur les phrases et le sens.

Par ailleurs, les comptines permettent l'acquisition du vocabulaire : le contexte apporte en général les éléments suffisants pour accéder au sens et le vocabulaire aura ainsi de fortes

¹⁷⁰ Denis, *La psychiatrie de l'enfant*. p 281-334

chances d'être réutilisé au quotidien. De plus, les comptines sont généralement centrées autour d'un thème précis, favorisant ainsi l'exploration de différents champs sémantiques.

De la même façon que les énoncés des adultes, les comptines présentent des modèles linguistiques à l'enfant, à la différence que ceux-ci sont des référents stables et immuables, ancrés dans la mémoire collective. « *Les comptines semblent être un véhicule de choix pour un entraînement des jeunes enfants à l'emploi des tournures syntaxiques mal dominées ou ignorées.* »¹⁷¹ En même temps, l'univers des comptines est plein de jeux de mots et de tournures syntaxiques fausses « J'ai descendu dans mon jardin ». Encore une fois, **c'est par cette possibilité de repousser les règles de la langue, cette quête du jeu et du plaisir par les mots et les phrases, que l'enfant va considérer le langage de manière ludique et affective.** D'ailleurs, n'est-ce pas la condition pour qu'elle prenne cette place si privilégiée dans notre communication ?

5. L'importance du rythme et de la mélodie

C'est par l'aspect mélodique et rythmique que l'enfant est spontanément impliqué dans l'univers des comptines. En effet, leurs variations constantes d'intonation et leur format court correspondent aux capacités attentionnelles de l'enfant.

D'autre part, « *Le rythme de la comptine réintroduit les éléments premiers et structuraux des rythmes humains* ». ¹⁷² Selon E. Resmond-Wenz, les comptines s'appuient sur un rythme premier proche du rythme cardiaque, d'où l'utilisation du terme de pulsation pour décrire la mesure du temps musical. La structure rythmique et mélodique est répétée tout au long de la comptine. Ainsi, le rythme régulier et simple est facilement repérable par l'enfant. « *Le rythme donne l'illusion d'ordonner le temps qui échappe* », ¹⁷³ il permet de mesurer le temps qui défile jusqu'à la chute finale.

Dans les comptines, les écarts mélodiques sont généralement de moins de cinq tons, comme dans la voix parlée. Ainsi, la mémorisation de ces formes musicales est facilitée par leur simplicité. ¹⁷⁴ Le tout-petit est avant tout sensible à la musique des mots que lui offre l'adulte

¹⁷¹ Bray et Clausard, *Comptines pour l'expression*.

¹⁷² Ben Soussan et collaborateurs, *1,2,3...Comptines!*.

¹⁷³ Resmond-Wenz, *Rimes et comptines une autre voix*.

¹⁷⁴ Ibid.

« peu à peu le sens vient jouer avec les sons, avec les espaces et les silences, aussi ». ¹⁷⁵ Dès lors, quoi de plus naturel que d'utiliser la comptine, elle qui porte la langue par sa musique adaptée à l'enfant ?

6. L'apport de la répétition

Comme nous l'avons vu, la répétition, un des traits caractéristiques de la comptine, joue un rôle très important. C'est elle qui va permettre de maintenir l'attention du bébé et d'obtenir une réponse par imitation. Dans un échange complice et ludique avec l'adulte, elle donne des repères structurants à l'enfant. Progressivement, il exerce son oreille, s'entraîne à entendre et surtout à écouter. **Par cette répétition, les comptines s'installent dans un rituel et permettent à l'enfant d'anticiper la suite de l'échange.**

L'être humain aime ce qu'il connaît, les études menées dès la vie fœtale nous l'ont montrées. C'est parce que la comptine est souvent répétée et qu'elle est elle-même porteuse de répétitions rythmiques, mélodiques et langagières que l'enfant éprouve un plaisir particulier à l'entendre, à l'apprendre et à la reprendre.

7. L'importance des gestes

Les gestes permettent une double lecture de l'énoncé, la compréhension et la mémorisation en sont ainsi facilitées. D'où l'importance d'établir une correspondance précise entre les gestes et les paroles. ¹⁷⁶ Le geste et la parole se complètent au service du sens, et du plaisir ludique. « *L'association, dans ces jeux verbaux rythmés, des rythmes verbaux aux rythmes corporels favorise certainement l'écoute et le maniement de la langue orale* ». ¹⁷⁷

L'utilisation de gestes permet encore de visualiser spatialement le déroulement temporel du langage et en fixe ainsi les structures de l'axe syntagmatique.

Les comptines sont porteuses de richesse et de diversité sensorielles. L'apport de toutes ces modalités les rendent facilement mémorisables et leur confèrent une place privilégiée dans l'univers de l'enfant. En effet, les gestes viennent compléter la voie auditive (parole, rythme,

¹⁷⁵ Ben Soussan et collaborateurs, *1,2,3...Comptines!*. Michèle Moreau

¹⁷⁶ Fournier, « A l'écoute de la prosodie : Intérêt orthophonique de l'utilisation des comptines auprès d'enfants dysphasiques ».

¹⁷⁷ Gudin, Perron-Goix, et Bergeret, *Des chansons pour mieux parler*.

mélodie), la voie visuelle et kinesthésique en plus des mouvements articulatoires et labiaux. Cette redondance sensorielle multiplie alors, les voies d'encodage possibles.

8. Le plaisir et la gratuité

Cabanac souligne que « *la maximalisation du plaisir sensoriel permet d'obtenir l'optimisation du comportement* ». ¹⁷⁸ En effet, la comptine permet d'éveiller la curiosité de l'enfant et développe son attention de manière ludique. Ainsi, il la répète avec plaisir et se l'approprie en devenant progressivement plus réceptif et coopérant.

Par ailleurs, la comptine est en elle-même source de plaisir. « *Dans beaucoup de comptines, l'attrait et le plaisir sont dans la buccalité et l'entendu des mots dans leur contexte rythmique, alors que le contenu, du point de vue dynamique est sans signification* ». L'enfant développe sa voix depuis sa naissance dans un contexte de jeu autour de la musique par le plaisir de l'émission, puis peu à peu par le plaisir de la réception et donc de la compréhension. ¹⁷⁹ **Ainsi, les comptines auraient pour effet une libération, une affirmation de soi et une poussée vers l'autonomie verbale.** ¹⁸⁰ Les chansons créaient « un climat propre à lever les inhibitions ». L'ouverture à l'autre dans la comptine n'est possible que par l'aspect gratuit de la transmission, amenant l'adulte ou l'enfant à donner ce qu'il connaît et l'enfant apprenant à recevoir et à reproduire les éléments qu'il a perçus et intégrés dans la comptine.

En conclusion, nous pouvons dire que la comptine, par ses rapports étroits au rythme, à la mélodie, au langage et au sens, dans l'échange et dans la relation, est un support particulièrement adapté à l'orthophonie. En effet, la comptine permet de donner un modèle langagier, gratuit, en interaction avec l'enfant et dans un contexte de plaisir et de découverte. Par ailleurs, elle convient à l'enfant par son aspect répétitif qui permet d'exercer la mémorisation, de fixer les acquis et de les transférer aux situations du quotidien. Le modèle syntaxique est repris et le vocabulaire est étoffé par l'étude des différents champs sémantiques

¹⁷⁸ Cabanac, « Plaisir et langage ».

¹⁷⁹ Chalanson, « Etude d'un atelier comptines dans la prise en charge orthophonique d'enfants autistes ».

¹⁸⁰ Fournier, « A l'écoute de la prosodie : Intérêt orthophonique de l'utilisation des comptines auprès d'enfants dysphasiques ».

proposés. Grâce à la comptine, l'enfant entre en relation avec les différentes composantes du langage mises en exergue par l'aspect mélodique et rythmique.

Mais ces arguments n'auraient aucune valeur si la comptine ne prenait pas sa source dans une notion de plaisir, de jeu et de gratuité. En effet, chanter des comptines signifie éprouver le plaisir de la relation (à l'adulte et aux pairs), le plaisir d'apprendre, le plaisir de reprendre, le plaisir de jouer avec la langue, le plaisir d'enrichir et de transformer, le plaisir de recevoir de l'attention, des rythmes et des mélodies, le plaisir enfin, de s'inscrire dans une lignée, dans une culture. **En fait, le plaisir et la gratuité sont les deux moteurs puissants qui permettent à l'enfant d'apprendre et de se développer.**

Pour conclure cette troisième partie, rappelons-nous que la pratique musicale n'est pas un simple loisir. Pour des raisons qui nous échappent encore, elle touche au plus profond de notre cerveau en coordonnant l'activité cérébrale associée à des expériences cognitives, affectives et corporelles.

Par ses liens avec le développement de l'enfant, celui du langage, et son implication dans l'organisation cérébrale et notamment dans la façon de réagir à la maladie, la musique se trouve au cœur de l'homme. Elle est un moyen d'expression et de sentiment, mais plus encore, elle est « *une expression esthétique de l'éthique humaine* » comme le dit le chef d'orchestre Ernest Ansermet, et contribue, à ce titre, au développement sensible, cognitif et spirituel des civilisations humaines.

Le cas particulier du chant et des comptines où la langue et la musique se rencontrent dans la voix, apparaît alors parfaitement adapté à la rééducation orthophonique, puisqu'ils sont porteurs du pouvoir de la musique et de son application spécifique à la langue dans ce qu'elle a de plus profond et de plus adapté à l'être humain en développement. Ils permettent à la voix de prendre corps et de se réaliser de manière esthétique tout en étant reliée à l'être et aux autres.

PARTIE PRATIQUE

I. Naissance et réalisation de mon projet

A. Un cheminement

1. Pourquoi ce sujet ?

Musicienne depuis plusieurs années, je me souviens, avant mon entrée à l'école d'orthophonie, avoir pris connaissance d'un article expliquant le pouvoir de la musique sur les autistes et son intérêt dans la prise en charge thérapeutique. Ce fut là le premier élément qui me rapprocha de l'orthophonie et de la prise en charge des autistes. Une fois arrivée à l'école, j'ai laissé de côté cette idée au profit de la découverte de tous les autres champs qu'offre l'orthophonie et je me suis notamment intéressée à la voix. La création de l'ensemble vocale de l'école d'orthophonie lors de ma seconde année d'étude m'a permis la découverte du chant en chorale et ses nombreux bienfaits.

Puis, est venu le moment de réfléchir à un sujet de mémoire, je n'avais pas abandonné l'idée d'explorer l'utilisation de la musique avec des enfants autistes. D'autre part, j'avais remarqué la particularité de la voix des autistes et cela me posait question. C'est lorsque j'ai rencontré l'orthophoniste du SPEA de l'hôpital civil qui m'a orientée vers des lectures et des pistes de travail, que j'ai élaboré mon sujet, alliant la voix, l'autisme et ma passion pour la musique et le chant. Les rencontres avec des enfants du service en fin de troisième année m'ont permis de me rendre compte à quel point le chant semblait être un moyen d'exploration de leur propre voix pour ses enfants, qui, par ailleurs, n'engageaient que très peu leur voix dans la parole. Cette observation fut le point de départ de mon mémoire et d'un stage qui dura un an, au cours duquel j'ai pu vivre une expérience riche et diversifiée avec une grande liberté et durant lequel j'ai bénéficié d'un accompagnement très pertinent et étayant qui m'a permis d'avancer dans ma réflexion sur l'autisme et plus largement sur mon positionnement dans ma pratique future.

2. Ma problématique

Dès lors, en partant de mes lectures et observations sur le rapport de l'autiste à sa voix notamment en situation énonciative, et sur son intérêt pour le chant qui met pourtant la voix en jeu, plusieurs questions se sont imposées à moi : en quoi le chant correspond-il à un fonctionnement autistique ? Qu'est ce que le chant pourrait apporter à l'enfant autiste dans un cadre orthophonique ?

De ces questions ont découlé plusieurs sujets d'exploration : Quelles sont les portes d'entrées permettant à l'enfant l'accès à sa voix ? Grâce au chant en orthophonie, pourrait-on observer des résultats dans sa parole, sa communication, son rapport à la langue (en expression comme en réception), et dans son rapport aux autres ?

B. Méthodologie

1. Une observation clinique

J'ai axé mon étude sur l'observation de trois enfants pris en charge en pédopsychiatrie. Désirant avoir une observation fine sur le pouvoir du chant dans l'autisme et consciente de l'importance des différences interindividuelles dans cette pathologie, j'ai choisi d'aborder ma problématique sous l'angle de la subjectivité en partant d'une observation clinique des enfants.

Cela demande d'être attentif aux difficultés de l'enfant, mais plus largement, on cherche à avoir un regard sur l'enfant dans sa globalité, à saisir son fonctionnement avec ses difficultés certes mais aussi toutes ses stratégies et ses compétences qui font de lui un être qui vit.

La clinique en orthophonie demande d'être particulièrement attentif à tout ce qui constitue la communication et le langage et plus largement à l'échange humain.

Ainsi, le thérapeute avec comme outil ses références théoriques, ses yeux et ses oreilles sera attentif à :

- L'attitude globale de chaque enfant
- Ses mouvements du corps, ses gestes
- Son regard
- Ses mimiques et expressions du visage

- Ses productions écrites
- Ses productions verbales
- Ses pauses, silences, interruptions
- Sa voix
- Ses productions para-verbales
- Son langage corporel (respiration, tapotements, bruitages, marquage de rythmes, etc.)

Claire de Firmas¹⁸¹ a rassemblé tous ces éléments en ce qu'elle appelle les marqueurs transversaux. « *Les Marqueurs Transversaux sont comme des faisceaux d'éclairages qui composent un ensemble différent pour chaque cas clinique, c'est-à-dire pour chaque personne, révélant son appropriation singulière du langage, structure complexe et aménageable. Ce sont donc des indicateurs qui apparaissent de manière privilégiée lors des premiers entretiens mais qu'on observe tout au long de la prise en charge.* » Elle les a organisé en trois groupes :

- Les indicateurs de distance: concernent le développement verbal de la mémoire, le rapport à l'espace, le rapport au temps, la représentation et la prise en compte du non-dit
- Les indicateurs d'identité: concernent la différenciation / identification, le rapport au nom, le rapport à la langue, le rapport à l'erreur et la nécessité de l'errance et la communication non verbale
- Les indicateurs de conciliation: concernent l'impulsion / inhibition, la prise en compte de l'interlocuteur et feed-back, le développement / synthèse, le rapport à la métaphore et à la polysémie, le rapport à la loi et le comportement de jeu.

Tout échange se déroule dans un contexte particulier et selon un cadre préalablement défini, qui influence sur les locuteurs. L'observation orthophonique se place dans un contexte relationnel qui suscite donc un transfert et contre-transfert mais sa démarche n'est pas interprétative comme en psychologie clinique. En effet, l'orthophoniste ne travaille pas sur l'objet du transfert.¹⁸² Toutefois, il est essentiel de prendre conscience de la place de la relation dans notre observation.

¹⁸¹ Firmas, *Les marqueurs transversaux*.

¹⁸² Haour, « "Parler comme un livre"? La médiation de l'écrit dans la prise en charge orthophonique de l'autisme », p. 39.

2. Présentation des lieux

Le service psychothérapique pour enfants et adolescents (SPEA) dans lequel j'ai effectué mon stage est un lieu de soins, dont la visée est de prendre en charge des enfants présentant différents troubles psychologiques graves.

Les principes de fonctionnement sont :

- Le maintien de l'enfant dans son milieu familial parallèlement à l'action thérapeutique ;
- La participation des parents par des entretiens avec les psychologues, parfois par une psychothérapie ;
- Une prise en charge pluridisciplinaire et psychiatrique ;
- La permanence de l'équipe soignante pouvant être effective grâce aux horaires de l'hôpital de jour : prise en charge intensive de l'enfant soutenue par de nombreuses rencontres avec les médecins, des réunions de groupe et des synthèses auxquelles participent toutes les personnes en contact avec les enfants concernés.

La prise en charge des enfants accueillis est souvent longue (souvent plusieurs années). Les enfants ont entre 6 et 12 ans et sont en situation d'exclusion scolaire due à des troubles de l'apprentissage et/ou du comportement. Ils présentent des troubles psychotiques, un autisme ou des troubles névrotiques graves. La plupart des enfants sont diagnostiqués comme TED, ils sont adressés à l'hôpital de jour par les parents, les écoles, les psychiatres en pratique privée ou par l'inter-secteur.

Les troubles psychotiques ne doivent toutefois pas être trop lourds, car les enfants vont à l'école : ils doivent avoir accès à la parole dans un but de communication et à une certaine autonomie.

L'équipe se compose de plusieurs partenaires médicaux et non médicaux : trois médecins psychiatres, deux psychologues, une cadre de santé, un psychomotricien, deux orthophonistes, une assistante sociale, un interne, trois infirmières, une éducatrice spécialisée, deux monitrices éducatrices, des aides soignantes, des auxiliaires de puériculture, et des agents des Services Hospitaliers.

Chaque année, il est proposé aux différents groupes plusieurs ateliers animés par des intervenants différents. Ainsi, j'ai pu mettre en place un atelier chants et comptines pour l'un des groupes de l'après-midi.

3. Présentation des enfants

a. Milo

Milo est né en décembre 2001. Adressé à l'hôpital de jour de l'Elsau vers 3-4 ans, il est entré au SPEA du centre ville au cours de l'année 2010. Il est le second d'une fratrie de 4 enfants et ses parents sont d'origine camerounaise. Il est diagnostiqué comme ayant un retard mental léger et un autisme infantile. A son admission, on observait chez Milo:

- un retard de langage avec des troubles de la compréhension,
- une angoisse au changement,
- une agitation occasionnelle,
- des manipulations stéréotypées de jouets,
- une mémoire importante pour les dates,
- une grande perméabilité à l'autre en évitant toujours l'opposition.
- des troubles du sommeil et une alimentation sélective,
- un isolement avec des troubles de l'attention, un contact fuyant et des échopraxies,
- une attirance pour la musique, le chant et les ritournelles,
- un grand intérêt pour les lettres et les chiffres,
- la présence d'un objet autistique
- une grande maladresse
- un comportement d'évitement tout en étant sensible aux relations de groupe et au malaise des autres.

Après une première année très positive, l'année 2012 a été très difficile pour lui, étant dans un groupe très agité. L'équipe a indiqué beaucoup d'écholalie différée avec une voix haut perchée donnant des ordres. L'orthophoniste a d'ailleurs souligné cette dimension très écholalique dans son langage. Au niveau du langage écrit, il a été mis en évidence que Milo lisait de manière photographique, sans accéder au sens.

En janvier 2013, les éducatrices ont observé que Milo s'affirmait beaucoup plus et s'opposait, alors qu'avant il adhérait à la parole de l'adulte et l'exécutait comme un ordre.

Le bilan orthophonique réalisé en juillet 2012 rendait compte pour l'expression de l'utilisation de formules plaquées dans l'échange qui lui donnaient toutefois de l'assurance et du plaisir dans la relation. Son langage était dyssyntaxique, les mots déformés mais corrigés par l'écrit. L'orthophoniste a également signalé que Milo pouvait rejouer une histoire en restant collé au texte mais qu'aucune variation n'était possible. Au niveau de la compréhension, qui constitue la plainte principale des adultes, elle serait d'ordre lexicale. La psychologue soulignait en ce sens des réponses

par association, un mot faisant appel à une situation. La compréhension écrite était meilleure qu'à l'oral mais la lecture était déformée sans autocorrection. La représentation par le dessin était très difficile. Les objectifs en fin d'année étaient de travailler sur le sens des verbes, les termes temporo-spatiaux, les sens des phrases simples avec le support des gestes Makaton. La psychologue conseillait par ailleurs de privilégier le concret et les consignes verbales simples tout en restant attentif à lui proposer un cadre et des activités adaptés, important pour la poursuite des progrès.

Lorsque j'ai rencontré Milo en fin d'année dernière, il demandait souvent à chanter en fin de séance d'orthophonie et à ce qu'on le filme avec la tablette numérique. Il reprenait alors *La Marseillaise*, les chants de la messe ou des airs africains et avait un grand plaisir à se réécouter ensuite sur la tablette. Lors d'une séance, il a improvisé un moment de chant sur une seule syllabe « ti », et je l'ai vraiment vu explorer sa voix à travers la mélodie dans une recherche très intériorisée. Milo semblait ressentir le son et le laissait mourir très doucement. C'est grâce à sa rencontre et à celle d'un autre petit garçon qui n'est pas resté au SPEA, que je me suis rendu compte qu'il y avait quelque chose à chercher dans ce rapport à la voix dans le chant.

b. Emir

Emir est un jeune garçon né en avril 2001 de culture tamoule. Il a bénéficié d'une prise en charge précoce à l'Elsau puis d'une hospitalisation de jour avec scolarisation en classe thérapeutique de 2004 à 2011 avant d'intégrer le SPEA centre ville. Il a été diagnostiqué autiste avec un retard mental sévère et hétérogène associé.

Au niveau des symptômes on notait un langage verbal presque inexistant à tendance écholalique et rarement utilisé en situation de communication. Il semblait comprendre les consignes simples en contexte. Il pouvait rentrer en contact avec l'adulte notamment par des regards et des expressions du visage et imitait les autres enfants sans chercher leur contact. C'était un enfant très isolé avec de multiples conduites d'évitement. On notait aussi des moments d'agitation motrice et des intérêts restreints (aligner, feuilleter un catalogue, tailler les crayons), une fascination pour l'infiniment petit et la cavité buccale, une démarche particulière avec un rythme nonchalant mais une motricité fine très précise et minutieuse.

Lors de la dernière synthèse en novembre 2012, on observait une persistance de la démarche particulière avec moins de ralentissement. Il pouvait alors se repérer dans l'espace mais pas dans le temps. Son langage était essentiellement corporel bien qu'il pouvait demander avec un mot simple, son stock lexical restant très faible. Il se figeait pour s'opposer et pouvait réagir à l'agitation des autres. Les éducatrices l'entendaient par ailleurs chantonner et répéter des onomatopées. Il avait

également besoin de moins d'impulsion pour démarrer une activité et avait fait des progrès en dessin (représentation de bonhommes tenant des micros). Les consignes simples étaient comprises et Emir pouvait réaliser des tâches concrètes et répétitives sans pour autant enchaîner les actions. L'agitation motrice et les rires immotivés persistaient. Au niveau de ses capacités relationnelles, on notait qu'il était plus présent avec les enfants mais dans un contact brutal. A l'école, le maître soulignait que les apprentissages faisaient très peu sens pour Emir et que le travail en groupe était impossible. La lecture était globale.

L'orthophoniste l'a décrit comme très silencieux avec très peu de langage mais réceptif et présent. Emir pouvait accéder à la demande en différé, solliciter l'autre et lui adresser des demandes par gestes, désignation ou mots isolés. Elle soulignait toutefois que ses compétences étaient difficiles à déceler, pouvant être parfois très présent et concentré, ou à d'autres moments inaccessible et enfermé dans une activité en boucle. Elle concluait qu'Emir montrait peu de choses mais pouvait surprendre par des initiatives ou des réponses dont on ne le croyait pas capable.

c. Jules

Jules est un petit garçon né en novembre 2009. Je l'ai rencontré pour la première fois en juin 2012 et je l'ai vu tout au long de l'année 2013 à raison d'une séance d'environ 50 minutes par semaine. Il est suivi à l'Elsau où il bénéficie d'une prise en charge précoce et vient deux fois par semaine avec sa maman en consultation externe en orthophonie au SPEA du centre ville.

A ce jour, le diagnostic d'autisme n'a pas été posé mais Jules présente des signes autistiques marqués. Le premier bilan réalisé, alors que Jules avait 2 ans et demi, notait :

- une absence de regard,
- aucun langage : Jules était un enfant très silencieux et n'a presque pas babillé,
- des intérêts très restreints,
- pas de relation avec autrui,
- des gestes stéréotypés.

La mère de Jules est vietnamienne et son père est franco-vietnamien. Les parents parlent vietnamien à la maison mais ont fait le choix de privilégier le français pour Jules. Depuis qu'il a deux ans et demi, Jules et sa maman viennent deux fois par semaine pour une prise en charge orthophonique précoce. Elle s'intègre dans un programme d'accompagnement parental en partenariat avec le service de l'Elsau.

Quand la prise en charge de Jules a commencé, sa maman expliquait qu'il n'aimait pas jouer et que

ses seuls centres d'intérêt étaient : tourner, faire tourner et aligner des objets et écouter un DVD de chansons vietnamiennes. C'est par cette entrée que l'orthophoniste a pu apprivoiser Jules. Elle a commencé par chanter des comptines dans lesquelles on pouvait tourner, injectant ainsi au mouvement, du sens, du jeu, du plaisir et du partage: *Dansons la capucine* a alors été le premier échange entre l'orthophoniste, Jules et sa maman. Le plaisir de tourner devenait un moment partagé, porté par la chanson.

4. Présentation de mon expérimentation

J'ai axé mon étude sur l'utilisation de la voix chantée dans trois situations différentes.

a. L'atelier chants et comptines

Le but était ici dans un premier temps de tester plusieurs paramètres (rythme, mélodie, intensité, etc.) et plusieurs supports (chants, comptines, musique) pour isoler les possibles portes d'entrée et leurs effets sur les enfants. Un intérêt supplémentaire résultait du fait que seuls deux enfants parmi les cinq sont réellement diagnostiqués autistes. J'ai pu alors observer s'il y avait des différences spécifiques aux autistes.

Un autre de mes objectifs était de travailler :

- Le cadre et les règles
- La place du choix comme prise de parole
- L'écoute de soi et des autres
- Le tour de rôle
- La compréhension de consignes
- L'apprentissage et la mémorisation

L'atelier avait également pour but d'encourager

- L'imitation
- L'expression spontanée
- La prise de conscience de groupe et le chanter ensemble
- L'adresse à l'autre

b. La prise en charge de Milo

J'ai pu également utiliser le chant en séance individuelle d'orthophonie avec Milo. Le chant était le pilier central de la séance, le point de départ du travail orthophonique. Je voulais travailler

- le tour de rôle
- l'apprentissage et la mémorisation
- le vocabulaire
- l'évocation
- la structuration syntaxique
- la variation
- l'invention

Selon les chansons, j'ai pu travailler plus spécifiquement certains aspects que je détaillerai plus tard.

c. La prise en charge de Jules

Enfin, j'ai utilisé les comptines lors de la prise en charge précoce de Jules. L'orthophoniste avait auparavant observé que c'était la seule accroche possible. Mon but était ici de rechercher

- l'intérêt de l'enfant
- la relation avec les autres
- l'imitation
- le plaisir partagé
- l'envie de communiquer
- la demande

et de lui apporter

- l'autorisation d'utiliser sa voix sans avoir à répondre
- du sens sur ce qu'il vivait
- des gestes en plus des mots
- du vocabulaire
- des moments fixes et stables
- une part ludique

5. Elaboration d'une évaluation

Pour m'aider dans mon observation, et compléter mon approche clinique, j'ai mis au point une grille d'observation que j'ai remplie chaque semaine après l'atelier (voir Annexe 1). J'y ai noté le comportement des enfants, leurs productions sur imitation, induites et spontanées. Je voulais également voir s'ils proposaient de la variation et comment ils évoluaient dans le tour de rôle, et dans la prise en compte des consignes.

Une prise de note complémentaire m'a aidée à rendre compte plus précisément de ce qui s'était passé

à chaque séance.

Les moments de reprise avec l'éducatrice et l'orthophoniste après chaque séance et avec la psychologue, coordinatrice des groupes, toutes les trois semaines environs, ont été très précieux pour l'analyse, et les réajustements nécessaires.

Parallèlement à cela, j'ai préparé un questionnaire à l'intention des familles des enfants du groupe et de leurs éducateurs (voir Annexe 1). Mon but était d'en savoir plus sur les comportements vocaux et le rapport au chant de ces enfants avant l'atelier, s'ils avaient vu des changements au cours de l'année et si l'atelier avait été prétexte à plus d'échange et de relation. Pour l'un des enfants, le questionnaire a été complété d'un moment d'entretien avec les parents.

II. Compte rendu de la prise en charge

A. L'atelier chants et comptines

1. Mise en place du cadre

Dans toute prise en charge et particulièrement avec des enfants autistes, la mise en place du cadre est essentielle. En effet, il est la condition nécessaire pour que l'enfant se sente en sécurité et puisse baisser ses barrières et protections. Une fois posé, je devais faire en sorte que le cadre reste solide.

Pour cela il fallait garantir aux enfants une unité de lieu et de temps. En effet, l'atelier se tenait tous les mardis matins à 10h40 dans la salle jaune. La pièce elle-même était toujours installée de la même façon, toutes les chaises étant prêtes avec le prénom des enfants pour matérialiser leur place (qui ne changeait jamais).

Il était important, également, que les enfants soient en présence des mêmes personnes : ainsi j'animais l'atelier toute les semaines avec la marionnette Arlequin (appelée aussi Polichinelle). La présence de l'orthophoniste et de l'éducatrice était également constante. Quant aux enfants, ils étaient toujours ensemble, aux mêmes places et lorsqu'il y avait un absent, nous matérialisions son existence en laissant son étiquette sur sa chaise vide.

Le programme est resté inchangé tout au long de l'année et chaque changement d'étape était matérialisé par une petite clochette. En fait j'ai veillé à ce que l'atelier soit le plus ritualisé possible pour le début, la fin, le moment de se dire bonjour etc.

Très vite, il a fallu mettre en place des règles. J'ai préparé quelques règles élémentaires sous forme de cartes avec le pictogramme et la consigne écrite dessous (voir Annexe 2). Les enfants ont beaucoup investi ces règles et ont eu besoin de les répéter pendant plusieurs séances. Je ne faisais appel aux cartons que lorsque c'était nécessaire, notamment avec Yoan.

2. Déroulement de l'atelier

Pour commencer, L'orthophoniste, Arlequin et moi allions chercher les enfants dans leur salle. C'était un moment informel pour se dire bonjour, raconter ce qu'on avait envie de raconter et se préparer à partir pour l'atelier. Nous nous rendions ensuite avec les enfants et l'éducatrice le plus calmement possible devant la salle jaune.

Une fois devant la porte, Arlequin chantait sa chanson d'accueil *Arlequin dans sa boutique* (voir annexe 2), et distribuait une étiquette correspondant au refrain à chaque enfant « *A monsieur **Po**, à monsieur **Li**, à monsieur **Chi**, à monsieur **Nelle**, à monsieur **Polichinelle*** ». Cette étiquette était le passe pour pouvoir entrer dans la salle jaune et les enfants pénétraient ainsi chacun leur tour dans la salle au rythme de la chanson. Une fois tout le monde assis, Arlequin rechantait la chanson et récupérait les étiquettes et le prénom des enfants dans le même ordre que l'entrée.

C'était ensuite le moment du programme. Arlequin se dirigeait alors vers un petit tableau et se faisait dicter les 6 étapes de l'atelier.

La chanson de bonjour (voir Annexe 2) toujours la même, est une chanson très simple où Arlequin s'adresse à chaque enfant par leur prénom pour leur demander : « comment ça va ? ». Un temps de latence est laissé à l'enfant, selon le principe de la place vacante dont parle François Hébert.¹⁸³ L'enfant pouvait alors répondre ce qu'il voulait s'il le désirait et le couplet se finissait par une petite formulette.

Puis, c'était le moment des **comptines**. J'en ai choisies plusieurs durant l'année avec des comptines chantées et des comptines de doigt plutôt récitées (voir Annexe 2). Toutes étaient matérialisées par des gestes et représentées par une image. Nous commençons par un apprentissage tous ensemble, puis chaque enfant pouvait venir la faire devant les autres s'il le désirait. Lorsque nous avons eu un répertoire assez large, je leur ai laissé le choix (matérialisé par la prise d'image) chacun leur tour,

¹⁸³ Hébert, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*. p. 153.

d'une comptine à faire seul, puis, plutôt en groupe.

Après les comptines, c'était le temps des **chansons**. J'ai choisi un répertoire assez large avec des chansons plus ou moins mélodiques, des paroles avec ou sans onomatopées, des airs calmes ou plus joyeux etc. (voir Annexe 2). Comme pour les comptines, après un temps d'apprentissages, les enfants ont pu se partager les couplets à chanter seuls. Avec *La petite charlotte* nous avons pu mettre en place un petit jeu de rôle où Assia chantait la partie de charlotte. Les enfants ont encore pu choisir une chanson avec l'image qui la représentait et j'ai également préparé des cartes pour illustrer chaque partie de la chanson, et pour donner des bornes de repères. Nous avons veillé à trouver des gestes (Makaton) pour accompagner les paroles.

Venait ensuite le temps de **la ronde des indiens**. C'était un temps un peu informel dans lequel je voulais tester spécifiquement des paramètres. Ainsi, nous avons exploré le forte/piano, le rapide/lent par le biais d'instruments. Je voulais que l'écoute soit active et que les enfants puissent se nourrir de ce qu'ils entendaient pour qu'ils deviennent acteurs à leur tour. A partir de janvier, j'ai apporté un livre de comptines du monde avec un cd audio, et la ronde des indiens est devenue un temps très ritualisé. Ainsi, je leur faisais écouter une comptine, puis à la fin de la chanson, ils devaient trouver de quel pays elle venait, me dire si c'était une chanteuse ou un chanteur, plutôt triste ou joyeux, s'ils avaient reconnu des instruments. Selon le temps que nous avions et l'atmosphère dans le groupe je leur ai ensuite donné un instrument pour qu'ils accompagnent la comptine en se faisant passer l'instrument au coup de triangle d'Arlequin.

Le cinquième temps était celui de **radio micro**. Je faisais passer un micro aux enfants par le biais duquel ils pouvaient dire ce qu'ils voulaient en rapport avec l'atelier. Au départ les enfants donnaient leur avis sur ce qu'ils avaient aimé ou non, mais ils ont évolué en fin d'année sur l'envie de chanter ou d'inventer une chanson.

Enfin, l'atelier se terminait avec **la chanson d'au revoir**, une berceuse indienne *Ani couni chaouani* (voir annexe 2). C'est une comptine très calme avec des paroles étrangères. Seuls le rythme berçant, la mélodie et la prosodie sont en jeu puisque les enfants ne peuvent pas comprendre les paroles. Je leur ai proposé d'accompagner cette berceuse de rythmes frappés sur soi qu'ils pouvaient reprendre ou faire varier à leur guise. Le but était ici de terminer sur un moment calme et apaisé.

A la fin de la chanson, je les appelais un par un pour aller devant la porte en leur distribuant les paroles de la chanson du jour et de la comptine du monde. Ainsi, chacun repartait avec la trace de ce qu'ils avaient fait dans l'atelier.

En passant la porte de la salle jaune, l'atelier était terminé. Toutefois, les éducatrices ont organisé un temps où les enfants pouvaient dessiner quelque chose de l'atelier. Ils avaient à disposition une pochette dans laquelle ils rangeaient leurs feuilles et leurs dessins.

3. Modalités travaillées, quels biais ?

a. La variation sécurisée, accepter le changement

Tout au long de l'atelier, le chant a réellement tenu une place de « passeur de sens ». C'était pour moi un moyen de signifier les choses et les différents moments de l'atelier dans un contenant stimulant et rassurant, car toujours le même. De **cette base d'immuabilité, j'ai pu introduire la variation**. L'enjeu était de trouver le juste milieu entre la répétition et le changement, que le chant permette aux enfants de se dépasser, de s'adapter et de devenir créateurs, porteurs d'une voix. **Nous avons fait le pari que c'est sur la répétition que l'on suscite la variation**. En effet, il me paraissait important de rester longtemps sur les chants de manière à ce que les enfants se les approprient vraiment. Cela me semblait être la condition nécessaire pour que les enfants aient la confiance suffisante pour une expression libérée.

Ainsi, la chanson d'entrée se déroulait toujours de la même manière mais la distribution des étiquettes n'était jamais faite aux enfants dans le même ordre. L'écriture du programme se déroulait également de la même façon mais avec la participation alternative des enfants.

Concernant les productions des enfants je leur demandais parfois de prendre une carte chanson au hasard, ou au contraire de la choisir, de chanter seul ou en groupe.

Quant au répertoire, il était toujours le même, les enfants apprenaient certes de nouvelles chansons, mais les anciennes étaient toujours présentes.

b. L'adresse à l'autre

Il était important pour moi d'inclure les prénoms des enfants dans une chanson et particulièrement dans la chanson de bonjour. En effet, pour François Hébert, « *ce n'est pas seulement une façon de rendre l'adresse plus claire : la chanson devient alors un cadeau, c'est la chanson de la personne en question.* »¹⁸⁴ Il souligne également que **le chant adressé à l'autre est un appel qui remplit l'espace et qui laisse une chance à ce que l'autre réponde**. Ainsi la chanson de bonjour était une façon de s'adresser particulièrement à chacun, de lui dire bonjour, de lui demander comment il allait et de lui laisser la place pour répondre.

D'autre part, j'avais choisi la chanson *Chut*, pour sa richesse en onomatopées. J'étais également curieuse d'observer si les enfants faisaient une différence sur les paroles sans sens. A ce sujet, j'ai été interpellée par la façon dont François Hébert considérait les onomatopées, comme un signe à l'autre

¹⁸⁴ Ibid. p. 206.

« à la lisière de la langue et de l'interpellation ». ¹⁸⁵ Il souligne que les onomatopées sont vectrices d'intentions et de sentiments et qu'elles « font partie d'une façon générale de la 'musicalisation' de la langue propre au motherese. » ¹⁸⁶

c. L'accès au sens

En posant la question « comment ça va ? » en chanson, j'espérais éliminer les conversations de surface très présentes chez certains autistes (comme Milo).

Plus largement, je **voulais voir si le passage par le chant permettait un accès au sens plus facile.**

Le moment des comptines était pour moi un moment d'accès à la parole et au sens avec toutefois l'enveloppe prosodique propre au motherese. J'ai donc commencé avec des comptines parlées, toujours en rapport étroit avec des gestes, véritable accroche pour Emir. Puis, j'ai introduit des comptines chantées où la répétition tenait une grande place.

Au moment de débiter l'atelier, j'avais fait une liste de plusieurs chants et comptines très différentes de manière à ce que chaque enfant puisse y trouver son compte. C'était également un moyen pour moi de tester quel type de chant plaisait le plus et de voir si je pouvais en isoler les paramètres. Nous avons fait en sorte d'introduire des gestes Makaton sur toutes les chansons et je les ai complétés de cartes imagées lorsque le sens était compliqué ou l'enchaînement trop rapide. Les paroles étaient également écrites au mur et pour les comptines qui parlaient d'animaux, j'ai introduit leur cri. **Par cette plurimodalité, je voulais donner aux enfants le plus d'entrées possible pour que chacun puisse s'emparer de ce qui lui convenait le mieux.**

D'autre part, *Chut*, chanson très descriptive m'a permis de travailler l'interprétation ou comment adapter sa voix au texte, en intensité tout d'abord mais aussi prosodiquement avec des moments d'incertitudes, des questions et le refrain plus calme.

d. Favoriser la prise de parole

La chanson de bonjour encore, m'a permis de tester le principe de la place vacante, décrite par François Hébert. ¹⁸⁷ Il indique que la place laissée vacante est une place à prendre, une invitation indirecte lancée à l'enfant pour qu'il puisse exister et ici, répondre. C'est un moyen d'introduire le tour de parole ou en tout cas le tour de rôle. Le moment de silence laissé en suspens se termine toutefois toujours par la fin du couplet immuable qui signifie en quelque sorte à l'enfant que le monde comme il le connaît continue à tourner.

¹⁸⁵ Ibid. p. 199.

¹⁸⁶ Ibid. p. 202.

¹⁸⁷ Ibid. p. 153.

Dès la première séance, les enfants ont demandé à venir faire la comptine, seuls, devant les autres. Ce fut un moyen d'introduire le tour de rôle et l'écoute des autres mais surtout l'expression de soi.

Le cinquième temps de l'atelier, Radio Micro, était un moment dédié à la prise de parole. En recevant le micro, l'enfant avait la parole il pouvait y dire ce qu'il voulait en rapport avec l'atelier. Considérant l'enfant comme acteur et libre de sa propre parole, il était important pour moi de respecter ses silences et éventuels refus de parler. De la même manière, je considérais les chants et petites mélodies comme valables. Je souhaitais que l'enfant puisse exprimer ce qu'il voulait au moment où il avait le micro. Cela m'a d'ailleurs permis de voir **quel était le mode d'expression préféré de l'enfant quand on lui laissait de la liberté.**

e. Chanter ensemble, une conscience de groupe

L'un des premiers objectifs de mon atelier était d'arriver à faire chanter les enfants ensemble.

Je me suis vite rendu compte que ce ne serait pas aisé. D'ailleurs l'élan que les enfants ont eu à chanter seuls devant les autres m'a montré que leur intérêt n'était pas dans le chant en groupe. J'ai tenté plusieurs techniques pour valoriser ce chanter ensemble, d'abord, en leur expliquant qu'ils s'entraînaient un par un pour qu'ils soient prêts à chanter en chœur, comme une vraie chorale. Puis en supprimant le chant solitaire : les enfants choisissaient alors un chant pour tous. Et en fin d'année, j'ai mélangé les moments de chant solo et ceux de chant chorale où je faisais se lever les enfants pour qu'ils se placent véritablement en position de chorale avec Arlequin comme chef de chœur. Ce fut la première fois qu'ils se mirent à chanter tous en même temps.

La chanson *La samaritaine*, a également permis de faire chanter les enfants ensemble puisqu'il fallait se mettre deux par deux. Les enfants ont alors pu goûter le plaisir partagé de chanter en chœur et préféraient cette fois-ci chanter ensemble plutôt que seuls. De manière plus générale, j'ai remarqué que lorsqu'il y avait un effort de mise en scène des chansons où chacun avait un rôle à jouer, les enfants chantaient ensemble avec beaucoup plus de plaisir. **Leur but n'était alors plus de s'écouter mais d'interpréter.**

f. Tour de rôle et jeu de rôle

Comme pour les comptines, les enfants ont très vite demandé à chanter seuls les chansons devant les autres. Pour diminuer le temps d'attente, coûteux en attention, j'ai introduit le tour de rôle au sein même des chansons avec notamment les images distribuées à chaque enfant pour lui signifier sa partie.

Avec la chanson *La petite charlotte*, dans lequel deux personnages dialoguent entre eux, nous avons réussi à mettre en place un petit jeu de rôle. Assia faisait le rôle de Charlotte, les autres lui

répondaient.

Tout au long de l'atelier, le tour de rôle était très présent : de l'entrée dans la salle à la sortie en passant par le choix et la participation individuelle, la consigne était toujours claire « chacun son tour ».

Radio micro a permis de généraliser le tour de rôle et lui a donné une dimension supplémentaire : **faire chacun son tour, c'est permettre à chacun de s'exprimer individuellement et permettre à tous d'écouter ce que l'autre fait.**

g. L'écoute active

La ronde des indiens était un temps que je voulais plus interactif. Au départ, j'avais invité les enfants à venir s'asseoir par terre en cercle, mais les débordements dus au changement de place et l'absence de limites spatiales ont rendu les choses difficiles et nous sommes finalement revenus sur nos chaises. Ce moment était vraiment dédié à l'écoute active. Les enfants devaient reproduire des rythmes, des intensités, nous faisons varier les productions avec des étiquettes « fort », « pas fort », « lentement », « vite ». Soit les enfants devaient reconnaître ce qu'avait fait l'autre, soit ils devaient suivre la consigne. Le jeu du chef d'orchestre a été très apprécié et bien suivi.

Je voulais également travailler les sons, en leur faisant répéter des hauteurs et intervalles. La découverte du diapason qui jouait le La de façon exclusive dans l'oreille de chaque enfant a été vécue comme un moment un peu magique. Mais l'excitation que cela a entraîné m'a poussée à arrêter rapidement l'expérience. Avec l'écoute des chants et comptines du monde, j'ai vraiment pu travailler l'écoute active avec les enfants. Ils connaissaient dès le départ les questions que j'allais leur poser « quel est le pays ? », « est-ce une femme ou un homme ? », « Une chanson douce ou énergique ? », « Avez-vous reconnu des instruments ? ». Ensuite, leur faire passer un instrument avec pour consigne « maintenant, vous faites partie des musiciens de la chanson et vous accompagnez le chanteur » a été un moment très intéressant. Il fallait de plus, rester attentif au coup de triangle d'Arlequin pour respecter le tour de rôle.

Mais plus que tout, il était essentiel pour moi que les enfants apprennent à s'écouter entre eux. Les moments de tour de rôle favorisaient cette écoute même s'il n'était pas facile pour certains enfants de maintenir leur attention tout en restant silencieux. Radio micro a réellement permis de travailler cette écoute de l'autre car pour avoir le droit de s'exprimer, il fallait respecter la parole des autres et ne pas les interrompre. Yoan, parce qu'il perturbait les autres pendant leur moment de parole, n'a pas pu avoir le micro plusieurs fois. Lors de la dernière séance il nous a toutefois annoncé qu'il arrêterait les bêtises et a mérité d'avoir le micro.

Mais favoriser l'écoute, ce n'est pas simplement faire silence pendant que quelqu'un parle,

c'est inviter les enfants à faire attention à l'autre et à ce qu'il exprime. Ainsi, Radio micro a permis au groupe de porter attention aux productions d'Emir alors que son absence de langage posait souvent question aux autres enfants. D'autre part, l'écoute a parfois donné lieu à des échanges, qu'ils soient des dialogues entre les enfants ou des moments de chants à plusieurs. D'ailleurs, Emir se mit plusieurs fois à accompagner rythmiquement le chant de Milo.

B. La prise en charge de Milo

1. Le déroulement des séances

Comme lors de l'atelier, il était très important pour Milo d'avoir un cadre rassurant pour pouvoir travailler. Je me suis alors adapté aux lieux et horaires habituels de Milo en orthophonie. Nous allions le chercher avec l'orthophoniste dans sa salle et nous nous rendions ensuite ensemble jusqu'au bureau de l'orthophoniste.

Une fois installé, Milo mettait la date sur un calendrier, l'écrivait au tableau et inscrivait le programme. Nous commençons ensuite à faire de l'évocation libre notamment en demandant à Milo ce qu'il avait fait le week end ou ce qu'il avait de prévu dans les jours à venir.

Lors des années précédentes, écrire le programme avait beaucoup aidé Milo à travailler et il n'en avait progressivement plus eu besoin. Ce fut le cas cette année aussi : il arrêta de l'écrire au cours du mois de janvier. Toutefois, au bout de plusieurs séances, nous avons eu plus de difficulté à le garder centré, Milo voulant partir plus tôt, nous avons donc réintroduit le programme ce qui a considérablement amélioré son comportement jusqu'à la fin de l'année.

En premier lieu, nous chantions la chanson sur laquelle nous travaillions, puis c'était le travail sur la chanson avec des activités différentes à chaque séance et qui variaient selon la chanson, et nous nous disions au revoir. Au cours de l'année, Milo a demandé à travailler sur la tablette et nous l'avons donc introduite au programme avant de se dire au revoir.

2. Le choix des supports

En changeant aux vacances scolaires, nous avons pu travailler six chansons du mois d'octobre au

mois de juillet (Voir Annexe 3). Nous avons commencé par *Il était une bergère*, puis nous avons chanté *L'araignée*, *Nagawika le petit indien*, *Guilleri*, *La sorcière Grabouilla* et enfin, *Le petit bonhomme* pour les dernières séances.

Milo aime beaucoup chanter et je voulais donc lui proposer des chansons plus que des comptines. Je voulais également que le vocabulaire soit accessible pour qu'il ait accès au sens mais que les chansons soient à la fois porteuses d'un attrait ludique, par un rythme et une mélodie entraînante ou par des refrains et formulettes faits d'onomatopées et portés par la richesse prosodique.

J'ai également choisi les chansons en fonction de ce qu'elles permettaient de travailler de manière à varier les activités et les domaines de travail.

Pour toutes, j'ai fabriqué des cartes illustrant la chanson en plusieurs parties (généralement par phrase) pour que Milo puisse s'appuyer sur un support visuel en compréhension.

3. Les compétences travaillées

Ainsi, chaque chanson nous a permis d'aborder des modalités différentes. Mes deux grands objectifs étaient, toujours en partant de la chanson, de travailler le langage sur le versant réceptif et expressif. Je souhaitais voir si la chanson permettait de travailler la compréhension d'abord générale de la chanson, puis les difficultés syntaxiques, celles liées à l'implicite et enfin le vocabulaire.

D'autre part, je me demandais si la chanson donnerait le cadre suffisamment rassurant à l'enfant pour qu'il soit lui-même créateur, et si le vocabulaire, la syntaxe et les autres éléments spécifiques du langage travaillés sur la chanson, étaient généralisables en langage spontané.

Je voulais savoir finalement si la chanson permettait de faire un pont entre le travail orthophonique et la vie de tous les jours et si elle permettait à l'enfant de faire des liens pertinents.

a. Le travail du vocabulaire

Toutes les chansons ont nécessité un travail de vocabulaire et de compréhension. Je souhaitais que Milo accède au sens des chansons et observer par la même occasion, s'il y avait une différence de prononciation lorsqu'il chantait les paroles qu'il comprenait ou lorsqu'il ne les comprenait pas.

La première activité consistait à remettre les cartes illustrées dans l'ordre de la chanson. Elles servaient ensuite de support au vocabulaire plus spécifique en permettant de pointer les mots sur les images.

J'ai fait d'autres supports pour travailler spécifiquement certains mots de vocabulaire avec par exemple des images à relier aux mots, un domino image/mot en travaillant toujours sur les deux

versants : mot écrit et représentation imagée. Il était important également de proposer plusieurs représentations du mot travaillé pour que Milo ne se fixe pas sur un seul signifiant. Ainsi, j'utilisais parfois dessins, photos, gestes, pictogrammes et évocation orale pour parler du mot.

b. Le travail syntaxique en compréhension et expression

Pour la plupart des chansons, nous avons fait un travail au niveau de la compréhension syntaxique en amenant Milo à décomposer les strophes en : Qui, Fait quoi, Quoi, Où, Quand, Pourquoi etc. J'ai utilisé plusieurs supports : d'abord des étiquettes pour structurer son langage. Nous lui posions des questions sur la chanson avec les étiquettes et il devait alors répondre précisément. J'ai également mis au point un tableau où Milo devait replacer des morceaux de phrases ou des images comme un jeu de loto. Les étiquettes contenaient le mot et le pictogramme Makaton associé et nous avons également ajouté le geste. Elles nous ont aussi servies, lors de l'expression libre du début de séance, pour aider Milo à organiser son discours, quand celui-ci était trop confus. Nous lui redemandions de poser les bases Qui ? Où ? Quand etc.

c. L'expression temporelle

Avec Nagawika spécifiquement, chanson d'un petit indien qui raconte ce qu'il fera quand il sera grand, nous avons pu travailler le passé et le futur. Au début de l'année, Milo ne parlait presque qu'au présent. Je souhaitais en premier lieu que Milo comprenne ces notions et nous sommes partis de l'opposition : quand j'étais petit, je faisais.... et quand je serai grand, je ferai... Milo devait alors trouver des activités propres aux enfants et bébés et les activités pour les adultes. Nous avons ensuite attiré son attention sur les formes verbales différentes « quand j'**étais** petit, c'est du passé, je **faisais**, je **jouais**, je **mangeais**... » ; « quand je **serai** grand, c'est du futur, je **ferai**, je **jouerai**, je **mangerai**... ».

Nous avons intégré les gestes « avant » « après » lors de cette activité mais nous les avons également généralisés au moment d'expression libre pour permettre à Milo de s'ajuster lorsque les temps verbaux n'étaient pas appropriés.

d. Travail de l'implicite

Plusieurs chansons nous ont permis de travailler la compréhension de l'implicite et notamment la transformation qui permet de passer d'un état initial à un état final. Ainsi, dans *Il était une bergère*, la chanson nous dit qu' « elle fit un fromage du lait de ses moutons ». Nous avons donc expliqué les étapes de fabrication du fromage et tenté des généralisations à d'autres produits sur la forme syntaxique « il fait..... avec..... ».

D'autres chansons comme *Guilleri*, se reposaient beaucoup sur l'implicite : « *les dames de l'hôpital sont accourues au bruit* », sous-entendu : Guilleri a fait du bruit en tombant, les infirmières l'ont entendu et sont accourues. Milo, qui fonctionne beaucoup par association de pensée, et qui confond fréquemment le sujet et l'objet s'imaginait que le bruit dont parlait la chanson était la sirène de l'ambulance.

Dans la chanson *Grabouilla*, on nous explique qu'après avoir beaucoup mangé et bu, la sorcière « *dit d'un ton amer : « j'ai mal à l'estomac »* ». Il a fallu que Milo comprenne ce que sous-entendait avoir mal à l'estomac et qu'il comprenne ensuite pourquoi la sorcière était malade.

La compréhension des émotions a également été un axe de travail si la chanson s'y prêtait. Nous demandions à Milo d'analyser à chaque strophe si le personnage était content ou plutôt triste et pourquoi.

e. Travail de la variation

Demander à un enfant autiste de faire de la variation est un enjeu en soi. Je voulais voir si par le biais de la chanson, Milo allait pouvoir se décoller du texte. Nous avons attendu qu'il connaisse bien la chanson avant de lui proposer des activités de variation. Nous restions au départ très proche de la chanson en faisant varier un mot sur l'axe paradigmatique. J'ai utilisé beaucoup de textes à trous avec plusieurs propositions sous forme d'étiquettes qu'il pouvait piocher au hasard ou choisir. Nous rechantions ensuite la chanson avec les changements opérés. Petit à petit j'ai laissé des blancs de sorte qu'il n'y avait pas assez d'étiquettes pour compléter la chanson et Milo devait alors trouver lui-même des propositions. Ce travail de variation nous a permis d'arriver à l'évocation sur un champ sémantique et donc la catégorisation. D'autre part, ce jeu sur les mots a montré à Milo qu'en ne changeant qu'un seul mot, c'est tout le sens de la phrase qui pouvait être modifié. Par ce biais, nous avons donc pu travailler la compréhension.

Avec la chanson *Nagawika*, j'ai proposé ce même travail sous un autre angle : pour chaque couplet je dessinais quatre propositions d'illustrations en faisant varier un mot de la chanson : le sujet, le verbe, l'adjectif, le complément d'objet, le complément circonstanciel de lieu etc. Milo devait alors retrouver l'image correspondant au texte, ce qu'il faisait très facilement, mais ensuite, il devait donner la phrase correspondant à chaque image.

Par exemple pour la phrase ***Un petit indien chantait gaiement sur le chemin***, il y avait : *un petit indien chantait tristement sur le chemin ; un petit indien dansait gaiement sur le chemin ; un grand indien chantait gaiement sur le chemin et un petit indien chantait gaiement à côté du chemin.*

f. Aboutir à l'invention

Petit à petit, grâce notamment à ce travail sur la variation, j'ai pu accéder à l'un de mes objectifs essentiel : que Milo crée des chansons et invente de nouvelles paroles.

Une fois qu'il connaissait bien la chanson, nous nous éloignons des vraies paroles avec le jeu sur la variation. Nous lui avons d'abord demandé d'inventer une autre fin pour la bergère par exemple, puis, nous lui avons proposé d'écrire sa propre chanson. Il a fallu le guider en commençant notamment par des textes à trous avec des étiquettes puis sans étiquettes, puis la feuille blanche. Ce travail a été très progressif et il a fallu s'adapter à Milo. Mais en proposant des morceaux de chanson sur lui et son quotidien, nous avons pu généraliser ce travail à toutes les chansons.

Le support de la chanson était, là encore, essentiel car il était le cadre rassurant sur lequel Milo s'appuyait. **Les paroles changeaient mais l'enveloppe mélodique et rythmique restait la même et porteuse de cette part ludique et rassurante.**

g. La représentation

Pour terminer le travail sur la bergère, nous avons proposé à Milo de jouer la chanson avec des marionnettes, chacun faisant un rôle : la bergère, le mouton ou le chat. La chanson de *l'araignée* a également permis de jouer l'histoire et de faire des variations avec des petites images découpées que Milo pouvait manipuler.

En fin d'année, nous avons essayé de faire dessiner Milo. Cette activité a toujours été très difficile pour lui et il s'opposait la plupart du temps lorsque nous lui demandions de dessiner quelque chose. Nous avons commencé par lui demander de dessiner un arbre pour la chanson *Guilleri*, ce qu'il n'a pu faire que lorsque nous avons pris une feuille et dessiné en même temps que lui. Puis pour la chanson *Grabouilla*, nous avons dessiné le portrait de la sorcière. J'avais à cette occasion amené le jeu orthophonique *Drôle de bobine* pour qu'il dessine sur consignes écrites, le portrait de la sorcière. Nous avons pu observer, par ailleurs, à quel point Milo percevait les éléments de manière morcelée sans réussir à faire un tout. Notre dernière chanson *C'est un petit bonhomme*, a été choisi dans ce sens, pour l'amener à représenter un bonhomme avec des aliments.

Le plus grand pas fut certainement lorsque nous avons demandé à Milo de dessiner une chanson qu'il avait inventé : *la chanson de Michelle*.

h. Le tour de rôle

Bien qu'il ait été travaillé, le tour de rôle nous a réellement servi d'aide dans la prise en charge avec Milo. En effet, le regard de deux adultes porté sur lui avec des demandes formelles a souvent été paniquant et nous sommes revenues au principe du jeu. Ainsi, pour chaque activités nous avons

également un tableau à remplir, des étiquettes à piocher ou une feuille pour dessiner et nous jouions chacun notre tour. Cela a permis à Milo de s'abstraire de la demande directe de l'autre et de prendre sa place dans la relation.

Le tour de rôle a pu aider à réguler le désir de chanter de Milo et à ce qu'il porte son attention sur les paroles de la chanson. Cette fois, nous voulions éviter qu'il prenne la chanson comme un bloc rigide : rappelons que Milo avait tendance à la maison, à s'enfermer dans ses chansons en chantant à chaque fois tout son répertoire de la première à la dernière sans pouvoir s'arrêter ou partager ce moment. Ainsi, nous voulions qu'il comprenne qu'on pouvait fractionner la chanson, **la manipuler et qu'elle était faite de couplets, de phrases et de mots de la même manière que le langage**. Nous avons donc chanté la chanson à tour de rôle en se partageant les couplets. Milo a pris peu à peu une place de chef d'orchestre en distribuant les tours de rôle et en donnant de l'interprétation aux chansons.

C. La prise en charge de Jules

1. Le déroulement des séances

Pour la prise en charge de Jules, je me suis beaucoup plus adaptée au cadre déjà posé par l'orthophoniste. Nous n'avions pas un programme précis revenant à chaque séance car nous partions en premier lieu de ses productions et de ses demandes. Toutefois, nous gardions une régularité dans les lieux, les moments à la petite table ou par terre et dans les activités proposées avec des activités phares comme le garage, la guitare, la tablette et bien sûr les comptines. En fin d'année, l'orthophoniste a proposé à la maman de prendre Jules seul en séance une fois sur deux. Nous avons alors introduit un moment d'accueil en chanson en reprenant *la chanson de Bonjour* de l'atelier.

D'autre part, l'orthophoniste avait représenté chaque activité que nous faisons avec Jules, par des petites cartes avec l'image ou le pictogramme correspondant. Nous nous en servions d'abord pour montrer à Jules ce que nous allions faire et nous allions l'accrocher sur la porte pour matérialiser le programme de la séance. Peu à peu, ces cartes ont servi pour que Jules puisse exprimer ses demandes et ses choix en suivant le principe Pecs : il fallait qu'il donne l'image de ce qu'il voulait à l'adulte pour avoir l'objet.

Nous gardions toujours un temps pour chanter durant les séances mais le travail autour des comptines s'est également beaucoup fait en improvisation autour des productions de Jules.

2. Le choix des supports

L'orthophoniste a commencé à utiliser les comptines en séance avant que j'arrive. Comme Jules s'enfermait beaucoup en tournant sur lui-même, elle lui a d'abord proposé des rondes pour tourner ensemble. *Dansons la capucine* a ainsi été la première comptine introduite.

Jules étant un petit garçon très vif et dans la recherche de sensorialité motrice, l'orthophoniste lui a proposé plusieurs comptines avec beaucoup de mouvements comme *Mon petit lapin a bien du chagrin*, *Savez-vous planter les choux*, *Tape tape*, *Mon petit lapin*, *J'ai un gros nez rouge* (voir Annexe 4). Au cours de l'année, l'intérêt de Jules s'est beaucoup axé sur sa main, nous avons donc proposé des comptines qui marquaient le rythme avec les mains et qui ont été une vraie accroche pour lui : *La samaritaine*, *Maïa l'abeille*.

Enfin, nous avons pris la mesure de l'intérêt des formulettes, comptines récitées et onomatopées qui **introduisent des moments de relation et enrichissent les productions de l'enfant tout en gardant cette part ludique, sur un autre plan que la parole**. Ainsi, Jules est entré dans des moments de jeu et de tour de rôle avec la petite bête qui monte, et il a vécu ses premiers moments de relation partagée et d'échange lorsque nous avons inventé *gratte gratte ma guitare*.

Les onomatopées et petits bruitages ont été également les premiers éléments repris par Jules : comme le *Ho hisse* dans les escaliers ou le *tutuut* de la voiture.

Si les éléments prosodiques, mélodiques et rythmiques des comptines sont essentiels, il faut souligner que c'est aussi par les gestes et les mouvements associés aux comptines que Jules a pu s'emparer des comptines.

3. Les modalités travaillées

Comme je l'ai dit, les comptines ont d'abord été un moyen d'entrer en relation avec Jules, en préservant au maximum la spontanéité et l'aspect ludique, avant d'être un outil de travail pour des compétences ciblées. Néanmoins, nous pouvons pointer plusieurs domaines que les comptines ont permis de travailler ou en tout cas de faire découvrir à Jules.

a. La relation partagée

En premier lieu, je parlerai de la découverte de la relation. **Les comptines ont apporté à Jules la possibilité de prendre du plaisir et d'orienter son intérêt vers des moments ludiques, de plaisir**

gratuit et partagé avec les autres. Plus encore, il s'est rendu compte que **les comptines n'étaient drôles et intéressantes que lorsqu'elles étaient partagées et faites ensemble.** Les comptines ont été un moyen très efficace d'éveiller Jules à la relation et à la prise en compte de l'autre.

Il faut par ailleurs souligner que **tout l'intérêt de cette relation réside dans le fait qu'elle n'est ni forcée ni imposée et qu'elle n'est pas porteuse de consignes ou contraintes.** En chantant et en faisant la ronde ensemble, nous proposons à Jules de véritables moments de partage dans la gratuité en privilégiant avant tout la part ludique et le plaisir d'être ensemble.

b. Mettre du sens

Les comptines ont également permis d'injecter du sens dans ce que faisait Jules. Ainsi, au lieu de rejeter ses comportements autistiques, nous les surinterprétions, y mettions du sens et nous nous en servions de prétexte à la relation. Ce fut d'ailleurs nécessaire de partir des productions de Jules pour l'intéresser. Bien qu'il ait une attirance particulière pour la musique et le chant, partir toujours de lui nous a permis de l'intéresser beaucoup plus et a certainement pu diminuer les comportements autocentrés en séance.

Nous sommes parties de deux points : d'abord, nous nous sommes calées aux actions de Jules. Lorsqu'il tournait nous lui disions « Ah oui Jules tu veux tourner, on va danser la capucine » Lorsqu'il attrapait sa maman et se collait à elle, nous chantions *le petit lapin* pour qu'à la fin il aille l'embrasser « *va embrasser quelqu'un que tu aimes bien* ».

Quand Jules encore, se mettait à sauter dans la pièce, nous chantions encore *le petit lapin* « *saute, saute, saute mon petit lapin* » ou *J'ai un gros nez rouge* : « *et quand je me gratte, je saute au plafond* ».

D'autre part, nous sommes restées attentives à ce que faisait Jules, notamment avec ses mains et avons interprété cela comme « je peux faire des choses avec mes mains ». Ainsi nous chantions *tape tape* ou *les petits poissons*.

c. Travail de l'imitation

Faire les comptines à plusieurs a été l'occasion de travailler l'imitation. En effet, Jules très attentif ne chantait pas mais pris dans la ronde et dans les gestes, il a commencé à reproduire lui-même les gestes des comptines. Souvent aidé par sa mère pour les gestes plus précis de *tape tape* par exemple, il a pu faire seul petit à petit. Nous avons toutefois remarqué qu'il avait un temps de latence assez long : **il était donc important de prendre cela en compte et de lui laisser le temps et la place de faire aussi, tout en évitant toute demande directe.**

Les onomatopées et petites formulettes que nous avons mises en place autour de ces productions ont

également été imitées, le plus souvent lorsque nous oublions de les faire ou quand nous ne prêtons pas attention à Jules. On comprend que pour ce petit garçon, la demande directe était encore trop explicite et il avait encore besoin d'être caché ou en décalage pour faire. La place laissée vacante à ce moment là explique aussi que Jules ait pu se l'approprier.

d. L'accès à la demande

Grâce à ce réel intérêt pour les comptines, nous espérons que Jules se mettrait à désirer et même à demander. Nous nous interrogeons également sur les moyens qu'il avait pour demander et la multimodalité des comptines, porteuses de rythmes, mélodies, gestes et mots, s'est avérée très utile. Jules s'est mis alors à esquisser quelques gestes de la chanson pour nous demander de la faire. Par exemple tendre la main pour *La petite bête*, frapper des mains en rythme pour *Maïa* ou *la samaritaine*. Faire le moulin pour que l'on recommence *tape tape*.

En ce qui concerne la comptine sur la guitare, il a repris la mélodie.

Ce fut l'occasion également de travailler les mots « encore » et « oui » avec les gestes Makaton associés.

e. Le travail du vocabulaire

Nous l'avons vu, l'un des intérêts des comptines réside dans le fait qu'elles sont porteuses de la langue et de mots. En partant de ce que faisait l'enfant et en mettant en exergue un mot clé comme par exemple « tu sautes », nous voulions rendre Jules attentif au sens de certains mots si bien qu'il a pu lui-même faire le mouvement de sauter avant nous au moment de « *je saute au plafond* ». Jules n'était alors plus dans l'imitation mais bien dans la compréhension verbale. **L'aspect répétitif des comptines est en même temps une aide à l'apprentissage et un intérêt supplémentaire pour un enfant avec des traits autistiques.** Cela devait en outre lui apporter la confiance de base nécessaire à tout apprentissage.

Plus spécifiquement, nous avons pu travailler le vocabulaire du schéma corporel avec notamment *Alouette*, *Savez-vous planter des choux* et *J'ai un gros nez rouge* grâce au pointage synchronisé avec les paroles des comptines.

Nous avons également travaillé sur les noms des animaux en y associant les gestes Makaton, leurs cris et certains noms d'objets et de vêtements avec notamment *J'ai un gros nez rouge*.

f. Le tour de rôle

Les comptines et formulettes ont ensuite permis de travailler le tour de rôle avec par exemple la guitare où l'on jouait chacun son tour en chantant ou avec *La petite bête* : Jules la faisait monter sur

l'autre ou tendait la main pour que se soit sur lui. Nous avons alors insisté sur le « à moi, à toi » avec les gestes Makaton associés.

g. L'envie de communiquer

Comme je l'ai dit, ce moment de comptines avait pour but premier de développer l'échange et la relation à l'autre. Mais **je voulais voir si elles initiaient une envie de s'exprimer et de communiquer**. En fournissant à Jules des mots et des gestes auxquels il prêtait attention, je me demandais s'il allait de lui-même reprendre plus de mots et de gestes.

h. Un moment apaisant

Enfin, il faut souligner un autre atout des comptines et de la musique en général, celui de calmer. En effet, lorsque nous avons commencé à prendre Jules en séance sans sa maman, il s'est mis dans de grandes colères en hurlant, et en pleurant. Nous avons donc mis un cd de comptines pour voir si elles l'apaisaient et si je pouvais isoler quels étaient les éléments apaisants.

III. Résultats et discussion

A. Analyse des résultats pour l'atelier

1. Reprise des questionnaires et entretiens

a. Milo

Milo est le seul enfant pour qui j'ai rassemblé deux questionnaires : un rempli par les parents et un par les éducateurs, et pour qui j'ai pu rencontrer les parents en entretien.

Pour ses parents, Milo est un enfant qui a toujours chanté mais de façon solitaire. Ils décrivent des périodes où Milo s'enfermait dans la pièce où il y avait le piano et chantait son répertoire en boucle en s'accompagnant. Milo semble avoir l'oreille absolue et peut reproduire au piano une mélodie entendue. De la même manière, une seule écoute lui suffit pour s'approprier une chanson. Les paroles

sont par contre le plus souvent déformées : seule la ligne mélodique, le rythme et la prosodie portée par les sonorités de la langue restent. Milo ne cherche pas le sens des paroles.

Depuis tout petit, sa mère lui chante des chansons à lui et à ses frères et sœurs et il a toujours apprécié ce moment. Lors de l'entretien, elle nous confiait continuer à raconter des histoires à Milo, son frère et sa sœur dans lequel elle incluait une chanson africaine. Ce moment semblait fédérateur et les enfants reprenaient ensemble ce chant avec beaucoup de plaisir.

Travailler le chant avec Milo était toutefois une crainte pour ses parents qui craignaient qu'il ne s'enferme plus.

Depuis l'atelier, ils ont remarqué que Milo parlait beaucoup de l'atelier durant la semaine. Il a également cherché les notes de plusieurs chansons comme *Pétrouchka* et les a également trouvées sur Youtube. Je ne sais pas par contre s'il a pu partager ces moments avec sa famille.

Dans le groupe, son éducatrice m'a indiqué que Milo chantait beaucoup pour lui-même mais qu'il aimait aussi qu'on l'écoute. Il reprenait toujours les mêmes chants, avec les paroles déformées la plupart du temps. Il aimait écouter de la musique et qu'on lui chante des chansons. Avec l'atelier, elle a remarqué qu'il reprenait beaucoup les chants pour lui-même et pour les autres en faisant attention aux paroles. Mais Milo a également pu reprendre les chants dans ses jeux. Il a beaucoup parlé de l'atelier dans le groupe également tout au long de la semaine et spécialement aux moments où il chantait, le chant lui faisant penser à l'atelier. Il a également pu dessiner l'atelier et a repris plusieurs fois sa pochette de manière spontanée.

b. Emir

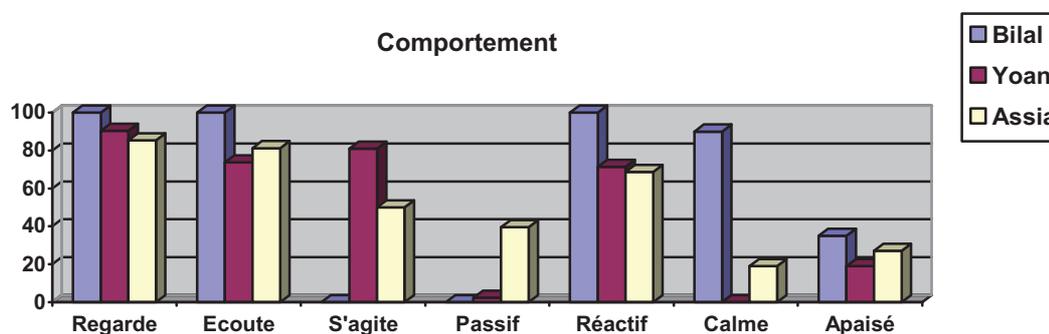
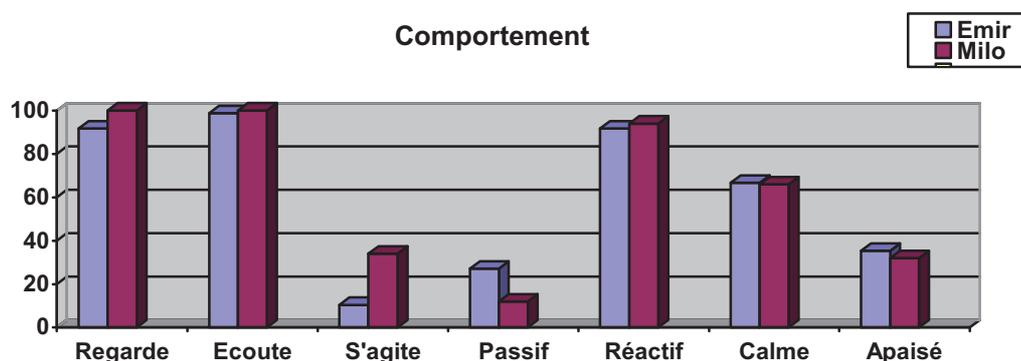
Les parents d'Emir ne comprenant pas bien le français et n'étant pas très présents dans le service, je n'ai pas pu leur faire compléter le questionnaire ni les rencontrer en entretien. J'ai toutefois eu l'avis des éducateurs qui m'ont indiqué qu'Emir ne chantait jamais dans le groupe mais qu'il aimait écouter de la musique et qu'on lui chante des chansons. Cette année, il a pu dessiner l'atelier et a repris sa pochette. L'éducatrice a également observé qu'il avait pu, grâce à l'atelier, développer une communication gestuelle et qu'il s'était beaucoup ouvert aux autres. Emir est d'ailleurs venu vers moi en fin d'année notamment pour rechercher un contact avec Arlequin.

2. Reprise de la grille d'observation

La grille m'a permis d'observer des évolutions, des régularités et certaines différences propres aux artistes.

a. Le comportement

Tout d'abord au niveau du comportement, j'ai pu m'apercevoir que dès le départ et durant la quasi-totalité des séances, Emir et Milo ont été très présents et attentifs. On observe une certaine régularité entre leurs deux comportements qui ne se retrouve pas avec les enfants non autistes. Nous pouvons toutefois percevoir une différence de comportement propre à leur fonctionnement général. En effet, Milo a tendance à s'agiter lorsqu'il est dérangé ou perturbé alors qu'Emir, beaucoup plus renfermé d'ordinaire, se coupe plus de l'extérieur et tombe dans une sorte de passivité. J'ai retrouvé ces différences de comportement au sein de l'atelier, Milo étant plus dérangé quand Yoan ou Assia s'agitaient, et Emir plus passif et absent certains jours sans que ce ne soit en lien direct avec l'atelier.



J'ai par contre observé une évolution dans le comportement d'Emir qui est devenu plus agité en fin d'année. A l'atelier comme dans son groupe nous avons noté la présence de plus de rires immotivés ainsi qu'une activité vocale et gestuelle accentuée. Il semblerait que durant l'année, Emir ait évolué dans son comportement : face à une gêne ou un élément perturbateur il avait tendance à s'enfermer et se couper des autres (et de lui-même ?) alors qu'en fin d'année il est devenu beaucoup plus expressif et reste présent, nous faisant comprendre son mal être autrement.

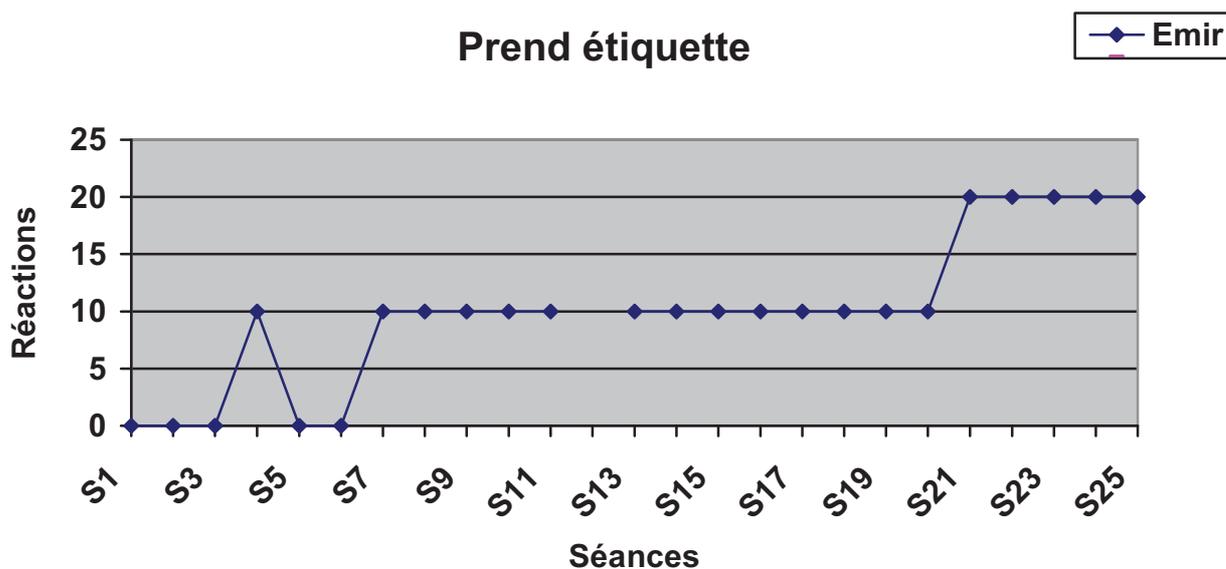
J'ai observé également le pouvoir calmant de certaines voix (voix graves, russes), qui m'ont fait penser au chapitre de Roland Barthes sur le grain de la voix.¹⁸⁸ **Des musiques berçantes ont également eu un véritable effet calmant sur Emir et Milo.** En fin d'année, alors qu'Emir était agité

¹⁸⁸ Barthes, *Oeuvres complètes*.

et ne parvenait pas à se calmer même avec la berceuse indienne, j'ai appuyé le rythme de la chanson sur son dos sous forme de petits taping. Ce contact direct avec le rythme lui a permis de s'apaiser.

b. Effet d'apprentissage

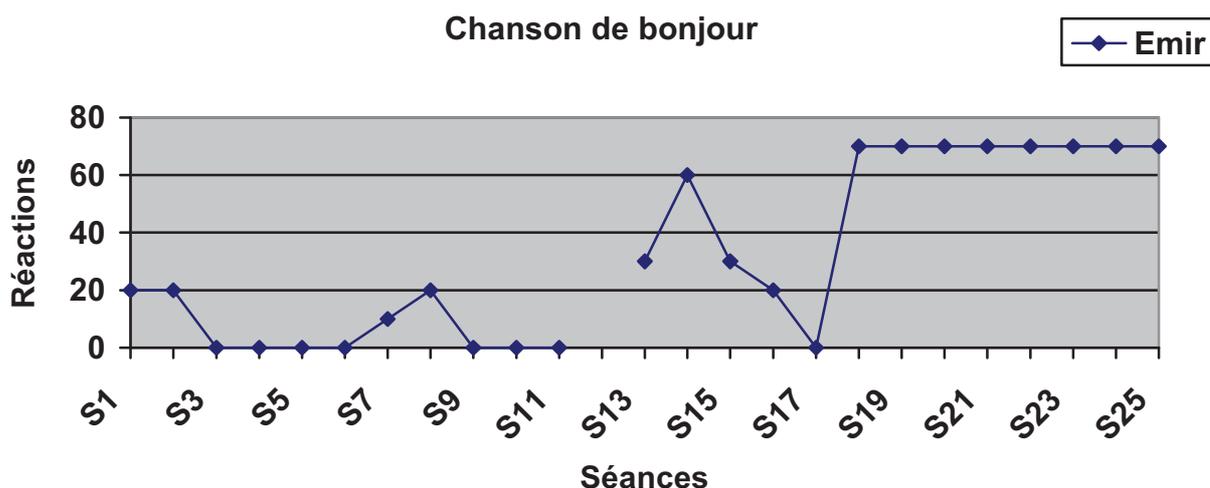
Au niveau de la compréhension, j'ai vu une véritable évolution chez Emir notamment lors des activités répétitives comme la chanson de bonjour et la distribution des étiquettes pour entrer.



- 0 : Ne prend pas étiquette
- 10 : Prend étiquette
- 20 : Regarde quand chanson commence, attend et prend l'étiquette avec un sourire

On observe sur ce graphique que ce n'est pas le simple comportement moteur « prendre l'étiquette pour entrer » qui s'est amélioré, mais qu'à partir de la séance 22, Emir a compris de la situation, a fait preuve d'anticipation et de relation sociale.

Pour la chanson de bonjour, nous pouvons voir une courbe beaucoup plus contrastée. Il faut savoir que jusqu'à la séance 19, Emir avait progressé dans la compréhension de la situation et la relation à l'autre. Ainsi, il attendait son tour avec un sourire mais, ne le choisissant pas assez tôt, au moment où j'arrivais à lui il s'était remis à l'écart. Ce n'est qu'en fin d'année qu'il a pu maintenir son attention jusqu'à ce que j'arrive à lui (même s'il était à la fin) et qu'il a pu répondre en jargonnant, mais avec une intonation adaptée, un regard et un sourire adressé.



- 0 : Ne réagit pas
- 10 : Regarde
- 20 : Regarde et sourit
- 30 : Vocalise
- 40 : Regarde et vocalise
- 50 : Regarde, sourit et vocalise
- 60 : Attend son tour
- 70 : Attend, regarde, sourit et vocalise

Concernant les activités orales pourtant répétitives comme l'écriture du programme ou les devinettes autour des comptines du monde, Emir n'a jamais participé. **Ce n'est que lorsque l'activité s'inscrivait dans une chanson qu'Emir a pu s'approprier les consignes et progresser en compréhension mais également dans la relation à l'autre.**

c. Favoriser la prise de parole

L'atelier a permis de favoriser la prise de parole sur plusieurs plans. Emir a pu répondre à la chanson de bonjour, faire seul les comptines devant les autres quand on l'y invitait, et s'approprier le micro. En effet, dès la première séance il a reconnu l'objet et s'est exprimé vocalement à travers lui. Répétant au départ « micro », il a évolué vers des petites chansons et deux airs sont par la suite revenus chaque semaine. A travers le micro, je me suis adressée à lui en reprenant ce qu'il avait fait durant la séance et il a pu reprendre sur imitation des mots isolés : « iskiwiwi, poisson, gâteau, chat ». D'autre part, un véritable progrès pour Emir, a été celui de faire un choix dans les comptines. D'abord entre deux propositions, il a pu ensuite choisir parmi toutes les comptines celle qu'il voulait faire et a montré une régularité en choisissant toujours *Le poisson* pendant plusieurs séances. Nous avons plusieurs fois observé une anticipation dans le choix, Emir disant « poisson » ou ébauchant les

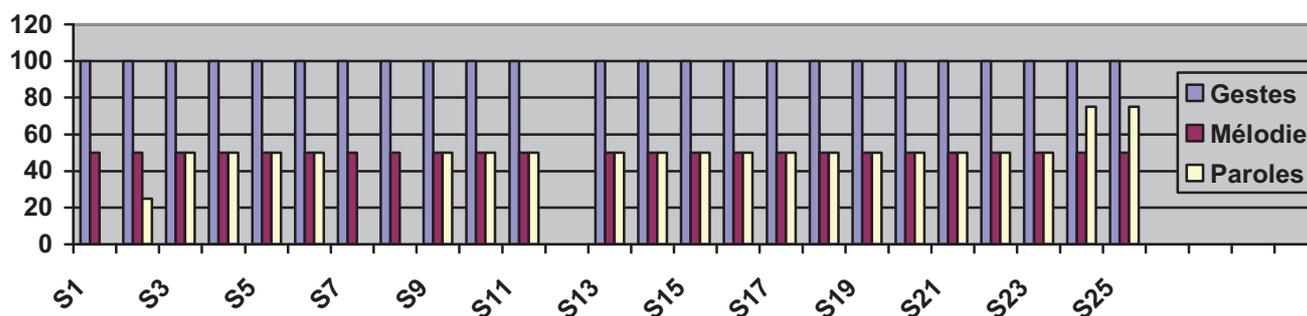
gestes. Lors de la dernière séance, nous avons entendu avant que je lui propose de choisir, qu'il chantonnait « passe, passe » en faisant les gestes. Il a ensuite choisi la carte correspondant à la chanson de *L'hirondelle*. **Cette expérience nous montre à quel point il est important de s'appuyer sur plusieurs canaux : ici le chant, la parole, l'image de la chanson et les gestes, et de les travailler pour que l'enfant puisse se les approprier.**

Pour Milo, **c'est au moment de choisir parmi les anciennes chansons et comptines que j'ai pu observer une vraie prise de parole adressée à l'autre.** Il avait un véritable plaisir à choisir et à interpréter devant les autres. J'ai également vu une évolution durant Radio Micro. En effet, Milo a commencé par répéter le programme et les règles répondant à ce qu'on avait fait mais pas à ce qu'il avait aimé. Ensuite, lorsqu'il répondait à la question « qu'est ce que tu as aimé ? », c'était de manière figée : il répétait le programme et concluait toujours par « j'ai aimé tout en fait ! ». Cette phrase, lancée en premier lieu par Yoan, a été reprise par Milo et les autres enfants du groupe à chaque séance pendant longtemps. Bien que prise comme un bloc figé, on peut dire que Milo a su s'approprier et reprendre cette phrase de manière adaptée pour pouvoir répondre à une question difficile. Puis, il s'est mis à chanter des chansons que nous n'avions pas faites à l'atelier. Enfin, parmi ces chansons, il s'est mis à chanter les chansons de l'atelier qu'il avait préférées. Durant certaines séances où il avait particulièrement apprécié un moment, il a pu le dire spontanément avec le micro « moi j'ai adoré la chanson du Brésil ». **De manière générale, on voit qu'exprimer spontanément une parole venant de soi dans un échange est très difficile pour un enfant autiste.** Ainsi, en reprenant les formules des autres puis des chansons, Milo a pu répondre à la demande et s'exprimer. **Il n'a pas répété des paroles de manière écholalique et il a su se les approprier et les réutiliser en contexte.**

d. Les productions sur imitation

En observant trois paramètres : les gestes, la mélodie et les paroles, je souhaitais voir si les enfants privilégiaient un canal, signe qu'ils y seraient plus sensibles et si j'y voyais une évolution au cours de l'atelier. Emir ne parlant pas, j'ai fractionné pour lui l'item *parole* en : reproduit l'articulation, dit des mots isolés et dit des fragments de parole.

Productions sur imitation Emir

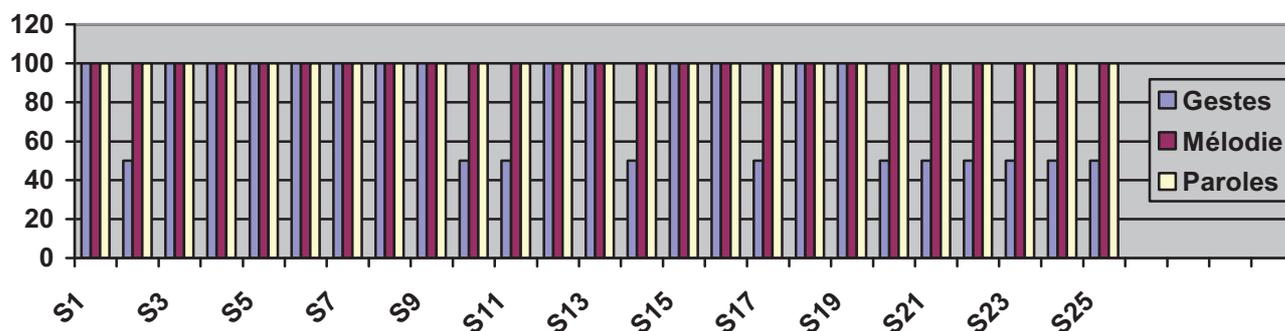


- 0 : N'imite pas
- 25 : Imite l'articulation
- 50 : Imite un peu, reprend des mots isolés
- 75 : Imite des morceaux de paroles
- 100 : Imite tout

Ce graphique nous montre à quel point le recours aux gestes a été une accroche pour Emir. **Seule constante maximale pour lui, on voit non seulement qu'il y est sensible mais que c'est en plus un vrai moyen d'expression pour lui, une manière d'être présent et actif.** Chantonnant la plupart du temps d'une voix très faible, je ne l'ai pas entendu reproduire entièrement une mélodie sauf lors d'une expérience où nous chantions *Pétrouchka* sur de « lalala ». **Je dirais donc qu'Emir n'isole pas la mélodie sans les paroles pour s'en servir de moyen d'expression.** Toutefois, en répondant à la chanson de bonjour par un jargon intonatif, on voit que **la ligne mélodique et prosodique est une accroche.** D'ailleurs, c'est lors de chansons très mélodiques comme *Pétrouchka* ou *Ani couni Chaouani*, qu'il s'est laissé aller à entonner le début des chansons avec les paroles. **Ainsi, bien que ne reprenant que très peu les paroles avec la mélodie, elles avaient une place pour Emir et lui apportait certainement un intérêt particulier dans l'écoute des chansons.** Ce n'est pas parce qu'il ne faisait pas qu'il n'entendait pas et qu'elles n'étaient pas importantes pour lui.

Je tiens à souligner également **l'importance des onomatopées qui ont été les premières paroles reprises par Emir** et qui ont contribué à ce qu'il choisisse certaines chansons et comptines comme *Le poisson*.

Productions sur imitation Milo



- 0 : N'imite pas
- 50 : Imite un peu
- 100 : Imite tout

Pour Milo, on observe une tendance tout à fait différente : **c'est par la mélodie et les paroles qu'il s'est approprié et a repris les chansons.** Les gestes lui ont demandé un effort d'apprentissage et on voit que lors des dernières séances, connaissant parfaitement tout le répertoire il a davantage laissé de côté les gestes.

Néanmoins, les gestes non signifiants mais marqueurs de rythme comme ceux de la samaritaine ont pris un autre statut pour lui et il les a repris instinctivement avec plaisir.

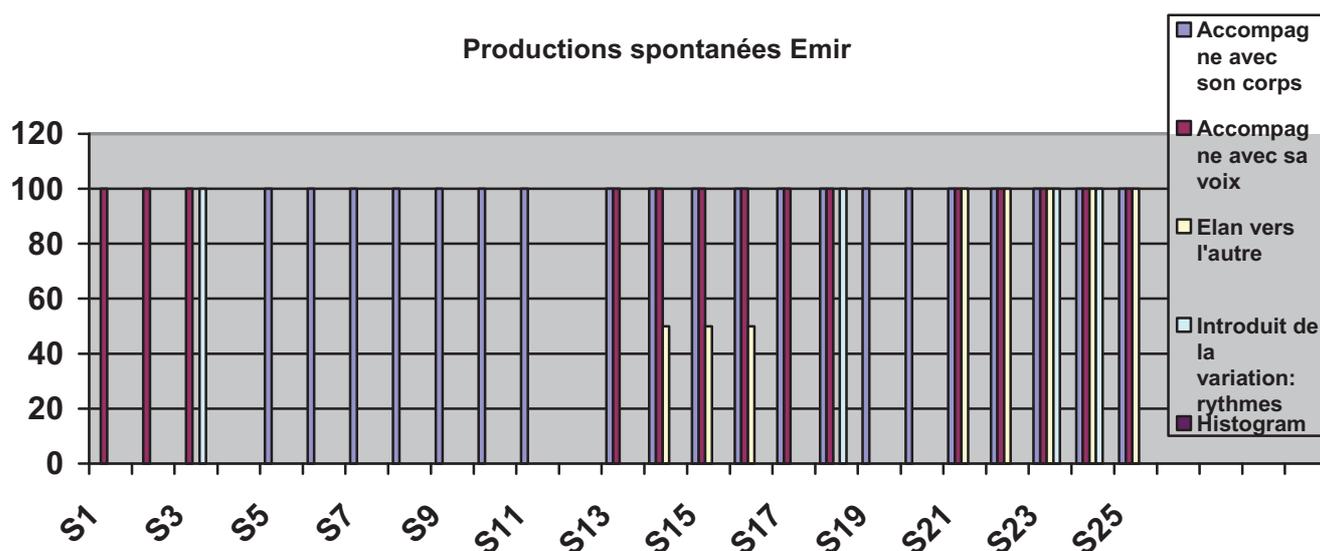
J'ai pu retrouver cette tendance dans les choix de Milo qui, contrairement à Emir, a préféré les chansons riches mélodiquement aux comptines gestuelles.

Ces deux tableaux nous montrent **qu'il n'y a pas un canal propre aux autistes et qu'ils ont une sensibilité particulière qui est propre à leur fonctionnement et non pas à leur autisme.** Toutefois, notons que quel que soit le canal, ils ont tous deux repris les chants et comptines, ce qui n'est pas le cas de tous les autres enfants du groupe. Ainsi, on observe que **les chants et comptines sont porteurs d'un intérêt pour les enfants autistes du groupe et qu'ils parviennent à en isoler les paramètres qui leur correspondent pour les reprendre.**

e. Les productions spontanées

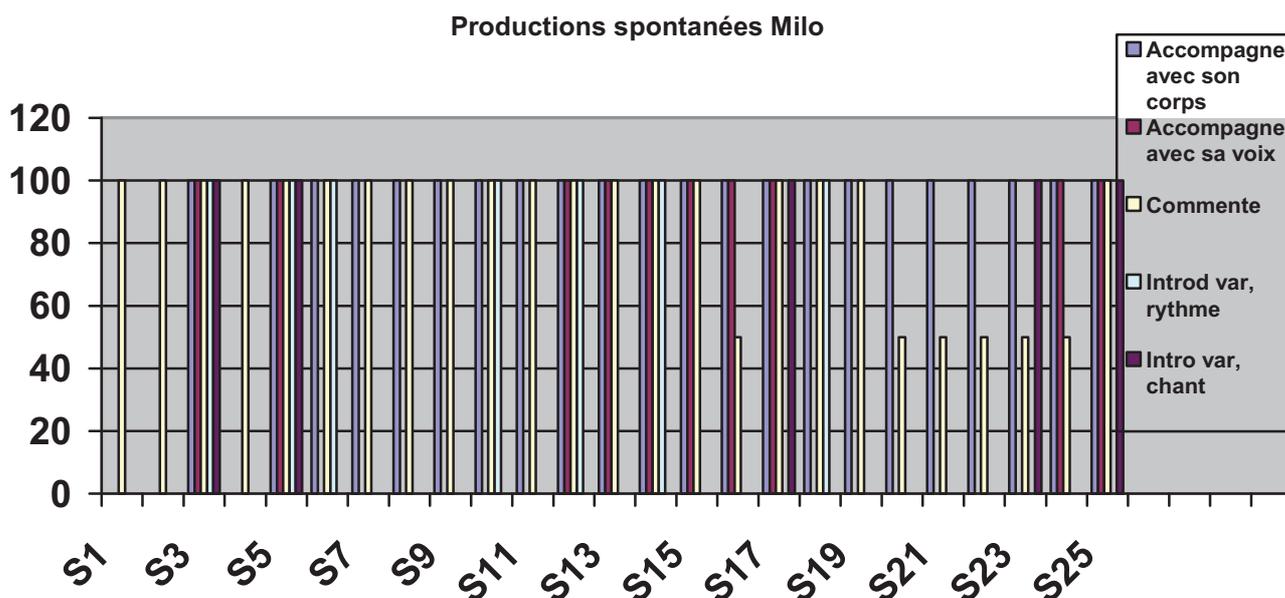
Je voulais voir si l'atelier intéressait et sécurisait suffisamment Emir et Milo pour leur donner envie de s'exprimer spontanément. J'ai donc observé leurs productions en séparant les moments d'accompagnement, moments d'entrée en relation avec les autres, les commentaires pour Milo et manifestations d'un élan vers l'autre pour Emir et la création de variation où l'enfant devenait

créateur à partir d'un modèle connu et répété.



Ce qu'on observe le plus chez Emir, ce sont des moments d'accompagnements rythmiques et vocaux. J'ai interprété ces moments d'accompagnement comme un besoin irréprensible d'être acteur corporellement à l'écoute de certains chants (cd ou autres enfants), comme animé de l'intérieur, plus qu'une recherche de faire avec l'autre, un moyen d'entrée en relation. **Ces moments étant plutôt du côté d'une recherche de sensations perceptives où Emir s'imprégnait de rythmes, de mouvements et de sons vocaux.** Je considère cela comme plutôt positif : l'atelier aura permis à Emir d'être libéré dans l'utilisation de sa voix et de son corps, lui donnant la permission de faire sans demande directe ni contrainte. Emir a donc pu s'exprimer en partant de l'écoute des autres et s'accorder à leurs productions. Cette observation me permet de souligner l'importance du groupe. En relation directe, il est certain qu'Emir n'aurait pas eu la même liberté à s'exprimer car il n'y aurait pas eu cette spontanéité et cette place laissée vacante sans être évidente et soumise au regard de l'autre.

Emir a également progressé dans ce que j'appelle l'élan vers l'autre. Ainsi lors des dernières séances, il est venu spontanément vers Arlequin en tendant la joue pour que la marionnette le chatouille doucement.



Les résultats pour Milo, bien que riches également sont assez différents. On peut voir tout d'abord que l'atelier a été support à de nombreux commentaires. Qu'il s'attache au sens d'un mot, à une chanson particulière ou à l'atelier plus généralement, Milo était très présent et plutôt bavard à l'atelier. Ayant un vrai plaisir à partager ce qu'il avait remarqué ou ce que certaines choses lui évoquaient s'adressant à tout le monde sans difficulté et de manière très adaptée.

Lorsque nous avons repris des anciens chants, il a plusieurs fois introduit de la variation faisant notamment des petites introductions mélodiques ou conclusions, cela dans le but de rendre le chant d'ensemble harmonieux, preuve qu'il écoutait le rendu du chant en chœur.

On retrouve comme pour Emir beaucoup d'accompagnements spontanés rythmiques et vocaux selon les chants.

f. Vocabulaire

Lors d'une séance, Milo a demandé ce que signifiait « reptile » pendant que nous chantions la chanson des animaux. Cela montre qu'au fur et à mesure, il a pris conscience du sens de ce qu'il chantait et a pu extraire des paroles des unités sémantiques et s'intéresser à leur signification. De la même façon, dans *Pétrouchka*, après avoir reconnu le mot « polichinelle », il s'animait à chaque fois qu'il le chantait en commentant parfois « polichinelle c'est comme toi ! ». Comme je l'ai dit dans ma partie théorique, l'être humain aime ce qu'il connaît et reconnaître des mots et des situations connues étaient pour Milo une vraie accroche. Ce fut le cas aussi pour Emir qui a pu dire des mots lorsqu'il les a reconnus : la première fois qu'il entendit le mot « gâteau » dans *La petite charlotte*, il a sursauté en le reprenant d'un ton interrogateur. Il avait reconnu le mot et s'en était emparé avec plaisir et surprise.

g. Le tour de rôle

Le tour de rôle n'a pas posé problème à Emir et Milo qui l'ont toujours respecté. Au fil des séances, j'ai toutefois remarqué qu'Emir était très à l'affût des repères marquant le tour de rôle : ainsi il faisait attention au coup de triangle d'Arlequin lors des moments d'improvisation instrumentale et attendait mon signal pour me donner le micro pendant qu'il l'utilisait. Il a donc bien évolué dans la prise en compte de l'autre en restant très attentif à mon comportement pour y répondre rapidement.

S'agissant des jeux de rôles au sein de la chanson, je n'ai pas observé ce comportement chez Emir qui n'a pas compris la consigne et qui n'a jamais pu décortiquer la chanson en couplets. Par contre Milo a excellé lors de cette activité étant le seul du groupe à savoir exactement quand était son tour et la durée du couplet. Néanmoins, il a eu plus de mal à chanter un rôle lors de *La petite Charlotte*, n'ayant pas analysé le dialogue implicite entre Charlotte et les autres. Par contre, lorsque j'ai pris un rôle de chef d'orchestre, il a pu grâce à mes gestes chanter et se taire au bon moment et le sens de la chanson lui est alors apparu. Il a également été très content de chanter seul, les autres lui répondant en chœur. Le plaisir de chanter restant souvent premier, il est souvent arrivé que Milo oublie le dialogue car étant trop pris dans son élan.

Ce jeu de rôle a toutefois été très porteur pour les autres enfants, qui étaient contents d'être mis en valeur et intéressés par le côté ludique plus que par le chant en lui-même.

Le tour de rôle a également permis aux autres d'écouter, de faire attention et cela a permis de valoriser Emir. Le fait qu'il soit le seul à ne pas parler et son comportement solitaire interrogeaient beaucoup les autres enfants de groupe (notamment Assia) et Emir était souvent la cible de moqueries.

Radio Micro lui a permis de s'exprimer mais cela a aussi donné l'occasion aux autres de l'écouter : ils ont été charmés par ce qu'il chantait et ont été très surpris de l'entendre dire des mots : « Bravo Emir ! Tu parles ! », lui à lancé Bilal.

h. La retrouvaille

Pour ces deux enfants, je me suis rendu compte à quel point le plaisir de la retrouvaille était important, véritables balises auxquelles ils s'accrochaient pour comprendre. Ce plaisir de retrouver le connu est à mettre directement en lien avec la pathologie autistique et leur besoin d'immuabilité. Plus qu'un plaisir, la répétition est une nécessité pour l'enfant autiste qui en a besoin pour maîtriser son environnement et ainsi calmer l'angoisse.

De ce fait, le simple fait de reconnaître un mot dans les paroles, donnait un intérêt supplémentaire à la chanson pour l'enfant. L'apport des gestes a beaucoup aidé en permettant aux enfants d'accéder plus rapidement au sens des mots et de la chanson et l'apport de la répétition a ancré cette connaissance.

Lors d'une séance, avec la ronde des indiens, j'ai voulu observer l'effet de l'écoute d'une chanson tamoule sur Emir alors qu'il était assez passif. Dès les premières paroles son regard s'est illuminé et il nous a regardé, restant attentif jusqu'à la fin de la chanson. Puis, au moment de Radio Micro, Emir a repris la mélodie de la chanson et lorsque je lui ai remis la feuille de la chanson il a tout de suite suivi du doigt les lettres tamoules et les a ensuite dessinées dans le groupe. Je ne sais pas si Emir connaissait cette chanson auparavant ou si c'est à la reconnaissance de sa langue maternelle qu'il s'est animé. Quoi qu'il en soit, cet exemple nous montre que **le chant, étant porteur de mélodie et de langue, peut être vecteur de retrouvaille pour un enfant autiste et un moyen d'ouverture possible.**

D'autre part, c'est au moment de la reprise des anciennes comptines et chants que j'ai réalisé **quel était le plaisir pour Milo de reprendre ces chants qu'il connaissait**, cela semblait s'apparenter également au plaisir de la reconnaissance. En fait, nous n'étions plus dans un processus d'apprentissage mais dans un vrai moment de chant où les enfants étaient plus libres et à l'aise, car dans la reproduction de ce qu'ils connaissaient. Ce besoin de maîtriser par la répétition correspond au fonctionnement autistique.

Dans la mesure où ils ne sont pas capables d'être dans une production spontanée, il était important que, par la reproduction, ils puissent s'approprier une parole, l'objectif étant qu'ils parviennent à la réutiliser naturellement.

i. Chanter ensemble

Du plaisir de chanter seuls, les enfants ont réussi à chanter ensemble. C'est grâce à la samaritaine qu'ils ont trouvé l'intérêt de chanter en chœur : Milo voulant essayer tous les binômes et Emir partageant ses premiers moments de relation directe. En effet, Emir était très réactif lorsqu'il imitait les personnes de loin. Mais dès que nous nous approchions trop près de lui, il semblait se perdre dans l'observation de détail (une bague, nos cheveux, notre bouche...) et arrêta de chanter. On comprend alors à quel point l'apport du groupe est important. **Sortant l'enfant de la relation duelle et directe, le groupe permet l'adresse à la cantonade, chacun est invité à participer sans être désigné directement.** Il me paraît intéressant de souligner que les activités de groupe étaient décrites comme impossibles pour Emir, restant toujours à l'écart ou ne faisant pas en même temps que les autres. A l'atelier, c'est au contraire par le groupe qu'il a pu prendre sa place. Une autre de ses éducatrices venue exceptionnellement à l'atelier en remplacement, s'était alors exclamée « Enfin quelque chose qu'il peut faire **avec** les autres ! ».

Grâce à la mise en scène : les enfants se mettant debout et Arlequin et moi face à eux battant la mesure, le groupe entier s'est mis à chanter en chœur. Seul Emir a cessé de chanter un jour que je

leur avais demandé de se lever et de changer de place. Le changement était certainement trop grand pour lui. Notons toutefois que lors des moments de chant en chœur, il est arrivé que l'attention de Milo chute par effet de longueur et qu'il chante par intermittence, il pouvait alors paraître exécutant plus que chanteur et n'était pas animé par la musique comme à d'autres moments. **Comme si, perdu dans le groupe, Milo n'engageait plus sa voix.** Au moment où la voix solitaire laisse place à l'harmonie d'ensemble, est-ce que le fait de ne plus s'entendre singulièrement donnerait à l'enfant l'impression de perdre sa voix ?

Les chansons à jouer ou permettant une interprétation ont été une vraie accroche pour Milo qui ne cherchait plus à entendre sa propre voix, mais le rendu global. Les enfants et Milo plus que les autres, ont par ailleurs très bien suivi mes indications comme le *decrecendo* lors du refrain « chut » ou les ralentissements en fin de chanson.

Sortir du plaisir solitaire du chant et parvenir à partager l'espace sonore a été un très gros travail pour Milo qui lui a demandé beaucoup d'efforts. Il a su sortir de ses pulsions enfermantes du « chant-remplissage », respecter les silences, les tours de rôle et a pu partager une chanson pour la première fois.

Mais c'est hors de l'atelier que j'ai pu me rendre compte du plaisir qu'avaient les enfants à chanter ensemble. En effet, lors d'une visite dans un autre service, alors qu'ils étaient invités pour assister au spectacle des enfants, on leur a demandé s'ils avaient eux aussi envie de faire quelque chose pour le groupe d'accueil. Ils ont alors repris spontanément les chants qu'ils avaient appris à l'atelier, en chœur, debout devant les autres enfants. Tout au long de l'année, reprendre en chœur les chants de l'atelier a été un véritable moyen pour les enfants du groupe de montrer ce qu'ils savaient faire aux autres groupes et soignants. A la fin de l'année, l'éducatrice qui m'accompagnait pendant les ateliers m'a informée que Milo et Bilal, devenus très amis cette année, reprenaient ensemble les chants de l'atelier dans le groupe et que c'était un vrai plaisir pour eux. J'ai d'ailleurs pu être témoin à l'atelier de moments où, unis par la chants ils se tapaient dans la main en se félicitant d'avoir très bien chanté ensemble. Par ailleurs, Milo a retrouvé les notes de ses chansons préférées sur un clavier et a voulu jouer pour les membres du groupe, l'orthophoniste et moi. **On voit donc que les chants appris à l'atelier ont été un véritable vecteur de relation, de partage et d'échange avec les autres.**

D'autre part, bien que mon étude se porte sur les enfants autistes, je tenais à rendre compte de l'évolution de Bilal. En remplissant le questionnaire, sa mère nous avait dit que son fils n'avait jamais accepté de chanter, « détestant ça ». Finalement il a très vite investi l'atelier, demandant à chanter seul devant les autres. Cela correspondait plus à une problématique de recherche d'être le meilleur qu'un réel intérêt pour le chant. Toutefois, il est devenu un vrai moteur de la chorale avec

Milo, cherchant à enrichir les chants de variations et très consciencieux dans la réalisation, plus que dans le plaisir de chanter. J'ai pu voir alors toute la différence avec Milo. Néanmoins, Bilal a pu se servir du chant comme un moyen de mise en valeur et a eu plaisir à les reprendre ailleurs qu'à l'atelier et notamment à la maison. Lors de la journée porte ouverte de l'hôpital, fin juin dernier, j'ai été surprise d'entendre sa petite sœur chanter *Pétrouchka*. Sa mère m'a alors dit qu'il avait appris toutes les chansons à sa sœur, qu'il adorait chanter maintenant et que c'était une grande joie pour elle et toute la famille.

Bilal, Milo, Yoan et Assia ont par ailleurs exprimé l'envie de continuer l'année prochaine à venir à l'atelier chants et comptines.

Enfin, cet atelier chants et comptines a révélé un véritable intérêt pour Emir et Milo : celui de chanter. Je connaissais cet intérêt chez Milo mais ce fut une surprise pour Emir. Au sujet des attraits du chant, j'ai remarqué que la mélodie serait la plus porteuse pour Milo, Emir réagissant plus aux onomatopées. Néanmoins, Emir a également réagi positivement aux mélodies et Milo aux onomatopées. **Le rythme a été une vraie accroche pour les deux enfants qui le ressentent de manière très naturelle et différemment des autres enfants.** D'autre part, j'ai pu percevoir qu'il y avait des effets apaisants de la voix, notamment les voix graves, et de certaines musiques avec des rythmes lents et berçants. Au contraire, des instruments à percussions ou au timbre métallique ont généré plus d'excitation.

Cet atelier aura permis également d'apporter à Emir et Milo un moyen d'expression qui leur convient fait en majorité de gestes pour Emir et de mélodies pour Milo, cela s'inscrivant toutefois toujours sur une base sonore chantée.

L'atelier a favorisé la prise de parole et l'expression spontanée, notamment par le chant et le rythme. Au niveau du langage, il a permis à Emir d'utiliser sa voix de façon libre et de la faire entendre à l'autre, d'isoler et de dire des mots, de s'intéresser à l'articulation, aux onomatopées, de faire des liens avec les gestes et de progresser au niveau de la compréhension.

Pour Milo, l'atelier a favorisé l'expression verbale, en donnant un support, quelque chose à dire. Il a pu faire des liens, s'emparer de mots et de phrases. Il a pu également s'exprimer par le chant dans l'échange et non pas dans un enfermement solitaire.

Les onomatopées et l'aspect ludique des comptines et chants ont favorisé ce début d'intérêt pour le langage et même plus, elles leur ont permis de s'intéresser à l'échange verbal.

Durant l'année à l'atelier, Emir et Milo auront évolué dans des compétences comme le tour de rôle, l'imitation et l'écoute. Ils auront également pu passer du chant seul devant les autres, au plaisir du chant en chœur cela étant particulièrement flagrant pour Milo.

L'atelier aura également joué un rôle dans la prise de conscience de groupe et l'élan vers l'autre que j'ai pu observé chez Milo et Emir. **Par la répétition, ils ont pu s'approprier les chants et le fonctionnement de l'atelier, leur donnant la confiance nécessaire pour les reprendre et surtout le plaisir de les retrouver.**

L'atelier a mis en lumière les compétences d'Emir et de Milo pour le chant et la musique, de les valoriser et de les encourager en ce sens. Ils ont alors pu prendre confiance en eux et se servir de ce canal pour partager des moments avec les autres.

Moyen de connaître l'enfant, son fonctionnement, ses accroches et le canal adéquat pour entrer en contact avec lui mais aussi pour lui permettre de s'exprimer, cet atelier s'est avéré être un très bon moyen d'observation et de travail orthophonique. **Il a donné un support de travail promettant des échanges riches, une curiosité de la langue et un élan vers la relation à l'autre et vers l'expression de soi spontanée.**

B. Analyse des résultats dans la prise en charge individuelle de Milo

1. Reprise des productions de Milo

a. Apprentissage

Tout au long de l'année, Milo s'est approprié les chansons très rapidement, une écoute lui suffisait pour savoir la chanson rythmiquement, mélodiquement et prosodiquement. Le texte écrit lui servait d'aide pour les paroles mais Milo n'en a pas tiré de sens. Ainsi, les mots que Milo ne comprenait pas sont restés longtemps déformés lorsqu'il chantait : « les rats tout confus, sonnaient l'angélux », « elle entre chez l'épicière »,... Cependant, une fois la chanson acquise correctement, Milo l'a gardée en mémoire de façon stable puisqu'il a pu reprendre bien plus tard, les chansons vues en début d'année et les a chantées de manière juste. Je lui ai redonné le texte en fin d'année et à l'inverse, il s'est trouvé beaucoup plus en difficulté pour rechanter. La lecture semblait faire barrage à son rappel en mémoire. En lui ôtant le texte, il a pu retrouver instinctivement le rythme et la mélodie de la chanson et les paroles ont suivi bien plus naturellement. **Il faut donc prendre sérieusement en considération la mélodie, le**

rythme et la prosodie qui forment l'architecture de la chanson, carcan nécessaire à un enfant autiste comme Milo, pour s'approprier la chanson et les paroles.

b. Le travail du vocabulaire

Comme nous l'avons vu, plusieurs mots non compris par Milo sont restés déformés dans les paroles. Avec un travail précis et spécifique, Milo a pu comprendre et retenir le vocabulaire. Certains mots ont nécessité beaucoup de séances et d'approches différentes, par exemple pour « chatière », nous sommes passées par la définition, le pointage sur image, le domino photo/mot, les mots à relier aux images, l'accès à la représentation par l'exploration de tous les possibles (est-ce qu'un éléphant peut passer dans une chatière ? Est-ce qu'un lapin peut passer dans une chatière ?...). Mais lorsque les mots ont été travaillés, Milo a pu les reprendre correctement dans la chanson. Nous avons pu voir également que le vocabulaire travaillé par le biais des chansons était plus stable, notamment hors contexte : Milo a pu faire beaucoup de liens avec les chansons dans d'autres situations en reconnaissant le vocabulaire « oh la bergère comme dans la chanson ». D'autre part, il a pu réutiliser lui-même le vocabulaire dans d'autres exercices et situations. Par exemple lors d'un exercice de variation sur la chasse (chanson *Guilleri*), il a pu reprendre de lui-même « Nagawika va à la chasse aux bisons » (chanson que nous avions travaillée auparavant).

c. Compréhension globale

Ce travail du vocabulaire s'est avéré intéressant parce qu'il s'insérait dans une compréhension globale de la chanson. Ainsi, dès la première séance, nous demandions à Milo de qui parlait la chanson et de nous la raconter. Le support des images, des gestes Makaton et des cartons a été nécessaire pour l'accompagner et il a pu progressivement comprendre ce qu'il chantait. Toutefois, ce travail a été très délicat à plusieurs moments dans l'année, **comme si travailler sur le sens, dénaturait tout l'intérêt de la chanson pour Milo**. J'ai alors du prendre du recul et revenir à l'intérêt premier de Milo : le chant. Ainsi, nous avons recadré les exercices et questions pour qu'ils puissent toujours rester dans la chanson. Il ne s'agissait pas de chanter pour attirer Milo puis de lui donner du travail, mais d'inclure cette recherche de la compréhension et du sens dans un jeu ludique et chanté. Notons par exemple que Milo s'opposait à tout travail sur le bergère si on omettait le refrain « *et ron et ron petit patapon* ». En fait, Milo est un enfant qui, comme beaucoup d'autistes, a du mal à se représenter le sens des mots. Un mot reste alors collé à une situation vécue par l'enfant, c'est la littéralité dont

parle François Hébert.¹⁸⁹ En travaillant le vocabulaire et le sens global par la chanson, Milo a pu relier des mots isolés aux situations de la chanson. Comme c'est un enfant qui fonctionne beaucoup par association, nous avons pu enrichir ses représentations. D'autre part, il est arrivé qu'hors contexte, Milo ne se souvienne plus d'un mot vu dans une chanson « c'est quoi une araignée ? », lui rechanter la chanson en question lui a alors permis de faire tout de suite le lien. Une autre évolution dans l'année m'a parue intéressante à souligner : alors qu'il déformait les paroles qu'il ne connaissait pas en début d'année, donnant des suites de sons sans sens, il a commencé à les détourner au cours de la prise en charge par des mots qu'il connaissait. Ainsi, « te laisseras-tu » est devenu « Oh les statues » je pense donc que **Milo a compris que les paroles avaient un sens et a recherché de lui-même à remplacer les mots qu'il ne connaissait pas en éléments qui faisaient sens pour lui.**

d. La syntaxe

Il en a été de même pour le travail de la syntaxe. Grâce à des activités spécifiques et toujours en prenant soin de ne pas s'éloigner de la chanson, et du jeu, Milo a pu décortiquer des phrases et les comprendre. Le grand bénéfice de ce travail a été qu'il puisse s'en resservir dans son expression spontanée. Ainsi grâce aux étiquettes, aux gestes et à tout le travail spécifique sur le « qui ? Où ? Fait quoi ? Quand ? Pourquoi ? », **Milo est devenu capable d'organiser son discours en expression spontanée en s'appuyant sur ces questions qu'il ne comprenait pas en début d'année.** En autonomie, il a pu faire des phrases simples et pertinentes tout à fait justes syntaxiquement. **Ce travail lui a permis de prendre du recul sur son expression et de réfléchir avant de parler.** Face à des questions trop directes il arrivait qu'il reprenne un discours écholalique ou qu'il réponde en langage automatique, mais en lui laissant le temps de réfléchir et en le guidant si besoin avec les questions et les gestes, Milo a pu se corriger et montrer qu'il pouvait comprendre et répondre.

e. L'expression temporelle

Nagawika a permis de faire un travail détaillé sur les temps verbaux : le passé et le futur. **En partant de la chanson, nous avons pu rendre Milo attentif à la forme verbale mais surtout à la notion de passé, de présent et de futur, si bien qu'il a pu généraliser cela dans son expression spontanée.** La différence a d'ailleurs été flagrante : en début d'année il nous disait « la semaine dernière, je serai pas là » et après 4 séances sur *Nagawika* « Vendredi

¹⁸⁹ Hébert, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*.

j'étais à la piscine, et la semaine dernière on est allés au cinéma. Demain, mercredi, c'est du futur, on ira à la bibliothèque et hier, c'est du passé on dit on est allés ». De manière plus spontanée il a gardé l'usage correct des temps verbaux et quand il se trompait il suffisait de lui demander « c'est du passé ou du futur ? » pour qu'il réfléchisse et se corrige immédiatement. Les gestes l'ont beaucoup aidé à ancrer cette compétence et la compréhension de ces notions plutôt abstraites.

f. La représentation

D'abord difficile, Milo a fait beaucoup de progrès dans la représentation des chansons en jouant l'histoire mais surtout en la dessinant. Pendant longtemps, lui demander de dessiner provoquait une violente opposition, mais le passage par le tour de rôle lui a permis d'abord de dessiner en copiant puis de dessiner sur simple consigne et enfin de dessiner seul sans indication ni modèle.

g. Le travail de la variation

La variation a pu être travaillée sur deux plans. Tout d'abord, Milo a pu réclamer de la variation en demandant régulièrement à changer de chanson « oh non ça fait déjà 100 fois ! ». Au départ, cette demande de changement semblait être une fuite liée à la peur de ce qu'on allait lui demander. Mais au fur et à mesure, lorsque nous avons trouvé des exercices adaptés à Milo en allant à son rythme, c'est lui qui s'est trouvé demandeur d'autres exercices et activités devant lesquelles il aurait fui en début d'année. Ainsi, lors de la première séance de notre dernière chanson *Le petit bonhomme*, après avoir chanté la chanson il a tout de suite demandé à en créer une personnelle.

D'autre part, lui qui s'angoissait à l'idée de changer un mot dans la chanson au début d'année a pu progressivement changer la fin d'une chanson et jouer sur les mots et les situations en restant très adapté « Emir va à la chasse aux légos ! ».

h. Aboutir à l'invention

C'est en partant de situations qui avaient du sens pour lui, que Milo a accédé à l'invention, d'abord en complétant des phrases et textes à trous puis en partant de sa seule imagination en fin d'année. **Ce travail a ici encore été très progressif mais le cadre rassurant de la chanson et le plaisir d'inventer des chansons sur son entourage ont été très porteurs. Milo a pu prendre du recul par rapport au texte et devenir pleinement créateur. Un autre point très positif est que Milo a retiré une grande fierté de ce travail et a pu s'en**

servir dans sa relation aux autres. Ainsi, après avoir inventé la chanson de Michelle la secrétaire, il a tenu à aller la lui chanter. De même, quand il a illustré sa chanson il est allé lui montrer en étant très adapté dans ses interactions « Je vais aller voir Michelle et après je reviens », puis : « Michelle comment ça s'écrit ton prénom ? M.I.C.H.E.L.L.E ? ». **Milo a gagné en assurance et en qualité d'expression dans ce travail d'invention et il est devenu lui-même demandeur de cette activité en prenant soin de varier les personnes à qui il écrivait une chanson et a pris plaisir à les partager avec les autres.**

2. Bilan de cette année

Cette prise en charge avec Milo aura permis de mettre en lumière son véritable intérêt pour les chansons. J'ai appris toutefois qu'il fallait prendre garde à ne pas aborder le travail sur le sens trop vite pour ne pas risquer de dénaturer la chanson et d'enlever à l'enfant tout le plaisir qu'il en retire.

Partir de l'intérêt de l'enfant autiste est une piste très intéressante à travailler car elle nous assure la présence et l'implication de l'enfant. Mais cela demande aussi un profond respect de l'enfant, de son fonctionnement et de rester à l'écoute de ses possibilités car on risquerait de le dépouiller de ce qu'il a provoquant chez lui une crise de confiance et le laissant sans défense. **Le travail du chant en orthophonie ne doit pas être un piège mais une façon d'avancer avec l'enfant en contournant ses barrières sans jamais les enfoncer.** Ainsi il faut veiller à toujours garder le contenant rassurant du chant à savoir son enveloppe prosodique mélodique et rythmique. Il faut également être attentif à ce que l'enfant se soit approprié suffisamment la chanson avant de démarrer un vrai travail dessus de sorte qu'elle puisse à tout moment lui servir de pilier sécurisant. Cela passe par la répétition.

Je me suis rendu compte également à quel point il était important de **réfléchir à la manière de présenter les exercices à l'enfant.** Ainsi, pour Milo il était indispensable de garder la part ludique et de faire attention au **choix des mots employés** (on sait par exemple que les enfants autistes ont beaucoup de difficulté à accéder au second degrés et à la polysémie).

Le tour de rôle a été une aide plus qu'un travail puisqu'il a permis à Milo de s'abstraire de la demande directe qui le mettait en échec.

Multiplier les supports s'est avéré aussi très précieux en particulier pour l'accès à la compréhension. Ainsi l'utilisation d'images, de photos, de gestes, de pictogrammes, de l'écrit,

de l'oral, d'étiquettes, de textes à trous etc. a **empêché la cristallisation d'un savoir automatique et a favorisé la création de représentations et l'accès au sens.**

Un autre point important pour Milo a été celui d'être encouragé et félicité. **Il a pu prendre beaucoup d'assurance durant cette année, s'est montré fier de lui et est devenu moteur de ses apprentissages tout en prenant plaisir à partager son travail avec les autres personnes de l'hôpital.**

L'ensemble de l'équipe a d'ailleurs souligné des progrès dans l'interaction. Milo a gagné dans l'adaptation à l'autre et a pu de lui-même partager plus de choses avec plaisir.

Il a fait également beaucoup de progrès en expression, avec une parole moins dysyntaxique, plus organisée, pertinente et compréhensible.

Parallèlement à cela, **Milo a progressé en compréhension dans l'échange direct, à condition toutefois qu'on lui laisse le temps de réfléchir.** En effet, la première réponse est souvent écholalique ou automatique quand il se trouve confronté au stress de la demande directe, néanmoins, en lui posant des questions claires et en évitant de le presser, il nous a montré qu'il pouvait se corriger et répondre de manière adaptée. Le recours aux gestes Makaton lui a été d'une grande aide qu'il faudrait penser à généraliser.

Je tiens à souligner également **que Milo a fait beaucoup de chemin dans le questionnement et l'intérêt de la langue.** Il s'est mis, cette année pour la première fois, à demander ce que voulait dire tel ou tel mot, de la même manière il a pris du recul sur le langage arrivant à réfléchir avant de parler et à être de moins en moins dans la réponse immédiate et automatique. Dans l'écriture de la date et du programme il a pu effacer ce qui changeait exclusivement (par exemple le jour) alors qu'auparavant il fallait qu'il efface tout pour tout réécrire. Enfin, les éducatrices ont remarqué que Milo mettait davantage en question leur parole et leur rétorquait qu'il n'arrivait pas à faire telle ou telle activité « c'est trop difficile pour moi », alors qu'auparavant il aurait exécuté immédiatement la parole vécue comme un ordre. **Cela montre que Milo a pris de la distance sur la parole et ce qu'elle engageait.** Peut être pourrait-on dire qu'il se rend de plus en plus compte que les mots ont un sens ?

C. Analyse des résultats dans la prise en charge précoce de Jules

1. Analyse des résultats

a. Vers de la relation

Au cours de cette année, Jules est entré beaucoup plus en relation avec nous. Grâce aux comptines, il a pu s'intéresser à l'autre, et s'est mis à regarder la personne qui interagissait avec lui.

Jules a toujours été un enfant curieux des nouvelles personnes, mais il avait l'habitude de regarder fixement celle qui était en retrait et jamais celle qui interagissait avec lui, certainement par fuite de la relation directe. En effet, la difficulté d'orientation du regard est très largement décrite dans les signes autistiques. De nombreuses observations rendent compte de bébés évitant à tout prix le regard de leur mère quand elles voulaient les porter. Le regard de l'autre semble vécu comme persécuteur, trop lourd à porter, il est en quelque sorte le symbole de la relation directe. Des autistes témoignent à ce propos de la sensation d'être transpercés par le regard de l'autre et Henri Rey-Flaud explique qu'en retour, les autistes mettent en place « *une rétention du regard* ». ¹⁹⁰ **C'est par le biais des comptines que Jules a pu regarder l'autre, au départ furtivement, et maintenant de manière très franche et directe. Les comptines sont certainement un détour suffisant pour que Jules ne se sente pas en danger dans la relation.**

Plus que la prise de conscience de l'autre, on peut dire que Jules a pris du **plaisir dans la relation** : nous l'avons ainsi entendu plusieurs fois éclater de rire quand nous lui chantions la petite bête ou lorsque l'orthophoniste improvisait des dialogues d'onomatopées avec lui.

Un autre grand progrès cette année a été le fait que Jules puisse **être initiateur de la relation**, en tendant sa main vers nous pour qu'on lui fasse la petite bête. Il a également fait les gestes des comptines et a repris les mélodies et onomatopées avec la guitare ou dans l'escalier (« Ho hisse »). Mais je ne peux pas affirmer que cela ait été réellement adressé à nous, il se pourrait que Jules ait voulu reprendre les gestes et mélodies pour s'accompagner. Toutefois, il est intéressant d'observer que c'est lorsque nous nous taisions, là où il avait l'habitude de nous entendre, qu'il a repris de lui-même les productions. **Ainsi, cela confirme que c'est lorsque**

¹⁹⁰ Rey-Flaud, *Les enfants de l'indicible peur*. p.220.

la place est laissée vacante que l'enfant peut s'autoriser à prendre une place, à condition toutefois qu'il l'ait intériorisée auparavant.

Nous avons interprété la plupart de ces reprises de gestes, mélodies, onomatopées comme une **demande adressée**. Jules a pu également demander « encore » en imitant le geste Makaton puis en le reprenant de lui-même et en oralisant quelques fois « coco » tout en faisant le geste. **Il a pu prendre place dans le tour de rôle** avec *La petite bête qui monte* et les jeux sur la guitare.

b. Prendre part à la communication, s'exprimer

Cet accès à la demande nécessite certes la prise de conscience de l'autre et un certain élan vers l'autre, mais il nécessite aussi un désir de s'exprimer et de communiquer, dans le sens de « parler à l'autre ». Ainsi, Jules a pu reprendre des gestes Makaton et des morceaux de mots pour s'adresser à l'autre. Cela est un grand pas de franchi et demande à être généralisé à d'autres activités, même si nous avons pu voir que Jules était fluctuant dans ses compétences ou en tout cas dans ce qu'il nous laissait voir, ce qui est courant chez l'enfant autiste. Ainsi, ce qui est acquis un jour peut être échoué le lendemain sans raison apparente.

Là encore, c'est grâce aux comptines que Jules a accédé aux gestes et aux ébauches de mots. Le geste Makaton « chou » a été le premier repris par Jules dans la chanson *Mon petit lapin*. De là il a repris beaucoup de gestes, d'abord aidé par sa mère, puis seul, en imitation immédiate et différée. Nous avons observé d'ailleurs un temps de latence assez conséquent lorsque Jules reprenait seul les gestes en face de nous, est ce que ce décalage n'était pas une manière de rester un peu en retrait ? Jules a repris par ailleurs les onomatopées et mélodies de petites formulettes lorsqu'elles portaient des vrais mots. Il me paraît important de souligner que Jules a tout repris sauf des mots, restant ainsi à la lisière de la langue, on pourrait s'interroger sur ce qui se joue dans les mots. La demande parentale étant très présente sur l'acquisition du langage verbal, on pourrait de demander si face à cette demande trop directe et trop explicite, l'incapacité de Jules à dire des mots ne serait pas, là encore, l'incapacité à répondre à ce qu'on lui demande frontalement. Je souligne également que Jules a imité sa mère sur le mode stimulus/réponse avec récompense immédiate. Ainsi, il a imité mécaniquement des gestes, des sons, mais n'a jamais voulu répéter des mots ou refaire des gestes symboliques comme dire bonjour avec la main. Je ne peux que m'étonner devant cet enfant qui reprend tout sauf ce qui est symbolique et porteur de sens et me dire qu'il perçoit en comprend certainement beaucoup plus que ce qu'il *veut* ou plutôt *peut* nous montrer.

Or, lorsque nous nous sommes placées sur le plan des comptines, Jules a pu reprendre de lui-même et avec plaisir beaucoup de gestes symboliques, et toutes les petites onomatopées et claquements de langue, n'hésitant pas cette fois-ci à nous montrer ce qu'il savait faire. Notons que Danon Boileau pose l'hypothèse que les onomatopées tiendraient une place particulière pour l'enfant autiste, parce qu'elles permettraient un accordage entre ce qu'il vit, ressent et un symbole pour le dire.¹⁹¹ Cela semble être tout à fait le cas pour Jules, n'a-t-il pas repris avec plaisir les onomatopées parce qu'elles parlaient de lui et de ce qu'il ressentait, faisant écho à ses perceptions dans le lien le plus primitif du son à la parole?

Les comptines véhiculent donc quelque chose de différent, un détour suffisant, qui donne la permission à l'enfant de faire et d'engager sa voix.

c. Elargissement des centres d'intérêts

Comme je l'ai dit, les comptines ont été le premier centre d'intérêt de Jules, et la seule manière d'entrer en relation avec lui, en tout cas d'attirer son attention. Si au départ, il s'est intéressé aux rondes, qui lui permettaient de tourner, il s'est ensuite ouvert à d'autres comptines et nous avons pu élargir son répertoire à des comptines avec des gestes plus précis, mettant en action sa main et des comptines avec des jeux de main pour marquer le rythme. Nous avons vu Jules évoluer dans ses goûts et ses intérêts par ses réactions : il s'animait et devenait très actif lorsque nous chantions une comptine qu'il avait envie de faire. Il s'est ouvert également aux instruments de musique. Il avait l'habitude de la guitare de son papa et a très rapidement investi le ukulélé du service, mais il a évolué dans ses productions, acceptant le tour de rôle et reprenant les mélodies et petites formulettes. Il s'est intéressé au piano également, dans un plaisir et une recherche sensorielle beaucoup plus solitaire. Enfin, il a pu faire un jeu d'imitation sur des tambourins en tour de rôle.

Les comptines lui ont ensuite permis de s'intéresser à sa main et à tout ce qu'elle pouvait faire, il a commencé à explorer son schéma corporel grâce à des comptines comme *Alouette* ou *J'ai un gros nez rouge* et le nez a été très investi. **De manière générale, toutes les activités avec lesquelles on a pu mettre en lien une petite chanson, des formulettes ou des onomatopées ont attiré son attention.** Ainsi, le garage avec ses « toctoctoc » « tutuuuut » « vraoum », le cheval qui galope en faisant « tktum tktum », les pièces à trier par couleur qui résonnent quand elles tombent dans la boîte en fer et la tablette numérique avec toutes ses animations musicales selon les applications ont beaucoup plu à Jules. Au cours de l'année, il

¹⁹¹ Danon-Boileau, *Voir l'autisme autrement*.

s'est ouvert au monde des objets, aux activités que nous lui proposons et nous avons pu travailler plusieurs compétences sur beaucoup de supports. **D'autre part, en élargissant ses centres d'intérêts, Jules a pu également maintenir son attention plus longtemps** (jusqu'à 15 minutes sur une activité non stéréotypée) **et accéder à l'attention conjointe.**

d. Améliorer la compréhension

Etant porteuses de langue et de gestes, les comptines ont permis d'apporter du vocabulaire à Jules. Ainsi, son stock lexical s'est enrichi notamment avec du vocabulaire des animaux (*Mon petit lapin*), des vêtements (*J'ai un gros nez rouge*), du schéma corporel (*Alouette*) et des verbes (*Tourne, tourne, petit moulin*). Les différents canaux soutenus par la comptine : chant, mélodie, rythme, paroles, gestes et la répétition ont permis à Jules de se les approprier d'abord en imitation, puis en anticipant (il n'avait plus besoin de notre modèle pour faire le geste) et enfin en transposant dans d'autres contextes (Jules a repris le geste du lapin devant une image, ou a montré ses chaussures, son pantalon, son nez, etc.) **Voici donc un autre exemple de l'importance de la répétition et de l'association de plusieurs canaux qui permettent à l'enfant de s'approprier des compétences, de faire des liens et de trouver un moyen de s'exprimer** (ici surtout les gestes, mais également les onomatopées).

e. Offrir un refuge

Enfin, nous avons pu voir l'effet apaisant des comptines et plus généralement du chant sur Jules. En effet, au cours du mois de mai, nous l'avons accueilli sans sa maman qui restait dans la salle d'attente. Très mécontent il se mettait à crier et à pleurer et deux choses l'ont alors calmé : d'abord l'écoute d'un disque de comptines. Si Jules continuait de pleurer à la musique, il s'est immédiatement arrêté en entendant les premières paroles et est resté attentif durant toute la comptine. Lorsque cela ne suffisait pas, j'ai tapé le rythme de la chanson dans son dos. Il s'est alors calmé, certainement parce que cela lui permettait **de ressentir le rythme régulier dans son corps**. Englobé par la musique et le chant il s'est tout de suite apaisé, s'appuyant même sur ma main. J'ai essayé de lui transmettre ce rythme en lui tenant la main pour qu'il le frappe lui-même sur lui. Cela l'a calmé mais il ne l'a pas repris de lui-même. Dès la deuxième séance, il n'a plus eu besoin du CD pour se calmer et nous avons pu introduire *la chanson de bonjour* de l'atelier pour l'apaiser. C'est, depuis, devenu un rituel, Jules attend désormais sa chanson et demande à ce qu'on la lui rechante plusieurs fois de suite avec le geste et l'ébauche orale « encore ».

Il est important de considérer que les comptines si elles sont une accroche pour l'enfant autiste, ne doivent pas servir qu'à être en relation, s'exprimer, comprendre. On sait que l'enfant reste fragile dans l'interaction et qu'il peut avoir besoin de se protéger face à trop de direct. **Lui donner la possibilité de trouver un refuge dans les comptines et le chant participe au respect de l'enfant et, selon moi, à l'intérêt de la comptine**, de même que Donna Williams avait donné une petite mélodie rythmée à une enfant perdue dans ses angoisses « *donne-lui un refuge permanent auquel elle puisse s'accrocher* ». ¹⁹²

2. Finalement, pourquoi des comptines ?

Face à tous ces progrès, j'ai voulu répondre à la question pourquoi ? Et j'espère vous avoir convaincus de la réponse : « parce qu'il y avait les comptines ».

En effet, les comptines étaient un intérêt spécifique dès le départ pour Jules et **en partant de ce qui l'intéresse nous avons pu attirer son attention et donc exister pour lui**, lui ouvrant la porte de l'altérité et donc de l'échange.

D'autre part, les comptines comme les chansons ont la grande qualité de **mettre à distance** des compétences comme : faire des gestes signifiants, dire des onomatopées, des mots, imiter et reprendre soi-même ce que l'autre a apporté. **De manière générale, les comptines ont permis à Jules d'entendre et de comprendre sans être directement confronté à l'autre.**

Un autre aspect très important est celui de la part ludique, agréable et gratuite que portent les comptines. **Elles procurent du plaisir à l'enfant et de là, le plaisir d'être dans la relation, parce que c'est un jeu pour tout le monde, ou chacun peut prendre une place sans qu'elle soit attribuée à l'avance.** L'enfant entre alors en relation sans être dans une interaction directe.

Je l'ai également beaucoup souligné, mais le fait que les comptines soient porteuses de rythmes, de mélodies, de voix, de mots, d'onomatopées et de gestes, a permis à Jules de **s'intéresser aux éléments signifiants, de les mettre en lien et donc de les comprendre et de les reprendre.**

Les comptines lui ont également donné la **permission d'utiliser sa voix** gratuitement, l'occasion de la découvrir, d'en jouer sans la condition de parler ou de dire des mots. J'espère ainsi, que Jules déjà attiré par la voix chantée des autres, s'ouvrira à sa propre voix, et s'autorisera à la dévoiler aux autres pour, peut-être, arriver au langage.

¹⁹² Williams et Bartak, *Si on me touche je n'existe plus*. p. 286.

Ainsi, les comptines ont apporté à Jules des mots et du langage, le plaisir et l'envie d'être avec les autres, de s'exprimer, de s'adresser à l'autres. Petit à petit il a pu accéder au tour de rôle, prérequis important à la communication. Et en même temps, rien ne nous permet de dire s'il parlera. Les comptines ont alors pu apporter à Jules la possibilité d'utiliser les gestes, de s'exprimer et de demander à l'autre par les images et gestes. Il s'est ouvert à l'autre et si parler est trop difficile pour l'instant, il a découvert qu'il pouvait s'exprimer et se faire comprendre d'autres façons, tout en gardant un plaisir dans l'échange.

Les comptines respectent donc le fonctionnement de l'enfant autiste en le préservant du direct, en lui donnant de la répétition, de l'immuable. De là, l'enfant peut se positionner à la lisière de la langue et faire signe à l'autre tout en restant protégé, avant, peut-être, d'avancer un peu plus loin en se sentant en sécurité.

D. Discussion

1. Regard croisé sur les enfants

Cette étude sur ces trois enfants m'a permis de mettre en évidence de multiples similitudes mais également des singularités.

a. Les points communs

Tout d'abord notons que les chants et comptines et la voix chantée en général, se sont avérés être un **véritable intérêt** pour les enfants qui m'a semblé assez spécifique aux autistes en comparaison des autres enfants TED de mon atelier. J'ai pu mesurer l'importance du rythme et leur compétence bien supérieure aux autres dans ce domaine (j'ai remarqué cela par ailleurs dans d'autres stages où il y avait des autistes parmi d'autres enfants : lors d'un atelier de percussion, le rythme tenait une place prépondérante pour les jeunes autistes spécifiquement). J'ai également remarqué l'importance de la mélodie, de la prosodie et des onomatopées, des gestes et de la voix qui ont déclenché de vifs intérêts chez mes trois sujets. La rencontre avec d'autres professionnels (psychologues, éducateurs, pédopsychiatres, musicothérapeutes) travaillant avec des enfants et jeunes autistes m'a conforté dans cette observation en me

fournissant de nombreux témoignages où le contact avec la musique et le chant avait eu un effet incroyable sur des patients autistes.

Les enfants ont tous évolués vers l'**altérité** dans la prise en compte de l'autre et l'éveil à la relation. Ils ont également progressé dans l'échange et dans le plaisir de chanter avec l'autre. J'ai enfin pu voir comment les chants et comptines les avaient fait sortir de l'enfermement et leur avaient permis d'accéder à un certain élan vers l'autre.

Cela a été un moyen également pour eux d'accéder à la **prise de parole**. En se servant du chant ou en reprenant des éléments du chant (mélodie, rythme, gestes, onomatopées), les enfants ont pu développer un moyen d'expression de soi et un accès à la communication.

D'un point de vue plus linguistique et fonctionnel, nous avons vu que les chants et comptines ont permis aux enfants d'avoir accès à du vocabulaire mis en mots et en gestes, que les enfants ont pu ensuite reprendre. Cela n'a pu se faire que par la multimodalité qui a favorisé la création de représentations, indispensables à la compréhension. Les enfants ont ainsi tous fait des **progrès dans et vers la langue**.

Tous les enfants auront également progressé durant cette année dans des compétences telles que l'écoute, l'imitation, le tour de rôle et dans l'élargissement, ou en tout cas l'enrichissement, des centres d'intérêts.

J'ai pu me rendre compte également à quel point il était important de préserver **la part ludique et gratuite du chant** et son **cadre** le plus originel : le rythme et la mélodie. La **répétition** a aussi tenu une grande place pour ces trois enfants et a été la condition nécessaire à de nombreux progrès.

Enfin, la voix chantée aura montré son action **apaisante**, elle aura également permis de **valoriser** les enfants qui se sont avérés particulièrement compétents dans ce domaine et elle aura enfin donné **le droit à ces trois enfants d'utiliser et d'éprouver du plaisir à se servir de leur voix, sans condition ni obligation de sens**.

b. Des différences interindividuelles

Nous avons pu voir qu'Emir et Jules ont beaucoup investi les onomatopées et les gestes. Ainsi, ils ont été imités très rapidement, et repris préférentiellement en contexte et hors contexte. De la même façon, c'est chez eux, plus que chez Milo, que la voix chantée a réellement permis une évolution dans l'utilisation de la voix (bien que j'avais observé cette recherche de sensation vocale l'année dernière avant de commencer mon expérimentation chez Milo). Est-ce que cela pourrait signifier qu'une fois que les enfants ont découvert le plaisir sensoriel que procure la voix, et se permettent de l'expérimenter, ils peuvent accéder

ensuite, comme Milo, a des compétences plus élevées ? Est-ce que Milo a simplement réussi à intégrer ce plaisir sensoriel lié à la voix et s'en sert comme moteur dans ses apprentissages autour du chant ?

Milo a, quant à lui, fait beaucoup de progrès dans son expression verbale en réussissant à transposer ce que nous avons travaillé ensemble, dans son expression spontanée. Il a beaucoup évolué dans la variation et la création de chants avec une nette différence quand ils se rapportaient à lui. Enfin, les chants ont été un véritable moyen d'aller vers les autres. Cela lui a permis de partager quelque chose qui lui était cher pour prendre du plaisir dans l'échange. Il a également pu accéder au plaisir de chanter en chœur arrivant avec beaucoup d'efforts à ne pas perdre sa voix lorsqu'elle était prise dans l'ensemble mais, au contraire, à apporter sa contribution pour faire entendre l'harmonie. La valorisation a enfin joué un très grand rôle pour lui, il s'est senti fier et a pu aller plus facilement vers les autres et s'est autorisé plus de choses.

Pour Milo et Emir, l'atelier aura permis d'accéder à une prise de conscience du groupe et le tour de rôle s'est avéré être un appui plus qu'un travail.

De son côté, Jules a accédé à la prise de conscience de l'autre ou plutôt à la prise en compte de l'autre, puis de celui qui interagissait directement avec lui. La valorisation a, par contre, causé plus d'enfermement que de progrès, certainement parce qu'elle révélait la relation directe et l'exposait directement à notre regard et à notre jugement. Le tour de rôle enfin, a été un travail plus qu'un appui, devenant parfois un jeu.

On se rend alors compte de deux grands groupes distincts entre Milo face à Emir et Jules puis entre Milo et Emir face à Jules. La première opposition semble correspondre à la différence d'un enfant autiste verbal contre deux enfants autistes non verbaux. Et la seconde opposition s'apparenterait plus à la différence d'âge (12 ans contre 3 ans) ainsi qu'à la différence des modalités de prise en charge (groupe contre individuelle).

Ainsi, ces résultats montrent que le travail autour des comptines et chants a permis à un enfant autiste verbal de faire de grands progrès dans l'expression orale et spontanée et a par ailleurs permis aux enfants autistes non verbaux d'avancer vers le langage et surtout de leur donner des gestes pour s'exprimer. Cela montre également que pour des enfants autistes grands et habitués à être en groupe, les chants et comptines peuvent permettre une prise de conscience de groupe en gommant les individualités pour trouver un intérêt à être ensemble. Pour un enfant plus petit, ils peuvent lui permettre d'accéder à la prise en compte de l'autre et l'aider à entrer en relation.

Ces différences se placeraient alors sur un continuum (de non verbal à verbal et de petit à grand) plus que sur des différences interindividuelles flagrantes et pourrait correspondre peut être à un modèle d'évolution dans la pathologie autistique. Cela demanderait bien entendu d'être approfondi et testé avant de pouvoir en tirer des conclusions.

Quoi qu'il en soit, s'il me semblait important de croiser mes observations et résultats pour dégager des caractéristiques communes et des différences de fonctionnement. Je n'ai bien sûr pas la prétention de vouloir en tirer des généralités sur la pathologie autistique en général n'ayant que trois enfants et n'ayant pas objectivé mon étude de tests scientifiques.

2. Limites et difficultés

Durant cette année je me suis heurtée à plusieurs limites et difficultés. Loin d'être un problème, la plupart de ces obstacles m'ont fait rebondir, envisager les choses sous d'autres points de vue, aller plus loin et réfléchir.

La première difficulté que j'ai rencontrée et qui m'a suivie tout au long de l'année, a été d'encadrer l'atelier et en particulier Assia et Yoan. Mon étude se portait exclusivement sur les enfants autistes mais l'atelier s'adressait au groupe entier et il a souvent été mis à mal par Yoan qui cherchait à faire exploser le cadre et par Assia. Ainsi, j'aurais aimé aller plus loin, tenter plus de choses dans cet atelier (notamment autour de l'intensité) mais j'ai du souvent me restreindre pour ne pas provoquer trop de débordements. Toutefois, n'avoir que des enfants autistes dans mon atelier aurait certainement réduit les échanges et donné moins de résultats dans les relations entre les enfants. Notons qu'une amitié est née cette année entre Milo et Bilal qui n'aurait certainement pas pu se produire entre Milo et un autre enfant autiste. D'autre part, si l'atelier a eu une portée plus importante pour les enfants autistes, je pense qu'il a tout de même apporté des éléments positifs aux autres. Chacun a pu y prendre quelque chose : Bilal s'est senti valorisé et a pu prendre du plaisir à faire avec les autres (lui qui veut toujours être le premier et le meilleur), Yoan a pu s'épanouir dans radio micro en créant de nouvelles chansons à nous faire partager et Assia, non lectrice, a pu apprendre et reprendre beaucoup de chants et s'est même intéressée aux paroles écrites de la berceuse *Ani*. Je me suis souvent dit que ça aurait été plus simple si je n'avais eu que des autistes, j'ai pu me rendre compte de ce que c'était que de travailler avec des enfants fragiles tous porteurs d'une problématique différente. Arriver à proposer des activités où ils ont pu trouver une forme

d'épanouissement ainsi que les voir accéder à une certaine conscience et cohésion de groupe a été une belle réponse.

Travailler avec des enfants autistes m'a également demandé une adaptation constante. En effet, beaucoup de ce que j'avais prévu n'a pas fonctionné comme je voulais. Dès le départ, j'ai du revoir mes objectifs à la baisse à l'atelier, je me suis également confrontée aux compétences fluctuantes des enfants et cela m'a forcé à réfléchir au « pourquoi » ça ne marchait pas et au « comment faire pour que ça fonctionne ». J'ai ainsi du me décentrer de mon « plan thérapeutique rêvé » et revenir à l'enfant. Avec Milo, je me suis plusieurs fois heurtée à une résistance forte et angoissée lorsque je lui apportais des exercices et il n'a pas toujours été facile de s'adapter à lui. Il a fallu prendre en compte ce qui se passait dans sa vie, tout ce qui pouvait l'angoisser et y remédier en lui apportant de la sécurité pour lui permettre d'arriver à faire ce dont il ne se sentait pas capable. Il a fallu aussi quelque fois renoncer. J'ai pu, grâce à lui, réfléchir au cadre, à la façon de proposer les exercices et comprendre ce qui était important pour lui et comment l'aider à faire sans qu'il se sente piégé et contraint.

Pour Jules une autre difficulté à prendre en compte a été celle du bilinguisme. Nous avons plusieurs fois rencontré des problèmes de compréhension de part et d'autre et accompagner la famille a été complexe pour des causes multiples. Le problème de la langue s'est tout d'abord posé, les parents de Jules ayant arrêté de lui parler vietnamien craignant qu'avec l'autisme il ne puisse pas apprendre le français. Nous nous sommes ensuite confrontées aux exigences parentales qui demandaient à ce que leur fils parle (dise des mots) et qui restaient sourds aux tentatives et signes que leur adressait Jules et à la possibilité de mettre en place une communication alternative. Enfin, nous avons fait face au piège courant (et légitime) dans lequel tombent les parents, à savoir, la volonté de guérir à tout prix leur enfant en recherchant le remède miracle, sans lui laisser le temps et la possibilité de s'emparer d'un moyen de communication. Cet accompagnement parental a été et reste encore compliqué mais il a été très riche. Nous avons pu apprendre les uns des autres et, par le dialogue, réfléchir ensemble à ce qu'était parler et s'exprimer. Nous avons pu regarder Jules et aller à sa rencontre.

Je me suis également confrontée au manque de dialogue qu'il peut y avoir entre les familles et les équipes soignantes, avec les parents d'Emir. Il est le seul enfant pour lequel je n'ai pas pu recueillir leur avis et leur parole, ne les ayant jamais vu à l'hôpital et la barrière de la langue m'empêchant de les inviter à un rendez-vous.

Pour Jules et Emir, je me suis rendu compte du danger de la surstimulation. En effet, lorsque nous étions trois adultes autour de Jules ou lorsque je m'approchais trop près d'Emir, ils semblaient noyés de perception, submergés par la sensorialité et se déconnectaient de la

relation. Danon Boileau¹⁹³ avait souligné ce point et Donna Williams elle-même a cherché à modéliser la façon de s'adresser aux autistes en tenant compte des différents niveaux d'autisme : « *Plus la voix est prévisible et calme, moins elle inspire de crainte affective [...] Dans mes plus jeunes années, j'avais l'habitude de ne pas réagir aux voix qui n'étaient pas menaçantes [...] Peut-être qu'un enfant plus sévèrement atteint devrait apprendre à réagir à une voix dont la prévisibilité et l'imprévisibilité sont combinées. Cependant, il faut savoir qu'une voix trop imprévisible risque de provoquer chez l'enfant une réaction de repli irrécupérable. C'est donc une arme à double tranchant. Si la voix est trop prévisible (trop neutre), elle sera éteinte par l'enfant, c'est-à-dire qu'il ne l'entendra même pas, même s'il se sent en confiance. Si elle est trop imprévisible (trop forte, autoritaire, émue, implorante...) et qu'il ne peut pas l'éteindre, la barrière psychologique de défiance sera plus grande.* »¹⁹⁴

Ainsi, il a fallu réduire les stimulations pour Jules en se partageant les moments d'interaction entre l'orthophoniste et moi et garder du recul avec Emir pour qu'il ne se perde pas dans la scrutation de notre bouche ou autres petits détails, le coupant totalement de ce qu'il faisait.

N'ayant eu que trois enfants dans mon étude avec des profils très différents, je ne peux pas tirer de conclusions générales. Toutefois, l'orthophoniste qui m'accompagnait a utilisé elle-même le chant avec deux enfants autistes d'un autre groupe. Elle en a tiré des résultats très positifs, allant dans le même sens que ce que nous avons pu observer, alors que ces deux enfants ne chantaient pas en début d'année. L'orthophoniste anime par ailleurs un atelier conte toutes les semaines avec le groupe de ces enfants où le chant et les formulettes y tiennent une grande place. Ils ont permis de fédérer les enfants, de construire un cadre rassurant et de les rendre disponibles dans l'écoute et dans l'action. Ce travail ne demande qu'à être poursuivi et tenté avec le plus grand nombre et dans des situations variées.

Une autre limite de mon étude est certainement le manque d'objectivation scientifique. Je me suis basée sur mes observations, sur celles des professionnels qui m'ont entourée et qui ont côtoyé les enfants et sur celles des familles quand j'ai pu. Pour arriver à des conclusions générales, il faudrait effectuer des bilans initiaux et après la phase de stimulation et se baser sur différentes cohortes. Je défends ici un autre point de vue qui m'a permis de partir de la singularité du sujet et qui, plus qu'une observation des enfants, a permis de montrer une manière d'être orthophoniste en prenant garde de toujours placer l'enfant au cœur de nos préoccupations.

¹⁹³ Danon-Boileau, *Voir l'autisme autrement*.

¹⁹⁴ Williams et Bartak, *Si on me touche je n'existe plus*. p. 299-300.

Je sais également qu'un an pour faire une étude approfondie, c'est très court et il aurait fallu plus de temps pour vérifier que les progrès observés soient durables et permettent un véritable changement dans le quotidien de l'enfant et de son entourage. En ce sens, j'aurais aimé pouvoir assurer un suivi au sein des familles, notamment pour Milo, de façon à voir d'une part, si les progrès relationnels à l'hôpital étaient transposés dans le milieu familial et, si ça n'avait pas été le cas, réfléchir à comment faire en sorte que le pont se fasse.

3. Réponse à la problématique

Au terme de ce mémoire, je ne peux pas tirer de conclusions générales sur l'autisme et son rapport au chant et à la voix. Toutefois je pense pouvoir rendre compte de quantité d'éléments qui vont en faveur d'un réel intérêt du chant dans une pratique orthophonique avec des enfants autistes.

Tout d'abord, je peux dire que le chant correspond à un certain fonctionnement autistique par le rythme, la mélodie et l'engagement possible de la voix coupée de l'angoisse et de l'imprévisibilité. Un autre de ses intérêts se trouve dans la possibilité de se placer ailleurs que dans le champ de la signification tout en ayant la possibilité de faire signe à l'autre en lisière de la langue et de la relation directe. La répétition dont est porteuse le chant compte également beaucoup pour les enfants autistes car elle est garante de sécurité et répond à leur besoin d'immutabilité.

Dans le cadre orthophonique, j'ai pu montrer que le chant apportait aux enfants autistes un élan vers la relation individuelle et en groupe ainsi qu'un élan vers la communication verbale et non verbale. Le chant, grâce à la multimodalité, a permis une curiosité de la langue, des progrès en compréhension et en expression spontanée. Il a également permis de se décoller de la langue pour avoir accès à son contenu et à la possibilité d'en jouer et de créer.

En se plaçant du point de vue selon lequel, l'une des barrières qui empêcherait l'enfant autiste de parler, serait le refus d'engager la voix de peur de la perdre, je peux dire enfin, que grâce à la gratuité et au plaisir ludique, le chant permet d'utiliser sa voix pour soi, de se l'approprier et d'en tirer une satisfaction et cela pourrait alors permettre à l'enfant d'accéder à sa maîtrise dans d'autres situations et notamment l'aider à accéder à la parole dans l'énonciation.

Toutefois, les progrès et résultats observés n'ont pu se faire que parce que le chant était un don gratuit fait à l'enfant sans condition éducative ou pédagogique. A partir de là, c'est à

l'enfant de montrer ce qu'il peut en faire et jusqu'où il peut aller, notre rôle étant de l'accompagner en lui apportant les détours nécessaires à son épanouissement.

4. Apports personnels pour ma pratique future

Ce mémoire m'a tout d'abord apporté des connaissances sur l'autisme, pathologie que je souhaite vivement prendre en charge dans ma pratique. J'ai pu également mener un travail de recherche qui a été enrichissant et intéressant personnellement mais qui m'a apporté des bases théoriques solides dans plusieurs domaines relatifs à l'orthophonie.

Les échanges avec ma maître de mémoire (l'orthophoniste du service) et les autres professionnels du SPEA ainsi que ceux rencontrés dans mes stages, m'ont beaucoup guidée et m'ont aidée à me remettre en question et à regarder plus loin. J'ai pu accéder à la recherche constante du « pourquoi » et du « comment » qui resteront, je pense, à la base de toutes mes démarches rééducatives.

Cette expérience m'a donné la chance de rencontrer des enfants différents et fragiles au contact desquels j'ai beaucoup appris et, je pense, progressé en adaptation et dans le respect de l'autre. A chaque obstacle, repartir de l'enfant a permis de débloquer la situation et d'avancer et j'ai pu apprendre à construire des rééducations orthophoniques avec pour fondements : les savoirs et références théoriques et la prise en compte de l'enfant en face de moi comme sujet.

J'ai pu aussi assister à un accompagnement parental sur une longue durée avec tout le dialogue et les remises en questions nécessaires de part et d'autre pour permettre aux différents acteurs de se rencontrer et d'avancer ensemble. Je garderai cela en exemple dans ma pratique et pense désormais qu'aucun accompagnement ne peut se faire sans avoir pris la peine de rencontrer l'autre et de le comprendre. Plus spécifiquement, j'ai pu me rendre compte des difficultés que peuvent ajouter le bilinguisme au handicap et de la réflexion à avoir pour en faire une force. Et j'ai pu suivre le cheminement, souvent long et douloureux, de l'acceptation du handicap et de la différence, avec à la clef la rencontre de l'enfant.

J'ai également pu croiser plusieurs points de vue et courants de pensée théoriques et comprendre qu'il est salutaire de ne jamais s'enfermer et de toujours rester ouvert à ce qui peut être fait (en gardant bien sûr le recul nécessaire et les appuis théoriques comme base de référence). Finalement, si on décide de prendre l'enfant dans son unité et sa spécificité, il nous faut accepter que le remède miracle n'existe pas et envisager que ce qui fonctionnait pour l'un

ne sera pas de même pour un autre. Ainsi, il ne faut jamais rester sur ses acquis et en se donnant la peine de chercher ce qui peut correspondre à notre patient, je pense qu'on peut mener une rééducation efficace et justifier notre travail et notre spécificité d'orthophoniste.

Enfin, les obstacles rencontrés m'auront permis d'y réfléchir, non pas pour les franchir mais pour les contourner. Cela s'est avéré très important dans le cadre de l'autisme mais me semble applicable à tous les enfants et patients que je serai amenée à rencontrer. Car finalement, le rôle de l'orthophoniste me semble être celui d'accompagner les patients dans un cheminement et de les rendre acteurs de leurs apprentissages et de leur vie, et cela ne peut se faire qu'avec eux. A nous de faire en sorte qu'ils nous choisissent comme partenaires.

Conclusion

Voici le moment de conclure ce mémoire et ce travail d'un an. J'ai pu répondre à plusieurs de mes questions et comprendre finalement que les enfants autistes fuient la relation directe et sont pour cela à la recherche de détours. L'utilisation de la voix chantée en est un, mais avec comme particularité un lien très fort au fonctionnement autistique de par sa nature même.

Ce travail aura montré des résultats encourageants d'un point de vue orthophonique dans le langage, la communication, la relation et le rapport de l'enfant à lui-même. Mais plus qu'un outil, la musique et le chant se sont avérés incarner une façon d'être orthophoniste, dans l'ouverture, l'adaptation à l'autre, le partage et la rencontre. Ne seraient-ils pas alors à intégrer pleinement à notre pratique ?

Après une analyse clinique de l'enfant autiste en référence aux fondements théoriques, le savoir-faire du thérapeute ne serait-il pas de chercher à comprendre l'enfant, de lui proposer des détours et de savoir les prendre avec lui sans le laisser s'y enfermer ? Et si, en s'emparant de ces détours, l'enfant se préparait un lieu pour nous rencontrer et nous recevoir ? Peut-être vaudrait-il le coup de s'éloigner de quelques pas de notre route tracée et d'avoir la curiosité d'aller se rencontrer.

Au terme de ce travail, une multitude de questions et de pistes de réflexions me viennent.

Est-ce que tous les enfants autistes réagiront positivement au chant ? Rien n'est moins sûr et il serait intéressant de rechercher auprès d'un plus grand échantillon si des variables sont observables en si on peut en dégager des critères comme le type d'autisme par exemple.

Une réflexion pourrait être menée également sur « la bonne stimulation ». Qu'elles seraient les modalités qui permettraient à l'enfant de s'intéresser et de réagir sans pour autant être démantelé par un envahissement perceptif ? Pourrait-on trouver des points d'observations générales, malgré les différences interindividuelles et des pistes rééducatives ?

Il serait intéressant également de poursuivre ce travail en cherchant à généraliser les résultats obtenus à l'ensemble du quotidien de l'enfant (hôpital, école, famille).

D'autre part, on pourrait axer les recherches sur des paramètres plus particuliers comme ça avait été fait avec la prosodie.¹⁹⁵ Par exemple est-ce qu'un travail autour de l'intensité,

¹⁹⁵ Chabran, « Etude de l'utilisation de la prosodie chez des enfants autistes verbaux. »

l'interprétation, serait audible dans la parole spontanée de l'enfant et dans sa façon de s'adresser à l'autre ?

Concernant les autres enfants de l'atelier, il y a certainement des recherches à faire sur le bénéfice du chant avec des enfants TED non autistes et l'on pourrait se demander quelles sont les ouvertures, adaptations et perspectives possibles avec ce public.

En tout cas le sujet est loin d'être épuisé et promet certainement de belles expériences de recherche et d'apprentissage. Il a été pour moi, le début d'un cheminement personnel et l'ouverture à une vie professionnelle passionnante.

Que deviendront Milo, Emir et Jules ? Comment vont-ils s'accomplir ? Est-ce que le chant restera à leurs côtés ? Sera-t-il un ami, un refuge, un soutien dans l'ouverture à l'autre ? Et pour ma part, comment vais-je me réaliser en tant qu'orthophoniste ? Autant de questions lancées à l'avenir et auxquelles je ne manquerai pas de penser avant d'espérer y répondre et qui me montreront, j'espère, que ce mémoire a été l'ouverture d'une voie et d'une voix à prendre.

Bibliographie

- Alvarez, A., et S. Reid. *Autisme et personnalité*. Hublot, 2001.
- Arbib, MA. « Beyond the mirror system: imitation and evolution of language ». In *Imitation in Animals and Artifacts*. MIT Press. Cambridge: C Nehaniv, K Dautenhan, 2002.
- Asperger, Hans, et Jacques Constant. *Les psychopathes autistiques pendant l'enfance*. 1 vol. Les Empêcheurs de penser en rond, ISSN 1151-6461. Le Plessis Robinson, France: Institut Synthélabo pour le progrès de la connaissance, 1998.
- Barron, Judy, et Sean Barron. *Moi, l'enfant autiste*. Traduit par Martine Leroy-Battistelli. 1 vol. J'ai lu, ISSN 0291-3623 3900. Paris, France: éd. J'ai lu, 1995.
- Barthelemy, C., L. Hameury, et G. Lelord. *L'autisme de l'enfant, La Thérapie d'Echange et de Développement*. ESF. Paris, France, s. d.
- Barthes, Roland. *Oeuvres complètes*. Paris, France: Éd. du Seuil, 1993.
- Begley, Sharon. *The plastic mind: new science reveals our extraordinary potential to transform ourselves*. 1 vol. London England, Royaume-Uni: Constable, 2009.
- Ben Soussan, Patrick, et collaborateurs. *1,2,3...Comptines!* 1001 BB. Erès, s. d.
- Bencivelli, Silvia. « Pourquoi aime-t-on la musique? » *Futura-santé* (18 octobre 2010).
- Bigand, E., M. Habib, et V. Brun. « Musique et cerveau ». Montpellier: Sauramps Medical, 2012.
- Bower, Thomas Gillie Russel. *Le développement psychologique de la première enfance*. Psychologie et sciences humaines, ISSN 1378-4587 73. Bruxelles, Belgique: P. Mardaga, 1986.
- Boysson Bardies, Bénédicte. « Les consonnes temprinales dans le babillag et les premiers mots ». In *Tendances générales de la langue maternelle*, 1991.
- Boysson-Bardies, Bénédicte de. *Comment la parole vient aux enfants: de la naissance jusqu'à deux ans*. 1 vol. Bibliothèque (Paris. 2007), ISSN 1957-9411. Paris, France: O. Jacob, 2010.
- Brauner, Alfred, et Françoise Brauner. *Vivre avec un enfant autistique*. Paris, France: Presses universitaires de France, 1982.
- Bray, Suzanne, et Marguerite Clausard, éd. *Comptines pour l'expression*. 1 vol. Collection Bray-Clausard-Revuz. Paris, France: O.C.D.L, 1974.
- Burnham, D., C. Kitamura, et U. Vollmer-Conna. « What's new Pusycat? On talking to babies and animals ». *Science* n° 296 (2002): 1435.
- Cabanac. « Plaisir et langage ». Lyon, 1985.
- Cabrejo-Parra, E. « La construction du langage: dimension psychanalytique », s. d.
- Castarède, Marie-France, Gabrielle Konopczynski, et André Green. *Au commencement était la voix*. 1 vol. La Vie de l'enfant (Ramonville-Saint-Agne), ISSN 1762-195X. Ramonville-Saint-Agne, France: Érès, 2005.
- Chabran, Eléna. « Etude de l'utilisation de la prosodie chez des enfants autistes verbaux. » Ecole d'orthophonie de Strasbourg, 2012.
- Chalanson, Flore. « Etude d'un atelier comptines dans la prise en charge orthophonique d'enfants autistes ». Ecole d'orthophonie de Tours, 2005.
- Chomsky, Noam. *Language and mind*. 1 vol. New York, Etats-Unis, 1972.
- Chouard, Claude-Henri. *L'oreille musicienne: les chemins de la musique, de l'oreille au cerveau*. 1 vol. Folio. Essais, ISSN 0769-6418 516. Paris, France: Gallimard, 2009.
- Coatelen, Lucille. « Se mou-Voix-r pour mieux se construire. La voix en psychomotricité son action et son implication corporelle comme étayage de la construction de l'individu ». IRSP, 2009.

- Corraze, J. « Le dialogue tonico-émotionnel à la lumière des connaissances actuelles ». *Psychomotricité* (2007): 69.
- Dalla Bella, S., J.F. Giguère, et I. Peretz. *Singing proficiency in the general population*, 2007.
- Danon-Boileau, Laurent. *Voir l'autisme autrement*. 1 vol. Paris, France: O. Jacob, impr. 2012, 2012.
- De Myer, et et al. « Imitation in autistic, early schizophrenic and non psychotic subnormal children ». In *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 2674-287, 1972.
- Delbe, Alain. *Le stade vocal*. Psychanalyse et civilisations. Série Dossiers analytiques, ISSN 1269-7699 1995. Paris, France: L'Harmattan, 1995.
- Denis, P. *La psychiatrie de l'enfant*. Vol. XXII. Presses universitaires de France. Paris, 1979.
- Denni-Krichel, Nicole, Stéphanie Bour, et Christiane Angelmann. « L'imitation dans la prise en charge orthophonique de l'enfant autiste ». *Rééducation orthophonique* Autisme, n° 107 (septembre 2001).
- Ducourneau. *Éléments de musicothérapie*, s. d.
- Eibl-Eibesfeldt, I. *Ethology. The Biology of Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- Emery, Éric. *Temps et musique*. 1 vol. Dialectica (Lausanne), ISSN 1661-0970 6. Lausanne, Suisse: l'Age d'Homme, 1975.
- Erikson, Erik Homburger. *Enfance et société*. Traduit par Jean Cardinet. 1 vol. Actualités pédagogiques et psychologiques, ISSN 1019-3391. Neuchâtel, Belgique, France, 1974.
- Firmas, Claire de. *Les marqueurs transversaux: repères pour la clinique orthophonique*. 1 vol. Paris, France: C. de Firmas, 2008.
- Foucard, Cécile. *La voix chantée et ses canaux de communication*. 1 vol. Les Cahiers - Atelier de musicothérapie de Bordeaux, ISSN 1158-5447. Parempuyre (33), France: Editions du Non Verbal/A.M.BX, 2007.
- Fournier, Pauline. « A l'écoute de la prosodie : Intérêt orthophonique de l'utilisation des comptines auprès d'enfants dysphasiques ». Ecole d'orthophonie de Strasbourg, 2012.
- Golse, Bernard. « Les précurseurs corporels et comportementaux du langage verbal ». In *Au commencement était la voix*. Erès, s. d.
- Grace Lai, Spiro P. Pantazatos, Harry Schneider and Joy Hirsch. « Neural systems for speech and song in autism ». *Brain* (2012): 1-15.
- Grandin, Temple, Gilbert Lelord, et Margaret M. Scariano. *Ma vie d'autiste*. 1 vol. Paris: Odile Jacob, 2011. <http://www.sudoc.fr/155708813>.
- Grandin, Temple, et Oliver Sacks. *Penser en images et autres témoignages sur l'autisme*. Traduit par Virginie Schaefer. 1 vol. Paris, France: O. Jacob, 1997.
- Grosléziat, Chantal, et Anne H. Bustarret. *Les bébés et la musique: premières sensations et créations sonores*. 1 vol. Mille et un bébés, ISSN 1286-7608 15. Toulouse, France: Erès, 2010.
- Gudin, Jacqueline, Simone Perron-Goix, et Lazarine Bergeret. *Des chansons pour mieux parler: jeux phonologiques*. Classe active, ISSN 0378-0155 2. Neuchâtel, France: Delachaux et Niestlé, 1976.
- Habib, M. « Neurones miroirs, musique et danse: l'exemple du Tango ». Montpellier, s. d.
- Haour, Caroline. « "Parler comme un livre"? La médiation de l'écrit dans la prise en charge orthophonique de l'autisme ». Ecole d'orthophonie de Strasbourg, 2010.
- Hébert, François. *Rencontrer l'autiste et le psychotique : jeux et détours*. 1 vol. Perspectives sociales (Paris), ISSN 1951-5545. Paris: Vuibert, 2006. <http://www.sudoc.fr/101345739>.
- Heuillet-Martin, Geneviève, Hélène Garson-Bavard, et Anne Legré. *Une voix pour tous*. 2 vol. Marseille, France: Solal, 1995.

- I. Peretz. « The nature of music from a biological perspective ». *Cognition* (2006).
- Jusczyk, P.W. « On characterizing the development of speech perception ». In *Neonate Cognition: Beyond the blooming Buzzing Confusion*, 1985.
- Kanner, Leo. « The conception of wholes and parts in early infantile autism ». *American journal of Psychiatry* n° 108 (1951): 23-26.
- Kaplan, RS, et AL Steel. « An analysis of music therapy program goals and outcomes for clients with diagnoses on the autism spectrum. » *J Music Ther* (2005): 2-19.
- Klin, A., W. Jones, R. Schultz, F. Volkmar, et D. Cohen. « Defining and quantifying the social phenotype in autism ». *Psychiatry* (2002): 895-908.
- Koelsch, S, TC Gunter, DY Von Cramon, S Zysset, G Lohmann, et AD Friederici. « Bach speaks: a cortical “language-network” serves the processing of music. » *Neuroimage* (2002): 956-966.
- Laznik, M-C. « La prosodie avec les bébés à risque d’autisme : clinique et recherche ». In *Langage, voix et parole dans l’autisme*. Puf. Le fil rouge, s. d.
- . « La théorie lacanienne de la pulsion permettrait de faire avancer la recherche sur l’autisme ». *La célibataire* (2000): 67-78.
- « Le cerveau, comment il se réorganise sans cesse » n° 40. Les dossiers de la recherche (août 2010).
- Lecourt, E. « Cris, chantonnements et autres manifestations vocales chez des enfants à conduites autistiques ». In *Au commencement était la voix*. La vie de l’enfant. Erès, s. d.
- Lequesne, J. *Voix et psychée*. L'harmattan, 2003.
- Maiello, Suzanne. « Les états autistiques et les langages de l’absence : La découverte de la dimension rythmique de l’expérience dans le processus thérapeutique ». In *Langage, voix et parole dans l’autisme*. Presses universitaires de France, 2007.
- Maiello, Suzanne, et J. et T. Mitrani. « Going beyond: notes on the beginning of object relations in the light of “The perpetuation of an error” ». In *Encounters with Autistic States*. New York: Jason Aronson Inc., 1997.
- Maleval, Jean-Claude. *De l’objet autistique à la machine, les suppléances du signe*, s. d.
- . *L’autiste et sa voix*. 1 vol. Le Champ freudien (Paris), ISSN 0764-1311. Paris: Éd. du Seuil, 2009. <http://www.sudoc.fr/13792934X>.
- Malo. « Perception auditive et langage, perception visuelle et langage ». Service de logopédie, C.H.U. Liège, 1993.
- Marie-Joëlle Fernandes. « L’évaluation des compétences communicatives chez l’enfant autiste ». *Rééducation orthophonique* Autisme, n° N°207. Rééducation orthophonique (septembre 2001).
- Martel, Karine. « L’étude de la prosodie en acquisition : un enjeu clinique ». *Enfance* n° 3 (2009): 259-272.
- Milcent, Catherine. « Orthophonie et autisme: les attentes des parents ». In *Autisme*, 5-10. Rééducation orthophonique 207. FNO, 2001.
- Mithen, S. *The music instinct. The evolutionary basis of musicality*. Acad Sci. Ann NY, 2009.
- . *The singing Neanderthal*. Cambridge: Harvard University Press, 2006.
- Moreno, S., et et al. « Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function ». *Psychol Sci.* (2011).
- Mottron, Laurent. *L’autisme, une autre intelligence: diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. 1 vol. Pratiques psychologiques. Sprimont (Belgique), Belgique: Mardaga, 2004.

- Muratori, Filippo, Sandra Maestro, et M-C Laznik. « Les interactions sonores dans le contexte de la recherche sur l'autisme à partir des films familiaux ». In *Au commencement était la voix*, 184-189. érès, 2005.
- N.Boddaert, N. Chabane, H. Hervais, C.D. Good, M. Bourgeois, M-H. Plulet, C. Barthelemy, M-C. Mouren, E. Artigues, Y. Samson, F. Brunelle, R.S.J. Frackviak, M. Zilbovicius. *Superior temporal sulcus anatomical abnormalities in childhood autism : A voxel-based morphometry MRI study*. Neuro-image, 2004.
- Nadel, Jacqueline, et René Zazzo. *Imitation et communication entre jeunes enfants*. 1 vol. Croissance de l'enfant, genèse de l'homme, ISSN 0768-2344 13. Paris, France: Presses universitaires de France, 1986.
- Nagy, E., et P. Molnar. « Homo imitans or homo provocans? Human imprinting model of neonatal imitation ». *Infant Behavior and Development* (2004).
- « Participate-autisme », s. d. <http://www.participe-autisme.be>.
- Patel, AD, E Gibson, J Ratner, M Besson, et PJ Holcomb. « Processing syntactic relations in language and music: an event-related potential study. » *J. Cogn Neurosci* (1998): 717-733.
- Pommez. *Le rythme*. Simep. Institut d'audiophonologie de Lyon, 1968.
- Resmond-Wenz, Evelyne. *Rimes et comptines une autre voix*. 1 vol. Mille et un bébés, ISSN 1286-7608 57. Ramonville Saint-Agne, France: Erès, 2008.
- Rey-Flaud, Henri. *Les enfants de l'indicible peur: nouveau regard sur l'autisme*. 1 vol. La Psychanalyse prise au mot, ISSN 0152-1608. Paris, France: Aubier, 2010.
- RJ. Zatorre, et I. Peretz. « Brain organization for music processing ». *Anne Rev Psychol* (2005).
- Rogé, Bernadette, G. Magerotte, et J. Fremolle-Kruck. « Les enjeux de l'intervention précoce dans l'autisme ». In *Autisme. Rééducation orthophonique* 207, 2001.
- Rondeleux, Louis-Jacques. *Trouver sa voix*. 1 vol. Paris, France: Éd. du Seuil, 2004.
- S. Dalla-Bella. « La musique comme outil pour la rééducation ». Montpellier: Sauramps Medical, 2012.
- S.J. Rogers, et B.F. Pennington. « Imitation and pantomime in high-functioning adolescents with autistic spectrum disorders ». *Child Development* 67 (1996).
- Saussure, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Édité par Rudolf Engler. Wiesbaden, Allemagne: O. Harrassowitz, 1968.
- Schellenberg, EG. « Music lessons enhance ». *Psychol Sci.* (2004).
- Schon, D, C Magne, et M Besson. « The music of speech: music training facilitates pitch processing in both music and language. » *Psychophysiology* (2004): 341-349.
- Shapiro, T. « Autism and the psychoanalyst ». *Psychoanalytic Inquiry* n° 20 (s. d.): 648-659.
- Sigman, M., et J.A. Ungerer. « Cognitive and language skill in autistic, mentally retarded and normal children ». In *Developmental Psychology*, 293-302, 1984.
- Stern, Daniel N. *Le monde interpersonnel du nourrisson: une perspective psychanalytique et développementale*. Traduit par Alain Lazartigues et Dominique Pérard. 1 vol. Le Fil rouge. Section 2, Psychanalyse et psychiatrie de l'enfant, ISSN 0768-066X. Paris, France: Presses universitaires de France, 2003.
- Tardif, Carole, Bruno Gepner, et Jean-Louis Pardinielli. *L'autisme*. 1 vol. 128. Psychologie, ISSN 1636-8606. Paris, France: A. Colin, 2010.
- Touati, Bernard. « Quelques repères sur l'apparition du langage et son devenir dans l'autisme ». In *Langage, voix et parole dans l'autisme*. PUF. Le fil rouge, s. d.
- Tramo, MJ. « Music of the Hemisphere ». *Science* (2001).
- Trevarthen, Colwyn. « Autisme et langage ». In *Langage, voix et parole dans l'autisme*. PUF. Le fil rouge, s. d.
- Tustin, Frances. *Autisme et protections*. Le seuil. Paris, 1992.

- . *Le trou noir de la psychée. Barrières autistiques chez les névrosés*. Le seuil. Paris, 1989.
- Tustin, Frances, Mireille Davidovici, et Christian Cler. *Les états autistiques chez l'enfant*. 1 vol. Paris, France: Éd. du Seuil, 1986.
- Uzgiris, I.C., V. Pouthas, et F. Jouen. « L'imitation dans les interactions précoces ». In *Les comportements du bébé: expression de son savoir?*, 321-334. Liège, s. d.
- Wan, CY., et G. Schlaug. « Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span ». *Neuroscientist* (2010).
- Wigram, T. « Indications in music therapy: evidence from assessment that can identify the expectations of music therapy as a treatment for autistic spectrum disorder (ASD): meeting the challenge of evidence based practice. » *Br J Music Ther* (2002): 11-28.
- Williams, Donna. *Quelqu'un, quelque part*. Traduit par Paule Collet. 1 vol. J'ai lu, ISSN 0291-3623 4144. Paris, France: Éd. J'ai lu, 1996.
- Williams, Donna, et Lawrence Bartak. *Si on me touche je n'existe plus : le témoignage exceptionnel d'une jeune autiste*. 1 vol. Vécu (Paris), ISSN 0750-7755 ; 1992. Paris: R. Laffont, 1992. <http://www.sudoc.fr/002550903>.
- Wing, Lorna, et Uta Frith. « The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism ». In *Autism and Asperger syndrome*, 102-103. Cambridge University Press, 1991.
- Zatorre, R.J. « Music, the food of neuroscience? » *Nature* (2005).

ANNEXES

Annexe 1

Eléments d'analyse

La grille d'observation

Date		Emir	Bilal	Yoan	Milo	Assia
Comportement	Regarde					
	Ecoute					
	S'agite					
	Passif					
	Réactif					
	calme					
	apaisé					
Productions Sur imitation	Fait des gestes					
	Chante la mélodie					
	Dit les paroles					
Productions spontanées	Commentaires					
	Discours adressé à Arlequin					
	Accompagne avec son corps					
	Accompagne avec sa voix					
	Veut faire seul d'emblée					
	Veut faire seul comme les autres					
	Accepte de faire seul					
	Introduit de la variation					
Productions induites	Prend étiquette pour entrer					
	Rend étiquette					
	Répond à la chanson bonjour					
	Répond aux questions d'Arlequin					
Respect du tour de rôle	Attend son tour					
	Sait s'arrêter quand a commencé					

	Demande la parole avant de parler					
	Prise en compte de l'autre, écoute					
Consignes	Compréhension					
	Respect					

Notes :

Le questionnaire

Nom de l'enfant			Jamais	Parfois	Souvent	Ne sais pas
En général	L'enfant chante t'il ?					
	Si oui,	Quand il est seul ?				
		Aime t'il qu'on l'écoute ?				
		Des chants connus ?				
		Toujours la même mélodie ?				
		Lorsqu'il est angoissé ?				
		Quand il semble se sentir bien ?				
		S'enferme t'il dans le chant ?				
	Chante t'il les paroles ?					
	Si oui,					
		Sont-elles déformées ?				
		Sont-elles détournées ?				
		Sont-elles justes ?				
	Aime t-il écouter de la musique?					
	Aime t'il					

	qu'on lui chante des chansons ?					
			Jamais	Parfois	Souvent	Ne sais pas
Depuis l'atelier	L'enfant parle t'il de l'atelier ?					
	Si oui	Après l'atelier ?				
		Avant l'atelier ?				
		Lorsqu'il chante ?				
	Dessine t'il l'atelier ?					
	Regarde t'il sa pochette ?					
	Montre t'il sa pochette ?					
	Reprend t'il les chants ?					
	Si oui	Pour lui-même ?				
		Pour montrer aux autres ?				
		Avec les gestes ?				
		Avec les paroles ?				
		Avec la mélodie ?				

Commentaires éventuels :

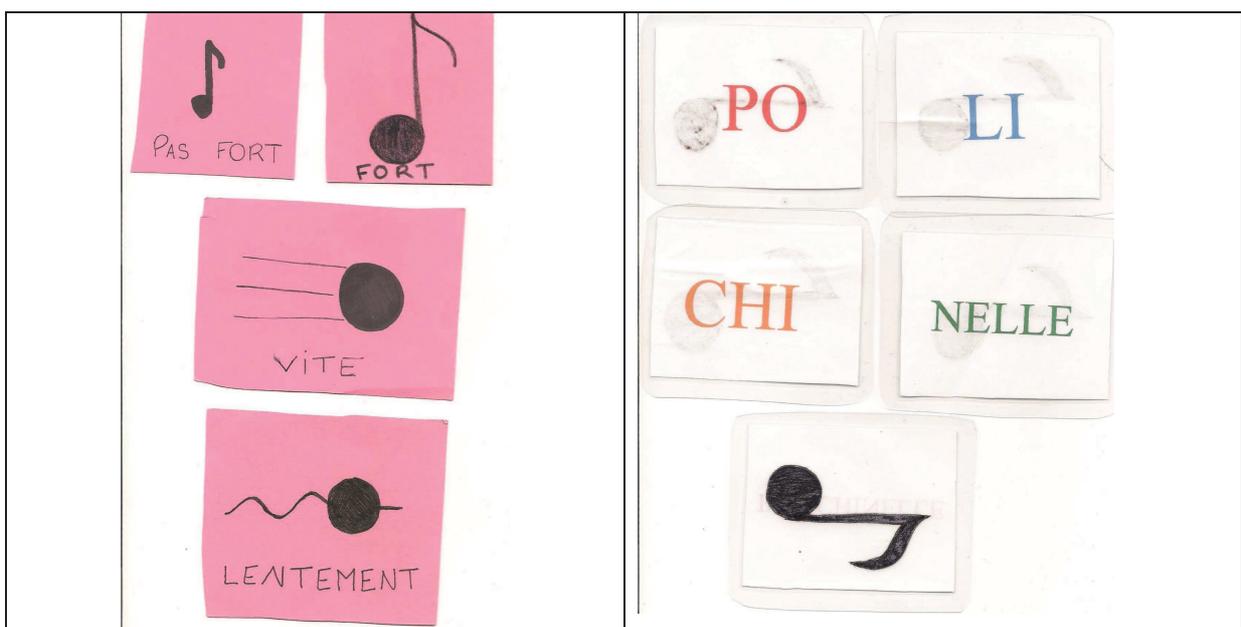
Annexe 2

L'atelier chants et comptines

Le cadre et les règles



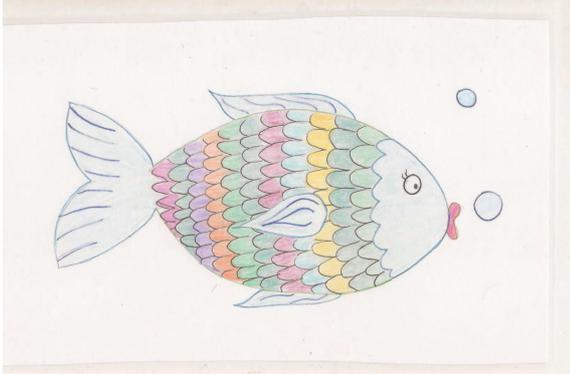
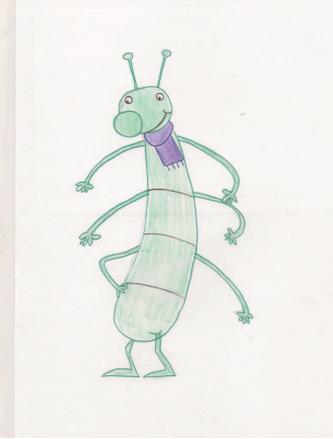
Les consignes



Les comptines cadrantes

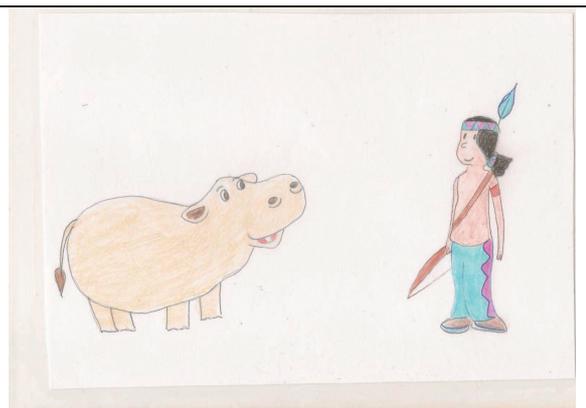
<p style="text-align: center;">Arlequin dans sa boutique</p> <p>Arlequin dans sa boutique, Sur les marches du palais, Il enseigne la musique, A tous ses petits valets</p> <p style="text-align: center;">A Monsieur Po A Monsieur Li A Monsieur Chi A Monsieur Nelle A Monsieur Polichinelle.</p>	<p style="text-align: center;">Bonjour</p> <p>Bonjour ___ ! Comment ça va ? Bonjour ___ ! Comment ça va ?</p> <p style="text-align: center;">J'espère que ça va bien, J'espère que ça va bien, J'espère que ça va, ça va bien.</p>	<p style="text-align: center;">Ani Couni Chaouani</p> <p>Ani couni chaouani Ani couni chaouani</p> <p>Awawa bikana caïna Awawa bikana caïna</p> <p style="text-align: center;">E aouni bissini E aouni bissini</p>
---	---	---

Les comptines et illustrations

<p style="text-align: center;">Le poisson</p> <p>J'ai un tout petit poisson, Il nage, nage Il saute, saute (clac, zip) Il ouvre la bouche (Hooo) Une p'tite bulle, qui monte, qui monte (tape)</p>	
<p style="text-align: center;">Forbête</p> <p>En moustique, sur ton bras je pique (zzz pic aïe !) En grenouille, sur ta main je saute haut (boing, boing !) En serpent, sur ta jambe je rampe lentement (ssssss) En bébé chat, sur ton ventre je ronronne (rrrrrr) Et en petite fourmie, sur ta joue je chatouille (guiliguili)</p>	

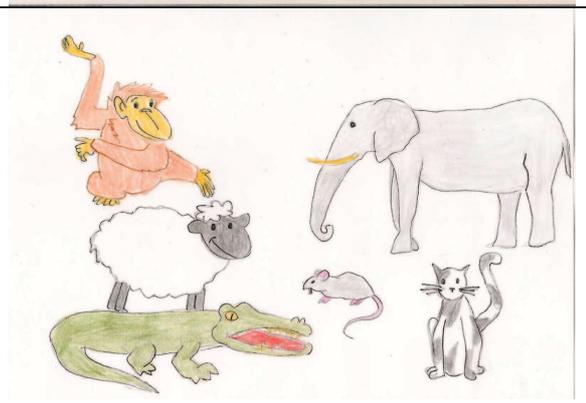
Iskiwiwi

Iskiwiwi est un tout petit indien
Askawawa est un énorme hippopotame
Iskiwiwi lance une flèche à askawawa (ziim)
Askawawa tombe dans l'eau (plouf)
Iskiwiwi est tout content (hahaha)
Mais Askawawa est malin, il sait nager
(clac, clac, clac, coucou !)
Iskiwiwi est tout vexé (bouh !)



Chanson des animaux

Y'avait des gros crocodiles
et des orangs-outans
De affreux reptiles (ssss)
et des jolis moutons blancs
Y'avait des chats, (miaou)
des rats, (rrr)
et des éléphants.
Il ne manquait personne,
à part la licorne.



La samaritaine

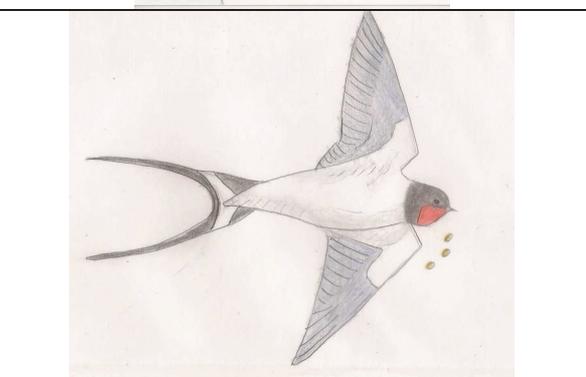
La samaritaine taine taine
Va-t-à la fontaine taine taine
Pour chercher de l'eau l'eau l'eau
Dans son petit seau seau seau
Son pied a buté té té
Le seau est tombé bé bé
L'eau s'est renversée



La p'tite hirondelle

Passé passé passera la dernière la dernière
Passé passé passera la dernière restera

Qu'est ce qu'elle a donc fait la p'tite
hirondelle
Elle nous a volé trois p'tits grains de blé
Nous l'attraperons la p'tite hirondelle nous
lui donnerons trois p'tits coups de bâton



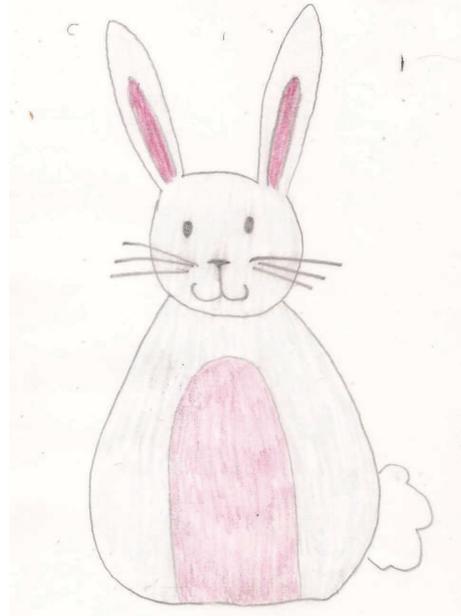
Les chansons et illustrations

Mon petit lapin

Mon petit lapin
S'est caché dans le jardin,
Cherchez-moi
coucou coucou
Je suis caché sous un chou

Remuant son nez,
Il se moque du fermier,
Cherchez-moi
coucou coucou
Je suis caché sous un chou

Tirant ses moustaches,
Le fermier passe et repasse
Mais il ne voit rien du tout
Le lapin mangea le chou.



Chut, chut plus de bruit

Chut chut plus de bruit, écoutons la nuit
Chut chut plus de bruit la terre s'est endormie.

Cric crac cric crac quel est ce bruit au bord du
lac

Cric crac cric crac quel est ce bruit au bord du
lac

C'est peut-être un rat monsieur, en train de
croquer
une noix qu'il a trouvé au bord du sentier ;

Flic floc flic floc quel est ce bruit un peu
loufoque

Flic floc flic floc quel est ce bruit un peu
loufoque

C'est peut être un renardeau qui boit dans le
ruisseau

Ou peut être un petit faon qui tête sa maman



La p'tite charlotte

**Toc, toc, toc! Qui est là ?
C'est la p'tite Charlotte
Toc, toc, toc! Qui est là ?
C'est la p'tite Charlotte**

J'aurais besoin d'un rouleau
Pour faire mon gâteau
Je n'en ai pas, je n'en ai pas
Débrouille-toi comme ça

Refrain

J'aurais besoin d'un fourneau
Pour cuire mon gâteau
Je n'en ai pas, je n'en ai pas
Débrouille-toi comme ça

Refrain

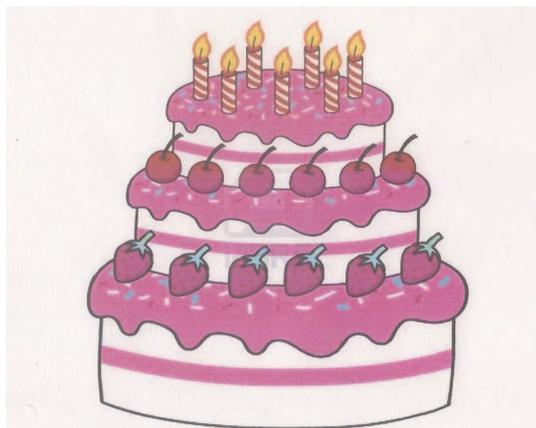
J'aurais besoin d'un plateau
Pour mettre mon gâteau
Je n'en ai pas, je n'en ai pas
Débrouille-toi comme ça

Refrain

J'ai terminé mon gâteau
Je crois qu'il est beau
Attends-moi, attends-moi
Et gardes-en moi !

Refrain

Qu'as-tu fait pour mon gâteau
Mon gâteau tout chaud
Rien ma foi, rien ma foi
Eh bien, t'en auras pas !



Pétrouchka

Pétrouchka ne pleure pas
Entre vite dans la ronde
Fais danser tes nattes blondes
Ton petit chat reviendra
Il s'est fait polichinelle
Dans les chemises en dentelle
De ton grand papa

**Tant que chante la colombe
Par dessus le toit**

Danse avant que la nuit tombe

Jolie Pétrouchka

Pétrouchka ne pleure pas
Mets ton grand fichu de laine
Viens avec nous dans la plaine
Ton petit chat reviendra
Il fait quatre galipettes
Se déguise en marionnette
Dès que tu t'en vas

Refrain

Pétrouchka ne pleure pas
Puisqu'il aime la musique
Chante lui cet air magique
Ton petit chat reviendra
Il nous dansera peut-être
Sur le bord de la fenêtre
Une mazurka



Annexe 3

Prise en charge de Milo

Chants et illustrations

<p style="text-align: center;">La bergère</p> <p>Il était une bergère et ron et ron petit patapon Il était une bergère qui gardait ses moutons ronron Qui gardait ses moutons</p> <p>Le chat qui la regarde et ron et ron petit patapon Le chat qui la regarde d'un petit air fripon ronron D'un petit air fripon</p> <p>Si tu y mets la patte et ron et ron petit patapon Si tu y mets la patte tu auras du bâton ronron Tu auras du bâton</p> <p>Il n'y mit pas la patte et ron et ron petit patapon Il n'y mit pas la patte, il y mit le menton ronron Il y mit le menton</p> <p>La bergère en colère et ron et ron petit patapon La bergère en colère lui donna du bâton ronron Lui donna du bâton</p>	 <p>The illustrations for 'La bergère' are arranged in a grid. The top row shows a woman in a yellow shirt and red skirt standing by a table with a basket, and a woman in a red dress standing in a field with sheep. The middle row shows a cat sitting on a table, and a woman in a red dress standing next to a table with a dog. The bottom row shows a woman in a red dress standing with a long stick, and a dog lying on the floor.</p>
<p style="text-align: center;">L'araignée</p> <p>Sur un plancher une araignée se tricotait des bottes</p> <p>Dans un flacon un limaçon enfilait sa culotte</p> <p> J'ai vu dans le ciel, une mouche à miel, pincer sa guitare</p> <p>Les rats tous confus, sonnaient l'angélus au son d'la fanfare</p>	 <p>The illustrations for 'L'araignée' are arranged in a grid. The top row shows a purple spider knitting on a floor. The middle row shows a snail inside a glass bottle. The bottom row shows a bee playing a guitar, and a group of mice playing various instruments like a trumpet, a drum, and a guitar.</p>

Nagawika

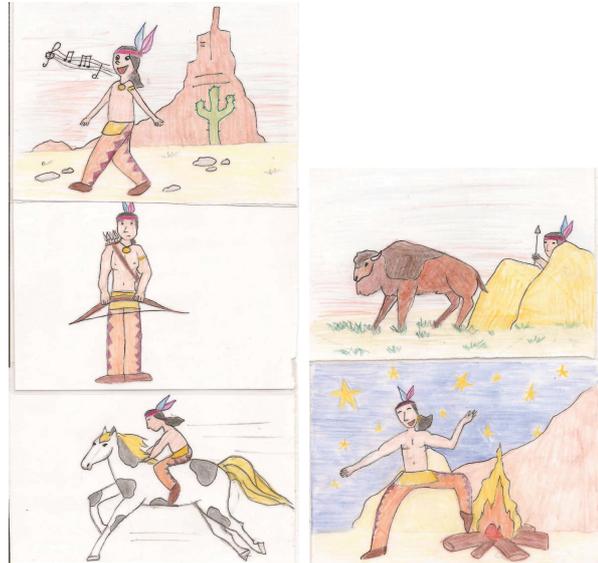
Un petit indien, un petit indien
Nagawika, Nagawika,
Chantait gaiement sur le chemin Nagawika, Nagawika
Chantait gaiement sur le chemin Nagawika, Nagawika

Quand je serai grand, quand je serai grand
Nagawika, Nagawika
J'aurai un arc et un carquois Nagawika, Nagawika
J'aurai un arc et un carquois Nagawika, Nagawika

Avec mes flèches, avec mes flèches
Nagawika, Nagawika
Je chasserai le grand bison Nagawika, Nagawika
Je chasserai le grand bison Nagawika, Nagawika

Sur mon cheval, sur mon cheval
Nagawika, Nagawika
J'irai plus vite que le vent Nagawika, Nagawika
J'irai plus vite que le vent Nagawika, Nagawika

Autour du feu, autour du feu
Nagawika, Nagawika
Je danserai toute la nuit Nagawika, Nagawika
Je danserai toute la nuit Nagawika, Nagawika



Guilleri

Il était un petit homme
Appelé Guilleri, Carabi
Il s'en fut à la chasse
A la chasse aux perdrix, Carabi

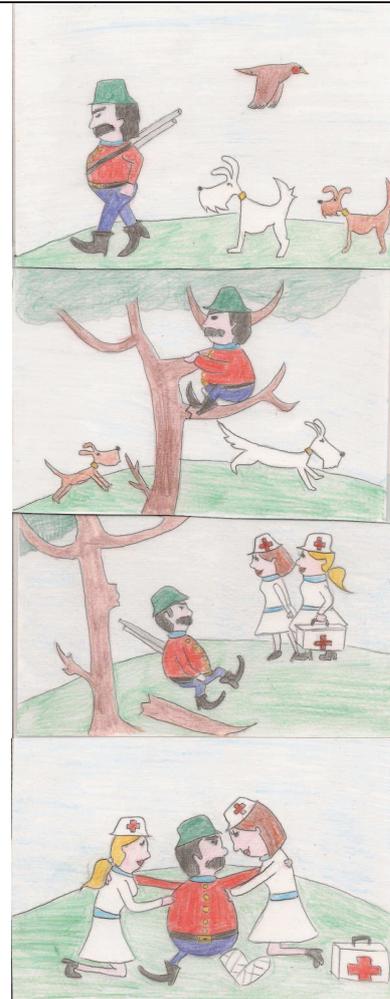
Titi Carabi, Toto Carabo
Compère Guilleri
Te laisseras-tu, te laisseras-tu
Te laisseras-tu mourir ?

Il monta sur un arbre
Pour voir ses chiens courir, Carabi
La branche vint à rompre
Et Guilleri tomba, Caraba

Refrain
Il se cassa la jambe
Et le bras se démit, Carabi
Les dames de l'Hôpital
Sont accourues au bruit, Carabi

Refrain
On lui banda la jambe
Et le bras lui remit, Carabi
Pour remercier ces dames
Guill'ri les embrassa, Caraba

Refrain



La sorcière Grabouilla

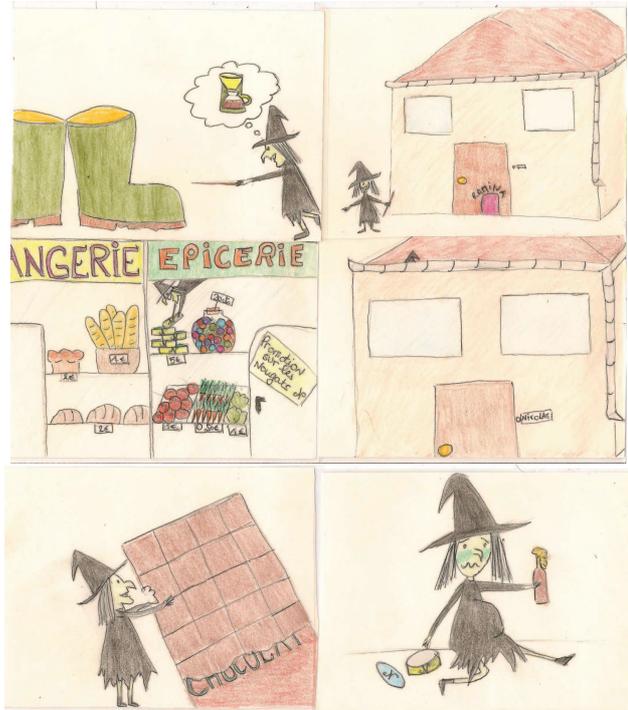
C'est une vieille sorcière qui s'appelle
Grabouilla
Graboubou, Graboubou, Graboubou,
Grabouilla

Elle passe par la chatière du gros chat Ramina
Ramimi, Ramimi, Ramimi, Ramina
Elle transforme en cafetière les bottes de ma
grand-mère
Se cache dans la gouttière de la maison de
Nicolas
Nicoco, Nicoco, Nicoco, Nicolas

Sorcière, sorcière, vite cache-toi !
Sorcière, sorcière retourne chez toi !
Sorcière, sorcière, vite cache-toi !
Sorcière, sorcière retourne chez toi !

Mais un jour la sorcière mangea trop de
chocolats
Chococo, chococo, chococo, chocolats
Elle entre chez l'épicière et vole des p'tits
nougats
P'tits nounou, p'tits nounou, p'tits nounou,
p'tits nougats
Elle mange une boîte entière, puis elle boit de
la bière
Elle dit d'un ton amer : « j'ai mal à l'estomac »
L'estoto, l'estoto, l'estoto, l'estomac

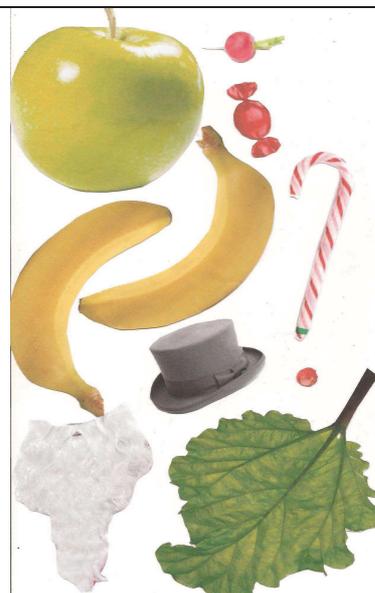
Sorcière, sorcière, c'est bien fait pour toi !
Sorcière, sorcière retourne chez toi !
Sorcière, sorcière, c'est bien fait pour toi !
Sorcière, sorcière retourne chez toi !



Le petit bonhomme

C'est un petit bonhomme petit petit petit
Sa tête est une pomme son nez est un radis
Ses yeux sont deux groseilles
Sa bouche est un bonbon
Et il a pour oreilles des graines de melon
on on on

Sa jambe est une banane son autre jambe aussi
A la main une canne en sucre de candy
Il a une longue barbe et un petit chapeau
Une feuille de rhubarbe lui fait un long manteau
o o o



Exemples d'activités

Trouver la fin de la phrase	Relier								
<p>Cet été</p> <p>Le 24 décembre 2012</p> <p>L'année prochaine</p> <p>Demain</p> <p>Le week end dernier</p> <p>Tout à l'heure</p> <p>Quand je serai un adulte</p> <p>Quand j'étais un bébé</p> <p>Hier soir</p> <p>A la soirée de nouvel an</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="874 398 1118 510">Une perdrix</td> <td data-bbox="1123 398 1401 510"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="874 517 1118 696">Un moineau</td> <td data-bbox="1123 517 1401 696"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="874 703 1118 846">Un pigeon</td> <td data-bbox="1123 703 1401 846"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="874 853 1118 1003">Un canard</td> <td data-bbox="1123 853 1401 1003"></td> </tr> </table>	Une perdrix		Un moineau		Un pigeon		Un canard	
Une perdrix									
Un moineau									
Un pigeon									
Un canard									
<p>La chanson de</p> <p>C'est une.....qui s'appelle.....</p> <p>Elle.....</p> <p>Elle.....</p> <p>.....</p> <p>Mais un jour.....</p> <p>Elle.....</p> <p>Elle.....puis elle.....</p> <p>Et.....</p>	<p style="text-align: center;">Domino</p> 								

Trouver la bonne image et expliquer les autres



Qui parle ?



Remplir la grille avec les étiquettes pour refaire la chanson

Qui ?	Fait quoi ?	Quoi ?	Où ?	Pourquoi ?	Comment ?	De qui ? A quoi ?	Quand ?
XO?	—	? M	?	?			

Annexe 4

Prise en charge de Jules

Les comptines

<p>Dansons la capucine</p> <p>Dansons la capucine y'a pas de pain chez nous y'en a chez la voisine mais ce n'est pas pour nous You !</p>	<p>Mon petit lapin</p> <p>Mon petit lapin a bien du chagrin Il ne saute plus dans son p'tit jardin Saute saute saute mon petit lapin Et va embrasser quelqu'un que tu aimes bien</p>
<p>Tape tape</p> <p>Tapent tapent petites mains Tourne tourne joli moulin Nage nage petit poisson Vola vole vol joli papillon</p> <p>Petites mains ont bien tapé Joli moulin a bien tourné Petit poisson a bien nagé Petit papillon a bien volé</p>	<p>Les petits poissons</p> <p>Les petits poissons dans l'eau nagent nagent nagent nagent nagent Les petits poissons dans l'eau nagent aussii bien que les gros Les petits les gros nagent comme il faut Les gros les petits nagent bien aussi</p>
<p>Maïa</p> <p>Maïa (clac clac clac) Maïa l'abeille (clac clac clac) Winnie (clac clac clac) Winnie l'ourson (clac clac clac) Attention (clac clac clac) au bout de trois (clac clac clac) Maïa l'abeille (clac clac clac) te piquera !</p>	<p>Alouette</p> <p>Alouette, gentille alouette Alouette je te plumerai Je te plumerai la tête, je te plumerai la tête Et la tête, et la tête, alouette, alouette, Aaaa ... (cou, nez, bras, main...)</p>
<p>Savez-vous planter les choux</p> <p>Savez-vous planter les choux, à la mode, à la mode Savez-vous planter les choux, A la mode de chez nous On les plante avec le coude A la mode à la mode On les plante avec le coude A la mode de chez nous ... (main, nez, tête, pied...)</p>	<p>J'ai un gros nez rouge</p> <p>J'ai un gros nez rouge, Deux traits sous les yeux, Un chapeau qui bouge Un air malicieux Deux grandes chaussures Un grand pantalon Et quand sa me gratte Je saute au plafond</p>

