



HAL
open science

Le chant choral : voix/voie de médiation pour les enfants souffrant de TDA/H

Marie-Violaine de Julien de Villeneuve

► To cite this version:

Marie-Violaine de Julien de Villeneuve. Le chant choral : voix/voie de médiation pour les enfants souffrant de TDA/H. Education. 2013. dumas-00875237

HAL Id: dumas-00875237

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00875237v1>

Submitted on 21 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



MÉMOIRE DE MASTER 2
MASTER IPBEP
ANNÉE 2012-2013
IUFM Midi-Pyrénées, École Interne UT2-Le Mirail

Présenté et soutenu par :

Marie-Violaine DE JULLIEN DE VILLENEUVE

le 25 juin 2013

LE CHANT CHORAL :
VOIX/ VOIE DE MÉDIATION
POUR LES ENFANTS SOUFFRANT DE TDA/H

ENCADREMENT

Patrick Sicre

TRAJET RECHERCHE

PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENT

Remerciements

Je tiens à remercier :

- mon directeur de mémoire, Monsieur Patrick Sicre, pour ses conseils attentifs et son soutien bienveillant,

- Monsieur Franck Baziluck, Monsieur Michel Santamaria et Monsieur Henri Gonzalez pour leur disponibilité et leur intérêt pour mon travail,

- toute l'équipe d'animation chorale à l'école Notre-Dame des Anges pour son accueil chaleureux lors mon arrivée,

- Madame Anne de Jullien de Villeneuve et Madame Astrid de Jullien de Villeneuve pour leurs encouragements.

**LE CHANT CHORAL, VOIX/VOIE DE
MEDIATION POUR
L'ENFANT ATTEINT DE TDA/H**

ou

LE CRI DU CHŒUR



Sommaire

Introduction	5
1- Les problématiques de l'enfant atteint de TDA/H.....	10
1.1- Les symptômes du TDA/ H.....	10
1.2- Les solutions proposées à l'enfant atteint de TDA/ H.....	17
1.3- L'enfant atteint de TDA/H : un enfant en situation de handicap.....	20
2- Le choix du chant choral comme support de médiation face aux difficultés rencontrées par l'enfant atteint de TDA/H	25
2.1- La structure médiatrice du chœur	25
2.2- L'utilisation dans le chœur d'un outil propice à la médiation : la voix.....	31
2.3- L'avantage d'un support souple et modulable dans le chant choral.....	43
3- L'ouverture dans le chœur d'un nouvel espace de socialisation pour l'enfant atteint de TDA/H	48
3.1- L'appartenance à un groupe	48
3.2- L'ouverture de nouveaux canaux de communication.....	53
3.3- L'ouverture à l'autre.....	56
3.4- Le respect d'un nouveau cadre	60
3.5- La valorisation de l'estime de soi.....	63
Conclusion	66
Bibliographie.....	69
1- Ouvrages	69
2- Articles.....	70
3- Sources internet.....	70
3.1- Sites internet	70
3.2- Fiches téléchargées	71
4- Autres sources.....	71
4.1- Films	71
4.2- Chansons.....	71
Table des matières	73
Annexes.....	76

Introduction

Ils nous agacent. N'ayons pas peur de le dire, ils nous poussent à bout. Qui ? Ces enfants qui ne présentent aucune déficience, ceux qui semblent parfaitement « normaux », mais qui pourtant ne se réfèrent en rien à la norme : montés sur des ressorts, touche-à-tout, les enfants hyperactifs sont inépuisables. Mais épuisants. Face à cette hypertonicité, l'entourage est exténué : « tu vas t'asseoir oui ! », « on n'entend que toi ! », « mais écoute ! », « arrête de bouger par pitié ! », « je plains ta mère ! ». À l'heure actuelle, la cause de leur trouble est encore très controversée. Ni de Mars, ni de Vénus, ces enfants viennent d'une planète que nous ne parvenons pas à localiser. Le milieu éducatif parle d'enfants hyperactifs. Et afin de rassurer notre incompréhension, le corps médical a instauré une dénomination scientifique : on parle de TDA/H, ce qui signifie Trouble De l'Attention avec ou sans Hyperactivité. Vous voyez, tout s'éclaire.

Que faut-il retenir de cela ? L'on pourrait en retenir la réunion antinomique d'une abondance et d'une carence : une abondance de mouvements, d'imagination, de rêveries, d'affectivité et un manque d'attention, d'écoute, de respect. Alors que le trouble se caractérise par des comportements aussi bien inattentifs, qu'impulsifs et/ou hyperactifs, le langage commun n'a retenu que la notion d'*hyperactivité*. Ceci s'explique par le caractère agaçant de tout comportement hyperactif. Chacun connaît l'ambiguïté du proverbe « mieux vaut trop que pas assez ». Si l'enfant hyperactif est doté d'une énergie *extraordinaire*, sa vie n'en est pas plus facile, bien au contraire. Le versant relationnel prend une sombre tournure. En effet, l'enfant hyperactif agace tout son entourage familial, scolaire, parascolaire, etc. Les parents sont souvent désemparés, l'enseignant ne peut gérer l'énergie accaparante d'un seul élève au détriment de la classe, les pairs se tiennent à distance d'un camarade si contrariant.

Alors que faire ? La société actuelle propose un traitement curatif d'ordre psychothérapeutique ou psychomotricien, et parfois d'ordre médicamenteux. Si les réponses médicales favorisent la mise en place d'un système d'autorégulation, elles ne suffisent pas à résoudre la problématique socio-relationnelle du patient. Effectivement,

l'intégration d'un groupe fait appel à des codes relationnels dont est démunie l'enfant hyperactif : ce dernier est alors laissé à l'écart. Par un effet boule de neige, l'exclusion sociale se répercute sur le plan affectif. Se construisant sur des reproches et des remarques négatives, l'enfant perd progressivement confiance en lui : son estime de soi s'appauvrit. Sa frustration est quotidienne : les efforts de calme et d'attention qu'il déploie restent invisibles aux yeux des autres, qui sont aveuglés et rebutés par les débordements émotionnels parfois spectaculaires.

La médiation recherchée se situe donc dans une approche socio-affective. Il s'agit d'imaginer un lieu dans lequel l'enfant hyperactif pourrait **s'approprier des règles de vivre-ensemble**, un contexte dans lequel il serait disposé à **canaliser l'hyperactivité et l'impulsivité** qui le submergent, un cadre qui réunisse les conditions nécessaires pour **assurer l'insertion de cet enfant à besoins éducatifs particuliers**.

Ces exigences ont fait écho à mes expériences chorales. Mes années de classe maîtressienne au collège, mes deux ans de chœur au lycée, ainsi que ma pratique chorale tout au long de mon cursus universitaire m'ont conduite à acquérir un ensemble de codes propres à la vie en groupe à travers l'écoute des autres choristes, l'attention au chef de chœur, le respect d'une partition. Les exercices de respiration et de musculation m'ont appris à prendre conscience de mon corps et à me le réapproprier. En outre, la chorale m'a permis de ressentir l'appartenance à un groupe. Mon expérience personnelle m'a amenée à me questionner sur la chorale comme lieu de médiation pour l'enfant atteint de TDA/H.

Le chant choral m'a avant tout interpellée par sa dimension collective. La chorale est un défi esthétique qui ne se relève qu'à plusieurs : le chœur tout entier s'unit en vue de produire une œuvre commune. Le nouveau rapport à l'Autre a retenu mon attention. À l'inverse d'une pratique soliste, le chant choral érige l'Autre en condition indispensable à la création du Beau. Les efforts, coûteux pour l'enfant hyperactif, de s'accorder avec le reste du chœur, sont récompensés par le plaisir musical, d'autant plus plaisant / jubilatoire qu'il est instantané. Écouter la voix du chœur résonner dans la pièce procure un sentiment de joie et de satisfaction.

Le chant choral présente aussi l'intérêt d'utiliser de nouveaux canaux de communication. Le chant instaure une relation très particulière au Verbe : il s'en inspire,

comme il s'en détache. On peut aimer le chant pour l'histoire qu'il raconte, comme on peut l'aimer pour la mélodie qu'il emprunte. Il m'a donc semblé que le chant possède un potentiel d'expression personnelle très favorable à l'enfant impulsif, dont les poings sont le mode de communication privilégié. Je pense par exemple au gospel : ce genre vocal n'exclue pas les mouvements corporels de l'activité artistique. Au contraire, le corps est mis à contribution et les gestes chorégraphiques ancrent l'enfant dans un collectif. De plus, la prise en compte de la dimension corporelle crée du lien entre différents types de langages, verbal, vocal et corporel.

L'art choral offre encore l'avantage de pouvoir moduler ses exigences, en proposant des pratiques très libres, telles que l'improvisation, ou des pratiques plus normées, qui s'inspirent de compositions existantes et qui sont donc soumises à un ensemble de règles.

J'ai donc décidé de m'interroger sur les processus de socialisation et d'expression personnelle vécus par l'enfant atteint de TDA/H au sein d'une activité chorale. L'objectif de ma démarche est de vérifier la capacité médiatrice du chant choral auprès de l'enfant atteint de TDA/H sur le versant socio-affectif.

C'est dans cet esprit que je suis allée rencontrer trois professionnels, que j'ai choisis pour leur spécialité respective :

- Michel Santamaria, professionnel du TDA/H, psychomotricien, pour m'apporter des éclairages sur les problématiques rencontrées par l'enfant atteint de TDA/H. M. Santamaria est psychomotricien au Centre Hospitalier Universitaire de Toulouse et enseignant vacataire à l'Institut de Formation de Psychomotricité de Toulouse.

- Henri Gonzalez, professionnel de la voix, pour comprendre en quoi la voix représente un élément favorable à une pratique médiatrice. H. Gonzalez est coach vocal, chef de chœur, et professeur certifié affecté dans l'enseignement supérieur à l'université de Tarbes et d'Auch. Il a en charge de la formation spécifique des professeurs des écoles, en formation initiale et continue.

- Franck Baziluck, professionnel de la médiation par le chant, pour enrichir ma réflexion sur les différentes voies de médiation envisageables dans le chant choral. Titulaire du CAPASH option D et actuellement en formation de musicothérapeute, F. Baziluck enseigne en Classe pour l'Inclusion Scolaire à Tarbes. Passionné de chants

traditionnels, cet enseignant a instauré une pratique chorale quotidienne pour ses élèves à besoins éducatifs particuliers.

La première rencontre a eu lieu en février 2013, alors que je me situais encore dans la première étape du mémoire, c'est-à-dire dans la phase de recherche théorique. Les interviews de ces trois professionnels m'ont permis de vérifier les hypothèses que j'ai établies et de développer diverses intuitions. Au cours de ces échanges, ma réflexion s'est élargie et s'est aventurée sur de nouveaux sentiers. C'est pourquoi, j'ai décidé de décloisonner la partie théorique de la partie pratique.

Il m'est en outre apparu indispensable de chercher un terrain d'observation. Ainsi, je participe depuis janvier 2013 à l'animation d'une chorale d'une vingtaine d'enfants, au sein de l'école primaire Notre-Dame des Anges, école de la fondation Apprentis d'Auteuil¹. Cette expérience pratique suscite une réflexion quasi-hebdomadaire sur ma manière d'aborder l'activité chorale. D'autre part, l'origine ivoirienne de mes collègues enrichit ma pratique, jusqu'ici très occidentale, d'une autre approche culturelle.

Toutes ces observations seront étudiées dans le mémoire, lequel est structuré en trois volets. Après présentation et analyse des difficultés de l'enfant atteint de TDA/H (partie 1), j'explique pourquoi j'ai choisi le chant choral comme lieu de médiation (partie 2), avant de développer les différents plans sur lesquels se réalise le processus médiateur (partie 3).

¹ La fondation Apprentis d'Auteuil accompagne des jeunes en difficultés sociales, familiales ou/et scolaires. J'y effectue un stage à raison de deux jours par semaine depuis octobre 2012 jusqu'au 30 juin 2013 comme Assistante de la personne Chargée Régionale du Développement.

DE QUOI/ DE QUI PARLONS-NOUS ?



1- Les problématiques de l'enfant atteint de TDA/H

Les symptômes du Trouble De l'Attention avec ou sans Hyperactivité (1.1) engendrent des difficultés, auxquelles le corps médical apporte différentes solutions (1.2). Ces soins, bien que nécessaires, ne peuvent effacer les souffrances de l'enfant, qui se trouve dans une situation de handicap (1.3).

1.1- Les symptômes du TDA/ H

Le TDA/H se caractérise par trois symptômes (1.1-1), qui se présentent de manière alternative ou complémentaire. On observe ainsi trois déclinaisons possibles du TDA/H (1.1-2). Quelle que soit la déclinaison, le TDA/H fait l'objet d'un diagnostic pluridisciplinaire, afin d'orienter vers un traitement adapté (1.1-3).

1.1-1 Définition du TDA/H

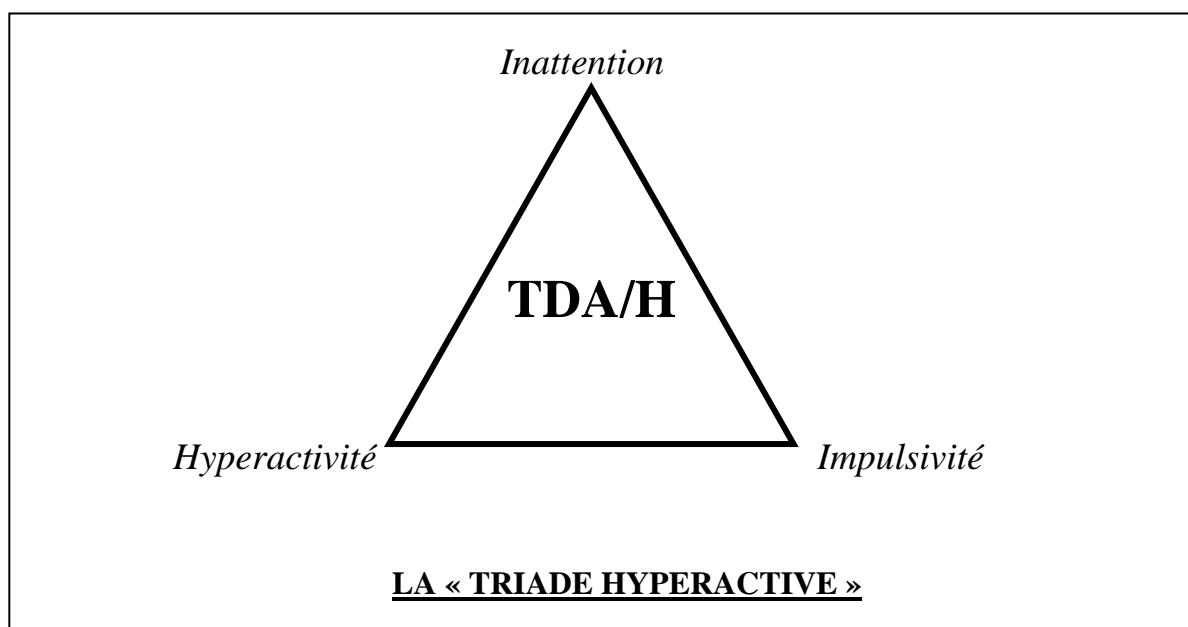
Hyperactivité, instabilité psychomotrice, impulsivité, hyperkinésie, trouble de l'attention, le trouble reçoit de nombreuses dénominations selon les organismes chargés de sa classification. Afin de ne parler qu'un seul langage, nous proposons de nous baser sur le manuel diagnostique de référence en Amérique du Nord, le Diagnostic and Statistical Manual and Mental Disorders, communément siglé DSM. Ce dernier officialise le terme de Trouble De l'Attention avec ou sans Hyperactivité en 1994, dans sa quatrième édition. Abrégé TDA/H, le Trouble de l'Attention avec ou sans Hyperactivité appartient à la même famille que les Troubles de l'Opposition avec Provocation (les TOP) et les Troubles de la Conduite (les TC). En effet, ces trois types de troubles sont répertoriés dans la classification supérieure des Troubles Perturbateurs. Le TDA/H fait donc partie des troubles qui dérangent : l'emploi du qualificatif *perturbateurs* traduit bien la répercussion sociale de ces troubles, qui s'érigent en obstacle à une vie en communauté paisible.

L'origine du TDA/H ne renvoie à aucun consensus.

[Si] l'approche neuro-comportementale [...] va le considérer en lien avec un dysfonctionnement de la structuration cérébrale, [...] les approches psycho-dynamiques [...] le mettent en lien avec un conflit intrapsychique qui aurait du mal à prendre une autre route pour s'exprimer, [il y a aussi]

l'approche [...] écologique, où le sujet ne se trouve pas dans un environnement lui permettant de développer toutes ses capacités, [et] le modèle éducatif [qui] pensera le trouble par rapport aux parents, qui n'auraient pas réussi à inculquer la frustration².

Le consensus repose dans les symptômes caractéristiques du trouble. Selon le DSM-IV, il constitue un « mode persistant d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité plus sévère que ce qu'on observe chez les sujets d'un niveau de développement similaire »³. Comme tout trouble, le TDA/H se définit à partir de la norme. Est ainsi considéré hors norme, et atteint de TDA/H, l'enfant qui est, de manière constante et démesurée, inattentif et/ou hyperactif-impulsif. Le TDA/H se manifeste donc par ce que la littérature qualifie de « triade hyperactive »⁴, alliant inattention, hyperactivité et impulsivité. On pourrait le schématiser ainsi :



Il convient de définir chaque symptôme.

L'attention se caractérise selon M. Santamaria par son « lien avec les fonctions supérieures »⁵. Ces dernières font référence à trois types de capacités.

² Santamaria (M.), Annexe *Entretien avec M. Santamaria*, p. XLII

³ Acquaviva (E.) & Duhamel (C.), *L'Hyperactivité – idées reçues sur le trouble du déficit de l'attention*, Le Cavalier Bleu, Paris, 2012, p.12 et suivantes

⁴ Wahl (G.), *Les enfants hyperactifs - Que sais-je ?*, PUF, Paris, 2009, 2012, p.34

⁵ Santamaria (M.), Annexe *Entretien avec M. Santamaria*, p. XXXV

[Les capacités attentionnelles permettent] soit de maintenir dans la durée, dans le temps, des capacités de vigilance, de concentration, soit de porter son attention sur plusieurs cibles simultanément, le fait de pouvoir à la fois écouter l'enseignant et écrire, la capacité de porter sa concentration sur deux éléments, soit de résister à la distraction, c'est-à-dire mesurer si le sujet va être sensible aux interférences du milieu et s'échapper de la tâche, du travail, de son activité »⁶.

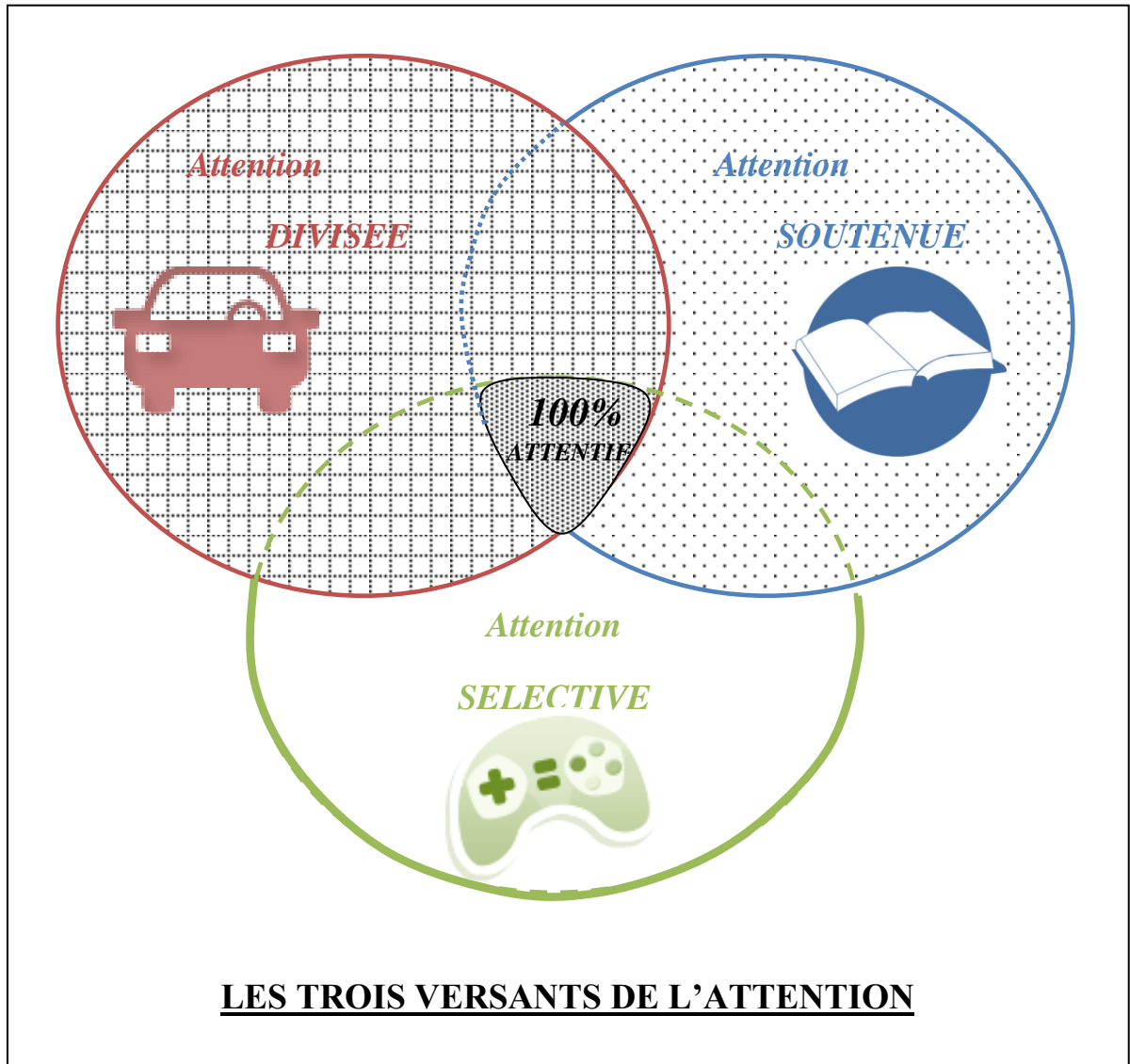
Il n'y a donc pas un seul type d'enfant inattentif. La définition du professionnel est assez explicite et reflète bien les trois différentes formes d'attention⁷ :

- L'**attention soutenue** maintient notre attention de manière durable. C'est à cette forme d'attention que nous devons notre capacité à lire un livre... ou un mémoire...
- L'**attention divisée** permet de se rendre disponible à la récolte de plusieurs informations de manière simultanée. Freiner, débrayer, changer de vitesse, maintenir la trajectoire, vérifier dans les rétroviseurs, mettre le clignotant... la conduite sollicite cette seconde forme d'attention.
- L'**attention sélective** (ou **focalisée**) filtre les informations et permet de focaliser tous ses sens sur une information principale. Les jeux vidéo ont souvent pour effet de mettre en action cette dernière forme d'attention. L'enfant semble dans sa bulle. Le TDA/H peut entraver les trois formes d'attention : sélective, divisée ou soutenue.

Cette tripartition de l'attention peut s'illustrer de la manière suivante :

⁶ Santamaria (M.), Annexe *Entretien avec M. Santamaria*, p. XXXV

⁷ Acquaviva (E.) & Duhamel (C.), *L'Hyperactivité – idées reçues sur le trouble du déficit de l'attention*, Le Cavalier Bleu, Paris, 2012, p. 64 et suivantes



L'hyperactivité s'apparente « à une variation anormale par rapport à un niveau d'activité ou à des capacités d'autocontrôle, des capacités de se poser »⁸. Les mouvements de l'enfant sont marqués par un surplus d'activité, une *hyperactivité*. La littérature parle d'un « excès du comportement moteur ou verbal »⁹. Il s'agit de l'enfant qui ne reste jamais assis et/ou qui n'a pas la langue dans sa poche.

⁸ Santamaria (M.), Annexe *Entretien avec M. Santamaria*, p. XXXV

⁹ Acquaviva (E.) & Duhamel (C.), *L'Hyperactivité – idées reçues sur le trouble du déficit de l'attention*, Le Cavalier Bleu, Paris, 2012, p.12 et suivantes

L'impulsivité renvoie à une « rapidité et [une] réactivité [du comportement] »¹⁰. L'enfant impulsif présente des difficultés à différer, il agit sans réfléchir. Il se situe dans l'instant présent.

Les symptômes de la « triade hyperactive » peuvent se cumuler ou bien apparaître indépendamment les uns des autres.

1.1-2 Déclinaisons du TDA/H

Dans sa pratique psychomotricienne, M. Santamaria observe différents profils de personnes souffrant de TDAH. Le trouble peut être majoritairement lié à l'agitation motrice, ou à l'impulsivité, ou encore à la difficulté attentionnelle. Si « toutes les combinaisons sont possibles »¹¹, la littérature en distingue trois principalement¹².

Dans sa première forme, le TDA/H se caractérise essentiellement par de l'inattention. L'enfant est rêveur, étourdi, voire passif¹³. Il apparaît désorganisé, perd ses affaires, délaisse ce qu'il a commencé, oublie de lire la consigne... en bref, il est ailleurs. La deuxième forme de TDA/H consiste en une hyperactivité-impulsivité prédominante. L'enfant est qualifié de casse-cou, d'enfant « qui court dans tous les sens »¹⁴. Il est sans cesse en mouvement, se tortille sur sa chaise, ne peut pas s'empêcher de parler, s'emporte vite, ne peut pas attendre son tour. La troisième forme du TDA/H est une sorte de panachage des deux premières, « un amalgame de symptômes d'inattention et d'hyperactivité »¹⁵.

Le point commun à ces différentes modalités du TDA/H repose dans la difficulté d'attention. Effectivement, le TDA/H se définit avant tout par un Trouble De l'Attention, l'Hyperactivité n'étant qu'une option non systématique. Afin de bien comprendre les problématiques de l'enfant, il convient d'écarter toute confusion entre une **déficience attentionnelle** et une simple **difficulté d'attention**. Le TDA/H ne signifie pas une absence de capacité attentionnelle. L'enfant n'est pas déficient : un passionné de Lego sera exceptionnellement concentré et imperturbable dans la construction de ses Lego malgré

¹⁰ Opus citatum, p.12 et suivantes

¹¹ Santamaria (M.), Annexe *Entretien avec M. Santamaria*, p. XXXIV

¹² Acquaviva (E.) & Duhamel (C.), *L'Hyperactivité – idées reçues sur le trouble du déficit de l'attention*, Le Cavalier Bleu, Paris, 2012, p.12 et suivantes

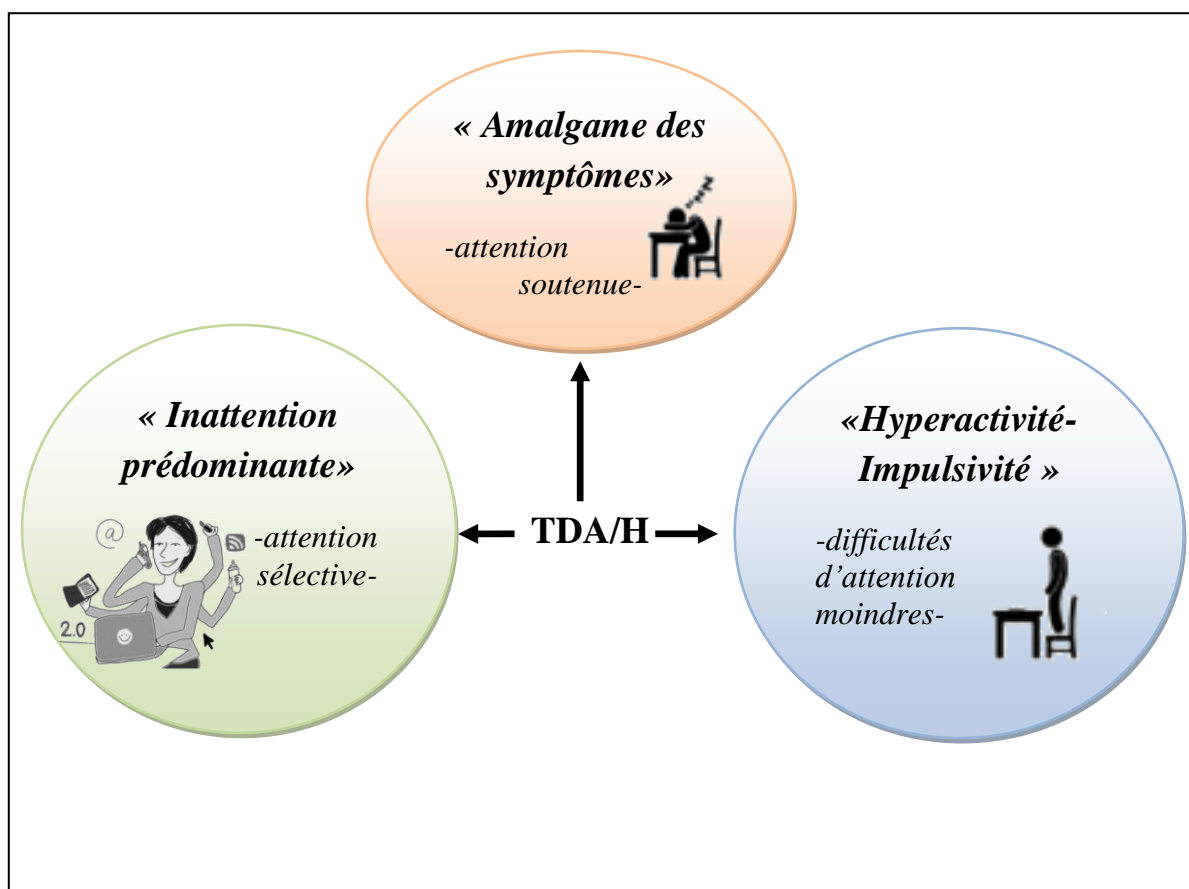
¹³ Op. cit., p.12 et suivantes

¹⁴ Op. cit., p.12 et suivantes

¹⁵ Op. cit., p.12 et suivantes

l'environnement bruyant et déstabilisant. Il s'agit plutôt d'une inconstance, qui entrave la mobilisation des capacités attentionnelles existantes. Le TDA/H n'a pas pour effet d'effacer tout potentiel attentionnel : le stylo rouge du voisin de classe monopolisera toute l'attention de l'élève au détriment de la dictée. En ce sens, certains auteurs préfèrent le terme d'« instabilité attentionnelle » à celui d'« incapacité attentionnelle »¹⁶.

Selon la forme que prend le TDA/H, l'attention est atteinte à un niveau différent. Ainsi, le TDA/H dans la première modalité (prédominance du symptôme de l'inattention) a tendance à entraver l'attention sélective, tandis qu'un TDA/H dans la troisième modalité (amalgame des symptômes) atteint davantage l'attention soutenue. Le TDH/A dans la seconde modalité (prédominance de l'hyperactivité-impulsivité) entraîne moins de difficultés d'attention : les reproches adressés à l'enfant renvoient plus au caractère perturbateur de classe qu'au caractère inattentif¹⁷. Je propose d'imager les différents niveaux d'entraves de l'attention ainsi :



¹⁶Acquaviva (E.) & Duhamel (C.), *L'Hyperactivité – idées reçues sur le trouble du déficit de l'attention*, Le Cavalier Bleu, Paris, 2012, p. 66

¹⁷ Op. cit., p.64 et suivantes

LES DIFFERENTES FORMES DE TDA/H

Chaque modalité, pour être catégorisée de TDA/H, nécessite un diagnostic.

1.1.3- Diagnostic du TDA/H

L'enfant atteint de TDA/H répond à deux critères. Tout d'abord, il présente, depuis plus de six mois, six symptômes d'inattention et/ ou d'hyperactivité-impulsivité générateurs d'une gêne fonctionnelle dans au moins deux environnements (famille, école, etc). Ensuite, il présente certains symptômes avant l'âge de sept ans. Cependant, le diagnostic n'est jamais posé avant sept ans : avant cet âge, les symptômes s'apparentent seulement à des signes prodromiques, des signes indiquant le développement du trouble¹⁸.

L'exigence diagnostique n'est pas propre au DSM-IV. En effet, si la Classification Internationale des Maladies proposée par l'OMS - abrégée CIM 10 -, opte pour le terme « troubles hyperkinétiques», la catégorisation se justifie également par un diagnostic, selon lequel l'enfant présente six symptômes d'inattention, trois d'hyperactivité et un d'impulsivité¹⁹.

M. Santamaria décrit le diagnostic comme l'objet d'un travail pluridisciplinaire, à l'initiative du médecin pédopsychiatre.

Le médecin pédopsychiatre rencontre le jeune, sa famille, par rapport à un motif de consultation qui sera en général agitation, trouble de la concentration, trouble du comportement. À partir de là, il va demander une démarche de bilan auprès des professionnels de l'équipe, c'est-à-dire des psychomotriciens, des orthophonistes²⁰.

Le diagnostic différentiel a pour mission de classer le trouble.

[L'objectif est de permettre] au médecin, à partir de ces éléments para-cliniques de chaque professionnel, d'avoir la confirmation du fait que l'on se situe dans le cadre d'un TDA/H ou la confirmation du fait que l'agitation est due à autre chose. Dans ce dernier cas, cela peut relever d'un trouble anxieux, ou de quelque chose de réactionnel à une situation familiale bien particulière où l'on ne sera pas sûr de l'agitation ou [sur du] trouble de l'attention mais plutôt [sur quelque chose] de la lignée anxieuse ou dépressive²¹.

¹⁸ Santamaria (M.), Annexe Entretien avec M. Santamaria, p. XXXIV

¹⁹ Wahl (G.), *Les enfants hyperactifs - Que sais-je ?*, PUF, Paris, 2009, 2012, p.49

²⁰ Santamaria (M.), Annexe Entretien avec M. Santamaria, p. XXXIII

²¹ Op. cit., p. XXXIV

L'étiologie consiste donc à synthétiser les observations et les conclusions de chaque professionnel, en vue de proposer un traitement adapté.

1.2- Les solutions proposées à l'enfant atteint de TDA/ H

L'attestation de la présence du TDA/H entraîne une démarche de soin (1.2.1) qui a recours à différentes médiations (1.2.2).

1.2.1- Les différents soins du TDA/H

Le soin se matérialise soit par un traitement psychothérapeutique, soit par un traitement psychomotricien²².

Afin de comprendre le processus thérapeutique, je suis allée rencontrer un psychomotricien. C'est la raison pour laquelle l'étude ci-dessous se concentre essentiellement sur l'approche psychomotrice du traitement et non sur l'approche psychothérapeutique.

Pour M. Santamaria, il existe trois types de prises en charge. La prise en charge classique consiste en des séances individuelles de trois quart d'heure, en général sur un rythme hebdomadaire. Ce premier traitement propose une relation duelle entre soignant et soigné : il vise à développer des stratégies personnelles de détour, par lesquelles le patient apprend à éviter la survenance de comportements inattentifs, impulsifs ou hyperactifs.

Le deuxième type de traitement consiste à accueillir deux personnes présentant des symptômes similaires. L'objectif des séances est alors de favoriser un échange de stratégies : le patient découvre d'autres remédiations possibles à son inattention, son impulsivité ou son hyperactivité.

Par exemple pour deux enfants ou préadolescents qui présentent les mêmes troubles, les mêmes manifestations, il est intéressant de partager les alternatives que l'un ou l'autre aura pu développer et de pouvoir se donner quelques encouragements, quelques conseils, échanger autour de ce qui pourrait fonctionner pour l'un, ce qui fonctionne pour l'autre. [...] L'autre patient devient le miroir de son attitude²³.

La relation triangulaire invite le patient à prendre du recul sur ses difficultés. La séance en binôme place le patient en spectateur. Elle vise à développer des stratégies universelles, sur

²² Santamaria (M.), *Annexe Entretien avec M. Santamaria*, p. XXXV

²³ Op. cit., p. XXXVII

lesquelles peut s'appuyer toute personne atteinte de TDA/H. Ce deuxième type de traitement est proposé « dans un deuxième temps par rapport à des séances individuelles »²⁴. Il faut en conclure que le trouble ne se résout pas de manière mécanique : avant de pouvoir s'appuyer sur des chemins communs d'évolution, le trouble nécessite une prise en charge individuelle prenant en compte la singularité des difficultés et la personnalité du patient.

Le troisième type de traitement s'apparente à des séances de groupe. Les groupes sont soit dédiés spécifiquement à des personnes atteintes de TDA/H, soit ouverts à tout patient. Il me semble ici important de noter que le traitement consiste d'abord à travailler sur son rapport à soi, pour ensuite travailler son rapport à l'Autre. Nous verrons en effet plus loin que la mise en place d'un processus de socialisation dans le chant choral transite lui aussi par un premier espace d'expression personnelle.

En complément du traitement thérapeutique peut être proposé un traitement médicamenteux. Ce dernier n'est jamais « donné en première approche » : le médicament complète un accompagnement, thérapeutique ou éducatif. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, le médicament vise avant tout une amélioration de l'attention : l'objectif n'est pas de réguler l'agitation ou l'impulsivité du patient.

L'impulsivité, lorsqu'elle est assez massive, [peut donner lieu à] d'autres types de médications possibles, mais c'est lorsque l'impulsivité s'inscrit dans un autre cadre que celui du TDA/H, comme le cadre de la lignée du trouble de la personnalité²⁵.

Le traitement s'envisage donc à différents niveaux. Cela témoigne de la diversité des médiations déjà existantes.

1.2.2- Médiations existantes : l'exemple de la médiation corporelle

Un autre objectif de ma rencontre avec un psychomotricien a été d'appréhender quelques médiations qui sont déjà mises en œuvre dans le suivi du patient hyperactif.

²⁴ Santamaria (M.), Annexe *Entretien avec M. Santamaria*, p. XXXVII

²⁵ Op. cit., p. XLI

L'approche psychomotrice utilise de manière prioritaire la médiation corporelle²⁶. Il s'agit d'amener le patient vers une maîtrise de soi, en vue de réguler des tensions internes qui ne parviennent à être extériorisées qu'à travers des mouvements impulsifs ou hyperactifs. Dans son travail, M. Santamaria cherche à développer des « capacités d'auto-contrôle ». Ces dernières sont mises en place selon une approche comportementale : la méthode du « stop, listen and go ! » notamment amène l'enfant à chercher des alternatives à des réponses immédiates d'ordre corporel ou cognitif. Le psychomotricien propose au patient une nouvelle approche de la notion du délai : l'objectif est d'apprendre à « gérer ce qui va arriver, à ralentir et à sélectionner dans l'environnement ce qui paraît intéressant avant de produire une réponse »²⁷. La médiation vise ici à développer un système de régulation, progressivement internalisé et réinvesti ailleurs que dans la séance de rééducation psychomotrice. L'adulte installe un processus dont il aide seulement à la mise en marche. La démarche d'appropriation des outils de régulation appelle une décision du patient, désireux de réinvestir les automatismes acquis en séances de soin dans sa vie quotidienne. Pour encourager cette appropriation, le psychomotricien s'appuie sur des « renforcements plus positifs que ceux qui sont donnés habituellement. La thérapie vise entre autre à rehausser l'estime de l'enfant, que les fréquentes réprimandes ont pu appauvrir. Il s'agit de considérer d'abord ce qui va, pour essayer de résoudre ce qui ne va pas. C'est à partir des stratégies que l'enfant maîtrise, que le psychomotricien tente d'amener l'enfant vers de nouvelles stratégies.

Les médiations psychomotrices varient en fonction de la forme du trouble. Les sujets, dont les difficultés se situent du côté de l'attention sélective ou de l'attention divisée, travaillent principalement sur des exercices à poste fixe. A l'inverse, les personnes, qui rencontrent des difficultés d'agitation, sont placées en situations dynamiques visant à organiser la motricité²⁸.

Sur le versant social, la médiation peut s'apparenter à des groupes de parole ou des temps de verbalisation pendant des séances individuelles. M. Santamaria indique un accompagnement possible soit à travers « des groupes, [pour] essayer de faire prendre

²⁶ Op. cit., p. XXXVIII

²⁷ Santamaria (M.), Annexe *Entretien avec M. Santamaria*, p. XXXVIII

²⁸ Op. cit., p. XLI

conscience de l'autre », soit à travers une approche psychothérapeutique, fondée sur « le ressenti et la verbalisation du ressenti »²⁹.

Toutes ces solutions tentent de faire face à une situation dans laquelle la sociabilité de l'enfant est entravée.

1.3- L'enfant atteint de TDA/H : un enfant en situation de handicap

L'ouverture de droits à la Maison Départementale des Personnes Handicapées révèle une classification du trouble dans le domaine du handicap (1.3.1). Cette classification se justifie par l'altération de la vie en société qu'engendre le TDA/H (1.3.2).

1.3.1- Des droits à la MDPH

La question du handicap a été abordée par M. Santamaria sous un angle auquel je n'avais pas songé. Pour ce dernier, « ces questionnements-là sont rapprochés par le fait que la MDPH accorde aussi des aides »³⁰.

En effet, le TDA/H représente un handicap puisqu'il ouvre des droits à la Maison Départementale des Personnes Handicapées. A titre d'exemple, un enfant atteint de TDA/H peut bénéficier d'une Assistante de Vie Scolaire.

1.3.2- Des obstacles à la vie sociale

Selon la Loi de 2005 « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans un environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant »³¹. La qualification de « handicap » repose ainsi sur trois critères : la « restriction de participation à la vie en société » en raison d'une « altération [d'au moins une fonction] physique, sensorielle, mentale, cognitive ou psychique », de manière « durable ou définitive ».

²⁹ Op. cit., p. XLII

³⁰ Santamaria (M.), Annexe *Entretien avec M. Santamaria*, p. XXXV

³¹ Titre 1 de l'Article 2 de la *Loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, insérée dans le Code de l'action sociale et des familles à l'Article L114

Pour vérifier la présence du premier critère, il convient d'examiner si le TDA/H présente un frein à la vie sociale de l'enfant qui en est atteint, sachant que la vie sociale regroupe toute forme de relations qu'elles soient d'ordre familial, scolaire, ou autre.

Sur le plan théorique, le DSM-IV pose, dans son diagnostic du TDA/H, une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel³². Parallèlement, la CIM 10 trace un portrait très explicite de la nature des relations sociales de l'enfant dit « hyperkinétique ».

Leurs relations avec les adultes sont souvent marquées par une absence d'inhibition sociale, de réserve et de retenue. Ils sont mal acceptés par les autres enfants et peuvent devenir socialement isolés. Ces troubles [...] peuvent entraîner un comportement dyssocial ou une perte de l'estime de soi³³.

Les témoignages des praticiens confirment l'approche des textes officiels. J. Liégeois décrit des enfants souvent « exclus du groupe, mal tolérés dans leur famille, avec une mauvaise image d'eux »³⁴. Pour M. Santamaria, le patient est en situation de handicap à l'école en raison d'une stigmatisation de la part du professeur inhérente à l'incapacité de l'enfant à se canaliser soi-même. L'enfant est alors assimilé à celui « qui veut toujours avoir la parole », celui qui « ne peut pas différer », celui qui « a du mal à s'organiser, à avoir son matériel », à celui qui est en conflit permanent avec les autres élèves, à celui qui répond systématiquement aux sollicitations³⁵. A la maison, le TDA/H est source de conflits avec les frères et sœurs. L'exclusion du groupe familial peut également passer par un intérêt démesuré pour les jeux vidéo, la télévision ou l'ordinateur³⁶.

Le consensus consiste à voir dans le TDA/H un véritable obstacle à la socialisation de l'enfant qui en est atteint. Le TDA/H est décrit comme source de tensions aussi bien internes pour l'enfant qui tente de se contenir, qu'externes pour l'entourage dont les codes de politesse ne sont pas respectés. L'altération du fonctionnement social de l'enfant renvoie aux comportements inadéquats de ce dernier. La norme est comme un code d'entrée, un ensemble de conduites qui permet d'accéder à un mode paisible de relations

³² Liégeois (J.), Faire la classe à des enfants ou adolescents présentant des troubles du comportement, *Intervention au Centre Régional de Documentations Pédagogiques de la Marne*, Reims, 17.06.2006

³³ Site internet officiel de la Classification statistique Internationale des Maladies et des Problèmes de Santé connexes CIM-10 pour la Suisse

³⁴ Liégeois (J.), Faire la classe à des enfants ou adolescents présentant des troubles du comportement, *Intervention au Centre Régional de Documentations Pédagogiques de la Marne*, Reims, 17.06.2006

³⁵ Santamaria (M.), Annexe *Entretien avec M. Santamaria*, p. XXXVII

³⁶ Op. cit., p. XXXVII

humaines. En privant l'enfant de ces comportements clefs, le TDA/H maintient la porte fermée. L'enfant déçoit les attentes de la société, il choque et il agace. Son attitude apparaît sans gêne, mal élevée, voire asociale. Il double ses camarades à la cantine, leur coupe la parole, n'écoute pas lorsqu'on lui parle, ne pense jamais à essuyer ses pieds sur le paillason, transforme le salon familial en chantier. Comment établir une relation paisible devant un comportement ressenti par l'entourage comme irrespectueux, insolent, égoïste ?

Le trouble n'inspire pas la compassion d'un entourage non averti. « Avant d'être reconnu comme perturbé et souffrant, l'enfant hyperactif est d'abord perçu comme perturbateur dans les situations de socialité »³⁷. L'agitation motrice, l'état d'excitation et la difficulté à contenir ses émotions peuvent engendrer des situations de crise, face auxquelles l'interlocuteur ne sait comment réagir, sinon par des reproches : « il est insupportable », « c'est un cancre », « il est usant », « on ne peut rien en faire », « il est exaspérant », « on ne peut rien lui dire », « il est tellement susceptible », etc.

Le TDA/H entraîne une situation d'exclusion, qui entraîne souvent une défaillance de l'estime de soi.

*[Je constate] des sujets isolés ou du moins [qui] vont souvent se plaindre d'avoir du mal à avoir des amis, à savoir les garder, parce que soit leur agitation fait que ça dégénère dans les cours de récré, soit ils sont identifiés comme les enfants à éviter, comme les enfants qui prennent toujours la parole et donc comme les enfants qui installent une certaine rivalité*³⁸.

Dans un tel contexte, l'estime de soi n'en ressort pas indemne. Les fréquentes réprimandes conduisent les sujets à douter de leurs capacités³⁹.

Parallèlement, le TDA/H peut causer des difficultés d'apprentissage scolaire.

*Pour d'autres, les troubles attentionnels [...] affectent les capacités d'apprentissage du sujet pour diverses raisons : est-ce l'agitation qui empêche aussi le fait de se poser pour être dans la situation d'apprentissage, ou est-ce une incapacité à maintenir les informations et à pouvoir les traiter*⁴⁰ ?

³⁷ Gillots (M.), Le groupe, une approche thérapeutique de l'hyperactivité infantile in sous la direction de Ménéchal (J.) *L'hyperactivité infantile*, Dunod, Paris, 2004, p. 155

³⁸ Santamaria (M.), Annexe *Entretien avec M. Santamaria*, p. XLI-XLII

³⁹ Op. cit., p. XLII

⁴⁰ Santamaria (M.), Annexe *Entretien avec M. Santamaria*, p. XLI

Il faut préciser que le Trouble de l'Attention avec Hyperactivité serait associé dans 65% des cas au Trouble Oppositionnel consistant en « une intolérance à la frustration », dans 22% des cas aux Troubles de la Conduite caractérisés par de « l'agressivité, difficultés relationnelles, transgression des règles sociales » et dans 25% à 30% des cas à des troubles émotionnels, anxieux, ou dépressifs⁴¹. Les difficultés sociales et scolaires s'aggravent. La première condition de catégorisation du TDA/H comme handicap est donc remplie.

La seconde condition exige une « altération [d'au moins une fonction] physique, sensorielle, mentale, cognitive ou psychique ». Le TDA/H caractérise un handicap psychique puisque ni les sens, ni la motricité de l'enfant en sont entravés⁴² : l'enfant souffrant de TDA/H use de ses sens au même titre qu'un pair, son niveau d'intelligence n'apparaît pas inférieur à sa tranche d'âge, ses performances physiques sont comparables à celle d'un individu compris dans la norme.

La troisième condition pose une altération « durable ». Or le TDA/H ne présente pas un caractère passager.

Les trois conditions de la Loi de 2005 sont réunies. Le TDA/H caractérise donc une situation de handicap au sens légal actuel.

Face à ces problématiques complexes, je propose la voix comme outil de médiation et le chœur comme lieu de médiation.

⁴¹ Bursztejn (C.), Préface in sous la direction de Joly (F.), *L'enfant hyperactif – De quoi s'agit-il ? Pourquoi s'agite-t-il ?*, Papyrus, Montreuil, 2008, p. 23

⁴² Santamaria (M.), Annexe *Entretien avec M. Santamaria*, p. XXXVI

POURQUOI LE CHOIX DE LA MUSIQUE VOCALE ?



2- Le choix du chant choral comme support de médiation face aux difficultés rencontrées par l'enfant atteint de TDA/H

Mon choix pour la musique vocale, et plus particulièrement chorale, se fonde en premier lieu sur l'organisation structurelle du chœur, propice à la mise en place d'un processus de médiation (2.1). La musique vocale m'est ensuite apparue opportune dans la mesure où elle puise sa création artistique dans un instrument par excellence transitionnel : la voix (2.2). Enfin, le chant choral présente l'avantage d'un support non figé, modulable si besoin, répondant ainsi à l'exigence de souplesse d'un terrain de médiation (2.3).

2.1- La structure médiatrice du chœur

Pour être médiation, le chœur doit proposer à l'enfant atteint de TDA/H un lieu nouveau, différent des lieux du quotidien habités de reproches et de punitions. Nous observerons qu'effectivement le chœur constitue un « espace-temps » singulier (2.1.1), en rupture avec le réel (2.1.2). Puis, nous verrons en quoi le cadre institutionnel, que pose le chœur, est attractif pour l'enfant inattentif, impulsif et hyperactif (2.1.3).

2.1.1- La création d'un « espace-temps » spécifique

E. Prairat définit la médiation « ni [comme] un acte, ni [comme] une activité mais [comme] une institution, mieux un topos qui permet un séjour »⁴³. Selon E. Prairat, la médiation consiste en un « espace-temps » spécifique, donnant naissance à une temporalité « intermédiaire ». Le processus de la médiation se situe dans une approche alternative : puisque le quotidien se heurte à des obstacles, il s'agit de proposer un lieu à l'écart du quotidien. L'objectif de la médiation est que l'expérience vécue dans « l'espace-temps » spécifique soit assez intériorisée pour être transposée dans « l'espace-temps » du quotidien. Ainsi, la prise de distance par rapport à l'environnement habituel a pour but de créer une sorte de salle de repos, dans laquelle le réel est momentanément mis de côté, pour être abordé de nouveau plus tard avec de nouveaux outils.

Si l'on interprète au sens premier les termes d'« espace » et de « temps », on peut considérer que la chorale caractérise un « topos » particulier en ce qu'elle ancre sa pratique

⁴³Prairat (E.), Le potentiel sémantique d'un concept ou sa fécondité heuristique in sous la direction d'E. Prairat, *La Médiation : problématiques, figures, usages*, Presses universitaires de Nancy, Nancy, 2007, p. 12

dans un lieu et un temps tous deux institués. Par exemple, la chorale a lieu tous les jeudis de 16h45 à 17h45 au 15 de la rue du Taure, ou tous les mercredis de 13h00 à 15h00 au 16 avenue de la Tour. La chorale se matérialise par un horaire et une adresse. L'horaire régulier de l'activité inscrit le choriste dans un rituel. L'enfant sait que telle plage horaire est réservée au chœur et l'inscription de la chorale dans son emploi du temps est une première invitation à considérer le chœur comme un moment à part dans son quotidien. F. Baziluck prend d'ailleurs le soin de distinguer l'activité chorale de l'activité scolaire, cette dernière représentant souvent une situation de souffrance pour ces enfants : « le chant était l'objet qui permettait de sortir de l'école »⁴⁴. En sortant la chorale de l'école et de l'hôpital, l'enseignant libère ses élèves de toute pression scolaire ou thérapeutique. C'est exactement ce dont a besoin l'enfant atteint de TDA/H, constamment opprimé par des objectifs à atteindre et des attitudes à améliorer. Dans le meilleur des cas, la pratique vocale prend place dans un espace géographique spécialement dédié à l'activité, comme une salle de musique par exemple. Le lieu est alors matériellement créé. N'ayant pas cette opportunité, F. Baziluck transforme sa salle de classe en salle de chant : tous les membres de la chorale forment un cercle « afin de créer une bulle de résonance »⁴⁵. Cette disposition inspirée des chants traditionnels permet l'instauration d'un lieu autre, qui propose un mode de relations nouveau, excluant l'approche frontale de la relation scolaire.

Ces observations soulèvent une autre approche possible de la notion « d'espace-temps » développée par E. Prairat. Dans cette seconde approche, « l'espace-temps » renvoie à une caractéristique du chant choral partagée avec toute autre forme musicale et que J. Blacking exprime très clairement : « la qualité essentielle de la musique est le pouvoir qu'elle a de créer un autre univers de temps virtuel »⁴⁶. Le chant instaure une nouvelle science de la temporalité à trois niveaux différents, et ce, pour tout individu, qu'il soit hyperactif ou non.

Tout d'abord, « la musique est l'art de l'instant présent, elle disparaît aussi tôt qu'elle est apparue »⁴⁷. H. Gonzalez m'a fait remarquer que la musique nous place dans une temporalité instantanée, vouée à ne laisser aucune trace sensible. L'art musical diverge en ce sens des arts plastiques, des arts visuels ou de l'art pictural. Les sculpteurs et les

⁴⁴ Baziluck (F.), Annexe *Entretien avec F. Baziluck*, p. V

⁴⁵ Op. cit., p. VI

⁴⁶ Blacking (J.), *Le Sens musical*, Les éditions de Minuit, Paris, 1980, page 36

⁴⁷ Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez*, p. XXVII

peintres transforment la matière, ils y laissent une empreinte qui ne s'efface pas avec le temps et on se plaît à dire de certaines œuvres qu'elles sont éternelles : *La Victoire de Samothrace*, *La Vénus de Milo*, *La Joconde*, *Le Radeau de la méduse*. La musique est quant à elle par nature éphémère. H. Gonzalez précise d'ailleurs que « la musique sur CD n'est pas de la musique, elle est une photographie de la musique »⁴⁸. Le CD n'est que le souvenir d'un art déjà révolu. Tandis que la peinture donne quelque chose à voir, la musique offre quelque chose à vivre. Le tableau s'expose dans des musées, dans lesquels la présence de l'artiste n'est pas indispensable : le tableau suffit, il est l'art en lui-même. A l'inverse, la musique invite le public à entrer en communion avec l'artiste. La musique nous force à entrer dans l'instant présent et à renoncer toute maîtrise sur la temporalité. Je me souviens d'une expérience personnelle dans laquelle j'accompagnais à la flûte traversière une claveciniste. Le morceau joué en boucle a soudain produit une harmonie très particulière devant laquelle nous nous sommes extasiées. Portées par un désir de vivre à nouveau ce que la musique nous avait donné à vivre, nous avons rejoué le morceau en toute hâte. Mais l'harmonie avait disparu, et elle n'a jamais été retrouvée. Nous n'étions plus dans le même espace temps.

Ensuite, la musique bouleverse notre rapport au temps à travers le rythme qu'elle propose. Alors que notre vie quotidienne est ancrée dans des cycles périodiques, qui ordonnent notre conscience à travers des changements, tels que celui des saisons, celui de la croissance physique, celui des successions politiques, en somme à travers une gestion du temps qui s'impose de l'extérieur, la création musicale octroie à l'Homme un pouvoir nouveau : il peut décider du rythme. La temporalité en elle-même ne change pas, mais la relation qu'entretient l'homme avec cette dernière est *extraordinaire*. La musique établit un nouvel ordre, une nouvelle « coordination entre l'homme et le temps »⁴⁹. Si les battements réguliers d'une pompe ressemblent à celui d'un tambour, nul ne saurait s'en émouvoir, ni le définir comme de la musique. C'est l'implication de l'homme, la production de rythme par des êtres humains qui donne naissance à un espace musical.

Enfin, l'écoute d'une mélodie peut avoir pour effet de suspendre le temps. On est alors ailleurs, l'instant d'une musique. L'auditeur comme le musicien entre dans un état de rêverie qui fait fi de toute contrainte temporelle. Lorsque le chanteur choisit un tempo, il ne

⁴⁸ Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez*, p. XXVII

⁴⁹ Blacking (J.), *Le Sens musical*, Les éditions de Minuit, Paris, 1980, page 36

s'agit pas de compter le temps qu'il reste, comme l'on calcule les minutes restantes avant le départ du train ou les mois restants avant l'arrivée de l'été. La musique est l'art d'assembler des sons et du silence, d'occuper le temps avec le bruit et l'absence de bruit. Le choriste quitte sa posture de soumission à des cycles temporels imposés par l'extérieur, il entre dans une relation intime avec le temps, on pourrait dire qu'il vit le temps.

« L'espace-temps » du chœur se matérialise également par l'émergence d'un univers sonore invitant à un voyage dans un univers symbolique, où tout peut être exprimé et ressenti autrement, sans crainte de jugement puisque les conflits ressortent de manière déguisée. D. Moindrot explique ainsi comment l'utilisation de la musique a permis à un enfant du Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté d'exprimer ses frustrations dans un langage rythmique et sur support instrumental, pour ensuite les verbaliser avec l'aide de son accompagnatrice. « La médiation musicale ouvre à une aire de jeu musical, espace transitionnel [...] où la réalité peut être recréée et où des situations peuvent être jouées, rejouées et transformées sans risque »⁵⁰. Le musicien dispose d'une immensité de possibles en termes de création, d'imagination, d'expression personnelle. Pour l'enfant atteint de TDA/H, la musique ouvre la porte d'un monde au langage différent. Nous développerons cette capacité expressive du chant plus loin (cf 3.3). Ce qu'il faut retenir ici est que la pratique chorale répond à une logique structurelle de médiation.

L'entrée dans cet « espace-temps » n'est possible que si la rupture avec le réel assez nette, et inversement la rupture avec le réel ne peut être nette que si le chœur engendre un « espace-temps » bien spécifique.

2.1.2- La rupture avec le réel

Cette deuxième exigence va de paire avec la première et la hiérarchie de ces deux caractéristiques médiatrices est le produit d'une décision arbitraire, rendue nécessaire par un souci de clarté et de lisibilité.

Le processus dans la médiation consiste à s'extraire d'une réalité quotidienne pour construire une autre réalité. L'exemple est assez parlant dans le cas d'une médiation conjugale. Pour permettre un échange constructif, le tiers réinstaure une distance à

⁵⁰ Moindrot (D.), Réflexion sur la place et le rôle du champ musical dans l'aide rééducative à l'école in *La nouvelle Revue de l'AIS*, N°18, 2002, page 111

l'intérieur du couple qui n'existe plus et réinstalle des règles d'écoute mutuelle et d'expression personnelle. Si nous calquons cet exemple sur le chœur comme lieu de médiation pour l'enfant impulsif, cela signifie que le chant choral doit réinstaurer une distance entre l'enfant et les éléments de son quotidien qui entraînent les débordements émotionnels. Or, les élans de colère sont en lien avec l'impossibilité pour l'enfant de contenir en lui des affects que la parole ne suffit pas à extérioriser. Pour être médiation, le chant choral doit donc proposer un moyen d'expression différent de la parole.

Or comme toute musique, le chant choral propose un langage indépendant du verbe. Les sons évoquent des sentiments, ils réveillent des sensations. Bien que le chant utilise aussi des mots, l'évolution de notre état d'âme à l'écoute d'une chanson provient avant tout de l'aspect mélodieux. C'est la raison pour laquelle *Ti Amo* d'U. Tozzi nous transporte, alors que nous n'en comprenons que les deux premiers mots. La mélodie suffit à nous plonger dans un océan de sensations, et il nous arrive d'en ressortir émus. Prenons l'exemple du film *Titanic*. La musique accroît l'intensité dramatique des événements et permet au spectateur de vivre la tragédie qui se déroule sous ses yeux

Dans la chorale de F. Baziluck, la rupture avec le réel passe par la rupture avec l'institutionnel. « Dans le chant, je proposais un atelier qui soit dans une démarche autre »⁵¹. Il ne s'agit plus d'être élève, mais d'être soi : « on chante ce qui nous fait plaisir, on improvise, on se lâche »⁵².

La troisième caractéristique de la structure médiatrice repose dans l'attractivité de l'activité, dans le lâcher-prise qu'elle permet et la joie qu'elle procure.

2.1.3- La pratique chorale : une pratique attractive pour l'enfant atteint de TDA/H

Lorsque la constellation du trouble laisse prédominer l'hyperactivité, on a tendance à penser que le sport ou que la danse, du moins qu'une médiation corporelle à l'image de celles employées par M. Santamaria, serait plus opportune qu'une pratique vocale qui peut sembler statique. L'enfant hyperactif a besoin de bouger et il semble falloir dans un premier temps libérer l'enfant de cette énergie omniprésente. Ce raisonnement semble

⁵¹ Baziluck (F.), Annexe *Entretien avec F. Baziluck*, p. V

⁵² Op. cit., p. V

fondé. Pour autant, il n'entre pas en contradiction avec le choix du chœur comme support de médiation. En effet, le chant fonde sa pratique entière sur un instrument on ne peut plus corporel. La voix fait vibrer les cordes vocales, deux muscles minuscules qui résonnent dans le corps entier. Chanter est loin d'être statique. Ma collègue africaine à l'école primaire Notre-Dame des Anges m'explique toujours son étonnement devant la manière occidentale d'aborder le chant : « chez nous, on chante, on danse, on tape dans les mains ». La musique engendre une réaction du corps qui entre dans un mouvement rythmique : le conducteur tapote son volant, le passager fait danser ses pieds, le spectateur frappe des mains.

En outre, nous avons vu que le TDA/H se révélait être un handicap pour la vie sociale de l'enfant, souvent rejeté par ses pairs et malaimé par les adultes. Le chœur semble un lieu de médiation opportun dans la mesure où la structure sociale qui y est proposée est tout autre. Dans le chant, l'enfant laisse ses vêtements sociaux à l'entrée : il ne s'agit plus de parler, mais de chanter ; il ne s'agit plus de se taire, mais de s'exprimer ; il ne s'agit plus de chercher désespérément à intégrer au sein d'un groupe, mais de se laisser porter par un groupe dans lequel l'intégration est inhérente au fait de chanter ; il ne s'agit plus d'entrer dans un apprentissage seul à son bureau, mais de se joindre à une création collective. Tout est renversé.

À ces divers éléments s'ajoute un nouveau rapport à l'autre : alors que le discours verbal exige le respect d'un tour de parole, le chant propose un lieu d'expression où l'écoute de l'Autre et l'expression personnelle ne nécessitent pas l'exclusivité. L'enfant chante en même temps que les autres choristes, il s'exprime en même temps qu'il entend les autres voix.

À la différence d'un groupe d'expression verbale – où chacun ne peut s'exprimer que dans le silence des autres – la règle de libre association peut ici se déployer pleinement : l'expression sonore, comme la musique, étant des modalités d'expression de la simultanéité⁵³.

À l'enfant impulsif, qui coupe la parole sans s'en rendre compte, le chœur procure la jouissance d'un mode de communication différent et la joie de faire avec Autrui.

⁵³ Lecourt (E.), *Analyse de groupe et musicothérapie - Le groupe et le sonore*, ESF éditeur, Paris, 1993, p. 37

Non seulement attractive, la pratique chorale est également opportune dans la mesure où elle s'appuie sur la voix, outil typiquement médiateur.

2.2- L'utilisation dans le chœur d'un outil propice à la médiation : la voix

Dans une pratique vouée à générer la médiation, le choix d'un support sollicitant la voix de l'enfant atteint de TDA/H peut s'avérer judicieux. Tout d'abord, l'instrument vocal utilisé dans le chant représente le premier outil de communication de l'Homme avec son environnement (2.2.1). Ensuite, la particularité du chœur par rapport à un groupe de parole est d'utiliser la voix à l'état chanté. Or, nous le verrons, la voix chantée semble constituer une étape importante dans l'acquisition du langage parlé, auquel l'enfant impulsif préfère souvent l'action, le geste, le coup (2.2.2). Face à la problématique du TDA/H qui envahit l'enfant de tensions internes, l'acquisition d'une certaine maîtrise de sa voix redouble d'intérêt dans la mesure où la voix permet un va-et-vient entre intérieur et extérieur (2.2.3). Nous verrons enfin que la fonction médiatrice de la voix humaine peut s'appuyer sur deux versants – paroles ou posture vocale – tous deux présents dans le chant (2.2.4).

2.2.1- La voix : premier outil de communication humaine

L'enfant atteint de TDA/H, comme tout autre enfant et même comme tout autre être humain, médiatise son rapport au monde dès le plus jeune âge par sa voix, qui vient instaurer ainsi un lien entre Moi et Autrui, un Autrui individu, objet ou pensée. Et avant même notre propre voix, c'est la voix d'un Autre qui nous met en relation avec l'environnement extérieur. Si le premier contact du fœtus est corporel, le deuxième contact naît de la voix de la mère, que le fœtus commence à entendre lorsque l'oreille fonctionne, c'est-à-dire vers le quatrième mois de grossesse⁵⁴. À la naissance, la voix de la mère opère des changements d'humeur chez le bébé. Ce dernier reconnaît la voix maternelle vers la deuxième semaine : il se calme à son écoute. Parallèlement, le nourrisson utilise sa propre voix, il pleure, crie, hurle pour signaler sa faim, sa douleur, ses angoisses. Si le sujet développe plus tard d'autres modes de communication, tels que le sourire, le regard, un signe de la main, le premier réflexe du nourrisson, lorsqu'il a faim, lorsqu'il a mal, lorsqu'il a peur, est d'utiliser sa voix.

⁵⁴ Dakovanou (X.), Quand l'âme chante. La voix mélodique et son pouvoir affectif, in *Topique Revue Freudienne*, N°120 La Voix des passions, l'Esprit du Temps, 2012, Paris, p. 21 et suivantes

Ainsi, avant de traduire une intention communicative, la voix témoigne d'un **réflexe communicatif** dans nos premiers mois de vie. Il est d'usage de pincer légèrement le bébé à la naissance si ce dernier n'a pas encore crié. Si tout est en ordre, le bébé crie. La voix est donc avant tout un réflexe physique qui extériorise des tensions internes. Et en ce sens, « la voix est tournée vers l'Autre depuis presque toujours – puisque c'est dans un cri, une jaculation sonore que le petit humain qui vient de naître se présente au monde »⁵⁵.

Lorsque le nourrisson se rend compte « que ce cri attire les soins maternels qui l'apaisent, il commence alors à utiliser sa voix autrement, pour communiquer avec la mère, et plus tard, avec son entourage »⁵⁶. La voix devient alors une **intention**, un mode d'expression qui vise la réaction de la Mère. Étymologiquement, le terme de communication « dérive du latin et se dit du passage d'une chose à l'autre »⁵⁷. La voix adopte un rôle de média d'un état d'être, assurant un va-et-vient entre les besoins du nourrisson et les soins de sa Mère.

Cris, hurlements, pleurs, rires, gazouillis : la communication vocale du bébé est avant tout non verbale.

2.2.2- L'antériorité de la voix chantée sur la voix parlée

Lorsque la Mère couche son enfant et s'en va dans la pièce voisine pour le laisser dormir, le bébé se berce à travers une production vocale appelée « baby talk »⁵⁸. L'état de manque de la mère suscite donc un premier chant qui apaise la douleur de la séparation.

Les babillages lient l'enfant à sa mère absente. Pour D.W. Winnicott, il s'agit d'un processus visant à accompagner le passage vers un état de solitude.

*Le gazouillis d'un nouveau-né, la manière dont l'enfant plus grand reprend au moment de s'endormir son répertoire de chansons et de mélodies, tous ces comportements interviennent dans l'aire intermédiaire en tant que phénomènes transitionnels*⁵⁹.

⁵⁵ Vives (J-M.), La mélomanie ou la voix objet de passions, in *Topique Revue freudienne*, N°120 La Voix des passions, l'Esprit du temps, Paris, 2012, p. 10

⁵⁶ Dakovanou (X.), Quand l'âme chante. La voix mélodique et son pouvoir affectif, in *Topique Revue freudienne*, N°120 La Voix des passions, l'Esprit du temps, Paris, 2012, p. 30

⁵⁷ Benenson (R.O.), *La musicothérapie - la part oubliée de la personnalité*, De Boeck Université, Paris, 2004, p. 47

⁵⁸ Dakovanou (X.), Quand l'âme chante. La voix mélodique et son pouvoir affectif, in *Topique, Revue Freudienne*, N°120, La Voix des passions, l'Esprit du Temps, 2012, Paris, p. 21 et suivantes

⁵⁹ Winnicott (D.), *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris 1975, p. 29

Le « baby-talk » ne commence qu'autour du troisième mois. Avant cette période, le volume du larynx est réduit en raison de sa situation, plus haute dans la gorge. Cette morphologie ne permet pas au nouveau-né de mobiliser sa langue. L'élocution est ainsi plus lente que celle de l'adulte. Vers le troisième mois, le larynx descend dans la gorge et la langue devient mobile. L'évolution morphologique du nouveau-né s'aligne sur celle de l'Humanité toute entière. A l'image du nouveau-né, l'Homo erectus ne disposait d'un appareil vocal peu propice à la création de sons différenciés⁶⁰. Pour P. Grimbart, il n'est donc « pas excessif d'imaginer que les premières tentatives [de communication] de l'Homo erectus ont dû se faire sur le mode qui caractérise la rencontre de l'enfant – du latin *infans*, qui ne parle pas – avec l'univers du langage »⁶¹. Ne disposant pas d'une morphologie propice d'un langage verbal, l'Homo erectus exprimait par sa voix chantante « les émotions ressenties à l'intérieur du corps lors de sa rencontre avec l'univers extérieur » et c'est seulement lorsque « plaisir, amour ou nostalgie s'effacent devant douleur et faim impérieuse que le chant retourne au cri, pur appel à l'autre »⁶².

Il est intéressant de réaliser que l'institution du langage articulé transite par un langage chantant. Le chœur devient un lieu de réminiscence, nous ramenant au stade de nourrisson et d'Homo erectus. Il offre dès lors l'opportunité de revivre l'étape première d'entrée dans le langage articulé.

La rencontre avec F. Baziluck semble venir confirmer cette hypothèse. Intégrant l'enseignement spécialisé, ce dernier a remarqué que la seule activité, dans laquelle les élèves étaient apaisés, était le chant⁶³. Parallèlement à l'instauration d'une pratique vocale, l'enseignant propose des ateliers de poésie. L'objectif était de préparer un spectacle de fin d'année, alliant art musical et art poétique. L'atelier choral consistait à chanter en chœur une chanson proposée par le professeur et souvent en langue étrangère. L'atelier poétique visait à créer des airs musicaux : « nous partions de voyelles pour en faire une suite mélodieuse, qui servirait de fond sonore sur lequel un autre jeune récite la poésie »⁶⁴. Il est intéressant de noter le parallèle structurel de ces deux pratiques artistiques. Le chant choral

⁶⁰ Grimbart (P.), *Psychanalyse de la chanson*, Les Belles lettres, Mesnil-sur-l'Estrée, 1996, p. 65 et suivantes

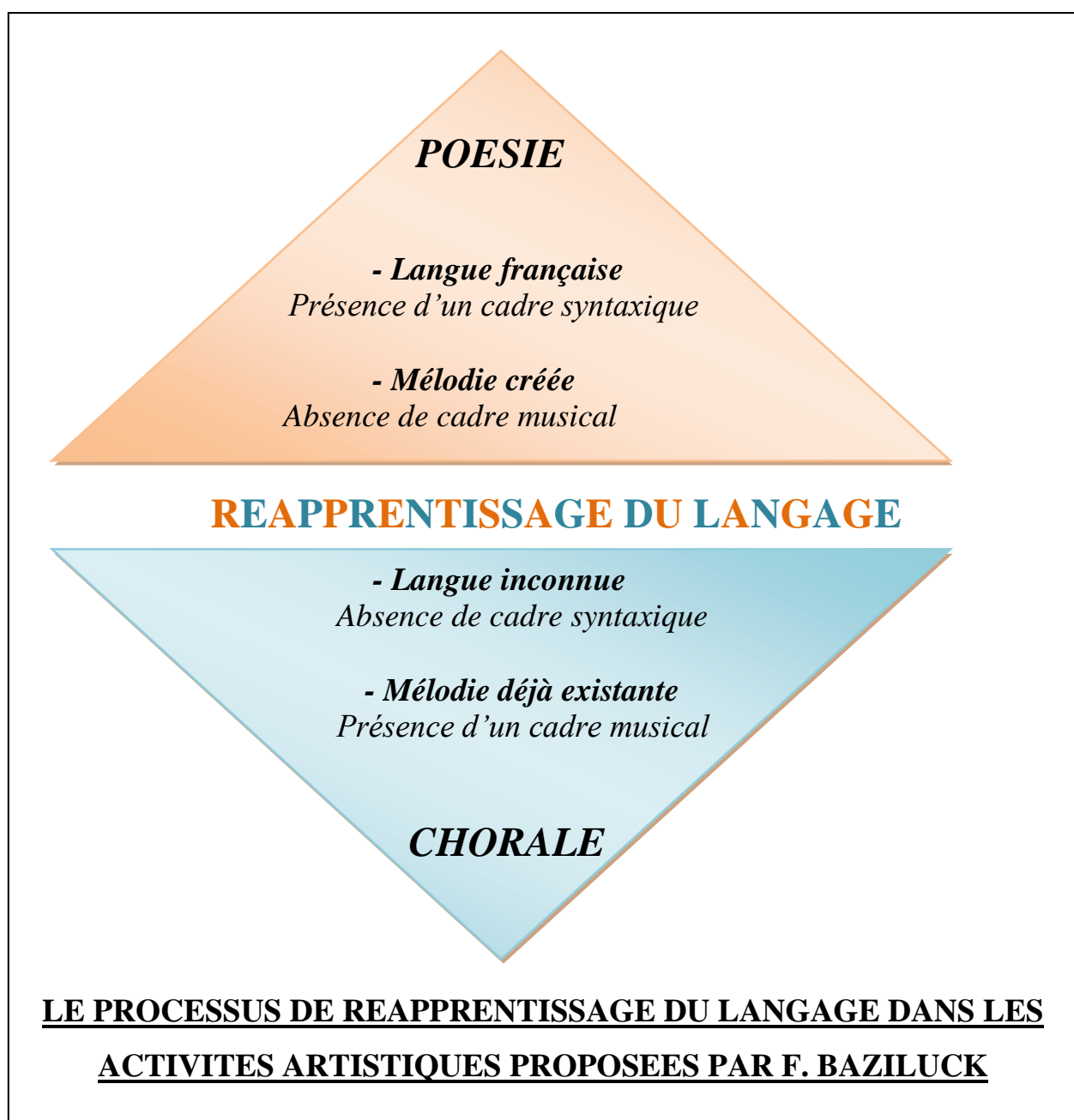
⁶¹ Op. cit., p. 65 et suivantes

⁶² Op. cit., p. 65 et suivantes

⁶³ Baziluck (F.), Annexe *Entretien avec F. Baziluck*, p. V

⁶⁴ Op. cit., p. V

s'est appuyé sur des textes dont la logique syntaxique n'était pas française et donc inconnue aux élèves. Cependant l'enseignant amenait un cadre musical, fondé sur une mélodie déjà existante. A l'inverse, la poésie utilisait des textes français, qui faisaient référence à une organisation syntaxique connue des élèves. Mais la mélodie reposait sur un principe d'innovation faisant appel à la créativité des élèves. Pour plus de clarté, je propose l'illustration suivante :



On ne peut que s'étonner de l'originalité de ces deux pratiques. Mon ressenti personnel est que l'enseignant détourne chaque pratique artistique de l'objectif classique que l'on pourrait leur attribuer : alors qu'on aurait pu penser l'art comme média vers une maîtrise du français, l'enseignant oriente le chant vers la découverte de langues étrangères et la poésie vers une création musicale. Que faut-il en conclure ?

[Le chant] consiste en une rééducation, réapprentissage du langage. Les meilleurs parleurs éprouvent les mêmes difficultés que les petits parleurs. Par exemple, devant un texte en basque, ils sont tous aussi démunis les uns que les autres⁶⁵.

Alors que la médiation chorale utilisée refuse toute prédilection d'une langue sur une autre, la médiation poétique refuse toute préférence pour un unique support de communication. Les deux médiations s'ancrent dans des logiques alternatives :

- dans le chant choral, F. Baziluck use de la voix chantée pour amener les enfants vers le langage articulé,
- dans la poésie, il use de la musique pour amener les enfants à exprimer autrement, musicalement, le message véhiculé par le langage articulé.

Dans les médiations, le lien entre la voix chantée et la voix parlée est important.

La rencontre d'H. Gonzalez interpelle tout autant sur le lien voix chantée/ langage articulé. Dans sa pratique de coaching vocal, « [il] travaille sur le glissement de la voix chantée à la voix parlée. On part du plaisir de la voix chantée à l'aisance de la voix parlée sur des exercices de diction »⁶⁶. Il convient de souligner qu'H. Gonzalez a d'abord été professeur de musique avant de devenir coach vocal, accompagnant dans les premiers temps des chanteurs et, plus tard, des orateurs.

Je me suis retrouvé dans une situation dans laquelle il s'agissait de récupérer des chanteurs qui avaient une technique déjà en place et de les entraîner, de les coacher puisque ce mot est à la mode, sur du répertoire. [...] Beaucoup de choses se sont enchaînées [...] et l'on commence à m'appeler sur du coaching de voix d'orateurs et non plus de voix de chanteurs⁶⁷.

Il est intéressant de noter l'évolution de la pratique professionnelle, dédiée d'abord à enseigner la musique, puis à travailler la posture vocale dans le chant et enfin à conseiller la posture vocale dans le langage. Sans pouvoir tirer de conclusion hâtive à partir d'un

⁶⁵ Baziluck (F.), Annexe *Entretien avec F. Baziluck.*, p. XIII

⁶⁶ Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez.*, p. XX

⁶⁷ Op. cit., p. XVI

parcours individuel que le professionnel lui-même qualifie de particulier, on ne peut ignorer cet enchaînement d'événements lorsque l'on a lu l'ouvrage de P. Grimbert. Aussi, H. Gonzalez souligne dans l'entretien qu'un « prof est un chanteur à part qu'il n'a pas de notes »⁶⁸. Pour le coach vocal, l'enseignant chante son cours. On ne peut dès lors nier le lien incontestable entre la voix dans sa forme chantée et la voix dans sa forme parlée.

Le caractère premier de la voix provient également de ce qu'elle ne nécessite pas la fabrication d'outils. Pour H. Gonzalez, « la voix n'était pas instrument. Jusqu'au jour où [...] j'ai compris que les instruments étaient un prolongement de la voix ou une imitation de la voix »⁶⁹. Accordéon, trombone, tuba, piano, l'artiste poly-instrumentiste opte pour l'instrument vocal en se disant « autant aller directement à l'essentiel, on va arrêter de tourner autour ».

La voix est là depuis toujours, elle est de ce fait le premier outil que l'enfant utilise pour passer de son monde intérieur au monde extérieur.

2.2.3- La voix : outil transitionnel entre l'intérieur et l'extérieur

L'enfant atteint de TDA/H est souvent incompris par l'entourage : la souffrance vécue est conservée au-dedans et parfois peu perceptible pour l'extérieur. Laissant jaillir des émotions, la voix permet un va-et-vient entre l'intérieur et l'extérieur, venant dire ce qui ne peut se dire.

La voix est le miroir d'une subjectivité : elle permet de déceler, sans aucune indication supplémentaire, l'état émotionnel de l'interlocuteur.

*La voix est l'expression intime de notre être, à travers elle s'expriment notre conscience et notre inconscience à la fois. [...] Si on prête bien attention, on peut avoir accès à l'autre, parfois mieux que ce dernier ne se connaît*⁷⁰.

Chaque voix est unique. Le fait d'être jumeaux peut entraîner une ressemblance physique, sans engendrer de ressemblance vocale. La voix est notre « empreinte

⁶⁸ Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez*, p. XXII

⁶⁹ Op. cit., p. XV

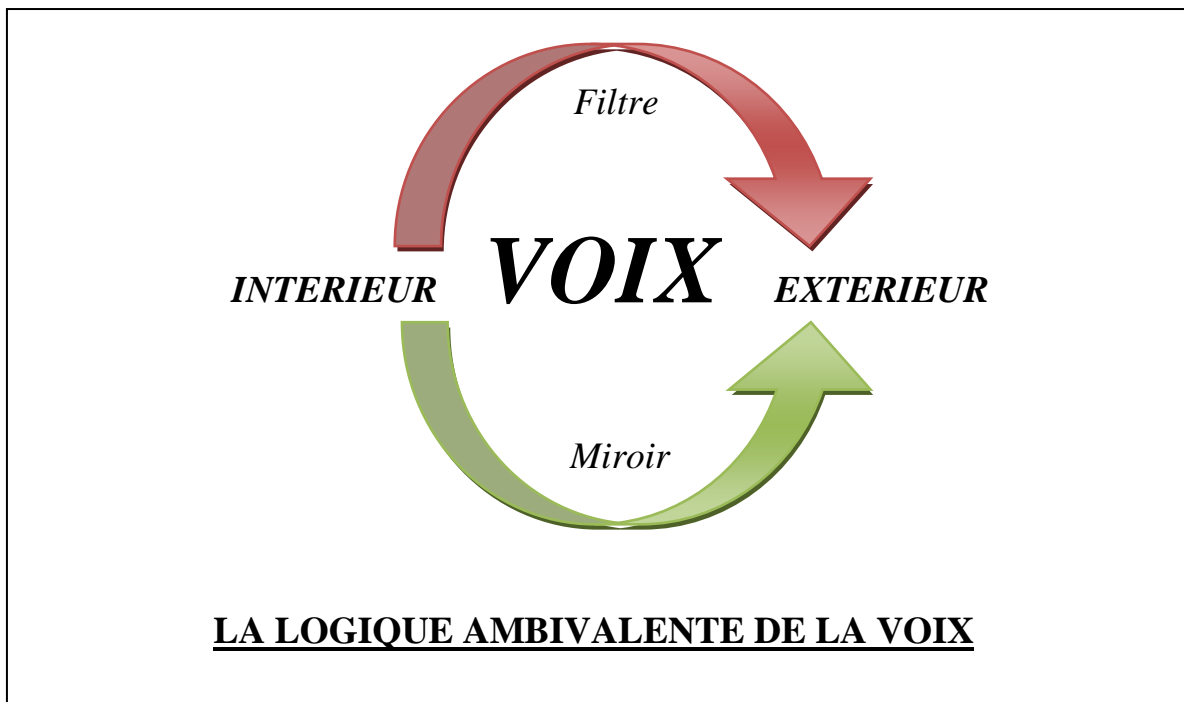
⁷⁰ Baziluck (F.), Annexe *Entretien avec F. Baziluck*, p. XII

individuelle »⁷¹. On l'entend aisément à la gare routière : « le train numéro 6 848 en provenance de Bordeaux et à destination de Marseille St Charles va entrer en gare, voie une. Veuillez vous éloigner de la bordure de quai s'il vous plaît ». Cette voix hachée n'est qu'un assemblage technique de sons préalablement enregistrés et sa diction laisse son auditeur indifférent. À l'inverse, l'annonce du chef de train fait souvent réagir les voyageurs : « il a l'air de bonne humeur », « il est déprimé ou quoi ? », « on a l'impression qu'il a peut de loupé son train ! ». La voix exhibe notre état intérieur. En conséquence, le plaisir ou le déplaisir qu'elle procure chez notre auditeur ne nous laisse pas indifférent. H. Gonzalez soulève d'ailleurs la grande susceptibilité des chanteurs, quel que soit leur genre musical⁷².

La voix répond à une logique ambivalente. Elle est l'outil nous permettant à la fois de communiquer à l'Autre ce qui se passe à l'intérieur et à la fois de filtrer ce que nous voulons garder secret. Une personne triste peut prendre des allures de voie gaie pour masquer sa peine. Néanmoins et bien souvent, notre voix nous trahit, révélant au grand jour ce que nous tentions de garder intime. La remarque « reste calme » de notre interlocuteur provoque une réaction du type « mais je suis calme », dont l'élocution laisse transparaître une colère mal contenue. Tantôt nous succédant, tantôt nous précédant, notre voix peut ou nous servir de masque derrière lequel on feint d'être un autre, ou nous placer sous les projecteurs de la vérité, en révélant aux autres notre authentique personnalité. L'ambivalence de la voix peut être schématisée comme suit :

⁷¹ Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez*, p. XXII

⁷² Op. cit., p. XVIII



Utiliser sa voix n'est pas seulement s'ouvrir à l'Autre, mais aussi à soi-même. Chanter est un acte déstabilisant puisque l'on donne à entendre, ce que nous ne pouvons entendre. Sa propre voix n'étant perçue que de l'intérieur, on se découvre alors à travers la réaction de l'Autre. Écouter l'enregistrement de sa voix peut s'avérer très perturbant. Contrairement au miroir qui donne à voir un visage que nous n'avons jamais vu et ne verrons jamais, l'enregistrement audio donne à entendre ce que nous entendons déjà. Pour H. Gonzalez, le coaching vocal peut consister à aider la personne dans l'acceptation de sa voix, et en fait dans l'acceptation de soi-même.

Le jour où l'on a accepté sa voix et son corps, la voix se trouve très souvent très vite libérée [...]. Très souvent, ce lâcher-prise se matérialise par des crises de larmes, il y a des choses qui résonnent⁷³.

Ainsi, les cours individuels de coaching vocal donnent lieu à des espaces de liberté où l'élève est invité à laisser sortir une voix nouvelle, une voix authentique, faisant vibrer dans le corps ce qui ne vibre pas d'ordinaire, laissant passer quelque chose habituellement gardé bien au fond de soi, quelque chose de l'ordre de l'intime, voire du refoulé. « L'élève fait un pas dans un domaine intérieur, physique ou mental, inexploré [...] ce n'est pas de l'inconnu, mais de l'inexploré »⁷⁴.

La voix nous transcrit dans toutes nos dimensions. La voix livre l'individu tout d'abord dans sa **dimension sociale**. Il arrive que les voix des enfants laissent transparaître

⁷³ Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez*, p. 9

⁷⁴Op. cit., p. 9

des problématiques personnelles d'ordre familial, et même des problématiques de certains membres de leur famille.

La respiration mal posée chez un enfant peut renvoyer à la respiration mal posée de sa maman. [...] L'enfant est une éponge donc il n'a pas d'autre choix que de s'imprégner. [...] c'est la théorie des miroirs⁷⁵.

La voix révèle donc au grand jour des expériences qui n'impliquent pas seulement le sujet mais également son environnement social.

La voix transcrit encore ce que nous sommes **corporellement**.

La voix raconte, le corps raconte, les tensions racontent De fait, les tensions vocales racontent divinement bien, en excluant complètement le langage articulé. Rien qu'à travers le son de voix, on capte l'état physique et/ou mental de la personne. La voix est en mutation permanente, pour changements hormonaux. Une amie, très grande chanteuse, prenait des cours de chant. A la fin de la séance, son prof lui dit : « je suis vraiment super content pour toi et pour ton mari.

- Mais pourquoi ?

- Tu n'attends pas un bébé ?

- Je ne sais pas».

Elle s'est précipitée pour aller faire un test de grossesse et elle était effectivement enceinte⁷⁶.

Cette incroyable histoire rend compte du degré d'intimité du lien entre le sujet et sa voix.

Quand on connaît très bien la voix d'une chanteuse, on sait en gros à quel moment du cycle elle en est. Parce qu'une femme mue tous les mois, au moment de son cycle, bouleversement hormonal. Il n'y a pas de raison qu'elle ait mal partout et pas aux cordes vocales. Les cordes vocales sont des muscles et donc elles réagissent aux changements hormonaux⁷⁷.

La voix nous raconte également dans ce que nous sommes **psychiquement**.

H. Gonzalez a eu l'occasion de coacher une enseignante, qui a pu évoluer dans sa relation avec ses enfants suite à des exercices de posture vocale.

Elle me disait « ça fait neuf ans que je hurle sur mes enfants ». Une espèce de verrou a sauté. [Au début du stage, sa voix était] très tendue. [A la fin du stage, sa voix était], complètement relâchée, moins monocorde qu'au début quand je l'ai rencontrée. Beaucoup plus mouvante, cette voix-là allait plus vers les aigües. Une évolution vers ce que l'on appelle en chant une souplesse vocale⁷⁸.

⁷⁵ Baziluck (F.), Annexe Entretien avec F. Baziluck, p. VII

⁷⁶ Gonzalez (H.), Annexe Entretien avec H. Gonzalez, p. XXX

⁷⁷ Op. cit., p. XXX

⁷⁸ Op. cit., p. XXVI

Dès lors, on peut penser que la voix de l'enfant traduira les tensions, aussi bien corporelles que psychiques, liées au TDA/H. M. Santamaria a eu l'occasion d'observer cette conséquence « pour certains qui auraient le versant hypertonique, où tout est très tendu, et où il y a même un forçage vocal, en lien avec un souffle qui sera particulier, limite sténique »⁷⁹. La structure chorale apparaît adaptée pour un lâcher-prise. « L'union fait la force » dit le proverbe à juste titre : lorsque l'on chante en chœur, le son de sa voix est couvert par le son du chœur. On chante plus fort, on laisse sortir sa voix de manière progressive et sans s'en rendre compte.

Ce contexte de groupe, que nous développerons ultérieurement (cf 3.2), nous aide à détendre des tensions vocales et à autoriser un va-et-vient entre intérieur et extérieur. Ce dernier peut prendre deux formes : le support peut être verbal ou non verbal.

2.2.4- La voix : espace de réunion du logos et de l'émotion

Le média vocal emprunte deux voies : celle du sens ou celle des émotions.

Vecteur de paroles ou vecteur d'émotions⁸⁰, la voix dévoile ou une pensée concrète – à travers la *parole* – ou un affect – à travers un *signal non verbal* tel que l'intonation – ou les deux.

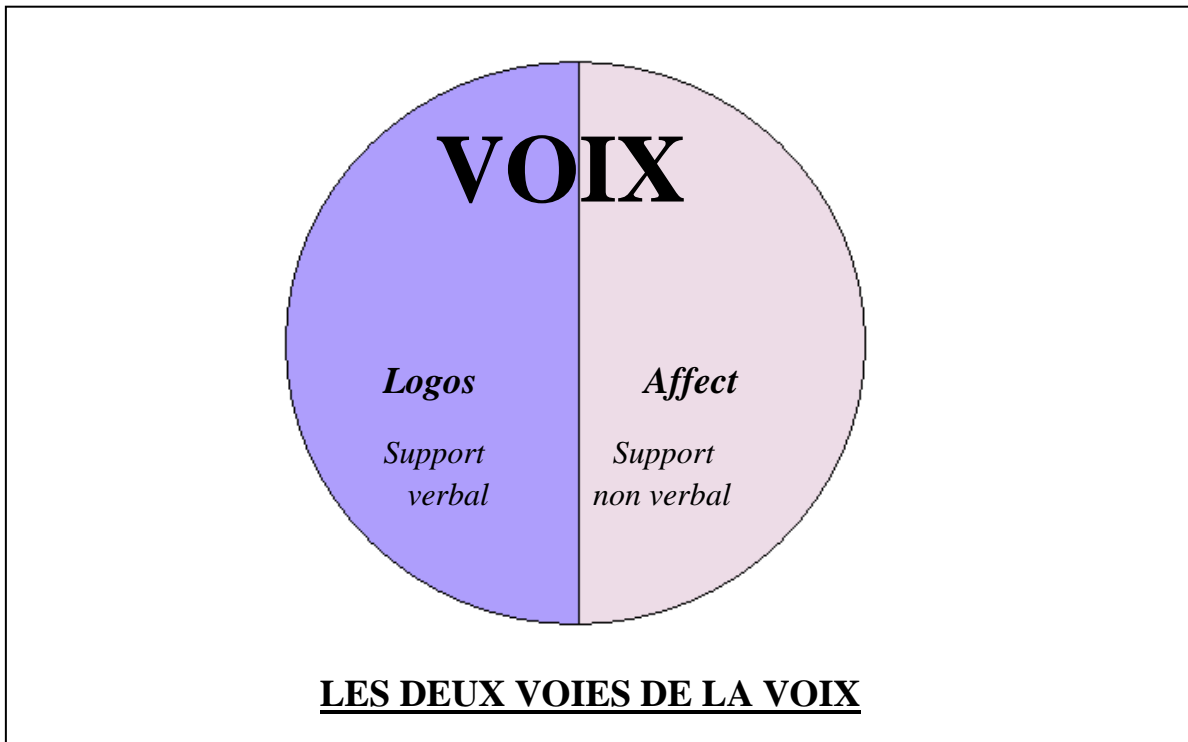
[La voix porte] d'une part, les processus de connaissance du réel, qui vont de la première dénomination, concrète et gestuelle jusqu'aux symboles verbaux et abstraits, [...] c'est la parole tout à la fois utilitaire, signalisatrice, abstraite, conduisant aux opérations logiques de la pensée ; d'autre part, l'expression des émotions et des états d'âme qui va du premier chant spontané de l'enfant jusqu'aux plus hautes formes de la musique vocale où la parole retrouve les sources du sacré et de la magie⁸¹.

Je propose d'illustrer cette double qualité de la voix ainsi :

⁷⁹ Santamaria (M.), Annexe *Entretien avec M. Santamaria*, p.XLII

⁸⁰ Castarède (M-F), *La Voix et ses sortilèges*, Les belles lettres, Paris, 1986, p. 88 et suivantes

⁸¹ Op. cit., p. 88



La première voie/voix transcrit un discours, une pensée, à travers des mots. Le poète sculpte les mots, l'acteur joue les mots, le professeur explique les mots, l'homme politique manie les mots, voire les manipule. De même, certains chanteurs portent un message avant tout verbal. Dans le rap par exemple, le chant ne sert que de support à la parole. « [Il s'agit d'un] moyen de communiquer, dans une société où les jeunes issus de quartiers défavorisés peinent à se faire entendre »⁸². Le chant devient un moyen de parler, de dénoncer une construction sociale jugée exclusive. V. Bordes reprend les termes de L. Mucchielli en comparant le rap à une « prise de parole d'une jeunesse oubliée ». Le chant perd son sens si on lui enlève les mots : du rap chantonné sur « lalala » serait dénué de sa fonction. Le rap est semblable à la baguette magique de la Fée Marraine qui transforme Cendrillon en une belle et charmante princesse : il orne son message de parure musicale afin de le rendre plus audible. L'enfant atteint de TDA/H n'a qu'un accès limité au verbe : il est souvent submergé par un besoin urgent de s'exprimer par des actes, plus rapides et momentanément plus efficaces. Le rap peut être l'occasion de modifier son rapport au verbe à travers de nouvelles rimes et de nouveaux rythmes.

⁸² Bordes (V.), Rap et formation : une autre façon de construire les savoirs, conférence tenue lors de la 7^{ème} Biennale de l'Education et de la Formation organisé par l'Institut National de la Recherche Pédagogique et l'Association pour la Promotion des Recherches et des Innovations en Education et en Formation, Lyon, avril 2014

La deuxième voie/ voix s'émancipe de manière complète du verbe. Elle devient un « moyen direct et privilégié de communication avec l'autre, comme voie vers l'autre, sans passage par le langage et le représentable »⁸³. Cette voix parle sans les mots : il s'agit de la voix triste ou joyeuse, de la voix satisfaite ou déçue, de la voix amoureuse ou haineuse, de la voix prévoyante ou surprise.

La voix, par ses modulations, ses inflexions, ses intonations, témoigne de ce que le langage reste, en dépit de sa structure linguistique, phénomène transitionnel : que fait un orateur talentueux si ce n'est convaincre, séduire par sa voix jusqu'à faire oublier le contenu de son message pour le réduire à son propre pouvoir de fascination⁸⁴ ?

Le chant est le panthéon de cette voix sans verbe, de cette voix que l'on pourrait qualifier de voix à l'état pur. Dans la voix d'opéra, le chanteur concentre son art à déployer une énergie visant à amener l'auditeur à un certain état d'esprit. La voix transmet un état d'être, tel que la colère, la vengeance, l'amour. Le logos et les restrictions du langage verbal sont mis entre parenthèse : la voix n'utilise alors que ce qu'il lui reste, tonalité, souffle, rythme. En ce sens, F. Baziluck se réfère à B. Hourst qui distingue le parlé chacal, langage incisif et traumatisant pour l'enfant, qui se traduit par des reproches tels que « ce n'est pas possible, tu comprends rien ! », et le parlé girafe, langage posé et rassurant pour l'enfant, qui se traduit par des questions telles que « tu n'as pas compris ? Pourtant nous l'avons vu hier. Est-ce tu t'en souviens ? »⁸⁵.

[Poser sa voix consiste à] ne pas entrer dans un état submergé par l'énervement car l'enfant ne comprend pas pour la cinquantième fois, mais d'adopter une voix qui sera contenante pour l'élève. L'élève hyperactif ne peut pas rester en place, il ne s'y sent pas en sécurité. Si l'adulte qui s'adresse à lui manifeste de l'énervement, l'enfant ne trouvera pas l'adulte contenant dont il a besoin et la réaction de l'adulte va ajouter à son anxiété⁸⁶.

Souvent, les deux voies/voix sont liées. La chanson est un exemple de genre musical dans lequel paroles et musiques sont intimement liées, dans lequel les deux voies/voix n'en forment qu'une seule. La preuve en est que « le plus souvent la mélodie jaillit, évidente, de la structure même de la phrase parlée, comme si cette dernière l'avait

⁸³ Konopczynski (G.), Les enjeux de la voix, in sous la direction de Castarède (M-F.) & Konopczynski (G.), *Au commencement était la voix*, Erès, Ramonville-St Agne, 2005, p. 38

⁸⁴ Castarède (M-F), *La Voix et ses sortilèges*, Les belles lettres, Paris, 1986, p. 142

⁸⁵ Baziluck (F.), *Annexe Entretien avec F. Baziluck*, p. IX

⁸⁶ Op. cit., p. IX

toujours contenue»⁸⁷. Les retours de certains enseignants, qui travaillent aussi bien leur vocabulaire que leur posture vocale, témoignent de l'unicité de des versants de la voix. Ils rapportent à leur coach vocal : « j'ai complètement changé ma pratique en classe, et de fait ma relation pédagogique est totalement différente »⁸⁸. Pourtant, la signification du discours reste la même, elle consiste à poser l'autorité du professeur. Mais l'emploi de nouveaux mots et d'une manière de les prononcer changent l'impact de l'apostrophe.

Axé sur le message verbal, axé sur un message émotionnel, ou bien axé sur un message aux deux versants, le chant s'envisage à l'infini : chant lyrique, chant traditionnel, chanson française, rap, grégorien, reggae, gospel, et, très en vogue actuellement, le beat box, etc. Il n'est pas une manière d'aborder la pratique du chant en chœur. Si de multiples champs de possibles ont déjà été imaginés, la pratique vocale ne finira jamais d'innover et il est juste de penser que l'enfant atteint de TDA/H saura trouver une pratique vocale qui lui soit adaptée.

2.3- L'avantage d'un support souple et modulable dans le chant choral

L'être humain, et peut-être encore plus particulièrement l'enfant hyperactif, est en perpétuel mouvement. Chacun agit différemment en fonction de son humeur, du contexte social, du contexte météorologique, de sa faim, etc. La chorale ne peut donc engendrer médiation que si l'organisation de l'activité est assez souple pour prendre en compte la singularité de chaque choriste. Pour permettre la médiation, le chant choral doit s'appuyer sur un principe « d'acceptation de ce qui vient » (2.3.1) et de tolérance d'un temps d'acclimatation (2.3.3).

2.3.1- « L'acceptation de ce qui vient »

J'emprunte cette expression à F. Baziluck qui ancre sa pratique dans un « principe philosophique de l'acceptation de ce qui vient »⁸⁹. Ce principe se comprend à travers certains arts martiaux chinois, qui consistent non pas à donner des coups mais à recevoir les coups de l'adversaire pour les transformer et les utiliser.

⁸⁷ Grimbert (P.), *Psychanalyse de la chanson*, Les belles lettres, Mesnil-sur-l'Estrée, 1996, p. 56

⁸⁸ Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez*, p. XXV

⁸⁹ Baziluck (F.), Annexe *Entretien avec F. Baziluck*, p. XI

Le chant choral comme lieu de médiation implique de respecter le chemin qu'effectue l'enfant, de respecter son besoin de créativité, son besoin de liberté d'expression.

Face aux problématiques de l'enfant hyperactif, F. Baziluck propose de supprimer le plus possible les barrières de la normalité.

Arriver avec une chanson à apprendre, un système déjà orthonormé, risque de ne pas fonctionner. [...] Il est également envisageable de le mener vers une normalisation petit à petit, éventuellement à partir d'une poésie, d'une chanson que l'enfant aime bien, se diriger vers une créativité musicale à partir de mots, de phrases, qui n'ont pas forcément de hauteur, ni de rythme [...] La chanson est très rationnelle. Elle suit un rythme, un texte, une logique textuelle littérale, syntaxique, un principe de rime, une organisation logico-mathématique, un système d'accords et de hauteur tonale. C'est un support légal, qui oblige à entrer dans un système très normé. L'enfant qui présente des problématiques de comportement, ne peut pas être dans la norme. D'ailleurs, lorsqu'il est dans la norme, il manifeste qu'il n'y est pas bien par son comportement. Je me dis, autant le prendre là où il est et à partir de là où il est. Dans un système normé, ça ne marche pas, donc essayons dans un système non normé. C'est une simple supposition⁹⁰.

L'improvisation est une pratique vocale qui introduit à juste titre des espaces de liberté. Il faut se rappeler que la musique ne repose pas sur une partition, mais qu'au contraire c'est la partition qui repose sur une œuvre musicale, n'en donnant qu'un pâle reflet à l'écrit. Ce genre de pratiques peut aider à combler un besoin d'impulsivité.

Afin de ne pas laisser l'enfant seul face au silence, la pratique peut s'appuyer sur un thème, nourrissant l'inspiration et invitant l'enfant à produire des bruits, des rythmes, des sons, des vocalises, des mélodies. De plus, le thème permet une prise de conscience du pouvoir évocateur et langagier du chant : demander aux enfants de chanter la joie, la tristesse, la colère, l'école, la famille, les avions, etc. Les premières improvisations peuvent s'imaginer sur des jeux de mimes, l'enseignant donne des idées de bruitage, corporel ou vocal, afin que l'enfant puisse les réutiliser seul pour la suite. La démarche consiste à accompagner l'improvisation de l'enfant, de le familiariser avec ses propres outils de résonnance corporelle.

⁹⁰ Baziluck (F.), Annexe *Entretien avec F. Baziluck*, p. XI

Chanter réveille des émotions que le choriste peut avoir envie de dire fort, de crier, d'hurler. L'improvisation en groupe permet d'évacuer ce qui submerge le choriste. De même qu'un footballeur peut avoir besoin de frapper fort un bon coup pour revenir à une pratique sportive, le choriste peut sentir la nécessité de laisser sortir sa voix comme elle vient, de la tester et de se l'approprier afin de mieux la maîtriser plus tard.

A la fin du XIX^{ème} siècle, D-M. Bourneville décrivait l'impatience extrême de ces enfants : « à peine ont-ils commencé à lire qu'ils veulent écrire ». On pourrait paraphraser : « à peine ont-ils entendu la chanson qu'ils veulent chanter ». Et si tout chant nécessite un temps d'apprentissage parfois long et fastidieux, ma pratique d'animatrice de chorale à l'école Notre-Dame des Anges à Toulouse m'a amené à relativiser cette exigence. Mes collègues d'origine ivoirienne ont une manière tout à fait autre de faire chanter les enfants : sans aucun échauffement préalable, elles chantent et elles attendent que les enfants les rejoignent. Cette technique fonctionne. Je pense que cela a quelque chose de rassurant pour l'enfant : non seulement l'erreur est possible, puisque l'effet de groupe dans une telle pratique est souvent dissonant les premières minutes, mais le choriste inattentif n'est pas pénalisé de ne pas chanter quelques instants. Ses moments de rêverie sont tolérés. À l'inverse, on aura plus de mal à pardonner un footballeur qui manque une balle pour inattention. De même, alors qu'une pratique sportive peut donner lieu à des compétitions, la chorale propose une production émancipée de toute pression individuelle : le choriste fatigué peut s'arrêter de chanter quelques minutes et rejoindre le groupe lorsque l'envie lui reprend.

A mon sens, « l'acceptation de ce qui vient » induit une tolérance féconde : elle laisse à l'enfant un temps nécessaire à l'enfant pour entrer dans la pratique.

2.3.2- La tolérance d'un temps d'acclimatation

Un enfant n'acquiert pas la capacité à rester dans un groupe du jour au lendemain. Il faut respecter son rythme de socialisation et lui laisser un temps d'acclimatation dans lequel l'enfant peut tester la collectivité, puis peu à peu la choisir.

Le besoin d'hyperactivité peut être comblé par des chorégraphies, des gestes, des danses. L'enfant atteint de TDA/H y trouvera une justification à sa mobilité permanente. La chanson mise en gestes est l'occasion de lever les bras, de taper des mains, de tourner

sur soi, de marcher sur la musique. Ces mouvements peuvent être laissés libres dans un premier temps, sorte d'improvisation gestuelle, peu à peu alternée avec des gestes imposés à tous, afin de rappeler le caractère commun de la production. L'absence de contrainte dans le geste individuel allège les contraintes d'une pratique collective. Le but est d'introduire petit à petit et de plus en plus des gestes communs afin de le faire entrer dans une dynamique de groupe. On peut imaginer une progression dans les gestes communs : une première gestuelle qui ne nécessite aucun contact avec le voisin et une seconde gestuelle qui nécessite un contact physique avec le reste du chœur. Dans le premier cas, les enfants effectuent des gestes identiques, mais individuels. La conscience de l'autre se situe sur un versant visuel, presque intellectuel puisque les enfants ne se touchent pas. Dans le second cas, les enfants se tiennent la main pour une ronde ou une farandole. La présence de l'autre s'opère de manière sensible : si l'enfant refuse de prendre la main de ses camarades, la danse n'est plus possible, il s'exclue du groupe aux yeux de tous.

F. Baziluck témoigne de la souplesse de la structure chorale pour l'enfant ayant des difficultés à intégrer un groupe.

J'ai remarqué que ces enfants ne sont pas à l'aise au niveau de leur voix et ils ne supportent pas l'amplification qu'y apporte le groupe. Donc ils reculent [du cercle]. J'ai essayé de mettre du mouvement. [...] Pour les enfants hyperactifs... j'aurais tendance à faire comme j'ai fait avec les autistes. L'année dernière et l'année d'avant, j'avais un élève autiste dans la classe. Je tolérais qu'il soit plus ou moins dans le cercle de chant, même qu'ils viennent à l'intérieur du cercle, et je me servais de ses mouvements pour le ramener dans une posture collective : lorsqu'il tapait dans les mains, je me plaçais à côté en mimant ses gestes, et petit à petit, je modifiais la posture pour l'amener dans une position plus stable et plus ancrée dans le cercle⁹¹.

Le respect d'un temps d'acclimatation ne revient pas à anéantir toute obligation de participation à l'activité collective. Tolérer n'est pas synonyme de démissionner. Il s'agit de trouver la limite entre les difficultés de l'enfant liées au TDA/H et les caprices de ce dernier liés à sa nature humaine. Chez F. Baziluck par exemple, une obligation a subsisté malgré tout, celle de rester dans le cercle : « je voulais qu'ils soient dans la vibration »⁹².

Le temps d'acclimatation permet ainsi la mise en place d'un nouvel espace de socialisation pour l'enfant atteint de TDA/H.

⁹¹ Baziluck (F.), Annexe *Entretien avec F. Baziluck*, p. X

⁹² Op. cit., p. VI

QUELLE VOIX / VOIE DANS LE CHANT CHORAL ?



3- L'ouverture dans le chœur d'un nouvel espace de socialisation pour l'enfant atteint de TDA/H

L'étude structurelle de la chorale a permis de comprendre comment le chœur constitue un lieu propice à la médiation pour l'enfant atteint de TDA/H. L'étape suivante consiste à s'interroger sur les différentes voies de médiation qu'ouvre ce lieu.

Il convient d'insister ici sur ma position d'*intervenante auprès de publics à besoins éducatifs particuliers*. L'objet de ma recherche ne répond donc pas à une logique curative. Ma posture professionnelle m'amène à ancrer mon étude dans une logique éducative, ne visant pas à guérir un trouble mais à apporter des éléments de réponse dans un contexte de difficultés. Ainsi, à l'inverse du « thérapeute, qui éventuellement utilisera des truchements artistiques dans une perspective de soin d'une pathologie identifiée, [en vue] de résoudre cette pathologie »⁹³, mon *intervention auprès de publics à besoins éducatifs particuliers*, et en l'espèce auprès de l'enfant atteint de TDA/H, entre en résonance avec le travail fourni dans le soin thérapeutique tout en se situant hors du cadre sanitaire. Mon mémoire s'aligne sur la position de H. Gonzalez lorsque ce dernier explique qu'il n'y a pas qu'une porte de sortie⁹⁴.

Le chœur a pour premier effet d'inscrire l'enfant dans un groupe (3.1). Parallèlement, l'expérimentation de nouveaux canaux de communication offre à l'enfant une alternative face au choix draconien qu'il rencontre quotidiennement, entre l'acte efficace ou la parole inaudible (3.2). Dans ce contexte, l'enfant devient disposé à écouter l'Autre par lequel il est également écouté (3.3), ainsi qu'à respecter le cadre imposé par la pratique vocale (3.4). Enfin, les représentations publiques nourrissent et rehaussent l'estime de soi (3.5).

3.1- L'appartenance à un groupe

La chorale se définit par le fait de chanter à plusieurs. Le premier élément médiateur est lié à l'appartenance à un groupe qui repose sur les deux choses suivantes : l'illusion de ne former plus qu'un avec le reste du groupe (3.1.1) et l'ordre symbolique sur

⁹³ Bastien (A-M.), Le paradoxe du musicien – Une formation « Musique et Handicap » est-elle légitime? in *La nouvelle revue de l' AIS*, N°18, 2^{ème} trimestre 2002, page 61

⁹⁴ Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez*, p. XXVI

lequel s'entendent les choristes (3.1.2). L'effet de groupe est renforcé par la politique inclusive de la chorale, fondée sur un principe d'hétérogénéité de ses membres (3.1.3).

3.1.1- L'illusion de non-séparation

J'ai fait partie de six chorales. Ce sont des lieux imprégnés d'une ambiance toujours très particulière, où chacun est uni à l'autre d'une manière impalpable et pourtant très intense. J'ai cherché à vérifier l'universalité de cette expérience personnelle.

Dans la littérature, P. Grimbert insiste sur l'état d'unité qu'engendre le chœur et qu'aucune autre activité collective ne permet, du moins à un tel degré « d'intimité ».

Le sentiment unique de partager un moment d'exception, d'appartenir à la même communauté, la sensation d'être, l'espace d'un instant, en communion avec l'autre, nous ne les ressentons jamais aussi intimement que lorsque nous chantons avec lui, en chœur⁹⁵.

Pour H. Gonzalez, poly-instrumentiste et membre d'orchestre, le sentiment d'unité n'a été découvert seulement lorsqu'il a commencé à chanter en chœur.

Pour moi, c'est là qu'a résonné la phrase 'chanter d'une seule voix'. Ça a mis le doigt sur quelque chose que sans doute, je n'avais pas trouvé en pratiquant un instrument [...]. J'ai tourné pendant un an avec Opéra Eclaté, j'étais dans l'orchestre avec la compagnie des chanteurs. Je ne trouvais pas cette harmonie au sens large du terme que je trouvais dans la chorale⁹⁶.

Ce sentiment d'appartenance se comprend à travers l'étude de celui existant au sein de grandes institutions, telles que l'armée et l'Église. En effet, chacune de ces institutions est dotée d'hymnes et de cantiques. Selon P. Grimbert, ces chants sont des outils de cohésion, dont l'effet est « d'abolir les frontières du Moi »⁹⁷. Ne laissant résonner toutes les voix que d'un seul chœur, la chorale invite le sujet à oublier une part de son individualité pour entrer dans une illusion d'unicité complète du groupe, une illusion de non-séparation. S. Freud analyse la psychologie des foules à travers un abandon du Moi, lié à un besoin primaire d'être « en accord plutôt qu'en opposition »⁹⁸. Si l'on calque ce raisonnement au phénomène choral, il faut conclure que le mirage de fusion vécu par les

⁹⁵ Grimbert (P.), *Psychanalyse de la chanson*, Les belles lettres, Mesnil-sur-l'Estrée, 1996, p. 207

⁹⁶ Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez*, p. XV

⁹⁷ Grimbert (P.), *Psychanalyse de la chanson*, Les belles lettres, Mesnil-sur-l'Estrée, 1996, p. 207

⁹⁸ Freud (S.), *Psychologie des foules et analyse du Moi*, 1921 in Grimbert (P.), *Psychanalyse de la chanson*, Les belles lettres, Mesnil-sur-l'Estrée, 1996, p. 208

choristes répond à un besoin universel de relation paisible à l'Autre. Or, l'on sait l'amplification de ce besoin chez l'enfant privé quotidiennement de toute harmonie sociale. En ce sens, la chorale offre un lieu réparateur pour l'enfant confronté au TDA/H

Le sentiment de non-séparation se nourrit de l'interdépendance entre les choristes : la voix individuelle du choriste ne suffit pas, elle a besoin des autres voix pour former le chœur. Et contrairement à certains sports collectifs, qui imposent des roulements pour respecter le nombre limité de joueurs, la chorale accueille autant de personnes que l'espace géographique le permet.

La cohésion du groupe va de soi : on fait partie du chœur par le simple fait de participer aux activités. Le chœur n'est pas soumis aux humeurs des choristes. Chacun est membre, malgré les tensions de la veille, malgré les disputes de ce jour et malgré les désaccords de demain. La place octroyée au choriste est fixe et cette caractéristique est importante pour l'enfant qui a de la difficulté à prévoir ses comportements et ses réactions. La participation à une chorale équivaut à un droit d'entrée dans un groupe. Cette opportunité est rassurante pour l'enfant souffrant de TDA/H : sa place n'est plus à conquérir. De plus, sa place au sein du chœur repose sur un acte de volonté individuelle. L'enfant a le choix : il peut chanter ou ne pas chanter, il peut intégrer le groupe ou de ne pas l'intégrer. Ce choix est primordial pour l'enfant instable, qui peut ainsi tester l'adhésion au groupe, alterner entre sa participation et son absence de participation, entrer en douceur dans un contexte social nouveau (cf. supra 2.3).

Le rythme commun ajoute à cet esprit d'unité. Dans le film *La vague*⁹⁹, un enseignant fait marcher tous ses élèves sur un même rythme : « vous sentez qu'avec le rythme, on ne fait plus qu'un! ». La résonance des frappes amplifiée par le nombre et accordée sur une même temporalité crée un sentiment jouissif, que l'on peut penser en lien avec le besoin considéré par S. Freud « d'être en accord plutôt qu'en contradiction ». L'armée use d'ailleurs du pouvoir unificateur du rythme à travers la marche militaire. L'instauration d'un rythme commun inscrit l'individu au sein d'une collectivité soudain homogène. Dans *La vague*, une élève rapporte l'événement à sa mère : « c'était dingue,

⁹⁹ Gansel (R.), *La vague*, 2008

tout d'un coup on a senti une incroyable énergie qui nous a fait vibrer ensemble »¹⁰⁰.

L'appartenance au groupe est ressentie jusque dans son corps.

Par le rythme, j'éprouve que je ne suis pas enfermée dans une solitude irrémédiable. Comme on peut avoir le même rythme, comme on peut accorder nos rythmes, comme on peut jouer ensemble, l'autre est comme moi et moi je suis comme l'autre, on est uni, on se comprend, et par conséquent il y a une communication entre nous. Chacun se rassure, l'autre est mon semblable. On le sait de façon théorique, mais dans le rythme je le sens, on vit une communauté¹⁰¹.

L'union des choristes s'appuie sur un accord quant à l'ordre symbolique.

3.1.2- L'accord sur un ordre symbolique

Dans son étude sur la communion des foules, S. Freud parle d'un « pacte avec les signifiants ». Le processus d'unité est similaire dans la chorale : la notion de tristesse, de gaieté, de souffrance, d'allégresse est signifiée selon un code musical. Le choriste emploie des signifiants propres au groupe, propre à une communauté, propre à une micro-société dans laquelle la titularisation de *citoyen-choriste* nécessite la maîtrise d'un nouveau langage.

Cet accord sur l'ordre symbolique nécessite une approche commune de ce qui est chanté. Par exemple, le *Go down Moses* se clôt sur un dernier « let my people go » : le dernier « go » peut être chanté pianissimo, ou fortissimo ; il peut être chanté de manière brève « go ! » ou de manière plus accentuée « goooooooooo » ; il peut enchaîner directement sur le « let my people » ou imposer un temps de silence après le « let my people ». Il s'agit là d'une différence d'interprétation sur laquelle le chœur doit s'accorder. L'appartenance au groupe en est renforcée, puisque le groupe choral se différencie alors des autres chœurs grâce à un choix d'interprétation et de répertoire.

¹⁰⁰ Gansel (D.), *La Vague*, DVD, édition Bac films, 2009, Paris

¹⁰¹ Désesquelles (A-C.), professeur agrégée de philosophie à Lyon, in Girerd (R.), Pierret (J-M.), *Rythme*, DVD, édition CRDP de l'académie de Lyon, 2011, Lyon

Si cette appartenance au groupe semble ainsi reposer sur une nécessaire homogénéité, le chœur conserve néanmoins, comme toute musique, la faculté d’englober « des éléments hétérogènes dans un rapport de contiguïté et de continuité »¹⁰².

3.1.3- La politique inclusive du chœur

Alors que la norme sociale s’applique à respecter un tri sélectif, le chœur s’arroge le droit de prendre chaque sujet tel qu’il est. « Qu’elle soit vocale ou instrumentale, [la musique] réunit les singularités dans un tout harmonieux »¹⁰³

L’élaboration sonore ne nécessite pas de formater les choristes, bien au contraire. Différentes hauteurs tonales (alto, soprano, basse, ténor) et mêmes différentes manières de chanter (une voix qui porte, une voix chaude, une voix douce, etc) forment la richesse du chœur, qui crée une œuvre collective à partir d’une pluralité de voix. A. Sparagnia, musicien italien expliquait en 1990 que « pour faire de la musique avec les autres, savoir jouer une seule note pouvait suffire, si on la plaçait au bon moment »¹⁰⁴. Une expérience de ma petite enfance me revient en mémoire. Le chef d’orchestre m’avait confié les cymbales. Mon unique contribution venait parfaire la mélodie d’un son final. Le chœur peut fonctionner de la sorte. Le choriste, dont la voix ne parvient pas à sortir suite à des difficultés d’ordre physiologique ou psychologique, peut participer à la production collective en ne chantant qu’une seule mesure, qu’une seule note, voire en ne frappant que le rythme.

Le chœur se fonde sur une pratique de faire ensemble. A-M. Bastien parle en ce sens de « philosophie de société ». En effet, si nous avons insisté sur la nécessité d’un minimum d’homogénéité dans le chœur, la voix de chaque choriste n’en demeure pas moins singulière, car elle reste issue d’un corps physique et psychique bien unique. Ainsi, le chœur donne à voir à l’enfant atteint de TDA/H un lieu de production commune où la différence de chacun trouve un accord, où la différence n’est plus source d’exclusion. Si « la chorale ne règlera pas les problèmes des enfants hyperactifs ou des enfants

¹⁰² Bastien (A-M.), Le paradoxe du musicien – Une formation « Musique et Handicap » est-elle légitime? in *La nouvelle revue de l’AIS*, N°18, 2^{ème} trimestre 2002, page 62 et suivantes

¹⁰³ Castarède (M-F), *La Voix et ses sortilèges*, Les belles lettres, Paris, 1986, p. 64

¹⁰⁴ Bastien (A-M.), Le paradoxe du musicien – Une formation « Musique et Handicap » est-elle légitime? in *La nouvelle revue de l’AIS*, N°18, 2^{ème} trimestre 2002, page 62 et suivantes

handicapés [...] en tout cas, ça va les mettre dans un collectif où ils ne sont plus dans la problématique de leur handicap, ou de leur barrière »¹⁰⁵.

Ce collectif du chœur s'appuie sur des canaux de communication propres au support musical.

3.2- L'ouverture de nouveaux canaux de communication

« La musique peut modifier un état d'âme existant »¹⁰⁶. À la différence d'une production sonore végétale, animale, mécanique, ou autre, l'essence de la musique est de communiquer un « contenu humain »¹⁰⁷ à l'aide d'un support non-verbal (3.2.1). Ce système de communication permet à la voix chantée d'exprimer ce que le *socialement correct* interdit de dire à la voix parlée (3.2.2).

3.2.1- L'acquisition d'une communication non-verbale

Alors que les relations sociales requièrent la maîtrise de la langue orale et de la langue écrite pour médiatiser nos pensées aux autres, la musique s'appuie sur de « nouveaux canaux de communication qui restent inaccessibles au langage verbal »¹⁰⁸.

Le travail effectué avec un enfant signalé au Rased, en témoigne¹⁰⁹. Face à un enfant qui ne parlait ni avec les autres enfants ni avec l'institutrice et de manière restreinte avec sa famille, une rééducatrice s'est aventurée dans une communication musicale. L'enfant s'est approprié un djembé et des jeux de miroir se sont établis, déviant sur des pratiques de plus en plus libres laissant à l'enfant un espace d'expression personnelle.

*Si la communication n'est pas passée par les mots durant la première rencontre, elle s'est cependant établie par d'autres canaux, notamment un long moment par la médiation musicale et tout ce qu'elle implique en regards, mimiques et gestuelles [...] qui a permis une communication et un lien non verbal*¹¹⁰.

¹⁰⁵ Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez*, p. XXXI

¹⁰⁶ Dakovanou (X.), Quand l'âme chant. La voix mélodique et son pouvoir affectif, in *Topique Revue freudienne*, N°120 La voix et les passions, l'Esprit du temps, Paris, 2012, p. 22

¹⁰⁷ Blacking (J.), *Le Sens musical*, Les éditions de Minuit, Paris, 1980, page 43

¹⁰⁸ Benenzon (R.O.), *La musicothérapie – La part oubliée de la personnalité*, De Boeck Université, Paris, 2004, p. 58 et s.

¹⁰⁹ Moindrot (D.), Réflexion sur la place et le rôle du champ musical dans l'aide rééducative à l'école in *La nouvelle Revue de l' AIS*, N°18, 2^{ème} trimestre 2002, page 110

¹¹⁰ Moindrot (D.), Réflexion sur la place et le rôle du champ musical dans l'aide rééducative à l'école in *La nouvelle Revue de l' AIS*, N°18, 2^{ème} trimestre 2002, page 110

La musique permet ainsi de sonoriser ce qui ne parvient pas à être verbalisé. Or l'enfant impulsif ne maîtrise pas la verbalisation : situé dans l'espace-temps bien particulier du « tout de suite et maintenant », il n'est pas rare que l'enfant réponde avant que la question n'ait finie d'être posée ou encore que ce dernier frappe avant même d'avoir verbalisé son mécontentement. Le caractère impulsif se manifeste par des réactions émotionnelles fortes. Ces dernières s'apparentent à des comportements parfois très violents lorsqu'il s'agit de remarques liées au comportement incriminant le TDA/H. L'enfant est sujet à des crises de colère difficiles à maîtriser aussi bien pour lui-même que pour les personnes présentes. Ses émotions le submergent et tout commence à voler... le stylo, les chaises, le bureau. Ainsi il peut provoquer des scènes spectaculaires où jaillissent des émotions. La musique, en créant un nouveau support d'expression, offre à l'enfant une alternative face au choix duel entre l'expression corporelle ou l'expression verbale. La musique transmet des messages sans les coups et sans les mots.

Si l'impulsivité passe avant tout par le corps – l'enfant court, tape, frappe – elle est également présente dans la voix – l'enfant laisse échapper une parole qu'il ne pense pas réellement ou il pousse un cri, témoin de toute la colère et de toute la souffrance qui l'habitent. Le besoin urgent de s'exprimer tient à une émotion qui ne peut plus être contenue. Dans le chant, hurler devient possible et cet acte peut même devenir beau. Le chant propose une enveloppe contenant. La voix non chantée peut certes transmettre la peur à travers un cri d'effroi, ou la souffrance à travers un cri d'agonie, ou la joie à travers un rire, ou le malaise à travers un silence. Cependant, l'expression du sujet y est limitée par des codes sociaux présents dans les mots, les expressions, la syntaxe, la prononciation, le contexte social de la conversation, etc. Les seules contraintes dans la voix chantée sont corporelles : le placement de la voix, la musculation du diaphragme, la relaxation des tensions, le développement de l'oreille musicale. Les barrières sont seulement intérieures, et elles peuvent faire l'objet d'un travail. Et l'exigence d'harmonie musicale doit être maniée avec précaution lorsque l'on se rappelle du gouffre qu'il peut exister entre les critères esthétiques de deux générations différentes.

Pour F. Baziluck, ce système de communication non verbal constitue une porte de sortie du rationnel, sortie selon lui nécessaire à une seconde entrée plus solide et plus sereine dans le rationnel.

Les élèves en situation de handicap, qui notent des besoins éducatifs très particuliers [...] ressentent beaucoup cet aspect du non verbal et de l'inconscient que la voix porte. La voix traduit des signifiants, à travers les mots choisis, leur aspect symbolique, à travers le côté mélodieux, l'intonation, et enfin à travers la micro inflexion. Résonne-t-elle dans la gorge, dans le nez, dans la poitrine, dans le crâne ? L'inflexion du mot est-elle tendue, la voyelle est-elle appuyée ? Une information supplémentaire a-t-elle amenée ? La médiation par le chant et le chant spontané est une manière de sortir du rationnel : un enfant qui a des problématiques de conduite, de comportement, en agitation motrice, voire hyperactif, a du mal à être à sa place, dans son propre corps. Est-ce qu'afin de l'amener vers un cadre de référence, ne serait-il pas judicieux de l'amener d'abord vers du lâcher-prise, vers une construction non rationnelle, pour ensuite l'amener dans le rationnel¹¹¹ ?

Cette sortie du rationnel et ce lâcher-prise permettent également une libération de la parole refoulée.

3.2.2- La chantalisation de paroles interdites à la verbalisation

« La combinaison du sens (le texte) et de l'affect (la mélodie et souvent aussi le texte) donne au chant un pouvoir expressif unique »¹¹².

La spécificité du chant par rapport à la musique instrumentale repose sur cette richesse de pouvoir utiliser deux outils de communication dans un cadre où ils se complètent si bien que l'on se demande parfois si le compositeur commence par le texte ou par la mélodie. « Les uns prétendent commencer par la musique, les autres par le texte, le plus souvent ils évoquent le fait que la première appelle le second et inversement, dans un phénomène d'émulation réciproque »¹¹³.

Musique et parole se relaient. Le chant s'arroge alors la liberté de verbaliser ce que la société a enfermé dans l'armoire des tabous. On remarque en effet que le verbe banni de son discours un certain nombre de préoccupations universelles, que la chanson aborde pourtant sans difficulté. Si la société n'ose pas parler, elle ose chanter à tue-tête. Ainsi, C. Trenet chante la masturbation dans *La folle complainte*, S. Gainsbourg l'inceste dans *L'inceste de citron*, G. Brassens l'érection dans *Fernande*. Si l'exemple de ces thèmes

¹¹¹ Baziluck (F.), Annexe *Entretien avec F. Baziluck*, p. XI

¹¹² Dakovanou (X.), Quand l'âme chant. La voix mélodique et son pouvoir affectif, in *Topique Revue freudienne*, N°120 La voix et les passions, l'Esprit du temps, Paris, 2012, p. 22.

¹¹³ Grimbert (P.), *Psychanalyse de la chanson*, Les belles lettres, Mesnil-sur-l'Estrée, 1996, p. 107

sexuels illustre rapidement la prise de parole émancipée dans le chant, il va de soi que la chanson aborde également d'autres thèmes angoissants, tels que la mort dans *Marcia Baila* des Rita Mitsouko. Cette réflexion tend à montrer que le chœur est également un lieu de droit à la parole. L'enfant hyperactif peut trouver dans le chant l'occasion d'exprimer son exclusion sociale à travers *La Mauvaise réputation* de G. Brassens, sa difficulté organisationnelle à travers *Oh ! Hé ! Hein ! Bon !* de N. Ferrer, son sentiment de saturation face aux réprimandes quotidiennes à travers *Fais pas ci, fais pas ça !* de J. Dutronc, son incompréhension du fonctionnement social à travers *Pourquoi pourquoi pourquoi ?* des Wiggles, etc.

En chantant, l'enfant s'exprime et fait un premier pas vers l'Autre.

3.3- L'ouverture à l'autre

Dans le chant choral, l'enfant commence par s'approprier les clefs d'expression que l'art lui donne. La dimension collective, bien que présente tout au long de la pratique vocale, n'entraîne qu'une rencontre progressive avec l'Autre (3.3.1), qui évolue petit à petit à travers l'exigence d'écoute que va imposer le chœur (3.3.2).

3.3.1- Une rencontre progressive de l'Autre

Lors une expérimentation menée au sein d'une grande section au Centre de Fismes en 2003-2004¹¹⁴, des séances de danse ont été succédées de différents temps de paroles, pendant lesquels les enfants échangeaient sur leur pratique d'abord en tant que danseurs, puis en tant que chorégraphes et enfin en tant que spectateurs. Il est intéressant de remarquer l'ordre des échanges, qui font d'abord appel à l'expérience sensorielle de l'enfant en tant que danseur (intérieurisation du geste), puis à son expérience de création en tant que chorégraphe (position d'un choix par rapport au geste intériorisé) et enfin à son expérience de compréhension en tant que spectateur (ouverture à une pratique corporelle autre que la sienne).

La hiérarchie des thèmes abordés semble refléter la progression de toute expérience artistique qui toucherait en premier lieu la dimension interne de l'être à travers le plaisir

¹¹⁴ Lasserre (C.), La Danse à l'école in *Cahiers pédagogiques*, N°464 Les arts à l'école, juin 2008, page 40 et suivantes

d'imaginer, de s'exprimer, d'innover, et en second lieu la dimension externe de l'être tourné vers l'autre à travers le désir de partager, de regarder/écouter l'autre et de le comprendre. À l'instar de la danse, le chant choral fait naître des espaces de médiation qui portent sur la relation que le chanteur entretient avec lui-même à travers l'acquisition nouveaux supports d'expression personnelle et sur la relation qu'il entretient avec l'Autre à travers l'entrée dans un collectif.

Il faut certes faire preuve de créativité, de liberté parce que je veux être moi, mon vrai moi, et non un ego construit, démesuré et incommensurable, mais [qu'] il s'agit aussi d'être en relation avec ces autres unités musicales¹¹⁵.

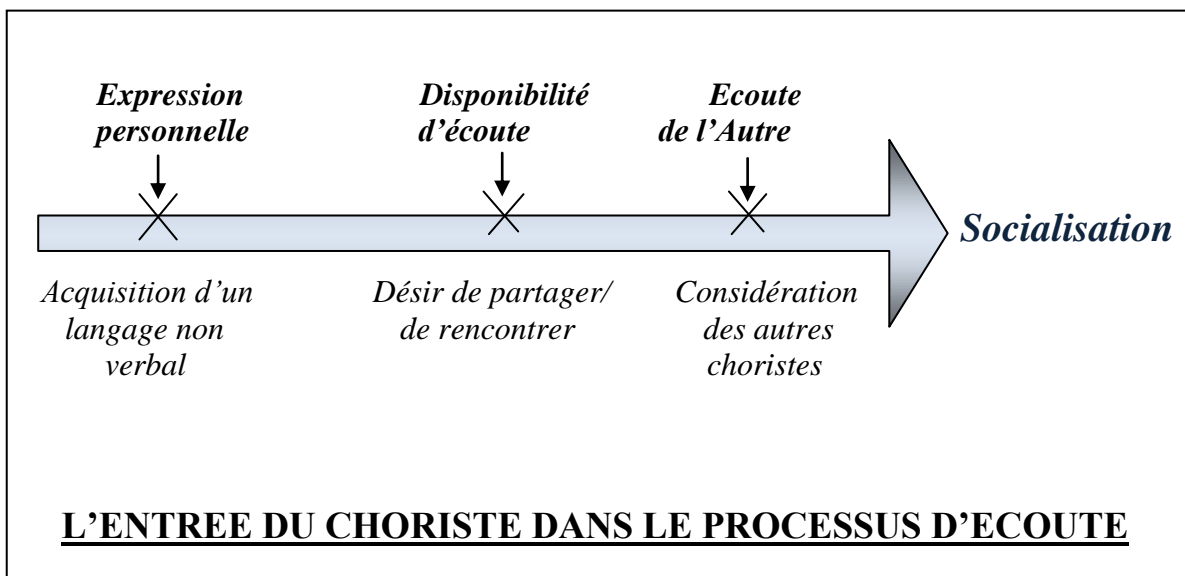
Une approche schématique supposerait que l'enfant centre son attention sur sa propre production vocale dans un premier temps et qu'il s'ouvre petit à petit vers une pratique plus altruiste qui implique de prendre en compte les autres choristes. Dans notre vie quotidienne, la capacité à aller vers Autrui suppose une certaine disponibilité. À titre d'exemple, le psychologue rencontré par les candidats aux formations d'Éducateur spécialisé vérifie que ces derniers ne soient pas eux-mêmes en difficulté.

Il faut voir dans cette chronologie une nécessité d'ordonner fictivement l'expérience chorale en plusieurs étapes, afin de bien comprendre les processus qui s'y déroulent. Pour A-A. Tomatis, « l'écoute ne se révèle que de certaines conditions »¹¹⁶. On peut donc penser que c'est seulement lorsque l'enfant aura trouvé dans le chant un lieu d'expression (cf. supra 3.2) qu'il sera disposé à entendre, écouter puis partager ce que les autres choristes expriment à travers leur pratique vocale.

Je propose de schématiser cette approche de la sorte :

¹¹⁵ Baziluck (F.), Annexe *Entretien avec F. Baziluck*, p. XII

¹¹⁶ Tomatis (A.A.), *Vers l'écoute humaine*, ESF, Paris, 1979, 1986, p. 27



Cette approche laisse penser que le chant favorise une amélioration de l'attention sélective : dans un premier temps, les efforts de l'enfant s'orientent en prédilection sur un outil personnel. Le temps qu'il fait dehors, la tâche sur le tapis, les lunettes du voisin, les éléments habituellement si perturbateurs vont peu à peu être mis de côté pour se concentrer sur une seule chose : le son de sa voix, que l'enfant cherche à sublimer pour sa propre satisfaction.

Le processus d'écoute évolue également à travers la nécessité chorale d'une écoute des autres voix.

3.3.2- La nécessité d'une écoute de l'Autre

Qu'il s'agisse des autres choristes ou du chef de chœur, l'enfant ne peut que prendre en compte l'Autrui qui constitue la condition *sine qua non* de l'activité chorale. L'absence d'écoute mutuelle entraîne une absence de rythme commun, une absence de tonalité commune, une absence de cohésion vocale et en résumé une absence de production commune.

L'écoute de l'Autre est l'élément médian qui transforme un simple amas de bruits individuels en une production chorale. « Il faut vous écouter, c'est la première chose pour

former un groupe ! » s'exclame Deloris Van Cartier, alias Sœur Marie-Clarens, dans *Sister Act* lors de la première séance de chorale¹¹⁷.

L'Autre peut en premier lieu correspondre *aux autres choristes*. Entendant qu'il n'est pas seul, l'enfant commence à écouter ce qui se passe autour : il introduit peu à peu une dimension consciente. Prenons l'exemple d'un chœur composé de plusieurs pupitres : soit les pupitres se succèdent et se répondent, soit ils chantent simultanément et se complètent les uns les autres. Dans le premier cas, l'écoute est le moyen de repérer le moment clef où son pupitre entre dans le chant. Dans le second cas, l'écoute vient donner corps au message affectif porté par la musique. Dans les deux cas, l'apprentissage de l'écoute développe l'attention divisée de l'enfant, qui est amené à prendre en compte une multitude d'informations : la justesse de sa voix, l'accord de cette dernière avec celle des autres que ce soit au niveau du rythme, du tempo, de la hauteur tonale, de l'endroit où le chœur se situe dans la chanson, etc. « Chanter ensemble, c'est s'écouter et écouter les autres »¹¹⁸.

L'exigence de l'attention se poursuit dans le rapport *au chef de chœur*, qui indique les nuances, le tempo, le style choisi. Un même chant peut être interprété autant de fois qu'il existe d'individus sur terre. Le chant ne produit son effet que lorsque les choristes optent pour une même voie d'interprétation. C'est une des missions du chef de chœur que de rassembler les choristes vers une entrée particulière. Le chant choral développe donc l'attention dans sa forme contenue, puisqu'il s'agit pour le choriste d'apprendre à considérer les indications de l'adulte tout au long de la chanson.

La lecture de la partition ne suffit qu'à Mozart ou qu'aux grands musiciens. Pour la plupart des individus, l'entrée dans l'univers musical ne peut faire fi d'une étape première d'attention à l'enchaînement sonore produit par un Autre. Pour connaître la chanson, il faut d'abord écouter quelqu'un nous la chanter. Il s'agit là d'une remarque simple que l'on oublie aisément d'évoquer tellement elle nous paraît évidente. « Toute musique est de la musique populaire, en ce sens que la musique ne peut être transmise [...] sans qu'il y ait de

¹¹⁷ Ardolino (E.), *Sister Act*, 1992

¹¹⁸ Sous la direction de Leroy (J-L.) & Terrien (P.), *La voix et l'éducation musicale*, L'Harmattan, Paris, 2012, p. 43

associations entre les individus »¹¹⁹. L'enfant perçoit aisément la nécessité de cette première étape d'écoute : le chœur offre un terrain d'apprentissage de l'écoute accessible à l'enfant souffrant de TDA/H, qui entre dans un jeu de mime.

La place de l'écoute double sa dimension dans les pratiques d'improvisation collective. Ces méthodes divergent des pratiques vocales classiques dans la mesure où le caractère de l'écoute n'est plus seulement premier mais primaire. L'improvisation amène l'individu vers une situation relationnelle dans laquelle l'attention est centrée sur la production d'un Autre, pour entrer dans un processus d'échange avec ce dernier.

L'écoute est la première règle de bienséance musicale. Au-delà de ce *choralement correct*, le chant institue deux autres cadres de lois : un premier cadre légal nécessaire à la production collective et un second cadre de lois nécessaire à la production individuelle.

3.4- Le respect d'un nouveau cadre

La pratique vocale soumet le choriste à une partition qui, malgré les divergences d'interprétation musicale possibles, vient poser un certains nombres d'obligations communes à tous les membres (3.4.1). En outre, le chant impose une certaine maîtrise corporelle sans laquelle le choriste ne saurait avoir un minimum de plaisir dans la pratique vocale (3.4.2).

3.4.1- Le respect d'un schéma organisé

La musique se différencie du bruit dans la mesure où elle est la hiérarchisation humaine d'une suite de sons.

*Bien que les différentes sociétés aient chacune tendance à se faire une idée différente de ce qu'elles considèrent comme étant de la musique, toutes les définitions sont fondées sur un consensus touchant les principes selon lesquels les sons musicaux doivent être organisés*¹²⁰.

Si un soliste peut se permettre quelques variations, le choriste ne peut décider seul d'ajouter, de ralentir, de prendre des libertés : son inscription dans le groupe restreint son champ de créativité. La partition devient alors une référence autour de laquelle le groupe s'unifie afin de s'orienter vers une même voie/voix. À cet enfant qui n'écoute jamais rien,

¹¹⁹ Blacking (J.), *Le Sens musical*, Les éditions de Minuit, Paris, 1980, p. 8

¹²⁰ Op. cit., p. 18-19

le chant choral pose l'exigence d'accepter qu'il n'est pas seul et qu'il ne chante pas ce qu'il veut quand il veut, mais ce qui est prescrit et quand vient son tour. Le respect d'une partition développe l'attention soutenue : il ne s'agit pas de repérer le moment où son pupitre doit entrer dans le chant, il s'agit de s'accorder en permanence avec les autres, de respecter les nuances qui varient d'une mesure à l'autre, de penser à respirer là où il en a été convenu.

L'enfant se voit imposer des limites dont le chef de chœur assure le respect. En effet, alors que certaines pratiques vocales, telles que les chants traditionnels, s'en émancipent, beaucoup s'appuient sur un chef de chœur pour coordonner toutes ces voix individuelles. Le respect de la partition va donc souvent de paire avec le respect de l'adulte, garant de la partition. L'enfant appréhende la finalité de la Loi au service d'une création harmonieuse. Fera-t-il le lien avec la nécessité du cadre scolaire, destiné à permettre une cohabitation paisible entre des individus ?

Au-delà de cette réglementation s'appliquant à la production collective, le chant choral instaure un second cadre pour la production individuelle.

3.4.2- Le respect de son corps

Si le fait de chanter provoque un balancement des hanches, l'action de chanter ne permet pas de courir en même temps. Le chant impose une posture corporelle, sur laquelle mes échanges avec deux professionnels de la voix m'ont éclaircie.

Si les cordes vocales sont nécessaires à la production vocale, elles ne suffisent pas pour autant à elles seules.

La voix, c'est le corps. On est exactement comme une guitare, c'est-à-dire que les cordes de guitare seules ne font rien. [...] Ce qui résonne dans la guitare, ce ne sont pas les cordes mais le bois. Ce qui résonne dans la voix, ce ne sont pas les cordes vocales. Notre caisse de résonance c'est notre corps¹²¹.

Les cordes vocales permettent des vibrations qui retentissent dans le corps entier, poitrine, larynx, boîte crânienne, vertèbres, etc. En cela, la voix habite le corps : « la voix n'a pas de lieu dans le corps, elle n'est nulle part »¹²².

¹²¹ Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez*, p. XXVII

¹²² Baziluck (F.), Annexe *Entretien avec F. Baziluck*, p. VII

Les deux professionnels se rejoignent donc sur l'idée que c'est le corps, et non les cordes vocales, qui permet la voix. Chanter nécessite ainsi une disponibilité corporelle. Dans chaque pratique vocale, il existe un temps d'échauffement, pendant lequel le chanteur détend les muscles du visage, du cou, du dos. A titre d'exemple, F. Baziluck précède le temps de chorale par un quart d'heure de déverrouillage corporel :

J'ai fait évoluer la pratique avec davantage de lien avec le corps : nous commençons par un rituel de taïchi d'une durée d'un quart d'heure, extrêmement important pour la coordination, la dissociation, le travail respiratoire, puis suit une demi-heure de chant. [...] Cette activité prépare le corps, qui amène ensuite la voix. Si je sens qu'ils sont bloqués dans la voix ou qu'ils sont tendus, j'introduis quelques mouvements, un balancement des bras. [...] Préparer le corps permet une mobilisation neuromusculaire sensée faciliter la sortie de la voix. L'idée est de les délier avant de les faire chanter, sinon ils vont chanter avec des défauts qui impliqueraient davantage de régulations et de remédiations par la suite.

Pour cet enseignant spécialisé, ancien éducateur sportif qui envisageait à l'époque une carrière de professeur d'Education Physique et Sportive, le lien entre voix et corps ne laisse subsister aucun doute. La pratique artistique montre une réelle pertinence pour un enfant hyperactif, pour lequel la problématique corporelle occupe une place importante.

L'orateur, comme le chanteur, travaillent des exercices de respiration, de placement de l'air, de tenue du souffle. La voix nécessite d'ouvrir les résonateurs que certaines tensions maintiennent fermer. Pour savoir où ouvrir, il convient dans un premier temps de découvrir où se situent les tensions. Le chant fait prendre conscience de ses limites corporelles : la tenue du souffle, la musculature du diaphragme, la position des épaules, l'ouverture des côtes. L'enfant hyperactif prend conscience de son corps à travers des exercices dans lesquels il est amené à sentir physiquement sa voix. Sans s'en rendre compte, l'enfant s'approprie son corps, poussé par un désir de produire un son harmonieux. Afin d'éviter la fatigue des ses cordes vocales, l'enfant apprend à solliciter d'autres muscles.

Imaginez les chanteurs d'opéra : ils travaillent toute la journée, pendant six heures, sur un muscle qui fait deux centimètres et demi chez un homme et un centimètre et demi de long chez une femme. Demandez à un sprinter de courir six heures. Impossible. [...] L'avantage de la guitare par rapport aux

*cordes vocales, c'est que si j'ai pincé la corde trop fort, elle casse, je la change. Quand une corde vocale craque, c'est terminé*¹²³.

Le chant apprivoise l'enfant avec une posture corporelle à respecter. Tout professionnel du chant connaît cette notion de verticale, selon laquelle le chanteur est suspendu au plafond par le sommet du crâne. H. Gonzalez y ajoute deux horizontales que je ne connaissais pas : le regard et la voix¹²⁴. Il est intéressant de penser que chanter ne requiert pas seulement la capacité de détendre ce qui est tendu, mais également la capacité de tenir droit ce qui ne l'est pas. Et comme chaque corps est unique, chaque individu doit repérer la posture qui convient à son corps.

*Chaque verticale est différente, si j'ai un bossu, la verticale sera complètement différente que chez une danseuse classique dont la verticale est complètement travaillée. Si la verticale est un peu voûtée, je vais travailler sa verticale à lui. C'est pour cela que je ne peux pas utiliser une technique ou une manière de faire*¹²⁵.

Il n'existe donc pas de posture chorale universelle. Le chanteur atteint de TDA/H est amené, comme tous les choristes, à changer son rapport au corps.

La maîtrise de soi qu'acquiert le choriste est valorisante et permet une prise de confiance que l'enfant atteint de TDA/H a souvent perdu.

3.5- La valorisation de l'estime de soi

La représentation publique organisée par le groupe offre un espace de valorisation à l'enfant (3.5.1). La montée en puissance de l'estime de soi va de paire avec une prise de confiance en soi. On en conclut aisément les conséquences positives de cette évolution sur les rapports sociaux de l'enfant. On peut dès lors s'interroger sur les éventuelles conséquences par rapport aux apprentissages scolaires (3.5.2).

3.5.1- La représentation publique

On ne chante pas pour soi, mais pour un Autre : « le chant exprime quelque chose à quelqu'un : c'est un message qui est délivré »¹²⁶.

¹²³ Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez*, p. XXVII

¹²⁴ Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez*, p. XXII

¹²⁵ Op. cit., p. XXII

¹²⁶ Castarède (M-F), *La Voix et ses sortilèges*, Les belles lettres, Paris, 1986, p. 122

Le public est ainsi souvent inhérent à la pratique chorale et il suffit de visiter les chœurs pour vérifier cette affirmation : lequel ne programme-t-il pas un concert durant l'année ? Le public est souvent l'élément moteur de l'activité : le chœur répète en vue de toucher la sensibilité l'auditeur, espéré nombreux au jour J. Le chant s'apparente à un jeu de séduction. Or nous l'avons vu, le narcissisme de l'enfant atteint de TDA/H est défaillant (cf. supra 1.3). L'officialisation des invitations met à l'honneur le choriste, dont la production est considérée comme un événement valant la peine d'être communiqué. En outre, l'instauration d'une tenue de concert permet à l'enfant de montrer au public sa réussite à intégrer un groupe. L'organisation d'un concert vient valoriser l'enfant, qui se donne à voir et à entendre à un public qui fait le choix de se déplacer. En donnant à voir ce qu'il a produit, l'enfant reçoit des marques de reconnaissances sociales positives. Ces dernières permettent de reconstruire un narcissisme défaillant.

Si l'estime de soi joue un rôle dans les relations sociales de l'enfant, on sait aussi la place qu'elle tient dans les apprentissages scolaires.

3.5.2- Une voie d'entrée vers les apprentissages scolaires ?

L'enfant atteint de TDA/H se situe dans une situation de difficulté face aux apprentissages scolaires qui exigent calme, patience, rigueur et assiduité. Le chant peut apporter une aide dans la concentration et la mémoire telle que le démontre les pratiques du chant en maison de retraite auprès de personnes atteintes de l'Alzheimer, en particulier à travers la méthode Alexander.

F. Baziluck défend une médiation vers les apprentissages scolaires dans la pratique vocale, justifiée par « une activation de toutes les intelligences cognitives »¹²⁷.

*Le chant choisi sera porteur d'un projet d'apprentissage pluridisciplinaire, créé à partir de leur réaction. [...] Par exemple, l'histoire contée dans le chant permet d'aborder des sujets tels que l'amour, l'organisation sociale dans les villages. Un chant en cadence à quatre temps permet un travail en mathématiques sur le quatre temps : compter de quatre en quatre, multiplier par quatre, étudier les figures à quatre côtés. [...] La chanson suit un rythme, un texte, une logique textuelle littérale, syntaxique, un principe de rime, une organisation logico-mathématique, un système d'accords et de hauteur tonal*¹²⁸.

¹²⁷ Baziluck (F.), Annexe *Entretien avec F. Baziluck*, p. XIII

¹²⁸ Op. cit., p.VII-XI

Néanmoins, « la difficulté de rentrer dans les apprentissages ne se situe pas uniquement du côté cognitif, elle se situe aussi du côté de l'affectif »¹²⁹, et donc sur un plan psychique. Dans *L'enfant et la peur d'apprendre*, S. Boimare souligne bien l'influence des blessures affectives de l'enfant sur les apprentissages scolaires. Or alors qu'un « bon élève se devrait d'être calme, attentif et réfléchi, les enfants hyperactifs sont agités, inattentifs et impulsifs »¹³⁰. L'exclusion sociale, l'incapacité à exprimer et à contenir des tensions internes, l'absence de confiance en soi caractérisent des blessures affectives importantes chez l'enfant souffrant de TDA/H, qui se traduisent bien souvent par une difficulté, voire une impossibilité, d'apprendre des contenus scolaires.

En prenant de la valeur aux yeux des autres, l'enfant prend de la valeur à ses propres yeux. L'être humain est un animal social et l'image que l'on renvoie aux autres ne nous laisse jamais entièrement indifférent. Ainsi la reconnaissance des autres restaure l'amour de soi-même. À partir de là, la capacité à aller vers les savoirs, l'inconnu, la difficulté, au risque de connaître l'échec, est rénovée. L'échec importe moins à l'enfant qui se sent aimé et reconnu pour ce qu'il est ou ce qu'il fait, ailleurs que dans le cadre scolaire.

De plus, « le désir d'apprendre est en correspondance avec la capacité qu'a l'enfant de s'exprimer et d'être entendu dans ses besoins, ses plaisirs, mais aussi dans ses manques et ses souffrances »¹³¹. Or nous l'avons vu, le chant offre de réelles opportunités d'extérioriser des émotions (cf. supra 3.2).

Ainsi, et sans remettre en cause les remédiations construites autour des recherches cognitives et des neurosciences, le chant semble être un levier possible de narcissisation et par conséquent, un levier d'entrée dans les apprentissages scolaires pour l'enfant atteint de TDA/H.

¹²⁹ Langlois (A.), Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre in *La nouvelle revue de l' AIS*, N°18, 2^{ème} trimestre 2002, page 54

¹³⁰ Wahl (G.), *Les enfants hyperactifs - Que sais-je ?*, PUF, Paris, 2009, 2012, p. 28

¹³¹ Langlois (A.), Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre in *La nouvelle revue de l' AIS*, N°18, 2^{ème} trimestre 2002, page 54



Conclusion

Comment conclure? L'enfant hyperactif nous agace toujours autant. Cependant, notre appréhension du trouble a évolué et notre conception du chœur comme lieu de médiation s'est éclaircie. Le travail de recherche a été riche en lectures, en expériences chorales et en échanges instructifs auprès de personnes confrontées à la réalité du terrain.

La rencontre de trois professionnels m'a permis de nourrir ma réflexion notamment parce que chacun a appréhendé la question sous un angle de vue correspondant à son expertise.

- M. Santamaria a étudié la médiation chorale sous un angle médico-social. Pour le psychomotricien, la médiation chorale consiste à redonner confiance à l'enfant en ses capacités sociales à travers l'appartenance à un groupe et à rehausser l'estime de soi à travers les représentations publiques. Cela permet également à l'enfant d'assimiler un corpus de règles, qu'il peut réemployer dans sa vie sociale. Enfin, il existe un parallèle entre le travail du souffle pendant les séances de chant et l'apprentissage de techniques d'autorégulation pendant les séances de rééducation.

- H. Gonzalez a opté pour une approche davantage psychanalytique, s'intéressant au lien entre le passé du sujet et la voix de ce dernier. D'après lui, la médiation chorale se situe à deux niveaux. Le coach vocal insiste sur la dimension collective du chœur et il s'interroge également sur la dimension corporelle du chant. L'agitation permanente de l'enfant engendre des tensions corporelles. Or, la voix est indissociable du corps. Chanter permet à l'enfant de sentir son enveloppe corporelle, de repérer des tensions internes, d'apprendre à les connaître, à les comprendre et à les faire évoluer. Aussi, le chant amène l'enfant à acquérir une posture vocale nouvelle.

- F. Bazlicuk a analysé la médiation chorale sous un angle à la fois social, cognitif et thérapeutique. D'un point de vue social, le chant accoutume l'enfant au respect d'un cadre, à l'écoute de l'Autre, à la considération de l'Autre au sein d'un projet collectif. Cette rencontre avec l'Autre et l'acquisition d'un ensemble de règles s'opèrent de manière inconsciente. D'un point de vue cognitif, le chant stimule les capacités intellectuelles de l'enfant à travers une logique nouvelle, à la fois verbale et non verbale, syntaxique et

mathématique. Enfin, d'un point de vue thérapeutique, le chant permet l'extériorisation de tensions personnelles que l'enfant impulsif ne sait pas exprimer.

Ainsi, mon travail a consisté à chercher les pertinences et les permanences de ces trois approches, à la fois alternatives et complémentaires. Si le caractère socialisant du chœur à travers sa dimension collective a été reconnu par tous, chaque spécialiste vérifie la potentialité d'une médiation socio-affective à différents niveaux : valorisation de l'estime de soi, conscience du corps, acquisition de nouveaux canaux de communication, émancipation de tensions internes, nouvelle entrée dans le langage articulé.

L'échange avec F. Baziluck sur sa manière originale de concevoir la pratique chorale, ainsi que mon expérience d'animatrice de chorale au sein d'une équipe de culture africaine, m'ont permis d'appréhender la souplesse de l'activité chorale, qui peut s'adapter à l'enfant inattentif ou hyperactif. Aussi, bien qu'il ne soit pas possible de proposer une recette chorale, il est intéressant de garder en mémoire quelques éléments adaptés à la triade hyperactive : l'instauration de chorégraphies, l'alternance entre gestuelle individuelle et gestuelle collective, l'improvisation, l'apport d'une langue étrangère.

Ce mémoire a été l'occasion de redécouvrir une activité que je pensais bien connaître. J'ai choisi d'aborder le chant dans une perspective de médiation socio-affective. Il aurait été également possible d'orienter mes questions autour de la dimension psychocorporelle. Effectivement, le chant engendre un nouveau rapport au corps. Il s'y opère une émancipation « d'une espèce de poids judéo-chrétien [et] le plaisir [procuré par l'acte du chant] peut être aussi orgasmique que dans une relation charnelle, et même parfois plus »¹³². Il aurait été intéressant d'approfondir cette vision particulière de la pratique vocale et de la mettre en relation avec l'hyperactivité de l'enfant, dont la problématique corporelle est vécue comme une véritable frustration. Mais le choix initial d'une approche socio-affective particulière a imposé un travail de sélection et les questionnements ne relevant pas de cette approche sont ainsi restés en suspens.

Pour clore cette étude sur le chœur comme voie de socialisation pour l'enfant souffrant de TDA/H, je laisse la dernière note à M-F. Castarède : « le chœur est le modèle

¹³² Gonzalez (H.), Annexe *Entretien avec H. Gonzalez*, p. XXIII

de toute société, car il établit la meilleure communication possible entre les hommes : c'est la naissance de l'accord, c'est la réussite d'un groupe, d'une communauté [...] La musique, au lieu de séparer, rassemble ; elle est le dieu social ».¹³³

¹³³ Castarède (M-F.) *La Voix et ses sortilèges*, édition « les Belles lettres », Paris, 1986, p. 64

Bibliographie

1- Ouvrages

Acquaviva (E.) & Duhamel (C.), *L'Hyperactivité – idées reçues sur le trouble du déficit de l'attention*, Le Cavalier Bleu, Paris, 2012

Afsin (K.), *Psychopédagogie de l'écoute musicale – Entendre, écouter, comprendre*, De Boeck Université, Bruxelles, 2009

Benenson (R.O.), *La musicothérapie - la part oubliée de la personnalité*, De Boeck Université, Paris, 2004

Blacking (J.), *Le Sens musical*, Les éditions de Minuit, Paris, 1980

Boimare (S.), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 1999, 2004

Castarède (M-F.) & Konopczynski (G.), *Au commencement était la voix*, Erès, Ramonville-St Agne, 2005

Castarède (M-F.), *La Voix et ses sortilèges*, Les belles lettres, Paris, 1986

Grimbert (P.), *Psychanalyse de la chanson*, Les Belles lettres, Mesnil-sur-l'Estrée, 1996

Prairat (E.), *La Médiation : problématiques, figures, usages*, Presses universitaires de Nancy, Nancy, 2007

Joly (F.), *L'enfant hyperactif – De quoi s'agit-il ? Pourquoi s'agite-t-il ?*, Papyrus, Montreuil, 2008

Lecourt (E.), *Analyse de groupe et musicothérapie - Le groupe et le sonore*, ESF éditeur, Paris, 1993

Lecourt (E.), *La musicothérapie*, Eyrolles, Paris, 2005, 2010

Leroy (J-L.) & Terrien (P.), *La voix et l'éducation musicale*, L'Harmattan, Paris, 2012

Lussier (F.), *100 idées pour mieux gérer les troubles de l'attention*, Tom Pousse, Paris 2011

Ménéchal (J.) *L'hyperactivité infantile*, Dunod, Paris, 2004

Soulas (B.), *L'éducation musicale – Une pratique nécessaire au sein de l'école*, L'Harmattan, Paris, 2008

Tomatis (A.A.), *Vers l'écoute humaine*, ESF, Paris, 1979, 1986

Wahl (G.), *Les enfants hyperactifs - Que sais-je ?*, PUF, Paris, 2009, 2012

Winnicott (D.W.), *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris 1975

2- Articles

Bastien (A-M.), « Le paradoxe du musicien – Une formation 'Musique et Handicap' est-elle légitime ? » in *La nouvelle revue de l' AIS*, N°18, 2^{ème} trimestre, 2002

Catale (C.) & Meulemans (T.), « Diagnostic, évaluation et prise en charge du trouble déficitaire de l'attention avec/sans hyperactivité : le point de vue du neuropsychologue » in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, N°61, 2013

Dakovanou (X.), « Quand l'âme chante. La voix mélodique et son pouvoir affectif » in *Topique Revue Freudienne*, N°120 La Voix des passions, édition l'Esprit du Temps, Paris, 2012

Delvenne (V.), « L'enfant agité : par delà les hypothèses étiopathogéniques » in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, N°61, 2013

Lasserre (C.), « La Danse à l'école » in *Cahiers pédagogiques*, N°464 Les arts à l'école, juin 2008

Moindrot (D.), « Réflexion sur la place et le rôle du champ musical dans l'aide rééducative à l'école » in *La nouvelle Revu de l' AIS*, N°18, 2^{ème} trimestre, 2002

Vives (J-M.), « La mélomanie ou la voix objet de passions » in *Topique Revue Freudienne*, N°120 La Voix des passions, édition l'Esprit du Temps, Paris, 2012

3- Sources internet

3.1- Sites internet

Classification statistique Internationale des Maladies et des Problèmes de Santé connexes pour la Suisse. *Version officielle de l'OMS*. [en ligne]

<<http://www.icd10.ch/index.asp>> (consulté le 15.01.2013)

3.2- Fiches téléchargées

Bordes (V.), « Rap et formation : une autre façon de construire les savoirs, conférence tenue » in *7^{ème} Biennale de l'Education et de la Formation* organisé par l'Institut National de la Recherche Pédagogique et l'Association pour la Promotion des Recherches et des Innovations en Education et en Formation, Lyon, avril 2014. [en ligne]
<<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/630.pdf>> (consulté le 03.12.2012)

Liégeois (J.), « Faire la classe à des enfants ou adolescents présentant des troubles du comportement » in *Intervention au Centre Régional de Documentations Pédagogiques de la Marne*, Reims, 17.06.2006. [en ligne]
<http://www.ac-reims.fr/ia08/ien.charleville_sud/file/Conf-Liegeois-Conference_Reims-2.pdf> (consulté le 09.02.2013)

4- Autres sources

4.1- Films

Ardolino (E.), *Sister Act*, 1992

Cameron (J.), *Titanic*, 1997

Gansel (D.), *La Vague*, 2008

Girerd (R.), Pierret (J-M.), *Rythme*, 2011

4.2- Chansons

Chaque chanson, dans sa version originale, est disponible en ligne sur <www.youtube.fr>

Armstrong (L.), *Go down Moses*, 1958

Brassens (G.), *Fernande*, 1972

Brassens (G.), *La Mauvaise réputation*, 1952

Dutronc (J.), *Fais pas ci, fais pas ça !*, 1968

Ferrer (N.), *Oh ! Hé ! Hein ! Bon !*, 1966

Gainsbourg (S.), *L'inceste de citron*, 1985

Les Rita Mitsouko, *Marcia Baila*, 1984

Les Wiggles, *Pourquoi*, 2002

Trenet (C.), *La folle complainte*, 1951

Tozzi (U.), *Ti Amo*, 1977

Table des matières

Introduction	5
1- Les problématiques de l'enfant atteint de TDA/H	10
1.1- Les symptômes du TDA/ H	10
1.1-1 Définition du TDA/H	10
1.1-2 Déclinaisons du TDA/H	14
1.1.3- Diagnostic du TDA/H	16
1.2- Les solutions proposées à l'enfant atteint de TDA/ H	17
1.2.1- Les différents soins du TDA/H	17
1.2.2- Médiations existantes : l'exemple de la médiation corporelle	18
1.3- L'enfant atteint de TDA/H : un enfant en situation de handicap	20
1.3.1- Des droits à la MDPH	20
1.3.2- Des obstacles à la vie sociale	20
2- Le choix du chant choral comme support de médiation face aux difficultés rencontrées par l'enfant atteint de TDA/H	25
2.1- La structure médiatrice du chœur	25
2.1.1- La création d'un « espace-temps » spécifique.....	25
2.1.2- La rupture avec le réel	28
2.1.3- La pratique chorale : une pratique attractive pour l'enfant atteint de TDA/H ...	29
2.2- L'utilisation dans le chœur d'un outil propice à la médiation : la voix	31
2.2.1- La voix : premier outil de communication humaine	31
2.2.2- L'antériorité de la voix chantée sur la voix parlée	32
2.2.3- La voix : outil transitionnel entre l'intérieur et l'extérieur.....	36
2.2.4- La voix : espace de réunion du logos et de l'émotion	40
2.3- L'avantage d'un support souple et modulable dans le chant choral	43
2.3.1- « L'acceptation de ce qui vient ».....	43
2.3.2- La tolérance d'un temps d'acclimatation	45
3- L'ouverture dans le chœur d'un nouvel espace de socialisation pour l'enfant atteint de TDA/H	48
3.1- L'appartenance à un groupe	48
3.1.1- L'illusion de non-séparation.....	49
3.1.2- L'accord sur un ordre symbolique.....	51
3.1.3- La politique inclusive du chœur	52

3.2- L'ouverture de nouveaux canaux de communication	53
3.2.1- L'acquisition d'une communication non-verbale.....	53
3.2.2- La <i>chantalisation</i> de paroles interdites à la verbalisation	55
3.3- L'ouverture à l'autre	56
3.3.1- Une rencontre progressive de l'Autre	56
3.3.2- La nécessité d'une écoute de l'Autre.....	58
3.4- Le respect d'un nouveau cadre	60
3.4.1- Le respect d'un schéma organisé.....	60
3.4.2- Le respect de son corps	61
3.5- La valorisation de l'estime de soi	63
3.5.1- La représentation publique	63
3.5.2- Une voie d'entrée vers les apprentissages scolaires ?	64
Conclusion	66
Bibliographie	69
1- Ouvrages	69
2- Articles	70
3- Sources internet	70
3.1- Sites internet	70
3.2- Fiches téléchargées	71
4- Autres sources	71
4.1- Films	71
4.2- Chansons.....	71
Table des matières	73
Annexes	76
1- Entretien avec F. Baziluck, enseignant spécialisé	76
1.1- Parcours	76
1.2- Pratique.....	79
1.3- Clinique	83
2- Entretien avec H. Gonzalez, coach vocal	89
2.1- Parcours	89
2.2- Pratique.....	94
2.3- Clinique	99
3- Entretien avec M. Santamaria, psychomotricien	107

3.1- Parcours	107
3.2- Pratique actuelle	108
3.2.1- Questions théoriques	108
3.2.2- Questions pratiques	111
3.3- Clinique	115

Annexes

1- Entretien avec F. Baziluck, enseignant spécialisé

Marie-Violaine de Villeneuve : Nous sommes le 22 .02.2013 à Tarbes. Je te laisse te présenter.

Franck Baziluck : Je suis enseignant spécialisé en classe d'inclusion scolaire, à Tarbes dans les Haute Pyrénées, titulaire du CAPASH option D, en formation de musicothérapeute.

1.1- Parcours

M-V.V. : Que peux-tu nous dire sur ton parcours ?

F.B. : J'ai un parcours atypique car je suis rentré assez tard dans le métier, à l'âge de 29 ans, après avoir travaillé dix ans dans le privé et je dirais semi-privé également. A la base, j'ai une formation d'éducateur sportif, titulaire de deux brevets d'état, un d'animation d'activité physique et un second centré sur les activités de la natation, avec un parcours universitaire de licence STAPS. J'envisageais d'être prof d'EPS. J'ai suivi ma formation alors que j'étais en contrat emploi jeune, je travaillais et je passais mes brevets d'état et effectuais mon cursus universitaire en même temps. Je n'avais pas un niveau qui me permette de prétendre à obtenir le CAPES, surtout en travaillant à côté et que cela tombait l'année où ils baissaient de 47% les recrutements. Ainsi, j'ai effectué beaucoup de petits boulots après le bac et au moment de mon service national que j'ai effectué dans le civil, j'ai découvert le domaine de l'animation et de l'éducation, à la mairie, dans un village du Gers. C'est à partir de là que j'ai développé un projet emploi jeune, au service municipal des sports. J'ai créé un poste de technicien et coordonateur inter-associatif. L'idée était d'intervenir dans certaines écoles de sport, dans le milieu scolaire (primaire). Il y avait des élus qui étaient membres de l'OMS mais il n'y avait pas de personnes qui étaient pour créer des projets, la mairie a donc répondu favorablement au projet.

M-V.V. : Visais-tu un public spécifique à cette époque-là ?

F.B. : J'avais de tout, ça allait du niveau maternel, donc de 3 à 77 ans. J'intervenais sur le centre de loisirs pour les enfants jusqu'à 12 ans et pendant les vacances, j'avais des animations pour les adolescents. Le reste du temps, nous proposons des sorties ski, raquettes, etc. On avait tout public.

M-V.V. : Combien de temps ?

F.B. : Cela a duré six ans, jusqu'en 2003. Comme je n'étais pas pérennisé, je m'étais d'abord orienté pour passer le CAPEPS, mais étant donné le nombre de postes, j'ai préféré me consacrer au concours de professeur des écoles.

M-V.V. : Pourquoi ? Il y a là une différence entre le sport en animation et les matières scolaires ?

F.B. : En STAPS, le parcours éducation et motricité forme de manière très pointue en pédagogie. Pour moi, il n'y a pas de différence. Certes l'activité n'est pas centrée sur le corps. Quoique... on apprend avec son corps. Par rapport à mon métier d'animation, la majorité de temps d'intervention était situé en école primaire, il était donc judicieux de m'orienter sur un enseignement primaire.

M-V.V. : Cette envie de devenir enseignant est-elle venue à travers les animations sportives ?

F.B. : Non, elle était là depuis longtemps. Depuis le collège, je voulais être prof de sport. J'ai eu une scolarité très très difficile. Je suis issue du milieu social ouvrier, très proches des parents des enfants dont je m'occupe actuellement, dont les situations familiales sont problématiques. Je suis resté cinq ans au lycée, donc j'ai vécu la difficulté d'échec scolaire, j'ai eu mon bac assez tard. Après le bac, j'ai tenté le cyclisme, mais j'ai vite déchanté. J'ai effectué beaucoup de petits boulots avant de faire mon service national à 22 ans : je travaillais à l'abattoir, sur chaînes mobiles de mise en bouteille du vin, avec des cadences de travail très dures.

M-V.V. : À l'époque tu ne chantaient pas encore ?

F.B. : Non, je ne chantais pas encore, je pratiquais beaucoup de sport, mais je faisais du sport : vélo, natation, course pied. Mes parents s'opposaient à une formation musicale, mon père considérait que le chant n'était qu'un loisir et que l'on ne pouvait pas en faire un métier.

M-V.V. : Étais-tu attiré par la musique déjà enfant ?

F.B. : Oui, j'ai toujours été attiré par la musique. J'écoutais de la musique dès que je pouvais. J'ai toujours été passionné par les églises. À 3 ans déjà. Mes tantes m'ont raconté que je tenais à m'arrêter dans chaque église. J'ai compris récemment qu'il s'agissait de l'acoustique : ce sont des lieux faits pour le son et pour la voix.

M-V.V. : Quelle place donnais-tu au chant ?

F.B. : Après l'obtention du CRPE, j'ai été envoyé dans les Hautes-Pyrénées. Au vu de mon classement (j'ai fini 6^{ème} sur 300), j'aurais dû obtenir mon premier choix, le Gers. On dit que dans la vie, il n'y a pas de hasard, il n'y a que des rendez-vous. Et c'est à l'occasion de ma formation initiale que j'ai découvert la musique et le chant. J'étais comme un enfant de maternelle : dès que j'apprenais une chanson en cours d'éducation musicale, elle tournait dans ma tête, même la nuit ! Je voulais prendre la dominante en EPS. Suite à mes cours d'éducation musicale et après deux mois de formation, j'ai demandé à changer de dominante et à prendre musique. De même, j'ai changé de position pour mon mémoire, et j'avais opté pour les mathématiques et j'ai finalement choisi le chant choral. Cela posait un problème, car nous étions sensé être des enseignants polyvalents : la dominante devait se situer dans un domaine et le mémoire dans un autre, et le projet disciplinaire devait être axé sur troisième domaine.

M-V.V. : En quoi consistaient tes cours d'éducation musicale ?

F.B. : Nous avions beaucoup d'écoute, et de la pratique vocale (il s'agissait de chansons pour les enfants). Ce n'est pas ce que je réutilise aujourd'hui. Actuellement, j'utilise des chants du domaine traditionnel, à dominante pyrénéenne, mais on peut chanter en ukrainien, bulgare, italien, corse, français, basque.

M-V.V. : Et les enfants retiennent ces paroles ?

F.B. : Oui. C'est intéressant, ce sont des langues qui ne leur parlent pas, qu'ils ne connaissent pas, ils ne savent pas ce que ça signifie, et malgré tout, ils retiennent dans l'ordre les syllabes, les hauteurs. Cela exige une plasticité cérébrale et des capacités de mémorisation assez avancées. Le temps d'apprentissage est long, mais quelque chose de solide se met en place. L'IUFM était un moment marquant. J'ai choisi de me spécialiser dans le chant car j'en sentais les effets sur moi. Le discours institutionnel exige que l'on ne cherche pas à se faire plaisir, mais que l'on mette en place des dispositifs pour que les enfants apprennent avec plaisir. Mais comment mettre l'autre en situation sans avoir soi-même expérimenté les effets de cette mise en situation ?

M-V.V. : Qu'as-tu expérimenté et sur quel lieu ? À travers les cours d'éducation musicale ou à travers ta pratique personnelle ?

F.B. : À travers ma pratique personnelle. Je suis rentré dans une chorale de jazz et de gospel, que mon professeur d'éducation musicale m'avait recommandée. J'ai ressenti les effets de cette pratique musicale sur ma confiance en moi, la gestion des émotions, la gestion de l'attention, les répercussions cognitives sont très fortes. À ce moment-là, je n'avais pas encore découvert les pratiques traditionnelles.

M-V.V. : Dans ta pratique naissante de chants traditionnels, chantais-tu seul ou en groupe ?

F.B. : Je me suis inscrit au conservatoire dans un atelier de formation, de transmission. Puis, j'ai découvert les canters qui consistent à chanter spontanément à plusieurs voix.

1.2- Pratique

M-V.V. : Comment as-tu été amené à insérer le chant dans ta pratique d'enseignant ?

F.B. : Intuitivement, ma première année d'enseignement en classe ordinaire, j'ai fait chanter les enfants, mais parce que c'était dans les programmes et c'était institué : il y avait une chorale dans l'école. On répétait en classe, un quart d'heure tous les jours, et une fois

par mois avec toute l'école. À la fin de l'année, j'ai proposé un chant en occitan pour la fête de fin d'année. Ce n'était pas encore un objet de médiation. Cela l'est devenu en CLIS, en 2005. Au début, c'était très difficile, je n'y connaissais rien, je n'avais pas encore le CAPASH. J'ai senti qu'il fallait chanter, c'était la seule chose où ils étaient bien. Je me suis donc focalisé sur une pratique vocale sur toute l'année. Je me suis dit « si la voix marche bien, on va faire de la voix ». On chantait un quart d'heure tous les matins, comme mon année d'enseignant en classe ordinaire.

À cette même époque, j'ai commencé à faire beaucoup de poésies, une par semaine, avec l'idée de monter un spectacle poétique et musical à la fin de l'année. Il convient de rappeler qu'il s'agissait d'enfants qui souffraient de trouble de l'attention, de la mémoire, de la gestion des émotions, du langage, de la vidéo construction (manipulation des idées/des images) et avec des problématiques de comportement, ainsi que des troubles de la maîtrise du corps. Mes collègues m'ont dit : « tu es fou ! ». On n'a fait seulement cinq chants sur toute l'année : j'amenais un chant nouveau tous les deux mois que nous chantions tous les matins. Côté poésie, il s'agissait de composer des musiques qui pourraient accompagner les poésies, lesquelles étaient interprétées par les élèves. Nous partions de voyelles pour en faire une suite mélodieuse, qui servirait de fond sonore sur lequel un autre jeune récite la poésie. Les supports poétiques étaient des textes que j'amenais, des textes que les enfants avaient rédigés lors d'ateliers d'écriture musicale « écrire à la manière de » ou à partir d'un support, une chanson, une musique, un tableau. À la fin de l'année, ils se sont produits sur une scène de spectacle à côté de Tarbes.

Le plan scolaire et les apprentissages ont été mis en bémol. Cependant, au vu des retours de certains professeurs du secondaire où j'ai envoyé des élèves, je pense que ça a développé des choses, et les jeunes étaient plus à l'aise dans les apprentissages. On a travaillé les mathématiques autour du boulier chinois : répertorier les boules, faire un schéma de construction, écrire des additions, des soustractions et même des multiplications. Nous n'avons pas eu le temps de faire tout le programme en mathématiques, c'était très informel. On a beaucoup joué.

À la rentrée, certains élèves sont partis en UPI (ex-ULIS). L'enseignant d'UPI m'expliquera qu'ils ont mis l'un des jeunes en mi-temps en milieu ordinaire pour les mathématiques... Le travail effectué autour du boulier chinois a permis à ce jeune d'apprendre à mesurer, à partager, organiser, planifier. Ce jeune ne restait pas en place. Le chant avait été difficile au début, j'avais détourné beaucoup de choses pour éviter qu'il se sente dans une situation scolaire, situation douloureuse pour ces enfants. Dans le chant, je

proposais un atelier qui ne soit pas dans une démarche autre. Le chant était l'objet qui permettait de sortir de l'école, on chante ce qui nous fait plaisir, on improvise, on se lâche, même dans la disposition dans l'espace, on procède selon les méthodes traditionnelles : on est en cercle afin de créer une bulle de résonance. Cela créait une enveloppe qui nous isolait du bruit extérieur des autoroutes situées à proximité.

M-V.V. : Comment les enfants sont-ils rentrés dans le chant ?

F.B. : Les enfants sont rentrés selon comment ils étaient : ceux qui n'avaient de problème d'inhibition sont rentrés facilement, les autres avaient le droit de ne pas chanter. La seule obligation consistait à être présent dans le cercle. Il a fallu par exemple deux mois à un jeune pour qu'il fredonne.

M-V.V. : Comment as-tu réagi face à une telle situation ?

F.B. : Je rappelais la règle d'être dans le cercle. Je voulais qu'ils soient dans la vibration. Le jour où le jeune s'est mis à fredonner je l'ai valorisé. Pour les enfants hyperactifs, cela me semble un vrai challenge...

M-V.V. : Ta pratique actuelle utilise-t-elle les mêmes modes de fonctionnement, un quart d'heure le matin ?

F.B. : Aujourd'hui, c'est 30 minutes par jour, d'affilé. J'ai fait évoluer la pratique avec davantage de lien avec le corps : nous commençons par un rituel de taïchi d'une durée d'un quart d'heure, extrêmement important pour la coordination, la dissociation, le travail respiratoire, puis suit une demi-heure de chant. Je pratique le taïchi de manière quotidienne depuis trois ans. Cette activité prépare le corps, qui amène ensuite la voix. Si je sens qu'ils sont bloqués dans la voix ou qu'ils sont tendus, j'introduis quelques mouvements, un balancement des bras. Le chant reste généralement très statique, car pour chanter en bougeant, il faut d'abord être capable de chanter sans bouger. Il ne s'agit pas pour autant d'une stature rigide : le chant adopte une position semblable à celle du taïchi, une suspension sur les jambes et une assise dans son bassin avec une impression d'être suspendu par le sommet du crâne. Cette image est intéressante : lorsqu'il y a une bonne connexion vibratoire dans ma pratique du chant aussi active que passive, j'ai l'impression

que le son est aspiré au sommet de mon crâne ; or chez les chinois, le sommet du crâne représente la porte du ciel.

La voix n'a pas de lieu dans le corps, elle n'est nulle part. On lui attribue une place au niveau des cordes vocales, mais si on les fait vibrer sans la résonnance du corps, ça ne fait rien. La résonnance de la voix se joue dans la poitrine, le larynx, la boîte crânienne, les vertèbres. Préparer le corps permet une mobilisation neuromusculaire sensée faciliter la sortie de la voix. L'idée est de les délier avant de les faire chanter, sinon ils vont chanter avec des défauts qui impliqueraient davantage de régulations et de rémédiations par la suite.

M-V.V. : Tu parlais de retours de la part des professeurs sur les capacités cognitives de certains jeunes, as-tu reçu de tels retours positifs de la part des parents ?

F.B. : C'est compliqué. À l'époque, j'en avais très très peu. J'ai effectué un travail important pour que les parents amènent les enfants au concert de fin d'année. La voix est le reflet intime de l'âme. Et les enfants en situation de handicap ou en situation de grande difficultés, le sont car ils ne gèrent pas le manque, qu'ils sont vécus dans leur petite jeunesse, pour certains il s'agit de traumatismes ou d'événements très douloureux.

Il arrive que les voix des enfants fassent ressortir les problématiques des schémas relationnels douloureux de leurs parents. Dans leur voix, ils transcrivent les douleurs de leurs parents : jusqu'à 12 ans, les parents sont comme des dieux aux yeux des enfants, qui s'imprègnent alors de la posture parentale. Entendre son enfant chanter peut ainsi être difficile pour un parent. D'autre part, l'enfant dans son développement se différencie plus tard de ses parents. Il peut également s'avérer difficile pour un parent de voir que l'enfant lui est différent. Pour affirmer que l'enfant renvoie aux parents une image d'eux-mêmes, je me fonde sur mes observations. Par exemple, je remarque que le fils marche comme sa mère, avec le même port de tête, le même blocage au niveau du bassin. La respiration mal posée chez un enfant peut renvoyer à la respiration mal posée de sa maman. L'enfant est une éponge donc il n'a pas d'autre choix que de s'imprégner. Un autre exemple : la maman d'un de mes élèves a été confrontée des problématiques de violence avec ses différents conjoints. L'enfant s'en est imprégné, il porte une grande souffrance, une grande colère en lui, qu'il n'a toujours pas libérée. C'est impressionnant. Lorsqu'il est assis, on a l'impression qu'il vibre de cette colère. Sa simple présence suffit à déstabiliser tout le groupe. C'est la théorie des miroirs. Les enfants fonctionnent ainsi, ils portent en partie les

problématiques de leurs ascendants, en plus de leur vécu personnel qui a pu être très douloureux.

L'idée du chant de rentrer dans une reconstruction, une rééducation, posturale et vocale : comment suis-je capable de résonner à nouveau ? En CLIS, on a des enfants à potentiel intellectuel faible, avec des problématiques de compréhension en lecture, en mathématiques, de raisonnement logique. Chanter consiste à se mettre en vibration, à résonner corporellement.

Lo qui canta lo son mai encanta. Celui qui chante enchante son mal. L'idée est de créer un espace pour se libérer des tensions corporelles, ou du moins prendre conscience de ces tensions, des problématiques posturales, construire un vrai lien avec les émotions. Actuellement, certains élèves expriment après le chant leur ressenti. Ce n'était pas le cas au début de la pratique, où les enfants parlaient très peu. Ils disaient juste « c'est bien ». Je ne prévois pas de temps de parole, mais s'ils ont besoin de parler, nous prenons le temps. Je fais en sorte de ne pas avoir trop de temps formalisé, afin de ne pas enlever le naturel. Le chant choisi serait porteur d'un projet d'apprentissage pluridisciplinaire, créé à partir de leur réaction. Par exemple, l'histoire contée dans le chant permet d'aborder des sujets tels que l'amour, l'organisation sociale dans les villages. Un chant en cadence à quatre temps permet un travail en mathématiques sur le quatre temps: compter de quatre en quatre, multiplier par quatre, étudier les figures à quatre côtés, cela demande une grande part de créativité de la part de l'enseignant.

M-V.V. : Les enfants sont-ils réticents à rentrer dans ces apprentissages justifiés par le chant ? Ils pourraient se penser dupés « on nous dit que l'on va chanter, et en réalité, on va nous faire travailler ! » ?

F.B. : Non. Les enfants ont l'impression que c'est eux qui décident. Ils rétorquent « mais en fait on va travailler ! ». Et lorsque je leur demande s'ils ne veulent pas apprendre ce que l'on vient de décider, ils acquiescent. Le rapport est changé car c'est eux, à travers leurs réactions, qui amènent les apprentissages. Je ne suis pas de programme scolaire, car c'est trop rigide.

1.3- Clinique

M-V.V. : Que peux-tu dire par rapport à ta clinique, quels résultats constates-tu ? Et que penses-tu d'une telle pratique auprès d'enfants hyperactifs ?

F.B. : Je ne connais pas très bien les problématiques de l'hyperactivité. Mohammed a certains symptômes d'hyperactivité je pense, il est toujours debout, très maladroit, faisant tomber des choses sur son passage, dans une précipitation constante, avec un besoin de combler le vide, le silence, en parlant très fort. En début d'année il n'était pas dans une dynamique de chant. Depuis qu'il est à l'école, c'est-à-dire depuis six ans, il ne chante pas. En septembre, ça a été très dur pour lui de chanter, il était dans une grande agitation motrice pendant que les autres chantaient. Ces derniers étaient dérangés par la présence de grand gaillard, qui bougeait dans tous les sens, qui dégageait de la tension et de la colère. Depuis trois semaines, cet élève est plus posé dans le chant, il bouge de moins en moins dans le chant et de manière générale. C'est là que je vois les répercussions : ce qui évolue dans le chant évolue également dans leur activité quotidienne. Lorsque les élèves s'apaisent dans le cercle de chant, ils s'apaisent aussi dans leur vie. Il faut accepter de passer par cet état.

Il y a ce que je veux pour mes élèves en tant qu'enseignant, et la réalité à laquelle je dois m'adapter et que je dois laisser vivre, tout en rappelant les limites en tant que garant de l'autorité. Je dois laisser vivre l'élève et lorsque ce dernier est très agité, je peux simplement lui dire : « tu te sens pas bien ? ». Je ne peux lui dire « arrête de bouger ! ». C'est une question de langage. Bruno Hourst, professeur de psychopédagogie en IUFM, parle de la posture par rapport au langage. Il distingue le parler chacal, très incisif, traumatisant pour l'élève, « ce n'est pas possible, tu comprends rien ! », du parlé girafe, plus posé, situé dans une démarche d'accompagnement, « tu n'as pas compris? Pourtant nous l'avons vu hier. Est-ce tu t'en souviens ? ». Il convient de poser sa voix, c'est-à-dire de ne pas entrer dans un état submergé par l'énervement, car l'enfant ne comprend pas pour la cinquantième fois, mais d'adopter une voix qui sera contenante pour l'élève. L'élève hyperactif ne peut pas rester en place, il n'y sent pas en sécurité. Si l'adulte qui s'adresse à lui manifeste de l'énervement, l'enfant ne trouvera pas l'adulte contenant dont il a besoin et la réaction de l'adulte va ajouter à son anxiété. [...]

M-V.V. : Penses-tu que chanter avec des gestes, des mouvements, des chorégraphies peut permettre à un enfant hyperactif de rentrer dans le chant ?

F.B. : Je ne suis pas spécialiste de l'hyperactivité. Pour celui qui dirige, le geste va amener une image pour l'enfant qui chante et va aider ce dernier à extérioriser sa voix. Pour l'enfant hyperactif, je ne sais pas. Dans ma pratique, je porte mon attention sur ces enfants qui remuent. Je suis mobile dans le cercle, je me déplace où je veux. Par exemple, je vais placer devant eux. Cela permet de décrocher un regard, une attention.

M-V.V. : Ces enfants qui remuent restent-ils dans le cercle ?

F.B. : Au début, pas beaucoup. Ils se reculent. J'ai remarqué que ces enfants ne sont pas à l'aise au niveau de leur voix et ils ne supportent pas l'amplification qu'y apporte le groupe. Donc ils reculent. J'ai essayé de mettre du mouvement. En CLIS, c'est délicat. L'idée du mouvement est de placer tout le monde dans une dynamique commune. Les enfants les plus agités sont en difficulté face, au rythme car ce dernier leur impose une régularité, qui peut leur être très angoissante. Pour les enfants hyperactifs... j'aurais tendance à faire comme j'ai fait avec les autistes.

L'année dernière et l'année d'avant, j'avais un élève autiste dans la classe. Je tolérais qu'il soit plus ou moins dans le cercle de chant, même qu'il vienne à l'intérieur du cercle, et je me servais de ses mouvements pour le ramener dans une posture collective : lorsqu'il tapait dans les mains, je me plaçais à côté en mimant ses gestes, et petit à petit, je modifiais la posture pour l'amener dans une position plus stable et plus ancrée dans le cercle. Il se rapprochait de ma posture. Il a d'abord fallu effectuer un travail avec la classe pour signaler que je n'agissais comme ça qu'avec Théo, que Théo avait un comportement différent et qu'il s'agissait de l'aider. Ce travail pour éviter les rires. Quand je le singe, je prends quelque chose que l'enfant apporte. Son être, son état, ce qu'il est dans sa posture est pris avec, est compris. Il sent que je sens en partie ce qu'il ressent. Il sent que moi je sens ce qu'il ressent en partie.

Je fais beaucoup du chant spontané avec les élèves, [...] à partir de suites de voyelles. Après le taïchi, nous sommes en cercle. Je dis « ooooooooooooooooooh » et j'attends.... Ma résonance les invite. La toute première fois, ils ont répondu au bout d'une minute trente... je ne leur avais rien dit, mais je savais qu'ils y arriveraient et que je tiendrai cinq minutes s'il le fallait.

M-V.V. : Penses-tu que les enfants à besoins éducatifs particuliers sont plus réceptifs à cette pratique de chant spontané ?

F.B. : L'adulte induit des choses, par sa posture, sa voix son intonation. Un adulte qui a un parler chacal va instaurer un climat tendu. C'est la problématique du domaine non verbal. 80% du langage est non verbal et seulement 20% passe par les mots, la syntaxe, les virgules, la ponctuation. Les élèves en situation de handicap, qui notent des besoins éducatifs très particuliers ont une très forte sensibilité à ce langage non verbal. Le jour où je suis énervé dans ma vie personnelle, je fais très attention à rester posé dans ma classe, à garder une voix calme, basse. Mes élèves sont capables de me dire que je suis énervé. Je reste interdit en me demandant « à quel moment l'ont-ils senti ? Je fais pourtant en sorte que ma voix soit contenante. » Ils ressentent beaucoup cet aspect du non verbal et de l'inconscient que la voix porte.

La voix traduit des signifiants, à travers les mots choisis, leur aspect symbolique, à travers le côté mélodieux, l'intonation, et enfin à travers la micro inflexion, résonne-t-elle dans la gorge, dans le nez, dans la poitrine, dans le crâne ? L'inflexion du mot est-elle tendue, la voyelle est-elle appuyée ? Une information supplémentaire a-t-elle amenée ? La médiation par le chant et le chant spontané est une manière de sortir du rationnel : un enfant qui a des problématiques de conduite, de comportement, en agitation motrice, voire hyperactif, a du mal à être à sa place, dans son propre corps. Est-ce qu'afin de l'amener vers un cadre de référence, ne serait-il pas judicieux de l'amener d'abord vers du lâcher-prise, vers une construction non rationnelle, pour ensuite l'amener dans le rationnel.

M-V.V. : Apprendre une chanson est-ce déjà du rationnel ?

F.B. : La chanson est très rationnelle. Elle suit un rythme, un texte, une logique textuelle littérale, syntaxique, un principe de rime, une organisation logico-mathématique, un système d'accords et de hauteur tonale. C'est un support légal, qui oblige à entrer dans un système très normé. L'enfant qui présente des problématiques de comportement, ne peut pas être dans la norme. D'ailleurs, lorsqu'il est dans la norme, il manifeste qu'il n'y est pas bien par son comportement. Je me dis, autant le prendre là où il est, et à partir de là où il est. Dans un système normé, ça ne marche pas, donc essayons dans un système non normé. C'est une simple supposition.

M-V.V. : En quoi le lâcher-prise permettrait-il d'entrer par la suite dans un système normé ?

F.B. : Dans la démarche, il est bon de s'inspirer de ce que des personnes aux civilisations antérieures à la nôtre, je pense aux chinois, aux indiens, utilisent depuis des années. Cet aspect de lâcher prise qui nous vient du New Age a été repris des civilisations chinoises, indiennes. Il s'agit d'un principe philosophique de l'acceptation de ce qui vient. Chez les taoïstes, on parle d'action par la non-action. On retrouve cette idée dans certains arts martiaux chinois, où l'on ne donne pas de coup, mais où l'on accueille le coup de l'adversaire pour ne transformer et en faire quelque chose. Pour un enfant qui est dans la propulsion d'une énergie de l'intérieur vers l'extérieur par son hyperactivité, peut-être faut-il prendre de qu'il dégage et le sublimer en autre chose, et amener ensuite petit à petit quelques ingrédients de normalisation.

Il y a deux ans, j'ai participé à au festival « Danse et Continent Noirs » à Toulouse. Nous accompagnions des danseuses sur scène avec mon collègue chanteur : nos voix accompagnaient leur chorégraphie. La première partie de notre improvisation ne comprenait aucune pulsation. Puis, une ostinato s'est mis en place, une cellule mélodique et rythmique est apparue, la normalisation est arrivée. Pourquoi ne pas partir de la sorte avec ces enfants-là ? Arriver avec une chanson à apprendre, un système déjà ortonormé, risque de ne pas fonctionner. Bien que cela dépende des enfants, certains peuvent adhérer tout de suite. Mais il est également envisageable de mener vers une normalisation petit à petit, éventuellement à partir d'une poésie, d'une chanson que l'enfant aime bien, se diriger vers un créativité musicale à partir de mots, de phrases, qui n'ont pas forcément de hauteur, ni de rythme.

Dans la pratique vocale, il faut certes faire preuve de créativité, de liberté parce que je veux être moi, mon vrai moi, et non un ego construit, démesuré et incommensurable, mais il s'agit aussi d'être en relation avec ces autres unités musicales. Si je veux être en relation avec ces autres unités musicales, je suis obligé d'être dans une écoute de l'autre. C'est l'illusion de la liberté, de la différence, alors que si je veux être en communication avec les autres, je suis obligé de le soumettre à des règles, des règles non institutionnelles mais des règles créées dans l'instant.

M-V.V. : À travers ta pratique au sein de ta classe, les relations de certains avec l'adulte ont-elles évoluées ailleurs que dans le cercle de chant ?

F.B. : C'est un tout. Le chant n'est qu'un prétexte. La voix est l'expression intime de notre être, à travers elle s'expriment notre conscience et notre inconscience à la fois. Lorsque je

t'entends parler, je perçois des choses dans ton débit, dans tes hauteurs, dans les intonations, dans la façon que tu as de prononcer certains mots. Si on prête bien attention, on peut avoir accès à l'autre, parfois mieux que ce dernier ne se connaît. Le chant est un prétexte car il permet d'aller chercher toutes les tensions corporelles et psychocorporelles chez la personne, pour les travailler et s'en défaire. C'est l'aspect thérapeutique de la chose.

D'un point de vue social, c'est un formidable outil de socialisation, par rapport aux règles, à l'écoute mutuelle, au projet collectif de construction que ce soit en chant spontané ou en chant formé, préétabli, préexistant, que ce soit un chant rythmique ou un chant sans rythme. Le chant des Pyrénées n'est pas totalement rythmé, la plupart des chants polyphoniques ne possèdent pas de pulsation régulière. C'est la raison pour laquelle je choisis les chants traditionnels, pour leur absence de pulsation régulière. L'enfant se sent dans un espace de totale liberté. La dynamique rythmique va s'instaurer collectivement, par les respirations, par les tenues. Le rythme, la loi d'organisation dans le temps va se créer collectivement. Le chant traditionnel polyphonique est l'intermédiaire entre le chant spontané et la chanson. Une interconnexion sociale inconsciente se met en place. Il n'y a pas de chef de chœur qui dirige. Pour revenir au fonctionnement cognitif : la voix met en jeu une activation de toutes les intelligences cognitives. Il y a l'aspect verbal-linguistique par la compréhension et le texte que tu amènes, l'histoire que tu racontes.

Les paroles du chant ne sont pas forcément en français. Le principe, que j'essaie de mettre en place avec ces élèves, consiste en une rééducation, un réapprentissage du langage. Les meilleurs parleurs éprouvent les mêmes difficultés que les petits parleurs. Par exemple, devant un texte en basque, ils sont tous aussi démunis les uns que les autres. On est dans une reconstruction de toute forme d'intelligence, de toute règle sociale. Cela crée l'attention. Ils sont en tension et du coup ça crée l'attention à l'autre. Cela les met en tension car ils ne savent pas où ils vont, le chant est nouveau et les place face à l'inconnu. « Vais-je pouvoir mémoriser ? Vais-je y arriver, vais-je ne pas y arriver ? ». Dans notre vie de tous les jours, on est obligé d'apprendre à gérer l'incertitude. Hubert Rise a dit que ce serait le défi de l'Homme du XXème siècle.

2- Entretien avec H. Gonzalez, coach vocal

2.1- Parcours

Marie-Violaine de Villeneuve : Entretien le 15. 04. 2013 à Tarbes entre Marie-Violaine de Villeneuve, étudiante en Master 2 IPBEP à l'IUFM de Toulouse et Henri Gonzalez. Je vous laisse vous présenter.

Henri Gonzalez : Je suis formateur en éducation musicale à l'IUFM de Toulouse Midi-Pyrénées, école interne de l'université Toulouse II le Mirail, sur les sites de Tarbes et Auch. Ceci est mon intitulé, je suis également chanteur, coach vocal et chef de chœur.

M-V.V. : Je vous propose de procéder en trois parties : votre parcours, votre pratique, et votre clinique.

Quel est votre parcours ? Avez-vous eu d'autres métiers précédemment ?

H.G. : Mon parcours d'enseignement remonte à très longtemps, j'étais encore au collège. Je savais que j'allais être enseignant, je ne savais pas en quoi. Par ailleurs, j'étais déjà poly-instrumentiste. J'avais été dans une école musicale, puis j'ai intégré le conservatoire lors de mon entrée au collège, à Rayonnement Départemental que l'on appelait Ecole Nationale à l'époque. Deux ans après, j'ai su que je serai prof de musique en collège et non pas dans une structure musicienne, école de musique ou conservatoire. Ce n'est pas ce qui m'attirait. Puis j'ai passé mon bac littéraire option musique à Tarbes.

Puis j'ai intégré l'université de musicologie au Mirail à Toulouse. C'est là que j'ai découvert le chant. J'avais pratiqué un peu le chant choral au lycée, mais de façon dilettante. J'ai eu la chance de rencontrer deux personnes décisives dans le chant, Alix Bourbon et José Aquino. J'ai intégré le chœur régional Midi-Pyrénées qui est leur structure. Une espèce de déclic s'est produit concernant le chant choral. J'ai suivi mon cursus jusqu'au CAPES, et je suis entré parallèlement au conservatoire de Tarbes en classe de chant. J'ai suivi des stages de formation de chef de chœur toujours en parallèle et lorsque j'ai eu mon concours, je me suis retrouvé en poste en collège, où je suis resté dix sept ans et où mon entrée pédagogique était évidemment le chant. J'étais extrêmement

attentif à la voix de mes élèves, non pour qu'ils deviennent chanteurs, mais pour qu'ils l'utilisent au mieux.

M-V.V : Avez-vous déjà un style de prédilection à l'époque ?

H.G. : Le classique. Je suis rentré directement sur du Bach, ou du Mozart, des œuvres de ce style-là.

M-V.V : Vous dites avoir découvert le chant lors de votre formation en musicologie. Comment cela s'est-il produit, avez-vous eu des cours de chant individuel ?

H.G. : Il n'y avait pas encore de cours de chant individuel à l'époque, j'en avais pris par ailleurs. À l'université nous avions un cours de chant choral et direction de chœur. Je faisais quatre instruments à l'époque et j'étais pour la musique instrumentale, il n'y avait que ça de vrai. Pour moi, la voix n'était pas un instrument. Jusqu'au jour où j'ai compris qu'en fait, c'était l'inverse et ce sont mes maîtres qui m'ont appris ça, qui me l'ont fait entendre : tout d'un coup j'ai compris que les instruments étaient un prolongement de la voix ou une imitation de la voix. Je me suis dit autant aller directement à l'essentiel, on va arrêter de tourner autour, j'avais fait de l'accordéon, du trombone, du tuba et du piano. J'avais eu mes prix de conservatoire, mais je ne savais pas quoi en faire.

J'ai commencé à prendre des cours de chant avec José Aquino et je suis rentré au conservatoire avec Guy Chauvet. J'ai compris en cours au travers du personnage d'Alix Bourdon et de José Aquino que non seulement à titre individuel la voix avait une importance capitale, en tout cas qu'elle était d'une beauté essentielle. Pour moi, c'est là qu'a résonné la phrase « chanter d'une seule voix ». Cela a mis le doigt sur quelque chose que, sans doute, je n'avais pas trouvé en pratiquant un instrument tout en faisant de l'orchestre. Je faisais de ce qu'on appelle l'orchestre de fosse. J'ai tourné pendant un an avec Opéra Eclaté, j'étais dans l'orchestre avec la compagnie des chanteurs. Je ne trouvais pas cette harmonie au sens large du terme que je trouvais dans la chorale.

M-V.V : Quand est arrivée votre pratique de coaching vocal ?

H.G. : C'est arrivé après. J'ai commencé ma carrière d'enseignant au collège. J'avais ce besoin de transmission, mais je ne pouvais pas me résoudre musicalement à ce que l'on

m'offrait au collège. J'ai enseigné pendant quinze dans une école de musique, celle où j'avais commencé par ailleurs. J'étais prof d'accordéon et de solfège. Au bout de quinze ans, je me suis rendu compte que je ne pouvais plus enseigner ni du solfège, ni un instrument, car pour moi ce n'était pas de la musique telle que je la concevais. J'étais en train d'enseigner de la technique à mes élèves et ce n'est pas ce que je voulais faire. J'ai pris des cours de chant à nouveau, j'ai commencé à prendre en charge des chorales. Puis on m'a donné la direction d'À Cœur Joie à Tarbes. Je n'ai pas été satisfait de l'ambiance bien que les origines aient été absolument louables. De fait, j'ai créé ma propre chorale, une chorale d'amateurs de femmes sur un répertoire classique, début XXème siècle, français. Puis il y a eu des tensions, le chœur a explosé. J'ai créé une chorale Gospel qui perdure depuis onze ans. Nous étions douze au début, nous sommes aujourd'hui presque une soixantaine, de 22-23 ans jusqu'à 70 ans, la moyenne étant de 35/40ans.

Je continue, je vais en arriver au coaching, pardon. Mon parcours est particulier. Entre temps, lorsque j'ai arrêté de donner des cours d'instruments, j'ai donné des cours de chant. Cela ne m'a pas plu : un prof de chant s'occupe de la technique vocale et je n'avais pas envie de faire de mes élèves des techniciens, même si je reste persuadé qu'il faut en passer par là à un moment donné, pour ne pas se faire mal. Donc j'ai arrêté. Je me suis retrouvé dans une situation dans laquelle il s'agissait de récupérer des chanteurs qui avaient une technique déjà en place et de les entraîner, de les coacher puisque ce mot est à la mode, sur du répertoire. J'ai eu des chanteuses qui venaient me voir pour travailler le *Stabat Mater* de Pergolèse, nous travaillions dans du style en injectant des éléments de technique, car pour avoir une couleur vocale, des techniques se mettent en place. Cela n'était pas que de la technique, des vocalises, des placements, nous étions plus sur la couleur que sur la technique.

Beaucoup de choses se sont enchaînées, notamment une structure sur Tarbes la SMAC, scène de musique actuelle, où je suis appelé à coacher des groupes à résidence, qui sont des groupes amateurs ou semi-amateurs semi-pro, sur du répertoire qui dépasse complètement mes origines. Je suis alors amené à coacher des chanteurs de métal, de rap, de hip-hop, de reggae, il s'agit surtout de musique actuelle. Et là, je crois que j'ai trouvé ma voie. Une espèce d'ouverture est en train de se passer, et l'on commence à m'appeler sur du coaching des voix d'orateurs et non plus des voix de chanteurs. Je suis ciblé sur l'académie avec une collègue sur la formation initiale et continue des professeurs de l'académie, professeurs toutes matières confondues, sur la voix et la posture de

l'enseignant pour prévenir des conflits, comment apaiser des situations, comment éviter de parler à l'élève en l'agressant.

M-V.V : En ce qui concerne le coaching vocal, vous avez donc été appelé à y venir petit à petit ?

H.G. : Voilà, je ne savais pas que c'était ça. C'est quand j'ai réalisé que je ne voulais plus faire de cours typiquement technique, que l'on a commencé à m'appeler. C'est là que j'ai mis un nom dessus. J'ai d'abord travaillé sur du style et sur de l'interprétation, je me voyais comme un guide, une aide, un entraîneur vocal.

M-V.V : Lorsque vous faites du coaching vocal avec des personnes qui font du rap, du reggae, du hip-hop, quel va être le travail ?

H.G. : Travailler par rapport à ce qu'ils sont : on travaille la voix par rapport à ce qu'on a. Je les prenais avec ce qu'ils étaient, ce qu'ils avaient. Je les amenais à un procédé vocal. Par exemple, avec les chanteurs de métal qui me disaient après un concert « je n'ai plus de voix », « je suis complètement aphone », « je me fais mal », mon travail était de mettre la voix à sa place dans leur corps pour que tout en gardant cette voix « criée », ils ne se fassent pas mal. Tout mon travail est de faire en sorte que les chanteurs, que j'ai entre les mains, respectent cet instrument, qu'ils ne l'abîment pas, qu'ils ne se fassent pas mal.

M-V.V : Il y avait donc de la technique vocale dans la façon d'apprendre à placer sa voix. Votre formation s'appuyait sur du chant classique, était-ce la même approche ?

H.G. : Oui, il y a 80% qui est la même approche et c'est là tout le travail « psychologique » à faire avec ces « métalleux » et rappeurs : à aucun moment, on ne leur dit que je leur donne des cours de chant, on leur dit coaching vocal. C'est tellement flou comme notion, que je les fais travailler sur l'air, sur le placement de voix, sur l'ouverture des résonateurs, mais à aucun moment, ils n'ont l'impression de travailler sur de la technique, je détourne leur attention. Il est impossible de faire entendre à un chanteur de rap qu'il va prendre des cours de chant, c'est en dehors de son monde. En revanche si on lui dit « on va t'attribuer un coach vocal qui va te mettre à l'aise », c'est extraordinaire. Mais il est, à ce titre, le même élève que celui que je peux avoir sur de la technique. Il travaille autant la technique

que celui qui chantera Mozart ou Wagner. Après, c'est juste une histoire de style. Techniquement, il y a des résonateurs qui ne se mettent pas dans la même position que dans le lyrique et inversement. Au demeurant, le lyrique est la voix qui passe pour la plus savante et pour cause, c'est une voix complètement trafiquée, c'est tout sauf de la voix naturelle, sans que ce soit péjoratif. Eux, je vais leur travailler leur voix naturelle, en les mettant à l'aise dans les résonateurs sans les ouvrir autant que pour la musique lyrique. Les chanteurs, quels qu'ils soient sont des gens extrêmement susceptibles.

M-V.V : Si je résume : vous êtes chef de chœur d'une chorale Gospel, vous êtes coach vocal en musique actuelle à la SMAC qui relève de ...

H.G. : La SMAC est rattachée à une structure municipale la GESPE à l'intérieur de laquelle il y a un département d'accompagnement artistique tant sur le plan musical, vocal, de l'enregistrement sonore, la finalité étant de faire une maquette de disque de quatre à six chansons.

M-V.V. : Et vous êtes Maître de conférence à l'IUFM.

H.G. : Non, je suis PRCE, ce qui signifie Professeur Certifié : je suis professeur du second degré en détachement sur l'IUFM, je n'ai pas le statut de maître de conférence, je suis en charge de la formation spécifique des professeurs des écoles, en formation initiale et continue, de la pédagogie et didactique musicale.

M-V.V : Êtes-vous toujours enseignant au collège ?

H.G. : Non, j'ai laissé tomber il y a quatre ou cinq ans pour une raison strictement administrative. Mon Inspecteur Pédagogique Régional m'a appelé quatre ans ma mise en poste pour faire de la formation continue auprès des profs d'éducation musicale de l'académie et notamment ce que l'on appelle un public désigné. L'IPR repérait des professeurs qu'il jugeait les plus en difficulté en classe, et qui étaient obligés de se remettre à niveau. Puis j'ai été repéré de fait par l'IUFM où j'ai formé pendant trois/quatre ans en décharge, c'est-à-dire que je faisais seize heures en collège et quatre heures en décharge, des étudiants qui présentaient le CAPES de musique, sur l'épreuve de chant. Suite à cela, le poste de Tarbes s'est libéré pour le public du premier degré. J'ai été prof à emploi

partagé à mi-temps au collège et à mi-temps à l'université. Il y a cinq ans, ce poste a disparu, et a été créé un poste complet mais sur deux sites à Tarbes et Auch où je suis en poste fixe.

2.2- Pratique

M-V.V : Concernant votre pratique : quels sont les types de problématiques que vous rencontrez ? Quels sont les publics que vous accompagnez ? Quels sont les objectifs d'une séance ? Comment se déroulent les séances, sont-elles individuelles ou en groupe ? Quelle est la durée d'une séance ? Quels sont les types d'exercice ? Votre pratique est-elle orientée par une méthode spécifique, telles que certaines pratiques vocales auprès de personnes âgées atteintes d'Alzheimer sont orientées par la méthode Alexander ?

H.G. : Même si j'ai des entrées un peu particulières, je travaille sur la matière. Ce qui va guider ma manière sera la matière que j'ai en face. Donc je ne peux pas dire « lui, ou elle, je vais l'aborder comme ça », parce que pour moi, c'est impossible de calquer une technique, une pratique sur quelqu'un que je ne connais pas. Et ce qui a fonctionné pour moi ne fonctionne pas automatiquement pour les autres. Je pars de ce principe-là. Je ne sais pas ce que je vais rencontrer. Est-ce que l'air est en face ? Est-ce que l'air est à l'envers ? Les cordes vocales sont-elles jeunes, usées, en pleine transformation, malades ? Est-ce que l'oreille est en place ? Est-ce que la boucle audio-phonatoire est en place ? Ce sont autant de questions qui se posent au préalable et tant que je n'ai pas pu tester cela, je ne peux pas dire « je vais utiliser cette méthode ou cette méthode ». Je ne dis pas que j'ai inventé quoi que ce soit, parce que ce n'est pas vrai. Je pioche dans tout ce que j'ai pu apprendre ou voir ou subir et j'en fais ma sauce. Avant de commencer, je ne sais pas.

Le genre de public... Par exemple, actuellement je fais du coaching dans un collège pour des jeunes qui montent une comédie musicale. Les profs m'ont appelé pour deux séances dans l'année, l'une autour de leur travail théâtral, donc sur la voix du comédien et le corps parce que qu'on le veuille ou non c'est indissociable, sans corps, il n'y a pas de **voix**, et l'autre exclusivement autour de la musicale chorale, un travail sur l'équilibre des voix, sur l'harmonie, comment vont-ils placer leur voix pendant une heure-et-demie sans se faire mal sachant toutes les problématiques que vont poser les voix des adolescents qui sont en pleine mutation. Depuis le début de l'année, j'ai fait également du coaching auprès de lycéens du lycée professionnel de l'hôtellerie. La majorité des gens se destinent à

devenir serveur avec, encore une fois, toutes les problématiques que ça pose : comment j'accueille un client, comment j'énonce un menu, comment je l'aboie puisque c'est le nom de ces gens-là « les aboyeurs », comment, lorsque j'arrive en cuisine, j'aboie à mes collègues le menu qui a été choisi, sans me faire mal. La problématique est toujours celle-là : comment est-ce que j'évite à la fin d'un service, d'être en pleine aphonie ou en pleine dysphonie. C'est le jeune public. Sur le chant, je travaille assez peu sur le jeune public.

Dans mon service à l'IUFM, je travaille spécifiquement sur la musique avec mes étudiants en Master, et pour ceux qui préparent le concours de CRPE, et pour au moins un tiers de mon service, ce qui correspond à peu près à une centaine d'heures, j'interviens sur ce que l'on appelle des stages FIL, Formations d'Initiatives Locales. Je suis mandaté par l'IUFM après une commande de la DAFPEN, Département Académique de Formation du Personnel de l'Education Nationale, c'est notre organe de formation continue qui dépend du rectorat et qui récolte des besoins de terrain. Il demande à l'IUFM d'être opérateur et l'IUFM nous missionne pour répondre à ces besoins qui émanent d'une équipe pédagogique d'un établissement. Je me balade dans des établissements pour les former autour du corps et de la voix, mais non plus de la voix chantée mais de la voix parlée, comment en classe j'arrive à capter l'attention, comment je gère un conflit et la discipline. Je travaille sur le glissement de la voix chantée à la voix parlée. On passe du plaisir de la voix chantée à l'aisance de la voix parlée sur des exercices de diction, sur des exercices qui sont fait auprès de journalistes, de comédiens, qui sur la projection de la voix, sur la mise en place des consonnes, des voyelles, sur l'évolution de la voix au sein du discours, sur les silences. Ces formations durent deux jours, il faut qu'ils puissent mettre en œuvre très rapidement dans leur classe. Je n'aime pas dire que je leur donne des recettes parce que ce n'est pas vrai et je ne suis pas comportementaliste du tout. Lorsqu'un collègue me dit « j'ai des bavardages dans ma classe, qu'est-ce que je dois leur dire pour qu'ils arrêtent ? », je lui réponds « je ne sais pas ce que tu dois leur dire, en revanche je vais te donner des outils sur la voix d'énervement, la voix d'apaisement, qui va te permettre de dire l'élève : « attention, là, je ne suis pas d'accord avec ce que tu fais, ça me dérange, donc j'attends de toi que ça s'arrête. »

M-V.V : Vous inspirez-vous de votre pratique d'enseignant ?

H.G. : Oui. Ce qui m'a construit, ce sont mes erreurs. J'ai été, comme tous les collègues, à un moment donné, sur certaines heures de cours, un prof bordélicé. Il faut arrêter de se

voiler la face, on a tous été, ne serait-ce que pendant une heure de cours, complètement submergé par notre classe. Seulement plutôt que de me mettre en colère, je ne dis pas que je ne l'ai pas fait, ou de dire des choses sur lesquelles mes élèves ne se construisaient pas du style « vous n'écoutez pas, je m'en fous, moi le brevet je l'ai eu », ou leur mettre sur des bulletins « aucun effort », je me suis interrogé sur cette pratique-là...

Car, en tant qu'élève, j'étais infâme, j'ai passé plus de temps dans les couloirs à me faire mettre dehors de mes cours, car j'ai toujours relevé les défis que mes professeurs me lançaient, mais pas les bons défis. Ces profs-là, et notamment mes profs de musique au collège, m'ont aidé positivement, et je me suis dit « tu vas être prof, comme eux, mais pas comme eux ». Donc je me suis beaucoup interrogé sur comment je percevais en tant qu'ado en construction, et sur ce qui fait qu'on arrive à se dire : « ce prof était super cool, mais on a rien foutu », « ce prof était sévère, mais on a appris plein de choses » ou « ce prof était complètement con, il n'avait rien à faire ici ». Et j'ai mis des années mais j'ai fini par répondre à ça. C'est la différence, me semble-t-il, entre les enseignants qui jouent la démagogie, les « profs super cool avec qui on n'apprend rien », et les profs justes, les « profs sévères mais avec qui on apprend plein de choses » et que l'on finit par vénérer parce que ce sont eux qui nous restent en tête et les profs « complètement cons » étaient ceux qui me mettaient au défi « si tu refais ça, alors je te mets dehors ». Moi, ado en pleine construction, j'allais voir jusqu'où était sa limite.

M-V.V : Pouvez-vous développer sur ces profs que vous qualifiez de « justes » ?

H.G. : C'est un prof qui pouvait aussi bien nous décocher un sourire jusqu'aux oreilles parce que l'on passait de 14 à 16, ou même de 6 à 8, et se figer lorsqu'on dépassait les limites, « là stop, feu rouge, tu es en train de franchir un feu rouge ». Il n'y avait jamais aucune injustice. C'est maintenant que je le comprends, à l'époque je ne le percevais pas. L'injustice est insupportable pour un élève et le prof excessivement agaçant pour l'élève est le prof moralisateur. Le prof doit simplement rappeler les règles. Je n'ai pas à juger, je reste factuel.

M-V.V : Donc lorsque vous travaillez la voix, vous travaillez aussi la posture ?

H.G. : Essentiel. La posture, et dans la posture on a la verticalité. Quand on chante, on a la verticalité. Quand vous regardez un chanteur d'opéra, il a cette espèce verticalité. Pour

chanter, il faut être tiré par un fil, comme si on était suspendu au plafond. Un prof est un chanteur, à part qu'il n'a pas de notes, il est en train de chanter son cours. Il y a cette posture là et le regard qui est essentiel, l'horizontalité du regard. Il y a une espèce de perpendicularité quand on est en posture d'enseignant ou de communicant. Il m'est arrivé de coacher des avocats, des politiques ou des commerciaux : comment je persuade mon électorat, mon jury que j'ai raison.

Il y a une verticale et deux horizontales, le regard et la voix. Tout ça, ça se construit dans le corps et dans la voix. Mais attention, chaque verticale est différente, si j'ai un bossu, la verticale sera complètement différente que chez une danseuse classique dont la verticale est complètement travaillée. Si la verticale est un peu voûtée, je vais travailler sa verticale à lui. C'est pour cela que je ne peux pas utiliser une technique ou une manière de faire.

M-V.V : Vous avez décrit des séances collectives, comment se déroulent les séances individuelles ?

H.G. : Les séances individuelles sont plus rares, car ça m'intéresse moins. Je travaille sur deux choses essentielles : sur le lâcher prise corporel, on fait des exercices, on chante en marchant, ils sont obligés de sortir la voix, je leur tiens les mains, je les fais chanter en se pliant en deux pour sentir les résonateurs, en s'appuyant le dos contre le mur et les jambes en équerre, plein d'exercices pour qu'ils aient des sensations physiques de l'endroit où se passe la voix ; sur l'estime de soi, on travaille sur le fait que « tu as ce corps, tu as cette voix, on va faire en sorte de l'accepter, de toute manière on ne peut pas la changer, la voix est une empreinte individuelle, il n'y a pas deux voix identiques dans le monde », l'image que l'on a de notre voix n'est pas du tout l'image que l'on donne aux autres, il y a tout un travail sur « je t'enregistre et tu t'écoutes », c'est beaucoup de travail perso, je donne des pistes de travail.

Le jour où l'on a accepté sa voix et son corps, la voix se trouve très souvent très vite libérée et pour peu qu'on y mette un peu de technique, il y a des choses extraordinaires que se passent. Il n'est pas rare que j'ai un élève qui se mette à pleurer en cours individuel. Une confiance s'est créée entre l'élève et moi, il se sent assez en sécurité pour lâcher prise. Très souvent ce lâcher-prise se matérialise par des crises de larmes, il y a des choses qui résonnent. Cela peut être au milieu d'un chant, ou d'une phrase, tout d'un coup ils ont senti un placement dans le corps, presque ils découvrent leur corps. Il y a une espèce de

poids judéo-chrétien qui disparaît, j'entends par ici le poids du tabou du corps. Pour moi, la naissance de la voix, c'est le plexus pubien : l'acte du chant est un acte virtuellement charnel, le plaisir peut être aussi orgasmique là que sur une relation charnelle, et même parfois plus. Tout d'un coup, il y a un verrou qui saute, verrou dû à l'éducation des parents, à du vécu, à des résonances au boulot, dans la vie perso. Lorsqu'un verrou saute, un lâcher-prise intervient de fait, et très souvent, c'est une crise de larmes, des larmes aux yeux, des tremblements, tout d'un coup il y a une phase d'insécurité virtuelle.

M-V.V. : C'est une situation à la fois d'insécurité et de sécurité/confiance.

H.G. : C'est très bizarre. Il y a la relation pédagogique, sécurisante, entre l'élève et le prof que je suis, et la relation insécurisante, où tout d'un coup l'élève fait un pas dans un domaine intérieur, physique ou mental, inexploré. Ce que j'essaie de faire comprendre à ces gens-là, c'est que ça se passe dans leur intérieur et donc que fatalement, ce n'est pas de l'inconnu, mais de l'inexploré. C'est un espace qu'il y a en eux, donc cette insécurité se résout très vite. Même s'il y a des parcours un peu différents. Certains vont définitivement fermer cet espace-là, parce que ça résonne trop. Et là, je ne suis pas psy, je n'ai pas les clefs, je n'y rentre pas. S'ils veulent verrouiller, c'est leur droit le plus strict.

M-V.V. : Vous arrive-t-il de travailler avec des psychologues ?

H.G. : Non, jamais. Ce ne serait pas pour me déplaire sans doute. Il faudrait que l'on soit connecté sur les mêmes enjeux. Je touche du doigt sans doute des clefs, mais je ne les connais pas. J'arrive à savoir certaines choses, des maux physiques ou plus psy, le corps le dit. Notre corps nous raconte des choses, certaines tensions ne sont pas là par hasard. Chose que je me refuse de dire, même si je sais le nœud du problème. S'il y a certains nœuds, on arrive par exemple à définir s'il y a des soucis par rapport au père ou à la mère. Mais je ne vais pas le régler, la clef n'est pas vocale.

M-V.V. : Comment repérez-vous qu'il y a des tensions avec le père ou avec la mère ?

H.G. : Parce qu'il y a des signaux de tensions physiques. Il y a des endroits physiques qui se verrouillent complètement et au moment du lâcher-prise, il y a juste cet endroit-là qui ne se déverrouille pas. Parce qu'il doit, ou plutôt il devrait, y avoir une histoire liée au père, à

la mère, au boulot, à la famille, aux enfants. J'essaie de déverrouiller mais sans dire « tu as des gros problèmes avec ta mère ». Ce n'est pas mon histoire, et ils ne sont pas venus pour ça. Il m'est arrivé de signaler « il y a des verrouillages dont je n'ai pas les clés et que seulement toi peux déverrouiller ». Il m'est arrivé d'orienter vers des spécialistes.

M-V.V. : Concernant la durée des séances, et la durée du suivi, comment cela se passe-t-il ?

H.G. : On parle directement du projet pendant cinq/dix minutes, des raisons pour lesquelles la personne est venue me voir. On fait ce qu'on appelle pompeusement en pédagogie une « évaluation diagnostic », c'est-à-dire « quels sont vos besoins et vous en êtes où ? ». Et là, on chante. Et je commence à sentir des choses. On met très vite l'air en place, et après on met des sons dessus. En fonction de leur besoins, de leurs projets, ça peut durer un an, deux ans. On ne peut pas savoir à l'avance. C'est de l'analyse, au moment où je pourrai leur dire « là maintenant mon travail est terminé, désormais c'est à toi de l'arroser ». Je crois que on rôle est de semer des graines, j'aide au début à arroser, et après à chacun de l'entretenir. J'allume des flammes, ensuite soit on ajoute du bois, soit on le laisse s'éteindre. Je ne suis pas un soignant, je n'oblige pas les gens à faire un trajet qu'ils ne veulent pas faire. Je leur montre où est la bonne voie/voix.

Cela ressemble vraiment à une analyse : on parle, on délie, on trouve ou on met des mots sur des solutions. En gros, et ce que je vais dire est terrible, la santé mentale des gens je m'en fous. Mon travail est de les mettre à l'aise avec leur instrument, qu'ils soient chanteurs, orateurs, profs, politiques, avocats. Il y a de plus en plus de demandes. De fait, j'ai une auto-entreprise de coaching vocal qui fonctionne de mieux en mieux. L'individuel, c'est bien, mais j'en fais peu : ce qui m'intéresse dans la voix, de par mon parcours, c'est le collectif, c'est-à-dire comment fédérer un groupe avec la voix, au sein d'une entreprise, d'un collège, d'une classe.

2.3- Clinique

M-V.V. : Que pouvez-vous dire sur votre clinique ? Quels résultats constatez-vous ? Avez-vous des retours de personnes que vous avez accompagnées ? Observez-vous des

évolutions quant aux rapports sociaux de ces personnes ? Certaines personnes rencontrent-elles des difficultés à entrer dans votre pratique ?

H.G. : Il y a ceux qui fuient, ce sont des gens souvent en recherche et c'est déjà bien. Et il y a ceux qui se disent « je suis déjà allé voir un prof de yoga, il a touché une corde sensible donc je vais aller voir un analyste », puis l'analyste met le doigt sur un événement marquant donc on arrête l'analyse, commencent les cours de chant, on remarque des tensions.... », ce sont des gens qui se sont essayés à plein de pratiques, musicales non musicales, ces gens-là ne fuient pas que la pratique à mon sens, ils fuient leur vie. C'est ma vision.

Après il y a les gens qui sont là par hasard « parce que c'est cool d'être coaché ». Ce sont les gens socialement du style bobo.

Et il y a ceux qui viennent parce qu'ils ont un vrai projet, un vrai besoin. Ces derniers, lorsqu'ils ont lâché prise, certains embrassent carrément la carrière de chanteur, quel que soit le style, certains ont une espèce de relation sociale beaucoup plus sereine qui s'installe. Les retours que j'ai sont ceux des collègues qui me disent « j'ai complètement changé ma pratique en classe, et de fait ma relation pédagogique est totalement différente ». Le projet n'est cependant pas encore abouti. Car ce n'est pas que le prof n'a plus les mêmes élèves, ce sont les élèves qui n'ont plus le même prof. Et une classe, c'est notre miroir. Si on lui envoie des tensions, elle nous renvoie des tensions. Un jeune, qui chante avec moi depuis sept/huit ans, a demandé à avoir un rendez-vous avec moi. Il vient de passer une formation dans une branche de l'ostéopathie, une formation de psychosomatologue. C'est une personne qui va travailler sur l'intime, qui est en besoin de communication, sauf que c'est exactement le verrou qu'il a. Il est venu auprès de moi pour savoir comment mettre en place une communication sereine, détendue et ouverte. Alors même que c'est sa position professionnelle. De la même manière que j'ai pu avoir beaucoup d'orthophonistes en cours de chant.

M-V.V. : Ce n'est pas illogique.

H.G. : Absolument, c'est une vraie recherche professionnelle de plaisir. Certains maîtrisaient toute la théorie de la voix, et avaient envie de s'y confronter. J'ai eu des choses extraordinaires sur des oreilles fermées chez des orthophonistes, des détresses vocales terribles, des forçages vocaux, et qu'ils n'avaient plus lorsqu'ils sont repartis.

La plus belle chose que j'ai eu est une collègue de maths qui, complètement dépassée par ses enfants à la maison alors qu'elle était bonne prof en classe, est venue me trouver après un deuxième stage pour me dire « ça y est, je n'ai plus du tout la même relation avec mes enfants ». La relation familiale a changé ici. On est dans la mise en place d'une relation à l'autre beaucoup plus détendue. Tout le travail est là.

M-V.V. : Dans l'exemple de cette femme, sans difficulté face à ses élèves et en difficulté face à ses propres enfants, on perçoit le versant psychologique de la situation. Le nœud s'est dénoué, pourtant vous n'avez pas été sur ce versant-là. C'est intéressant de voir que vous ne passez pas par la psychologie pour obtenir des effets proches.

H.G. : Cela doit ouvrir des portes. Il n'y a pas qu'une porte de sortie, la psychanalyse est une porte mais on doit pouvoir trouver d'autres éléments de réponses. C'est fou, car c'était une collègue qui était dans un corps professionnel extrêmement juste, elle avait cette verticalité, ce regard, cette façon de parler qui étaient justes, elle endossait un habit de pédagogue. Je crois qu'il y avait chez cette personne une vraie dichotomie entre son corps professionnel, qu'elle maîtrisait parfaitement, et son corps personnel qui n'était absolument pas adapté à ce qu'attendaient ses enfants. Elle me disait « ça fait neuf ans que je hurle sur mes enfants ». Une espèce de verrou a sauté.

M-V.V. : Aviez-vous remarqué une particularité dans sa posture de voix au début du stage ?

H.G. : Tout de suite, une voix très tendue.

M-V.V. : Avez-vous noté une évolution à la fin du stage ?

H.G. : Complètement. Une voix complètement relâchée, moins monocorde qu'au début quand je l'ai rencontrée. Beaucoup plus mouvante, cette voix-là allait plus vers les aigües. Une évolution vers ce que l'on appelle en chant une souplesse vocale. Et le mot souplesse n'est pas anodin. La souplesse vocale ne peut s'obtenir que lorsqu'il y a une souplesse du corps. Les cordes vocales restent deux muscles.

M-V.V : Pour obtenir cette souplesse vocale, cette personne a-t-elle juste effectué les deux stages ?

H.G. : Non. On donne des outils, mais ces outils sont des techniques. Et comme toutes les techniques, ça se travaille au quotidien. Pour apprendre à conduire, il nous faut vingt heures de cours, mais si l'on arrête de conduire après ces vingt heures de cours, on oublie. C'est la pratique quotidienne qui fait que je peux discuter avec mon voisin de la voiture sans réfléchir sur quelle pédale j'appuie, à quelle vitesse je suis, si je tourne le volant à gauche ou à droite. La voix, c'est pareil. Dès que le travail est fait au quotidien, la voix se met en place entre deux et six mois.

M-V.V : Quels sont alors les types d'exercices ?

H.G. : Beaucoup d'exercice de respiration, du travail de mise en place des consonnes ou des voyelles, on leur dit « tu prends un livre ou un magazine, et tu déclames tous les soirs quatre phrases en te bouchant le nez, avec le doigt entre les dents, et il faut que ce soit absolument intelligible, ces pratiques font prendre conscience de certaines tensions. Les cordes vocales sont 1% de la voix, c'est petit, et donc ce n'est pas la peine de se camper la dessus. On va aller chercher les résonances et le soutien de la voix, c'est-à-dire les résonateurs, la boîte crânienne et l'air.

Je pense toujours à cette fameuse scène des Bronzés, où ils sont en train de lui remettre la jambe. Il lui dit « pendant que je vais tirer, tu va taper sur sa tête avec le bâton ». Il faut déplacer la douleur. C'est ce que je fais. Je déplace la douleur. Je déplace le geste vocal, je déplace le son des cordes vocales en basant ça sur le souffle. Imaginez les chanteurs d'opéra : ils travaillent toute la journée, pendant six heures, sur un muscle qui fait deux centimètres et demi chez un homme et un centimètre et demi de long chez une femme. Demandez à un sprinter de courir six heures. Impossible. On ne peut pas. Le travail est comment mettre en pratique d'autres muscles pour éviter la fatigue des cordes vocales. Je reste persuadé que la voix, ce n'est pas les cordes vocales. La voix, c'est le corps. On est exactement comme une guitare, c'est-à-dire que les cordes de guitare seules ne font rien. En revanche, si on y met le corps, cette vibration va résonner dans le corps de la guitare. Ce qui résonne dans la guitare, ce ne sont pas les cordes mais le bois. Ce qui résonne dans la voix, ce ne sont pas les cordes vocales. Notre caisse de résonance c'est

notre corps. L'avantage de la guitare par rapport aux cordes vocales, c'est que si j'ai pincé la corde trop fort, elle casse, je la change. Quand une corde vocale craque, c'est terminé.

M-V.V : Si je vous dis « communication non verbale »

H.G. : Essentielle. Dans mon métier [d'enseignant] 50%. Communication para-verbale 30%. Les contenus 20%.

M-V.V : Êtes-vous d'accord avec l'affirmation « la voix est un outil de médiation » ?

H.G. : Complètement, mais pas toute seule. La voix n'existe pas. C'est la seule chose avec la musique qui n'existe pas dans notre dimension. On l'entend, mais on ne la voit pas. C'est impalpable, les cordes vocales le sont, la voix ne l'est pas. On ne peut enfermer de la musique. Si on l'enferme sur CD, mais la musique sur CD, ce n'est pas de la musique c'est une photographie de la musique. La musique est l'art de l'instant présent, elle disparaît aussitôt qu'elle est apparue.

M-V.V : Avez-vous un avis sur la pratique du chant choral auprès d'enfants hyperactifs TDA/H ?

H.G. : Dans ma carrière au collège, j'ai eu affaire à des Segpa. Les Segpa n'accueillent pas les mêmes élèves il y a vingt ans qu'aujourd'hui. J'ai eu également ce que l'on appelait à l'époque des 4^{èmes} et 3^{èmes} techno. C'était les « hards » du collège, qui partaient ensuite sur de l'apprentissage. Et enfin, il ne faut pas se leurrer, dans toutes les classes, il y a des cas. Et très bizarrement, les élèves qui réussissaient le mieux étaient ces élèves-là. Parce que tout d'un coup, ils étaient dans une matière secondaire, qui n'allait ni les faire passer, ni les faire redoubler, et donc un premier lâcher prise. Les élèves brillants par ailleurs utilisaient au contraire le cours de musique comme une heure d'étude. Les élèves en difficultés, ou scolaires ou sociales, se trouvaient en position d'échec sur le plan scolaire, j'allais dire presque handicapés, en tout cas entravés. Leur seul moyen de briller au sein de la classe était de jouer un rôle de leader. Et comme le rôle de leader intellectuel ne lui était pas accessible, il optait pour le vecteur inverse, le rôle de celui qui fout la merde : je vais dire n'importe quoi, je vais me lever, je vais sauter partout, je ne vais pas avoir mes affaires, et tout d'un coup, je deviens le caïd de la classe. Je ne sais pas si on peut parler

d'hyperactifs, mais en tout cas il y avait des comportements qui se recoupent sans doute avec ceux de l'hyperactivité, qui relève d'une autre problématique.

Mettre ces élèves en responsabilité les canalisait. Je ne dis pas que ça les calmait, car ça ne les calmait pas en dehors de mon cours. Mais ce sont des élèves que je retrouvais volontaires dans la chorale, qui avaient un rôle attitré dans la chorale, tel que « régisseur des partitions », « responsable du matériel ». J'employais des grands mots, des titres honorifiques, qui les remettaient dans le collectif. Ils osaient se faire remarquer autrement que par des actes en dehors des limites. C'était mon petit moyen de les faire re-renter dans le collectif. Il s'agissait de marcher dans la même direction, au moins pendant cette heure-là. Cela ne règlera pas l'heure de mon collègue d'après. Mes collègues étaient souvent très surpris des appréciations que je pouvais mettre.

M-V.V : Certains de vos collègues ne vont-ils pas cru ?

H.G. : Oui. Je me souviens d'une « classe dépotoire ». On ne devrait pas le dire... Il y avait beaucoup d'élèves en échec scolaire, échec social, échec personnel et une majorité d'élèves vraiment pas sympa. Je devais me faire inspecter sur cette classe. Je me suis dit : « ce n'est pas la peine d'affronter ces gamins-là, ce n'est pas en leur hurlant dessus que l'on règle ça ». Moi quand on me hurle dessus je me ferme, donc pourquoi pas eux ? Je me suis mis à être beaucoup plus dans l'empathie, forcée, mais j'y étais contraint si je voulais entrer dans une posture professionnelle. On a mis un moment à s'appivoiser. Cela a été ma plus belle inspection. Quand je l'ai raconté au conseil de classe, mes collègues ont rétorqué : « non, ce n'est pas possible ». Et j'avais quasiment tous les élèves de cette classe à la chorale. Parce que tout d'un coup, ils se retrouvaient dans du collectif, chose dont les autres élèves ou certains de mes collègues les excluaient. Le problème essentiel était le jugement de valeur : « tu ne respectes pas la règle, donc tu es dehors », au lieu de « pourquoi tu ne respectes pas la règle ? Qu'est-ce qui te dérange dans la règle et qu'est-ce qui t'empêche de la respecter ? »

M-V.V : N'est-ce pas de la démagogie dont vous parliez toute à l'heure ?

H.G. : Pour moi, non. C'est de la communication. On peut adapter une règle, ce qui ne veut pas dire qu'on la supprime. Pour moi un prof démagog, c'est un professeur qui permet à ses élèves collégiens de lui dire « tu ». C'est basique, mais ce n'est pas donner à l'élève une

notion de la place qu'il doit avoir. Il m'est arrivé de croiser des anciens élèves par hasard. Un jeune homme sort de sa voiture et m'interpelle « Monsieur Gonzalez ! ». Il m'explique qu'il a été mon élève, il y a dix ans. Je resitue un peu l'histoire. « Je voulais vous dire que je garde un super souvenir ». Il est maçon. Je n'en ai pas fait un musicien. Et ce n'est pas ça l'important. Le mec est bien dans ses baskets. J'ai peut-être été démagog. Mais je ne crois pas. Je crois avoir été juste. J'espère avoir été juste.

Je suis désolé, je fais des digressions. Votre dernière question était si le chant peut avoir des répercussions sur les enfants hyperactifs ?

M-V.V : Oui.

H.G. : Je ne peux pas le développer, car je ne connais pas assez cet état-là. Mais je reste persuadé que la valeur de la musique et encore plus de la voix, qui est au fond de nous. Une voix, c'est un accouchement. Il y a plusieurs théories sur la voix. Moi, je suis plus de la théorie de l'accouchement. Si nous, les hommes, ne pouvons donner la vie, nous pouvons au moins donner la voix. L'autre théorie dit que la voix est un déchet, un déchet du corps. Et effectivement, physiologiquement cela se vérifie, elle passe par un sphincter. La voix raconte, le corps raconte, les tensions racontent. De fait, les tensions vocales racontent divinement bien, en excluant complètement le langage articulé. Rien qu'à travers le son de voix, on capte l'état physique et/ou mental de la personne. La voix est en mutation permanente, pour changements hormonaux.

Une amie, très grande chanteuse, prenait des cours de chant. A la fin de la séance, son prof lui dit : « je suis vraiment super content pour toi et pour ton mari.

- Mais pourquoi ?

- Tu n'attends pas un bébé ?

- Je ne sais pas. »

Elle s'est précipitée pour aller faire un test de grossesse et elle était effectivement enceinte. La voix d'une femme enceinte est bombardée d'hormones. De fait, elle est beaucoup plus facile et beaucoup plus légère. Et beaucoup plus brillante. De la même manière, quand on connaît très bien la voix d'une chanteuse, on sait en gros à quel moment du cycle elle en est. Parce qu'une femme mue tous les mois, au moment de son cycle, bouleversement hormonal. Il n'y a pas raison qu'elle ait mal partout et pas aux cordes vocales. Les cordes vocales sont des muscles et donc elles réagissent aux changements hormonaux.

M-V.V : Êtes-vous capable de repérer ce genre de choses à l'écoute des voix de vos choristes ?

H.G. : Au début, je ne l'étais pas. Puis, à force d'entendre des tensions et des douleurs situés aux mêmes endroits et de noter les mêmes problématiques, j'en viens à faire des liens. On n'a qu'un corps, et la somatisation se fait aux mêmes endroits. Par exemple un trapèze droit bloqué avec une épaule un petit peu plus haute au moment du geste vocal, renvoie au père. Le côté droit est le côté du père, donc il y a un souci de vécu qui peut être ponctuel ou plus long. Je ne sais pas lequel. Mais je sais qu'il y a un souci.

M-V.V : Cela vous permet-il d'adapter votre pratique ? C'est à la fois votre domaine car ça touche la voix, et à la fois non car ça relève du psychique.

H.G. : Oui. Je travaille sur la matière. Je vais essayer de détendre la tension, mais également de déplacer la respiration au bon endroit. Maintenant ce que ça va changer dans sa vie, je ne veux pas savoir. Ce n'est pas mon propos. Mais je suis sûr que ça va changer quelque chose. S'il accepte de faire ce travail-là. Car à aucun moment je ne vais lui parler de son père. C'est à lui d'ouvrir la porte.

Pour revenir à cette notion du collectif, je crois vraiment que la chorale inscrit les choristes au sein d'un collectif. La chorale ne règlera pas les problèmes des enfants hyperactifs ou des enfants handicapés, mais en tout cas ça va les mettre dans un collectif où ils ne sont plus dans la problématique de leur handicap, ou de leur barrière.

3- Entretien avec M. Santamaria, psychomotricien

Marie-Violaine de Villeneuve : Entretien le 06.05.2013 à Toulouse entre Marie-Violaine de Villeneuve, étudiante à l'IUFM de Toulouse en Master 2 IPBEP et Michel Santamaria

Michel Santamaria : Psychomotricien au CHU de Toulouse

M-V.V : Je propose de procéder en trois parties : une première partie sur votre parcours, une deuxième partie sur votre pratique actuelle, à la fois votre pratique en générale et votre pratique auprès des enfants atteints de TDA/H en particulier, et enfin une partie sur votre clinique, sur ce que vous observez en terme de résultats. J'ai préparé quelques questions dans chaque partie.

3.1- Parcours

M-V.V : Dans la première partie sur votre parcours : que pouvez-vous me dire sur votre parcours universitaire et professionnel ? Comment êtes-vous arrivé au métier de psychomotricien ? Avez-vous eu d'autres métiers auparavant ? Visiez-vous un public spécifique ?

M.S. : Je suis psychomotricien depuis 1996. Initialement, j'ai eu des postes dans le médico-social, j'ai fait aussi quelques remplacements à l'hôpital et ça doit faire sixans maintenant que je suis à temps plein sur cette structure, qui est à la fois une structure d'hospitalisation et de consultation. Parallèlement à ça, je suis enseignant vacataire à l'institut de formation de psychomotricité de Toulouse depuis plus de quinze ans aussi.

M-V.V : Au début de votre profession, vous êtes-vous orientés vers un public spécifique ?

M.S. : Non, je n'avais pas de souhait particulier sur un exercice et maintenant je suis revenu sur cette structure-là principalement par rapport à l'hospitalisation, ce sont plutôt les adolescents qui m'intéressent.

M-V.V : Pourquoi l'hospitalisation ?

M.S. : C'était l'un des premiers des postes que j'avais occupé : j'avais fait six mois de remplacement et c'est vrai que j'étais assez jeune. Avec un certain recul professionnel, je crois que j'ai peut-être une certaine maturité professionnelle qui me permet maintenant d'envisager la problématique adolescente un peu différemment.

M-V.V : A quel âge avez-vous commencé ?

M.S. : J'avais vingt-trois ans.

3.2- Pratique actuelle

M-V.V : Sur votre pratique actuelle, j'ai des questions théoriques et d'autres questions portant plus sur votre intervention.

3.2.1- Questions théoriques

M-V.V : Avez-vous des patients atteints du TDA/H ? Comment définiriez-vous le TDA/H ? Les termes d'inattention, d'impulsivité, d'hyperactivité ? Considérez-vous que l'enfant hyperactif est un enfant en situation de handicap ? Si oui, pourquoi ?

M.S. : Alors dans l'ordre. Vous m'avez dit comment est-ce que je suis amené à rencontrer des patients atteints de TDA/H. Dans la démarche du CMP, on a la partie diagnostic : le médecin pédopsychiatre rencontre le jeune, sa famille, par rapport à un motif de consultation qui sera en général agitation, trouble de la concentration, trouble du comportement. À partir de là, il va demander une démarche de bilan auprès des professionnels de l'équipe, c'est-à-dire des psychomotriciens, des orthophonistes, donc des bilans psychomoteurs, parfois des bilans éducatifs.

Donc on a dans notre pratique tout un bilan un peu spécifique, qui va être proposé dans le cadre d'une recherche d'une étiologie ou d'un diagnostic révélant des troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité. On s'appuie sur des critères définis par les classifications habituelles. Sur l'hôpital, on utilise la CIM 10, la Classification Internationale des Maladies, ainsi que le DSM, classification américaine, mais aussi les particularités de certaines références comme la classification française, Classification Française des Troubles Mentaux, qui ne parle pas de TDA/H mais ça va être agitation de

l'enfant et de l'adolescent. On est sur ces cadres théoriques, pour ensuite permettre au médecin, à partir de ces éléments para-cliniques de chaque professionnel, d'avoir la confirmation ou pas du fait que l'on soit dans le cadre d'un TDA/H ou que l'agitation soit due à autre chose. Dans ce dernier cas, cela peut relever d'un trouble anxieux, ou de quelque chose de réactionnel à une situation familiale bien particulière où l'on ne sera pas sûr de l'agitation ou trouble de l'attention qui fait partie mais plutôt de l'ordre de la lignée anxieuse ou dépressive.

Le travail est vraiment de repérer en quoi les manifestations, repérées dans la famille, à l'école ou ailleurs, se rattachent à une hypothèse plutôt qu'à une autre. À partir de là, on a toujours un travail de synthèse pour essayer de recouper ce que chaque professionnel va repérer. On essaie aussi d'avoir des éléments cliniques qui viennent de la maison, de l'école ou d'autres intervenants. L'objectif est de regrouper tout ça afin d'avoir une hypothèse de diagnostic et une hypothèse de traitement aussi.

M-V.V : Quel est le professionnel à l'initiative du diagnostic ?

M.S. : C'est toujours le médecin. On est dans le cadre hospitalier donc l'exercice de notre profession est toujours sous le contrôle du médecin et sur indication médicale.

Ensuite, la question était de d'arriver à définir ce que l'on entend par agitation ? Dans le cadre théorique de référence que l'on a, qui est aussi un cadre de référence clinique, vous avez différents profils, en fonction de l'âge. Par exemple, c'est un diagnostic que l'on ne va pas poser avant l'âge de sept ans. Même si les manifestations sont déjà présentes. On parlera de signes prodromiques, c'est-à-dire une manifestation qui va annoncer dans le développement quelque chose qui va se structurer de la sorte.

Mais vous avez toujours dans la triade : l'agitation, l'impulsivité, et le trouble de l'attention, sachant qu'il peut y avoir des troubles de l'attention sans agitation, toutes les combinaisons sont possibles. À partir de là, vous pouvez avoir, un traitement médicamenteux proposé par le médecin, puisque nous sommes sur des prescriptions hospitalières. Le médicament n'est jamais donné sans qu'il n'y ait ou de psychothérapie ou de rééducation, notamment de rééducation psychomotrice à côté. Et c'est un traitement qui ne doit jamais être donné en première intention. Vous avez toujours une approche un peu plus thérapeutique autre, rééducative ou un accompagnement du moins, avant que l'on ne propose le traitement médicamenteux, qui a des bénéfices. Rapidement, on voit des tableaux se modifier et en général, ça permet de revoir un diagnostic différentiel.

M-V.V : Y a-t-il nécessairement traitement psychomotricien ?

M.S. : Cela peut être une psychothérapie aussi. Parfois par rapport à une symptomatologie bruyante ou externalisée, parfois cela peut être des manifestations avec un état dépressif ou autre. Dans ce cas, seront proposés des anxiolytiques.

M-V.V : Mais ces manifestations ne relèvent pas du TDA/H ?

M.S. : Non. Justement, ça va être dans les co-morbidités ou les diagnostics différentiels. Tout ce travail clinique de diagnostic préalable est important car, de fait, on n'aura pas les mêmes approches en fonction du cadre dans lequel on se situe.

M-V.V : Et vous, vous situez-vous dans un cadre particulier ?

M.S. : Le cadre dans lequel je me situe consiste à se positionner sur les questions « est-ce qu'il y a ou non un trouble de l'attention ? », « est-ce que les manifestations peuvent être nommées agitation ? », « est-ce quelque chose de situationnel et réactionnel ou est-ce quelque chose situé dans le cadre de ce TDA/H ? ». Ensuite, je me positionne dans la prise en charge, c'est-à-dire dans un accompagnement au long court une fois que le diagnostic a été posé.

L'impulsivité serait en lien avec la difficulté à différer, la gestion du temps est alors compliquée pour ces jeunes-là. L'agitation serait une variation anormale par rapport à un niveau d'activité ou à des capacités d'autocontrôle, des capacités de se poser. Et le trouble de l'attention serait plutôt en lien avec les fonctions supérieures qui permettent soit de maintenir dans la durée, dans le temps, des capacités de vigilance, de concentration, soit de porter son attention sur plusieurs cibles simultanément, le fait de pouvoir à la fois écouter l'enseignant et écrire, la capacité de porter sa concentration sur deux éléments, soit de résister à la distraction, c'est-à-dire mesurer si le sujet va être sensible aux interférences du milieu et s'échapper de la tâche, du travail, de son activité.

M-V.V : Considérez-vous l'enfant hyperactif en situation de handicap ?

S.M. : Il peut. Là, vous rejoignez le débat entre trouble psychopathologique ou handicap. Ces questionnements-là sont rapprochés par le fait que la Maison du Handicap accorde

aussi des aides supplémentaires dans le cadre scolaire, les AVS, ou des compensations pour bénéficier de rééducations à l'extérieur. Un des leviers que l'on va utiliser sera effectivement de solliciter la Maison du Handicap pour avoir des compensations permettant aux personnes de bénéficier de rééducations ou de thérapies à l'extérieur d'un CMP, c'est-à-dire avec quelque chose où il y aura une part de financement à amener par les parents.

C'est une situation de handicap aujourd'hui. Nous ne sommes plus sur une approche d'une déviation par rapport au développement ordinaire ou une approche de psychopathologie. Je crois que maintenant, on ne peut plus avoir le handicap d'un côté. Je pense au handicap psychique. Cela peut être entendu comme quelque chose de transitoire, quelque chose qui ne s'inscrit pas dans la durée bien que l'on repère des manifestations du TDA/H chez les adultes.

M-V.V : Vous parlez du handicap psychique. Assimilez-vous le TDA/H au handicap psychique ou n'était-ce qu'un exemple ?

S.M. : On est sûr du handicap psychique. On n'est ni sûr du handicap sensoriel, ni sûr du handicap moteur.

3.2.2- Questions pratiques

M-V.V : Concernant votre intervention : pourquoi viennent-ils vous voir ? Quels sont les objectifs des séances ? Comment se déroulent les séances ? Quelles médiations utilisez-vous auprès de ces personnes ? Et quelles médiations n'utilisez-vous pas en comparaison avec d'autres problématiques ? Comment choisissez-vous ces médiations ? Selon le trouble ? Selon le patient ?

M.S. : Reprenons. La première question était ?

M-V.V : Pourquoi viennent-ils vous voir ?

M.S. : Il y a deux types de situations. Ils viennent nous consulter soit dans le cadre d'un bilan global et d'un diagnostic, soit dans une démarche de soin, de rééducation, de thérapie psychomotrice. La première situation, nous l'avons abordée toute à l'heure. Concernant la

seconde situation, en général les séances sont hebdomadaires, elles durent $\frac{3}{4}$ d'heure s'il s'agit de séances individuelles.

Parfois il y a la possibilité d'avoir des prises en charge en binôme, je reste alors sur des séances de $\frac{3}{4}$ d'heure. Par exemple pour deux enfants ou préadolescents qui présentent les mêmes troubles, les mêmes manifestations, il est intéressant de partager les alternatives que l'un ou l'autre aura pu développer et de pouvoir se donner quelques encouragements, quelques conseils, échanger autour de ce qui pourrait fonctionner pour l'un, ce qui fonctionne pour l'autre.

M-V.V : Ces séances de binôme viennent compléter des séances individuelles ?

M.S. : Alors, en général c'est dans un deuxième temps par rapport à des séances individuelles. C'est souvent lorsque la personne se trouve dans une zone de passage, où il va y avoir quelque chose de nouveau qui peut inquiéter, parce exemple le passage CM2-6^{ème}, que je vais proposer ces formules-là. Souvent, il s'agit d'aborder de nouveaux objectifs. L'adulte n'est plus la personne qui permet l'autocontrôle ou la mise en place de stratégies. L'autre patient devient le miroir de son attitude.

La troisième version de séance serait la séance de groupe, où là personnellement je ne suis pas sur une approche de groupe pour personnes hyperactives, bien que cela existe, mais je suis sur des groupes de médiations corporelles classiques où peuvent être intégrés des sujets hyperactifs. Ce ne sont pas des groupes spécifiques pour les hyperactifs. Pourquoi, parce qu'à ce jour, je n'ai pas de profils d'âge suffisants pour créer un groupe, ensuite faute de candidat. L'année prochaine, je pense pouvoir proposer des séances de groupes pour les parents d'hyperactifs.

Sur de l'individuel, les objectifs à développer dépendent de l'âge du patient : un patient qui aurait sept ou huit ans, en plein apprentissage scolaire, souvent en situation de handicap par rapport à cela car soit il ne peut pas se canaliser, soit il est trop impulsif, et donc il va être rapidement stigmatisé par l'enseignant parce qu'il veut toujours avoir la parole, il ne peut pas différer, il a du mal à s'organiser, à avoir son matériel, à ne pas être toujours en conflit avec les autres, à maintenir son poste et à ne pas être en train de solliciter les autres ou de répondre aux sollicitations. Ce sont les types de manifestations qui sont données. Je pourrai citer les mêmes manifestations dans le cadre familial. Il va avoir des conflits avec ses frères et sœurs, des difficultés le matin où il pense avoir le temps, il ne pense qu'à des jeux sur ordinateur, ou il passe du temps devant la télé.

Dans notre approche, on essaie de passer par la médiation corporelle, pour développer des capacités d'autocontrôle, pour travailler sur la dimension temporelle, la notion du délai, afin d'arriver à gérer ce qui va arriver, à ralentir et à sélectionner dans l'environnement ce qui paraît intéressant avant de produire une réponse qu'elle soit cognitive ou corporelle. Comment est-ce que je vais m'y prendre ? Est-ce que je suis en mesure de modifier mon tempo, de trouver une alternative à ma réponse spontanée ? On passe beaucoup par des approches comportementales, le fameux « stop, listen an go ! », c'est-à-dire je réfléchis, j'écoute les consignes, je formule des hypothèses avant d'avoir une réponse dogmatique. Initialement, le psychomotricien permet cette régulation, puis cette dernière devient un peu plus internalisée jusqu'à ce que dans une situation et dans une généralisation de situation, le sujet soit capable d'adopter le même type d'autorégulation.

On va beaucoup utiliser les renforcements, les renforcements plus positifs que ceux qui sont donnés habituellement « arrête, fais ceci », on essaie de valoriser ce qui est en émergence. On essaie de développer des comportements avec des exercices spécifiques avec des entraînements de concentration, dans la focalisation attentionnelle, un entraînement dans le fait d'envisager le mouvement un peu différemment, en général ce sont des sujets pour qui il y a une hypertonie, un excès d'énergie qui peut altérer jusqu'au graphisme. Vous avez souvent des dysgraphies qui vont apparaître parce qu'il y a des crispations, des difficultés d'organisation de l'espace, parce que je suis toujours en mouvement, parce que je n'ai pas la capacité d'être dans une situation assez stable où je peux me poser et envisager l'écriture. On essaie de trouver d'autres astuces sur la régulation par la respiration. On peut faire des exercices de relaxation, peut-être pas d'entrée, ça pouvait rentrer dans des contre-indications pour le patient atteint de TDA/H. Je ne dirai pas que c'est forcément une contre-indication, mais en tout ce n'est pas la première indication à mettre en place, comme une certaine conscience corporelle, un travail respiratoire qui permet ensuite de venir se poser même si la relaxation va être une relaxation dynamique.

M-V.V : Le but des séances est-il que la personne prenne des automatismes ou qu'elle prenne conscience de certaines problématiques ?

M.S. : Les deux. Justement, pour pouvoir modifier quelque chose, il faut qu'il y ait un intérêt d'un changement. C'est souvent compliqué d'accepter et de reconnaître que ce que je produis spontanément ne fonctionne pas. Pour beaucoup c'est : « parce que mon

enseignant est méchant, ce n'est pas ma faute, ça ne vient pas de moi », « mes parents sont trop stricts ». Souvent, c'est l'environnement qui pointe ce qui dysfonctionne. Et donc c'est l'environnement qui est pointé comme étant trop sévère. Il y a déjà cette première étape-là. Souvent le bilan psychomoteur permet ça. Une fois que l'on a mis le sujet face à des situations standardisées et lorsque l'on lui restitue le bilan, on lui dit : « voilà ce que j'ai repéré à ce jour. Tu es très à l'aise dans ces domaines-là. En revanche, je vois que là tu n'as pas pu... » et on essaie de décliner ce qui a été compliqué et de dégager des pistes dans le travail proposé.

On n'est pas là pour jouer, nous ne sommes pas éducateurs de le MJC ou du CLAE ou autre. On n'est pas uniquement dans une réponse autotélique du jeu, c'est-à-dire « je joue pour jouer ». Même si la rééducation psychomotrice passe par des médiations ludiques, il va falloir aussi se saisir de mécanismes, de stratégies qui vont être développés par le biais du jeu ou par le biais de situations un peu plus directives, pour pouvoir les utiliser ensuite à l'extérieur.

M-V.V : Parce qu'après chaque exercice ou à la fin de chaque séance, il y a un temps de réflexion ce qui a été fait ?

M.S. : Tout à fait. Tout dépendra de l'âge des sujets. Mais il y a toujours un temps de verbalisation sur : qu'est-ce qui a été compliqué, qu'est-ce que j'ai ressenti, qu'est-ce que je n'ai pas réussi à saisir si l'on est sur du travail de proprioception par exemple, en lien avec les sensations corporelles. J'utilise beaucoup la médiation du cirque. Par exemple la boule de cirque. Quel que soit l'âge du sujet, on a un retour immédiat sur ce qui a fonctionné ou ce qui n'a pas fonctionné. Par rapport à la chute de cette boule de cirque, ce n'est pas l'adulte qui va pointer « ce n'est pas bien ce que tu as fait » ou « tu n'as pas réussi », de suite on a quelque chose d'indépendant à la relation entre patient et thérapeute, mais plus quelque chose d'immédiat et, nous, on se situe de suite sur ce que l'on va mettre en place pour que ça fonctionne, peu importe l'exercice qui sera demandé. Il ne s'agira pas forcément se déplacer debout sur la boule de cirque, mais déjà arriver à trouver une posture différente de la posture complètement instable, car si je reste sur mon instabilité, je vais être éjecté de suite. Donc avec un premier intérêt, et un second qui va être sur le trampoline, ou dans une autre situation où l'écoute, l'imitation et l'intégration de nouvelles règles qui modifient l'attitude spontanée, vont devoir se réaliser.

M-V.V : Au bout de combien de temps observez-vous des évolutions dans le comportement du patient ?

M.S. : Il y a des choses qui se mettent en place assez rapidement. Lorsqu'un patient est suffisamment engagé dans le travail, il va trouver des bénéfices. Le bénéfice immédiat en général c'est « j'ai moins de bonhommes rouges » ou « j'ai moins de billets de comportement à l'école ». Il s'agit d'arriver à pouvoir gérer certaines tâches ou certaines actions et les bénéfices vont être assez immédiats.

M-V.V : Quel type de tâche ?

M.S. : Beaucoup sur la gestion de l'impulsivité. C'est-à-dire arriver à mettre en place des stratégies qui font qu'avant d'avoir une réponse qui fuse, je suis dans une implication un peu directe du « stop, listen and go », une implication dans le respect du tour de parole, dans la vigilance des camarades. Vous avez aussi le fait de pouvoir donner quelques stratégies qu'elles soient respiratoires, en fonction de l'abord que vous aurez auprès des patients, essayer de le guider dans le lien avec son quotidien. Et ensuite, il y a des choses qui nécessitent un peu plus de temps, soit parce que c'est un trouble assez ancien et donc les choses sont déjà assez structurées qui sont dans un fonctionnement, soit parce que l'on est dans un cadre où le TDA/H est associé à d'autres problématiques, comme les troubles de la conduite, les troubles oppositionnels avec provocation.

3.3- Clinique

M-V.V : Sur votre troisième partie, sur votre clinique, on dit que le TDA/H prend plusieurs formes, soit avec une importance de l'inattention, soit une primauté de l'hyperactivité, soit une version mixte. Vérifiez-vous ces trois versants chez les patients que vous recevez ? Que dites-vous sur la définition tripartite de l'attention sélective, divisée, soutenue, plus ou moins touchée dans l'une de ces formes selon les différents versants ?

M.S. : Effectivement, il y a des profils. Je suis tout à fait d'accord avec les profils que vous avez cités. Il y a des personnes pour qui c'est surtout l'agitation motrice qui va être au premier plan, pour d'autres ça va être l'impulsivité, pour d'autres les troubles attentionnels qui vont affecter des fonctions exécutives comme la mémoire de travail, et affectent les

capacités d'apprentissage du sujet pour diverses raisons : est-ce l'agitation qui empêche aussi le fait de se poser pour être dans la situation d'apprentissage, ou est-ce une incapacité à maintenir les informations et à pouvoir les traiter ? Le tableau le plus compliqué sera celui qui va combiner les trois pour lequel la prise en charge médicamenteuse va souvent être discutée, sachant que les effets médicamenteux sur l'attention vont être assez immédiats, ce n'est pas tellement le cas pour l'agitation. L'impulsivité, lorsqu'elle est assez massive, vous auriez d'autres types de médications possibles, mais c'est lorsque l'impulsivité s'inscrit dans un autre cadre que celui du TDA/H, comme le cadre de la lignée du trouble de la personnalité.

M-V.V : Dans votre pratique, qu'es-ce que ça change ? Allez-vous préférer certaines médiations pour un type bien particulier de TDA/H ?

M.S. : Je crois que par rapport aux enfants ou adolescents qui sont sur le versant hyperactivité ou agitation, on ne peut pas faire l'impasse sur des médiations corporelles et des situations dynamiques. Alors pour des sujets où les difficultés se situent du côté de l'attention sélective ou de l'attention divisée, une partie de la séance va être sur le fait de développer les capacités attentionnelles, et donc sur un travail à poste fixe, un travail de type perceptif, des situations d'apprentissage un peu différentes de celles centrées sur le mouvement, de l'organisation de la motricité. Sachant que nous avons toujours une trame posée en début de séance, on discute avec l'enfant ce que l'on va tenter de travailler aujourd'hui. Avec un enfant à problématique hyperactive, vous allez prendre au moins cinq type de situations, parce qu'il faut un enchaînement dans les activités, il faut que ça fuse, le fait de passer plus de temps et de réduire le nombre d'activités peut s'avérer fastidieux. Pour les cas les plus difficiles même, vous laissez la possibilité de choisir la dernière activité « si tu as respecté le programme établi », sans rester sur de la négociation, « tu peux choisir l'exercice, qui va utiliser tel matériel, tel parcours moteur, tel média ».

M-V.V : Que pouvez-vous dire sur la sociabilité de ces personnes atteintes de TDA/H, tout TDA/H confondu ?

M.S. : Je ne sais pas si ça a de la valeur ce que je vais dire, c'est plus intuitif. Globalement, ce sont souvent des sujets isolés, ou du moins ils vont souvent se plaindre d'avoir du mal à avoir des amis, à savoir les garder, parce que soit c'est leur agitation qui fait que ça dégénère dans les cours de récré, soit c'est celui à éviter car il prend toujours la parole et

donc il y a une certaine rivalité qui s'installe. Ils peuvent être capables étrangement de prendre un bouquin et d'y rester complètement absorbés, tout comme être happés par une console. La dimension sociale reste une dimension à travailler, c'est un peu pour ça que j'essai rapidement d'aller vers des binômes. La relation avec l'adulte s'avère parfois plus facile que celle avec les pairs.

M-V.V : Parce que les adultes ont plus de recul par rapport au comportement de l'enfant ?

M.S. : Parce que l'adulte est la référence qui essaie de rappeler l'alternative qui aura été travaillée. Le psychomotricien ne rappelle pas une règle stricte, il travaille avec l'enfant. Il est engagé dans la situation, qu'elle soit psychomotrice ou autre. Le psychomotricien est dans une réciprocité, que l'enseignant ne peut établir ou que le parent, s'il arrive à saturation, n'aura plus la patience d'établir. Le psychomotricien ne voit l'enfant que $\frac{3}{4}$ d'heure, donc on n'a pas forcément le même type de relation. Et par rapport à la socialisation, je crois que l'estime de soi va être très touchée parce que pour beaucoup, les sujets se construisent sur des doutes de potentialités, puisqu'ils sont repris fréquemment sur leurs attitudes. Je crois donc en effet que la dimension sociale doit être accompagnée.

M-V.V : Accompagner cette dimension sociale fait-il aussi partie de votre travail ?

M.S. : On essaie. Soit par quelque chose dans l'institution, à travers des groupes, essayer de faire prendre conscience de l'autre, soit par quelque chose située dans une approche psychothérapeutique, de l'ordre du ressenti et de la verbalisation du ressenti.

M-V.V : Sur la cause du TDA/H ?

M.S. : Il n'y a pas de consensus actuellement. Il y a l'approche neurocomportementale qui va le considérer en lien avec un dysfonctionnement de la structuration cérébrale. Il y a aussi les approches psycho-dynamiques qui le mettent en lien avec un conflit intrapsychique qui aurait du mal à prendre une autre route pour s'exprimer. Il y a l'approche que j'appellerai écologique, où le sujet ne se trouve pas dans un environnement lui permettant de développer toutes ses capacités. Le modèle éducatif pensera le trouble par rapport aux parents, qui n'auraient pas réussi à inculquer la frustration.

M-V.V : Votre pratique est-elle orientée par une approche particulière ?

M.S. : Je crois que c'est toujours obligatoire de se référer à un modèle théorique. Pas tellement sur les exercices que vous allez proposer ou les situations, mais sur l'organisation de vos séances et ce que vous cherchez à développer. Personnellement, je serais plutôt sur une approche cognitivo-comportementale, à travers le fait d'arriver à repérer les dysfonctionnements attentionnels, les dysfonctionnements exécutifs. Après, dans ma pratique, je reste dans une approche psychomotrice, c'est-à-dire d'être dans des mises en situations pratiques où le corps va être engagé, le fait de pouvoir intégrer plusieurs informations sensorielles, environnementales, le sujet est amené à fonctionner autrement. Là, on s'écarte des approches purement cognitives ou purement comportementales, on est sur des approches un peu plus classiques faisant appel à l'interaction.

M-V.V : Au début de l'entretien, vous avez insisté sur la différence entre TDA/H et trouble anxieux. Je pensais que cela traduisait une vision du TDA/H comme dysfonctionnement cérébral, écartant toute origine psychologique.

M.S. : Vous pouvez avoir une approche très cognitive des troubles anxieux. Votre idée serait peut-être d'opposer les troubles anxieux et leurs approches par rapport au TDA/H. Ce que j'essayais de dire au départ, c'est que le diagnostic consiste à vérifier le cadre dans lequel on se situe. Est-ce un dysfonctionnement neuro-développemental ou est-ce quelque chose qui s'exprime par ce biais-là ? Les critères du TDA/H comprennent celui de l'exclusion, c'est-à-dire il faut que ce ne soit pas un cas de dépression par exemple. On a beaucoup de parents qui nous disent « mon enfant est hyperactif, il nous faut un traitement ». Le diagnostic vise à voir s'il y a véritablement TDA/H et sinon, notre fonction est de signaler aux parents que l'agitation de leur enfant est peut-être en lien avec d'autres problématiques.

M-V.V : Notez-vous des choses dans la voix de ces personnes-là ?

M.S. : J'ai pu. J'ai pu pour certains qui auraient le versant hypertonique, où tout est très très tendu, et où il y a même un forçage vocal, en lien avec un souffle qui sera particulier, limite sténique.

M-V.V : Connaissez-vous des personnes atteintes de TDA/H faisant partie d'une chorale ?

M.S. : Oui. Un jeune garçon. Et il y tient.

M-V.V : Avez-vous noté des changements depuis son entrée dans la chorale ?

M.S. : Je l'ai connu alors qu'il était déjà dans cette chorale. On organise un atelier de groupe sur la danse et il disait qu'il ne pouvait pas, « j'ai ma chorale ». On sent que c'est vraiment important pour lui, et en particulier la représentation. Il était dans l'incapacité de choisir entre la chorale ou l'atelier danse. La chorale est quelque chose d'indépendant par rapport à son environnement scolaire. Je pense qu'il a là un noyau social où il se retrouve. C'est une médiation qu'il apprécie.

M-V.V : Avez-vous un avis sur la chorale comme lieu de médiation pour ces personnes ?

M.S. : Je pense que c'est quelque chose de très intéressant à la fois pour l'inscription dans un groupe, dans une régularité, des règles plus souples que des règles sportives ou des règles scolaires.

Ensuite, le travail du souffle, la manière différente de respirer, je suis persuadé que ça doit permettre de modifier des capacités d'autocontrôle qui peuvent être réinjecter par ailleurs. Ce travail autour de la respiration, que moi j'entends comme de l'autorégulation possible après. Le fait d'avoir un plaisir immédiat en plus par rapport à la musicalité, à ce rendu. Les questionnements qui en surgissent : « comment puis-je faire pour être plus harmonieux ? ». Je crois qu'il y a une dimension d'évolution possible, même si je n'arrive pas à acquérir la mélodie, si je m'y inscris, quelque chose va pouvoir évoluer, il y a là une sorte de gratification.

Par rapport à l'estime de soi qui est souvent dévalorisée, je crois qu'il y a là une dimension réellement intéressante. Il y a une appartenance à un groupe, alors que c'est si souvent compliqué d'y entrer pour ces jeunes-là.