

*Des apprentissages musicaux ont été proposés à des enfants sourds sévères et profonds, dans le cadre de nos séances d'orthophonie.*

*Par ce présent article, nous exposons les motifs qui nous ont conduit à entreprendre cette expérience qui s'est rapidement transformée en une recherche articulée autour de trois paramètres essentiels : motivation, plaisir, rigueur. Susciter chez l'enfant sourd l'envie d'écouter, et de parler, favoriser l'acquisition du langage verbal dans un climat de plaisir, tels étaient nos principaux objectifs. L'étude de cas individuels montrera comment l'apprentissage du solfège, du piano, ainsi que l'écoute de la musique, a bouleversé notre pratique orthophonique classique.*

Florence BENINCA-CHALOT  
et Rita KATTAN-DAUBISSE

Orthophonistes  
Institut d'Education Sensorielle  
pour Handicapés Auditifs

A.D.P.E.P.  
19, rue Pierre Curie  
89000 AUXERRE  
Tél. 86.52.34.33

Denis DAUBISSE  
Facteurs d'instruments  
Conseiller technique musical

## **A PROPOS D'UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGES MUSICAUX AUPRÈS D'ENFANTS SOURDS SÉVÈRES ET PROFONDS**

**par Florence BENINCA-CHALOT et  
Rita KATTAN-DAUBISSE**

**Mots-clés :** Surdité - Orthophonie - Musique - Plaisir - Langage - Jeu instrumental -  
Enfant de 3 à 12 ans.

L'acquisition d'une langue par l'enfant sourd, continue de susciter des querelles entre les défenseurs de l'oralisme, de la L.S.F. ou du bilinguisme.

Notre propos ne sera pas de rentrer dans ces considérations parfois passionnées mais de faire le point sur l'efficacité de notre action en tant qu'orthophonistes, auprès de ces enfants.

Suite aux constats résultant des limites de l'application des techniques ou méthodes de r education, nos interrogations se porteront sur les points suivants :

- Comment aborder l'oral dans le plaisir ?
- Comment susciter la curiosité chez l'enfant sourd, l'envie d'écouter et de parler sans imposer des exercices fastidieux ?
- Comment entretenir la motivation pour dépasser les difficultés du moment ?
- Comment conduire l'enfant à se prendre en charge lui-même ?

La musique nous a permis de répondre pleinement à ces questions, à travers les activités proposées aux enfants.

Entendons nous au préalable sur le terme "Musique". Le fait d'aider les enfants à différencier des tonalités, intensités, rythmes, à l'aide d'instruments de musique, ne constitue pas pour nous un apprentissage musical. Il s'agit simplement d'exercices ponctuels au service de l'education auditive.

Par musique, nous désignons : la musique instrumentale: apprendre à jouer d'un instrument en déchiffrant des partitions, sans transformer le codage traditionnel pour le simplifier, le chant, l'écoute de la musique : classique ou contemporaine, et non seulement des comptines ou chansons enfantines ; l'accès à une véritable culture musicale : connaître les différents styles, compositeurs, instruments. Dans un premier temps, nous exposons les motifs qui nous ont amenées à inclure la musique dans nos séances. Nous décrivons par la suite, la manière dont les apprentissages musicaux ont été envisagés, réali-

sés, et reçus par les enfants. L'étude des cas individuels illustrera enfin, la manière dont chaque enfant a investi cette activité. Elle montrera plus particulièrement, comment la musique a servi de support à l'acquisition du langage verbal dans un climat de plaisir.

Nous insistons sur le fait que notre but n'est pas de former des musiciens. Ce n'est pas notre rôle et ne relève pas de nos compétences.

## **Apports et limites des techniques et méthodes rééducatives**

Lorsque l'Institut Sensoriel s'est créé en 1982, le projet de l'établissement était uniquement oraliste.

Les deux premières années se sont révélées particulièrement difficiles, dans la mesure où la communication restait limitée avec les enfants sourds profonds. L'éducation auditive, les exercices d'articulation, de parole, de construction de la langue française tels qu'ils étaient décrits dans les cours d'université ou ouvrages divers, se sont heurtés à la réalité suivante :

La plupart des enfants refusaient le casque, adoptaient des attitudes de fuite, ne recherchaient pas "spontanément" à observer les mouvements labiaux. Ils se prêtaient avec plus ou moins de bonne volonté aux exercices d'articulation et de discrimination auditive. Les résultats pour certains enfants restaient limités à l'acquisition de quelques mots isolés ou ébauches de phrases.

### **1. Le L.P.C. (Langage Parlé Complété)**

Le L.P.C. nous a paru intéressant à utiliser comme support à notre projet oraliste. Il s'est révélé efficace pour certains enfants qui avaient la possibilité de parler spontanément, et qui progressaient dans l'acquisition du langage verbal. Il ne l'a pas été pour les enfants sourds profonds, appareillés tardivement et/ou qui n'avaient pas bénéficié d'une éducation précoce.

A titre d'anecdote, citons le cas de la petite Caroline, qui nous voit coder pour la première fois. Son visage avait d'abord manifesté la stupéfaction. Elle avait cherché à comprendre la signification de ce qui devait être pour elle une gesticulation. Son visage s'était tout d'un coup éclairé, et enfin rassurée, elle avait fait le signe de la croix, pensant que les configurations du L.P.C. se rapportaient à un quelconque rituel religieux.

Il ne s'agit pas pour nous de nier l'importance du L.P.C. Pour être efficace, il est nécessaire qu'il soit utilisé très tôt par l'ensemble de l'équipe qui prend en charge l'enfant et surtout, par les parents.

Là encore, nous émettons quelques réserves, en nous basant sur la réalité que nous avons rencontrée.

Le L.P.C. n'a jamais été utilisé par tous les membres de la famille. Seules les mères, parfois les pères, faisaient l'effort de coder. Les échanges restaient donc forcément limités avec l'enfant.

Par ailleurs, le L.P.C. est rarement utilisé en permanence. Le plus souvent, des mots ou des bribes de phrases sont codés.

Tout récemment, lors d'une visite d'un musée, nous rencontrons par hasard une famille dont l'un des enfants est sourd. Déformation professionnelle oblige, nous observons la façon dont les parents à tour de rôle donnaient des explications à leur fils. Ils codaient de temps en temps. Nous ne saurons jamais ce que l'enfant a retenu de ces explications "mi-codées". Nous ne pouvons qu'émettre des suppositions, ou des doutes, quant aux informations qui sont réellement passées.

A notre avis, le L.P.C. n'est pas à exclure de l'éducation des enfants sourds. Une expérience tentée cette année avec des enfants en cours d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe a révélé que le L.P.C. avait facilité ces apprentissages.

Face aux problèmes que pose l'acquisition de la lecture et de l'orthographe chez les enfants sourds, le L.P.C. se révèle un outil à ne pas négliger.

### **2. La méthode Verbo-Tonale**

Notre pratique s'est enrichie par la suite de cette méthode, qui a véritablement apporté une bouffée d'oxygène, dans la mesure où elle offre, de par ses différents aspects, un support à nos objectifs oralistes.

Actuellement, nous ne la pratiquons pas strictement: nous continuons à travailler avec le SUVAG et le vibreur, le graphisme phonétique s'est enrichi par des picto-

grammes, le rythme corporel, tel qu'il se pratique, a été abandonné car nous nous sommes heurtées à nos propres limites. N'étant pas suffisamment compétentes et à l'aise dans cette discipline, il nous a paru plus sage de ne plus faire, plutôt que de mal faire.

Le rythme musical a progressivement été remplacé par l'apprentissage du solfège et du jeu instrumental. Les modifications apportées à la pratique de cette méthode résultent de certains constats. Si le travail de mise en place de l'articulation et de la parole a été facilité, nous avons cependant remarqué que certains enfants mémorisaient des mots, des phrases, sans les réinvestir dans le langage spontané.

D'autres enfants continuaient à refuser le casque. La communication pour certains restait limitée. Nous avions une progression à leur offrir mais nous n'avions pas d'échanges véritables avec eux. Nous apportions tout. L'enfant recevait mais ne pouvait prendre part à sa propre éducation puisqu'il n'apportait rien.

### **3. La langue des Signes**

La présence d'un éducateur sourd à l'établissement, nous a enfin permis d'établir avec les enfants des échanges naturels par le biais de la L.S.F. à laquelle nous avons été et continuons à être initiées. Loin d'entraver notre projet oraliste, la L.S.F. l'a au contraire facilité, soutenu, renforcé. Elle a permis aux enfants d'exprimer entre autres, leurs sentiments ou opinions par rapport au travail proposé.

A titre d'exemple, nous citons un enfant qui nous signe qu'il est fatigué et que l'exercice proposé est difficile. Nous convenons avec lui que la difficulté est réelle mais nous pensons qu'il est capable de la surmonter et que nous l'aiderons pour cela. Par ailleurs, nous tenons compte de sa fatigue en l'assurant que nous ne ferons qu'une partie de l'exercice. L'enfant accepte alors de poursuivre le travail. Auparavant, il aurait ôté ses appareils, caché sa tête dans ses bras, s'enfermant dans un refus obstiné ne laissant aucune place au dialogue.

Libérées des problèmes de communication grâce à la L.S.F., nous avons reciblé notre réflexion sur les points suivants. Si notre rôle d'orthophoniste est de favoriser le langage verbal, il était pour nous impératif que ces acquisitions se fassent dans un climat de plaisir où toute contrainte est exclue. Partant de là, comment allier la notion de plaisir avec la rigueur des apprentissages ? La musique peut-elle répondre à cet objectif ?

## **Plaisir et rigueur des apprentissages musicaux**

### **1. Plaisir de chanter**

Nous avons déjà remarqué que le chant suscitait immédiatement l'intérêt de beaucoup d'enfants, mobilisait leur attention, et provoquait la vocalisation. Nous surprenions les enfants en train de chanter en dehors de la cabine orthophonique, réinvestissant pour la première fois à l'extérieur ce qu'ils avaient appris. Plus d'une fois, nous avons été surprises par la justesse de ton chez certains, à tel point qu'il nous arrivait de douter de leur surdité.

Rapidement, nous nous sommes servies des chansons comme support à nos activités de langage. Nous avons alors basé certains exercices de structuration du langage sur le chant. Parallèlement, nous poursuivions les exercices classiques d'éducation auditive. Notre volonté d'aller au-delà des notions simples abordées (différencier des intensités, des timbres, des tonalités, des rythmes...) nous a menées à envisager l'apprentissage du solfège.

### **2. Plaisir de jouer**

Le solfège pur n'a en soi que peu d'intérêt, s'il n'est associé au jeu instrumental. Reproduire des rythmes en tapant avec les mains ou sur un tambourin ne mène qu'à peu de résultats à long terme. Il fallait donc leur apprendre à jouer d'un instrument. Notre choix s'est porté sur le piano, instrument polyphonique, et d'une approche simple, mais d'un coût relativement élevé pour l'Institut.

Monsieur Michel, Directeur de l'I.E.S.H.A.\*, ainsi que l'Association des Pupilles de l'Enseignement Public, nous ont cependant accordé leur confiance, en investissant dans l'achat d'un piano numérique, qui semblait présenter pour nous plusieurs avantages.

Le premier étant de pouvoir être raccordé au SUVAG, afin de fournir, grâce au casque, une amplification et des informations vibratoires pour tous les enfants, quel que soit leur degré de surdité.

\* Institut d'Education Sensorielle pour Handicapés Auditifs.

Deuxièmement, la possibilité pour les enfants de pouvoir choisir parmi diverses sonorités instrumentales, leur permettant un grand éventail de sons et un confort d'écoute personnel.

Troisièmement, une sortie "Canal Midi", permettant d'envisager de relier un extenseur de sons synthétiques, afin que les enfants puissent disposer d'un choix illimité dans le domaine de la découverte acoustique. Nous pensions au début, que seuls les enfants bénéficiant d'un bon gain prothétique, seraient intéressés par l'apprentissage de la musique.

C'était sans compter sur le phénomène de la "contagion". Une véritable épidémie musicale s'est propagée parmi les enfants.

Elle était basée sur l'envie de rivaliser avec les camarades. Mais au-delà de ce phénomène, il y avait la sensation de plaisir. Plaisir de découvrir, de produire des sons, de maîtriser une activité en surmontant les difficultés du moment.

### Méthodes

Soucieuses de procéder à un apprentissage rigoureux de la musique, nous nous sommes mises en quête de méthodes. Nous avons été tentées au départ d'adapter, de simplifier, de transformer certains codages, pensant faciliter l'apprentissage du solfège. Nous pensions commencer par une initiation musicale préalable, par des jeux musicaux, choisis dans différentes méthodes.

En réalité, cela aurait compliqué les apprentissages. Nous aurions probablement perdu du temps à "tourner autour du pot", plutôt que de suivre simplement les méthodes classiques, utilisées avec les entendants.

Les enfants sourds sont tout à fait capables de déchiffrer les signes musicaux. Inutile de les remplacer par des pictogrammes ou autres symboles.

Trois livres ont servi de base à nos activités :

La "MÉTHODE THOMPSON" et la "METHODE ROSE" pour le piano.

"MUSIQUES" d'Yvon LE PREV, pour le solfège.

Grâce à celles-ci, les enfants se sont progressivement initiés au solfège et au piano. Tous ont d'emblée respecté les indications des partitions. Ils n'hésitaient pas à rejouer les morceaux jusqu'à ce qu'ils les maîtrisent à la perfection. Certains enfants qui d'ordinaire avaient du mal à achever une activité, qui avaient tendance à se contenter d'à peu près, ont pour la première fois accepté sans discuter, nos consignes de départ : apprendre le solfège, ne pas regarder le clavier, respecter les indications de rythme et de doigté, ne pas s'arrêter à la barre de mesure, garder le même rythme tout au long du morceau...

### 3. Plaisir d'écouter

Avant d'aller plus loin dans ce développement, nous aimerions citer l'article "Perception de la musique", de Denis Arnold, dans "Le dictionnaire encyclopédique de la musique":

*"En dehors de toute compétence musicale, les sons organisés suscitent généralement une réaction instinctive de plaisir chez la plupart des individus. Cette réaction n'a aucun rapport avec la faculté de chanter juste ou de jouer d'un instrument. Seuls les sourds sont privés de ce plaisir".*

Nous sommes actuellement en mesure de dire et de prouver que cette affirmation est totalement erronée, à moins que D. Arnold ne veuille ici parler que des personnes atteintes de cophose.

En effet, étant donnés les premiers résultats encourageants lors du jeu instrumental, nous avons élargi notre recherche en proposant aux enfants l'écoute de la musique.

Nous avons alors pris contact avec des chanteurs et musiciens professionnels ou amateurs, afin qu'ils se produisent devant les enfants.

Un chanteur lyrique a interprété des airs de Rossini et de Mozart, dans une classe d'entendants (maternelle) qui intégrait trois de nos enfants sourds pour une activité d'initiation musicale.

Par ailleurs, un concert d'orgue a été organisé à l'intention de tous les enfants sourds, à la cathédrale d'Auxerre, à "huis clos", avec au programme :

- Vierne: Cortège.
- Purcell : Trumpet tune.
- Couperin : Dialogue sur le grand jeu.
- Bach : Choral.

- Toccata en Ut et adagio.
- Mendelssohn : Prélude en Ut min.
- Dupré : Choral.
- Alain : Litanies.

#### a) A la découverte du chant lyrique :

Passé le premier moment de stupéfaction et de rires provoqués par le “coffre” et l’attitude théâtrale du chanteur, les trois enfants sourds, J.A.V. ainsi que quelques entendants sont totalement fascinés. On voit par la suite J. (6 ans), jubiler au fur et à mesure de la prestation, imiter les mimiques du chanteur, tout en essayant d’articuler les mots chantés... en Italien ! V. (5 ans) ne quitte pas des yeux le chanteur un seul instant. Il en oublie même de sucer son pouce, activité qu’il ne délaisse qu’en cas d’événements exceptionnels. Nous le surpréons à pianoter sur ses doigts, accompagnant le chanteur dans son interprétation de Mozart, tentant lui aussi d’ébaucher quelques mouvements labiaux. Quant à A. sourd profond (6 ans), sans récupération prothétique, il manifeste à plusieurs reprises qu’il entend, s’étend progressivement sur le sol (sans doute du fait qu’il perçoit mieux les sons graves), observe bouche bée le chanteur. Pour la première fois, cet enfant très instable, s’est montré capable d’attention et de concentration. La fin de chaque morceau est largement applaudie par les enfants, notamment par J. et V. qui manifestent leur enthousiasme en signant et disant : “Encore !”.

Le fait que tous les enfants sourds n’aient pas bénéficié de ce mini-concert nous a encouragées à montrer une cassette vidéo du Barbier de Séville de Rossini.

Nous pensions que le film n’aurait pas le même impact que le “direct”, et que les enfants se lasseraient rapidement. Nous n’étions pas au bout de nos surprises...

Durant trois-quart d’heure, ils ont regardé l’Opéra avec enthousiasme. Certains éprouvaient quelquefois le besoin de bouger, de danser, montrer et mimer les chanteurs. Ils étaient vite remis à leur place par les autres enfants qui se sentaient dérangés dans leur écoute. On voit l’un d’entre eux dire : “V. assieds toi, chut !”

Nous traduisions en langue des signes le déroulement de l’action et des dialogues, (comment aurions-nous fait sans ce support ?...).

Une fois de plus, les enfants ont exprimé leur désir de voir la suite : “Encore !”.

#### b) Le concert d’orgue

L’organiste contacté afin de se produire auprès des enfants, s’est révélé successivement intrigué quant au public concerné, perplexe quant au choix des œuvres, rassuré par la vision des cassettes montrant les enfants en train de chanter, jouer, écouter de la musique et enfin totalement enthousiasmé par les réactions des enfants tout au long du concert.

Les documents vidéo montrent les enfants qui entrent dans la cathédrale silencieuse. Lorsque la musique se déclenche, certains lèvent la tête à la recherche de la source sonore. D’autres se mettent spontanément à jouer d’instruments fictifs. Le premier morceau terminé, nous emmenons les enfants dans la console de l’orgue, afin qu’ils voient jouer le musicien, et que les plus sourds puissent sentir directement les vibrations en posant leurs mains contre les parois ou le sol. Nous installons par la suite les enfants en face de l’orgue, dans une chapelle. L’emplacement avait été soigneusement choisi par l’organiste, afin qu’ils puissent bénéficier d’une écoute multi-directionnelle.

Dès que l’organiste se remet à jouer, les enfants forment progressivement un orchestre de musiciens et de chanteurs. Les uns font mine de jouer du violon, du piano, du trombone, de la guitare, de la flûte. D’autres vocalisent en inventant des histoires en Langue des Signes.

Certains reproduisent des rythmes frappés avec leurs mains. Nous voyons aussi l’un d’entre eux battre la mesure à la manière d’un chef d’orchestre, tout en signant à sa voisine que le tempo est devenu plus lent.

Alors que les enfants s’animent, et manifestent le besoin de bouger, certains sont dérangés par cette agitation. C’est le cas du petit D. cinq ans, que nous voyons chanter et pianoter sur ses genoux sans arrêt, au rythme de la musique entendue, tandis que son visage adopte les mimiques d’un musicien qui joue. A la fin d’un morceau, il s’arrête net et répète “Fini !” sur un ton de déception. Lorsqu’enfin la musique reprend, nous l’entendons hurler dans la cathédrale : “Oui ! J’entends !”

Le concert terminé, nous demandons au musicien de rejouer un morceau, afin de le

filmer et de montrer ultérieurement le document aux enfants. Sur ce dernier morceau, ils se mettent alors à danser, à former des farandoles, en hurlant de joie.

Lorsque par la suite, nous avons montré le document aux enfants, tous ont eu une réaction identique. Ils se sont installés au piano et se sont mis à jouer tout en observant attentivement l'organiste, s'identifiant ainsi au musicien qui les avait si fortement impressionnés.

## Étude de cas

Les apprentissages musicaux ont été proposés à douze enfants de l'Institut. Ils se sont déroulés sur une période d'une année scolaire.

En dehors du déficit sensoriel, les enfants présentaient plus ou moins les troubles suivants :

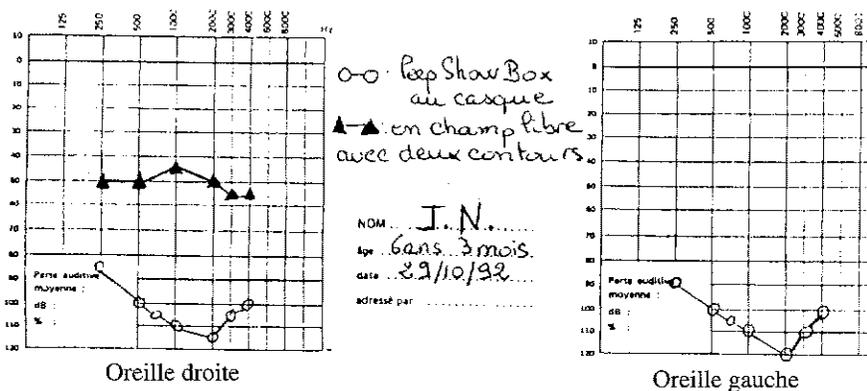
- Immaturité
- Troubles de l'organisation spatio-temporelle
- Des repères flous
- Un manque d'assurance, de confiance en soi.
- Une instabilité plus ou moins importante, avec difficultés de concentration et de mémorisation.
- Une passivité face aux apprentissages, voire même un refus catégorique.
- Une absence d'autonomie.
- Des troubles relationnels : refus de la loi, agressivité.
- Des troubles du comportement : refus d'entrer en communication.

Certains enfants avaient eu une enfance perturbée par des hospitalisations multiples, ou par des événements familiaux douloureux, tels que la perte d'un des parents.

Nous n'exposerons dans cet article que le travail réalisé auprès de quatre d'entre eux.

### 1. J.N.

J. est âgé de six ans. Il est atteint d'une déficience auditive profonde, bilatérale. Il a été appareillé des deux oreilles à l'âge de deux ans et demi



## Réactions au monde sonore

Avec ses appareils, J. discrimine différents instruments de musique, ainsi que des mots appartenant à son vocabulaire (Listes fermées). Il perçoit les sons aigus, qu'il imite avec sa voix. Il aime explorer les différentes sonorités produites par les instruments de musique.

## Comportement

J. est un enfant vif, ayant de l'humour et beaucoup d'imagination. Il peut se montrer capricieux, opposant. Ces attitudes cachent en réalité une peur de l'échec. En effet, s'il ne réussit pas d'emblée une activité, il se décourage et tente alors de détourner notre attention en se lançant dans des discours interminables. Souvent, J. anticipe la difficulté en refusant d'emblée de commencer une tâche. Il a constamment besoin d'être rassuré, félicité.

## Prise en charge orthophonique

Avant son arrivée à l'Institut, J. avait bénéficié d'une prise en charge orthophonique en libéral. A cette époque, les parents avaient opté pour une éducation oraliste, avec le soutien du L.P.C. auquel ils avaient été initiés. Les progrès de l'enfant étaient lents, l'acquisition du langage parlé laborieux. J. avait du mal à se concentrer, à mémoriser. Il était souvent malade (otites, rhinopharyngites à répétition), donc absent. L'intégration en milieu entendant se révélant difficile, l'entrée à l'Institut, et l'initiation à la L.S.F. ont pu être envisagées et acceptées par les parents.

### a) Communication

J. utilise spontanément tous les moyens pour s'exprimer. Avec ses camarades, il signe. Avec les entendants, il utilise des mots, des onomatopées, tout en signant ou mimant. La répétition de mots nouveaux s'avérait difficile et fastidieuse pour lui, du fait qu'il avait tendance à inverser systématiquement les syllabes. Nous avons remarqué aussi qu'il avait besoin d'un support visuel (graphisme phonétique et pictogrammes) pour mémoriser des phrases ou des comptines. Toutes ces difficultés le rendaient méfiant et pas toujours enthousiaste pour ce travail. Il essayait de trouver mille prétextes pour ne pas mettre le casque quand nous le lui propositions.

### b) Musique

Etant données les difficultés citées, l'attitude de J. face aux apprentissages musicaux, nous a surpris. Il a très vite assimilé les premières notions de solfège. L'attitude de cet enfant s'est totalement modifiée au fur et à mesure qu'il découvrait ce nouveau code. J. jubilait à chaque fois qu'il déchiffrait une nouvelle partition.

L'expression "Moi, tout seul !" était utilisée en permanence. Il n'hésitait pas à recommencer son jeu, si nous lui disions qu'il n'avait pas respecté les indications de sa partition.

Progressivement, il a commencé à réclamer le casque, ainsi que le magnétophone, afin de s'enregistrer et de s'écouter. Dans le même temps, les parents nous signalent les faits suivants :

*"J. demande à écouter de la musique dès son retour de l'école. Il reste collé contre les enceintes de la chaîne. Il s'amuse à écrire à la maison des suites de noires et de croches, qu'il déchiffre par la suite. Nous avons ressorti le synthétiseur. J. pianote en chantant. Lorsqu'il est fatigué ou en colère, il va jouer dans sa chambre et revient calmé".*

Ce changement d'attitude chez J. était tellement radical et rapide que nous restions méfiantes, pensant qu'une fois passé l'attrait de la nouveauté, son enthousiasme s'estomperait, ou disparaîtrait.

En réalité, ce sont nos inquiétudes qui se sont estompées, au fur et à mesure que l'enfant apprenait ce nouveau code pourtant difficile, comme il le dit lui-même.

Nous reconnaissons avec lui cette difficulté, et nous cherchions le, ou les moyens de la surmonter.

Nous avons en effet constaté que le codage rythmique était vite assimilé, mais que J. avait du mal à garder le rythme lorsqu'il devait jouer des percussions. N'étant pas le seul enfant à présenter cette difficulté, il nous a paru utile de créer une progression rythmique où l'aspect répétitif favoriserait l'assimilation du jeu instrumental.

Nous avons ensuite réutilisé ce support, pour certains exercices d'articulation et de parole.

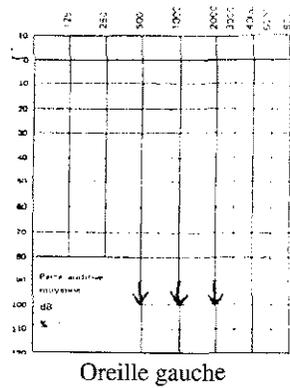
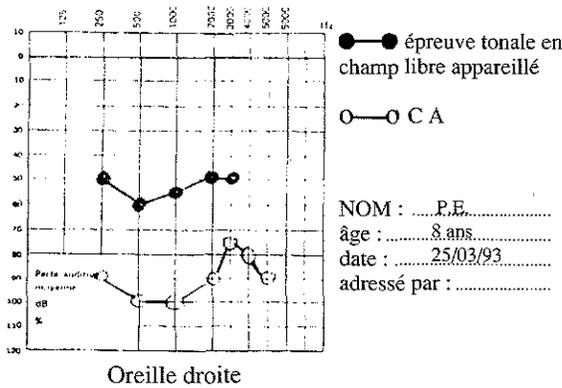
Notre idée fût de dessiner un animal dans chaque note, et de créer une suite rythmique simple, afin que les enfants puissent répéter les mots, tout en déchiffrant.

Exemple : croche-croche, noire : "BEE-BEE BEE." "COT-COT COT." "HU-HU HU." et ainsi de suite. Ce support a eu beaucoup de succès auprès des enfants.

Les résultats positifs de ce travail nous ont permis de réenvisager l'intégration de J. en milieu entendant, pour une initiation musicale hebdomadaire.

## 2. P.E.

P. est âgé de huit ans. La surdité est dépistée à l'âge de deux ans. Il est atteint d'une surdité de perception bilatérale. Il est appareillé de l'oreille droite vers deux ans et demi, les tentatives ultérieures d'appareillage de l'oreille gauche seront inefficaces.



### Réactions au monde sonore

Oreilles nues, P. ne perçoit que quelques bruits de très forte intensité. Avec son appareil, il discrimine des phrases, mots et même des phonèmes isolés. (Listes fermées).

### Comportement

P. est un enfant frêle, souvent fatigué, facilement irritable. Cela ne l'empêche pas de s'investir à fond dans toutes les activités proposées. Les apprentissages se font toujours avec plaisir. Il est avide de connaissances, réclame et surveille la réalisation des livres que nous donnons régulièrement aux enfants. Il se met en colère s'il ne peut les emporter tout de suite chez lui.

### Prise en charge orthophonique

#### a) Communication

P. utilise à la fois la L.S.F. et le langage oral pour s'exprimer. Sa parole spontanée n'est pas toujours intelligible. Elle le devient en répétition doublée de lecture labiale. Il réinvestit dans le langage spontané, les mots ou expressions appris. Les phrases construites sont pour le moment incorrectes : inversion du sujet/verbe, absence de mots outils.

#### b) Musique

Ses débuts au piano se sont révélés encourageants. Après un temps d'exploration des différentes sonorités, le déchiffrage des morceaux a pu être entrepris. Face à une difficulté nouvelle, P. recommence spontanément à jouer, jusqu'à ce qu'il maîtrise le morceau, tout en répétant ; "Moi ! Tout seul". Par la suite, P. manifestera un intérêt croissant pour le jeu instrumental, le privilégiant à d'autres activités.

A titre d'anecdote, nous citons une séance où il entre dans la salle d'orthophonie et, d'un geste théâtral, fait mine de repousser le matériel environnant. Il s'installe au piano, et déchiffre les partitions connues. Il nous demande par la suite, de cacher ces mêmes partitions et tente de restituer de mémoire, les différents morceaux. La séance terminée, P. se lève, nous accorde un baise-main retentissant et retourne en classe en adoptant une démarche majestueuse, s'identifiant ainsi à un concertiste.

Si le jeu instrumental provoque l'enthousiasme de cet enfant, l'écoute de la musique suscite chez lui un besoin d'expression qu'il revendique de façon impérative. Nous allons tenter de décrire la manière dont P. nous a menés à réajuster notre action auprès de lui.

Lors d'une séance de groupe, P. écoute attentivement l'une de ses camarades jouer au piano. A la fin du morceau, il s'élanç brusquement au fond de la salle en disant : "chanter !" Il improvise alors une chanson. (suite de sons modulés). P. réclamera souvent ces moments d'improvisation où il enrichira son chant de gestes et de quelques mots. Nous le filmons à chaque fois et nous lui demandons de nous faire part du contenu de sa chanson. Les explications qu'il nous fournit sont à la fois verbales et signées.

Par la suite, nous lui proposons d'adapter ses paroles aux morceaux qu'il joue au piano, en respectant le plus fidèlement ce qu'il veut dire. Dans le même temps, nous structurons sa chanson et l'enrichissons par l'adjonction de plusieurs couplets. L'enfant

lit ensuite son texte, le mémorise et le chante en s'accompagnant du piano.

L'exemple suivant montrera de manière plus concrète la façon dont nous avons procédé :

P : "Maman" (L.S.F. + Verbal) "J'aime" (L.S.F.)

"Donne" (V. + geste de cadeau).

"Moi, parti loin" (L.S.F. + V)

"Bateau, vois oiseau". (L.S.F. + V)

"Papa non Maman oui." (V)

Nous lui demandons quelques précisions : la couleur du bateau, de l'oiseau, ce qu'il avait envie d'offrir à sa maman... Une fois les informations données, nous composons les deux chansons suivantes, en veillant à répéter certaines phrases afin de faciliter leur assimilation.

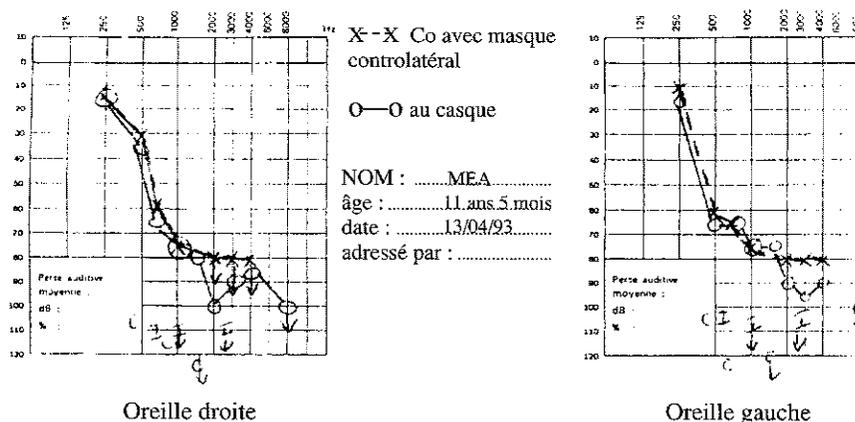
- a) J'aime maman, j'aime maman  
Je lui donne des fleurs.  
J'aime maman, j'aime maman  
Je lui donne des bonbons.  
J'aime maman, j'aime maman  
Je lui donne un cadeau.
- b) Je pars loin loin, je pars loin loin  
Je vois un bateau bleu.  
Je pars loin, je pars loin loin  
Je vois un oiseau blanc.

Nous avons délibérément ignoré l'information "Papa non ! Maman oui !" car nous savions que le père participait dans la réalité au voyage. Ne voulant pas nous lancer dans des interprétations hasardeuses, il nous a paru plus sage de nous en tenir à la problématique syntaxique.

Les chansons ainsi composées, sont ensuite tapées par P. sur l'ordinateur auquel nous l'initions. Au fur et à mesure que le texte s'imprime, P. jubile et nous dit merci. Les parents tenus au courant de notre démarche, et voyant leur fils jouer, envisagent en fin d'année scolaire de faire bénéficier P. de cours de musique dans son quartier.

### 3. M.E.A.

M.E. est âgée actuellement de 11 ans et demi. La surdité est dépistée à l'âge de 2 ans. Son origine n'est pas connue. M.E. est atteinte d'une surdité de perception sévère bilatérale très en pente des graves vers les aigus. Elle est appareillée des deux oreilles. Elle entre à l'Institut à l'âge de 8 ans.



### Réactions au monde sonore

Le gain prothétique global est satisfaisant, bien qu'il soit difficile d'appareiller ce type de surdité. Elle confond un certain nombre de phonèmes, en particulier les phonèmes aigus et la lecture labiale lui permet d'affiner sa compréhension de l'oral. M.E. est très attentive au visage de son interlocuteur.

## Comportement

M.E. est d'un tempérament plutôt calme et réservé. L'an dernier, cette réserve ressemblait même à une dépression, tant elle était triste et passive. De plus, à la même époque, M.E. était intégrée dans une école ordinaire où l'enfant ne se sentait pas réellement à l'aise. Cette intégration n'a donc pas pu être prolongée, d'où une certaine déception de la famille.

## Prise en charge orthophonique

### a) Communication

Le moyen de communication de M.E. est la langue orale. Le langage a débuté de manière satisfaisante vers 2 ans et demi.

M.E. a bénéficié cette année de 2 séances d'orthophonie hebdomadaires. Elle prend à cœur d'améliorer sa parole, de corriger ses troubles d'articulation. Mais les exercices systématiques sont cependant fastidieux et peu motivants au bout d'un certain temps. Il nous appartenait donc de trouver un biais, nous permettant de travailler ces difficultés, mais ceci dans le plaisir et avec la pleine participation de l'enfant. Il fallait également dynamiser toute la musculature bucco-phonatoire très hypotonique.

L'intérêt de M.E. pour la langue écrite est moindre. Cette année, nous avons également travaillé différents types d'écrits ainsi que la syntaxe d'une manière plus générale.

### b) Musique

L'initiation au chant et à la musique avait pour but, au départ, d'améliorer la parole de M.E., d'enrichir son vocabulaire, de dynamiser son articulation et de stimuler l'écoute interne de sa propre voix par le biais d'enregistrements de sa voix chantée.

Nous verrons plus loin que les résultats obtenus ont dépassé nos espérances. Peu à peu, M.E. a montré un intérêt grandissant pour le piano. Ne connaissant pas les notes au début, elle s'est amusée à mémoriser des airs, même complexes et à les jouer par cœur au piano.

M.E. a d'autre part très vite compris le système d'écriture musicale. Cette première étape, que l'on peut appeler de découverte, s'est effectuée sans aucune contrainte de la part de l'adulte et dans le plaisir.

En ce qui concerne le chant, M.E. prend un réel plaisir à écouter sa voix sur magnétophone et est très critique vis-à-vis d'elle-même.

Progressivement, certains morceaux ont été joués et chantés simultanément. Le rythme du chant et des doigts sur les touches a permis de dynamiser la parole. Les erreurs articulatoires se sont alors atténuées, la voix est devenue plus claire avec plus de mordant, l'expression orale plus soignée avec un souci d'intelligibilité.

Par ailleurs, le chant a permis à M.E. de travailler différents registres vocaux, ceci afin d'améliorer la modulation de sa voix, jusque là, très monocorde.

M.E. progresse dans son jeu pianistique. Elle a bien compris la nécessité de conserver un même doigté pour réaliser un morceau. La position de son corps et de ses mains, par rapport au clavier, a été d'emblée correcte et de façon spontanée.

Elle aborde à présent les morceaux à deux mains. L'indépendance main gauche-main droite se met en place. Elle connaît très bien son clavier et repère facilement les différences de hauteur de sons ainsi que les changements d'octaves. Elle sait à présent ce que recouvrent les termes d'aigu et de grave. Elle suit mieux la partition mais doit encore devenir plus attentive à la structure rythmique.

D'autre part, elle s'est particulièrement investie dans la préparation de la fête de fin d'année. Ce fut l'occasion pour M.E. de présenter un certain nombre de morceaux de piano devant l'ensemble des parents. La maman fut en particulier très surprise et très fière d'entendre les performances de sa fille. A la suite de ce mini-concert, il fut même envisagé de donner des cours de piano à M.E.

La capacité d'écoute ainsi que l'attention auditive de M.E. se sont énormément développées. Elle est d'ailleurs très valorisée à la maison. Enfin, au terme de cette année, M.E. est beaucoup plus épanouie, joyeuse et tonique qu'en septembre dernier. Son caractère s'affirme, en même temps que sa parole.

Au-delà de nos propres constatations, nous avons par la suite reçu l'avis d'un musicien professionnel. Cette personne était tout d'abord très étonnée et ne pouvait croire à

la surdité de M.E. Puis devant la rapidité de ses progrès et la spontanéité de son attitude au piano, il fut amené à reconn tre les réelles capacités de M.E. Il n'imaginait pas les sourds capables de telles performances.

#### 4. M.F.

M. est âgé actuellement de 11 ans. La surdité est dépistée tardivement, en troisième année de maternelle et M. n'est appareillé qu'en 1990 à l'âge de 7 ans et demi, date à laquelle il entre à l'Institut. L'origine de sa surdité n'est pas connue. M. est atteint d'une d ficiance auditive bilatérale de perception, profonde à droite, limite moyenne sévère à gauche.

#### Réactions au monde sonore

M. obtient un bon gain prothétique gauche, l'oreille droite étant plus difficile à tester. Il présente cependant des confusions auditives entre les phonèmes sourds et sonores, entraînant des difficultés de compréhension.

Au jeu du loto sonore, il identifie mal les sons aigus ainsi que certains groupes de sons (différents bruits de coups, différents bruits d'eau...). Il s'intéresse aux instruments de musique et perçoit le piano de la pièce à côté. A ce moment-là, il veut savoir qui joue et fait certaines remarques : "C'est fort !" "Il fait n'importe quoi !" "J'ai déjà entendu  a l'autre jour...".

#### Comportement

M.  tait un garçon très renfermé et très but , il y a quelques temps. Il parlait peu, s'opposait à toutes les activités et se montrait agressif vis-à-vis des autres.

Il semble que M. se soit ouvert peu à peu à la communication avec les enfants et avec les intervenants. Il est devenu plus enjoué et plus enthousiaste au fil des mois.

#### Prise en charge orthophonique

##### a) Communication

Le moyen de communication de M. est la langue orale, mais aussi la L.S.F. qu'il maîtrise relativement bien. Il a bénéficié cette année de 2 séances d'orthophonie hebdomadaires.

Isolément, M. possède tous les phonèmes mais l'enchaînement des mouvements articulatoires reste très flou. Cette année, il s'est particulièrement investi dans l'acquisition du L.P.C. L'apprentissage de ce code lui a fait prendre conscience des différences auditives et articulatoires des phonèmes de la langue.

Le débit de parole est haché et serré. M. présente également un important retard de langage ainsi qu'un niveau lexical très faible. Si M. investit plus la lecture qu'auparavant, ce n'est pas encore le cas de l'expression écrite. Malgré tout, il recherche les échanges verbaux, il aime les situations langagières où l'on rit, où l'on provoque. Ordinairement très nerveux, il préfère les activités où il doit agir, taper, parler fort, chanter...

##### b) Musique

Tout comme M.E., nous avons souhaité aborder le chant et la musique en général, dans le but, au départ, de stimuler le langage et d'améliorer la parole.

En début d'année, M. aimait visiblement chanter et aussi jouer des percussions ; on le sentait très attiré par le piano, mais il n'osait pas, par peur de l'échec ou de l'inconnu.

Nous avons remarqué au cours d'une séance de groupe, que M. maîtrisait particulièrement rapidement les différents d chiffrages rythmiques proposés. Lorsque nous avons proposé par la suite de reproduire ces rythmes non plus sur des tambours mais sur le piano, M. s'est mis subitement en retrait. Cependant, voyant faire les autres, il a enfin franchi le pas et a très bien réussi l'exercice, à sa grande surprise. Ce fut un tremplin pour la suite.

A présent, M. est très enthousiaste, en particulier pour jouer des percussions (bongos, tambourins...) il déchiffre des séquences rythmiques de plus en plus complexes. M. est très attentif, en particulier lorsqu'on joue à 2 et où, dans ces moments-là, il est important de suivre attentivement le jeu de l'autre.

Le chant plaît également beaucoup à M. Il recherche la justesse de ton ainsi qu'une bonne dynamique articuloire. On note chez lui davantage de persévérance, d'attention et de concentration. La musique développe également de plus en plus de rigueur chez M. qui, jusque-là, avait du mal à se cadrer sur une activité.

Tout ceci n'aurait pas été possible sans une grande motivation de l'enfant au départ. De toute évidence, la musique lui procure un grand plaisir. Enfin depuis peu, M. est attiré par le piano et commence sa découverte du clavier, des octaves, des sons aigus et graves, des mélodies et du travail des doigts et des enchaînements de notes.

Nous avons, par la suite, proposé à certains enfants dont M., de jouer ensemble pour former un mini-orchestre, 2 enfants aux percussions, 1 au piano, et 1 au chant. Il en est ressorti une grande rigueur dans le jeu musical. Chaque enfant avait à cœur de donner le meilleur de lui-même devant les autres. En même temps, nous sentions naître au sein de ce petit groupe une sorte d'allégresse, le plaisir de faire de la musique ensemble.

Le spectacle de fin d'année nous a permis de mesurer tout le travail accompli par M. A cette occasion, il a présenté quelques morceaux au piano devant les parents. La préparation de cette fête l'a énormément stimulé, il devenait même le leader de ce groupe d'enfants. Il a appris à écouter les autres et a eu beaucoup de plaisir à présenter ce travail commun. Parallèlement, se développe chez lui de plus en plus d'autonomie et M. se montre davantage persévérant, veut réaliser tout seul et correctement. Nous avons vu ainsi aboutir toute une année de travail.

## Conclusion

Au terme de ce travail, nous formulons les aux constats suivants.

\*La musique en tant que structure qui organise les sons selon des règles définies, une logique, a permis une structuration de la pensée des enfants, dans la mesure où, justement, elle proposait un modèle d'organisation qui leur était accessible et naturel.

\*Elle a ouvert un accès au langage et a facilité la structuration du langage parlé chez certains enfants, dans un climat de plaisir.

\*Elle a été en outre source d'émotion, de plaisir, deux aspects essentiels dans le développement, certes de tout enfant, mais surtout chez ceux qui souffrent de carences sensorielles.

\*Elle a fourni un cadre et des repères qui ont rassuré les enfants, dans la mesure où ils ont maîtrisé l'activité, ce qui leur a donné confiance en leurs possibilités.

\*Elle a modifié le regard que les parents, souvent choqués, déçus, inquiets, posaient sur leurs enfants. Revalorisés, les enfants en sont sortis grandis.

\*Les enfants sourds sont allés vers le monde sonore, avec une qualité d'écoute, d'attention et de concentration que n'ont pas toujours les entendants.

\*Nous pensons par ailleurs, que l'écriture musicale permet d'atteindre un très haut niveau de subtilité en ce qui concerne le codage, la reproduction et la création. Elle devrait de ce fait, aider les enfants à acquérir ces nuances dont ils sont souvent dépourvus, tant au niveau de la pensée que de son expression.

Toutes ces constatations posent beaucoup de questions, et notamment celle-ci :

Comment les apprentissages musicaux que l'on a décrit brièvement, ont pu apporter de tels changements, chez ces enfants ?

Nous aimerions mieux saisir les processus thérapeutiques qui font qu'à présent, ces enfants sont ouverts aux relations, moins désorientés, plus autonomes. Sans doute, nous faudra-t-il approcher de plus près les ressorts psychologiques mobilisés spontanément par cette expérience, serait-ce par l'apport de la psychologie clinique.

## Bibliographie

- ARNOLD D., 1988. Perception de la musique. Dictionnaire Encyclopédique de la Musique. Université d'Oxford. Tome II 445.
- BOTTA D., 1976 : Musique et langage chez l'enfant sourd. Rev. Rééducation Orthophonique, 4, 421 à 428.
- DIEBOLT M-P 1993. A propos de paroles et musique. L'Orthophoniste 124, 8.
- DUMONT A. 1988. L'Orthophoniste et l'enfant sourd. 64 à 66. MASSON.
- GAURIER J., 1989 : Utilisation des bruits familiers et de la musique électroacoustique dans l'éducation auditive des enfants sourds. Bull. d'audiophonologie (université de Franche-Comté), 4, 451 à 461.
- GAURIER J., 1991. Entraînement à l'écoute. Pour qui ? Comment ? Glossa, 27, 14 à 17.
- TAUZIA M., 1989 : La musique, passion des enfants sourds. La Vie, 2284, 71 à 73.
- VAN DE WATTYNE I, 1985 : Surdité et musique ou quand le monde musical vient en aide à l'écoute et à la parole. Mémoire d'Orthophonie, NICE.