

**UNIVERSITE PAUL VALERY
MONTPELLIER III
Arts – Lettres – Langues – Sciences Humaines et Sociales**

Département MUSIQUE
Filière de MUSICOTHERAPIE
17 rue Abbé de l'Epée
34090 Montpellier
Tél. : 04 67 72 98 61

DIPLÔME UNIVERSITAIRE DE MUSICOTHÉRAPIE

*Mise en place d'un atelier de musicothérapie active en crèche
De l'importance de poser un cadre*

Mémoire présenté et soutenu par

Céline FOSSE

Née le 5 janvier 1982

Directeur de mémoire

Madame Pascale VIDAL

Soutenance : 14 octobre 2002

JURY

Monsieur le Professeur Jean-Pierre BLAYAC, Président

Madame Anne-Marie MAURIN

Monsieur le Docteur Materne LEHN

Monsieur Pierre-Luc BENSOUSSAN

Monsieur Olivier MAROTIN

*A mes parents, qui m'ont donné la vie,
A Josselin, qui me la rend merveilleuse, jour après jour.*

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mes professeurs, pour la profondeur et la justesse de leur enseignement.

Je remercie tout particulièrement Madame Pascale Vidal, qui a accepté de m'accompagner tout au long de la rédaction de ce mémoire et qui, au-delà des connaissances théoriques, m'a aidée à progresser dans ma réflexion personnelle.

Merci à Josselin, pour sa patience, sa disponibilité, ses précieux conseils, son humour, son ordinateur, ses cours d'informatique appliquée...

Je souhaite également remercier Madame Claire Dulac, qui m'a proposé son aide et dont les compétences de documentaliste m'ont été fort utiles.

Merci à ma famille, qui m'a toujours soutenue dans mes projets.

Ma reconnaissance va aussi à mes amis : Caroline, Alix, Charlotte, Hélène, Marie, Olivier, Stéphanie, Catherine, Jean-Philippe... pour leur présence et leur fidélité dans les moments de doute.

Merci aux enfants de la crèche et de la halte-garderie de Lunel, qui m'ont permis de cheminer quelques semaines avec eux.

Je remercie particulièrement les membres de l'équipe éducative de la crèche et de la halte-garderie de Lunel, qui m'ont accueillie et qui m'ont accordé leur confiance.

Un remerciement tout particulier à l'auteur du virus informatique joliment nommé *Mongolian* qui, en me faisant perdre un tiers de mon travail, m'a appris l'importance des sauvegardes informatiques...

Plan

Introduction

I – La crèche : un espace de vie pour les tout-petits

1. Les structures d'accueil de la petite enfance
2. La crèche et la halte-garderie de Lunel

II – Le monde sonore du tout-petit

1. Ecouter
2. Premières expériences sonores et musicales

III – Musique et musicothérapie en structures d'accueil de la petite enfance

1. La musique dans les structures d'accueil de la petite enfance
2. La musicothérapie en structures d'accueil de la petite enfance

IV – Présentation du stage

1. Pourquoi ce stage ?
2. Le matériel et les locaux
3. Présentation des participants et de l'organisation des séances
4. Objectifs et techniques utilisées
5. Intégration de l'atelier de musicothérapie au sein de la structure

V – Description de douze séances

1. Présentation des participants
2. Résumé de douze séances
3. Evolution de ma relation avec les co-animatrices au cours du stage

VI – Analyse des séances : émergence de la nécessité d'un cadre

1. Rétrospective
2. Récapitulatif des règles énoncées et des modifications du cadre qu'elles entraînent

VII – Importance du cadre – Bénéfices et dangers des règles

1. Définitions
2. De l'importance de poser un cadre
3. Dangers relatifs à la définition et à la mise en application des règles

Conclusion

Annexes

Glossaire

Bibliographie

Sommaire

Introduction

*La musique, matière d'expression, de création et de communication, concerne le petit enfant, au-delà de tout contexte d'apprentissage.*¹

C'est de cette conviction, partagée avec Chantal Grosléziat, qu'est né mon désir d'introduire la musicothérapie auprès de jeunes enfants. Au fil de ma formation en musicothérapie, ce projet a mûri et j'ai pu en dessiner les principaux contours : je désirais proposer au tout-petit **un espace** où il pourrait prendre le temps de **s'écouter**, **d'écouter l'autre**, de **découvrir** davantage le monde sonore qui l'entoure, d'**aller à la rencontre** des enfants et des adultes avec lesquels il vit par l'intermédiaire de la musique, de **trouver sa place** dans un groupe...

Ce projet a pu s'accomplir à l'occasion de mon stage de deuxième cycle de formation en musicothérapie. Au cours du premier semestre de l'année 2002, j'ai proposé aux enfants de la halte-garderie et de la crèche municipale de Lunel, de participer à une activité particulière : un **atelier de musicothérapie active**. Ce mémoire est le fruit de cette aventure qui fut sans doute une des plus enrichissantes qu'il me fut donné de vivre.

Dans une première partie, afin de mieux saisir le contexte dans lequel ce projet a été réalisé, je décrirai celui dans lequel les premières structures d'accueil pour les tout-petits ont vu le jour, l'évolution de ces structures, les différents types de crèches qui existent actuellement et les professionnels qui y interviennent. Je présenterai tout particulièrement la crèche et la halte-garderie de Lunel, où mon projet a pu se concrétiser.

Nous entrerons ensuite dans **le monde sonore du bébé et du jeune enfant** qui, avant même d'être né, est déjà à l'écoute des bruits, des voix, des musiques qui l'entourent. Nous verrons comment le tout-petit joue avec ce monde sonore et **l'utilise pour communiquer**, bien avant de pouvoir parler.

Une troisième partie permettra de survoler les différentes pratiques musicales que l'on peut rencontrer dans les structures d'accueil de la petite enfance, de la simple diffusion de musique à l'intervention d'un animateur musical. J'insisterai sur **les particularités de la musicothérapie**, qui a des objectifs différents de ceux de l'animation musicale et je tenterai de vous décrire la situation actuelle de l'utilisation de la musicothérapie auprès de jeunes enfants.

Dans une quatrième partie, je vous présenterai comment ce projet est **né de la rencontre entre les désirs** du personnel de la crèche et mes propres désirs. Je vous décrirai également la mise en place de l'atelier de musicothérapie sous un aspect technique : matériel, locaux, organisation des groupes, techniques utilisées, etc. La fin de ce chapitre sera consacrée à **l'intégration de l'atelier** au sein de la structure.

¹ GROSLÉZIAT C. – *Les bébés et la musique, premières sensations et créations sonores*, Volume 1. – p. 9

Je vous décrirai ensuite le **déroulement de douze séances** de musicothérapie active, ainsi que mon vécu de chacune de ces séances. Une réflexion sur **l'évolution de ma relation** avec les co-animatrices terminera ce chapitre.

Le sixième chapitre sera consacré à l'analyse de ces séances. Celle-ci vous permettra de saisir la manière dont j'ai pris conscience de la **nécessité de poser un cadre** pour structurer les séances. En effet, j'ai rencontré, dès les premières séances, des difficultés dues à l'absence d'un cadre bien défini. En partant de mon vécu des séances et de la nature des difficultés rencontrées, nous verrons comment ce cadre a pu évoluer au cours des séances et comment **ce cadre a modifié ma relation avec les enfants et les adultes** participant à l'atelier.

Ma réflexion se poursuivra dans le dernier chapitre où j'exposerai différents aspects du cadre. J'insisterai sur l'importance de poser un cadre, sur les **bénéfices** qu'il peut apporter, mais aussi sur les **dangers** que l'on encourt si celui-ci est mal défini, trop rigide, trop permissif ou encore détourné de ses objectifs premiers. Cette réflexion s'appuiera autant que possible sur des exemples concrets, issus de l'expérience que j'ai acquise durant ce stage.

I – La crèche : un espace de vie pour les tout-petits

1. Les structures d'accueil de la petite enfance

1.1. Historique

1.1.1. L'évolution du contexte social

La création de modes de garde collectifs tels que les crèches, jardins d'enfants, haltes-garderies, etc. sont les témoins de **l'évolution de la famille** et **du rôle de la femme**. Comme nous l'explique Bernadette Vignolles dans *Vive la crèche*¹, la femme du XVIII^{ème} siècle était souvent soutenue dans la tâche d'élever ses enfants, par les différents membres de la famille élargie : grands-parents, frères et sœurs, cousins, servantes... Ainsi, la femme pouvait continuer à exercer diverses activités aux champs, aux cuisines, etc. Au cours de la révolution industrielle du XIX^{ème} siècle, les femmes deviennent une main-d'œuvre très prisée. Mais l'urbanisation, l'exode industriel et la revendication d'indépendance de nombreux couples favorisent le développement des familles nucléaires, c'est-à-dire de familles réduites aux parents et leur(s) enfant(s). Ainsi la femme du XIX^{ème} siècle, en plus de son travail, n'est plus secondée dans la tâche d'élever ses enfants et c'est une véritable « seconde journée » qui l'attend lorsque, après son travail, elle doit s'occuper de ses enfants et des tâches ménagères.

Notons également que le père fut longtemps quasiment absent de l'éducation des enfants, la responsabilité du « chef de famille » étant principalement d'ordre économique et social. Mais les mouvements féministes des années 1970, la diffusion de la contraception et la revendication de réalisation professionnelle chez les femmes ont modifié la répartition des rôles au sein de la famille et le père prend désormais davantage part à l'éducation des enfants.

1.1.2. La création de structures d'accueil

En 1770, le pasteur Oberlin crée dans les Vosges **la première crèche** dont l'objectif était de faire garder par des jeunes filles du village les enfants dont les parents étaient occupés par leurs travaux. De nombreuses initiatives de ce type virent le jour dans différentes régions, notamment dans de grands centres industriels où les parents, occupés par leurs activités professionnelles, parvenaient difficilement à s'occuper de leurs enfants. En 1844, la première crèche parisienne ouvre ses portes. Les « crèches charitables » se développent et se regroupent dans la Société des crèches dont la devise était : « Secourir à peu de frais l'enfant, sa mère, sa famille par un travail sans humiliation et moraliser en secourant. »¹ Ces crèches étaient souvent gérées par des congrégations religieuses. Mais le manque de qualification du personnel, la méconnaissance des besoins de l'enfant et les risques infectieux rendirent ces lieux **inadaptés au bon développement des enfants** confiés à ces structures. Le taux de mortalité y était très élevé.

La notion de **protection de l'enfant** a aussi son importance dans la création de structures d'accueil adaptées. Ce n'est qu'en 1874 qu'est votée la première loi de protection de l'enfant. Il s'agit de la loi Roussel qui établit une surveillance des enfants placés hors de leur milieu familial. Après la Seconde Guerre Mondiale, la France a besoin d'enfants pour se reconstituer, mais le taux de mortalité infantile est encore très élevé :

¹ VIGNOLLES B. – *Vive la crèche, un atout en plus pour éclore et grandir.* – pp.28-37.

110 ‰ en 1945. La **Protection Maternelle et Infantile** est créée en 1945, permettant de proposer des consultations gratuites, de mettre en place une surveillance médico-sociale des enfants gardés, de créer des établissements accueillant les enfants et d'obliger les parents à les faire surveiller. Les crèches passent **sous la tutelle de la médecine** et répondent à cette politique de protection de l'enfant en offrant protection sociale et médecine préventive. Cela permet de faire diminuer considérablement le taux de mortalité infantile : 31,7 ‰ entre 1956 et 1960². La priorité est donnée à l'**hygiène** et l'enfant « est presque réduit à un tube digestif, une petite chose incapable de comprendre, de ressentir ; l'éducation est une sorte de dressage au nom de bonnes habitudes. »³ **L'épanouissement affectif et social de l'enfant n'est pas pris en compte.**

A partir des années 1960, des psychologues interviennent dans les crèches. La question du développement affectif et mental de l'enfant commence à émerger. Suite aux événements de l'année 1968, parents et professionnels de la petite enfance s'interrogent sur l'éducation du jeune enfant, son environnement affectif et social et le rôle de la crèche. Les objectifs des crèches sont redéfinis en termes d'**action sociale**, de **protection de la santé psychique et mentale** et d'**éducation du jeune enfant**. L'enfant est désormais considéré comme une personne à part entière qui peut établir des relations avec son entourage et qui a besoin d'un environnement suffisamment stimulant pour s'épanouir. Les parents revendiquent le droit de participer à la vie de la crèche. L'intégration progressive de l'enfant au sein de la crèche se généralise. Petit à petit, la participation des parents devient autorisée, conseillée, voire obligatoire dans certaines structures. Le rythme et la personnalité de chaque enfant sont davantage respectés. De nombreuses initiatives voient le jour, notamment en ce qui concerne l'éveil du tout-petit. La crèche propose aux enfants diverses activités ayant pour objectif d'éveiller chacune de leurs potentialités : sensorielles, affectives, manuelles, psychomotrices, intellectuelles...

Actuellement, les crèches répondent aux trois niveaux de prévention définis par la Protection Maternelle et Infantile⁴ :

- La **prévention primaire** fait de la crèche un lieu de vie où l'enfant peut éveiller ses potentialités.
- La **prévention secondaire** permet aux crèches d'accueillir préférentiellement les enfants en situation difficile (mère seule, famille isolée, revenus faibles...)
- La **prévention tertiaire** permet d'intégrer et de soutenir les enfants à risque (enfants handicapés, exposés à des sévices, pathologies de la relation mère-enfant...)

On constate que le rôle de la crèche a réellement évolué depuis le XIX^{ème} siècle. La crèche est maintenant considérée comme un lieu où le jeune enfant peut se socialiser et s'épanouir. Comme le constate Jean Epstein, psycho-sociologue, les enfants qui sont passés par la crèche « ont déjà défusionné avec la maison, appris à vivre dans un groupe »⁵, ce qui facilite leur entrée à l'école.

² FREMY D. et M. – *Quid 2002*. – p. 611.

³ ATTALI-MAROT C., CAILLARD M. – *Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil de la petite enfance, Réflexions et jalons*. – p. 173.

⁴ VIGNOLLES B., *op. cit.*, pp. 36-37.

⁵ EPSTEIN J. – « *L'école du passe-âge* » in *Fenêtres sur cours* – p. 17.

1.2. Les professionnels de la petite enfance

Au sein de la crèche, différents professionnels de la petite enfance interviennent⁶ :

- Les **assistantes maternelles** n'ont pas de formation, mais doivent être agréées par la PMI (Protection Maternelle et Infantile). Elles sont de plus en plus réunies en crèches familiales.
- Les **auxiliaires de puériculture** ont suivi une formation d'une année (à partir du niveau Brevet des collèges) centrée sur la connaissance du jeune enfant : développement, physiologie, pathologie.
- Les **éducatrices de jeunes enfants** ont une formation de deux ans (après le Baccalauréat) axée sur la psychopédagogie du jeune enfant.
- Les **puéricultrices** ont une formation d'une année qui suit la formation d'infirmière (bac + 3 ans de formation) ou de sage-femme. Leur formation permet d'aborder l'enfant dans la globalité de ses besoins : physiologie, pathologie, psychosociologie, etc.
- La **directrice** d'une crèche est une puéricultrice qui a au minimum cinq ans d'ancienneté dans sa fonction.
- Intervient également le personnel vacataire : **médecins pédiatres** et **psychologues**.

1.3. Les différents types de structures d'accueil

- Les **crèches publiques** peuvent être départementales ou municipales. Elles appartiennent parfois à des établissements publics ou semi-publics (hôpitaux, Caisses d'Allocations Familiales, bureaux d'aides sociales, Caisses de Sécurité Sociale, etc.)
- Les **crèches privées** sont organisées par diverses associations philanthropiques régies par la loi du 1^{er} juillet 1901.
- Les **crèches d'entreprise** sont implantées sur le lieu de travail et reçoivent quasi-gratuitement les enfants du personnel féminin. Elles furent créées pour permettre la poursuite de l'allaitement maternel au-delà du congé de maternité et permettent d'accorder à la mère de courtes visites à son enfant durant sa journée de travail.
- Les **crèches collectives** assurent la garde des enfants de moins de trois ans accomplis et dont les mères travaillent à plein temps. L'aménagement des locaux, les soins à donner aux enfants, les garanties à exiger du personnel et les modalités du contrôle administratif sont strictement réglementés. La participation financière est proportionnelle aux revenus des parents.
- Les **crèches familiales** sont reconnues et réglementées plus tardivement (en 1973). C'est une solution de garde à mi-chemin entre la nourrice et la crèche. Des assistantes maternelles agréées gardent les enfants à leur domicile sous le contrôle et la responsabilité de puéricultrices. Ces crèches sont rattachées à une crèche collective, à une PMI ou à un centre social.
- Dans les **crèches parentales**, ce sont les parents qui, à tour de rôle, assurent la garde d'un groupe d'enfants avec l'aide permanente d'une personne qualifiée et rétribuée. Les enfants sont gardés dans un lieu unique qui peut être l'appartement d'un des parents ou un local indépendant.
- Les **haltes-garderies** sont reconnues et réglementées depuis 1977. C'est une solution de garde temporaire pour les enfants dont la mère est sans emploi. Elles prennent l'enfant en charge quelques heures par jour.

⁶ VIGNOLLES B., *op. cit.*, p. 47.

2. La crèche et la halte-garderie de Lunel

2.1. La halte-garderie

2.1.1. Historique

La halte-garderie municipale de Lunel fut créée en novembre 1981 par la municipalité, suite à des demandes de la population qui réclamait une structure adaptée pour une garde collective des jeunes enfants. Auparavant, il n'existait aucune structure pour accueillir les enfants en âge préscolaire (de 0 à 3 ans)

La structure de départ pouvait accueillir vingt enfants par demi-journée. L'encadrement était assuré par quatre employés : une éducatrice de jeunes enfants, deux auxiliaires de puériculture et un agent d'entretien.

En 1986, la capacité d'accueil passe à trente enfants par demi-journée. La municipalité recrute alors deux auxiliaires de puériculture supplémentaires.

Depuis 1986, le personnel de la halte-garderie est passé au travail à temps partiel, soit un jour et demi de travail en moins par semaine et par poste. La municipalité a donc recruté d'autres auxiliaires de puériculture. Actuellement, l'équipe du personnel est composée de douze personnes.

2.1.2. Objectifs

Selon le *projet pédagogique*⁷, la halte-garderie doit être :

- « Un lieu de vie, de bien-être et respectant le rythme de chacun
- Un lieu d'accompagnement, d'acquisition des apprentissages
- Un lieu de santé
- Un lieu de socialisation »

Ainsi, l'épanouissement de l'enfant et son bien-être sont privilégiés afin de lui garantir un bon équilibre social.

2.1.3. Fonctionnement

La halte-garderie accueille les enfants de trois mois à deux ans et demi, avec un temps de garde de quatre demi-journées par semaine. Les enfants scolarisés (de deux ans et demi à cinq ans) peuvent également bénéficier de la halte-garderie le mercredi et durant les vacances scolaires.

Les tarifs sont calculés en fonction des revenus des parents. Ils sont compris entre deux et huit euros par demi-journée.

La halte-garderie accueille les enfants du lundi au vendredi, de huit heures à midi et de quatorze à dix-huit heures. Les enfants sont répartis en deux groupes : les « petits » (de 3 à 18 mois) et les « grands » (de 18 mois à 3 ans). Chaque groupe a son rythme et ses propres activités.

Une fois inscrit, l'enfant ne peut être directement confié à la halte-garderie. Une période d'adaptation progressive est obligatoire afin que la séparation parents/enfant(s) se passe le mieux possible. Durant cette période, les parents accompagnent l'enfant à la halte-garderie afin que l'enfant s'habitue à ce nouveau lieu. Cela permet également aux parents de dialoguer avec l'équipe éducative. Puis la séparation se fait progressivement, selon le rythme de(s) l'enfant(s). L'objectif est que le départ des parents ne soit pas vécu comme une déchirure, mais comme une séparation bien vécue tant pour les parents que pour leur(s) enfant(s).

⁷ cf. *Projet pédagogique de la halte-garderie municipale* en annexe, p. vi.

2.1.4. Locaux⁸

La halte-garderie dispose de locaux spacieux et équipés, divisés globalement en deux parties correspondant aux deux groupes d'enfants. Les enfants disposent dans les deux salles ludiques de nombreux jeux et jouets. Un jardin permet de proposer des jeux à l'extérieur.

2.1.5. Rythmes de vie et activités

Chaque demi-journée, les enfants vivent globalement cinq temps : l'accueil, les activités, le goûter, le repos et la toilette. Ce cadre permet d'assurer à l'enfant des points de repère sécurisants, tout en laissant une souplesse respectant le rythme de chacun.

Les activités proposées sont de différents types :

- Les **activités dirigées** proposées aux enfants ont pour objectif de « développer leurs capacités motrices, intellectuelles et affectives »⁹ Elles sont organisées en fonction du stade de développement de chaque enfant et peuvent être très diverses : gymnastique, vélo, collage, gommettes, chants, comptines, histoires, pâte à sel, peinture, marionnettes, déguisements, etc. La participation de l'enfant n'est pas obligatoire dans le respect des goûts et du rythme de chacun.
- Les **activités libres** proposées tout au long de la journée permettent de favoriser l'autonomie de l'enfant. L'adulte met des jouets à la disposition de l'enfant et lui assure par sa présence un cadre sécurisant pour ses expérimentations.
- Différentes **sorties** sont organisées tout au long de l'année, permettant une ouverture sur le monde extérieur : promenades, visite des écoles maternelles, voyage de fin d'année, etc.
- Des **intervenants extérieurs** proposent différentes activités : musique, conte, etc.

2.2. La crèche familiale Françoise Dolto

2.2.1. Historique

La crèche familiale fut créée en 1994 à la demande des familles, en particulier des parents qui travaillent. En effet, les horaires de la halte-garderie ne leur conviennent pas toujours. Avant la création de la crèche, ces parents étaient obligés d'avoir recours à d'autres modes de garde plus coûteux et pas toujours adaptés à leurs besoins.

2.2.2. Objectifs

Ils sont définis dans le projet pédagogique de la crèche familiale¹⁰ :

- « créer un lieu d'accueil où l'enfant, le très jeune enfant puisse s'épanouir dans un environnement stable et équilibré, au cours de ses trois premières années de vie, fondamentales pour son développement ultérieur. »
- « permettre à l'enfant une transition où l'on respecte son propre rythme, entre le temps pour les loisirs, l'éducation, les soins, la maison et la crèche. »

⁸ cf. Plan de la halte-garderie en annexe, p. xii.

⁹ cf. *Projet pédagogique de la halte-garderie municipale* en annexe, p. vi.

¹⁰ cf. *Projet pédagogique de la crèche Françoise Dolto* en annexe, p. iv.

2.2.3. Fonctionnement

Les enfants âgés de dix semaines à trois ans sont gardés au domicile d'assistantes maternelles agréées, à raison de dix heures maximum par jour. La capacité d'accueil de la structure est de quarante enfants. Quatorze assistantes maternelles sont employées, sous la direction d'une puéricultrice, Madame Yvette Régnier. Chaque assistante maternelle accueille deux ou trois enfants. Ceux-ci sont répartis chez les assistantes en fonction du lieu d'habitation ou de travail des parents. Pour bénéficier des services de la crèche, les deux parents doivent exercer une activité professionnelle et résider à Lunel.

2.2.4. Locaux

Si les enfants sont gardés chez les assistantes maternelles, la crèche dispose néanmoins d'un local destiné aux activités collectives. Ce local est constitué d'un bureau, de sanitaires et d'une salle ludique.¹¹ Il est situé dans un bâtiment voisin de la halte-garderie.

2.2.5. Rythmes de vie et activités

Le projet pédagogique de la crèche invite les parents à préciser les rythmes et les habitudes de l'enfant. L'assistante maternelle accueillant deux ou trois enfants à la fois, le rythme de vie de chacun est davantage respecté que dans d'autres modes de garde collectifs. Le fonctionnement de la crèche doit permettre un équilibre entre activités collectives et soins particuliers.

Chaque mardi et jeudi matin, des activités sont organisées dans les locaux de la crèche familiale. Elles doivent répondre :

- « au besoin de mouvements, de détente et de repos, au besoin de socialisation et de recherche d'autonomie,
- au besoin d'invitation de l'adulte, de reproduction de situation déjà vécue, mais aussi de s'exprimer d'une manière différente,
- au besoin d'imaginaire,
- au besoin d'éprouver des sensations diverses et de faire l'apprentissage et la découverte de son corps. »¹²

Ces temps collectifs préparent l'enfant à la vie en groupe, facilitant ainsi l'entrée à l'école.

¹¹ cf. plan de la crèche en annexe, p. xi.

¹² cf. *Projet pédagogique de la crèche Françoise Dolto* en annexe, p. iv.

II – Le monde sonore du tout-petit

1. Ecouter

1.1. La fonction auditive

Avant même sa naissance, l'être humain est déjà à l'**écoute du monde qui l'entoure**. En effet, on sait que le système auditif du fœtus est fonctionnel dès les cinquième ou sixième mois de la vie fœtale.¹ Le milieu intra-utérin est baigné de bruits provenant de la mère et de l'environnement extérieur.² Après sa naissance, l'enfant marque une très nette préférence auditive pour la voix maternelle, une mélodie familière et, de manière plus générale, pour sa langue maternelle. Il s'avère extrêmement sensible aux modifications des paramètres du son : l'intensité, la fréquence, le timbre et le rythme.

Bien que le système auditif soit le plus développé de tous à la naissance³, c'est **avec tout son être** que le tout-petit découvre le monde qui l'entoure. Il ne faut pas dissocier l'audition des autres sens (la vue, le toucher, le goût, l'odorat). En effet, comme nous le précise Claire Noisette, « le bébé reçoit ses premiers signaux de l'extérieur, d'objets ou de personnes, avec son corps tout entier. »⁴

1.2. L'environnement sonore

« Le bruit [...] est synonyme de vie. »⁵ Que ce soit à la maison, dans la rue ou à la crèche, l'environnement sonore du tout-petit est riche d'une multitude de sons, dont la découverte est une aventure de chaque instant. « A l'affût des sons, l'oreille aux aguets, le petit homme va peu à peu comprendre le monde. Tel une éponge sonore, il aspire [...] tous les sons. »⁶ Progressivement, l'enfant va assortir chaque son connu d'une signification et les différents sons qui font sens pour lui sont autant de **points de repère**. Par exemple, le volet qu'on ferme annonce le début de la sieste, le cliquetis de la vaisselle qu'on installe indique l'imminence du repas, etc.

Cependant, si la richesse de l'environnement sonore de l'enfant lui permet de découvrir le monde qui l'entoure, on ne peut que s'inquiéter de la **nocivité des sonorisations systématiques**, des ambiances sonores des lieux publics. En effet, les sons ne sont plus associés aux événements quotidiens. Pascal Quignard nous rappelle que « dans le monde européen jusqu'en 1914, le coq disait l'aube, le chien l'étranger, le cor la chasse, le carillon de l'église marquait l'heure, la trompe la diligence, le glas la mort... Pour écouter de la musique écrite, il fallait attendre le dimanche lors de la grand-messe. »⁷ Aujourd'hui, dans de nombreux lieux publics ou privés, on diffuse continuellement des musiques « d'ambiance », destinées à masquer les nuisances sonores ou le silence, de faciliter une attente, de rendre agréable une course, etc. Mais l'omniprésence de ces diffusions de musique entraîne une **saturation de l'ouïe** et une **banalisation des phénomènes sonores** qui sont alors **vides de tout sens**. Anne Bustarret va jusqu'à affirmer que ce « brouillard musical indifférencié » est « aussi asphyxiant pour l'oreille que la fumée du tabac proscrit des

¹ DUMAURIER E. – *L'enfant du sonore au musical* – p. 19.

² GROSLEZIAT C. – *Les bébés et la culture : éveil culturel et lutte contre les exclusions*. – p. 55.

³ CHEVALIER A.M. – *L'expression musicale*. – p.8.

⁴ NOISETTE C. – *L'enfant, le geste et le son : une initiation commune à la musique et à la danse*. – p. 48.

⁵ BUSTARRET A.H. – *L'enfant et les moyens d'expression sonore*. – p. 93.

⁶ GROSLEZIAT C. – *Bébés chasseurs de sons, les bébés et la musique*. – p. 21.

⁷ QUIGNARD P. – *La haine de la musique*. – p. 273.

salles des crèches. »⁸ Pour le jeune enfant (comme pour l'adulte !), le risque est grand que la musique perde sa valeur créative, émotionnelle et culturelle. Il est donc indispensable que la diffusion de musique en crèche ne soit pas systématique, mais qu'elle retrouve un sens. Il faudrait pour cela « bannir le fond sonore et les niveaux très faibles comme un poison de l'oreille » et « n'accepter la diffusion de musique enregistrée que dans la mesure où elle s'accompagne d'une activité ou d'une attention soutenue et partagée par l'adulte (danse, gestes rythmés, chant, relaxation). »⁹ Par ailleurs, si le volume sonore est trop élevé, la diffusion de musique ne laisse plus de place à la **l'expression de la parole**. C'est souvent le cas en crèche, lorsque les adultes, exténués par les cris des enfants, diffusent de la musique « pour les calmer ». Mais cela empêche la parole de circuler : on ne « s'entend » plus ! Il est donc très important que toute diffusion musicale laisse une place à la parole.

2. Premières expériences sonores et musicales

2.1. Crier et pleurer

Le cri, première manifestation de la vie chez l'enfant qui vient de naître, est aussi « la première émission sonore intentionnelle, autrement dit la **première communication**. »¹⁰ Le cri, souvent associé aux pleurs peut exprimer la faim, la colère, la douleur, la frustration, l'inconfort... Le cri a donc avant tout valeur de signal provoquant la plupart du temps une réaction de la mère ou des personnes qui s'occupent de l'enfant. Cette réaction est différente selon le type de cri. « Il y a en effet tout un langage des cris et des pleurs propre à chaque enfant »¹¹ et que l'entourage (et plus particulièrement la mère) parvient à décrypter. Tel cri ou pleur sera par exemple reconnu comme l'expression de la colère de l'enfant, tel autre comme un signal de douleur. Winnicott nous rappelle que pleurer est une **fonction corporelle** qui peut, comme tout exercice du corps, provoquer du plaisir chez l'enfant qui crie.¹² Cette fonction de satisfaction pourrait surprendre, car on attribue généralement aux pleurs et aux cris du bébé l'expression d'une détresse. Parfois, le cri sera associé à la joie ou la victoire de l'enfant. Cependant, le cri peut également signifier une décharge d'agressivité ou une manifestation d'angoisse. Par ailleurs, j'ai pu constater lors de mon stage que le cri d'un enfant, en collectivité, était souvent contagieux : lorsqu'un enfant commençait à crier, ses congénères reprenaient ce cri en chœur. Ces productions collectives constituent une marque, un repère pour tout le groupe. Ainsi, les cris constituent tout un langage¹³ permettant à l'enfant de **communiquer avec son entourage avant même de pouvoir parler**.

2.2. Jouer avec les sons

Poussé par la soif de découvrir le monde qui l'entoure, le petit homme va jouer avec les sons présents dans son environnement et qu'il peut provoquer, répéter, varier à l'infini. Ainsi, « avec les objets de son entourage, l'enfant dès huit, neuf mois pratique une **exploration sonore** occasionnelle ou parfois systématique. »¹⁴ Lors de mon stage, c'est avec beaucoup d'étonnement que j'ai pu observer la richesse de ces explorations

⁸ BUSTARRET A.H. – *L'oreille tendre, pour une première éducation auditive*. – p. 49.

⁹ *Ibid.*, p. 52.

¹⁰ ANZIEU D. – *Le Moi-peau*. – p. 188.

¹¹ BUSTARRET A.H., *op. cit.*, p. 56.

¹² WINNICOTT D.W. – *L'enfant et sa famille*. – p. 62.

¹³ Le terme *langage* n'est pas utilisé ici dans le sens linguistique du terme, mais dans le sens d'un moyen de communication, d'expression d'un vécu.

¹⁴ BUSTARRET A.H., *op. cit.*, p. 32.

sonores multiples et la jubilation que la manipulation de tout objet sonore peut provoquer chez l'enfant. Les barreaux du lit, le radiateur, la petite cuiller, la fermeture Éclair du blouson du voisin, la porte entrouverte... Chaque objet peut être prétexte à de nouvelles découvertes sonores. Ces jeux d'exploration peuvent devenir également des **signaux pour attirer l'attention de l'adulte**, provoquer son intervention. Le bruit devient alors un langage car il est **chargé de signification**.

L'audition de musique peut également servir de support à des productions sonores spontanées. « Vers douze, quatorze mois apparaissent des gestes vraiment coordonnés à la pulsation de la musique entendue. »¹⁵ L'enfant peut ainsi accompagner la musique qu'il entend par des bruits, en frappant dans ses mains, etc.

2.3. Jouer avec sa voix

Dès les premiers mois de sa vie, le bébé joue avec sa voix. Ce **babillage** très précoce consiste d'abord à explorer les différentes possibilités de son organe vocal. Ces **vocalisations** sont de plus en plus variées : grognements, cris aigus, roulades de gorge, claquements de langue, etc. Le bébé joue avec tous les paramètres du son (hauteur, intensité, timbre et rythme) et imite également les bruits de son environnement sonore. Ainsi, « c'est avec un réalisme extrême que les bébés vocalisent lorsqu'ils reprennent les sons de leur environnement. »¹⁶ Petit à petit, le bébé va s'exercer à « différencier, à produire volontairement et à fixer, parmi la gamme variée des phonèmes, ceux constituant ce qui sera sa langue maternelle. »¹⁷ Il reproduit en écho les voix des personnes qui l'entourent. Cette imitation est fondamentale dans **l'acquisition du langage**. Les jeux vocaux se poursuivent, même lorsque l'enfant commence à parler. L'enfant aime bruiser ses jeux. Des productions vocales riches et variées accompagnent ses déplacements, ses chutes. Ces productions sont **indissociables de la fonction auditive** : le jeune enfant « vit les sons en les percevant par l'ouïe et par les vibrations internes que lui procure sa propre voix. »¹⁸ Jouer avec sa voix est donc pour l'enfant source de multiples **découvertes sensorielles**.

2.4. Le chant spontané du tout-petit.

Il s'agit d'une sorte d'**improvisation vocale** qu'on trouve jusqu'à quatre ou cinq ans environ. C'est un chant plutôt répétitif que l'enfant chante pour lui-même et qui lui permet d'explorer sa voix et d'exprimer son état intérieur. Il peut s'agir d'une auto-berceuse qui peut être accompagnée de mouvements de balancement, de succion du pouce, etc. Ce peut être aussi ce que Anne Bustarret appelle « la mélodie du pot »¹⁹, lorsque l'enfant chantonne sur son pot, racontant parfois de longues histoires mêlées de joie et d'excitation ou de calme. L'enfant peut utiliser dans son chant spontané toutes les possibilités de sa voix (vocalises, grognements, gazouillis, etc.) Ainsi, « chanter seul c'est, dès la toute petite enfance, exprimer un état particulier d'harmonie entre le corps et l'esprit. »²⁰ L'enfant chante **ce qu'il est et ce qu'il ressent**.

2.5. Le monde des comptines et des chansons

D'une richesse et d'une variété infinies, les chansons et comptines :

¹⁵ BUSTARRET A.H., *op. cit.*, p. 43.

¹⁶ GROSLEZIAT C. – *Bébés chasseurs de sons, les bébés et la musique*. – p. 23.

¹⁷ ANZIEU D., *op. cit.*, p. 189.

¹⁸ GROSLEZIAT C., *op. cit.*, p. 13.

¹⁹ BUSTARRET A.H., *op. cit.*, pp. 65-66.

²⁰ BUSTARRET A.H. – *L'enfant et les moyens d'expression sonore*. – p. 43.

- permettent à l'enfant de **communiquer avec son entourage**, particulièrement avec les adultes qui lui apprennent différents chants. Les moments où l'on chante sont souvent pour l'enfant « chargés de beaucoup d'affectivité, d'émotion, de plaisir partagé. »²¹ Les chansons répondent au désir progressif de socialisation du tout-petit.
- permettent à l'enfant de **découvrir son corps** et l'aident à **maîtriser ses gestes**. Ainsi, il existe de nombreuses chansons où l'enfant nomme différentes parties de son corps ou reproduit des enchaînements de gestes.
- permettent à l'enfant d'exercer sa **mémoire**.
- nourrissent l'**imaginaire** de l'enfant et stimulent sa **créativité**.
- accompagnent l'enfant dans sa **vie affective**. « Les comptines reflètent l'état d'esprit avec lequel l'enfant navigue dans son monde. »²² L'enfant se reconnaît dans ce qu'il chante, s'identifie aux personnages...
- peuvent servir de **repère** à l'enfant, particulièrement lorsqu'il entre en collectivité. Telle chanson peut par exemple être associée à telle puéricultrice qui l'accueille à la crèche. La répétition de chansons connues peut servir de **rituels** au tout-petit, car la répétition le sécurise.
- permettent de **jouer avec le langage**. Mots répétés, vocabulaire vaste, formules négatives, interrogatives, exclamatives, verbes conjugués à tous les modes... La répétition de formules et de mots divers favorise l'acquisition et l'enrichissement du langage de l'enfant.
- permettent à l'enfant d'évoquer des sujets en leur absence, par la **fonction symbolique**. L'enfant peut ainsi intérioriser des événements, des expériences, des actions : l'image mentale remplace l'objet réel.
- constituent un **patrimoine culturel** qui est transmis oralement et qui est propre à chaque communauté d'enfants.
- considèrent l'enfant dans sa **globalité** : elles s'adressent à la fois au corps, à la vie affective et mentale du tout-petit.

Ainsi, les chansons et comptines permettent à l'enfant d'être « acteur de son évolution »²³ et favorisent son épanouissement global dès son plus jeune âge.

²¹ REQUENA M. – *Le pouce part en voyage*. – p. 1.

²² TREMOUROUX-KOLP O. – *Le chemin des comptines*. – p. 108.

²³ *Ibid.*, p. 6.

III – Musique et musicothérapie en structures d'accueil de la petite enfance

1. La musique dans les structures d'accueil de la petite enfance

1.1. La diffusion de musique

Dans une enquête¹ réalisée par Anne Bustarret, il apparaît que 88 % des crèches possèdent des disques pour enfants, 100 % possèdent des disques de variété, 4 % de jazz, 24 % de musique « folk », 12 % de bruitages et 52 % de musique dite « classique ». Dans 68 % des cas, la crèche n'a pas de budget pour acheter des disques et ce sont les puéricultrices (ou auxiliaires) et les parents qui prêtent les leurs. L'enquête révèle que les principales motivations qui poussent le personnel de la crèche à diffuser de la musique sont pour calmer les enfants, avant le repas, ou encore à la demande des enfants, au moment de la sieste, etc. Par ailleurs, dans 90 % des crèches concernées par le sondage, le personnel avoue que les bébés n'ont pas l'occasion d'écouter des musiques de différents pays du monde et de différentes époques.

A la halte-garderie de Lunel, j'ai pu constater que les auxiliaires de puériculture diffusaient quotidiennement de la musique, à divers moments de la journée : par exemple pour faire patienter ceux qui ont fini de goûter. Pendant la diffusion de musique, il arrive fréquemment que les auxiliaires de puériculture ou les puéricultrices chantent ou même fassent danser les enfants. Il m'est par exemple arrivé d'assister à une fin de goûter où des auxiliaires portaient les enfants dans leurs bras en les balançant sur un rythme de valse. Les musiques diffusées sont le plus souvent des chansons du répertoire enfantin mais aussi parfois des musiques dites « classiques » ou encore du jazz.

En ce qui concerne les enfants gardés au domicile des assistantes maternelles de la crèche familiale de Lunel, les habitudes musicales varient selon les assistantes. L'une d'entre elles m'a par exemple confié qu'elle laissait la radio allumée toute la journée « en fond sonore ». D'autres m'ont avoué que les enfants étaient particulièrement attentifs à certaines musiques de génériques télévisés. Les phénomènes de mode dans ce domaine sont tout à fait repérables, puisqu'une demi-douzaine d'enfants a entonné *La musique*², le générique de l'émission télévisée *Star Académie* au cours de mes trois premiers mois de stage.

1.2. La pratique musicale

Indépendamment des interventions de professionnels de l'animation musicale, on constate que de plus en plus de crèches disposent d'instruments de musique. Les enfants peuvent ainsi enrichir leurs jeux sonores en explorant, seul ou avec l'adulte, les différentes possibilités des instruments de musique. Cependant, on ne peut que déplorer la multiplication d'instruments (créés et choisis par des adultes) qui se veulent adaptés aux enfants, mais dont la qualité sonore reste déplorable. C'est par exemple le cas de nombreux hochets ou tambours en plastique dont on privilégie l'esthétique (couleurs vives etc.), mais dont la qualité sonore est souvent lamentable. C'est également le cas de nombreux instruments électroniques où il suffit de presser un bouton pour s'entendre jouer *Frère Jacques*. Le rôle de l'enfant dans l'exploration sonore est alors quasiment réduit à néant. Le geste musical perd toute sa valeur. L'enfant ne mériterait-il pas plutôt d'avoir à sa

¹ BUSTARRET A.H. – *L'oreille tendre, pour une première éducation auditive*. – pp. 86-93.

² NICOLETTA, *La musique*.

disposition de véritables instruments ? Ne faudrait-il pas **privilégier la qualité à la quantité et à l'esthétique** ?

La halte-garderie de Lunel dispose d'un instrumentarium³ assez fourni, constitué principalement de petites percussions de très bonne qualité dans l'ensemble (mis à part quelques hochets en plastique), et facilement manipulables par de jeunes enfants. Ainsi, il arrive fréquemment que l'équipe éducative de la halte-garderie mette ces instruments à la disposition des enfants et en joue avec eux. Certaines auxiliaires pratiquent un ou plusieurs instruments. Certaines n'hésitent pas à entonner un petit air à la flûte à bec ou encore à la lyre. Ce dernier instrument est parfois utilisé pendant les moments calmes de la journée, par exemple avant la sieste. En effet, la lyre dispose de grilles cartonnées que l'on glisse sous les cordes et qui indiquent les cordes à pincer pour jouer différentes mélodies. Ce sont en quelque sorte des partitions très simplifiées qui permettent à des personnes ne sachant pas lire la musique de jouer de courtes mélodies sur cet instrument. Certains événements sont l'occasion pour les enfants de faire de la musique devant un public. Par exemple, lors de la Fête de la Musique, chaque enfant a choisi un instrument et tous les enfants ont défilé dans les rues de Lunel en jouant de la musique (21 juin 2002).

1.3. Les chansons et comptines

« On chante très très rarement dans les services de petits à la crèche, peu chez les moyens et plus chez les grands. »⁴ Ce constat édifiant de Anne Bustarret est toutefois à moduler selon les établissements. Par exemple, à la halte-garderie de Lunel, j'ai pu constater qu'on chantait très régulièrement avec tous les enfants. Les enfants et adultes ont un répertoire de chansons très étendu, qui va de la chanson gestuée aux comptines, en passant par les formulettes et les jeux de doigts. Un petit cahier illustré les répertorie et la majorité des puéricultrices et auxiliaires n'hésitent pas à entonner des chants à divers moments de la journée. Par exemple, j'ai souvent traversé les deux salles ludiques à l'heure du goûter et constaté que les auxiliaires chantaient en écoutant des cassettes pour enfants, tout en distribuant les goûters de chacun. Par ailleurs, les enfants réclamaient parfois, pendant les séances de musicothérapie, une chanson que lui chantait habituellement telle ou telle éducatrice ou auxiliaire. Je me suis alors rendu compte de l'importance que les enfants accordaient à ces chants partagés avec les adultes.

1.4. L'éveil musical des tout-petits

L'éveil musical s'est considérablement développé à partir des années 1920, grâce aux travaux de pédagogues et de musiciens tels que Maurice Martenot, Carl Orff, Zoltan Kodaly, Edgar Willems... qui ont élaboré diverses **méthodes dites « actives »**. En crèche, et dans tous les lieux où l'on accueille des enfants en général, ces méthodes sont assez bien diffusées et répondent aux mêmes objectifs : **affiner** la sensibilité de l'enfant, **développer** ses possibilités sensorielles, **stimuler** sa créativité, etc. Ces méthodes utilisent diverses techniques : improvisations collectives, exercices de rythmes, travail vocal (utilisation privilégiée de chansons et comptines), travail sur les différents paramètres du son... Tout se déroule sous forme de jeux, d'où le nom de « pédagogies actives » : ce n'est pas un professeur qui déverse un savoir sur l'enfant, mais celui-ci est **acteur de ses découvertes**. L'aspect **ludique** est privilégié. Aujourd'hui, nombreux sont les animateurs musicaux qui s'inspirent de ces méthodes pour élaborer leurs interventions auprès des enfants.

³ cf. instrumentarium (chapitre IV, 2.2.) et photos des instruments utilisés au cours des séances en annexe, p. xix.

⁴ BUSTARRET A.H., *op. cit.*, p. 66.

Anne Bustarret⁵ nous apprend qu'en 1981, en France, le temps consacré à l'éducation musicale dans une crèche sur vingt était à peine de trente minutes par semaine et qu'il consistait principalement en une sensibilisation par des spécialistes à l'aide de percussions, de chants de nourrice et de jeux sonores. Depuis 1981, les interventions se sont multipliées, mais elles restent dépendantes, dans la majorité des cas, des possibilités financières des parents ou des municipalités. Un dossier spécial du Ministère de la Culture⁶ résume la situation de l'éveil musical en France et plus spécifiquement en Languedoc-Roussillon : « Le développement de l'éveil musical dans les crèches et haltes-garderies notamment, est le résultat d'**initiatives très diverses** : soit celle des crèches elles-mêmes directement, soit celle de la CAF⁷ ou de la DDASS⁸, soit celle de musiciens venant proposer leurs services... ainsi que celle des départements (ADDM⁹ par exemple) et de la DRAC¹⁰. Les municipalités sont de plus en plus nombreuses à soutenir financièrement de telles actions, et on note que la ville de Montpellier, par exemple, a joué un rôle de valorisation des expériences existantes en permettant aux diverses structures ayant développé des activités d'éveil artistique de présenter et mettre en valeur le travail qu'elles ont réalisé à l'occasion du *carrefour de l'enfance*¹¹. » L'éveil artistique et plus particulièrement l'éveil musical se développent donc considérablement. Notons que la multiplication d'initiatives dans ce domaine est due en grande partie au dynamisme d'associations comme Musique en Herbe¹², Enfance et Musique¹³ ou encore les Musicoliers¹⁴ qui proposent notamment des animations dans les structures d'accueil de la petite enfance, ainsi que des formations destinées aux professionnels de l'animation ou de la petite enfance.

2. La musicothérapie en structures d'accueil de la petite enfance

2.1. La musicothérapie n'est pas une animation musicale

Une méconnaissance de la musicothérapie et de ses objectifs peut créer une confusion entre musicothérapie et animation ou éveil musical. Cette confusion peut être d'autant plus fréquente si le musicothérapeute intervient dans une structure où l'on ne s'occupe pas de personnes atteintes de certaines pathologies, mais où l'on se charge de personnes supposées « saines ». Le mot thérapie est en effet encore associé à la maladie ou même à la folie. De nombreuses personnes ne saisissent pas l'intérêt d'une activité à but thérapeutique si le public concerné n'est pas atteint de pathologies spécifiques. Ce fut le cas sur mon lieu de stage. En effet, j'ai souvent été confrontée à des réflexions telles que « A quelle heure est le cours de musique ? » ou encore « Alors, avez-vous découvert de petits Mozart ? »

Cette confusion entre animation musicale et musicothérapie est très fréquente dans de nombreuses structures où intervient un musicothérapeute. Comme nous l'explique Edith Lecourt, « les fondateurs des méthodes de pédagogie musicale active [...] se sont considérés eux-mêmes ou ont été considérés par leurs

⁵ *Ibid.*, p. 79.

⁶ BENJAMEN I., AUCLAIR E., MENGIN J. – *Développement de l'éducation artistique et diversité de l'offre locale, l'exemple du Languedoc-Roussillon* – p. 46.

⁷ Caisse d'Allocations Familiales.

⁸ Direction Départementale de l'Action Sanitaire et Sociale.

⁹ Association Départementale de Développement Musical.

¹⁰ Direction Régionale des Affaires culturelles.

¹¹ Le *carrefour de l'enfance* est une fête annuelle qui conclue les diverses actions culturelles et socioculturelles concernant l'enfance dans l'agglomération montpelliéraine.

¹² *Musique en herbe*, BP. 103, 93130 Noisy-le-Sec.

¹³ *Enfance et Musique*, éveil culturel et petite enfance, 17, rue Etienne Marcel, 93500 Pantin.

¹⁴ *Les Musicoliers*, expression musicale et animation, 58, rue de Saussure, 75017 Paris.

disciples comme les promoteurs d'une certaine forme de musicothérapie. »¹⁵ Ceci a largement contribué à intensifier la confusion entre animation musicale et musicothérapie. D'autre part, il existe aujourd'hui de nombreuses expériences d'éveil musical en crèche, animées par des art-thérapeutes. C'est le cas des interventions de l'association *L'enfant phare*¹⁶, qui propose aux jeunes enfants en crèche, une approche multisensorielle de la musique. L'objectif des animations proposées par cette association, est de proposer à l'enfant d'être acteur de ses découvertes musicales. Mais si ce type d'intervention est proposé par des art-thérapeutes diplômés, il ne faut pas s'y méprendre : il ne s'agit pas de thérapie, mais d'animation musicale. Il est vrai que la musicothérapie emprunte aux méthodes de pédagogie musicale active et d'éveil musical, certaines techniques (explorations sonores, travail sur la pulsation, jeux d'imitation, improvisation...), ainsi que son instrumentarium simple d'utilisation. Mais si les **techniques musicales** utilisées sont similaires, les **objectifs** sont tout autres.

Dans un article portant sur l'enfant et les sons, Pierre Schneider, musicien et musicothérapeute, définit la principale différence entre animation musicale et musicothérapie : « Ce n'est donc pas tant l'expression dans « un faire » qui importe le plus, mais **la relation qui s'y joue.** »¹⁷ En séance de musicothérapie, il ne s'agit donc pas de juger la qualité des productions de l'enfant, de lui apprendre des techniques, mais il s'agit d'aller à sa rencontre, de communiquer avec lui par l'intermédiaire de la musique et du sonore. Assurément, les séances de musicothérapie sont, tout comme les séances d'éveil musical, l'occasion pour l'enfant de découvrir tous les sons qui l'entourent, d'affiner sa sensibilité, de stimuler sa créativité, etc. Mais ce qui importe le plus durant les séances de musicothérapie, c'est de faire une place à l'expression de l'enfant, à sa manière de nous dire qui il est et ce qu'il vit.

2.2. Des initiatives de musicothérapie auprès de jeunes enfants

Au cours de mes recherches sur la musique et la musicothérapie, je me suis heurtée à un manque évident de documentation sur la musicothérapie en structures d'accueil de la petite enfance. Par exemple, c'est avec étonnement que j'ai constaté l'absence de mémoires de musicothérapeutes, formés à l'Université Paul Valéry de Montpellier, portant sur une pratique de la musicothérapie en crèche. Plusieurs documents nous rapportent des expériences de musicothérapie, en école maternelle par exemple, mais très peu d'expériences de musicothérapie dans des établissements accueillant les 0-3 ans font l'objet de publications. Cela ne signifie pas que la musicothérapie y soit totalement absente, mais il existe un grand manque d'information sur son utilisation dans de telles structures. Ce défaut de publication peut s'expliquer de différentes façons : soit par un manque de pratique réelle, soit par une difficulté d'appréhender le très jeune enfant dans une telle situation, soit, plus simplement, par des problèmes de publication.

On peut tout de même noter que de nombreuses expériences de musicothérapie se développent dans les services de néo-natalogie de différents hôpitaux. Ces initiatives ont pour objectifs de « diminuer l'isolement sensoriel du nouveau-né placé en incubateur »¹⁸, de « soutenir la relation parents-enfant et [d']assurer la qualité du vécu sensoriel et affectif du bébé. »¹⁹ Cependant, dans des structures telles que les crèches, les initiatives de musicothérapie sont encore très peu répandues.

¹⁵ LECOURT E. – *La musicothérapie*. – p. 41.

¹⁶ *L'enfant phare*, la musique par une approche multisensorielle, 13, rue Saint Exupéry, 93100 Montreuil.

¹⁷ SCHNEIDER P. – « L'enfant et les sons », in *1^{er} colloque de pédagogie et recherche en musicothérapie*. – p. 78.

¹⁸ COURONNE M., JACQUEMOT F. – « Un cordon ombilical sonore », in *1^{er} colloque de pédagogie et recherche en musicothérapie*. – pp. 26-40.

¹⁹ DARDARD E. – « musique et massage en néonatalogie : maintient du lien parents-enfant », in *2^{ème} colloque de pédagogie et recherche en musicothérapie*. – pp. 95-100.

IV – Présentation du stage

1. Pourquoi ce stage ?

Un stage, c'est avant tout une rencontre entre différents désirs : ceux des personnes travaillant dans la structure d'accueil et ceux du stagiaire.

1.1. Les désirs et la demande du personnel de la crèche et de la halte-garderie de Lunel

Pour le personnel de la crèche et de la halte-garderie de Lunel, il s'agissait avant tout de **combler un vide**. En effet, l'année précédant mon stage, la crèche et la halte-garderie bénéficiaient des services d'une association composée d'une conteuse et d'une musicienne qui proposaient chaque semaine soit un atelier contes, soit un atelier d'éveil musical. Pour diverses raisons, l'activité de cette association s'est arrêtée au cours de l'année 2001. La crèche et la halte-garderie ne bénéficiaient donc plus des services d'intervenants extérieurs ce qui était, semble-t-il, ressenti comme un manque. Pour des raisons qui me sont inconnues, la direction de la crèche eut alors l'idée de faire appel aux services d'un musicothérapeute. Lors de ma première rencontre avec la directrice de la crèche (Mme Régnier) et la directrice de la halte-garderie (Mme Griboff), je pus constater que leur souhait était de proposer aux enfants **une activité contribuant à leur épanouissement global**. Je proposai donc d'intervenir en tant que musicothérapeute-stagiaire afin de réaliser un projet d'atelier de musicothérapie ayant pour principal objectif de contribuer à l'épanouissement des enfants. Ce projet fut aussitôt accepté et on me laissa une très grande liberté dans sa mise en place, en ce qui concerne l'organisation et le déroulement des séances.

1.2. Mes propres désirs en tant que stagiaire

En ce qui me concerne, mon premier désir était de compléter ma formation théorique par une **expérience concrète et enrichissante**. Par ailleurs, je désirais effectuer ce stage avec des enfants. En effet, j'avais eu l'occasion d'animer des séances d'éveil musical avec des enfants de cinq à sept ans et j'avais été émerveillée par la capacité qu'ont les enfants de jouer avec le monde sonore, de savourer chaque son et de créer leur propre musique. Durant ce stage de musicothérapie, je désirais aller **au-delà de l'animation musicale et travailler sur la relation entre l'enfant, le sonore, la musique et le thérapeute**. Je souhaitais partager la musique et la vivre avec des enfants comme moyen de communication et d'expression.

1.3. A propos des enfants et de leurs parents

L'élaboration de ce projet n'a laissé aucune place aux désirs des enfants, ni à ceux des parents. En effet, à ma connaissance, ni les enfants, ni les parents n'ont été consultés sur l'éventualité de la création d'un atelier de musicothérapie. Il est également à noter que **les enfants n'ont pas choisi de participer à cette nouvelle activité**. La direction de la crèche a décidé que certains d'entre eux, **les plus âgés**, participeraient aux séances. Cependant, j'ai eu quelques échos, au cours du stage, de parents ravis que leurs enfants puissent participer à cette activité. Certains d'entre eux inscrivaient leurs enfants chaque lundi, sachant que c'était ce jour-là que j'intervenais. Quant aux enfants, je n'ai jamais forcé aucun d'entre eux à venir aux séances. Lorsqu'un enfant refusait de venir, malgré l'insistance des adultes de l'équipe éducative à le faire participer,

j'ai toujours demandé à l'enfant s'il souhaitait venir ou non et je n'ai jamais empêché aucun enfant de sortir de la salle ludique au cours des séances.

2. Le matériel et les locaux

2.1. Le matériel hi-fi

La crèche dispose d'une petite chaîne hi-fi de bonne qualité qui fut mise à ma disposition. Elle possède deux lecteurs de cassettes, un lecteur de CD ainsi qu'une radio.

2.2. L'instrumentarium

La halte-garderie mit à ma disposition ses instruments de musique. Ce sont de petites percussions facilement utilisables par les enfants. J'y ajoutais quelques instruments m'appartenant personnellement. (Ces instruments sont marqués d'un astérisque dans la liste ci-dessous). On peut classer les instruments utilisés lors des séances en quatre catégories, comme le propose le *Guide Illustré de la Musique*¹ :

Les **idiophones**²

- par percussion directe :
 - 10 claves
 - 3 paires de castagnettes en plastique en forme de canards
 - 1 paire de castagnettes en bois*
 - deux petites cymbales
 - 15 mailloches (également appelées baguettes) en différentes matières (bois, feutre, plastique) et de différentes tailles
 - un balafon*
 - un carillon qui tinte quand on le fait rouler
 - un carillon en forme de piano et muni de touches qui permettent de frapper les lames par l'intermédiaire de petits marteaux
 - un métallonote* constitué de huit lames sonores individuelles multicolores réunies dans une valise
 - une paire de crotales
- par percussion indirecte :
 - une couronne munie de cymbalettes
 - cinq bracelets de grelots munis de scratches permettant de les accrocher autour du poignet ou de la cheville
 - un maraca en forme de banane
 - deux maracas en forme d'épi de maïs
 - deux balles de ping-pong contenant des perles (maracas)
 - deux œufs sonores (maracas)
 - un guiro
 - deux petits bâtons de pluie en plastique transparent (cela permet de voir les perles qui roulent à l'intérieur du bâton de pluie)
 - un grand bâton de pluie en bois

¹ MICHELS U. – *Guide Illustré de la Musique*. – pp. 25-35.

² idiophones : cf. glossaire.

Les membranophones³ :

- quatre tambourins
- six tambours* constitués d'un long résonateur en PVC et d'une peau souple (qui peut être pincée)
- un tambour à double peau contenant des perles multicolores
- un kazoo*

Les cordophones⁴ :

- une lyre*⁵
- une guitare*

Les aérophones⁶ :

- Trois sifflets* produisant un bruit semblable à celui du vent

On remarquera que les instruments de la famille des idiophones et des membranophones constituent plus de 90 % de l'instrumentarium. En effet, ces instruments sont **faciles à manier et donc accessibles aux jeunes enfants**. Ce sont des instruments que l'on peut entrechoquer, gratter, frapper, pincer, secouer, etc.

Par contre, les aérophones nécessitent un certain contrôle du souffle, que le tout-petit ne maîtrise pas encore très bien. En effet, il lui est assez difficile de contrôler et concentrer sa colonne d'air, pour éteindre une bougie ou souffler dans une flûte, par exemple. Ainsi, durant la dernière séance de musicothérapie, j'ai apporté un sifflet assez simple d'utilisation grâce à son embouchure ronde que l'on place sur la bouche, ce qui permet de diriger la totalité de l'air dans le corps de l'instrument. Mais les enfants eurent tout de même des difficultés à l'utiliser et certains enfants remplacèrent le bruit du sifflet par leur propre voix.

En ce qui concerne les cordophones, la halte-garderie ne possédait aucun instrument de cette famille⁷, sans doute en raison de la fragilité des cordes et des difficultés d'accord de ces instruments. En fin de stage, j'ai donc fait l'acquisition d'une lyre à treize cordes que j'ai proposée aux enfants durant les dernières séances.

Au cours des séances, j'ai également apporté d'autres objets non musicaux, comme un tuyau d'un mètre de long et de trois centimètres de diamètre. Ce tuyau fut utilisé avant tout comme une sorte de « téléphone » permettant à deux personnes de communiquer : la première parle à un bout du tuyau, la deuxième entend sa voix à l'autre bout. J'ai également apporté un cylindre en PVC, similaire aux cylindres constituant les résonateurs des tambours en PVC.

D'autres objets non musicaux ont été détournés de leur première fonction pour devenir des instruments de musique. Par exemple, un sac plastique s'est transformé en idiophone qu'on frotte, froisse, frappe, etc. Les tapis ou les caisses à instruments ont parfois fait usage de tambours. Ce détournement des objets pour les utiliser comme des objets sonores est très fréquent dans les jeux des enfants, comme nous l'avons vu dans le chapitre II, paragraphe 2.2.

³ membranophones : cf. glossaire.

⁴ cordophones : cf. glossaire.

⁵ Cet instrument m'appartient, mais j'ai appris à la fin du stage que la halte-garderie possédait également une lyre.

⁶ aérophones : cf. glossaire.

⁷ excepté la lyre.

2.3. Les locaux

Les séances de musicothérapie se déroulaient dans les locaux de la crèche familiale.⁸ La salle ludique fut mise à ma disposition. C'est une pièce calme et ensoleillée de 34,5 mètres carrés. Il y a là de nombreux jouets rangés sur des étagères le long des murs, ainsi que des jeux plus encombrants : un toboggan, des porteurs (véhicules à quatre roues semblables à de petits tracteurs), une cuisinière et un atelier de bricolage pour enfants. Sur un des murs de la pièce, se trouvent des portemanteaux où sont inscrits les prénoms des enfants de la crèche. Dans un coin de la pièce, un « petit salon » a été aménagé. On y trouve des tapis, des coussins et deux petits canapés en mousse.

Afin d'éviter que les enfants soient distraits par la présence de nombreux jouets dans la salle ludique et de centrer le déroulement de la séance sur la musique uniquement, j'ai aménagé la salle ludique en dissimulant les jouets derrière des tapis. Dès la deuxième séance, j'ai également rangé le toboggan, la cuisinière et l'atelier de bricolage à l'intérieur du petit salon dont j'ai bouché l'entrée avec les petits canapés. Deux tapis formant une surface de 3,5 mètres carrés sur le sol permirent de délimiter l'aire de jeu lors des séances.

3. Présentation des participants et de l'organisation des séances

3.1. Les co-animatrices

Mon statut de stagiaire ne me permettait pas de rester seule avec les enfants, c'est pourquoi une assistante maternelle ou une auxiliaire de puériculture était toujours présente à chaque séance. Cette présence me semblait particulièrement rassurante, surtout au début du stage, car je ne connaissais ni les enfants, ni même le milieu des tout-petits. Par ailleurs, je ne me sentais pas capable de gérer seule un groupe de cinq jeunes enfants. Je proposais donc aux assistantes maternelles et auxiliaires de puériculture de participer activement aux séances en tant que **co-animatrices**.

3.2. Les enfants

Afin qu'un maximum d'enfants puisse participer à l'atelier de musicothérapie, je proposais d'accueillir au maximum cinq à six enfants par séance. En accord avec la directrice de la crèche, nous décidâmes que les séances de musicothérapie s'adresseraient davantage aux enfants les plus âgés, de deux à trois ans environ. Cette décision fut prise en raison de mon peu d'expérience en ce qui concerne les jeunes enfants et également en fonction de leurs capacités de concentration qui sont plus importantes chez les plus grands. Cependant plusieurs groupes d'enfants plus jeunes venant de la halte-garderie ont également pu participer à des séances au cours de mon stage.

3.3. Les groupes

J'accueillais trois groupes d'enfants par semaine. Parmi ces trois groupes, deux étaient composés d'enfants venant de la halte-garderie et un groupe était composé d'enfants inscrits à la crèche.

Au début du stage, il était prévu que les enfants de la crèche constituent deux groupes fixes venant aux séances une semaine sur deux. Ces deux groupes auraient donc été des **groupes fermés**, c'est-à-dire des groupes dont les participants sont toujours les mêmes à chaque séance. Mais au cours de l'année, les

⁸ cf. plan et photos de la crèche en annexe, pp.xi et xiv.

emplois du temps des enfants se sont modifiés à plusieurs reprises, en fonction de l'emploi du temps de leurs parents. Les deux groupes fermés se sont donc transformés en **groupes ouverts** puisque les enfants changeaient de groupe continuellement en fonction de leur présence. Cependant, ces groupes ouverts comportaient un « noyau dur » d'enfants venant régulièrement aux séances.

En ce qui concerne les groupes d'enfants venant de la halte-garderie, les groupes étaient totalement ouverts, c'est-à-dire que ce sont les enfants présents au moment des séances qui participaient à l'atelier de musicothérapie. Cependant, un certain nombre d'enfants participaient assez régulièrement aux séances, du fait de leur présence régulière à la halte-garderie.

4. Objectifs et techniques utilisés

4.1. Objectifs des séances

Le projet d'atelier de musicothérapie que j'ai mis en place comportait plusieurs objectifs :

- **accueillir l'enfant** dans sa propre façon de communiquer, de s'exprimer et lui permettre de se sentir écouté et accepté dans un groupe **en tant que personne**
- encourager l'enfant dans son **désir de découvrir** le monde qui l'entoure
- contribuer à **l'épanouissement global** de l'enfant en lui offrant les moyens et les outils lui permettant de développer ses capacités motrices, affectives, sociales et cognitives
- proposer un **cadre** et des **repères sécurisants** pour l'enfant.

Comme nous le verrons aux chapitres VI et VII, un objectif supplémentaire est venu compléter cette liste au cours du stage :

- proposer à l'enfant de vivre une **expérience de groupe** comportant des règles et des interdits indispensables à toute vie en société et constituant des repères sécurisants pour l'enfant.

4.2. La musicothérapie active de groupe

Le choix de l'utilisation de techniques de musicothérapie active dans cet atelier tient essentiellement au fait que le jeu constitue pour l'enfant une activité fondamentale pour son développement affectif, moteur, cognitif, etc. **Le jeu sonore et musical** est une activité pluri-quotidienne chez l'enfant et il constitue également la base de la technique de musicothérapie active : il s'agit de jouer de la musique, d'explorer son environnement sonore, de créer sa propre musique pour s'exprimer. L'utilisation de la musicothérapie active m'apparaissait donc comme idéale avec de jeunes enfants. Jean-Marie Guiraud-Caladou nous rappelle que « le vécu d'un groupe, dans le plaisir de jouer, de se rencontrer par la mise en commun d'idées est déjà en soi thérapeutique. »⁹ C'est cette **rencontre** que permet la musicothérapie active. Chacun peut s'exprimer à sa manière, avec ses propres moyens, et la joie de créer permet petit à petit d'engager une communication sonore entre les différents membres du groupe. Ainsi, au cours des séances, j'ai toujours privilégié l'échange avec les enfants. Cela peut prendre plusieurs formes : reprise en écho des productions de l'enfant, variation de ces productions, dialogues sonores, etc. La musicothérapie active de groupe permet de maintenir un certain équilibre entre expression individuelle et collective.

⁹ GUIRAUD-CALADOU J.M. – *Musicothérapie, parole des maux*. – p. 162.

4.3. Les chansons et comptines

Les bénéfices que peut retirer un enfant des chansons et comptines ont déjà été évoqués dans le chapitre II(2.5.). Cependant, j'ajouterais que j'ai tenté de privilégier l'utilisation des chansons et comptines au cours des séances, car elle constitue pour le **groupe un repère et un moment de partage et de communication**. Comme le souligne Anne Bustarret, « chanter ensemble, c'est avoir une seule voix et un seul souffle, aussi est-ce un acte constitutif important du groupe. »¹⁰

4.4. L'exploration sonore

Comme nous l'avons vu dans le chapitre II (2.2.), l'exploration sonore est une activité qui revêt une grande importance pour le bébé et le jeune enfant. Cependant, elle n'est pas toujours acceptée par l'entourage de l'enfant car elle peut être considérée comme bruyante. Durant les séances de musicothérapie, au contraire, l'exploration sonore est une activité valorisée. En effet, si l'enfant explore spontanément les bruits qui l'entourent, je souhaitais lui apporter d'autres objets sonores et plus particulièrement des instruments de musique permettant de favoriser de nouvelles découvertes. Durant les séances, j'ai essayé de toujours mettre en valeur les expériences de recherche sonore en encourageant l'enfant dans ses expérimentations et en y participant activement. Je donnerais volontiers à ces moments le titre de « laboratoire de recherches sur le monde sonore » : on gratte, on frotte, on frappe, on souffle, on effleure, on pince, on secoue, on découvre des sons inconnus... L'objectif de ces explorations est de permettre à l'enfant **d'enrichir ses propres découvertes sonores** et d'avoir une **perception plus fine** du monde qui l'entoure.

Mais comme nous l'explique Chantal Grosléziat, il est indispensable que l'enfant soit lui-même **acteur de ses explorations sonores**. En effet, j'ai souvent pu constater, au cours des séances, qu'il ne servait à rien de faire les recherches sonores à la place de l'enfant. Par exemple, lorsqu'on met une paire de castagnettes dans ses mains et qu'on lui prend la main pour faire claquer les castagnettes, l'enfant seul ne retrouve pas le geste permettant de faire claquer l'instrument car il ne l'a pas découvert de lui-même. C'est pourquoi « il est essentiel que soit laissé à l'enfant **le temps de chercher pour trouver par lui-même**, d'être acteur du geste sonore, pour l'avoir réellement **intégré**. »¹¹ L'atelier de musicothérapie est pour l'enfant un lieu privilégié où il peut prendre le temps d'approfondir ses expérimentations et de les partager avec le groupe.

4.5. L'improvisation vocale et instrumentale

Au delà d'une simple exploration sonore, l'atelier de musicothérapie active permet à l'enfant de créer sa propre musique, d'improviser. Que ce soit avec sa voix ou avec les instruments, l'enfant peut inventer. Cette improvisation est d'autant plus libre que l'enfant n'est pas encore influencé par une éventuelle éducation solfégique, technique, esthétique... L'improvisation peut constituer pour l'enfant qui la pratique, un **moyen d'expression** particulier. On tentera donc, durant les séances, comme le suggère Edith Lecourt « [d']écouter l'enfant jouer, lui offrir la possibilité d'improviser, pour apprendre à le connaître, avant toute prescription pédagogique. »¹² Cela suppose une **grande disponibilité** pour écouter l'enfant, lui laisser un espace pour qu'il s'exprime à travers ses productions. Il faut prendre le temps de découvrir ce qu'il veut exprimer. Mais écouter l'enfant n'est pas suffisant. Il faut que l'improvisation soit également **l'occasion d'une rencontre**

¹⁰ BUSTARRET A.H. – *L'enfant et les moyens d'expression sonore*. – p. 13.

¹¹ GROSLEZIAT C. – *Bébés chasseurs de sons, les bébés et la musique*. – p.16.

¹² FREUD S. – *Cinq leçons sur la psychanalyse*. – p. 43.

¹² LECOURT E. *Analyse de groupe et musicothérapie ; Le groupe et le sonore*. – p. 93.

avec l'enfant, en faisant écho à ses productions, en se joignant à son improvisation, en découvrant qu'on peut dialoguer par l'intermédiaire de la création musicale.

4.6. L'importance du jeu

« Dans leur jeu, les enfants **représentent symboliquement des fantasmes, des désirs et des expériences.** »¹³ Le jeu est donc pour l'enfant un mode d'expression privilégié. De même, dans le jeu musical, l'enfant peut se projeter. Cette **projection** va être le **support du travail thérapeutique**. En effet, « l'enfant répète le jeu qu'il ressent comme important. C'est qu'en le revivant, il atténue les effets de son conflit interne. »¹⁴ Le jeu musical va permettre cette répétition. Le musicothérapeute va pouvoir reprendre les productions et les jeux sonores de l'enfant et ainsi les lui renvoyer en miroir. Mais la répétition ne doit pas être enfermante, elle doit laisser une place à la variation, qui permet à l'enfant d'évoluer dans son jeu. « Le jeu est l'occasion de se rencontrer »¹⁵, nous dit Gertrud Orff. Le jeu partagé avec l'enfant doit lui permettre de faire son propre cheminement et « le thérapeute aidera l'enfant à franchir certaines barrières, à surmonter certaines défenses mais en veillant toujours à ne pas l'influencer. »¹⁶

4.7. Musique et mouvement

Comme le souligne Jacqueline Verdeau-Paillès, « toute musique suggère un mouvement corporel »¹⁷ et tout mouvement corporel est un moyen d'**expression**, que ce soit sous forme de gestes, de danse, etc. Lors des séances de musicothérapie, les mouvements constituent un autre mode d'expression, directement lié à l'expression musicale. Un enfant exprimera par exemple sa joie en frappant à pleines mains sur un tambour, mais aussi en accompagnant cette production sonore d'un mouvement de tout le corps (jambes qui s'agitent, secousses du buste accompagnant les mouvements des mains, etc.) Pour Roger Garaudy, « la danse est une manière d'exister. »¹⁸ De manière plus générale, on considèrera tout mouvement corporel comme une manière d'être présent dans l'instant et **d'exprimer un état intérieur**. On mettra donc en valeur, durant les séances de musicothérapie, toute forme d'expression corporelle, en encourageant chez l'enfant cette participation du corps, en proposant des chansons gestuées ou dansées, etc.

5. Intégration de la musicothérapie au sein de la structure

Un stagiaire bouscule toujours plus ou moins les habitudes de la structure qui l'accueille. C'est pourquoi son acceptation est toujours accompagnée de diverses manifestations de résistance de la part du personnel dont les repères sont perturbés par cette nouvelle activité. Au cours de mon stage, j'ai senti que l'atelier de musicothérapie avait été accepté progressivement au sein de la crèche et de la halte-garderie, comme en témoignent les diverses **manifestations de résistance ou d'acceptation** de la part de l'équipe éducative de la crèche et de la halte-garderie.

¹³ KLEIN M. – « Les principes psychologiques de l'analyse des jeunes enfants », in *Essais de psychanalyse*. – p. 172.

¹⁴ KLINKLAMER-SEKETEE H.T. – *Psychothérapie par le jeu*. – p. 44.

¹⁵ ORFF G. – *Concepts-clés dans la musicothérapie Orff*. – p. 59.

¹⁶ KLINKLAMER-SEKETEE H.T., *op. cit.*, pp. 46-47.

¹⁷ VERDEAU-PAILLES J., KIEFFER M. – *Expression corporelle, musique et psychothérapie*. – p. 60.

¹⁸ GARAUDY R. – *Danser sa vie*. – p. 13.

5.1. Résistances

Freud a donné le nom d'**actes manqués**¹⁹ à « tous les actes innombrables de la vie quotidienne [...] qui se caractérisent par le fait qu'ils manquent leur but. »¹⁹ Ce peuvent être des lapsus, oublis inexplicables, pertes d'objets, etc. qui passent souvent inaperçus et qu'on considère comme « les produits de la distraction, de l'inattention, etc. »²⁰ Ces petits faits quotidiens sont, selon Freud, interprétables et « expriment [...] des pulsions et des intentions que l'on veut cacher à sa propre conscience et qui ont leur source dans les désirs et complexes refoulés. »²⁰

Ainsi, au cours de mon stage, je me suis parfois trouvée face aux actes manqués des auxiliaires de puériculture ou assistantes maternelles. Il m'est par exemple arrivé de me trouver à la porte de la crèche parce que la personne qui en détenait la clé avait oublié de me l'apporter. Ces problèmes de clés n'ont cessé de se multiplier au cours du stage.

Par ailleurs, on m'a appelée Cécile durant toute la première moitié du stage.

D'autre part, une assistante maternelle a un jour oublié de venir à une séance de musicothérapie avec les enfants dont elle avait la charge (la séance précédant cet oubli avait été particulièrement tendue).

Une autre assistante m'a un jour demandé à quelle heure était le « cours de musique » et j'ai fréquemment pu constater que la confusion entre éveil musical et musicothérapie était très fréquente.

Si, comme le dit Freud, ces actes expriment « des pulsions et des intentions que l'on veut cacher à sa propre conscience », on peut imaginer que ces actes exprimaient le rejet inconscient de ce que représente l'atelier de musicothérapie et des changements que sa présence engendre.

D'autres événements témoignent de résistances de la part de l'équipe éducative de la crèche. Il m'est, par exemple, arrivé de devoir stopper une séance au bout de dix minutes à cause d'un problème de groupe surchargé. En effet, alors que j'avais limité le nombre d'enfants par groupe à six, j'ai dû accueillir un groupe de neuf enfants. Il me fut impossible de gérer le groupe : les instruments étaient insuffisants, les chamailleries entre enfants se multipliaient, le volume sonore était si important que je ne parvenais pas à me faire entendre, ni même à entendre les enfants qui me parlaient. On m'a signalé qu'il s'agissait d'un problème d'organisation. J'ai expliqué qu'une telle situation ne pouvait se reproduire. Suite à cette séance, deux assistantes maternelles m'ont dit qu'elles ne reviendraient plus aux séances car pour dix minutes de séances, cela ne valait pas la peine de se déplacer. D'autres problèmes sont alors apparus : les assistantes se plaignirent de l'horaire des séances qui ne convenait pas, car cet horaire les obligeait à réveiller les enfants un peu plus tôt que d'habitude. Or, cet horaire avait été fixé en fonction du rythme des enfants, de façon à ce qu'ils viennent aux séances après leur sieste.

J'ai été confrontée à un autre type de résistance. Il s'agit là d'une incompréhension du rôle de la musicothérapie et de ses objectifs. A la fin du stage, j'ai entendu dire par une auxiliaire de puériculture au moment de composer un groupe : « Non, untel, on ne le prend pas. On ne prend que les gentils. » L'enfant en question était assez turbulent. Cette réflexion partait sans doute d'un très bon sentiment, celui de faciliter mon travail de jeune stagiaire. Je n'ai pas trop su que répondre à cette auxiliaire. Je me suis contentée de lui répéter ce qu'elle avait dit et de lui demander pourquoi seuls les enfants « gentils » auraient le droit de venir

¹⁹ FREUD S. – *Cinq leçons sur la psychanalyse*. – p. 43.

²⁰ *Ibid.*, p. 43.

aux séances. On m'a répondu que cet enfant turbulent risquait de perturber mon travail. J'ai alors ajouté que je ne voyais pas d'inconvénient à ce que même les enfants turbulents viennent aux séances. Cependant, cet enfant n'a pu participer à aucune séance durant ce stage. Cet événement me fait prendre conscience que la musicothérapie n'était pas toujours considérée par le personnel comme un espace où chaque enfant a le droit de venir s'exprimer, particulièrement s'il traverse une période difficile. C'était certainement le cas de cet enfant agressif, ne s'exprimant que par cris ou pleurs et très vite mis à l'écart des autres à cause de son comportement inadapté.

J'ai vécu ces signes de résistance de diverses façons au cours du stage. Dans un premier temps, je les ai interprétés comme des marques d'agressivité plus ou moins masquées à mon égard : je me sentais menacée ou en concurrence avec les co-animatrices. Au fur et à mesure que je prenais conscience de mes sentiments, j'ai appris à considérer ces actes non comme des attaques à ma personne, mais comme **une réaction normale à l'introduction de la musicothérapie, activité inconnue et différente des autres.**

5.2. Signes d'acceptation

De nombreux gestes ont témoigné de l'intégration de l'atelier de musicothérapie au sein de la crèche et de la halte-garderie.

Tout d'abord, je dois préciser que la directrice de la crèche, Madame Régnier, a obtenu de la municipalité que je sois payée pour mon travail, alors que je n'attendais aucune rémunération. Ce geste en dit long, je crois, sur le fait que la direction de la crèche considérait ce projet d'atelier de musicothérapie comme un projet à part entière et non comme une petite animation sans importance.

Par ailleurs, les directrices de la crèche et de la halte-garderie m'ont dès le départ confié la responsabilité d'organiser l'atelier comme je le souhaitais et ont mis à ma libre disposition une salle et une quantité importante de matériel de bonne qualité. On m'a laissé le choix des techniques utilisées et du nombre d'enfants par séance. J'ai vécu ces gestes non comme un désintéressement de la part des directrices de la crèche et de la halte-garderie, mais comme une grande marque de confiance à l'égard de la stagiaire que j'étais. Au cours de mon stage, Mesdames Régnier et Griboff (les directrices de la crèche et de la halte-garderie) m'ont toujours accordé leur soutien, que ce soit au niveau de la connaissance des enfants ou même pour m'apporter une aide dans certaines situations extérieures à la crèche. Ainsi, Madame Régnier m'a bien souvent personnellement aidée à ne pas rater le train qui me ramenait à Montpellier en me déposant à la gare chaque lundi après les séances. Ce type de geste m'a permis me sentir acceptée au sein de la structure.

De nombreux signes sont les témoins de l'acceptation progressive de l'atelier de musicothérapie au sein de la structure. Ce furent souvent de simples gestes : un sourire d'accueil, un coup de main dans l'aménagement de la salle ludique avant les séances, une grande disponibilité pour répondre à mes questions quant à l'organisation de la crèche et de la halte-garderie.

Par ailleurs, l'acceptation de la musicothérapie s'est construite en grande partie durant les séances. Par exemple, nous avons chanté des chansons que les auxiliaires et assistantes maternelles chantent fréquemment avec les enfants. Le plaisir de chanter ensemble a fait naître une complicité grandissante entre les enfants, les co-animatrices et moi. Parfois c'était un instrument qui permettait un échange entre l'équipe éducative. Ainsi, lorsque j'ai amené un balafon, l'enthousiasme de plusieurs auxiliaires de puériculture a

permis un dialogue entre elles et moi, à un moment où je me sentais isolée de l'équipe éducative. A la fin du stage, la lyre a été également l'occasion d'autres échanges avec les co-animatrices.

Enfin, il va sans dire que l'acceptation de cet atelier dépendit en grande partie du comportement des enfants durant les séances, du plaisir qu'ils manifestaient auprès de leurs éducatrices à venir en musicothérapie, et des échanges entre les enfants et les adultes qui ont pu émerger au cours des séances, par le biais des jeux sonores.

Pour résumer, la musique partagée fut le ciment de notre cheminement commun !

V - Description de douze séances

1. Présentation des participants

Les noms des enfants et des co-animatrices ont été modifiés afin de garantir l'anonymat de chacun.

Les séances décrites ci-après ont eu lieu tous les quinze jours, le lundi à 15 heures.

1.1. Les enfants

Les enfants participant à ces séances viennent de la crèche familiale. Au début du stage, le groupe était assez fixe, selon le principe du groupe fermé. Des modifications d'emplois du temps ont perturbé l'assiduité des enfants aux séances et le groupe s'est petit à petit transformé en groupe ouvert. Le tableau ci-dessous récapitule la participation des enfants aux séances.

Séances \ Enfants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Rémi, 28 mois	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Manon, 16 mois	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X
Nadia, 32 mois	X	X	X			X	X	X	X	X	X	
David, 29 mois	X			X								
Florence, 31 mois	X		X	X	X							
Florian, 35 mois						X	X			X		
Robin, 31 mois						X	X	X	X	X	X	X
Clémence, 30 mois	X		X	X	X							
Élodie, 22 mois					X				X			
Mathieu, 34 mois							X	X			X	X
Lucie, 30 mois									X	X	X	X

1.2. Les co-animatrices

Parmi les assistantes maternelles de la crèche familiale, quelques-unes ont accepté de co-animer les séances dans ce groupe :

Séances \ Co-animatrices	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Mme Jacqueline Martin Assistante de Manon, Nadia et Rémi	X	X	X	X	X		X	X	X			X
Mme Annie Delmas Assistante de David et Florence	X		X	X								
Mme Hélène Simone Assistante remplaçante					X			X		X		
Mme Marina Gabriel Assistante de Robin						X				X	X	

2. Description de douze séances

1^{ère} séance

a - Préparation de la séance

- Cette séance aura pour objectif de rencontrer les enfants, de faire leur connaissance et de leur présenter l'atelier de musicothérapie. Ce sont des enfants que je ne connais pas encore et qui ne me connaissent pas non plus. Il faut donc d'abord qu'on s'apprivoise mutuellement, même si cela doit prendre beaucoup de temps. Il faut également tenir compte du fait que je suis une personne étrangère, extérieure à la crèche qui vient à leur rencontre. C'est donc plutôt à moi de m'adapter à leur environnement. Je compte beaucoup sur la co-animatrice pour me servir d'intermédiaire, de médiatrice, pour m'aider à connaître chacun.
- Pour cette première séance, j'apporterai six tambours en PVC ainsi que deux tambourins.
- Projet de déroulement de la séance :
 1. Je me présenterai : « Je m'appelle Céline et je viens ici pour jouer de la musique avec vous. Nous nous retrouverons dans cette salle tous les quinze jours et nous pourrons chanter et jouer avec des instruments de musique. »
 2. Je présenterai les instruments en improvisant sur un tambour. J'essaierai dans mon jeu de varier différents paramètres du son : intensité, rythmes, timbres (frappés, pincés, grattés, soufflés, etc.) Je poserai ensuite les tambours devant les enfants pour qu'ils puissent en jouer s'ils le désirent. Je pourrai également introduire la voix en chantant une chanson qui leur est familière (ex : *Une souris verte*), tout en continuant à jouer du tambour.
 3. Nous finirons la séance avec une comptine ou une chanson que les enfants connaissent.

b - Déroulement de la séance

Enfants : Rémi, Florence, David, Manon, Nadia et Clémence

Co-animatrices : Mme Martin et Mme Delmas

Durée de la séance : 14 minutes

- Je n'étais pas prévenue que Mesdames Martin et Delmas co-animeraient la séance, donc je n'ai pas pu leur expliquer le déroulement des séances. Dès leur arrivée avec les enfants, elles sont entrées dans la salle ludique et Mme Delmas s'est installée avec les enfants sur les tapis et a commencé à jouer avec les tambours.
- Florence commence à jouer sur le toboggan. Mme Delmas l'oblige à venir sur le tapis en la prenant contre elle, ce qui provoque ses pleurs. « On n'est pas venu pour jouer aujourd'hui » dit-elle. J'essaye d'expliquer qu'il s'agit bien de jouer de la musique, mais je n'ai pas l'impression d'être écoutée. Pendant

- que je me présente, Mme Delmas commente et joue du tambour, ce qui fait qu'on ne m'entend pas beaucoup.
- Durant la séance, les co-animatrices demandent aux enfants d'imiter mes gestes. De plus, Mme Delmas ne cesse de demander aux enfants de jouer : « Viens ici, tu es obligé de jouer de la musique avec nous », « David, frappe sur ce tambour-là, il est plus grand », etc. Elle se montre très autoritaire envers ceux qui ne veulent pas jouer sur les tambours, notamment David et Florence, les deux enfants dont elle a la charge.
 - Florence se dégage des bras de Mme Delmas et observe le groupe en restant en dehors des tapis.
 - Nadia frappe des coups réguliers sur son tambourin. Comme elle l'a posé sur ses genoux, il ne sonne pas. Elle me dit : « Ça fait pas de bruit. » Je lui montre comment on peut le faire sonner en le tenant d'une main et en le frappant de l'autre.
 - Je demande si quelqu'un veut chanter une chanson. Mme Delmas demande à David : « Tu vas chanter *La musique*¹ pour me faire plaisir ? » David chante la chanson d'une voix hésitante. A leur tour, les co-animatrices chantent la chanson. David reprend la chanson tandis que les autres enfants jouent plus fort sur les tambours (à l'exception de Florence qui observe).
 - Je chante *Une souris verte*. De nouveau, Mme Delmas demande à David, Nadia et Rémi de chanter. Cette fois, quelques enfants chantent. Cela est suivi par les commentaires des co-animatrices.
 - David a quitté le tapis et Mme Delmas le somme de venir s'asseoir. Elle lui dit : « Tu aimes la musique, pourtant. Tu chantes et tu dances à la maison. » David dit : « Je veux pas. » Elle répond : « Et la flûte ? J'ai une flûte à la maison et il en joue toute la journée et après j'ai la tête comme ça ! » Puis elle demande à ce qu'on chante *Frère Jacques*.
 - Les co-animatrices reprennent leur discussion au sujet des enfants. Elles parlent surtout de Manon, la plus jeune, et des progrès qu'elle fait au niveau de la marche et du langage.
 - Mme Delmas dit : « On va chanter *Sur le pont d'Avignon* », et c'est ce qu'on fait. On frappe en rythme pendant la chanson. Les enfants ne chantent pas mais frappent dans leurs mains.
 - J'annonce la fin de la séance mais il n'y a aucune réaction de la part des enfants jusqu'à ce que les co-animatrices disent : « Allez, on s'en va. » David répond : « Non, non, on va pas », mais il enfile quand même sa veste. Nadia refuse également de partir (« non, on n'y va pas »). Les enfants jouent sur le toboggan. Mme Delmas s'y oppose : « Non, on jouera demain. »

c - Conclusion

Au sujet des co-animatrices :

- Je n'ai pas été informée à l'avance de la présence de ces deux assistantes maternelles. Je n'ai donc pas pu leur énoncer le cadre des séances. Elles ont pris l'initiative de commencer la séance.

Au sujet des enfants :

Mon observation du comportement des enfants a été très partielle, du fait que l'attitude des co-animatrices me préoccupait. Cependant, j'ai pu observer divers comportements chez les enfants :

- Florence se place nettement en retrait du groupe et ne joue avec aucun instrument.

¹ Chanson extraite de l'émission télévisée *Star Académie*. Chanson originale de Nicoletta.

- Manon, qui est le principal sujet de conversation des assistantes maternelles, du fait de ses progrès récents, reste à proximité de Mme Martin et explore les instruments. Elle se lève parfois, se déplace pour saisir un tambour et rejoint son assistante maternelle. Elle dit parfois quelques syllabes que je ne comprends pas.
- David et Rémi explorent très activement les instruments.
- David est à plusieurs reprises sollicité par son assistante maternelle pour chanter une chanson ou pour jouer sur les tambours. Il obéit aux demandes, mais il exprime son opposition à plusieurs reprises. Par ailleurs, il quitte parfois l'aire de jeu et son assistante lui demande de revenir dans le groupe.
- Rémi est sollicité par les co-animatrices pour chanter, mais ne le fait pas et continue à jouer du tambour.
- Nadia est assez active dans l'exploration des instruments. Elle imite souvent ce que je fais avec le tambour et cherche à le faire sonner davantage.
- Clémence reste à la même place sur les tapis pendant toute la séance. C'est la seule dont l'assistante maternelle est absente. Elle prend un tambour au milieu de la séance et le frappe de temps à autre, en particulier lorsque je la regarde.

Mon vécu de cette séance :

- Avant le début de la séance, ma crainte était de ne pas être acceptée par les enfants, d'être ressentie comme une étrangère. Je n'osais pas trop aborder les enfants. Je ne me sentais pas à l'aise, j'avais une certaine appréhension. Mais je faisais confiance à leur appétit de jouer pour me rassurer et commencer un échange.
- A l'issue de cette séance, j'ai le sentiment de ne pas avoir pu dialoguer ni rencontrer les enfants tant les co-animatrices m'ont paru envahissantes. Durant toute la séance, je n'ai cessé de me demander comment réagir face à cette situation. J'ai eu des difficultés à m'adapter à cet imprévu et je ne souhaitais pas m'opposer au comportement des co-animatrices (particulièrement celui de Mme Delmas) en présence des enfants. J'ai tout de même pu constater que certains d'entre eux manifestaient leur opposition, leur refus de participer, de chanter, de partir, etc. Je sors de cette séance avec un sentiment d'échec et d'impuissance car je n'ai pas su exposer le cadre des séances. Je n'ai pas réussi à me placer en tant que musicothérapeute stagiaire. J'ai l'impression que les co-animatrices ont peur de perdre le monopole de la responsabilité des enfants et qu'elles veulent chacune montrer aux autres adultes qu'elles élèvent bien « leurs » enfants. J'ai l'impression pénible qu'elles utilisent les enfants comme des objets pour se sentir valorisées.

2^{ème} séance

a - Préparation de la séance

- Les objectifs sont identiques à ceux de la première séance : faire davantage connaissance avec les enfants. En effet, je n'ai pas eu l'impression de dialoguer véritablement avec eux lors de la séance précédente.
- Une comptine permettra à la séance de débuter progressivement. Je pense également, du moins j'espère, que proposer une comptine m'aidera à me placer en tant qu'animatrice principale du groupe et

que ce moment partagé avec les enfants et leurs assistantes maternelles donnera une nouvelle dimension au groupe. Par ailleurs, cette comptine permet d'aborder les notions de disparition et d'apparition, d'absence et de présence, thèmes souvent abordés par les enfants de la crèche qui sont chaque jour confrontés à l'alternance de l'absence et de la présence de leurs parents.

- Durant la séance, je serai particulièrement attentive au comportement des assistantes maternelles et tenterai de les encourager à jouer avec les enfants sans le faire à leur place.
- Pour débiter la séance, j'accueillerai chaque enfant en lui disant bonjour et en le nommant.
- Les instruments proposés seront quatre tambours en PVC ainsi que cinq bracelets de grelots munis de scratches qu'on peut attacher autour du poignet ou de la cheville.
- Au début de la séance, les instruments sont rangés dans une caisse afin de pouvoir raconter la comptine sans que les enfants soient distraits par les instruments.
- Cette séance se déroulera en deux phases principales :
 1. Avec un tambour, je raconterai cette comptine gestuée : *Madame la main se promenait dans la forêt* (imiter la main se promenant sur la peau du tambour en chantant *Promenons-nous dans les bois*). *Soudain, le vent souffla très très fort* (souffler sur la main et la peau du tambour ; le souffle est alors amplifié par la peau, ce qui produit un son rappelant celui du vent). *Alors Madame la main courut se mettre à l'abri dans sa maison* (mettre la main dans le résonateur du tambour). *Puis elle s'endormit* (mettre sa main contre sa joue pour imiter un dormeur). *Ses amis vinrent lui rendre visite : « Toc toc toc ! »* (frapper le résonateur avec l'autre main). *« Chut, je dors », répond la main* (mettre son index devant la bouche). *« Toc toc toc ! », « Chut, je dors », « Toc toc toc ! », « Me voilà ! »* (sortir la main du résonateur).
 2. Après cette comptine, je sortirai les instruments de leur caisse et les disposerai sur le tapis de façon à ce qu'ils soient à la disposition des enfants.

b - Déroulement de la séance

Enfants présents : Nadia, Manon et Rémi.

Co-animatrice : Mme Martin.

Durée de la séance : 15 minutes.

Avant la séance :

- Nadia, Rémi, Manon et Mme Martin arrivent en avance de quelques minutes. J'accueille chaque enfant en le nommant (exemple : « Bonjour, Manon »). Je salue également leur assistante maternelle.
- Florence, David et leur assistante maternelle (Mme Delmas) sont absents, ainsi que Clémence, qui est habituellement amenée par la directrice. Je propose d'attendre les absents dans la salle d'accueil. Durant cette attente, je remarque que Mme Martin est beaucoup plus attentive envers Manon. Rémi et Nadia attendent en silence en m'observant, tandis que Mme Martin parle à Manon et la fait monter sur ses genoux. Un dialogue débute : « mama » dit Manon. Mme Martin répond : « Moi, je suis pas ta maman. Ta maman n'est pas là, elle travaille » ; « Tata », dit alors Manon. Mme Martin lui répond alors : « Oui, moi je suis tata. Tu es mignonne ! » Nadia explique : « Mama elle est au boulot. La maman de Manon, elle est à l'école. » Je m'étonne : « Ah bon, elle est à l'école ? » Mme Martin répond : « Oui sa maman travaille à l'école, elle est... » « Institutrice ! » répond Nadia. « Ma maman, elle est au boulot. » Je lui demande si

- sa maman travaille aussi. Elle acquiesce. Je demande à Rémi si sa maman travaille. Il murmure « oui ».
- Manon fait alors comprendre très clairement, par ses mimiques et gestes, qu'elle a envie de faire pipi. Puis elle entre dans la salle de bain et désigne les toilettes du doigt en regardant Mme Martin. Celle-ci lui dit : « Ce n'est pas grave, tu n'as qu'à faire dans ta couche, on te changera en rentrant. Tu es trop petite pour faire dans les toilettes. » Manon fouille dans les tiroirs de la salle de bain. Mme Martin lui dit : « Non, c'est interdit ! » Rémi et Nadia répètent plusieurs fois « c'est interdit ! »
 - Rémi et Nadia jouent dans le couloir. Celui-ci est constitué du mur de la salle de bain d'une part, et d'un placard mural de l'autre. Rémi et Nadia sont face à face et ils tapent le mur avec une main, puis basculent de l'autre côté pour toucher le placard le plus vite possible. Le mur produit un bruit sourd, tandis que le placard résonne beaucoup plus.
 - Je ne souhaitais pas débiter la séance en l'absence des autres membres du groupe. En effet, j'avais prévu de débiter par une comptine partagée par tout le groupe. Mais après un quart d'heure d'attente, les absents ne sont toujours pas arrivés. Je décide donc de commencer la séance sans eux.

Pendant la séance :

- J'invite les enfants et la co-animatrice à s'asseoir sur les tapis. Manon s'assoit en me tournant le dos. Je l'invite à se retourner : « C'est par ici que ça se passe. »
- Je raconte l'histoire de *Madame la main*. Les enfants semblent attentifs, ce qui me rassure. Lorsque j'imites le vent, les enfants rient et Manon agite ses bras et souffle elle aussi. Nadia commente dans son jargon. Au cours de l'histoire, Nadia se rapproche progressivement de moi et regarde le tambour. Je conclus l'histoire en disant qu'après sa sieste, Madame la main rejoint ses amis pour faire de la musique. Je dis alors en regardant Nadia : « J'ai l'impression qu'il y a d'autres petites mains qui aimeraient faire de la musique aujourd'hui. » Je tends le tambour à Nadia. Elle s'en saisit et frappe la peau avec ses mains. Après cette improvisation, je prends un autre tambour et lui demande : « Et moi, est-ce que je peux jouer avec toi ? » Nous dialoguons alors pendant quelques instants en frappant sur nos tambours. Mais celui de Nadia est posé sur le sol, ce qui l'empêche de résonner. Elle me fait donc remarquer que son tambour fait moins de bruit que le mien. Mme Martin et moi lui montrons comment le faire sonner davantage.
- Nadia et moi secouons chacune un bracelet de grelots. J'en accroche un à mon poignet. Nadia tente de faire la même chose, mais elle me dit : « J'arrive pas. » Je lui demande si elle veut que je le lui accroche au poignet. Elle hoche la tête et je lui mets les grelots autour du poignet. Je joue du tambour tout en secouant les grelots et Nadia fait de même. Elle n'arrive pas à faire résonner le tambour et me le dit. Je joue en posant le tambour à terre, puis sur mes genoux en lui disant : « Tu entends la différence ? » Mme Martin tient à ce que Nadia fasse comme moi et lui place le tambour entre les jambes. Nadia enlève alors le bracelet de grelots et le jette dans la caisse. Rémi fait de même. Je lui dis : « Toi non plus, tu ne veux plus de bracelet ? » Il fait non de la tête. Je mets alors ma main dans un tambour et repousse la peau avec mon index, de sorte qu'on voit la forme de mon doigt qui ressort à travers la peau. Nadia s'écrie : « Oh ! » Je m'exclame : « Oh ! Un doigt ! », puis je pince la peau de l'intérieur. Nadia met sa tête dans un autre tambour et s'écrie : « Ohé ! Ohé ! » Mme Martin s'écrie : « Ça résonne ! » Je reprends les exclamations de Nadia, puis je chante *Promenons-nous dans les bois* dans le tambour en frappant en rythme en même temps. Nadia reprend la chanson. Au premier couplet, elle dit « je mets mes chaussures. » Manon me montre ses propres chaussures et je lui dis : « Oui, ce sont tes chaussures. » Aux couplets suivants, Nadia fait mettre au loup son pantalon, ses baskets, puis ses bottes. Mme Martin

reprend les paroles de Nadia à chaque couplet.

- A deux reprises, Manon quitte les tapis et tente d'atteindre les jeux que j'ai dissimulés dans le petit salon. Mme Martin la rappelle à plusieurs reprises en agitant des grelots pour l'attirer vers elle.
- Manon sort des tapis. Je lui demande si elle veut venir sur les tapis pour faire de la musique avec nous. Mme Martin lui demande : « T'as pas envie, aujourd'hui ? » Manon vient vers nous, saisit un tambour et des grelots et me les apporte. Je lui dis : « Merci, Manon. » Elle babille quelques syllabes, puis jette plusieurs tambours dans la caisse. Rémi fait de même. Mme Martin le prévient : « Non, Rémi, tu es grand, s'il te plaît. Si tu casses, tu ne peux plus faire de la musique. » Je déclare alors : « Ne vous en faites pas, c'est du solide ! » Mme Martin me répond que c'est une question de respect. Manon ressort les instruments. Mme Martin lui dit : « Non, non, tu ressorts pas. Tout à l'heure, tu n'avais plus envie. » Manon court dans la pièce. Mme Martin lui demande : « Qu'est-ce que tu fais, alors ? » Puis Rémi sort des tapis. Mme Martin lui dit : « Non, Rémi, toi tu es grand, tu obéis. Viens t'asseoir. » Manon ne tient plus en place. J'annonce alors que la séance est finie et qu'il faut ranger. Rémi jette les instruments dans leur caisse. Mme Martin intervient : « Non, ne lance pas, Rémi ! Comme il faut, on range, doucement, sinon après on ne peut plus s'en servir. »

Une semaine après la séance :

- L'absence de Mme Delmas me pose question. J'essaie d'imaginer les raisons de son absence. Je prends donc contact avec la directrice afin d'éclaircir ce point. Elle m'informe que Mme Delmas dit avoir oublié qu'il y avait une séance.

c - Conclusion

Au sujet des enfants :

Du fait de l'absence de l'assistante maternelle responsable de David et Florence, le groupe était plus réduit et donc plus facile à gérer. J'ai pu observer davantage le comportement de chaque enfant :

- Manon n'hésite pas à s'approcher de moi, me sourire, me toucher, jouer des instruments. Elle sort fréquemment du tapis et ses sorties sont de plus en plus longues, malgré les rappels de son assistante.
- Nadia dialogue avec moi par l'intermédiaire des instruments. Nos échanges sont de plus en plus riches et variés.
- Rémi est assez distant, explore les instruments et m'observe beaucoup. En fin de séance, il sort de l'aire de jeu et jette les instruments pour les ranger.

Au sujet de Mme Martin :

- J'ai pu observer que Mme Martin faisait une nette différence entre Manon, la plus jeune, et Nadia et Rémi, « les grands », qui doivent obéir. Je constate également que Mme Martin a tendance à dire aux enfants comment faire et à vouloir qu'ils participent activement, qu'ils fassent comme moi. Elle les encourage dans leurs découvertes, mais il lui arrive de faire les choses à leur place.

Mon vécu de cette séance :

- Je n'ai pu m'empêcher d'interpréter l'absence de Mme Delmas comme une manifestation d'agressivité à mon égard. Je suis déçue à l'idée que cette assistante maternelle ne prenne pas mon projet au sérieux.

J'ai peur d'un éventuel conflit entre les assistantes maternelles et moi.

- Au sujet de Mme Martin, je désire qu'elle utilise son énergie non à demander aux enfants de jouer « comme il faut » ou à faire à leur place, mais à les aider à s'exprimer, à les encourager davantage dans leurs explorations sonores. Par ailleurs, je ne comprends pas sa conception du respect des interdits et des règles : pour moi, ceux-ci doivent être les mêmes pour tous les enfants du groupe. Pourquoi Manon échapperait-elle aux règles alors que Rémi devrait obéir parce qu'il est un peu plus grand ?

3^{ème} séance

a - Préparation de la séance

- Avant la séance, j'essaierai de discuter avec les assistantes maternelles et puéricultrices, de leur demander comment elles vivent ces temps de musicothérapie avec les enfants, de leur demander si les enfants en reparlent ou si elles-mêmes abordent le sujet avec les enfants. Il me faut rappeler que chaque enfant a le droit d'aller à son rythme. J'en profiterai pour préciser les dates et horaires aux assistantes maternelles.
- Je prévois de chanter et gestuer la chanson *Jean petit qui danse* qui permet de nommer les différentes parties de son corps et j'inviterai les enfants à faire de même.
- Au début de la séance, les instruments seront rangés dans une caisse. Après la chanson, je les mettrai à disposition des enfants. Les instruments proposés seront plus variés qu'aux séances précédentes : quatre tambours, un carillon, un carillon-piano, deux paires de castagnettes en forme de canard, deux bâtons de pluie, quatre claves, quatre bracelets de grelots.

b - Déroulement de la séance

Enfants présents : Clémence, Florence, Rémi, Manon et Nadia

Co-animatrices : Mesdames Delmas et Martin

Durée de la séance : 28 minutes

Avant la séance :

- A cause d'un problème de clés, je n'ai pas eu le temps de faire le bilan que je souhaitais faire avec les co-animatrices, ni de préparer la salle. Au début de la séance, les instruments ne sont pas rangés dans une caisse comme je l'avais prévu. Alors que les assistantes maternelles discutent, Rémi, Manon et Nadia ont déjà commencé à jouer avec les instruments qui sont à même le sol.
- Les assistantes maternelles me font remarquer que l'heure de la séance ne leur convient pas : « Quinze heures, c'est un peu tôt pour les enfants : il faut écouter la sieste et après, ils sont fatigués. » Je leur réponds que ce n'est pas moi qui ai fixé les horaires.

Pendant la séance :

- J'invite les enfants à se rassembler sur les tapis et à ramener les instruments. Mais la dispersion des enfants dure encore quelques minutes.

- Manon joue sur le carillon. Elle tombe par terre et s'écrie : « boum ! »
- Florence attend devant la porte que Mme Delmas revienne (elle est partie garer sa voiture et payer l'horodateur). Je l'invite à nous rejoindre, mais elle reste immobile avec un doigt dans la bouche et nous regarde. J'ai le sentiment que la nouveauté l'intimide, même si c'est la deuxième fois qu'elle vient. Quand Mme Delmas revient, elle demande à Florence de venir sur le tapis. Je leur précise que Florence n'est pas obligée de venir si elle préfère rester à l'écart pour l'instant. Mme Delmas essaie d'attirer Florence vers le tapis en jouant des castagnettes et du bâton de pluie en disant : « Oh ! Regarde comme c'est joli ! Des castagnettes en forme de canard ! Coin ! Coin ! Quel joli bruit ! Allez, viens, ma poupée ! » Florence regarde avec attention mais reste toujours immobile. Mme Delmas me demande : « Est-ce qu'on l'oblige à venir ? » Je lui réponds que non et je m'adresse à Florence : « Tu n'es pas obligée de venir si tu n'en as pas envie. » Mais quelques minutes plus tard, Mme Delmas s'approche de Florence, l'amène sur le tapis, la fait s'asseoir sur ses genoux et lui montre comment faire pour jouer en lui enfilant l'élastique des castagnettes autour du doigt. Florence fait la grimace et me regarde d'un air apeuré. Mme Delmas commente : « Je crois que c'est Céline qui l'intimide. » Je réponds : « Ce n'est pas grave et si elle n'a pas envie de jouer, elle en a le droit. » Mme Delmas reprend : « C'est dommage ! Et ça fait quand même deux fois qu'elle vient ! » Je lui précise alors : « Cela dépend des enfants. Peut-être que c'est déjà beaucoup pour elle si elle écoute. » Mme Delmas consent : « C'est vrai. » Et elle continue à montrer les castagnettes à Florence en disant « Coin ! Coin ! »
- Clémence aussi reste à l'écart du tapis, mais elle finit par nous rejoindre.
- Rémi frappe sur le tambour avec les claves. Cela a pour effet de casser la peau des tambours, mais je ne m'en aperçois que quelques minutes plus tard. Mme Martin et moi lui expliquons qu'il vaut mieux ne pas taper sur les tambours avec les claves, car cela risquerait de déchirer entièrement la peau de l'instrument.
- Manon m'offre un bracelet de grelots. Je la remercie. Elle m'en offre trois autres. Je m'exclame : « C'est pour moi, tout cela ? Merci, Manon. »
- Je prends un tambour et demande si quelqu'un se souvient de l'histoire de Madame la main. Je rejoue le début de l'histoire : la main se promène dans la forêt, le vent souffle. Mais j'ai peut-être mal choisi le moment pour redire cette histoire, car mes paroles sont rapidement couvertes par les instruments.
- Nadia, Rémi et moi sommes réunis autour du carillon avec chacun une clave. Nous frappons tous les trois sur les lames dans une nuance *forte*². Je suggère : « On peut aussi jouer tout doucement. » Nadia et Rémi m'imitent. Puis je fais quelques *glissandi*³ sur toute la tessiture du carillon. De nouveau, les enfants reproduisent mes gestes. Puis ils se remettent à frapper très fort. J'interpose alors ma clave entre le carillon et leurs claves. Cela crée une surprise : le bruit est différent ! Nadia et Rémi frappent alors ma clave en riant. Je frappe également les tapis avec les claves. Les enfants font de même. Puis nous alternons les frappés sur les tapis et sur les lames du carillon. Rémi s'arrête de jouer et s'écrie : « Voilà ! » Je lui demande : « Ça y est, c'est terminé ? » Il joue encore quelques notes et le dialogue prend fin.
- Pendant le précédent dialogue, Rémi et Nadia sont placés face à moi, de sorte que je peux difficilement entrer en communication avec les autres enfants, notamment avec Clémence qui depuis le début de la séance est restée seule dans un coin du tapis avec un tambour qu'elle frappe de temps à autre. J'essaie

² cf. glossaire, p. xxii

³ cf. glossaire, p. xxii

d'interpeller Clémence depuis ma place (je suis à un mètre cinquante d'elle environ) en jouant sur un autre tambour. Elle s'aperçoit que je m'adresse à elle et répond par quelques frappés sur son instrument. Mais nous sommes vraiment trop loin l'une de l'autre pour dialoguer. Clémence tend son tambour à Mme Martin et elles dialoguent ensemble avec le tambour et le carillon.

- Florence est restée dans les bras de Mme Delmas, un peu à l'écart du groupe, mais tout en restant sur les tapis. Elle renverse le bâton de pluie et regarde les perles tomber.
- Manon essaie de mettre deux bracelets de grelots autour de son cou. Mais les bracelets sont trop courts pour cela. Mme Martin rit en lui disant : « Oh ! Tu veux mettre les cloches autour du cou ! Qui as-tu vu qui avait une cloche autour du cou ? Une vache ? » Puis Manon frappe un tambour. Mme Martin lui dit : « Oh ! Elle fait beaucoup de bruit, Manon ! Encore ! Doucement quand même ! » Manon continue de taper en riant.
- Clémence chante la fin de la chanson *Une souris verte*. Mme Delmas, Mme Martin et moi chantons avec elle en encourageant les autres enfants à chanter avec nous.
- Le temps musical a passé beaucoup plus vite que le temps réel, du moins en ce qui me concerne. J'annonce donc la fin de la séance. Je profite du temps que les enfants enfilent leurs manteaux pour rappeler la date de la séance suivante.

Après la séance :

- Je précise à la directrice que j'aimerais trouver un temps pour discuter avec les assistantes maternelles de leur vécu des séances de musicothérapie. En reparlent-elles avec les enfants ou bien eux-mêmes en reparlent-ils ? A-t-elle eu elle-même des échos à ce sujet ? La directrice me dit que c'est encore trop tôt pour faire un bilan. Elle me raconte aussi qu'en ramenant Clémence, son assistante lui a demandé ce qu'elle avait fait pendant la séance. Clémence a répondu qu'elle avait chanté et qu'il y avait des instruments. Mais la directrice me dit que c'est assez difficile pour les enfants de reparler de ce qu'ils ont fait. » A propos de Florence, elle me dit : « Il n'y a pas grand chose qui ne lui fasse pas peur. »

c - Conclusion

A propos du déroulement des séances :

- Cette séance me permet d'expérimenter qu'il est difficile de faire exactement ce qu'on avait prévu avant la séance. Par exemple, j'avais prévu de chanter *Jean Petit qui danse* avec les enfants, mais ils ont préféré commencer à jouer avec les instruments que je n'avais pas eu le temps de ranger. De même, je désirais conter de nouveau l'histoire de *Madame la main*, mais les enfants étaient beaucoup trop occupés pour que l'on puisse m'entendre. Il faut donc savoir s'adapter au comportement des enfants, et s'en inspirer pour construire avec eux leur séance.

A propos des enfants :

Je remarque que les enfants ont des comportements très différents

- Rémi et Florence sont très actifs dans leurs explorations sonores. Ils dialoguent avec le musicothérapeute et ont tendance à se l'accaparer, au détriment des autres enfants.
- Florence, visiblement intimidée, reste à l'écart du groupe. Son assistante maternelle intervient pour l'amener dans le groupe et elle passe le reste de la séance à retourner le bâton de pluie et à observer le

reste du groupe, et plus particulièrement moi.

- Clémence reste toujours à la même place sur les tapis et utilise les instruments qui sont directement à sa portée. Elle entre en dialogue avec une co-animatrice qui est, elle aussi, à proximité.
- Manon multiplie les expériences et explore les instruments très activement. Son autonomie dans ses explorations contraste avec une recherche de la reconnaissance de l'adulte.

A propos des co-animatrices :

- Mme Martin encourage véritablement les enfants (en particulier Clémence) à dialoguer sur tous les instruments. Elle n'hésite pas à chanter avec eux.
- Mme Delmas passe toute la séance auprès de Florence. Outre le fait qu'elle l'oblige à venir sur les tapis, elle insiste pour qu'elle participe, qu'elle joue avec les instruments.

Mes sentiments à l'issue de la séance :

- J'ai beaucoup apprécié le dialogue avec Rémi et Nadia. Cet échange m'a permis de me sentir acceptée par les enfants. Par ailleurs, le comportement de Florence ne me dérange pas du tout. J'accepte parfaitement le fait qu'elle préfère rester à l'écart. J'essaie de m'adapter patiemment à son rythme. C'est plutôt l'attitude de son assistante maternelle qui me dérange : pourquoi la forcer à jouer si elle n'en a pas envie ?

4^{ème} séance

a - Lettre à l'équipe éducative

- A ce stade de mon travail, je ressens le besoin d'aller davantage vers le personnel de la crèche et de la halte-garderie, car j'ai le sentiment de ne pas avoir suffisamment expliqué mes objectifs. Je me sens encore très timide pour aller vers le personnel. Je me rends compte que la majorité des co-animatrices des différents groupes ne savent pas trop quel rôle elles doivent tenir durant les séances car je n'ai pas pris assez de temps au début de mon stage pour leur expliquer mon projet. Par ailleurs, il m'est impossible de réunir toutes les co-animatrices pour leur expliquer les objectifs de l'atelier de musicothérapie. Je rédige alors une lettre⁴ à l'attention du personnel de la crèche et de la halte-garderie. Avec l'accord des directrices de la crèche et de la halte-garderie, je distribue des copies de cette lettre à toute l'équipe éducative. J'espère que cela me donnera l'occasion de discuter davantage avec les co-animatrices et me permettra d'aller plus facilement à leur rencontre pour discuter de cet atelier et de ses objectifs.

b - Préparation de la séance

- Je proposerai aux enfants de chanter la chanson *Promenons-nous dans les bois*. En effet, Nadia l'avait entonnée lors d'une séance précédente et je pense que partager une chanson connue des enfants peut

⁴ cf. Lettre à l'équipe éducative de la crèche et de la halte-garderie en annexe, p. xiii.

être un bon moyen pour aller vers eux et créer des liens. J'accompagnerai le chant avec le métallonote afin d'enrichir la mélodie de la chanson et de proposer une ouverture vers les instruments.

- A propos de l'attitude de Florence, je continuerai à l'inviter à venir sur les tapis, sans la forcer. J'insisterai pour que son assistante maternelle ne l'oblige pas à participer.
- Au début de la séance, les instruments sont rangés dans une caisse, excepté le métallonote. Après la chanson, je proposerai de continuer à découvrir les instruments : deux bâtons de pluie, quatre tambours en PVC, trois paires de castagnettes, un carillon, un carillon-piano et une dizaine de mailloches.
- Je tenterai d'inviter Clémence au dialogue avec les instruments car à la dernière séance, elle restait très à l'écart.

c - Déroulement de la séance

Enfants présents : Florence, David, Rémi et Clémence

Co-animatrices : Mme Annie Delmas (au tout début de la séance uniquement) et Mme Jacqueline Martin

Durée de la séance : 25 minutes

Avant la séance

- Je présente ma lettre à la directrice de la crèche pour qu'elle m'autorise à la distribuer aux assistantes maternelles. Elle me dit que c'est une très bonne idée et qu'elle la distribuera. Elle me conseille de nouveau de faire un bilan avec les assistantes maternelles. A la halte-garderie, je fais la même demande. Une co-animatrice me dit que c'est une très bonne idée d'expliquer ce qu'est la musicothérapie car les auxiliaires « sont toutes en demande » par rapport à mon projet.
- Clémence est amenée à la séance par la directrice de la crèche (c'est la seule enfant qui ne vienne pas à la séance avec son assistante maternelle). La directrice lui demande d'accrocher son manteau en dessous de son nom, ce qu'elle fait. J'avais prévu d'attendre que tout le monde soit arrivé pour entrer dans la salle, mais la directrice a pour habitude de demander aux enfants d'accrocher leurs manteaux, donc je laisse faire.
- Rémi et Mme Martin sont en avance.
- Rémi et Clémence s'installent sur les tapis où se trouve la valise du métallonote. Celle-ci est fermée et Rémi essaie de l'ouvrir, sans succès. Je lui dis : « On l'ouvrira quand tous les autres seront arrivés », car je ne souhaite pas qu'on commence à éparpiller les notes avant que la séance ait réellement commencé. Mais Rémi dit « non » et continue à forcer le boîtier. Je lui répète qu'on l'ouvrira quand les autres enfants seront là et je nomme avec lui les absents. Il me montre un pansement que j'ai au doigt. Je lui explique que je me suis coupée avec un couteau et que j'ai mis un pansement pour protéger la blessure. Je lui demande ainsi qu'à Clémence si eux aussi ont déjà eu un pansement comme le mien. Rémi me montre son doigt. Je lui demande s'il en a eu un sur le front car il a une blessure au front (due à une chute, d'après les dires de son assistante maternelle).
- Mme Delmas, Florence et David arrivent. A peine ont-ils franchi la porte que Rémi brandit de nouveau la boîte pour que je l'ouvre (après tout, j'avais promis qu'on l'ouvrirait quand tout le monde serait là). Mais je lui dis : « On va quand même leur dire bonjour avant de commencer. Tu es d'accord ? » Il acquiesce et je salue les nouveaux arrivants.

Pendant la séance

- Je commence par proposer de s'installer sur les tapis. Tout le monde s'installe, y compris Florence qui pour la première fois ne pleure pas en début de séance, même lorsque Mme Delmas quitte la pièce deux minutes plus tard.
- Rémi suce son index. Mme Martin lui dit : « enlève ton doigt de la bouche ! » Mme Delmas répète : « Enlève ton doigt de la bouche, c'est pas beau ! » Afin de détendre l'atmosphère et permettre à Rémi de trouver une issue à cette situation, je lui demande : « Il est bon ton doigt ? Il a un bon goût ? » Il répond : « oui ». Je lui dis : « Pourtant, ça ne se mange pas, les doigts ? » Il répond « si ». Je lui dis : « Et parmi nous, personne ne mange son doigt. C'est parce que tu as faim que tu manges ton doigt ? » Il répond : « oui ».
- Les assistantes maternelles commencent à discuter entre elles. J'essaie de leur faire comprendre que j'attends un peu de silence de leur part : « On va commencer la séance. » Mme Delmas sort de la salle pour garer sa voiture et payer l'horodateur. Elle remonte quelques minutes plus tard, mais elle ne revient pas dans la salle. Elle discute dans le bureau d'entrée avec la directrice de la crèche.
- Je joue *Promenons-nous dans les bois* sur le métallonote et demande aux enfants s'ils connaissent cette chanson. David répond : « moi, je connais pas, moi. » Je commence à chanter *promenons-nous dans les bois* et Mme Martin chante aussi. Quand je dis : « Loup y es-tu, m'entends-tu ? », Rémi dit : « Moi j'voudrais être le loup, moi. » Je lui demande : « tu voudrais être le loup ? » Il répond : « oui », puis : « Moi j'voudrais le porteur qu'est sur le toboggan. » Mme Martin répond : « Tu voudrais faire du porteur, mais aujourd'hui, on est pas venu faire du porteur. On est venu faire quoi ? » Il répond : « musique. » Puis il se saisit d'une de mes mailloches en disant : « Ça c'est de la musique ! » Nous frappons avec nos mailloches sur le tapis, sur le sol, sur nos chaussures, etc. Je frappe également sur mes bras, mes mains, sur ma tête, puis sur la sienne (pas très fort, bien évidemment). Je lui dis : « Tu vois, ta tête aussi fait de la musique. » Il dit : « Non, c'est cassé la tête. »
- David dit : « Moi aussi. » Je demande : « Toi aussi tu voudrais jouer de la musique ? » Je sors alors le carillon. David demande : « Elle est où Annie ? Mme Martin répond : « Elle est partie garer sa voiture. Elle va revenir. » David a pris deux mailloches en mettant l'extrémité ronde de la mailloche dans la paume de la main. Mme Martin lui dit : « Non, c'est pas comme ça qu'on fait. Tu la tiens dans le mauvais sens. » Pour encourager l'originalité de David, je l'imite en disant : « C'est vrai, on peut aussi en jouer dans ce sens là, ça fait une musique différente. » Je fais également remarquer à Mme Martin que David n'a pas tort car tenir les mailloches tel qu'il le fait permet d'avoir la mailloche bien en main. Tout en jouant, David dit : « cacacaco ! caco ! » Je lui demande : « Qu'est-ce que ça veut dire caco ? » David dit : « Annie va voiture, elle est allée voir sa voiture. » Mme Martin et moi répondons qu'effectivement, elle est partie garer sa voiture. Il ajoute : « Et è va revenir. » Nous le lui confirmons.
- Je sors les lames sonores individuelles de la valise. Clémence prend une lame et une mailloche et la frappe. Florence aussi prend une lame et une mailloche mais ne la frappe pas du tout. Elle semble observer avec attention tout ce qui se passe autour d'elle.
- Rémi prend une lame en disant : « Moi vais casser ça ! » Je lui dis : « Pourquoi veux-tu la casser ? On ne pourra plus faire de musique si tu la casses. » Il demande : « C'est quoi avec ça ? » en montrant le carillon. Je réponds : « C'est la même chose que ça (en montrant les lames sonores), sauf qu'on ne peut pas les détacher. Et sur celui-là, on peut faire ça », et je fais un *glissando* rapide du grave à l'aigu à l'aide d'une mailloche. Rémi fait la même chose plusieurs fois de suite. Je prends alors le carillon-piano et je

- dis : « Celui-là, il est encore différent. » Je joue dessus en enfonçant les touches comme sur un piano, puis je joue également sur les lames avec des mailloches en disant : « On peut aussi jouer comme ça. » David et Rémi explorent avec moi les différentes possibilités du carillon.
- David se saisit de ma mailloche. J'en prends une autre dont il se saisit de nouveau. Je prends une troisième mailloche qu'il me retire des mains. Je lui demande : « Tu veux toute les baguettes que je prends ? » Il ne répond pas alors je poursuis : « Dès que je prends une baguette, tu me la prends des mains. Mais si je veux jouer, j'ai besoin d'une baguette moi aussi. » David dit : « j'ai pris tout tes baguettes ! » Je dis alors : « Maintenant je ne peux plus faire de musique. Mais par contre, je peux chanter. » Je chante le refrain de *Promenons-nous dans les bois*. Puis je lui dis : « Tu vois, je n'ai pas besoin de baguette pour chanter. Tout compte fait, je peux continuer à faire de la musique sans baguettes ! » Je joue alors sur une lame sonore en faisant claquer mon ongle sur la lame, puis je tape quelques rythmes avec mes mains sur le tapis.
 - Je remarque qu'il y a une très nette séparation entre filles et garçons : Rémi et David sont face à moi, tandis que Clémence et Florence sont derrière eux avec Mme Martin. Cela me permet difficilement de dialoguer avec Florence et Clémence. Mais Florence change de visage dès que je la regarde. Ses yeux s'agrandissent comme si elle semblait effrayée que je la fixe. Je préfère donc ne pas m'approcher pour l'instant, car j'ai le sentiment que je l'intimide encore très fortement.
 - Je demande à Clémence : « Tu ne joues que sur la note marron ? Elle te plaît ? » Elle hoche la tête. Je lui dis : « Il y en a d'autres de différentes couleurs. » Clémence continue à jouer sur la lame marron.
 - David demande : « Elle revient Annie ? » Je réponds en tendant l'oreille vers le bureau : « Elle est derrière la porte. On l'entend discuter avec la directrice. » Il me demande si elle va revenir. Je réponds que oui.
 - Rémi essaie de séparer une lame sonore de son socle. Je lui dis : « Non Rémi ! Si tu la casses, on ne peut plus faire de musique avec. Mais il la casse et je lui dis en frappant la mailloche sur la lame muette : « Tu vois, maintenant, ça ne fait plus de bruit car tu l'as cassée. Rends-la-moi s'il te plaît. » Mais il répond en reprenant plus fermement la lame : « Non, non ! Moi je dis non ! » Je lui réponds : « Moi je dis non aussi ! » Mme Martin lui dit : « Oh, il ne faut pas casser le matériel ! Ce n'est pas bien ! Céline elle a dit non. Je ne suis pas contente ! » Je reprends la lame pour la réparer, mais Rémi s'écrie : « JE veux faire ! » Il reprend la lame et joue avec en marmonnant des paroles incompréhensibles pour moi. Puis il dit : « J'ai cassé, MOI ! » J'ai alors l'impression que cette lame sonore représente plus pour Rémi qu'un simple instrument de musique et j'ai comme le pressentiment que Rémi veut exprimer par ce geste quelque chose d'important pour lui. Je lui demande : « Pourquoi l'as-tu cassée ? » Il répond : « C'est ma couille ! C'est ma couillette ! » Je demande : « C'est ta couillette ? Pourquoi veux-tu démonter ta couillette ? » Il tape la lame avec une mailloche et je lui demande : « Tu tapes ta couillette ? Tu veux faire de la musique avec ? » Il répond : « Je veux pas faire de la musique ! » Je lui dis : « Tu ne veux pas faire de musique ? Tu as le droit de ne pas faire de musique. Mais ce n'est pas une raison pour casser les instruments, car si tu les casses, les autres ne pourront plus non-plus faire de musique. » Il s'exclame : « Un instrument de musique ? C'est ma couillette ! » Je lui demande de me la redonner afin de la réparer. Mais il essaie de la réparer lui-même. Je lui dis : « Tu veux réparer ta couillette ? » Il jette soudainement la lame loin de lui. Mme Martin dit : « Il est énervé aujourd'hui. C'est parce que tu as été réveillé, c'est pour ça ? » Rémi prend une autre lame pour lui faire subir le même sort. Je me sens alors partagée entre stopper ce massacre et laisser Rémi exprimer son agressivité. Mais je me rends vite

compte que je dois fixer des limites à Rémi et lui dis : « Stop. Tu n'as pas le droit de détruire ainsi les instruments. » Rémi dit : « J'ai cassé encore. » Je réponds : « Et bien tu n'as pas le droit de faire ça. C'est interdit, ici. » Je confisque les lames cassées. Rémi se tourne vers la caisse pleine d'instruments. Je lui dis : « Oui, si tu veux, on peut sortir les autres instruments. Par contre, on ne casse pas, car c'est interdit, ici. Tu le sais que c'est interdit ? » Il répond : « C'est pas interdit. » Je lui répète que c'est interdit. Nous commençons alors à sortir progressivement d'autres instruments de la caisse et il n'y a plus de détérioration d'instruments jusqu'à la fin de la séance. Florence a récupéré la lame démantelée et je lui propose de la réparer. Rémi, que je croyais occupé à fouiller dans la caisse, dit alors : « Moi veux pas qu'è soit réparée. » Je demande : « Pourquoi tu ne veux pas ? » Il répond : « Parce qu'elle est cassée. Va pas faire de musique. » Je demande : « Tu ne veux pas qu'on fasse de la musique avec celle-là ? » Cette lame me semble avoir une grande importance pour Rémi, donc je préfère ne pas y toucher jusqu'à la fin de la séance.

- Les enfants et moi regardons le bâton de pluie et j'observe les réactions de Florence pour qui cet instrument semblait servir de repère. C'est le seul instrument avec lequel Florence jouait d'elle-même lors des précédentes séances et il a été introduit par Mme Delmas, son assistante maternelle. Florence a vu l'instrument et le fixe intensément, les yeux grand ouverts. Je le pose face à elle. Elle n'y touche pas, mais continue à le fixer quand les autres enfants jouent avec.
- Rémi dit : « C'est des crapauds. Regarde le crapaud derrière. » Je me retourne vers Rémi. Il a une paire de castagnettes à la main qu'il fait claquer en ma direction. Rémi poursuit : « Le crapaud y vient te manger. » Je fais semblant d'être effrayée. Rémi pince mon pantalon avec les castagnettes et dit : « Ça y est, il a mangé. » Je prends une autre paire de castagnettes et lui réponds : « Regarde, moi aussi j'ai un crapaud et il va te manger aussi. » Et je fais comme si mes castagnettes essayaient de manger les siennes. Il répète : « Le crapaud y t'a mangé et ils sont coquins. » Je demande : « Ce sont des crapauds coquins ? » Rémi continue de jouer avec les instruments.
- David et moi explorons ensemble le tambour : on frappe la peau avec les mailloches, avec les mains, on agite la mailloche dans le résonateur.
- Soudain, Rémi essaie de mordre mon pantalon. Je m'exclame : « Et bien, tu veux me manger, maintenant ? Comme ton doigt ? » Il répond « Oui. » Il s'appuie contre moi et me dit : « Je veux t'écraser. » « Tu veux m'écraser ? » Là encore, je ne sais pas comment réagir et me contente de questionner Rémi sur son comportement. Je ne trouve pas utile de lui interdire de faire comme s'il m'avait mangé ou écrasé, d'autant plus que sa violence est beaucoup plus verbale que physique et qu'il ne m'a fait mal à aucun moment.
- David sort du tapis, se dirige vers la porte et dit : « Moi, j'ai envie de voir Annie. » Il entrouvre la porte, dit : « Coucou, Annie ! » Florence se lève à son tour pour aller voir Mme Delmas. Rémi commente la situation : « Tout le monde est pati ! »
- Comme effectivement, la moitié des enfants est maintenant hors des tapis, je clos la séance et demande à ce que les instruments soient rangés. Tous les enfants participent au rangement. Clémence m'aide à ranger les lames sonores dans la valise. Il manque une lame que David tient dans sa main. Je lui montre la valise en lui disant qu'il manque quelque chose dedans. Il remet la lame à sa place.
- Mme Martin semble curieuse et me demande : « La musicothérapie, c'est soigner les enfants par la musique ? » Je lui explique alors qu'il s'agit plutôt de proposer aux enfants de s'exprimer avec la musique.

Après la séance

- Mme Martin avance à propos de Rémi : « Qu'est-ce qu'il a été agressif, aujourd'hui ! N'est-ce pas, Céline ? » Je réponds : « Je crois qu'il avait peut-être beaucoup de choses à exprimer. »

d - Conclusion

Au sujet des enfants

Mon attention lors de cette séance a été surtout concentrée sur Rémi. Mon observation des autres enfants a donc été assez réduite. Cependant, j'ai pu observer que :

- Florence semble encore assez intimidée, mais ne pleure pas et prend un instrument, sans en jouer. Elle observe beaucoup tout ce qui se passe autour d'elle.
- David exprime son désir de voir son assistante maternelle revenir et quitte l'espace de jeu pour aller la rejoindre en fin de séance. Par ailleurs, il explore activement les instruments. Dans un premier temps, son rapport avec moi consiste à prendre de mes mains toutes les mailloches que j'utilise. Puis un dialogue s'installe.
- Clémence joue avec les instruments qui sont à sa portée. Elle reste à la même place sur le tapis durant toute la séance et n'entre pas en dialogue avec les membres du groupe. Ce n'est qu'après la séance et à l'écart du groupe qu'elle dialogue verbalement avec moi.
- Rémi a visiblement investi la musicothérapie comme un lieu d'expression (il exprime notamment le désir de m'écraser et de me manger). Son comportement semble avoir pour but d'attirer mon attention et de tester les limites à ne pas franchir.

A propos des assistantes maternelles

- Seule Mme Martin a véritablement co-animé la séance, puisque Mme Delmas a quitté la pièce dès le début de la séance et n'est revenue qu'à la fin pour venir chercher les enfants dont elle s'occupe.
- Mme Martin encourage les enfants à explorer les instruments, mais a encore tendance à demander aux enfants de jouer avec les instruments de manière conventionnelle. Par ailleurs, elle semble visiblement gênée par l'attitude de Rémi, en particulier lorsqu'il commence à détériorer le matériel.

Mon vécu de la séance

- Face au comportement de Rémi, j'ai ressenti un grand sentiment d'impuissance et je ne sais comment agir. Je pense avoir bien fait en introduisant l'interdit de casser les instruments, mais je n'ai prévu aucune sanction au cas où la limite serait franchie.

5^{ème} séance

a - Préparation de la séance

- Au cours de cette séance, je compte rappeler l'interdit de casser les instruments.
- La séance sera organisée autour de deux types d'instruments : les petits carillons et le métallonote d'une part, et le grand balafon d'autre part. Cela pourrait permettre de nommer les différences entre ces

instruments (petit ou grand, en métal ou en bois), ainsi que leurs points communs. Plus largement, j'espère pouvoir aborder le thème des différences et ressemblances, qui me paraît fondamental : être identique à l'autre et pourtant différent. C'est ce qui fait que chaque être est unique tout en appartenant au genre humain.

- Au début de la séance, les instruments sont placés dans une valise, puis je les mettrai progressivement à la disposition des enfants.
- J'essaierai d'observer plus particulièrement Florence : comment va-t-elle réagir face à l'absence de son instrument de référence (le bâton de pluie) ? Cela va-t-il lui permettre d'aller vers d'autres instruments ?

b - Déroulement de la séance

Enfants participant à la séance : Élodie, Florence, Rémi, Clémence et Manon

Co-animatrices : Mme Martin et Mme Simone

Autres adultes : Mesdames Durand et Régnier se trouvent dans le bureau d'entrée, à côté de la salle ludique où a lieu la séance.

Durée de la séance : 35 minutes

Avant la séance

- Clémence est la première arrivée. Elle entre dans la salle ludique et vient y suspendre son manteau. Nous parlons des bruits de la rue que nous écoutons par la fenêtre ouverte : les voitures, les passants, les chiens, etc. Mme Régnier lui dit en l'embrassant : « Qu'est-ce que tu es sage ! »
- La directrice de la crèche et Mme Martin discutent à propos de Manon, de sa vivacité et de sa curiosité. La directrice dit à Manon : « Mais tu es un vrai garçon manqué ! » Mme Martin me dit : « Manon a beaucoup de vocabulaire et elle se fait très bien comprendre. » Mme Martin et la directrice lui demandent de nommer les différentes personnes présentes, ce qu'elle fait en déformant un peu les prénoms, mais cela est tout à fait compréhensible.

Pendant la séance

- Les co-animatrices s'installent en dehors des tapis sur les canapés. Mme Simone se place à proximité de Florence et au cours de la séance, ne cessera de se rapprocher du tapis, pour inciter Florence à jouer.
- Élodie pleure dès qu'elle doit se séparer de son assistante maternelle. Mme Martin la prend sur ses genoux et lui dit : « Ecoute la musique. »
- Mme Simone installe Florence sur le tapis.
- Je rappelle aux enfants qu'il est interdit de casser les instruments.
- Rémi commence à jouer avec le balafon. Je sors ensuite le métallonote et Clémence en joue.
- A ce moment-là, Élodie cesse de pleurer.
- Rémi prend la lame orange qu'il avait nommé « couillette » la dernière fois et la donne à Florence. Celle-ci ne s'en saisit pas, mais Rémi la pose devant elle et elle finit par l'attraper. Il se saisit alors de la lame blanche. Florence tire sur la lame et je lui rappelle qu'il est interdit de casser les instruments. Rémi dit alors : « Faut pas casser » en manipulant la lame blanche.
- Rémi frappe le balafon avec une mailloche en feutre. Je compare avec lui les bruits que produisent les différentes mailloches : l'une est en bois, l'autre est en feutre, et ça ne fait pas le même son. Nous jouons

- alors tous les deux sur le balafon. Cela se transforme petit à petit en dialogue : Il joue en frappant sur les lames *forte*, je lui réponds par des *glissandi*, puis nous faisons tous deux des *glissandi forte*, puis *piano*⁵.
- Élodie quitte les bras de Mme Martin, se dirige vers le tapis, puis se remet à pleurer. Mme Martin la prend de nouveau dans ses bras pour la consoler. Au cours de la séance, Élodie pleure par périodes. Chaque fois qu'elle recommence à pleurer, Mme Martin lui répète que son assistante maternelle est derrière la porte, et qu'elle va bientôt la retrouver.
 - Clémence joue sur le métallonote, puis sur le balafon. Lorsque sa mailloche quitte le balafon pour revenir au métallonote, elle heurte le couvercle de la valise du métallonote. La valise se ferme et les lames sont enfermées à l'intérieur. Clémence sourit et à quatre reprises, elle joue sur le balafon puis ferme la valise avec sa mailloche. Cela devient un jeu que je reprends moi aussi. Mais comme je vois que ce jeu devient répétitif, j'introduis un imprévu : j'empêche la valise de se fermer en la bloquant avec ma mailloche. Nous jouons ensemble en alternant les frappés et les *glissandi* sur le balafon, puis sur le carillon. Ce dialogue très riche est accompagné d'une communication par des regards et des sourires.
 - Mme Simone m'explique que Florence a des difficultés à saisir les objets avec le bras gauche. Mme Simone me dit qu'« [elle] prend Florence en dépannage »
 - Manon se déplace beaucoup dans la pièce. Elle tourne autour des tapis, tombe dans la valise à instruments, etc. Elle retourne fréquemment vers Mme Martin et lui parle. Lorsque Élodie pleure, elle se place face à elle et met son index devant sa bouche comme le fait son assistante maternelle.
 - Clémence joue principalement sur le carillon. A deux reprises, elle me tend toutes les mailloches qu'elle trouve. Je la remercie.
 - Rémi sort à trois reprises du tapis avec le métallonote ou le carillon. A chaque fois, il se dirige vers la porte de sortie. Je lui dis que s'il ne veut plus jouer de musique, qu'il ramène quand même les instruments pour que les autres puissent jouer.
 - Durant la première partie de la séance, Florence essaie d'attraper une mailloche de sa main gauche, tandis qu'elle tient la lame sonore orange dans sa main droite. Mme Simone essaie de la mettre dans ses mains, mais à chaque fois, elle la lâche. Lorsque Rémi lui prend cette mailloche, elle tend le bras vers lui. J'en dépose une autre devant elle et elle essaie aussi de l'attraper. A la fin de la séance, elle range les lames sonores dans l'ordre dans la valise (uniquement avec sa main droite).
 - Rémi essaie de retourner le balafon en disant « il y a des boules en dessous » (il désigne les cales situées sous l'instrument et qui servent de résonateur). Je lui dis de ne pas le faire, car les cales sont très fragiles et il ne faudrait pas les casser. En effet, certaines cales sont sur le point de se détacher. Il se remet à jouer sur les lames du balafon puis dit : « J'ai fini musique ». Je lui dis : « tu n'es pas obligé de faire de la musique si tu n'en as pas envie. » Il continue quand même à jouer sur le balafon. Je lui dis : « En fin de compte, tu continues quand même à faire de la musique. »
 - Rémi frappe le couvercle de la valise avec ses mailloches. Trouvant son idée originale, je m'exclame : « Oh, mais tu as raison, on peut faire de la musique avec la valise ! » Nous dialoguons quelques instants en alternant des frappés rapides et plus lents. Rémi frappe également sur le sol, puis sur les tapis. Nous frappons ensemble sur ces surfaces. Mais à plusieurs reprises, les mailloches de Rémi passent bien près de la tête et des doigts de Manon. Mme Martin dit à Rémi de faire attention.
 - Clémence me raconte que sa maman va faire des pâtes et qu'elle va les manger avec son papa et sa maman. Quand elle me parle, il y a une grande proximité corporelle entre elle et moi : elle s'appuie sur

⁵ cf. glossaire, p. xxii

moi et me regarde intensément. Nous parlons de la couleur des pâtes, de la pizza que lui fait parfois sa maman, ou encore de la purée que lui a cuisinée son assistante maternelle il y a quelques jours. Je fais avec elle le rapprochement entre les couleurs de ces aliments et les couleurs des notes du carillon. Clémence me raconte également qu'il y a une souris verte dans sa maison. Je lui demande : « Ah bon ? Comme dans la chanson ? » Mme Martin et moi chantons alors *Une souris verte*.

- Rémi joue du carillon à côté de moi. Soudain, il dirige sa baguette vers moi et la met sous mon bras, comme s'il essayait de planter une épée dans mon bras. En faisant cela, il produit un petit bruit de bouche. Je lui dis : « tu essaies de me tuer pour de faux ? » Il fait ce même geste à trois reprises, puis continue à jouer sur le carillon.
- Manon chantonne : « papa mama papa mama. » Je reprends sa chansonnette en jouant sur le balafon.
- J'annonce la fin de la séance et je demande aux enfants de m'aider à ranger les instruments dans la valise.

Après la séance

- Élodie retrouve son assistante maternelle (Mme Durand). Elle est souriante et se laisse traîner par la main comme si elle était ivre. Elle se cogne trois fois contre un autre enfant et finit par le renverser. Mme Durand lui demande : « fais-lui un bisou pour t'excuser. » Élodie obéit. Mme Durand me dit : « Quand je suis pas là, elle pleure. Et elle fait plein de sottises. Pourtant, je la gronde... » Je remarque que Mme Durand demande à Élodie de lui donner la main en permanence et l'entraîne partout avec elle.

c - Conclusion

A propos des enfants

- Manon est très autonome bien qu'elle revienne fréquemment vers son assistante maternelle. Elle fait de nombreuses expériences, parfois dangereuses, se déplace beaucoup pour aller vers tout ce qui l'intéresse ou la surprend, et cela sans jamais rien me demander. Elle se débrouille seule pour découvrir le monde qui l'entoure.
- Florence s'est vraiment « lancée » aujourd'hui : elle a manipulé activement les lames sonores malgré les problèmes moteurs de son bras. Elle semble moins intimidée.
- Rémi a visiblement intégré l'interdit de casser les instruments de musique. Sa curiosité le pousse à explorer tous les instruments proposés. Nos dialogues sont de plus en plus riches et variés. Il quitte à plusieurs reprises l'espace de jeu.
- Élodie parvient difficilement à être séparée de son assistante maternelle, Mme Durand. Elle l'exprime par des pleurs. Cependant, lorsqu'elle ne pleure pas, elle semble observer avec attention ce qui se passe autour d'elle. Quand elle retrouve Mme Durand, elle retrouve le sourire. Elle semble avoir avec son assistante une relation très fusionnelle.
- Clémence semble avoir trouvé sa place dans le groupe. Elle ne se tient plus à l'écart et n'hésite pas à se rapprocher de moi et à dialoguer avec moi, verbalement et par le biais du jeu musical.

Au sujet des co-animatrices

- Les co-animatrices se placent dès le début de la séance en dehors de l'aire de jeu délimitée par les tapis. Mme Simone s'en rapproche au cours de la séance, afin de se rapprocher de Florence et l'inciter à jouer.

- Mme Martin porte surtout son attention sur Manon. Cependant, elle s'occupe également d'Élodie lorsque celle-ci se met à pleurer. Du fait qu'elle ait pris Élodie sur ses genoux, elle ne peut plus saisir les instruments pour dialoguer avec les enfants. Mais elle n'hésite pas à chanter lorsque l'occasion se présente.
- Mme Simone participe à une séance pour la première fois. Son attention se porte presque exclusivement sur Florence, dont elle a la charge. Elle l'oblige dès le départ à s'installer sur les tapis et essaie de l'inciter à jouer avec les instruments comme le font les autres enfants.

Mon vécu de la séance

- Je suis contente de voir que la plupart des enfants ont investi l'atelier de musicothérapie comme un lieu où ils peuvent explorer leur environnement sonore et découvrir de nouvelles possibilités d'expressions par le biais du jeu musical. Je suis également soulagée de constater que la notion d'interdit a été rapidement intégrée.
- Au sujet des pleurs d'Élodie, j'avais peur que cela perturbe la séance. Visiblement, Élodie semble angoissée d'être séparée de son assistante maternelle. Mais j'ai finalement accepté qu'Élodie s'exprime ainsi tout en souhaitant qu'elle trouve dans les séances de musicothérapie d'autres façons de s'exprimer.

6^{ème} séance

a - Préparation de la séance

- Je ne sais pas encore quels enfants seront présents à la séance en raison de changements d'emploi du temps des parents. Je compte donc demander à la directrice de la crèche d'éclaircir cette question.
- Pour cette séance, j'ai choisi le thème de la pluie, bien qu'il fasse beau. J'espère que cela permettra aux enfants de mettre à contribution leur imaginaire pour créer quelque chose avec les instruments et saisir les différences entre réalité et fiction. (J'imagine qu'il pleut, mais il ne pleut pas dans la réalité.)
- Ce thème sera introduit dans une courte histoire illustrée au tambour.
- Après cette histoire, je proposerai aux enfants de jouer avec les instruments : un tambour en PVC, quatre tambourins, un tambour à double peau contenant des perles multicolores, des mailloches (la plupart en bois et quelques mailloches en feutre ou en plastique), le métallonote, deux bâtons de pluie et deux paires de castagnettes. Ces instruments sont rangés dans une valise au début de la séance.

b - Déroulement de la séance

Enfants : Robin, Rémi, Nadia et Florian

Co-animatrice : Mme Gabriel

Durée de la séance : 26 minutes

Avant la séance

- Une auxiliaire de puériculture me demande le nom de l'instrument que j'ai amené la dernière fois. Je dis

que c'est un balafon africain. Elle me dit que les enfants l'ont vraiment apprécié et qu'elles en ont reparlé après entre auxiliaires, mais qu'elles ne se rappelaient plus du nom de l'instrument.

- La directrice de me communique la nouvelle répartition des enfants dans les groupes. Je constate que Manon n'apparaît pas sur la liste des enfants participants, car elle vient aux séances quand son assistante maternelle est co-animatrice, mais elle n'est pas participante officiellement. Cependant, dans la réalité, quand Manon est là, elle participe autant que les autres enfants et je la considère comme un membre du groupe. Je demande donc à Mme Régnier d'éclaircir cette situation : soit Manon est considérée comme participant aux séances (et dans ce cas, elle doit être inscrite sur la liste), soit elle ne participe pas du tout. J'explique à Mme Régnier que je ne dis pas cela parce que ça me dérange que Manon participe, mais parce qu'il me paraît important de considérer les enfants comme des êtres à part entière et je ne souhaite donc pas que Manon soit présente à une séance et qu'on fasse comme si elle était absente (même si ce n'est au départ qu'une question administrative).
- Je dois m'absenter de la crèche pendant quelques minutes avant l'arrivée des enfants. Lorsque je suis de retour à la crèche, Rémi, Nadia et Manon sont déjà dans la salle ludique. Rémi me demande d'accrocher sa veste. Je lui dis qu'il est assez grand pour le faire tout seul. Manon dit « Nadia » en montrant le manteau de celle-ci. Mme Régnier demande à Manon à qui appartient l'autre manteau. Elle répond « Rémi ».
- Rémi, Nadia et moi discutons sur le petit balcon. Je dois souvent dire à Nadia que je ne comprends pas ce qu'elle dit et elle répète jusqu'à ce que je comprenne. Nous parlons de ce qui se passe dans la rue, des travaux qui ont lieu quelques mètres plus loin. On entend le bruit des travaux, mais on ne les voit pas. Je leur explique d'où vient le bruit du marteau-piqueur et à quoi il sert. Je leur dis qu'aujourd'hui, il fait beau, mais qu'on va parler du bruit de la pluie. Soudain, on entend les cloches qui sonnent dehors. Rémi s'écrie : « les cloches ! » Je lui dis : « Oui, tu as raison, on entend les cloches de l'église. »
- Manon s'est installée sur le canapé et s'écrie : « ballon ! » Mme Martin lui dit « Aujourd'hui, on n'est pas venu pour faire du ballon. Mais après, on en fera. »
- Rémi soulève le couvercle de la valise. Mme Martin lui demande de ne pas le faire : « non, tu sais que je ne veux pas que tu fouilles dans les sacs... Enfin, je ne sais pas si c'est autorisé ici. » Je dis à Rémi : « Tu es pressé de savoir ce qu'il y a dans la valise ? On n'a qu'à regarder ce qu'il y a dedans, mais on n'y touche pas pour l'instant. On pourra jouer avec les instruments quand tout le monde sera là. Vous avez vu ce qu'il y avait dans la valise, mais ça sera une surprise pour les copains. »
- Florian et Robin arrivent à la crèche avec leurs assistantes maternelles respectives. La salle est maintenant occupée par trois assistantes maternelles, la directrice, les enfants et moi. Pour pouvoir débiter la séance, je demande : « Alors, qui reste à la séance et qui s'en va ? » Les assistantes décident que c'est Mme Gabriel qui reste pour co-animer. Manon sort de la salle avec Mme Martin, ce qui me surprend (A-t-on demandé son avis à Manon ? Je pense plutôt que son assistante maternelle ne souhaitait pas s'en séparer et, n'étant pas co-animatrice à cette séance, elle aurait voulu que Manon reste avec elle dans le bureau d'accueil.)
- Pendant que nous discutons, Rémi et Florian ont pris des mailloches et ont commencé à jouer sur le balafon.

Pendant la séance

- Je demande à Rémi et Florian de me rendre les mailloches car on va commencer la séance par une

- petite histoire. Toutes les mailloches sont restituées et je les remets dans la valise.
- Je commence à raconter : « C'est l'histoire... » Nadia me dit : « ...du loup. » Je lui dis : « non, ce n'est pas l'histoire du loup que je vais vous raconter aujourd'hui. C'est l'histoire de dix doigts qui écoutaient tomber la pluie. Une goutte, puis deux gouttes, puis trois. » A chaque goutte, je frappe un coup très léger sur le tambour. Les enfants sont très attentifs et sourient. Je regarde chaque enfant en racontant mon histoire. Quand je regarde Florian, il se retourne en souriant. Je poursuis mon récit : « Il pleut de plus en plus ! » Je joue du bout des doigts de plus en plus vite et en *crescendo*⁶ sur le tambour pour imiter le bruit de l'averse. Spontanément, Rémi frappe ses mains sur ses jambes et Nadia fait de même. Lorsque je dis : « et maintenant, voici l'orage ! » en frappant dans la nuance *forte* sur le tambour. Rémi et Nadia frappent eux aussi très fort avec leurs mains sur le balafon en riant. « Puis l'orage cesse et le calme est de retour. » Un court moment de silence s'installe dans la salle.
 - Nous continuons à imiter les gouttes d'eau en donnant de petits coups sur le balafon avec le bout des doigts. Rémi me dit : « Pleut pas du tout. » Je lui dis en lui montrant la fenêtre : « Dehors, il ne pleut pas du tout, mais nous, on peut essayer de faire comme le bruit de la pluie. Est-ce que tu trouves que ce qu'on fait ça ressemble au bruit de l'eau quand il pleut ? » Il répond « oui ». Je lui demande s'il a une autre idée pour imiter le bruit de la pluie. Soudain, tout le monde cesse de jouer. Je dis : « Oh ! Je n'entends plus le bruit de la pluie. Par contre, j'entends le bruit des voitures dehors, j'entends vos respirations, j'entends Florian qui se gratte. » Florian sourit et je lui dis : « Tu as entendu le bruit que ça fait quand tu te grattes ? Quand on gratte le tapis, ça fait encore un bruit différent. » Et je frotte le tapis avec mes mains. Les enfants semblent très attentifs aux différents bruits.
 - Rémi soulève le couvercle de la valise où se trouvent les autres instruments de musique. Nadia dit : « Rémi, non ! » Je dis : « Maintenant qu'on est tous ensemble, on peut sortir ce qu'il y a dans la valise. » J'en profite pour rappeler qu'il est interdit de casser les instruments. Nadia dit en prenant le métallonote : « Faut pas casser ça. »
 - Rémi frappe le tapis avec ses mains. Je fais de même et nous frappons de plus en plus fort et de plus en plus vite. Nous stoppons brutalement nos frappés puis reprenons de plus belle. Je dis : « Oh ! Qu'est-ce que ça fait comme bruit ! » Rémi s'écrie : « J'fais pas du bruit. » Je lui demande : « Tu fais de la musique alors ? » Il répond « oui ! » Puis nous redoublons nos frappés sur le tapis. Florian et Robin se joignent à nous.
 - Nadia, Rémi et Mme Gabriel sortent quelques instants pour aller aux toilettes. Pendant leur absence, Robin ausculte le balafon. Il me pose des questions sur différentes parties de l'instrument. Il s'allonge sur le tapis pour mieux regarder « les boules ». Je lui explique que ce sont des Calebasses creuses qui servent à faire résonner le son de l'instrument. Il veut comprendre à quoi servent les ficelles. Je lui explique qu'elles servent à maintenir les bouts de bois attachés ensemble pour ne pas qu'elles se détachent.
 - Lorsque Nadia, Rémi et Mme Gabriel reviennent dans la salle ludique et qu'ils atteignent le tapis, je m'écrie : « Oh ! Vous entendez le bruit des pieds sur le tapis ? » Les enfants semblent surpris. Tout le monde se lève (à l'exception de Robin) et nous écoutons le bruit de nos pieds. Nous frappons de plus en plus fort et de plus en plus vite. Bientôt, Nadia, Rémi et Florian sautent en riant sur les tapis. Mme Gabriel dit à Robin qui est resté allongé sur le tapis : « Et toi, tu sautes pas ? Parce que tu n'as pas envie ? » Robin répond « non. » Je lui dis : « Ça ne t'intéresse peut-être pas, le bruit de tes chaussures ? Peut-être

⁶ cf. glossaire, p. xxii

- que tu le connais déjà ? » Il ne répond pas. Mme Gabriel me dit : « Mais ça l'intéresse. Enfin, tout ces jeux. On le voit bien qu'il s'intéresse à tout ça. » Alors que les autres enfants fouillent dans la valise, Mme Gabriel demande à Robin : « Va voir ce qu'il y a dans la valise. »
- Je sors le bâton de pluie et dis : « Cet instrument-là, il sert à imiter le bruit de la pluie. » Nadia demande : « A moi. » Je lui tends l'instrument. Rémi dit : « Et moi aussi. » Je lui tends l'autre bâton de pluie. Je sors le tambourin qui contient des perles. Je le fais tourner et chuchote : « on dirait le bruit de l'averse. »
 - Florian prend un tambourin et le frappe de plus en plus fort. Mme Gabriel s'écrie : « Doucement ! »
 - Robin prend deux tambourins et Mme Gabriel lui dit qu'un seul suffit. Mais il insiste : il veut les deux et en prend même un troisième. Par la suite, Robin refusera catégoriquement que d'autres enfants ou moi jouions sur les tambours qu'il a choisis. Par contre, Mme Gabriel lui demande : « j'ai le droit de jouer avec toi ? », puis elle entre en dialogue avec lui en jouant sur un tambour. Robin a réparti les trois tambourins autour de lui comme une batterie et lui répond.
 - Nadia et Rémi se disputent le tambour à perles et me demandent d'intervenir. Je leur explique qu'ils peuvent s'arranger entre eux car il y a assez d'instruments pour tout le monde. Ils règlent leur différend en choisissant d'autres instruments.
 - Nadia me tend la lame sonore orange et me dit : « C'est cassé, ça. » Je lui montre qu'elle n'est pas cassée, mais que si on tire trop fort sur le morceau de métal, elle peut se casser. Puis elle s'amuse en se coiffant un tambourin comme s'il s'agissait un chapeau.
 - Robin joue avec le bâton de pluie et moi avec le tambour à perles. Je lui fais remarquer qu'on a des instruments différents, mais qu'ils contiennent tous les deux des perles.
 - Florian frappe avec une mailloche sur les instruments, le tapis, la valise puis sur Rémi. Rémi se retourne et je lui dis : « Florian a voulu faire de la musique avec ton dos, mais peut-être que toi tu n'as pas envie qu'il fasse ça ? » Il ne répond rien et continue à jouer. Puis il tape très fort sur un tambourin et Mme Gabriel lui dit : « tu tapes trop fort. Il vaut mieux que tu tapes avec la baguette en mousse. » Je suggère de taper avec les mains. Rémi répète : « moi je fais gros bruit ! » en frappant sur le tambour à perles.
 - Robin, Mme Gabriel et Florian jouent à entrechoquer leurs mailloches, comme s'il s'agissait d'épées.
 - Soudain, tout le monde frappe sur les tambours avec des mailloches. Le volume sonore est alors très élevé et les enfants exultent. Au milieu de tout ce bruit, Robin crie : « non ! », sans doute parce qu'on joue sur les tambours qu'il avait choisis.
 - Mme Gabriel montre à Rémi que quand on frappe sur le tambour à perles, celles-ci s'agitent.
 - J'ai pris deux lames sonores et les frappe avec une mailloche. Cela ressemble exactement au bruit d'une sonnette d'entrée. Florian s'écrie « maman ! » Je lui demande si cela lui rappelle quelque chose. A chaque fois que je rejoue ces deux notes, il s'écrie « maman » en souriant. Je lui dis que sa maman n'est pas là, mais que sans doute ce bruit lui rappelle la sonnette de la maison et sa maman qui apparaît derrière la porte quand elle vient le chercher.
 - Rémi et Nadia quittent le tapis et Mme Gabriel leur demande de revenir sur le tapis s'ils veulent faire de la musique. J'annonce alors la fin de la séance et demande aux enfants de m'aider à ranger les instruments.
 - Les enfants jettent les instruments dans la valise et je demande à ce qu'on les pose doucement dans la valise pour ne pas les casser. Rémi repousse Florian qui veut ranger la lame sonore qu'il a dans la main. Il veut la ranger lui-même. Il la pose doucement dans la valise en me regardant.
 - Mme Gabriel demande aux enfants de me dire au revoir et à bientôt, ce qu'ils font. Nadia dit : « un

manteau » au lieu de « à bientôt » et enfile effectivement son manteau.

Après la séance

- Dans le bureau d'entrée, les assistantes maternelles qui n'ont pas participé à la séance demandent aux enfants ce qu'ils ont fait et s'ils ont bien aimé. Rémi dit qu'il a fait « la musique ».
- Je recroise Nadia quelques minutes plus tard. Elle me demande où je vais. Je réponds que je vais chercher d'autres enfants à la garderie pour faire de la musique avec eux.

c - Conclusion

A propos des enfants

- Robin n'explore aucun instrument durant la première partie de la séance. Ce n'est que lorsqu'il se retrouve seul avec Florian et moi qu'il dialogue verbalement avec moi. Lorsque le groupe est de nouveau complet, il exprime son opposition et joue avec des instruments qu'il ne veut partager avec personne, excepté la co-animatrice (qui est également son assistante maternelle).
- Rémi explore les instruments et son environnement sonore avec curiosité. Il les utilise pour s'exprimer.
- Nadia se montre très imaginative et explore l'environnement sonore activement. Elle semble avoir intégré l'interdit de casser les instruments et me le rappelle.
- Florian explore très activement les différentes possibilités des instruments et les bruits qui l'entourent.

A propos de la co-animatrice

- Mme Gabriel semble avoir saisi les objectifs des séances. Elle privilégie l'échange avec les enfants, sans les forcer à jouer avec les instruments et sans faire à leur place. Par ailleurs, elle semble vouloir justifier Robin en disant qu'il s'intéresse aux activités, même s'il a une façon différente de participer.

Mon vécu de la séance

- J'ai été émerveillée par la qualité d'écoute du groupe en début de séance lorsque je racontais l'histoire.
- Je suis contente de constater que pour Mme Gabriel, l'échange avec les enfants semble primordial. Je suis heureuse à l'idée de penser que l'atelier de musicothérapie soit un lieu d'échange entre les enfants et leurs assistantes maternelles.
- A propos de l'auxiliaire de puériculture qui m'a demandé des renseignements sur le balafon, je dois reconnaître que cela m'a beaucoup touchée car pour une fois, j'avais l'impression qu'un réel échange avec les co-animatrices s'engageait. Cela m'a donné le sentiment qu'elles s'intéressaient à mon travail et que les séances étaient intéressantes pour elles aussi. C'est comme si le balafon avait permis une rencontre entre elles et moi, grâce à la curiosité qu'il a suscitée chez elles.

7^{ème} séance

a - Préparation de la séance

- Je prévois de prendre un temps pour faire un bilan avec les assistantes maternelles. Par ailleurs, la

question de la présence de Manon aux séances n'a toujours pas été résolue. Il faudra l'éclaircir.

- Je proposerai au groupe de chanter la chanson *Jean Petit qui danse* (chanson que je n'étais pas parvenue à proposer aux enfants à la 3^{ème} séance), qui permet de nommer les différentes parties de son corps. Pour cela, on prendra des grelots fixés à une pince à linge et à chaque couplet, on attachera la pince à linge sur la partie de son corps citée.
- Au début de la séance, il n'y a aucun instrument sur le tapis, excepté six pinces à linges munies de grelots. Les autres instruments seront dans une valise. Après la chanson, on sortira les instruments de la valise. Les instruments proposés sont : quatre tambourins, deux maracas en forme d'épis de maïs, un maraca en forme de banane, deux bâtons de pluie, un maraca en bois, un métallonote, un carillon, deux paires de castagnettes, trois bracelets de grelots, un guiro, deux cymbales, ainsi qu'un tuyau en plastique.

b - Déroulement de la séance

Enfants présents : Rémi, Nadia, Mathieu, Florian, Manon et Robin

Co-animatrice : Mme Martin

Durée de la séance : 23 minutes

Avant la séance

- Je réexplique à la directrice que je souhaite éclaircir la question de la présence de Manon. Elle me demande si Manon me dérange, car comme elle est très active, elle a tendance à courir partout, à chercher les jouets dans la salle etc. Je lui dis que là n'est pas la question : ce n'est pas que Manon me dérange ou non. Je veux simplement savoir si elle vient ou non. Si elle vient, elle doit être considérée comme une participante à part entière. La directrice me dit que puisqu'elle ne me dérange pas, elle peut venir cette fois-ci et « si cela se passe bien, on verra ce qu'on décide. »
- L'accueil des enfants se fait dans le bureau d'entrée.
- Je propose aux assistantes maternelles de faire un petit bilan, de me parler de leur vécu des séances. Mme Martin me dit « c'est bien, les enfants aiment ça. » Elle me dit aussi que les enfants dont elle s'occupe (Manon, Rémi et Nadia) sont très intéressés par « la musique » et qu'ils en parlent à leurs parents. Ils réclament parfois « la musique », en particulier le jeudi, car c'est un jour où ils vont aussi à la crèche, pour participer à d'autres activités. Mme Gabriel me dit : « pour moi, c'est bien, puisque je viens encore. » Elle ajoute que Robin est très intéressé à présent, qu'avant, il disait « non » quand on lui demandait s'il voulait faire de la musique et qu'il ne participait pas. Je lui réponds : « il participait peut-être à sa façon, en écoutant. »
- L'assistante maternelle qui m'avait dit qu'elle ne reviendrait pas est quand même revenue.
- Robin montre ses poings à Mathieu puis s'approche de lui et essaie de l'embrasser. Mathieu le repousse.
- Je demande à Manon si elle veut faire de la musique. Elle hoche la tête.
- Avant de rentrer dans la salle, Nadia et Rémi frappent leurs mains sur leurs cuisses en sautant sur place.

Pendant la séance

- J'invite les enfants à s'asseoir sur le tapis et annonce qu'on va commencer la séance par une chanson. Je leur précise qu'il s'agit d'une chanson avec des gestes et que s'ils en ont envie, ils peuvent chanter et

faire les gestes comme moi. Mathieu essaie d'attraper des instruments. Je lui demande d'attendre, car pour l'instant on chante une chanson et après on jouera avec les instruments. Je chante *Jean Petit qui danse*. A chaque couplet, Jean Petit danse avec une partie du corps. J'attache une pince à linge sur la partie de mon corps correspondante et agite le grelot. Je fais ainsi danser le doigt, le pied, le nez et le ventre de Jean Petit. Les enfants semblent attentifs, sourient, en particulier au moment où j'accroche la pince sur mon nez car cela me donne une voix nasillarde. Je demande aux enfants : « Avec quelle partie du corps pourrait-on danser maintenant ? » Les enfants sont très actifs, proposent différentes parties du corps. Nous faisons danser nos mains, nos épaules, nos coudes, nos oreilles, nos pieds, etc. Seul Rémi chante. Rémi essaie d'accrocher une pince à linge dans ses cheveux. Mme Martin rit et lui dit que les garçons n'ont pas assez de cheveux pour accrocher une pince à linge. Mais Rémi parvient à le faire. Manon essaie d'accrocher une pince sur la langue. Mme Martin lui dit : « pas sur la langue, tu vas te faire mal, ma chérie ! » Manon sort du tapis et Mme Martin la rappelle.

- Florian soulève le couvercle de la valise. Je dis que maintenant, on peut sortir les instruments de musique et je demande aux enfants s'ils se rappellent qu'il est interdit de casser les instruments. Nadia et Florian me répondent « oui ». Nadia sort un tambour en PVC. Elle me le tend et dit : « c'est cassé. » Je lui dis que je n'avais pas vu qu'il était cassé (il y a un trou dans la peau). Je le mets de côté en expliquant à Nadia que puisqu'il est cassé, on ne peut plus s'en servir.
- Rémi colle « le tuyau » à son oreille et je dis « bonjour Rémi » en parlant à l'autre bout du tuyau. Mathieu se saisit de ce même bout. Je lui demande : « toi aussi, tu veux parler à Rémi ? » Il répond : « pas Rémi ! » Ils tirent alors sur le tuyau chacun de leur côté en me regardant comme pour demander d'intervenir. Je leur dis : « Arrangez-vous entre vous. Il y a assez d'instruments pour tout le monde. » Rémi finit par lâcher le tuyau et se dirige vers d'autres instruments.
- Rémi ouvre le métallonote et Nadia essaie de prendre la lame orange. Rémi repousse sa main et la prend, tandis que Nadia prend d'autres lames et les dispose sur le tapis pour en jouer. Rémi laisse rapidement la lame orange de côté pour aller vers d'autres instruments.
- Nadia joue sur une cymbale, mais le son est étouffé par sa main. Je lui montre la différence entre frapper la cymbale et laisser résonner le son ou étouffer le son avec la main. Elle rit et refait mes gestes en s'amusant à arrêter la résonance du son avec ses mains.
- Rémi et moi dialoguons sur un tambourin en le frappant avec des mailloches. Florian essaye de frapper lui aussi le tambourin, mais Rémi le repousse.
- J'agite la couronne de cymbalettes. Manon s'en saisit et l'enfile autour de son bras. Mme Martin lui agite le bras en lui disant : « Tu entends ? Ça fait du bruit quand tu bouges le bras. »
- Nadia secoue un maraca en forme d'épi de maïs. J'en prends un autre et imite ses gestes en miroir. Elle le secoue en faisant un mouvement de rotation de tout son buste. Je fais de même, puis agite le maraca au-dessus de ma tête. Elle m'imité. Puis je frotte l'instrument avec une baguette comme s'il s'agissait d'un guiro. Elle frotte alors son maraca contre le mien, ce qui produit un raclement. Elle rit puis porte l'instrument à sa bouche. Je lui dis : « Tu fais semblant de manger du maïs ? »
- Robin prend une cymbalette et une mailloche. Pendant toute la séance, il ne jouera qu'avec cet instrument en le frappant avec la mailloche et dans une nuance *forte*. Quand je m'approche de lui et tente un dialogue en frappant sur un tambour dans sa direction, il dit « non » en tournant la tête.
- Nadia joue avec le tuyau et dit « allô ?! » Je prends l'autre bout du tuyau et réponds : « allô ! » Nadia, l'air étonnée, regarde dans le tuyau. Je lui dis : « Tu m'entends ? Je te parle dans le tuyau. » Elle dit oui et

pousse un grognement dans le tuyau : « Bououh ! » Je lui dis que j'ai bien entendu sa voix à l'autre extrémité.

- Mathieu s'écrie : « tabada à l'oreille ! » Puis il continue de parler d'une voix rauque en se roulant par terre. Il chantonne « a mama a toi bada ma patite mason babadou » sur le rythme croche/croche/noire/noire/noire et toujours avec une voix rauque.
- Robin me demande d'accrocher un bracelet à grelots. Je lui demande s'il veut que je l'accroche sur moi ou sur lui. Il me demande de l'accrocher sur moi. Je l'accroche à mon poignet et agite les grelots. Robin continue alors à jouer sur sa cymbale sans sembler faire attention aux grelots.
- A plusieurs reprises, Mathieu se saisit des mailloches dont je me sers, de sorte qu'il en a une dizaine entre les mains. Je les lui laisse en lui disant : « tu as vraiment besoin de toutes ces baguettes pour jouer ? » Robin réclame une baguette car Mathieu la lui a prise des mains. Mme Martin demande à Mathieu de lui en donner une pour qu'il puisse continuer à jouer.
- Manon quitte le tapis et s'installe sur le canapé avec la couronne de cymbalettes. Mme Martin lui dit : « Reviens, Manon ! » Manon s'écrie : « Non ! Non ! » Rémi quitte aussi le tapis. Je dis : « Si vous n'avez plus envie de faire de musique, vous pouvez rester sur le canapé. Mais si vous voulez faire de la musique, c'est sur le tapis. » Nadia dit : « Pu envie de musique. »
- Puisque je sens que le groupe commence à se disperser, je demande aux enfants de m'aider à ranger les instruments. Rémi le fait assez brutalement. Mme Martin lui dit : « Doucement ! » Je rappelle aux enfants que si on jette les instruments, ils risquent de casser.

Après la séance

- Les assistantes qui étaient restées dans l'entrée demandent aux enfants qui sortent de la séance ce qu'ils ont fait et comment cela c'est passé. Nadia dit qu'elle a fait de la musique et Rémi dit qu'il a fait « Tong ! Tong ! »
- Mathieu fait claquer une porte. Une assistante maternelle dit : « C'est un dur, lui ! »

c - Conclusion

A propos des enfants

- Rémi semble très enthousiaste. Il participe activement et avec Nadia, il sert d'élément moteur au reste du groupe par son dynamisme. Il est le seul à chanter et il dialogue avec moi par l'intermédiaire des instruments.
- Nadia va d'explorations en découvertes. Elle se montre très créative et ses dialogues avec moi sont de plus en plus riches.
- Mathieu essaie à maintes reprises de s'appropriier toutes les baguettes ou les instruments qu'il prend des mains de ses voisins. Il s'exprime aussi en chantonnant.
- Florian participe activement et explore les instruments.
- Manon exprime son opposition envers Mme Martin à plusieurs reprises. Elle explore activement tous les instruments qui sont à sa portée.
- Robin joue sur la cymbale uniquement. Son jeu est très peu varié et il ne dialogue avec moi qu'à la fin de la séance où il me demande d'accrocher un bracelet de grelots.
- Il y a une nette rivalité entre les garçons.

A propos des assistantes maternelles

- Mme Martin est sans cesse avec Manon et ne veut pas qu'elle sorte du tapis. En bonne éducatrice, elle montre aux enfants comment on se sert des instruments et leur demande de se les prêter mutuellement.

Mon vécu de la séance

- Je ne sais comment réagir par rapport à Manon. Je ne comprends pas ce qui se passe autour de cette petite fille qui échappe au cadre (elle n'est toujours pas inscrite sur la liste des participants) et qui est couvée par les adultes qui l'entourent, particulièrement par son assistante maternelle.
- Par ailleurs, je suis plutôt contente que les assistantes maternelles m'apprennent que les enfants réclament l'atelier de musicothérapie. Cela est très gratifiant pour moi. Je suis également très heureuse que les enfants et moi communiquions beaucoup plus que dans les premières séances.

8^{ème} séance

Exceptionnellement, la séance a lieu un mardi car un examen m'empêchait de venir la veille.

a - Préparation de la séance

- J'accueillerai chaque membre du groupe par une phrase musicale sur le balafon.
- Ensuite, je proposerai de jouer avec des instruments : quatre paires de castagnettes, deux tambours, un tambour à perles, une couronne de cymbalettes, deux bâtons de pluie, un tuyau, des mailloches.
- Nous terminerons la séance par la chanson *Un petit pouce qui marche*.

b - Déroulement de la séance

Enfants présents : Nadia, Rémi, Manon, Robin, Mathieu

Co-animatrices : Mme Martin et Mme Gabriel.

Durée de la séance : 21 minutes

Avant la séance

- En attendant que le groupe soit au complet, Robin, Nadia et Rémi jouent sur les porteurs. Robin et Rémi s'amuse à repousser le porteur de Nadia, à le cogner comme s'il s'agissait d'auto-tamponneuses.
- Mme Gabriel s'exclame : « Oh ! Manon, que tu as un beau pantalon ! » Aussitôt, Nadia dit : « Moi aussi ! » Mme Gabriel lui répond : « Oui, toi aussi. Mais toi, tu es toujours belle. » Un bébé dont s'occupe Madame Gabriel tend la tête vers Manon. Mme Gabriel lui dit qu'il veut des bisous. Manon étreint le bébé et se retourne en souriant vers son assistante maternelle.
- Mathieu reste assis dans un coin en attendant le début de la séance. Son assistante maternelle est partie afin de faire des courses pendant la séance. Il est donc le seul dont l'assistante maternelle est absente. Lorsque Nadia s'approche de lui en porteur, il la repousse avec son pied.
- Je propose aux assistantes maternelles de refaire un bilan (car nous avons manqué de temps lors du

bilan précédent). Je leur demande comment cela se passe pour elles et pour les enfants. Elles me disent que les enfants apprécient les séances puisqu'ils les réclament. Mme Martin me dit qu'ils sont tout excités quand elle leur dit qu'ils vont aller « à la musique ». Mme Gabriel me dit que Robin a insisté auprès de sa mère pour venir à l'atelier la veille car il était habitué à venir le lundi. Mme Martin me dit : « La musique est une activité qu'on apprécie tous plus ou moins. Par exemple, chez moi, il y a toujours la radio qui est allumée, en fond sonore. » Je leur demande si le fait qu'il y ait des séances de musicothérapie a changé quelque chose pour elles par rapport aux enfants. Elles me répondent « pas vraiment. »

- Un avion très bruyant passe dans le ciel et les enfants s'arrêtent de jouer pour l'écouter. Robin me raconte qu'il a vu un avion dans le ciel et qu'il a essayé de l'attraper, mais qu'il n'a « pas encore réussi ». Je lui demande s'il pense qu'il y arrivera quand il sera plus grand. Il me dit que oui et ajoute : « mais je suis grand, déjà ! » Quelques instants plus tard, il m'entraîne vers les toilettes et me dit en montrant les cuvettes des WC : « regarde, il y a des volcans ! » Je lui demande si cela lui fait peur, mais il répond que non.
- Je ferme une fenêtre de la salle. Rémi ferme l'autre en disant : « J'vais t'aider ! » Je le remercie.

Pendant la séance

- Robin s'assoit en travers de la place où je m'assois d'habitude. Je lui demande de me la laisser, ce qu'il fait.
- Manon sautille sur le tapis en disant : « Musique ! » Elle reste sur les genoux de Mme Martin durant presque toute la séance.
- Je dis : « Je voudrais d'abord vous dire bonjour. » Mme Martin demande aux enfants de me dire bonjour. Nadia me dit bonjour et Mme Martin lui demande : « Bonjour qui ? Comment s'appelle-t-elle ? » Nadia ne répond pas et je lui redis mon nom. Mathieu dit : « Moi, je m'appelle Mathieu. » Je lui dis « Bonjour Mathieu », puis je joue une courte phrase musicale sur le balafon. Je salue chaque enfant ainsi que les co-animatrices en inventant une courte phrase musicale différente pour chacun. J'essaie de rendre ces phrases les plus variées possibles en jouant avec différents modes de jeux (frappés, *glissandi*, frottés, claquements avec les ongles, etc.), différentes intensités, différents rythmes. Durant cette improvisation, le groupe me semble très attentif. Mathieu se bouche les oreilles lorsque je le regarde. Je termine en disant : « Voilà, c'est ma façon de vous dire bonjour. »
- Mathieu me réclame les baguettes. Je les lui tends. Il frappe plusieurs coups très secs sur le balafon puis se bouche les oreilles avec les baguettes en disant : « Aïe, ça fait mal aux oreilles ! » Je lui dis : « Ça te fait mal aux oreilles ? Pourquoi joues-tu aussi fort, alors ? »
- Je pose la caisse d'instruments sur le tapis. Rémi veut s'en servir, mais Mme Martin lui demande d'attendre, car « c'est Céline qui sert. » Je dis que chacun peut prendre les instruments qu'il veut.
- Mathieu sort du tapis. Mme Gabriel lui demande de revenir. J'explique que si les enfants ne veulent pas faire de musique, ils peuvent rester en dehors du tapis, mais que s'ils veulent en faire, c'est sur les tapis.
- Je rappelle l'interdit de casser les instruments. J'explique plus particulièrement à Mathieu qu'il ne faut pas détacher les lames du métallonote. Rémi montre l'instrument du doigt et s'écrie : « Ça, faut pas casser ! »
- Manon réclame une baguette pour jouer sur un tambour. Mme Martin demande à Rémi de prêter « la petite baguette pour Manon. » Rémi lui tend la plus petite des baguettes qu'il a dans les mains.
- Mathieu me demande de chanter « le loup » en me tendant le métallonote. Je chante *Promenons-nous*

dans les bois en m'accompagnant du métallonote. Mathieu me dit que le loup n'est pas dans la crèche, qu'il s'habille. Puis continue la chanson en demandant : « Loup y es-tu ? Que fais-tu ? M'entends-tu ? » Il joue ensuite sur le tambour et me dit : « T'as une dent cassée. » Intriguée, je lui demande : « Moi, j'ai une dent cassée ? » Il demande : « Pourquoi t'as une dent cassée ? » Je lui montre mes dents et lui explique qu'elles ne sont pas cassées. Je lui demande si lui-même a une dent cassée. Il me répond avec des paroles incompréhensibles. Je lui dis que je ne comprends pas très bien ce qu'il essaie de me dire. Il continue de jouer sur le tambour. Quelques instants plus tard, il me réclame « encore le loup dans les bois. » Je lui dis que je l'ai déjà chanté, mais qu'il peut la chanter s'il veut. Robin raconte que le loup n'est pas là, mais qu'il est « dans la télé ». Mathieu continue la chanson. Ensuite, il me réclame « la chanson du dinosaure. » Je lui dis que je ne la connais pas. Robin s'exclame : « Moi, j'la connais la chanson du dinosaure ! » Je lui demande s'il veut la chanter. Il explique que cette chanson passe à la télé et me demande pourquoi je ne la connais pas. Je lui dis que je n'ai pas la télé, donc je ne peux pas connaître la chanson.

- Rémi prend le tuyau et dit : « Ça, c'est pour arroser. » Mme Martin lui dit qu'on peut se parler dedans, comme dans un téléphone. Ils entrent en dialogue par l'intermédiaire du tuyau. Rémi éclate de rire dès qu'il entend la voix de Mme Martin dans le tuyau.
- Manon joue avec un bâton de pluie et Robin manifeste son mécontentement car il dit qu'elle le lui a pris des mains. Je n'ai pas vu ce qui s'était réellement passé, mais Mme Gabriel donne raison à Manon.
- Nadia réclame la paire de castagnettes rouges que j'ai dans les mains, alors qu'elle est elle-même en possession de la même paire de castagnettes. Je les lui tends en lui faisant remarquer que ce sont exactement les mêmes que celles qu'elle a dans les mains. Je prends une paire de castagnettes d'une autre couleur et dis : « par contre, celles-ci sont différentes. » Elle tend les mains vers celles-ci et je les lui tends.
- Rémi me montre des images d'instruments de musique qui sont collées sur la caisse à instruments en me demandant : « c'est quoi, là ? » Nous parlons ainsi des différents instruments que nous avons « pour de vrai » et ceux qui sont dessinés sur la caisse, des différences entre les instruments : tel tambour possède des cymbalettes alors qu'un autre n'en a pas, tel instrument est d'une certaine couleur sur le dessin, et d'une autre couleur dans la réalité, etc.
- Rémi reçoit un coup sur la tête, venant du bâton de pluie que Nadia manipule. Rémi dit que « Nadia a cassé la tête » en se tenant le front. Nadia dit « non ». Comme je n'ai pas vu si Nadia l'avait fait exprès ou non, je préfère ne pas intervenir.
- Je propose aux enfants de ranger les instruments, puis de chanter une chanson ensemble pour se dire au revoir. Manon et Rémi, sans doute habitués à quitter la salle après le rangement des instruments, sortent du tapis. Je leur propose de revenir pour chanter la chanson. J'explique qu'il s'agit d'une chanson avec des gestes et qu'ils peuvent chanter et faire les gestes s'ils le souhaitent. Je chante la chanson *Un petit pouce qui marche*. Mme Martin chante et fait les gestes en même temps que moi. Les enfants semblent très attentifs et Nadia reproduit quelques gestes en répétant les paroles avec une voix plus parlée que chantée. Par moments, elle anticipe les paroles du couplet suivant. Par exemple, lorsque nous chantions « une petite main qui marche », elle a chantonné « deux petites mains qui marchent. » D'autre part, je remarque qu'il y a un temps de latence entre le moment où je fais un geste et le moment où elle le reproduit. Ce phénomène normal chez de jeunes enfants me fait penser qu'il faudrait adapter le rythme des chansons, en répétant par exemple chaque geste plus longtemps, plutôt que passer trop

rapidement au geste suivant.

- Manon est sur les genoux de Mme Martin et celle-ci fait bouger les pieds de Manon lorsqu'on chante « deux petits pieds qui marchent. » Manon retire ses pieds en s'écriant « non ! » Mme Martin lui demande : « Tu ne veux pas marcher avec tes pieds ? » De nouveau, Manon s'exclame « Non ! C'est pas beau ! »
- Après la chanson, je dis « au revoir ». Mme Martin demande aux enfants de me dire au revoir, ce qu'ils font.

c - Conclusion

A propos des enfants

- Manon semble se trouver dans un jeu de séduction avec les adultes. En fin de séance, elle s'oppose à son assistante maternelle.
- Mathieu s'exclut du groupe avant le début de la séance. Puis il prend la parole (« moi, je m'appelle Mathieu ») et joue avec les instruments sans chercher à tous se les approprier comme à la séance précédente. Il réclame des chansons.
- Robin prend ma place sur le tapis au début de la séance. Il se montre beaucoup plus curieux qu'aux séances précédentes et dialogue verbalement avec moi.
- Rémi est très actif dans ses explorations sonores et dialogue avec son assistante maternelle par l'intermédiaire du tuyau. Ses jeux sonores sont riches et variés. Dans un dialogue verbal avec moi est abordé le thème des différences.

A propos des co-animatrices

- Mme Martin semble se trouver dans une relation fusionnelle avec Manon. Elle reste avec elle en permanence, demande qu'on lui prête des instruments, lui prend les pieds pour la faire marcher dans la chanson en fin de séance, etc. Comme aux séances précédentes, elle joue son rôle d'éducatrice en demandant aux enfants de dire bonjour, de se prêter les instruments, etc. Elle dialogue avec les enfants à l'aide des instruments.
- Mme Gabriel joue elle aussi son rôle d'éducatrice : elle demande aux enfants de me demander la permission avant de toucher aux instruments et règle les différends entre enfants, leur demande de revenir sur les tapis pour participer, etc.

Mon vécu de la séance

- Je suis un peu agacée par le côté éducatif des interventions des assistantes maternelles. J'ai le sentiment que pour elles, la politesse et les bonnes manières doivent primer sur la créativité des enfants.
- Par ailleurs, je suis de plus en plus émerveillée par l'imagination et la créativité des enfants.

9^{ème} séance

a - Préparation de la séance

- Je saluerai chaque participant avec le balafon
- Durant la séance, je proposerai aux enfants de jouer avec les instruments de musique : deux cymbales, trois tambourins, trois paires de castagnettes, deux bâtons de pluie, une couronne de cymbalettes, un maraca en forme de banane et deux en forme de maïs, un balafon, un carillon et des mailloches de différentes formes. Les instruments seront placés dans une caisse au début de la séance.
- Pour clore la séance, je proposerai aux enfants de chanter une chanson de leur choix.
- Ce projet de séance est volontairement très souple, afin d'adapter la séance aux désirs des enfants.

b - Déroulement de la séance

Enfants présents : Robin, Rémi, Nadia, Manon, Élodie et Lucie

Co-animatrice : Mme Martin

Autres adultes présents : Mme Régnier et Mme Gabriel (durant la séance, elles restent dans le bureau d'entrée)

Durée de la séance : 25 minutes

Avant la séance

- Je demande des renseignements concernant Manon à Mme Régnier. Elle me les donne en ajoutant : « Tu l'aimes bien, la petite Manon ! »
- Manon se rue dans la salle ludique dès son arrivée. Je lui dis que la séance n'est pas encore commencée et la raccompagne dans le bureau d'entrée. Elle joue alors sur un porteur et Nadia fait de même.
- C'est la première fois qu'Élodie vient sans pleurer. Elle me tire par la main vers la salle ludique en me disant : « Je veux jouer. » Je réponds qu'il n'est pas encore l'heure de la séance. Quelques minutes plus tard, Élodie se faufile dans la salle ludique sans que je la voie. Mme Gabriel la ramène dans le bureau d'entrée.
- Je demande à Manon si elle veut venir à la séance. Elle répond oui, alors je demande à la directrice de rajouter son nom sur la liste des enfants qui viennent aux séances. Devant le reste du groupe, j'inscris le nom de Manon sur la liste qui est accrochée au mur.

Pendant la séance

- Comme à la séance précédente, Robin s'installe à ma place habituelle sur le tapis. Je lui demande de me laisser la place.
- Je commence la séance en disant bonjour à chacun sur le balafon. Nadia me dit bonjour.
- Je distribue des baguettes aux enfants. Nadia tend la main vers ma baguette. Je lui demande si elle veut que l'on échange nos baguettes. Elle répond oui et nous échangeons nos baguettes. Il y a ainsi plusieurs

- échanges de baguettes entre Manon, Mme Martin, Nadia et moi.
- Rémi sort les instruments de leur caisse. Et lorsque celle-ci est vide, je la retourne et je la frappe comme un tambour. Les enfants s'approprient ce jeu et frappent la caisse avec leurs mailloches. De courts dialogues apparaissent. Les enfants essaient également de faire rentrer l'extrémité des mailloches dans quatre trous qui sont au dos de la caisse. Cela permet de comparer la taille des baguettes : certaines sont trop grosses pour passer dans le trou, d'autres rentrent aisément.
 - Élodie sort du tapis pour s'asseoir sur le canapé. Mme Martin lui dit : « Viens faire de la musique avec nous ! » Je rappelle qu'Élodie n'est pas obligée de le faire et elle peut rester en dehors des tapis si elle le souhaite, mais il est interdit de passer derrière le canapé et de prendre les jouets de la crèche. Au cours de la séance, Élodie ne cessera d'essayer de monter sur le canapé pour avoir accès aux jouets dissimulés derrière, de se rouler par terre, ou encore de déambuler dans la salle en tournant autour des tapis. J'interviens uniquement quand elle tente d'escalader les canapés (entreprise assez dangereuse) ou de prendre les jouets de la crèche. Lorsqu'elle tente de grimper derrière le canapé, je l'en empêche en la faisant descendre et je lui rappelle l'interdit de passer derrière les canapés. Elle me dit qu'elle ne veut pas faire de musique. Je lui répète qu'elle n'est pas obligée de jouer. Durant la séance, j'ai dû intervenir au moins quinze fois et cela sans aucune brutalité ni énervement, mais avec fermeté et en rappelant les interdits à chaque fois. Je lui dis également que j'entends bien qu'elle désire jouer avec les jouets. Mme Martin intervient verbalement à plusieurs reprises : « Attention, tu vas te faire mal » ou encore : « On n'est pas venu ici pour jouer, viens faire de la musique avec nous » Vers la fin de la séance, Élodie sort de la salle pour aller dans le bureau, puis revient quelques minutes. Je lui demande de choisir entre sortir ou rester avec nous. Elle sort de nouveau de la salle ludique.
 - Robin marmonne quelques paroles dans ma direction. Je lui dis que je ne comprends pas, lui demande s'il veut une baguette ou un instrument, lui propose un dialogue sur le tambour. A chaque proposition, il répond « non ».
 - Manon me réclame « la banane » qui est cachée derrière la caisse. Je lui demande « c'est ça que tu cherches ? » en lui tendant des castagnettes. Je lui présente ainsi plusieurs instruments autres que le maraca qu'elle recherche. A chaque fois, elle dit « non, la banane ! » Elle finit par l'attraper elle-même. Cela s'est passé sous forme de jeu et sans doute cela aura-t-il permis que Manon ne soit pas satisfaite aussitôt, mais qu'elle utilise son énergie pour trouver l'objet désiré et qu'elle y parvienne d'elle-même.
 - Lucie sort du tapis avec le carillon. Je lui dis que si elle veut faire de la musique, elle doit venir sur le tapis. Elle me dit « non » à plusieurs reprises, alors je prends le carillon et le rapporte sur le tapis. Lucie revient sur le tapis et continue à jouer.
 - Au moment de ranger les instruments, Rémi s'exclame : « Moi j'ai pas fini ! » Je lui réponds : « Tu n'as pas fini et tu aimerais continuer à jouer, mais c'est l'heure de ranger les instruments. »
 - Je propose aux enfants de chanter une chanson pour finir. Nadia propose « la chanson du loup ». Nous entonnons donc un refrain de *Promenons-nous dans les bois*. Puis je propose de chanter *Bateau sur l'eau*, chanson que Manon entonne fréquemment et que les enfants ont l'habitude de chanter en se tenant les mains et en se balançant d'avant en arrière. Tout le groupe chante à l'exception de Lucie et Robin. Les enfants se mettent spontanément par deux : Manon avec Nadia et Rémi avec Lucie. Robin est seul. Je lui demande s'il veut le faire avec moi. Il répond « non ». Je tends une seconde fois les mains en sa direction et il les regarde fixement pendant plusieurs secondes, puis je lui dis qu'il n'est pas obligé de le faire s'il ne le veut pas. La chanson se termine lorsque le bateau coule et que les enfants tombent

sur le côté. Cela les fait rire aux éclats, d'autant plus que Mme Martin les chatouille lorsqu'ils tombent. Nadia réclame « encore une fois. » Nous chantons la chanson à deux reprises. A la fin de la dernière reprise, Rémi essaie de renverser Lucie en l'attrapant fermement par le cou. Mme Martin intervient pour qu'il soit moins brutal. Puis Rémi renverse également Nadia en la poussant en arrière et ils roulent sur le tapis en riant.

Après la séance

- Rémi et Nadia veulent aller aux toilettes. Mme Martin les accompagne. A travers la porte des toilettes, j'entends Nadia et Mme Martin discuter de « zizi ». Je ne comprends pas vraiment leurs paroles, mais j'entends Nadia dire : « C'est les garçons qui ont un zizi ».
- Je dis à Élodie que j'ai bien entendu qu'elle essayait de me dire « non ». En quittant la crèche, elle me dit au revoir en agitant la main et en souriant. Mme Régnier me dit que Élodie a souvent le même comportement lors des activités : « elle ne fait que ce qu'elle veut » et quitte l'activité pour aller jouer ailleurs. Cela risque de lui poser des problèmes car elle doit entrer à l'école à la rentrée prochaine.

c - Conclusion

A propos des enfants

- Robin prend ma place sur les tapis comme à la séance précédente et m'exprime verbalement son opposition.
- Rémi et Nadia sont tous deux très dynamiques et utilisent les instruments pour dialoguer avec leur assistante maternelle.
- Manon semble privilégier davantage les échanges avec les autres membres du groupe. Elle semble plus indépendante par rapport à son assistante maternelle et s'en détache fréquemment pour aller vers les instruments qu'elle souhaite utiliser.
- Élodie tente de franchir les limites spatio-temporelles du cadre des séances : elle rentre dans la salle avant le début de la séance, essaie d'escalader les canapés pour attraper les jouets qui sont dans le petit salon, etc. Son attitude provoque maintes interventions de ma part qu'elle semble rechercher.
- Lucie teste les limites spatiales en jouant de la musique en dehors des tapis. Elle exprime verbalement son opposition. Par ailleurs, elle explore tous les instruments et utilise des modes de jeu très variés.

A propos des assistantes maternelles

- Mme Martin semble plus ouverte sur le groupe. J'ai pu constater durant cette séance que Mme Martin remplissait tout à fait son rôle de co-animatrice en encourageant les enfants dans leurs découvertes, en jouant et en dialoguant beaucoup avec eux. Elle a également rappelé les règles lorsque cela était nécessaire, notamment l'interdit de casser les instruments.

Mon vécu de la séance

- Durant la séance, j'ai très peu joué avec les enfants, car j'ai dû intervenir maintes fois auprès d'Élodie. Mais j'ai constaté avec surprise que cela ne me causait aucune frustration, puisque j'ai remarqué que Mme Martin remplissait pleinement son rôle de co-animatrice. J'ai été enchantée d'observer ce changement d'attitude chez cette assistante maternelle et de voir que l'atelier de musicothérapie permet

aux assistantes maternelles et aux enfants dont elles ont la charge, de dialoguer d'une façon différente par l'intermédiaire du jeu sonore.

10^{ème} séance

a - Préparation de la séance

- Je saluerai chaque participant avec le grand bâton de pluie, puis je proposerai de jouer avec d'autres instruments : trois paires de castagnettes, quatre bâtons de pluie, deux maracas en forme d'épi de maïs et un en forme de banane, des mailloches, un tambour en PVC, un carillon, un tambour à perles, un métallonote.
- On terminera la séance par une chanson, *La danse des légumes* qui comporte une chorégraphie très simple. Je diffuserai un enregistrement de cette chanson à l'aide d'un magnétophone. Cela devrait permettre d'associer l'audition d'une musique à des mouvements, transformant ainsi l'écoute passive, en une écoute active sur laquelle on peut s'exprimer corporellement.
- De nouveau, le schéma de la séance est très souple afin de permettre aux enfants de créer leur propre séance en fonction de leurs désirs. Seul l'accueil et la chanson finale sont fixés, constituant les repères de début et de fin de séance.

b - Déroulement de la séance

Enfants présents : Manon, Rémi, Nadia, Robin, Florian et Lucie

Co-animatrices : Mme Simone puis Mme Gabriel

Durée de la séance : 35 minutes

Avant la séance

- Mme Durand amène Florian à la séance. Elle est accompagnée d'un autre petit garçon qui pleure. Il essaie de la taper. Elle lui dit : « Attention ! Si tu me tapes, je te tape ! » Elle explique que les parents de cet enfant lui ont demandé de rendre les coups qu'il lui donne.
- Mme Simone veut co-animer, mais pour cela, elle doit quitter un bébé dont elle s'occupe. Celui-ci se met à pleurer et à hurler.

Pendant la séance

- Je dis bonjour aux participants en retournant le grand bâton de pluie en disant bonjour à chacun. Nadia, Rémi et Mme Simone me répondent « bonjour ».
- Rémi tend les mains vers le bâton de pluie et semble hésiter à me le prendre des mains. Je lui fais un signe de la tête et tendant le bâton de pluie vers lui. Il le soulève et le retourne en disant : « Faut faire comme ça. » Florian dit : « bateau ». Rémi rectifie : « C'est un bâton, un bout de bois. » Je veille à ce que le bâton de pluie ne heurte pas la tête des autres enfants et préviens Rémi à chaque fois qu'il risque de faire mal à quelqu'un. Petit à petit, les autres enfants aident Rémi à retourner le bâton de pluie (pour ne

- pas qu'il tombe sur leurs têtes ?) Je lance un autre jeu : je renvoie le bâton de pluie en le faisant rouler sur le tapis. Les enfants le renvoient vers moi en riant. Le bâton de pluie est assez long pour que chacun prenne part au jeu. Seul Robin nous regarde faire. Puis Florian prend le bâton de pluie et le retourne.
- Rémi sort du tapis avec des maillottes dans les mains et monte sur le canapé pour regarder les jouets qui se trouvent dans le petit salon. Mme Simone et moi l'interpellons. Il revient sur le tapis.
 - Pendant tout le début de la séance, le bébé dont s'occupe Mme Simone (qui est resté dans le bureau d'entrée avec Mme Gabriel et Mme Durand) ne cesse de pleurer. Au bout de cinq minutes de séance, Mme Simone quitte la salle pour se faire remplacer par Mme Gabriel. Lorsque Mme Simone ouvre la porte pour sortir, on entend le bébé qui crie et Robin demande : « Qu'est-ce que c'est qui pleure ? » Je lui dis que c'est un bébé qui pleure et que c'est pour lui que Mme Simone sort de la salle.
 - Les enfants montrent le grand bâton de pluie à Mme Gabriel. Rémi et Nadia lui expliquent qu'il est plein de bonbons et de smarties. Je leur dis : « Vous croyez qu'il y a plein de bonbons dedans ? Vous aimeriez bien qu'il y en ait ? » Ils s'écrient : « Oui ! » Je leur demande de quelle couleur ils aimeraient que les bonbons soient. « De toutes les couleurs ! » s'exclament-ils.
 - Rémi manipule le bâton de pluie et Mme Gabriel lui demande de « faire attention à la tête des copains ». Rémi dit que le bâton de pluie sert à « faire la bagarre ». Mme Gabriel répond : « Non, ce n'est pas pour faire la bagarre, c'est pour faire de la musique. »
 - A ce moment de la séance, deux groupes se forment sur le tapis : Rémi, Nadia et Manon autour de Mme Gabriel avec le tuyau et le carillon, tandis que Florian et Lucie sont autour moi avec le métallonote.
 - Mme Gabriel parle à Rémi dans le tuyau. Rémi regarde dans le tuyau, y met son doigt et lance : « Y a quelqu'un dedans ? » Mme Gabriel continue à lui parler dans le tuyau et il comprend qu'il s'agit de Mme Gabriel qui lui parle par l'intermédiaire du tuyau, comme dans un téléphone. Manon et Nadia les regardent dialoguer. Puis c'est au tour de Nadia d'écouter la voix de Mme Gabriel dans le tuyau. Nadia essaie de parler alors qu'elle a le tuyau non contre la bouche, mais contre l'oreille. Puis Mme Gabriel prend le carillon et dialogue avec Nadia et Rémi à l'aide de cet instrument.
 - Florian me demande d'ouvrir la valise du métallonote. J'en profite pour rappeler qu'il ne faut pas casser les instruments et explique qu'il ne faut pas tirer sur les lames sonores sinon elles cassent. Florian me demande : « pourquoi c'est interdit de casser ? » Je réponds que si on casse les instruments, on ne peut plus faire de musique avec. Lucie enlève toutes les lames sonores de la valise puis les remet à leur place. Florian me dit : « elle casse. » Je lui dis que non et lui explique la différence entre casser les lames sonores et les enlever de leur boîte. Puis nous dialoguons tous les trois sur le métallonote. Florian crie : « maman » en frappant les lames sonores. Je lui demande : « Où est ta maman ? Elle est ici ? » Il répond « oui » en me montrant le métallonote. Je regarde le métallonote, soulève les lames et lui dis : « Je ne vois pas ta maman, tu es sûr qu'elle est ici ? » Il murmure quelques paroles. Je lui dis : « Ta maman est au travail, non ? Mais tu aimerais bien qu'elle soit ici avec toi. » Il répond « oui » et continue à jouer. Puis il me montre le guiro. Il y a sur cet instrument un trou pour le tenir et Florian me montre ce trou en disant : « C'est cassé. » Je lui que l'instrument n'est pas cassé : le trou sert à tenir l'instrument.
 - Manon enfouit sa tête dans la peau du tambour en PVC. Je lui chantonne « coucou Manon » de l'autre côté du tambour. Elle rit en regardant la peau.
 - Nadia joue à la corde à sauter avec le tuyau. Elle me demande si je sais faire la même chose qu'elle. Je lui réponds : « J'ai bien vu que toi, tu savais le faire. » Elle propose à Rémi de faire la même chose. Elle continue à sauter par-dessus le tuyau. A ce moment, j'hésite à lui dire qu'elle n'est pas venue en

musicothérapie pour faire de la corde à sauter avec les instruments. « Qu'es-tu venu faire à la crèche aujourd'hui ? » Elle répond : « de la corde à sauter. » Je me dis alors qu'après tout, Nadia n'enfreint aucune règle en jouant ainsi et que je n'ai pas à intervenir.

- Lucie prend un instrument des mains de Manon. Mme Gabriel lui dit que ce n'est pas bien de prendre dans les mains des autres.
- Manon s'est installée sur un canapé. Rémi sort du tapis pour lui donner le maraca en forme de banane. Je dis à Rémi que les instruments doivent rester sur le tapis car la règle des séances est qu'on joue de la musique sur les tapis et quand on veut s'arrêter, on sort du tapis. (On peut aller s'installer sur les canapés par exemple.)
- Nadia me tend le maraca en forme de banane et me demande : « Qu'est-ce que c'est ? » Je lui demande à quoi elle trouve que ça ressemble. Elle répond : « C'est une banane. » Je lui explique que c'est un instrument de musique en forme de banane. Elle le secoue en riant. Un peu plus tard, elle me pose la même question pour les castagnettes en forme de canard. Puis elle me tend une mailloche en disant : « tiens, prends le bébé. » Je lui explique que ce sont des mailloches, mais que peut-être elle trouve que ça ressemble à un bébé. Nous comparons alors ensemble la taille et la forme des mailloches : certaines ont une grosse tête et un petit corps, « comme les bébés », d'autres ont un corps plus long et une tête plus petite.
- Rémi envoie le carillon roulant vers moi. Je le lui renvoie et on se l'échange ainsi à plusieurs reprises.
- Lorsque je demande aux enfants de ranger les instruments, Manon s'écrie : « NON ! » Lucie essaie de ranger en vrac les lames sonores dans la valise du métallonote. Elle ne parvient pas à fermer la valise. Je lui explique donc que si elle veut réussir à fermer la valise, « il faut les remettre dans l'ordre de la taille : du plus petit au plus grand. C'est comme à la crèche ! »
- Je propose de chanter *La danse des légumes*. Je la chante une première fois aux enfants. Puis je diffuse la même chanson avec un magnétophone tout en dansant et chantant. Les enfants se disposent autour des tapis. Rémi et Nadia bondissent sur leurs pieds dans toute la salle. Nadia tente de prendre la main de Rémi qui refuse. Mme Gabriel fait danser Manon et Lucie en leur donnant la main et en les guidant. Florian et Robin s'assoient sur le canapé et observent les danseurs. A la fin de la première diffusion, Nadia et Florian réclament « encore une fois ! » Je rediffuse la chanson à trois reprises selon les réclamations des enfants.

c - Conclusion

A propos des enfants

- Manon est très autonome dans ses jeux sonores. C'est la première fois qu'elle vient sans son assistante maternelle et d'après son comportement, elle ne semble pas être perturbée par cette absence.
- Rémi utilise de plus en plus les instruments pour dialoguer avec les autres enfants et moi.
- Nadia aborde avec moi le thème des différences et des ressemblances entre les êtres, entre les choses (par le biais des mailloches de différentes tailles et formes) ainsi que le thème de la différence entre la réalité et l'imaginaire (la mailloche ressemble à un bébé, mais dans la réalité, ce n'est pas un bébé)
- Robin explore tous les instruments, alors que lors des séances précédentes, il était davantage inactif. Mais il ne joue pas avec les autres membres du groupe.
- Florian exprime de nouveau, au cours de cette séance, son désir d'être avec sa mère.

- Lucie explore, découvre, invente tout au long de la séance.

A propos des co-animatrices

- Mme Simone a visiblement des difficultés à se séparer du bébé dont elle s'occupe et dont les pleurs provoquent sa sortie de la salle ludique.
- Mme Gabriel agit avant tout en éducatrice (ne pas faire « la bagarre » avec les instruments, ne pas prendre des mains, etc.), mais dialogue aussi avec les enfants, notamment par l'intermédiaire du tuyau.

Mon vécu de la séance

- J'ai été assez choquée avant la séance par le fait que Mme Durand rende les coups à l'enfant qui essayait de la frapper, conformément à la demande de ses parents. En agissant ainsi, il me semble que l'assistante maternelle et les parents n'interdisent pas à l'enfant de faire mal à autrui. Au contraire, l'enfant sera conforté dans l'idée qu'il peut le faire, puisque son assistante et ses parents le font. Je me demande comment poser la règle de ne pas blesser autrui pendant les séances si cela n'est pas respecté dans les familles. Je me demande jusqu'où ma propre opinion de l'éducation doit intervenir dans mon travail et mon rôle de garante du cadre durant les séances.
- Par ailleurs, j'ai vécu cette séance comme un véritable moment de bonheur. Je suis parvenue à surmonter ma peur de danser devant les enfants et de la transformer en joie de danser avec eux. Il me semble qu'une certaine complicité s'est créée dans le groupe et que de nombreux et riches échanges voient le jour. Quelle joie de faire ensemble !

11^{ème} séance

a - Préparation de la séance

- Je saluerai les participants avec une courte phrase à la lyre, instrument qui n'a jamais été proposé au cours des séances. Puis je proposerai à chacun de dire bonjour au groupe en jouant sur la lyre.
- Je continuerai la séance avec une histoire faisant intervenir chaque doigt de la main.
- Ensuite, je proposerai de jouer avec quelques instruments : un balafon, trois paires de castagnettes, un tuyau. Je n'ai volontairement pas proposé de baguettes pour axer le jeu sur la manipulation directe des instruments avec les mains. Cette décision tient aussi au fait que la lyre, instrument aux cordes fragiles, ne résisterait pas à des coups de mailloches trop violents.
- La séance est globalement orientée pour que les enfants utilisent au maximum leurs doigts et découvrent de multiples modes de jeux faisant intervenir les mains. Par ailleurs, le nombre restreint d'instruments a pour objectif de favoriser les interactions et les dialogues entre les participants.

b - Déroulement de la séance

Enfants présents : Rémi, Manon, Nadia, Lucie, Mathieu et Robin

Co-animatrice : Mme Gabriel

Durée : 27 minutes

Avant la séance

- Robin montre ses « bobos » à Mme Régnier. Il s'agit de quelques égratignures au coude, au visage et au genou et il raconte qu'elles proviennent d'une chute.
- Mathieu s'écrie « moi aussi j'en ai ! » et montre lui aussi ses égratignures au coude. Nadia montre également ses « bobos » à Mme Régnier.

Pendant la séance

- J'accueille le groupe en disant « bonjour à tous » et en jouant quelques *glissandi* sur la lyre. Je propose de dire chacun son tour bonjour avec la lyre. Mais Rémi essaie de me retirer la lyre des mains. Je lui dis : « Tu aimerais bien l'avoir pour toi tout seul, mais pour l'instant, on joue chacun son tour pour se dire bonjour. »
- Quand vient le tour de Robin, il recule en disant non. Je lui dis : « Tu n'as pas envie de dire bonjour ? » Il répond « non ». Je lui dis : « d'accord » et je passe la lyre à l'enfant suivant.
- Je raconte une comptine sur la lyre :
 - « Celui-ci est le père » : je gratte les cordes graves avec mon pouce
 - « Celui-ci est la mère » : je gratte les cordes un peu plus aiguës avec l'index
 - « Celui-ci fait la soupe » : je gratte les cordes médium avec le majeur
 - « Celui-ci mange la soupe » : je gratte les cordes les plus aiguës avec l'auriculaire
 - « Et le tout-petit fait kiriki kiriki kiriki ! » : je gratte la corde la plus aiguë de la lyre.
- Durant la comptine, les enfants sont très silencieux et semblent attentifs.
- Puis les enfants se rapprochent de la lyre et tout le monde gratte les cordes en même temps, à l'exception de Robin, Manon et Mme Gabriel qui restent en retrait. Comme il n'y a pas assez de place pour tout le monde autour de la lyre, j'apporte les instruments restants sur le tapis.
- Je fais rouler le bâton de pluie jusqu'à Nadia qui me le renvoie. Ce jeu dure à peine quelques secondes et est accompagné d'échanges de regards.
- Mathieu a remarqué une petite blessure sur mon visage. Il la montre du doigt et dit : « T'as un bobo, là. » Je lui réponds : « Oui, j'ai une égratignure sur le visage, tout comme toi. » Je désigne sa blessure au visage. Il me dit : « j'en ai d'autres ! » et recommence l'anthologie de « bobos » qu'il avait déjà faite à Mme Régnier avant la séance. Rémi me montre lui aussi ses égratignures.
- Lucie, Rémi et Manon s'amuse à faire glisser les castagnettes sur les lames du balafon que j'ai incliné à cet effet. Avec une paire de castagnettes, je frappe successivement toutes les lames du balafon en chantant *Tic toc, tic et toc, moi j'entends un très vieux coq. Tic toc, tic et toc, qui croque du manioc.*
- Nadia et Lucie manipulent le grand bâton de pluie et le font tomber sur le tapis, non loin de la tête de Manon. Je leur dis de ne blesser personne et donc de manipuler le bâton de pluie avec précaution.
- Mathieu fait volontairement tomber le bâton de pluie sur sa tête, mais visiblement, c'est un jeu et il ne se fait pas mal en faisant cela. Je lui dis : « Tu as envie de te faire mal ? » Il hoche la tête en riant.
- Rémi sort sur le balcon, puis tente de fermer la fenêtre. Il se pince le doigt en faisant cela et fait la grimace. Je lui demande s'il a mal. Il répond « oui ». Je regarde son doigt et lui demande : « Ça te fait mal comment ? Très fort comme ça ou juste un peu comme ça ? » En disant cela, je frappe sur le tambour à perles successivement dans une nuance *forte* puis *piano*. Il sourit et frappe très fort sur le tambour. Nadia frappe elle aussi sur le tambour et ce jeu se finit par des rires.
- Mathieu est sorti du tapis et se balance en s'accrochant à un portemanteau. Tout en faisant cela, il

chantonne « pas papa, pas maman ». Je lui demande : « Où sont-ils, ton père et ta mère ? Ils travaillent ? » Mathieu ne répond pas et reprend sa chansonnette. Je l'écoute, puis quand il se tait, je lui demande : « Tu aimerais bien qu'ils soient avec toi en ce moment ? » Il répond : « oui ». Mathieu est attiré par un sac plastique où j'ai mis quelques affaires personnelles dans un coin de la salle. Je retire mes affaires du sac, l'apporte sur les tapis et commence à jouer avec le sac en le froissant. Mathieu sourit et nous dialoguons avec ce sac plastique en le froissant, frappant, frottant, etc. Il fait tomber une paire de castagnettes sur le sac et je le replie aussitôt sur les castagnettes en disant : « Ça y est, il a disparu ! » Je fais ainsi « disparaître » et réapparaître les castagnettes à plusieurs reprises. A chaque fois, Mathieu retrouve les castagnettes en jubilant.

- Rémi et Nadia sortent du tapis. Mme Gabriel leur demande de revenir. Ils répondent « non ! » Je dis : « Ils peuvent rester là s'ils le souhaitent, s'ils n'ont pas envie de faire de musique. » Rémi tente d'escalader le canapé. Je dis : « Par contre, il est interdit de grimper sur les canapés. C'est dangereux. » Je fais redescendre Rémi. Il recommence quelques secondes plus tard. A chaque fois j'interviens en le soulevant du canapé pour ne pas qu'il bascule de l'autre côté. Comme il ne cesse de recommencer, je lui demande : « c'est pour que je te soulève que tu recommences sans cesse ? » Il s'assoit et répond « oui » en souriant.
- Lucie joue avec une paire de castagnettes, puis s'écrie : « c'est fini, on joue plus ! » Je lui réponds : « toi, tu ne veux plus jouer, mais peut-être que les autres ont encore envie de jouer. » Elle reprend les castagnettes et les fait claquer. Je lui dis : « Tiens, tu continue à jouer, tout compte fait. »
- Mathieu tord le bras de Robin pour lui prendre un instrument. J'arrête immédiatement son geste en lui disant qu'il est interdit de blesser les autres. Je lui explique que parce qu'il a fait mal à Robin, il doit être sanctionné en étant exclu du groupe pendant quelques temps. Je l'emmène jusqu'au canapé. Il y reste quelques minutes puis se vautre par terre avant de revenir sur les tapis.
- Lucie s'amuse à sortir et à rentrer le balafon de l'aire de jeu en me regardant et en souriant. Je sens que c'est un jeu pour voir si je vais réagir ou non. Je me contente de dire que les instruments doivent rester sur les tapis et qu'elle le sait bien.
- Rémi et Nadia rampent par terre en riant. Je me rapproche d'eux et frotte mes mains sur le tapis en disant : « Quelle curieuse musique quand on frotte les tapis ! »
- Au moment de ranger, Nadia dit : « On chante pas une chanson ? » Je demande donc si quelqu'un veut chanter une chanson. Nadia chante « la chanson du loup », *Promenons-nous dans les bois*.
- En sortant de la salle, Rémi désigne le cheval à bascule qui se trouve derrière les canapés en disant : « je veux faire du cheval. » Je lui dis qu'il a sans doute très envie d'en faire mais qu'on n'est pas venu pour ça et qu'il est l'heure de partir de la crèche. Il quitte alors la salle en disant : « Au revoir cheval ! » Nadia répète sa phrase.

Après la séance

- Dans le couloir, Mathieu fait tinter les clés du placard, tandis que Rémi frappe le placard comme un tambour, ce qui crée un son métallique qui résonne.
- Mme Régnier demande à Rémi : « Alors, qu'est-ce que vous avez fait ? Vous avez chanté une chanson ? » Rémi répond « oui ». Puis elle lui demande : « Qu'est-ce que vous avez chanté ? Tu peux me le chanter ? » Nadia dit : « j'ai fait la chanson du loup. »

c - Conclusion

A propos des enfants

- Rémi montre un certain égocentrisme en début de séance en essayant d'avoir la lyre pour lui seul. Il se pince les doigts dans la fenêtre et exprime sa douleur sur un tambour. Puis il teste les limites et joue avec l'interdit en escaladant le canapé. Il reproduit ce geste plusieurs fois afin de provoquer une réaction de ma part.
- Manon reste plutôt en retrait du groupe et joue en solitaire à proximité de Mme Gabriel. Elle ne joue avec les autres enfants que quelques secondes.
- Nadia joue avec tous les instruments et dialogue fréquemment avec Rémi et moi à l'aide des instruments.
- Lucie joue avec tous les instruments et également avec les limites. Le jeu consistant à sortir puis à rentrer les instruments du tapis en me regardant montre qu'elle a bien intégré la notion de limite spatiale.
- Mathieu a pu exprimer en chanson son désir de retrouver ses parents. Grâce au jeu des castagnettes qui disparaissent et réapparaissent, il a pu jouer à contrôler l'absence et la réapparition d'un objet, alors qu'il ne peut contrôler la réapparition de ses parents. Puis il fait une infraction aux règles en blessant Robin. Je le sanctionne.
- Robin exprime son opposition (il refuse de dire bonjour, se place en retrait du groupe).

A propos de la co-animatrice

- Mme Gabriel encourage les enfants dans leurs explorations sonores et dialogue avec eux. Elle tente de faire revenir les enfants quand ils sortent du tapis.

Mon vécu de la séance

- Cette séance m'a permis d'observer et de prendre conscience que les enfants jouent avec les limites pour mieux s'assurer qu'elles sont bien là et pour convoquer les adultes. Par ailleurs, j'ai beaucoup apprécié le fait que la plupart des enfants semblent avoir investi l'atelier de musicothérapie comme un lieu d'expression.

12^{ème} séance

a - Préparation de la séance

- Je débiterai la séance en saluant chacun.
- Je proposerai ensuite aux enfants d'explorer la guitare, puis de jouer avec d'autres instruments : un balafon, deux balles de ping-pong contenant des perles (maracas), deux œufs sonores (maracas), trois paires de castagnettes en plastique, une paire de castagnettes en bois, un tuyau, un gros cylindre en PVC, une lyre, trois sifflets imitant le bruit du vent, un tambour à double peau contenant des perles et une paire de crotales. Les instruments sont en dehors des tapis en début de séance, à l'exception de la guitare. Les petits instruments sont rangés dans un berceau de poupée recouvert par une couverture.
- Nous terminerons la séance par la chanson *Savez-vous planter les choux* qui permet de nommer différentes parties du corps.

b - Déroulement de la séance

Enfants présents : Manon, Lucie, Rémi, Mathieu et Robin

Co-animatrice : Mme Martin

Durée de la séance : 26 minutes

Avant la séance

- Manon chante *Bateau sur l'eau*, puis *Une poule sur un mur* (en imitant la poule qui picore dans la main). Mme Martin dit : « Elle a une très bonne mémoire. Elle se rappelle toutes les paroles. »
- A cause de mes chaussures neuves qui me font terriblement mal aux pieds, je suis pieds nus et Rémi me demande pourquoi. Je lui dis que mes chaussures me font mal, donc je les ai enlevées. Manon vient elle aussi commenter la situation : « elle a bobo aux pieds » .
- Un garçon, âgé de douze ans environ, entre dans la crèche : il accompagne sa mère qui est assistante.

Pendant la séance

- Mathieu s'est allongé sur le tapis à ma place habituelle. Je lui dis : « Est-ce que je peux m'asseoir à ma place habituelle ? Tu sais bien que je me mets toujours ici. » Il reste quelques secondes immobile en me regardant puis change de place.
- J'ai pris la guitare sur mes genoux pour la présenter au groupe, mais je souhaite d'abord dire bonjour à chacun. Mais les enfants sont très attirés par la guitare. Rémi demande : « c'est quoi, un piano ? » Je lui dis bonjour, puis je salue chaque enfant par son prénom.
- Rémi est le premier à gratter les cordes de la guitare, suivi par Mathieu et Robin. Leurs gestes sont souples et précis pour pincer chaque corde (dans d'autres groupes, la majorité des enfants avaient des difficultés à faire sonner les cordes en les pinçant). Je demande si quelqu'un connaît cet instrument. Robin dit « Oui, moi. C'est une guitare. » Je lui demande s'il connaît quelqu'un qui en joue (Son père en joue, selon la directrice de la crèche) Robin répond : « Moi ». Puis il gratte les cordes de la guitare.
- Rémi cherche les autres instruments. Je les apporte un par un sur le tapis.
- Mathieu demande « Où il est le grand garçon ? » Je lui demande s'il parle du garçon qui était dans l'entrée tout à l'heure. Il répond « oui ». Je lui dis qu'il est certainement encore dans l'entrée. Robin dit : « C'est moi le grand garçon ! » Puis Mathieu me demande : « Toi t'as des enfants ou pas des enfants ? » Je lui réponds que je n'ai pas d'enfants. Robin dit : « Moi oui ». Étonnée, je lui dis : « Toi, tu as des enfants ?! » Robin répond par un charabia incompréhensible pour moi. Mme Martin me regarde d'un air étonné. Mathieu me demande si je sais comment s'appelle sa sœur. Il me dit qu'elle s'appelle Sophie. Je lui demande si elle est gentille. Il répond : « Euh... euh, pas trop. » Je lui dis : « c'est parfois difficile d'avoir une sœur. » Robin s'écrie : « NON ! Mathieu il me l'a volé des mains ! Rends-moi ! » Je constate que Mathieu tient une balle de ping-pong dans ses mains, mais je n'ai pas vu s'il l'avait effectivement prise des mains de Robin. Celui-ci essaie de récupérer les maracas en empoignant Mathieu fermement par le col. Je dis : « Je n'ai pas vu si quelqu'un a volé quelque chose, mais en tout cas, il est interdit de faire mal aux autres ici. » Mme Martin intervient pour séparer les deux garçons avant qu'ils ne se blessent. Puis elle dit à Robin : « Il va te le prêter après, n'est-ce pas, Mathieu ? » Mathieu ne répond pas et continue à jouer avec les instruments.
- Rémi s'amuse à lancer une balle de ping-pong. Pour cela, il pose la balle sur la caisse de la guitare

contre une corde. Puis il pince la corde, ce qui envoie la balle en dehors du tapis. Cela le fait rire, ainsi que Lucie qui observe ce jeu. Celle-ci entre dans le jeu de Rémi en allant chercher la balle et en la replaçant près des cordes. Cependant, le privilège de pincer la corde pour renvoyer la balle semble réservé à Rémi. Tous deux jubilent chaque fois que la balle s'envole et quitte l'espace des tapis.

- Mathieu prend une balle des mains de Lucie et Mme Martin lui dit : « Non, ne prend pas des mains comme ça. Prête la balle à Lucie ! »
- Manon a saisi une balle et la secoue. Son geste engage tout son corps : elle est assise sur les tapis et prend appui sur ses jambes pour effectuer un mouvement de secousse vertical et agite les bras en même temps.
- Je prends un sifflet et souffle très fort dedans. Les enfants sont surpris. Rémi s'en empare et chante le bruit du vent au lieu de souffler. Mme Martin rit. Je souffle sur son visage en murmurant : « Souffle comme le vent. » Rémi parvient alors à souffler dans le sifflet et rit en entendant le bruit qu'il vient de produire.
- J'approche le berceau dans lequel étaient les instruments et j'y mets un œuf sonore. Je donne un mouvement de balancement au berceau, ce qui fait rouler l'œuf sonore d'un côté à l'autre du berceau. Lucie s'approche et balance aussi le berceau. Puis elle prend l'œuf et essaie de l'ouvrir. Je lui rappelle qu'il est interdit de casser les instruments et que ce qu'elle fait risque de casser l'œuf.
- Les enfants font de nombreux échanges entre eux : on échange un sifflet contre une balle ou une balle contre des castagnettes.
- Lucie tend une paire de castagnettes dans ma direction en disant : « Mets ton doigt ! Mets ton doigt ! » Je tends le doigt, puis le retire avant qu'elle n'ait pu l'attraper avec les castagnettes. Nous rions, puis je lui dis : « Mais je n'ai pas envie de me faire manger les doigts ! » Elle répond « Si ! » en riant. Je lui dis : « C'est toi qui as envie de manger mes doigts. Moi je n'ai pas envie ! » Puis elle tente encore de m'attraper les doigts avec les castagnettes. Mathieu nous regarde faire et dit : « Oh ! Mais ça fait mal de manger les doigts ! » Je lui réponds : « Mais non, ça ne fait pas mal, car on le fait pour de faux. » Lucie réussit à m'attraper les doigts. Je tire alors d'un coup sec sur les castagnettes et les attrape. Lucie rit aux éclats et tend son doigt en disant : « A moi maintenant ! » J'approche les castagnettes de ses doigts en imitant un bec d'oiseau qui picore. Puis je fais disparaître les castagnettes dans le cylindre en PVC. Lucie semble surprise et regarde dans le cylindre. Elle rit, retire les castagnettes du cylindre puis les y remet et me regarde d'un air étonné. Je m'écrie : « Oh, mince, où sont passées les castagnettes, elles ont disparu ! » Lucie soulève le tuyau et me regarde en souriant quand les castagnettes réapparaissent. Elle refait ce jeu trois fois. Puis, à l'aide des castagnettes, je pince les lacets de chaussures de Lucie en disant : « Ah ! J'ai attrapé des lacets ! » Mathieu tend son pied en s'écriant : « moi aussi ! » Je lui dis : « Toi, tu as des scratches », en les attrapant avec les castagnettes. Mathieu dit : « et toi, tes lacets ? » « Moi, j'ai des lanières », dis-je en attrapant mes sandales.
- Je prends le cylindre et regarde à l'intérieur. Je regarde en direction de Lucie en disant : « Oh, mais c'est Lucie dans le tuyau ! » Lucie rit aux éclats et tend la main dans le cylindre en disant : « Mets ta main, mets ta main ! » Je mets ma main dans le cylindre. Lucie éclate de rire quand nos deux mains se touchent. On refait ce jeu deux fois.
- Je regarde Rémi à travers le cylindre. Il me sourit. Je regarde également Manon. Elle rit aux éclats.
- Manon chantonne *Bateau sur l'eau* tout en jouant sur la lyre.
- Lucie et Mathieu veulent tous les deux les crotales. Chacun a saisi un crotale et tire de son côté (les

deux crotales sont attachés ensembles par une ficelle). Ce geste se transforme en balancement : chacun tire de son côté et en rythme ! La pulsation est bien là et j'en profite pour chanter *Scions, scions du bois* en suivant le rythme de balancement de Lucie et Mathieu. En effet, c'est une chanson qu'on chante à deux en se tenant les mains croisées et en tirant chacun de son côté dans un mouvement de balancement. Lucie me regarde en souriant. Mais Mathieu semble soudain se rappeler qu'il veut les crotales pour lui tout seul et tire plus fort que Lucie. Il obtient les crotales tant convoités, tandis que Lucie se dirige vers d'autres instruments.

- Au cours de la séance, Mme Martin ne cesse de répéter à Mathieu d'arrêter de prendre les instruments des mains des autres et de prêter les instruments aux autres.
- Robin s'écrie une nouvelle fois : « Non, Mathieu ! » Je n'ai pas vu ce qui se passait réellement, mais Robin et Mathieu se sont ensuite levés, Robin courant derrière Mathieu. Je les laisse faire et ils semblent se calmer, mais ne reviennent pas sur les tapis.
- Robin cache un sifflet dans un coin de la pièce. Mme Martin lui demande de me le rendre, ce qu'il fait.
- Plusieurs enfants quittent l'aire de jeu, donc je propose de ranger les instruments. Robin ramène la guitare contre le mur et repousse Mathieu qui voulait s'en saisir.
- Lucie se dirige vers la porte de sortie. Je lui dis que ce n'est pas fini. Je demande aux enfants de revenir sur les tapis. J'explique aux enfants que c'est la dernière séance et qu'on ne se reverra plus car, la semaine prochaine, ce sont les vacances. Je propose de chanter *Savez-vous planter les choux* pour se dire au revoir. Manon et Rémi frappent dans leurs mains et je fais de même. Robin propose de planter des choux avec des chaussettes. Je lui dis que ce n'est pas une partie du corps, mais par contre, on peut planter des choux avec nos pieds. Manon ne fait pas le geste de planter avec ses pieds. Mme Martin lui prend le pied pour lui montrer comment faire. Manon retire son pied des mains de Mme Martin en s'écriant « Non ! » Ensuite, nous plantons des choux avec notre nez puis notre coude. Manon applaudit à la fin de ce couplet en s'écriant : « Bravo ! » Les autres enfants l'imitent et Manon s'écrie : « Fini ! » Je confirme la fin de la séance. Mme Martin demande aux enfants de me dire au revoir et ils quittent la salle en agitant la main et en disant : « Au revoir Céline. » Je leur dis : « au revoir et bonne route ! »

Après la séance

- Je fais un bilan avec une co-animatrice. Celui-ci est plutôt positif. Le seul point à améliorer serait d'expliquer davantage mon projet et mes objectifs aux co-animatrices.

c - Conclusion

A propos des enfants

- Manon chante à plusieurs reprises avant et durant la séance. Elle s'accompagne même parfois avec un instrument. Lorsqu'elle joue avec un instrument ou frappe dans ses mains, ses mouvements engagent tout son corps. En fin de séance, elle exprime son opposition à son assistante maternelle.
- Lucie joue avec d'autres enfants, ainsi qu'avec moi. Nos jeux font intervenir en particulier les notions de disparition et de réapparition.
- Rémi se montre curieux, impatient et imaginaire. Avec Lucie, il joue avec la limite de l'aire de jeu.
- Mathieu prend ma place sur le tapis en début de séance. Il prend également souvent les instruments des mains des autres enfants. Il me demande si j'ai des enfants et parle de sa sœur avec qui il semble y avoir

des tensions.

- Robin semble vouloir « jouer au grand ». Il se désigne comme un « grand garçon », dit jouer de la guitare (comme son père) et prétend avoir des enfants. Sa relation avec Mathieu est assez tendue.

A propos des assistantes maternelles

- Mme Martin encourage les enfants à jouer, mais dialogue assez peu avec eux, comparativement à d'autres séances. Elle essaie de régler les différends entre enfants.

Mon vécu de la séance

- Je termine ce stage enchantée d'avoir fait tant de découvertes avec les enfants et d'avoir pu réellement dialoguer avec eux. Je vis cette séparation non comme une déchirure, mais comme la fin d'une expérience enrichissante. Je souhaite aux enfants de continuer leur route et suis heureuse d'avoir pu cheminer avec eux.

3. Evolution de ma relation avec les co-animatrices au cours du stage

Au fil du stage, j'ai pris conscience que **l'incompréhension du rôle de la musicothérapie**⁷, de ses objectifs, provenait à l'évidence d'un **manque d'information** de ma part. En effet, j'avais réussi à réunir quelques assistantes maternelles pour leur expliquer rapidement mon projet, mais cette information s'est avérée être nettement insuffisante. Pendant les séances, elles ne savaient pas trop ce qu'elles devaient faire. Sachant que cet atelier était l'objet d'un travail universitaire, certaines n'osaient pas intervenir de peur de « mal faire » ou de perturber mon travail. La lettre explicative⁸ qui leur était destinée leur a semble-t-il, permis de comprendre davantage de quoi il s'agissait, mais j'ai été beaucoup trop timide durant ce stage pour expliquer clairement et directement aux co-animatrices quel était leur rôle pendant les séances. Par ailleurs, au début du stage, je ne savais moi-même pas trop où aller, j'avais donc quelques difficultés à expliquer mon projet. Si ce stage était à refaire, je prendrais sans doute beaucoup plus de temps pour dialoguer avec les assistantes maternelles et auxiliaires de puéricultures, leur expliquer ce qu'est la musicothérapie, et **être à l'écoute** de leurs attentes. Ce manque de communication entre les co-animatrices et moi est le reflet de mes propres résistances, de ma timidité à aller vers le personnel de la crèche. J'ai mis du temps à repérer ce comportement de fuite de ma part : je trouvais toujours des excuses pour ne pas leur parler, me disant que j'allais les déranger dans leur travail. En réalité, ce qui m'empêchait d'aller vers les co-animatrices, c'est la peur d'être jugée. Heureusement, j'ai trouvé au cours de mon deuxième mois de stage le moyen de surmonter cette peur sans vraiment l'affronter en rédigeant une lettre à l'attention du personnel de la crèche pour expliquer mon projet. Cela m'évitait de parler directement aux auxiliaires et assistantes, tout en espérant que cette lettre me permettrait d'aller vers elles et de débiter un dialogue. Après la diffusion de cette lettre, la communication entre les co-animatrices et moi s'est nettement améliorée.

⁷ Ces problèmes sont développés dans le chapitre IV.

⁸ cf. *Lettre à l'équipe éducative* en annexe, p. xiii.

VI – Analyse des séances : émergence de la nécessité d'un cadre

L'élément qui m'a le plus frappé au cours des séances décrites précédemment, c'est l'évolution du cadre. Au fil des semaines, les difficultés que j'ai rencontrées durant les séances m'ont amenée à comprendre la nécessité de **fixer des limites structurantes**. Progressivement, il m'a fallu définir plus précisément le cadre des séances qui permet le respect des limites.

1. Rétrospective

Pour mieux saisir la manière dont ces changements se sont opérés au sein du groupe, j'ai divisé les séances en quatre périodes : les séances 1 à 3, la séance 4, les séances 5 à 9 et enfin, les séances 10 à 12.

1.1. Les trois premières séances : **chacun cherche sa place dans le groupe**

Cette période est déterminante pour tout le déroulement des séances ultérieures. Elle est marquée par :

1.1.1. L'énonciation du cadre de départ

Au début de la première séance, l'atelier de musicothérapie est présenté aux enfants et aux co-animatrices : « Je viens ici pour jouer de la musique avec vous. Nous nous retrouverons dans cette salle tous les quinze jours et nous pourrons chanter et jouer avec des instruments de musique. » Le **cadre spatial** (« dans cette salle ») et **temporel** (« tous les quinze jours ») est énoncé. Mais Madame Delmas masque en grande partie mes paroles en jouant avec les instruments et en parlant.

Suite à l'absence de Madame Delmas à la seconde séance, le cadre temporel est rappelé aux co-animatrices (« la prochaine séance aura lieu tel jour à telle heure »). Le cadre temporel est remis en cause à la 3^{ème} séance, lorsque les assistantes me disent que l'horaire de la séance ne leur convient pas. Cet horaire ayant été fixé par la directrice de la crèche en fonction du rythme des enfants, je remets les choses en place quant à la responsabilité de chacun, en disant que ce n'est pas moi qui ai fixé les horaires.

Aucune règle visant à assurer le bon fonctionnement du groupe n'est énoncée.

L'aire de jeu est représentée par les tapis au milieu de la salle. Je me place toujours au même endroit sur les tapis.

1.1.2. Des tensions avec une co-animatrice

A la première séance, mon attention est concentrée presque uniquement sur Madame Delmas, dont le comportement ne correspond pas à ce que j'attends d'elle. Elle s'impose comme animatrice principale du groupe (elle prend l'initiative de commencer la séance avant que j'aie eu le temps de me présenter, demande aux enfants de chanter des chansons, de jouer avec les instruments, etc.) Son attitude avec les enfants visant à s'imposer comme leader du groupe m'intimide. Il y a donc entre nous **un conflit au niveau de la place que nous voulons occuper** : nous voulons toutes deux animer le groupe et représenter l'autorité. Paralysée par la peur de ce conflit, je n'ose intervenir et n'énonce aucune règle permettant de définir un cadre plus précis pour un meilleur déroulement des séances. Son absence à la seconde séance marque une pause dans ce conflit. A la troisième séance, son retour me repose la question du cadre des séances. Madame Delmas

désire que Charlotte joue et me demande si elle peut l'y obliger. Charlotte est donc placée au centre du conflit qui m'oppose à Madame Delmas. Je m'adresse directement à Charlotte pour la rassurer : elle n'est pas obligée de jouer. Madame Delmas s'oppose à cette parole en obligeant Charlotte à venir sur l'aire de jeu. La règle selon laquelle **l'enfant n'est pas obligé de jouer** durant les séances émerge donc, mais elle découle directement du conflit qui m'oppose à Madame Delmas et n'est énoncée que pour un enfant. Je prends conscience que les limites trouvent leurs existences, leurs fondements, dans notre rapport avec l'autre : je suis amenée à préciser ce qui fait sens pour moi. Ici par exemple, c'est ma relation conflictuelle avec Madame Delmas qui me conduit à expliquer qu'il me paraît essentiel de ne pas contraindre les enfants à jouer et à énoncer la règle selon laquelle l'enfant n'est pas obligé de jouer.

1.1.3. L'émergence de la notion d'interdit et la relativité de son application

C'est dès la deuxième séance que Madame Martin et les enfants me signifient l'importance qu'ils accordent à la notion d'interdit : Madame Martin introduit **l'interdit de fouiller dans les tiroirs**. Rémi et Nadia reprennent l'expression « c'est interdit ». La règle interdisant de détériorer les instruments n'est pas énoncée, mais Madame Martin introduit la **notion de respect du matériel** : elle demande aux enfants de manipuler les instruments « doucement, sinon après, on ne peut pas s'en servir ».

J'observe par ailleurs que pour Madame Martin, les enfants ne sont pas égaux devant les règles. Quand ils agissent d'une façon qu'elle ne juge pas acceptable, elle **réagit différemment selon les enfants**. Ainsi, à la seconde séance, Manon et Rémi manipulent des instruments assez brutalement. Madame Martin ne fait aucune remarque à Manon, tandis qu'elle prie Rémi de faire attention au matériel (« toi tu es grand, tu obéis »).

1.1.4. Mon désir de gagner ou de ne pas perdre l'affection des enfants

Au cours de ces trois premières séances, aucun interdit n'est énoncé. En effet, avec du recul, je m'aperçois que j'avais, au début de mon stage, des **a priori négatifs** par rapport à tout ce qui touche aux **interdits**, à **l'autorité**, aux **sanctions**, etc. Je considérais que fixer des limites aux enfants, serait risquer de m'opposer à eux, à leur liberté, et donc d'être rejetée, de ne pas être aimée par eux. A la 3^{ème} séance, par exemple, Rémi casse un instrument. Sans énoncer l'interdit de casser les instruments, je propose à Rémi un autre mode de jeu permettant de ne pas endommager les instruments.

1.1.5. Le comportement des co-animatrices visant à faire jouer les enfants

Durant les trois premières séances, je constate que les co-animatrices demandent aux enfants de jouer avec les instruments, de chanter, de faire les mêmes gestes que moi, de revenir sur les tapis quand ils sortent de l'aire de jeu... Ce type de comportement est sans doute l'expression d'un désir de se conduire en « bonnes éducatrices », de montrer qu'elles ont bien élevé les enfants qu'on leur a confié. Dès la 3^{ème} séance, j'interviens donc pour signifier aux co-animatrices que les enfants ont le droit de ne pas jouer.

1.2. La 4^{ème} séance : à la recherche de limites et de repères

Cette séance marque un tournant dans le déroulement des séances, car **c'est la première séance où un interdit va être énoncé**, provoquant ainsi un renforcement du cadre.

C'est principalement le jeu de Rémi qui va faire évoluer la situation. Ce jeu peut recouvrir différentes significations. Je l'ai donc analysé sous différentes perspectives :

1.2.1. Rémi cherche une limite à ses pulsions destructrices

Avant le début de la séance, Rémi m'exprime le désir de jouer avec le métallonote. Je m'y oppose tant que la séance n'est pas commencée. Il insiste en disant « non » et en essayant de jouer avec l'instrument. Mais je lui répète qu'on ouvrira l'instrument quand les autres membres du groupe seront là. Durant la séance, il m'annonce qu'il va casser une lame sonore du métallonote. Sans le lui interdire, je me contente de lui préciser les conséquences d'un tel geste : on ne pourrait plus faire de musique avec l'instrument. Mais il passe à l'acte en cassant réellement une lame sonore. Il est important de rappeler que le métallonote est un instrument qui m'appartient (mon nom est inscrit sur le boîtier) et auquel je tiens particulièrement. A ce moment de la séance, j'ai pensé en priorité à protéger cet instrument car je ne souhaitais pas qu'il soit détérioré. Dans un premier temps, je me suis donc empressée d'essayer de réparer l'instrument, plutôt que de mettre des mots sur ce que Rémi venait de faire et de poser l'interdit de casser les instruments. Rémi s'insurge, refuse que je touche à la lame sonore cassée et s'exprime à la première personne : « JE veux faire », « J'AI cassé, MOI », « JE veux pas faire de musique ». On remarque que Rémi est passé du simple « non » en début de séance, au « MOI, JE ». Ce n'est que lorsqu'il tente de casser une autre lame sonore un peu plus tard, que je ressens **la nécessité d'interdire à Rémi de casser les instruments**. Rémi s'oppose verbalement à cet interdit (« c'est pas interdit »), mais ne le transgresse pas. Après que cette règle ait été posée, Rémi exprime différemment ses pulsions destructrices, verbalement ou sous forme de jeu : il fait semblant de me manger et me fait part de son désir de « m'écraser ». Je constate ainsi qu'une fois la règle posée, le passage à l'acte qui la provoque n'est plus nécessaire.

1.2.2. On peut supposer que Rémi met en scène son complexe de castration

En effet, à la crèche, l'enfant garçon découvre qu'il est différent des filles : il a un pénis alors que les filles n'en ont pas. Il se dit alors que si les filles n'en ont pas, c'est peut-être qu'elles l'ont perdu et que lui aussi pourrait également le perdre. Cette **angoisse de castration** est tout à fait normale.

On peut supposer que Rémi, en jouant avec cette lame sonore qu'il nomme sa « couillette », qu'il jette au loin et qu'il détériore, joue à maîtriser son angoisse de castration. Par ce jeu, il pose ainsi la question fondamentale de **l'identité sexuelle** : il a besoin de s'entendre dire qu'il est un garçon et qu'il ne perdra pas son pénis.

1.2.3. A propos du mot « casser »

On remarque que Rémi utilise le verbe « casser » à différents moments de la séance. Il l'emploie une première fois, alors que nous explorions différentes surfaces en les frappant avec des mailloches : nous frappons les instruments de musique, les tapis, nos chaussures, etc. Je tape alors sur sa tête avec une mailloche. Bien que mon geste ne soit en aucun cas brutal, Rémi me dit que sa tête est « cassée ». Quelques instants plus tard, il m'annonce qu'il va « casser » un instrument et joint le geste à la parole en cassant effectivement une lame sonore. On peut supposer que Rémi a ressenti mon coup sur sa tête comme une agression et que cela a entraîné son passage à l'acte : je lui ai « cassé la tête », alors il casse mes instruments. De plus, on note que Rémi nomme la lame sonore qu'il a cassée « ma couillette ». On peut mettre cela en relation avec l'expression « casser les couilles ». On peut supposer que Rémi aurait entendu

cette expression dans son entourage et qu'il se serait passé, durant cette séance, quelque chose qui aurait réactivé, chez Rémi, le souvenir des circonstances dans lesquelles il aurait entendu cette expression. Mais on ne peut pas l'affirmer comme une vérité, étant bien entendu que seul Rémi détient la clé de la signification de son jeu avec cette lame sonore.

1.3. Séances 5 à 9 : renforcement du cadre

1.3.1. L'interdit de casser les instruments est clairement énoncé à tout le groupe

La formulation de cet interdit a donc changé depuis la 4^{ème} séance. On est passé de « Je ne veux pas que tu casses cet instrument car il m'appartient et j'y tiens beaucoup », à « Il est interdit de casser les instruments, car on ne détériore pas ce qui appartient à autrui. » La règle n'est plus destinée à une personne dans un cas précis, mais elle est désormais **collective** et **permanente**¹. Les enfants me montrent qu'ils ont bien intégré cet interdit. Par exemple, Rémi me dit « faut pas casser » (5^{ème} séance) et exprime ses pulsions destructrices sous forme de jeu, sans casser les instruments. Plus aucun instrument n'est détérioré jusqu'à la fin du stage.

1.3.2. Le cadre temporel se précise

Au cours de ces séances, j'accorde une plus grande importance aux notions de début et de fin de séance, qui constituent des points de repère importants pour les enfants. En effet, jusqu'à présent, je laissais parfois les enfants entrer dans la salle ludique avant le début de la séance, lorsqu'un adulte le leur demandait. Mais au fur et à mesure que j'ai énoncé de nouvelles règles, il m'est apparu important que les enfants comprennent que ces règles étaient **valables uniquement pendant la séance** et qu'en dehors de ce cadre, je n'étais plus responsable de leurs actes. Il m'a donc fallu signifier aux enfants que la séance avait un commencement et une fin précises. Par exemple, aux 6^{ème}, 7^{ème} et 9^{ème} séances, je demande aux enfants de ne pas jouer avec les instruments, ni d'entrer dans la salle ludique avant le début de la séance. De même, quand la fin de la séance a été annoncée, les enfants n'ont plus accès aux instruments.

1.3.3. Le cadre spatial est plus clairement défini

L'aire de jeu est symbolisée, depuis les premières séances, par deux tapis bleus placés au centre de la salle ludique. Mais pour que ce repère spatial prenne sens (pour qu'il remplisse sa fonction de repère), il me faut indiquer aux enfants qu'il y a une **différence entre l'intérieur et l'extérieur de cette aire**. A l'intérieur de l'aire de jeu, il y a des instruments avec lesquels on peut jouer. On peut également y chanter, y danser... L'aire de jeu est donc **le lieu où l'on travaille sur l'imaginaire**. A l'extérieur de l'aire de jeu, on est dans une autre réalité. C'est également le lieu où les enfants ont le droit d'aller quand ils n'ont pas ou plus envie de jouer. Je demande donc aux enfants de laisser les instruments à l'intérieur de l'aire de jeu. Mais, il arrive fréquemment, au cours des séances, que les co-animatrices demandent aux enfants de sortir ou d'entrer dans l'aire de jeu. Par exemple, à la 5^{ème} séance, Madame Martin fait sortir Élodie de l'aire de jeu en la prenant sur ses genoux (car Élodie pleure), tandis que Madame Simone fait entrer Charlotte dans l'aire de jeu pour l'inciter à jouer. Je n'ai pas toujours su rappeler aux co-animatrices que je souhaitais laisser aux enfants le libre choix de se placer à l'intérieur ou à l'extérieur de l'aire de jeu. Mais à partir des 5^{ème} et 6^{ème} séances, je me suis davantage adressée directement aux enfants pour le leur expliquer. Ainsi je rappelle régulièrement

¹ J'utilise ici l'adjectif « permanente » pour signifier que la règle est valable durant toute la durée des séances, mais cela ne veut pas dire qu'elle le soit en dehors des séances.

aux enfants (par exemple à Rémi à la 5^{ème} séance) qu'ils peuvent sortir de l'aire de jeu s'ils le désirent, pourvu que les instruments restent sur les tapis.

Un autre repère spatial est important dans l'aire de jeu, c'est ma place sur les tapis. En effet, **j'occupe toujours la même place** au cours des séances, ne me déplaçant qu'occasionnellement pour rechercher un instrument par exemple. De manière générale, je me déplace le moins possible sur l'aire de jeu, pour permettre à certains enfants plus timides ou angoissés d'entrer dans l'aire de jeu en étant sûrs que je ne me déplacerai pas pour les obliger à jouer par exemple. Aux 8^{ème} et 9^{ème} séances, Robin prend cette place sur l'aire de jeu au début de la séance. Ce déplacement n'est pas anodin et recouvre certainement un sens pour Robin qui, rappelons-le, exprime régulièrement (aux 8^{ème} et 12^{ème} séances notamment), son désir d'être considéré comme un « grand garçon ». De même, à la 12^{ème} séance, Mathieu prend ma place en début de séance. Chaque fois que cela se produit, je demande à l'enfant de me laisser cette place en lui disant : « tu sais bien que je me mets toujours là, d'habitude. » J'ai donc essayé, au cours des séances, de donner un **repère spatial** supplémentaire aux enfants par la permanence de ma position dans l'aire de jeu.

1.3.4. Mon rapport avec les co-animatrices s'harmonise, m'aidant ainsi à trouver ma place

Au cours de ces séances, je perçois une modification du comportement chez les co-animatrices, sans doute due à une modification de mon propre comportement. En effet, petit à petit, j'ai essayé de définir le cadre des séances (et donc à me poser comme garante de ce cadre) sans me sentir en opposition avec les co-animatrices, comme je l'étais pendant les premières séances. Du côté des co-animatrices, j'ai senti également qu'on me laissait davantage occuper ma place d'animatrice de l'atelier de musicothérapie. Par exemple, à la 6^{ème} séance, alors que Rémi tente de regarder dans la valise à instruments, Madame Martin lui demande de ne pas le faire, car elle interdit habituellement aux enfants de fouiller dans les sacs. Mais elle ajoute, en me regardant : « enfin, je ne sais pas si c'est autorisé ici. » Madame Martin reconnaît ainsi qu'il y a peut-être des règles différentes à l'atelier de musicothérapie et me demande indirectement de les préciser, donc de prendre ma place en tant que garante du cadre des séances. A partir du moment où j'ai perçu que les co-animatrices me laissaient occuper cette place, non plus dans un **rapport de force**, ni dans la **confusion due à l'absence de règles clairement énoncées**, mais dans une **collaboration active**, je me suis sentie plus sûre de moi. J'ai alors pu remplir plus sereinement mon rôle d'animatrice et de garante du cadre durant les séances. Par exemple, à la 7^{ème} séance, alors que Madame Martin insiste pour que Manon revienne sur les tapis, je rappelle que les enfants ne sont pas obligés de jouer et qu'ils peuvent rester en dehors de l'aire de jeu s'ils le souhaitent.

1.3.5. Le cadre sécurisant des séances permet aux enfants de faire leurs propres expériences

Il arrive fréquemment, au cours des séances, que les enfants me demandent d'intervenir pour régler un conflit qui les oppose. Ce fut le cas de Rémi et Nadia à la 6^{ème} séance, de Mathieu et Rémi à la 7^{ème} séance, etc. Habituellement, les co-animatrices tentent de régler ce type de conflit en demandant aux enfants de partager les instruments, de se les prêter, disant que « ce n'est pas bien de prendre les instruments des mains des autres ». Dans ce type de conflit, j'occupe une place neutre par rapport aux enfants. C'est dans ce genre de situation que la présence d'un cadre défini par des règles est importante : les enfants ne peuvent régler leurs conflits **d'une façon « socialement correcte »**, que **si les règles ont été énoncées** et qu'un garant est là pour **assurer le respect d'eux-mêmes et des autres**. Acquérir progressivement une certaine confiance en

eux pour pouvoir **gérer eux-mêmes un conflit** sans le secours de l'adulte est une étape importante dans leur développement.

1.3.6. Élodie teste les limites du cadre

Tout au long de la séance 9, Élodie ne cesse de tester les limites : elle joue avec les limites spatiales en sortant de l'aire de jeu et en escaladant les canapés pour attraper les jouets se trouvant dans le petit salon. Lorsque Madame Martin demande à Élodie de venir sur les tapis, je rappelle le cadre des séances : Élodie n'est pas obligée de jouer, mais si elle veut le faire, elle doit revenir sur les tapis. Puis je m'adresse à Élodie en mettant des mots sur son désir de jouer avec les jeux de la crèche et lui rappelle l'interdit d'escalader les canapés et de jouer avec les jeux de la crèche. Lorsque Élodie franchit ces limites spatiales, je l'empêche physiquement de passer derrière les canapés en la faisant redescendre. Élodie semble provoquer mes interventions, comme pour **s'assurer que les limites sont bien solides** et que je suis là pour les lui rappeler chaque fois que c'est nécessaire.

1.3.7. Manon est officiellement inscrite à l'atelier

Il apparaît clairement que Manon, la plus jeune des enfants participants aux séances (elle est âgée de 16 mois), se trouve dans un **rapport de séduction avec l'adulte**. En effet, j'ai pu constater au cours des séances que Manon fait l'objet de beaucoup d'attention, que ses progrès suscitent de multiples commentaires et que son assistante maternelle ne parvient que difficilement à se séparer d'elle. Il faut rappeler qu'il n'était pas prévu que Manon participe aux séances. Elle est venue aux séances parce que son assistante ne voulait pas s'en séparer. Lorsque, à la 6^{ème} séance, la composition des groupes se modifie, je constate que Manon n'est pas inscrite sur le tableau d'affichage dans la liste des enfants participant aux séances. Je demande à la directrice de la crèche d'éclaircir cette situation. En effet, il me semble que Manon occupe une place particulière par rapport aux adultes. Dès la seconde séance, j'avais remarqué que Madame Martin faisait une nette différence entre Manon et les enfants un peu plus âgés qu'elle : les plus grands devaient obéir aux adultes, tandis que Manon semblait échapper aux règles, son assistante maternelle considérant qu'elle est trop jeune pour obéir. En participant aux séances sans y être inscrite et en étant considérée comme trop petite pour être capable d'obéir à des règles, Manon se trouve donc dans une situation de « hors-la-loi ». Lorsque je demande à la directrice d'éclaircir cette situation, celle-ci me répond « tu l'aimes bien, la petite Manon » (9^{ème} séance). En disant cela, la directrice projette sur moi l'affection qu'elle porte à cette enfant et que toute l'équipe éducative ressent. Cet ensemble de réactions me fait comprendre la difficulté des adultes à considérer Manon en tant qu'enfant et non en tant qu'« objet-poupée ». Ce n'est qu'à la 9^{ème} séance que la situation de Manon est régularisée. Je l'inscris aux séances officiellement et devant le reste du groupe, indiquant par ce geste que les règles qui régissent les séances sont aussi valables pour elle.

1.4. Séances 10 à 12 : efficacité et limites du cadre

1.4.1. Les enfants expriment leurs désirs dans le cadre des séances

Il me semble que le fait de poser un cadre a permis de faire **une plus grande place aux désirs des enfants** durant les séances. Je pense que cela tenait à deux raisons. La première est qu'il est sécurisant de poser un cadre où les enfants savent qu'ils ont le droit de jouer ou non, de rester ou non dans l'aire de jeu, sachant qu'à aucun moment, je ne les obligerai à jouer, chanter... L'enfant sait que je ne lui imposerai pas mon désir

de le faire jouer avec moi, par exemple. De plus, il est assuré que s'il dépasse les limites du cadre, je serai là pour l'y ramener. Et c'est cela qui est **sécurisant** pour l'enfant : il sait que je suis là, en tant que garante du cadre, pour **l'aider à canaliser ses pulsions**. La seconde raison est que le fait de poser un cadre est aussi **sécurisant pour moi** : je définis des règles précises des cas où je dois intervenir. Ainsi, je sais plus clairement quelle attitude je dois adopter face à certains comportements des enfants. Par exemple, je ne me demande plus si je dois obliger l'enfant à revenir sur le tapis, puisque j'ai fixé la règle selon laquelle les enfants ont le droit de sortir de l'aire de jeu, pourvu que les instruments y restent. Je me sens, par ailleurs, moins déconcertée face à l'attitude des co-animatrices visant à faire jouer les enfants. Dans ce type de situation, je sais que j'ai juste à rappeler que les enfants ont le droit de ne pas jouer. Ainsi, le cadre me sert de repère et je me sens plus sûre de moi et donc beaucoup plus **disponible** pour entendre ce que m'expriment les enfants.

Ainsi, durant les dernières séances, j'ai pu constater que les enfants exprimaient beaucoup plus leurs désirs, me parlaient davantage d'eux, de leurs mondes imaginaires, de leurs histoires, leurs familles, leurs douleurs, leurs joies, leurs désirs, etc. Pour n'en citer que quelques-uns, je pourrais vous parler de Florian qui a pu exprimer musicalement, puis verbalement, sa souffrance d'être éloigné de ses parents. Il a ensuite pu jouer à contrôler, sous forme de jeu, la séparation et les retrouvailles (10^{ème} et 11^{ème} séances). Je pourrais également parler de Robin qui a pu mettre des mots sur sa relation avec sa sœur (12^{ème} séance), ou encore de Rémi et Camille qui désiraient que le bâton de pluie soit rempli de bonbons (10^{ème} séance)...

Nous avons pu également faire tout un travail sur la **différence entre le réel et l'imaginaire**. Ainsi, lors de la dernière séance, Lucie et moi jouons à nous manger mutuellement les doigts en se servant des castagnettes comme d'une sorte de mâchoire. Devant l'étonnement de Mathieu face à ce jeu, nous abordons la différence entre le « pour de vrai » et le « pour de faux », la réalité et l'imaginaire.

1.4.2. Grâce à Nadia, je saisis les limites du cadre

C'est le jeu de Nadia qui va m'ouvrir les yeux sur la nécessaire limite que je devais me fixer en tant que garante du cadre. En effet, à la 10^{ème} séance, Nadia joue à la corde à sauter avec le tuyau. Mon désir de la voir jouer de la musique et de se servir du tuyau comme d'un téléphone me pousse à lui demander ce qu'elle est venue faire à la crèche. La réponse que j'attendais était bien évidemment : « de la musique ». Or, elle me répond qu'elle est venue pour faire de la corde à sauter. Je comprends alors qu'il serait ridicule et même malsain de demander à Nadia de jouer de la musique, alors qu'elle n'enfreint aucune règle. Cette absence d'infraction me fait prendre conscience de **la projection de mon désir sur Nadia**. Je me rends compte que je n'ai pas à obliger Nadia à obéir au désir que j'ai sur elle, comme si elle était un pion que je manipulerais à ma guise. Je comprends alors les **limites** que je dois m'imposer en tant que garante du cadre. La règle que j'énonce ne doit pas me servir à **imposer mes désirs aux enfants**, comme si j'étais **toute-puissante**. Je prends donc conscience que le cadre est une garantie pour les enfants, mais également pour la garante du cadre que je suis. Il me permet de **ne pas abuser de mon statut**.

1.4.3. Rémi et Lucie testent l'efficacité du cadre

À la 11^{ème} séance, Rémi ne cesse d'escalader les canapés, m'obligeant à le faire redescendre à plusieurs reprises. Mais je finis par comprendre qu'il s'agit d'un jeu et que Rémi s'amuse à provoquer mes interventions pour que je le soulève des canapés. Après lui avoir fait remarquer que j'avais compris son manège, Rémi cesse d'essayer de franchir la limite spatiale des canapés. Lucie aussi teste le cadre sous forme de jeu. Elle

s'amuse à faire sortir et entrer un instrument de l'aire de jeu en me regardant du coin de l'œil et en me souriant. Je me contente de lui rappeler que les instruments doivent rester sur les tapis et qu'elle le sait bien. Je me rends compte, par ce type de comportement, que les enfants aiment jouer avec les limites, les tester, s'y heurter pour mieux s'assurer qu'elles sont bien là et qu'elles tiennent grâce à l'adulte, même quand ils essayent de les franchir. Le rôle de l'adulte est donc de **permettre à l'enfant d'expérimenter par lui-même les limites**, en lui rappelant fermement, mais calmement, les règles qui régissent l'espace et le temps où il évolue. Cela permet à l'enfant **d'être sécurisé**, de comprendre ce qu'il peut faire ou non en sécurité, d'avoir **confiance en l'adulte**.

1.4.4. L'interdit de blesser autrui est énoncé et une sanction est appliquée

Ce n'est qu'à la 11^{ème} séance que l'interdit de faire mal à autrui est énoncé. Lors des séances précédentes, les co-animatrices et moi avons tenté d'**éviter** tout comportement d'un enfant pouvant nuire physiquement à un autre. Par exemple, à la 8^{ème} séance, Rémi avait reçu un coup de bâton de pluie et, n'ayant pas vu ce qui c'était passé, je n'ai pas jugé bon intervenir. A la 9^{ème} séance également, Rémi se montre un peu brutal dans son jeu avec Lucie et la co-animatrice lui demande d'être moins brutal. De même, à la 10^{ème} séance, alors que Rémi manipule le grand bâton de pluie tout prêt de la tête d'autres enfants, je lui demande de faire attention à ses gestes pour ne pas faire mal aux autres. Mais à aucun moment, je ne dis clairement aux enfants : « Ici, il est interdit de faire mal aux autres. » Lors de la 11^{ème} séance, Mathieu tord le bras de Robin. J'arrête son geste, lui dit qu'il vient de faire mal à Robin, lui explique qu'il est interdit de blesser les autres et applique une sanction : il est exclu de l'aire de jeu quelques minutes.

1.4.5. Une règle manquante : l'interdit de faire mal à soi-même

Si le comportement de Mathieu a été l'occasion, à la 11^{ème} séance, de poser l'interdit de blesser autrui, je n'ai pas énoncé l'interdit de faire mal à soi-même. En effet, ces deux règles vont de pair. On ne peut respecter autrui si on ne respecte pas d'abord soi-même. Or, il se trouve qu'à la 11^{ème} séance, la notion de se faire mal était omniprésente. Robin, Nadia, Mathieu et Rémi ont fait à plusieurs reprises l'anthologie de leurs « bobos » aux adultes. Mathieu avait également remarqué que je portais moi-même une blessure au doigt. Je n'ai pas saisi cette occasion pour dire aux enfants qu'il est interdit de faire mal volontairement à soi-même et aux autres. Au cours de la séance, Mathieu a commencé par essayer de se faire mal, en faisant tomber le bâton de pluie sur sa tête (peut-être cherchait-il à se faire un autre de ces « bobos » auxquels les adultes sont si attentifs...) Je n'ai pas non-plus réagi à cet acte en lui énonçant l'interdit de se blesser et en parlant avec lui de ce qui le poussait à faire cela. Quelques secondes plus tard, ce n'est plus lui, mais Robin qu'il tente de blesser.

2. Récapitulatif des règles énoncées et des modifications du cadre qu'elles entraînent

2.1. Le cadre initial

Rappelons les éléments qui le constituent :

- Le **nombre de participants** est limité à six enfants et deux co-animatrices.
- Les enfants participants aux séances sont **inscrits** sur le tableau d'affichage du bureau d'entrée.

- Le **cadre temporel** : les séances ont lieu le lundi à quinze heures. La durée des séances sera adaptée au groupe (je prévois entre dix et vingt-cinq minutes pour les premières séances et cette durée pourra être augmentée si besoin au cours du stage).
- Le **cadre spatial** : les séances ont lieu dans la salle ludique de la crèche. Deux tapis délimitent l'aire de jeu. Je me place toujours au même endroit dans cette aire de jeu.

2.2. Les règles énoncées au cours des séances

Chaque fois qu'une **règle** a été énoncée, le **cadre des séances** a été enrichi ou modifié afin que la règle puisse être respectée. Le tableau ci-dessous récapitule les différentes règles énoncées au cours des séances ainsi que les conséquences de la transgression de ces règles.

Règles	Conséquences de la transgression de ces règles
Il est interdit de : <ul style="list-style-type: none"> - casser les instruments - blesser autrui 	La transgression de ces deux interdits entraîne une exclusion momentanée de l'aire de jeu.
Il est interdit de : <ul style="list-style-type: none"> - monter sur les canapés - jouer avec les jeux de la crèche - sortir de l'aire de jeu avec un instrument 	La transgression de ces interdits n'entraîne pas de sanction. J'interviens simplement afin d'empêcher l'enfant de monter sur les canapés, de toucher aux jouets de la crèche et je ramène les instruments dans l'aire de jeu quand cela est nécessaire.
Les participants ont le droit de : <ul style="list-style-type: none"> - ne pas jouer, danser, parler ou chanter - ne pas jouer de manière conventionnelle - rester en dehors de l'aire de jeu ou en sortir 	C'est au garant du cadre (c'est-à-dire moi) de faire respecter ces droits. Ils doivent être énoncés et rappelés aux enfants et aux co-animatrices lorsque cela est nécessaire.

Les règles énoncées sont de deux types :

- Les interdits sont énoncés sous une forme négative : il définissent ce que l'enfant n'a pas le droit de faire.
- Les droits sont énoncés sous une forme positive : il s'agit de ce que l'enfant peut faire.

On remarquera que **les droits découlent directement des interdits** : tout ce qui n'est pas interdit est autorisé. Mais il m'a tout de même fallu énoncer plus clairement certains droits des enfants. Par exemple, il m'a fallu répéter à plusieurs reprises que les enfants avaient le droit de jouer ou non, car certaines co-animatrices voulaient les y contraindre.

VII – Importance du cadre – Bénéfices et dangers des règles

1. Définitions

1.1. Le cadre

Le mot « cadre » recouvre deux notions complémentaires :

- Le cadre est, par définition, « ce qui entoure ou, par extension, compose un espace, une action »¹. Par exemple, le musicothérapeute, les autres enfants, les co-animatrices, l'action de chanter ou de jouer avec les instruments, etc. composent le cadre des séances de musicothérapie.
- Le cadre est aussi synonyme de limite.

Ainsi, le cadre est ce qui délimite l'action des participants aux séances et ce qui permet aux règles, aux interdits, d'être respectés.

1.2. La limite

La « limite » peut être entendue sous différents aspects :

- « La limite [spatiale], c'est le lieu (point, ligne, surface) où s'arrête une réalité quelconque (chose, territoire). »² Par exemple, durant les séances de musicothérapie, les tapis sur le sol limitent l'aire de jeu.
- En un sens dérivé, le mot s'applique également « à ce qui regarde l'écoulement de la durée : limite du temps, limite d'une action. [...] Il n'y a de limite que par rapport à un avant et à un après. »³ Par exemple, en musicothérapie, l'avant et l'après-séance marquent la limite temporelle de la séance.
- Plus généralement, « la limite est ce que l'on atteint sans pouvoir le dépasser. La générosité ou la patience, affirme-t-on banalement, ont des limites. [...] La limite, c'est à la fois le point extrême à partir duquel l'être se trouve renvoyé à lui-même et celui où cet être ne peut justement s'apprécier lui-même que dans sa relation négative à ce qui n'est pas. »⁴
- Mais si on ne peut dépasser une limite, on peut, dans certains cas, parvenir à la repousser. Par exemple, lorsqu'un musicien travaille son instrument, il se trouve sans cesse confronté à ses limites : tel morceau sera trop difficile à jouer pour lui, n'ayant pas atteint un niveau technique suffisant. Mais en travaillant, le musicien peut parvenir à repousser ses limites et à jouer le morceau qui était trop difficile pour lui auparavant.

1.3. La règle

La règle définit ce que doit faire une personne donnée dans un cadre donné. On parle par exemple de « la règle du jeu » pour définir ce que les joueurs ont le droit de faire ou non et ce qu'ils ont le devoir de faire.

1.4. L'interdit

L'interdit se définit comme la prohibition d'un acte ou d'un comportement.

L'interdit peut être énoncé de différentes façons, soit individuelle, soit collective. Par exemple, une mère pourra dire à son enfant : « je t'interdis de fumer », cet interdit n'étant valable que pour l'enfant en question.

¹ – *Axis, L'univers documentaire, Dictionnaire encyclopédique, Volume 1* – p. 417.

² – *Encyclopédie philosophique universelle, Les notions philosophiques.* – p. 1487.

³ *Ibid.*, p. 1487.

⁴ *Ibid.*, pp. 1487-1488.

Tandis que l'interdit collectif est valable pour les individus d'une société donnée et défini dans un système législatif. Ce peut être par exemple : « Il est interdit de fumer dans les lieux publics. »

2. De l'importance de poser un cadre

2.1. Un repère sécurisant

Le tout-petit, qui découvre jour après jour le monde qui l'entoure, a **besoin de repères** pour se sentir **en sécurité** dans le temps et l'espace où il évolue⁵. Par exemple, certains moments de la journée seront marqués par des rituels : une petite histoire avant de s'endormir, une comptine quand il est accueilli à la crèche, etc. Ces rituels sont caractérisés par leur répétition qui, en elle-même, est sécurisante. Par exemple, lorsqu'il vient à la halte-garderie, la demi-journée se passe selon un certain déroulement : il est accueilli par telle personne (chaque enfant est pris en charge par une auxiliaire ou une puéricultrice référente), puis on lui propose différentes activités, ensuite vient l'heure du goûter. La journée se termine par un temps de repos, une toilette et le retour des parents. Après une période d'adaptation à la crèche, si tout se passe bien, l'enfant pourra se sentir en sécurité dans ce cadre, car il n'a plus à faire face à l'angoisse de l'inconnu : il sait ce qui se passe chaque fois qu'il va à la crèche.

De même, la présence d'un **cadre structurant les séances de musicothérapie** permet à l'enfant de se sentir en sécurité. L'enfant sait que le lundi à telle heure, je les accueille dans la salle ludique de la crèche (qui est aménagée différemment des autres jours où ils viennent à la crèche), puis c'est le temps de l'activité en elle-même (découverte des instruments, chansons, comptines...), puis c'est la fin de la séance. J'ai pu constater de nombreuses fois au cours du stage, que les enfants eux-mêmes réclament des points de repères. Par exemple, la veille de la 8^{ème} séance (la séance devait avoir lieu le lundi, mais j'ai dû la reporter au mardi), Robin réclame la séance de musicothérapie, montrant ainsi qu'il avait intégré le repère temporel du lundi. De même, à la fin de la 11^{ème} séance, Nadia s'étonne : « On chante pas une chanson ? » En effet, les semaines précédentes, nous avons pris un temps pour chanter avant de terminer la séance. La réaction de Nadia montre qu'elle avait intégré cette chanson comme un point de repère important et chargé de sens pour elle.

On constate donc que le cadre spatio-temporel des séances a constitué pour les enfants une sorte **de rituel bien repéré** et même réclamé par certains.

Mais le cadre n'est pas constitué uniquement de repères spatio-temporels. Qu'ils soient respectés ou transgressés, les interdits et les limites constituent également des repères importants pour les enfants. En effet, ces règles ont un **rôle contenant** pour l'enfant : il sait que s'il franchit les limites, l'adulte sera là pour le ramener dans le cadre. Certains enfants n'ont d'ailleurs cessé de mettre la solidité de ce cadre à l'épreuve (Élodie à la 9^{ème} séance par exemple).

Il est, par ailleurs, important qu'il n'y ait pas de confusion sur le rôle de chacun des adultes : j'anime les séances (c'est-à-dire que j'organise et je propose les activités), pose les limites et les interdits, et je suis la garante de ce cadre (je veille au respect des règles), tandis que les assistantes maternelles co-animent⁶. Cela évite d'avoir à faire face à la situation dans laquelle le groupe était au début du stage : un flottement dans les fonctions et les rôles de chacun a créé des tensions entre les co-animatrices et moi. Ce type de situation ne

⁵ ROHR M. – *Aidez-moi à trouver mes marques : les repères du tout-petit.* –

⁶ cf. « rôle des co-animatrices » dans la *Lettre à l'équipe à l'équipe éducative de la crèche et de la halte-garderie* en annexe, p. xiii.

peut pas permettre à l'enfant de se repérer : il ne sait pas à quel adulte se référer, ce qui le met dans une position d'insécurité.

Ainsi, tout ce qui fait de l'atelier de musicothérapie une activité organisée, structurée (Les repères spatio-temporels, la présence des autres enfants, des adultes qui ont chacun une fonction précise, des règles qui régissent les séances, etc.), est susceptible de constituer des repères pour l'enfant, lui permettant de prendre sa place dans le groupe et de s'exprimer en tant qu'individu, en se sentant en sécurité.

2.2. Socialiser

Selon Véronique Guérin, éducatrice spécialisée et spécialiste en matière de prévention de la violence, se socialiser, c'est passer de la perception des règles comme contraintes extérieures « à des règles intégrées comme nécessaires à la vie en société, respectables parce que justes et susceptibles d'évoluer. »⁷ En effet, la raison première des règles, des interdits, c'est **de rendre possible les relations entre membres d'un groupe donné**. S'il n'y a pas d'interdits, chacun fait ce qu'il veut et c'est la porte ouverte à toutes les dérives. Mais lorsqu'on apprend à un enfant à respecter les règles, il ne sait pas encore que cette règle lui permettra d'être admis dans le groupe. Ce qu'il constate en premier, c'est qu'elle le limite dans la réalisation de ses désirs. Par exemple, si on interdit à un enfant de frapper son voisin lorsqu'il essaie de lui prendre un instrument de musique des mains, le premier sentiment qu'il aura, c'est qu'on veut l'empêcher d'avoir accès à cet objet qu'il désire. C'est là que le garant du cadre doit expliciter l'effet socialisant de l'interdit : « Tu as frappé ton voisin pour obtenir cet instrument. Or, il est interdit de frapper quiconque, car si tu le fais, rien n'empêche l'autre de te frapper aussi. Mais si tu désires obtenir cet instrument, tu peux chercher à y parvenir d'une autre manière : en l'échangeant contre un jouet, par exemple. » L'enfant est ainsi amené à **comprendre l'intérêt de l'interdit pour lui-même et pour les autres** et cela lui permet d'être **accepté au sein du groupe**.

Françoise Dolto et ses disciples ont mis l'accent sur le **rôle structurant et socialisateur des règles**. En effet Dolto a créé, en 1979, un « lieu de loisirs et de paroles »⁸ pour les tout-petits et leurs parents, appelé la *Maison Verte*. Ce lieu est régi par des règles précises qui « structurent les relations des enfants au lieu. Les plus connues (la nécessité de porter un tablier pour jouer avec l'eau et de ne pas dépasser certaines limites spatiales lorsqu'on chevauche un véhicule) sont l'occasion de faire comprendre à l'enfant l'intérêt pour soi-même et pour les autres des conventions à respecter dans toute vie en société. »⁹

De même, le cadre des séances de musicothérapie permet aux enfants d'expérimenter des règles nécessaires au bon fonctionnement d'un groupe. Ce n'est que vers la fin de mon stage que j'ai réellement saisi cette importance du rôle socialisateur du cadre. J'ai alors essayé de définir des règles permettant à l'enfant de saisir cet aspect socialisateur. Par exemple, lorsque Mathieu a tordu le bras de Robin à la 11^{ème} séance, j'ai appliqué une sanction : j'ai exclu Mathieu de l'aire de jeu, pour lui signifier que blesser autrui est un acte « hors-la-loi », socialement incorrect, et qu'un tel geste est sanctionné par une exclusion de la société, représentée ici par le groupe de musicothérapie.

⁷ GUERIN V. – *A quoi sert l'autorité ? ; S'affirmer - respecter - coopérer*. – p. 210.

⁸ DOLTO F. – *Les étapes majeures de l'enfance*. – p. 228.

⁹ NEYRAND G. – *Sur les pas de la Maison Verte, des lieux d'accueil pour les enfants et leurs parents*. – p. 19.

2.3. Canaliser les pulsions

Véronique Guérin¹⁰ nous rappelle qu'il ne suffit pas d'apprendre aux enfants que certains comportements, comme faire mal à autrui par exemple, sont prohibés parce qu'ils sont incompatibles avec la vie en société. En effet, ce n'est pas parce qu'on interdit à un enfant de blesser son voisin qu'il ne va pas le faire, poussé par la colère, la violence, etc. « Il ne suffit pas de vouloir être gentil avec les autres, calme ou attentif pour l'être, il est nécessaire de se connaître et de prendre suffisamment soin de soi pour utiliser judicieusement sa vitalité et canaliser son énergie. »¹¹ Il est donc important que les règles et les interdits n'aient pas pour objectif de faire taire les pulsions destructrices de l'enfant, mais qu'au contraire, ils lui permettent de les exprimer autrement, à les **maîtriser**, à les **canaliser**. Didier Anzieu attribue à l'**interdit** une fonction **canalisatrice** des pulsions : l'interdit « canalise la poussée des pulsions ; il réorganise leurs objets et leurs buts. »¹² Par exemple, à la 4^{ème} séance, j'interdis à Rémi de casser les instruments pour exprimer sa violence. Mais cela lui permet ensuite de canaliser, de maîtriser cette violence en l'exprimant sous forme de jeu. En effet, à la 4^{ème} séance, après l'énonciation de l'interdit de casser les instruments, Rémi joue à « me manger » avec les castagnettes, tandis qu'à la 5^{ème} séance, il me tue symboliquement avec une mailloche. Dans ce cas, l'objet de la pulsion agressive était, au départ la lame sonore que Rémi essayait de détruire. L'interdit de casser l'instrument a permis à Rémi de déplacer sa pulsion sur moi. Je suis devenue le nouvel objet de son agressivité. En autorisant Rémi à jouer ainsi, je lui ai indiqué que la forme qu'il utilisait pour exprimer son agressivité était « socialement correcte », sans danger pour lui comme pour moi (« Tu essaies de me tuer *pour de faux* ? ») C'est ainsi que la pulsion agressive de Rémi a pu être canalisée. Donc, en permettant à l'enfant de canaliser ses pulsions, nous lui apprenons à **se protéger de lui-même et des autres**.

2.4. Ouvrir à l'expression du désir et à la créativité

Lorsqu'on lui signifie que la manière dont il essaie de réaliser son désir est proscrite par les règles qui régissent le groupe, l'enfant va chercher d'autres voies pour réaliser son désir. C'est ce que Françoise Dolto appelle une « **castration symboligène** »¹³ Lors des séances de musicothérapie, il est arrivé que les enfants rencontrent une limite à la réalisation de leurs désirs, du fait que la façon dont ils voulaient réaliser ce désir était interdite. Je me suis alors rendu compte que l'interdit permettait à l'enfant d'**exprimer et de réaliser son désir d'une autre façon**.

Je pense par exemple à Thibault, un petit garçon de la halte-garderie qui participait régulièrement à des séances (dans un autre groupe que celui dont je décris les séances dans le chapitre V). Ce petit homme ne voulait pas faire de musique durant les premières séances. Il ne réclamait qu'une chose : « jouer à l'atelier » qui se trouvait dans le petit salon. Je lui ai donc expliqué qu'il pouvait retourner à la halte-garderie s'il le souhaitait, pour jouer « à l'atelier », mais que pendant les séances de musicothérapie, dans la salle ludique de la crèche, il est interdit de jouer avec les jeux de la crèche. Tout en écoutant son désir, j'ai donc signifié à Thibault que sa réalisation n'était pas possible dans le cadre des séances de musicothérapie. Suite à cette frustration, Thibault est venu à deux autres séances sans jouer avec aucun des instruments de musique, refusant tout dialogue. Au bout de quatre séances, Thibault s'est emparé d'une mailloche en plastique qui ressemblait fortement à un marteau d'atelier pour enfant. Avec cet objet, il s'est mis à frapper une autre

¹⁰ GUERIN V., *op. cit.*, p. 33.

¹¹ *Ibid.*, p. 33.

¹² ANZIEU D. – *Le Moi-peau*. – p. 170.

¹³ DOLTO F. – *L'image inconsciente du corps*. – p. 78.

mailloche, comme s'il plantait un clou. Je l'ai encouragé à explorer les différentes sonorités de ces deux objets. Progressivement, Thibault s'est intéressé aux autres instruments et nos dialogues musicaux se sont enrichis. Son dynamisme est même devenu un moteur pour les autres enfants. On voit bien dans cet exemple que l'interdit de jouer avec les jeux de la crèche a constitué une barrière à la réalisation du désir de Thibault, amenant celui-ci à trouver une autre voie pour le satisfaire. « C'est donc par interdit que le sujet désirant est initié à la puissance de son désir. »¹⁴ C'est pourquoi il ne s'agit pas d'essayer de faire taire le désir de l'enfant, mais au contraire de **l'entendre et de lui donner un cadre d'expression**. L'enfant va ainsi pouvoir se servir de cette énergie pour réaliser ce désir par des moyens nouveaux appelés « **sublimations** ». ¹⁵ Ainsi, en déplaçant son désir sur de nouveaux objets, l'enfant peut évoluer, aller vers les autres, découvrir et créer de nouvelles choses, etc. « La créativité, l'inventivité, c'est cela, le désir, mais ce n'est pas la satisfaction dans la chose même ; c'est l'évolution culturelle de ce désir dans le langage, dans la représentation, dans l'inventivité, dans la création. »¹⁶ Ainsi, que se serait-il passé si j'avais permis à Thibault de satisfaire immédiatement son désir ? Il aurait pu jouer avec l'atelier de bricolage, mais, en plus du fait qu'il aurait été « hors-la-loi », cela ne lui aurait peut-être pas permis d'aller vers les instruments, de découvrir qu'il pouvait les utiliser pour communiquer avec les autres. La castration vécue par Thibault lui a permis de **faire de son désir, un moteur de sa créativité**.

3. Dangers relatifs à la définition et à la mise en application des règles

3.1. Les règles ne peuvent être prescrites en dehors du cadre

Comme nous l'avons expliqué dans les définitions (paragraphe 1.3.), les **règles** ne peuvent se définir que **dans un cadre donné**. Sans ce cadre, elles n'ont plus de sens et ne peuvent donc plus être appliquées. Ainsi, les règles définies durant les séances de musicothérapie ne sont valables que dans le cadre des séances de musicothérapie. Je n'ai pas à les imposer en dehors du cadre des séances. J'ai compris cela suite à la 10^{ème} séance, lorsque je me suis sentie en opposition avec les principes éducatifs d'une assistante maternelle qui rendait les coups à un enfant. Cela était en contradiction avec les règles que j'avais énoncées durant les séances, selon lesquelles il est interdit de faire mal à autrui. Cela m'a conduit à réfléchir sur mon rôle de garante du cadre : quelle limite devais-je fixer à ce rôle ? Cette réflexion m'a permis de comprendre qu'il est très important, pour le musicothérapeute, de bien définir le cadre dans lequel les règles vont être énoncées et de ne pas oublier qu'en dehors de ce cadre, il n'est plus garant du respect de ces règles. Il est également très important que l'enfant saisisse que les règles peuvent être différentes selon le cadre où il se trouve, en disant par exemple : « Ici, pendant les séances de musicothérapie, c'est interdit, mais une fois la séance terminée, je ne suis plus responsable de ce que tu fais. »

3.2. L'abus de pouvoir

Lorsque la personne qui pose les règles abuse de son statut pour se faire obéir, on peut parler d'autoritarisme, d'abus de pouvoir ou d'autorité de contrainte. Bien souvent, cette attitude vient d'une faiblesse de la personne qui détient l'autorité, d'un manque maîtrise de ses pulsions ou de confiance en soi.

¹⁴ DOLTO F. – *L'image inconsciente du corps*. – p. 79.

¹⁵ *Ibid.*, p. 80.

¹⁶ DOLTO F. – *Tout est langage*. – p. 51.

« Pour combler un déficit d'autorité personnelle, l'autoritariste abuse de son pouvoir. »¹⁷ Le détenteur de l'autorité ne se fait plus obéir au nom de lois auxquelles il est également soumis, mais il se fait obéir pour satisfaire son ego. Ces **dérives éducatives** sont d'autant plus faciles à exercer lorsque les enfants dont on a la charge sont très jeunes et donc plus faibles affectivement et physiquement. Un enfant ne peut faire le tri entre les règles prescrites conventionnellement, rationnellement ou arbitrairement que vers l'âge de 6 ou 7 ans.¹⁸ Véronique Guérin nous met en garde contre les dérives éducatives. En effet, l'autoritarisme peut développer, chez celui qui le subit, un ressentiment envers tout représentant de l'autorité, une violence sournoise ou encore la répétition de cette attitude autoritariste. C'est le cas par exemple de l'enfant maltraité qui risque de reproduire sur ses enfants les châtements qu'il a lui-même subi.

Fort heureusement, durant les séances de musicothérapie, je n'ai pas été confrontée à ce type de situation extrême, mais l'abus de pouvoir peut se présenter sous une forme plus insidieuse et j'ai pris conscience de ce risque au cours de mon stage. En effet, comme le fait remarquer Véronique Guérin, l'autoritariste « a l'impression que s'il lâche de son autorité, le monde va à sa perte, qu'il est le dernier rempart face à la vague de fond qui emporte toutes les valeurs. »¹⁹ Or, il m'est arrivé, durant une séance de musicothérapie, d'avoir le sentiment que si je n'étais pas là pour tenir les rênes du groupe, imposer des limites aux enfants, tout pourrait s'écrouler, les enfants seraient livrés à eux-mêmes et à leurs pulsions destructrices. Je me suis alors rendue compte que j'étais dans l'erreur : ce n'était pas grâce à moi, grâce à ma propre personne, que le groupe pouvait évoluer positivement. J'ai très vite pris conscience que **je ne devais pas me croire toute-puissante en imposant arbitrairement mes propres règles aux enfants**, mais que je devais **simplement représenter le cadre**, en énonçant les limites, les interdits et les droits des enfants, en les faisant respecter sans abuser de mon statut pour me sentir valorisée. Il m'a alors fallu trouver un **juste équilibre entre excès d'autorité et permissivité**.

3.3. La règle ne doit pas enfermer l'enfant dans une dépendance à l'adulte

Ce qui m'est apparu fondamental lors de ce stage, c'est que le cadre des séances doit permettre à l'enfant de **se libérer de l'emprise de l'adulte** et non l'enfermer dans une rigidité qui l'empêche de devenir autonome. En effet, dès les premières séances, j'ai été confrontée à l'attitude de certaines co-animatrices qui consistait à faire à la place de l'enfant ou à obliger l'enfant à faire, l'empêchant de découvrir par lui-même, freinant ainsi son cheminement vers l'autonomie. Par exemple, à la 1^{ère} séance, Madame Delmas oblige Florence à venir dans l'aire de jeu, bien que j'aie précisé qu'elle n'y était pas obligée. Puis Madame Delmas la fait jouer avec les castagnettes en enfilant l'élastique de l'instrument sur son doigt. Faire jouer un enfant sous la contrainte même s'il n'en a pas envie ne permet pas à l'enfant d'avancer, de faire lui-même ses expériences. Réduit au statut d'objet de l'adulte (Mme Delmas appelle Florence « ma poupée »), il ne peut pas évoluer. Car un objet ne peut pas grandir ! Françoise Dolto entend par perversion « **tout ce qui, en éducation, ne va pas dans le sens du progrès et du développement de l'enfant.** »²⁰ Or, un enfant qui se laisse enfermer dans la rigidité que l'adulte lui impose ne peut pas progresser, devenir autonome. Il reste dépendant de l'adulte, incapable de découvrir par lui-même les choses et les êtres qui l'entourent. « On n'apprend rien si la mère fait tout. »²¹

¹⁷ GUERIN V., *op. cit.*, p. 19.

¹⁸ *Ibid.*, p. 209.

¹⁹ *Ibid.* p. 23.

²⁰ DOLTO F. – *Les étapes majeures de l'enfance.* – p. 93.

²¹ *Ibid.*, p. 43.

Cette remarque est également valable pour les adultes qui sont amenés à accompagner l'enfant dans son cheminement vers l'autonomie : l'enfant ne peut pas apprendre si on fait tout à sa place. Durant les séances de musicothérapie, j'ai donc progressivement fixé des règles permettant à l'enfant de se libérer de l'emprise abusive de l'adulte, de lui permettre de **devenir acteur de ses découvertes et de son évolution vers l'autonomie**. Cela ne veut pas dire que je livre l'enfant à lui-même en lui disant « débrouille-toi tout seul ». Au contraire, durant les séances, j'encourage les enfants dans leurs explorations, je leur propose également des pistes de recherche, j'exploite avec eux leurs « trouvailles ». Mais ce sont des **découvertes mutuelles** qui naissent de l'**échange** entre l'enfant et moi (ou une autre personne, adulte ou enfant). Certaines coanimatrices ont d'ailleurs bien saisi cet objectif. Ainsi, lors des 10^{ème} et 11^{ème} séances, Mme Gabriel déploie des trésors d'ingéniosité pour accompagner les enfants dans leurs découvertes sonores.

Par ailleurs, un **contrôle trop rigide** du respect des règles peut être **aussi dangereux que la permissivité**. En effet, si on surveille les moindres faits et gestes de l'enfant pour le sanctionner dès qu'il transgresse un interdit, l'enfant risque progressivement de s'enfermer dans le regard de l'adulte : « [il] ne peut recevoir aucune sollicitation ou ne peut se laisser aller à aucun élan qui ne passe d'abord par le regard contrôleur de l'adulte. »²² Emprisonné dans le regard de l'adulte, l'enfant ne peut plus faire ses propres expériences. Cela ne laisse plus de place aux « tâtonnements inévitables et féconds de l'enfance »²³. Ainsi, le cadre des séances ne doit pas être l'occasion pour l'adulte, d'enfermer l'enfant dans une surveillance trop rapprochée. **Le cadre doit donc rester souple**, afin d'éviter cet enfermement. Cela est d'autant plus important que l'enfant, entre 1 et 3 ans, est dans une phase où il est en quête de son indépendance et de son autonomie.²⁴ Durant cette période, il va chercher à **se différencier de son entourage** et cela se traduit souvent par des conflits : en s'opposant aux adultes, il cherche à se faire reconnaître en tant qu'individu. C'est en disant « non ! », qu'il pourra un jour dire « je ». Chez certains enfants, cela peut se traduire par la transgression répétée des limites. C'est par exemple le cas d'Élodie qui, à la 9^{ème} séance, ne cesse de monter sur les canapés alors qu'elle sait parfaitement que cela est interdit. Je lui ai rappelé les règles, chaque fois que cela était nécessaire, et je l'ai empêchée de faire ce qui était dangereux pour elle. Mais j'ai accepté qu'elle m'exprime son opposition (« J'ai bien entendu que tu essaies de me dire *non* »). Ainsi, le cadre doit permettre d'aider l'enfant à devenir lui-même, y compris quand le premier moyen utilisé pour y parvenir est de transgresser les règles.

3.4. Le cadre ne doit pas être utilisé pour satisfaire les désirs de l'adulte

Françoise Dolto²⁵ nous rappelle à quel point l'enfant est adroit à éveiller le désir de l'adulte. Il sait se faire choyer, « jouer sur la chanterelle » pour se faire aimer des adultes qui s'occupent de lui. L'exemple de Manon qui, de mon point de vue d'intervenant extérieur à la crèche, semblait avoir hypnotisé la majorité des adultes de l'équipe éducative par ses charmes, montre à quel point un enfant peut être capable de susciter les désirs de l'adulte. Ce qui pose problème, c'est lorsque l'enfant est **chargé de réaliser les désirs de l'adulte**. C'est par exemple le cas de David à qui son assistante maternelle demandait de chanter « pour [lui] faire plaisir » (1^{ère} séance), ou encore de Manon que son assistante voulait faire danser contre son gré (8^{ème} et 12^{ème} séances). Il est probable que ces assistantes voulaient se sentir valorisée et désiraient que l'enfant montre

²² VASSE D. – *Se tenir debout et marcher, Du jardin œdipien à la vie en société*. – p. 66.

²³ JACOB C. – *Peut-on encore élever ses enfants ?* – p. 29.

²⁴ BRAZELTON T.B. – *L'âge des premiers pas*. – pp.7-12.

²⁵ DOLTO F. – *Tout est langage*. – p. 59.

aux autres adultes qu'elles étaient de « bonnes éducatrices ». Moi-même, j'ai aussi le désir de devenir une « bonne musicothérapeute », mais consciente du danger que provoquerait une attitude visant à demander aux enfants de combler mes désirs, j'ai essayé, durant les séances, de ne jamais obliger les enfants à jouer comme j'aimerais qu'ils jouent, à chanter, à danser, etc. C'est pourquoi, dès la troisième séance, j'introduis le droit des enfants de ne pas jouer, même si les adultes le désirent. **L'enfant ne doit pas être invité à obéir à l'adulte pour le bon plaisir de celui-ci.**

Dans *Tout est langage*, Françoise Dolto donne l'exemple d'une mère qui projette sur son enfant son désir de danser, en l'obligeant à suivre des cours de danse. « Mais si l'enfant n'en a pas de lui-même le désir, c'est dangereux et pervers de le lui imposer. C'est en effet coupable, pour un enfant, de satisfaire le désir de sa mère en dansant pour elle. »²⁶ De même, lors des séances de musicothérapie, l'enfant doit se sentir **déchargé de ce poids du désir de l'adulte**. Une règle qui obligerait l'enfant à ne pas tenir compte de ses désirs ne peut pas être créatrice, ne permet pas de **rencontrer l'autre dans la vérité**. L'enfant qui obéirait à une telle règle ne pourrait pas se découvrir tel qu'il est, avec ses désirs propres. S'il ne fait que ce que lui dit l'adulte pour lui faire plaisir, il est prisonnier des désirs l'adulte et ce mensonge qui l'emprisonne l'empêche **d'exister en tant que sujet désirant**.

Heureusement, les enfants savent souvent se défendre, face à l'adulte qui les oblige à obéir à ses désirs. Par exemple, Florence, dont l'assistante maternelle (Madame Delmas) insistait sans cesse pour qu'elle joue, ne s'est autorisée à jouer réellement qu'à partir de la 5^{ème} séance, à partir du moment où son assistante maternelle n'est plus venue aux séances. De même, Manon n'a cessé d'exprimer à son assistante maternelle (Madame Martin), qu'elle ne voulait pas jouer, ni danser, comme son assistante souhaitait qu'elle le fasse. Paradoxalement, Manon avait l'art de séduire les adultes, de susciter leurs désirs, mais ce n'était que pour mieux leur faire prendre conscience qu'ils n'avaient pas à les lui imposer. Ainsi, durant les séances, Manon jouait quand elle le souhaitait, mais elle refusait de le faire quand Madame Martin essayait de l'y obliger. Les enfants m'ont ainsi appris, au fil des séances, que ce qu'ils désirent par-dessus tout, c'est de devenir eux-mêmes, d'être reconnus comme sujets désirants.

On peut aider l'enfant à se décharger du poids du désir de l'adulte en lui disant par exemple : « Ton assistante maternelle aimerait bien que tu joues pour lui faire plaisir. Mais en vérité, tu n'es pas obligé de le faire, car peut-être que tu désires autre chose ». Car, comme le fait remarquer Françoise Dolto, « L'enfant n'est pas un objet, un petit animal dont le contact produit du plaisir. C'est un homme, une femme en devenir. »²⁷ C'est pourquoi le cadre des séances doit permettre de respecter l'enfant dans ses **désirs** et ses **erreurs**, c'est-à-dire dans son **humanité**.

²⁶ DOLTO F. – *Tout est langage*. – p. 43.

²⁷ DOLTO F. – *Les étapes majeures de l'enfance*. – p. 42.

Conclusion

Lorsque j'ai débuté ce stage de musicothérapie en crèche, mon souhait était de créer un espace où le jeune enfant pourrait s'exprimer d'une manière différente par le biais des sons et de la musique. Au cours des premières séances, je me suis heurtée à un problème de communication avec les co-animatrices, qui a conduit à une incompréhension des objectifs de la musicothérapie. L'atelier de musicothérapie était alors confondu avec un atelier de musique. Grâce à ce conflit, j'ai pris conscience qu'il me fallait aller davantage vers le personnel de la crèche et de la halte-garderie, afin de leur présenter les objectifs de l'atelier de musicothérapie et ouvrir un dialogue entre le personnel et moi. Par le biais d'une lettre présentant l'atelier, une communication a pu être amorcée.

Par ailleurs, je me suis également heurtée à certaines difficultés dans ma relation avec les enfants au cours des séances. Quelle place devais-je laisser à l'expression des désirs de l'enfant, à l'expression de mes propres désirs en tant que future thérapeute ? Comment accueillir un groupe d'enfants tout en laissant une place à l'expression individuelle de chacun ? Comment réagir face à l'agressivité de certains d'entre eux ? Toutes ces questions auxquelles j'ai été confrontée durant ce stage ont trouvé un début de réponse dans la mise en place d'un cadre à la fois solide et souple, permettant de rendre possible la vie du groupe.

On pourrait comparer le cadre à un terrain sur lequel on veut construire une maison : il doit être suffisamment stable pour pouvoir être constructible. De même, le cadre des séances doit constituer pour l'enfant, un terrain de jeu suffisamment sécurisant pour qu'il puisse faire ses propres expériences et cheminer vers son avenir d'homme ou de femme. Car « limiter un enfant, ce n'est ni le persécuter, ni le nier en tant que personne. C'est au contraire l'aider à se construire. »¹ Et les limites peuvent aider l'enfant à se construire à la condition qu'elles ne l'enferment pas dans la jouissance de l'adulte. C'est ainsi que la mise en place d'un cadre permet à l'enfant de canaliser ses pulsions en même temps qu'elle contribue à une ouverture à la vie en société.

Mais le fait de poser des limites ne peut heureusement pas résoudre toutes les interrogations auxquelles le thérapeute est amené à se heurter. Sinon, la thérapie serait réduite à un catalogue de règles ou bien à un répertoire de recettes miracles permettant de trouver une réponse à chaque type de situations rencontrées. Un tel système fermerait la porte à toute créativité et ne permettrait plus de rencontrer l'autre. C'est pourquoi **le cadre thérapeutique ne doit pas être un objectif en soi, mais le support d'une relation où chacun peut trouver sa place et s'exprimer.** Il me semble qu'un thérapeute ne peut guère « faire mieux » que proposer un cadre sécurisant et accompagner humblement l'enfant à un certain moment de sa vie. Car, comme le rappelle justement Denis Vasse, « on ne conduit pas les autres par son propre chemin. »² Cependant, « il peut nous être donné d'accompagner quelqu'un sur son propre chemin [...] sans en tirer quelque profit que ce soit. »²

¹ COPPER-ROYER B. – *Vos enfants ne sont pas des grandes personnes.* – p. 70.

² VASSE D. – *La vie et les vivants* – p. 18.

En musicothérapie, plus spécifiquement, **le cadre des séances doit laisser réellement un espace à l'expression sonore et musicale de chacun**. Car on peut exprimer par la musique ce qui nous touche au plus profond de nous-mêmes et que les mots sont parfois impuissants à décrire. Cela est d'autant plus vrai chez les très jeunes enfants qui ont parfois des difficultés à s'exprimer verbalement. Le jeune enfant explore quotidiennement son environnement sonore, ainsi que les multiples possibilités de sa voix. Il utilise fréquemment ces productions pour interpeller l'adulte ou communiquer avec ses congénères. J'ai pu constater, durant mon stage, que la musicothérapie permet à l'enfant de découvrir que ce monde sonore peut être l'occasion pour lui de tisser de nouvelles relations avec son entourage et d'exprimer, par le biais du jeu, qui il est et ce qu'il vit. Au-delà de sa propre musique, la musicothérapie ouvre l'enfant à une nouvelle musique : celle des autres. C'est pourquoi, à l'issue de ce stage et de la rédaction de ce mémoire, je suis plus que jamais convaincue que la musicothérapie a une place à prendre dans les crèches et dans toutes les structures d'accueil de la petite enfance.

Annexes.....	ii
Informations sur les inscriptions	ii
Extrait de la plaquette d'information sur les structures d'accueil petite enfance de Lunel	iii
Projet pédagogique de la crèche familiale Françoise Dolto.....	iv
Projet pédagogique de la halte-garderie	vi
Plan de la crèche Françoise Dolto	xi
Plan de la halte-garderie	xii
Lettre à l'équipe éducative de la crèche et de la halte-garderie	xiii
Photos de la salle ludique de la crèche Françoise Dolto	xiv
Chansons utilisées au cours des séances	xv
Instruments utilisés au cours des séances.....	xix
Glossaire	xxii
Bibliographie.....	xxiii



50 rue Frédéric MISTRAL
34400 LUNEL
Téléphone : 04.67.87.83.98

Pièces à fournir pour les inscriptions

- Carnet de santé
- Photocopie Livret de Famille
- Photocopie du justificatif d'adresse sur Lunel
- Photocopie du dernier avis d'imposition ou non-imposition
- Photocopies des justificatifs de revenus :
 - ❖ 3 derniers bulletins de salaire
 - ❖ Notification Assedic et 3 derniers décomptes Assedic
 - ❖ Bilan commercial ou artisanal
 - ❖ Pension alimentaire
 - ❖ Allocation Parentale d'Education
 - ❖ Notification des Allocations Familiales

Les inscriptions ont lieu :

Lundi après-midi de 14 heures à 17 heures
Mercredi après-midi de 14 heures à 17 heures
Jeudi matin de 8 heures 30 à 11 heures 30



Halte Garderie Municipale

50, rue Frédéric Mistral
Tél : 04 67 87 83 98

Accueil du lundi au vendredi
de 7h45 à 12h15 et de 13h45 à 18h15



La halte garderie municipale est ouverte à tous les enfants âgés de 3 mois à 5 ans.



Elle a une capacité d'accueil de 30 enfants, avec un temps de garde maximum de quatre demi-journées par semaine.

Les enfants sont encadrés par des professionnels de la petite enfance.

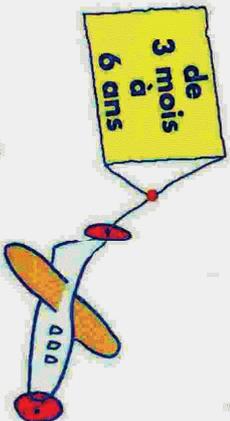
Ils disposent de locaux spacieux et équipés, ainsi que d'un grand jardin, où leur sont proposés de nombreuses activités d'éveil et de découverte.



Petite Enfance ET

Loisirs

de 3 mois
à 6 ans



Crèche Familiale Municipale

50, rue Frédéric Mistral
Tél : 04 67 83 64 89

Ouvert du lundi au vendredi
de 7h30 à 18h30



Cette structure accueille les enfants âgés de 10 semaines à 3 ans. Les enfants sont gardés au domicile des assistantes maternelles agréées, dans un lieu convivial et sécurisant avec un temps de garde de 10 heures maximum par jour. Le repas de midi et le goûter sont compris dans le prix de journée.

Une garde collective est organisée le mardi et le jeudi matin à la crèche, rue F. Mistral. Seules les familles résidant à Lunel peuvent bénéficier de ce service, de plus les 2 parents doivent exercer une activité professionnelles

PROJET PEDAGOGIQUE DE LA CRECHE FAMILIALE DE LUNEL

Le projet pédagogique est réalisé à partir d'une étude des besoins de l'enfant, faite en collaboration avec la puéricultrice, les assistantes maternelles et les parents.

L'objectif premier est de créer un lieu d'accueil où l'enfant, le très jeune enfant, puisse s'épanouir dans un environnement stable et équilibré, au cours de ses 3 premières années de vie, fondamentales pour son développement ultérieur.

L'objectif est également de permettre à l'enfant une transition où l'on respecte son propre rythme, entre le temps pour les loisirs, l'éducation, les soins, la maison et la crèche.

Le rôle d'éducateur principal que chaque parent doit avoir sera respecté. Les conditions de vie des parents et leur perception des choses doivent être intégrées pour leur permettre d'avoir un rôle actif dans le service d'accueil.

L'enfant s'exprime dès la naissance, il faut donc être très attentif, l'écouter, l'observer, lui prêter attention afin de mieux comprendre ses besoins, ses attentes, dans tous les moments de la journée.

La vie quotidienne du petit enfant, c'est avant tout les moments de repos, d'hygiène, les repas, l'accueil, qui représentent en temps horaire la part la plus importante de sa vie.

Comme pendant les périodes d'activités, l'enfant a besoin de moments de sécurité affective, mais aussi de soins particuliers, ce qui ne doit pas l'empêcher d'acquérir une autonomie par exemple, en apprenant à manger seul ou en choisissant ses moments de repos.

Les temps collectifs à la crèche ont pour but de préparer les enfants à la vie en groupe avec la séparation progressive de leur assistante maternelle, afin de rentrer à l'école sans trop de difficultés.

Au domicile, le rôle de l'assistante maternelle ne se limite pas à une surveillance des faits et gestes de l'enfant. Elle doit orienter les activités de l'enfant de telle sorte que puisse s'effectuer un véritable épanouissement des facultés intellectuelles et affectives de l'enfant qui lui est confié.

L'assistante maternelle s'engage à recevoir les parents à son domicile autant de fois qu'il est nécessaire dans l'intérêt de l'enfant. Les habitudes et les rythmes de vie de l'enfant sont demandés.

L'adaptation se fera en douceur : le départ des parents ne doit pas être une déchirure mais une séparation bien vécue.

L'assistante maternelle suit les propositions des parents mais elle peut être conseillère. La puéricultrice veille à la bonne mise en route de l'accueil, elle collabore et donne des conseils lors de l'inscription.

Lors des visites à domicile, la responsabilité de la crèche veillera au bon développement psychomoteur de l'enfant. Elle attache beaucoup d'importance à l'alimentation, aux temps de sommeil ainsi qu'aux sorties à l'extérieur.

Les activités proposées aux tout-petits devront répondre :

- au besoin de mouvements, de détente et de repos
- au besoin de socialisation et de recherche d'autonomie
- au besoin d'invitation de l'adulte, de reproduction de situation déjà vécue, mais aussi de s'exprimer d'une manière différente
- au besoin d'imaginaire
- au besoin d'éprouver des sensations diverses et de faire l'apprentissage et la découverte de son corps.

Ce projet ne doit pas rester figé mais au contraire évoluer avec la pratique, les besoins des enfants, en fonction des souhaits et de la participation des parents et de la municipalité.

DÉPARTEMENT de L'HÉRAULT

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



B.P. 201 - 34401 LUNEL CEDEX

HALTE GARDERIE MUNICIPALE

50, Rue Frédéric Mistral

34400 LUNEL

Directrice : *Madame Michèle GRIBOFF*

PROJET PEDAGOGIQUE

1 - Historique de l'Établissement :

Halte Garderie Municipale, gérée par la Municipalité de Lunel.

Créée en 1981 - Agrément d'ouverture en 1981 donné par la DDASS.

Cette structure d'accueil correspond à des besoins sociaux, à une demande de garde collective pour la petite enfance, avant l'entrée en milieu scolaire.

La Halte Garderie rend service aux familles travaillant ou ne travaillant pas, et leur permet pour un prix modéré de confier leurs enfants à du personnel qualifié, dans des locaux conformes aux normes de Sécurité et adaptés aux enfants.

2 - Fonctionnement Administratif :

*** *Le Personnel :***

- Une Directrice : Mme Michèle GRIBOFF, Educatrice de jeunes enfants
- Une Adjointe : Mme Pascale OGER, Educatrice de jeunes enfants
- Cinq auxiliaires de puériculture : Mesdames PERRIER, JOVER, SERVIERE, DESLANDES, DJADJA
- Trois Agents d'entretien
- CEC - CES

*** *Son fonctionnement propre :***

Il est régit par un règlement intérieur qui est présenté aux familles lors de chaque inscription.

La Halte Garderie accueille les enfants de 3 mois à 5 ans.

Elle est ouverte du Lundi au Vendredi :

de 7 h 45 à 12 h 15
et de 13 h 45 à 18 h 15

Capacité d'accueil : 30 enfants par 1/2 journée

Les familles peuvent disposer de ce service de quelques heures de garde à 4 demi-journées par semaine.

La Directrice de la Halte Garderie est disponible 3 demi-journées par semaine afin de recevoir les nouvelles inscriptions :

Lundi	de 14 h à 17 h
Mercredi	de 14 h à 17 h
Jeudi	de 8 h 30 à 11 h

3 - Fonctionnement Educatif et Pédagogique :

*** *Les Objectifs :***

Ils sont le reflet d'une mise en commun des idées de chaque professionnelle sur les conceptions propres du travail :

En référence au projet pédagogique.

La Structure d'accueil doit être :

- Un lieu de vie, de bien-être et respectant le rythme de chacun
- Un lieu d'accompagnement, d'acquisition des apprentissages
- Un lieu de santé
- Un lieu de socialisation

Les objectifs permettent à l'équipe d'élaborer collectivement un projet cohérent :

- Soutien des activités pédagogiques
- Garant de l'identité professionnelle de chacune
- Outil de réflexion et d'évaluation du travail mis en oeuvre auprès des enfants.

A partir de ceci la structure d'accueil réalisera ses ambitions : aider l'enfant dans le développement progressif de son autonomie et de sa socialisation.

*** *Les moyens :***

Inscriptions :

Première prise de contact avec la Directrice, l'équipe professionnelle, les locaux.
Cela permet de familiariser l'enfant et ses parents à la vie de la Halte Garderie.

Adaptation :

L'Adaptation de l'enfant à la vie en collectivité doit se faire progressivement et en souplesse. C'est la période privilégiée qui permet aux parents de faire part de leurs craintes et de leurs demandes, et de dialoguer avec l'équipe éducative.

Pour optimiser cette entrée en collectivité, la Halte Garderie s'adapte aux besoins et au rythme de chaque famille.

A partir de là, la structure d'accueil permet aux enfants de retrouver des points de repère chaleureux et sécurisants.

Vie quotidienne :

Matin et après-midi les enfants vivent les mêmes moments : accueil, activités, goûters, repos et toilette.

- Accueil :

Il doit être individualisé et adapté à la personnalité de chaque enfant.

L'accueil est un temps important, car il influence le déroulement de la demi-journée. C'est une période privilégiée pour échanger les informations entre les parents et l'équipe professionnelle. Un intérêt tout particulier est porté sur les "doudous" des enfants, pour leur permettre de se sécuriser et d'accepter la séparation avec la famille.

- Goûters - repos - toilette :

Moment d'apprentissage où on se retrouve en groupes verticaux ; les plus grands servant de modèles aux plus petits.

Ce sont toujours des moments conviviaux, chaleureux et formateurs : l'enfant apprend à côtoyer l'autre. Il peut alors profiter d'une relation individuelle avec l'adulte riche d'émotion et de sensation.

Activités :

Des activités dirigées sont proposées afin de développer leurs capacités motrices, intellectuelles et affectives.

Elles respectent le rythme de vie, et le stade de développement de chaque enfant.

Les activités sont programmées de façon hebdomadaire avec comme fil conducteur des thèmes de travail : saisons - animaux - fêtes , tout ce qui rappelle l'environnement proche de l'enfant et répond donc à ses besoins.

- Motricité : parcours moteur, gymnastique, vélos, ballons...

- Motricité fine : Collage, dessin, gommettes, enfilage ...

- Langage : Chants, contines, imagiers, histoire...

- Sensoriel : Jeux d'eaux, peinture, sable, riz, pâte à sel ...

- Créativité : Marionnettes, jeux de rôle, déguisement...

Pour préserver la spontanéité de l'enfant et dans le respect de ses goûts, la participation aux activités n'est pas imposé.

Les activités libres sont présentes tout au long de la journée et sont un moment important pour l'enfant. Elles favorisent l'autonomie et tous les apprentissages nécessaires à son développement.

L'intervention d'un adulte consiste en la mise à disposition des jouets et l'aménagement de l'espace. Sa présence sécurisante et sa disponibilité favorisent les expérimentations du jeune enfant.

La Halte Garderie propose aussi une ouverture sur l'extérieur en organisant différentes sorties comme :

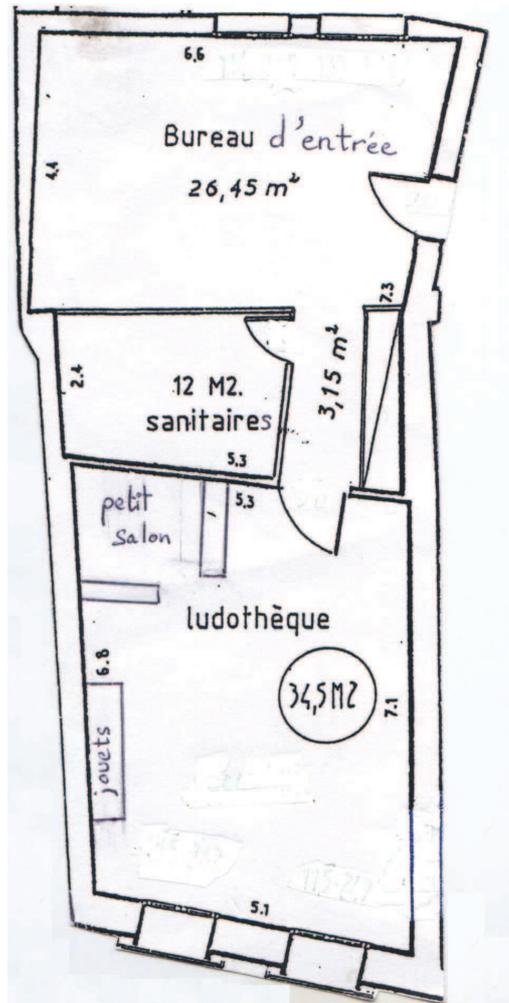
- Visite des écoles maternelles
- Voyage de fin d'année
- Bibliothèque
- Spectacles (intervenant extérieur : éveil corporel, conteur..)
- Promenade en ville (Marché, parc)
- Foyer du 3ème âge

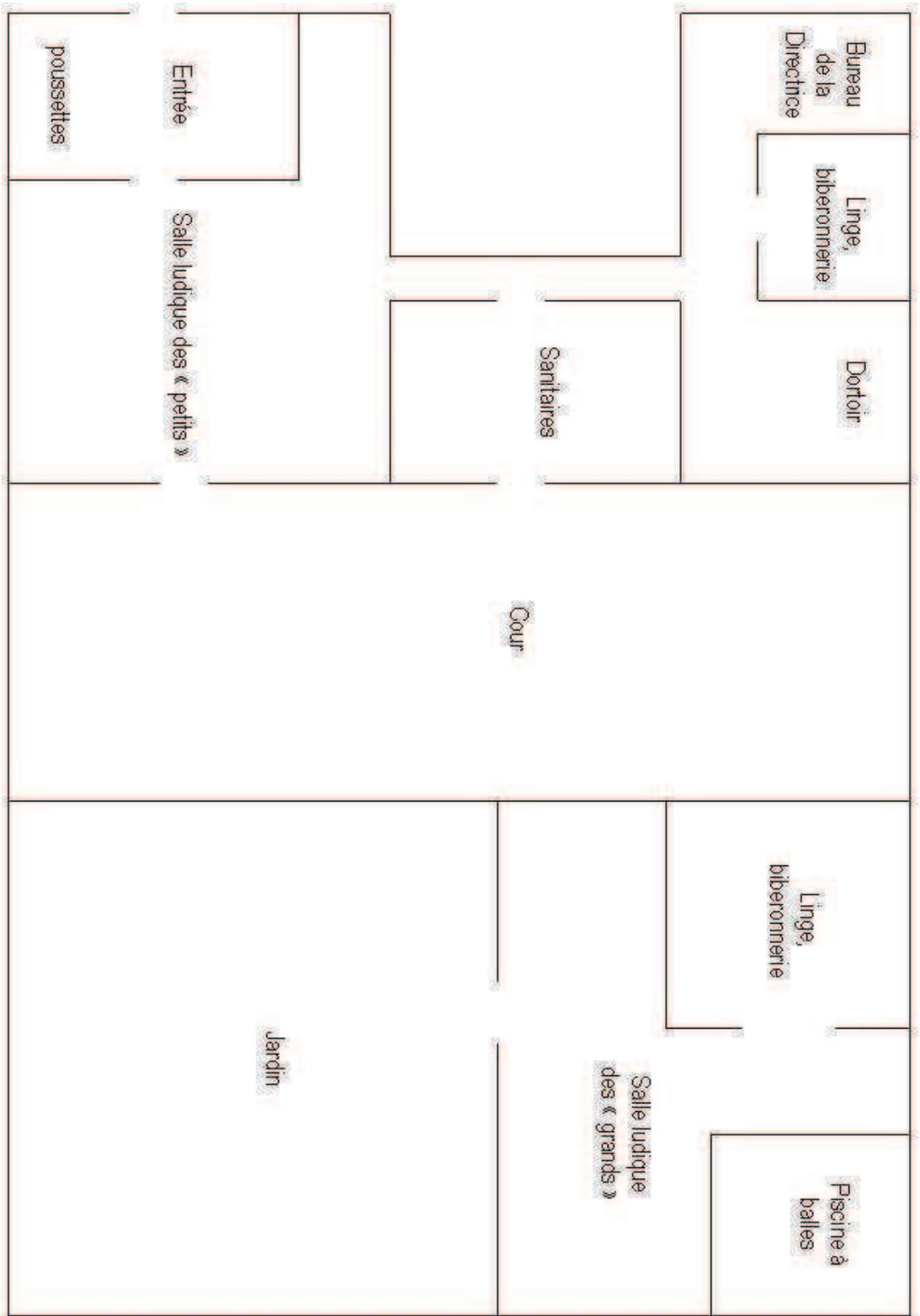
CONCLUSION

L'existence de la structure d'accueil comme la Halte Garderie est nécessaire et mérite d'être développée. Elle permet de sensibiliser les familles sur l'importance pour l'enfant de rencontrer très jeune, d'autres enfants dans un cadre souple et adapté à ses besoins, avec du personnel qualifié.

Ce système de garde collective favorise la socialisation et prépare au mieux l'entrée de l'enfant à l'école maternelle.

Tout le travail effectué auprès des jeunes enfants vise à son épanouissement et à son bien-être pour son équilibre social.





Lunel, le 25/02/2002

Objet : présentation des objectifs de l'atelier de musicothérapie de la crèche et de la halte-garderie de Lunel

Mesdames, Mesdemoiselles,

Depuis quelques semaines, je propose aux enfants de la crèche et de la halte-garderie, un atelier de musicothérapie. Au cours des séances de musicothérapie, nous avons commencé à faire connaissance par l'intermédiaire de la musique. J'aimerais maintenant vous expliquer davantage les objectifs de ces séances.

Tout d'abord, il ne s'agit pas d'une initiation à la musique, mais d'un atelier où l'enfant peut, s'il le désire, s'exprimer avec la musique. Durant les séances, l'enfant est amené à découvrir tous les sons qui l'entourent, à en créer de nouveaux. Avec les instruments de musique, il dispose d'un moyen d'expression privilégié qui lui permet de dialoguer avec son entourage. Par le biais de chansons et de comptines, l'enfant pourra découvrir son corps, jouer avec sa voix et avec le langage. Ce monde sonore et musical lui permettra de nourrir son imaginaire et stimuler sa créativité. Ainsi, les séances de musicothérapie ont pour principal objectif de contribuer à l'épanouissement de l'enfant.

Le rôle des co-animatrices au cours des séances est d'être à l'écoute de l'enfant, d'encourager ses explorations sonores et d'entrer en relation avec lui à l'aide de chansons et d'instruments de musique. Mais l'enfant ne doit pas être obligé de jouer avec les instruments, ni de chanter. L'important est de respecter sa façon de participer que ce soit en écoutant, en observant, ou en participant plus activement aux séances.

Enfin, la mise en place de cet atelier est l'une des dernières étapes de mes études de musicothérapeute. Ce stage me permettra l'écriture d'un mémoire dans lequel j'analyserai quelques séances. Afin de faciliter mon travail, les séances sont enregistrées sur un magnétophone. Les enregistrements de ces séances sont uniquement destinés à mon usage personnel et seront détruits à la fin de la rédaction du mémoire. D'autre part, les noms des enfants et des adultes participants aux séances ne seront pas cités dans mon mémoire. Ils seront modifiés afin de garantir l'anonymat de chacun.

Je suis à votre entière disposition si vous souhaitez davantage de renseignements, et reste ouverte à toutes vos suggestions.

Avec tous mes remerciements pour votre participation, je vous fais part, Mesdames, Mesdemoiselles, de mes salutations les plus respectueuses.

Céline Fosse



Salle ludique de la crèche Françoise Dolto
(avant aménagement pour les séances)

Salle ludique de la crèche Françoise Dolto
(avant aménagement pour les séances)



Salle ludique de la crèche Françoise Dolto
après aménagement pour les séances :

- Les tapis bleus délimitent l'aire de jeu au sol
- Les jeux les plus volumineux ont été placés hors de portée des enfants dans le petit salon
- Les canapés obstruent l'entrée du petit salon
- Des tapis empêchent l'accès aux jouets placés dans les étagères

Une souris verte



U - ne sour - ris ver - te, qui cou - rait dans l'her - be, je l'at - trap - pe par la queue,



je la mon - tr'à ces Mes - sieurs, ces mes - sieurs me di - sent : "Trem - pez - la dans l'hui - le,



trem - pez - la dans l'eau, ça fe - ra un es - car - got tout chaud."

Frère Jacques



Frè - re Jac - ques, frè - re Jac - ques, dor - mez - vous ? dor - mez - vous ?



Son - nez les ma - ti - nes, son - nez les ma - ti - nes, Ding ding dong, ding ding dong!

Sur le pont d'Avignon



Sur le pont d'A - vi - gnon, on y dan - se on y dan - se. Sur le pont d'A - vi - gnon,



on y dan - se tous en rond. Les beaux mes - sieurs font comm' ça. Et puis en - cor' comm' ça!

Promenons-nous dans les bois...



Prom'nons - nous dans les bois, pen-dant que le loup y'est pas. - Si le loup y é-tait il nous man - ge - rait,



mais com' il n'y est pas il nous mang' ra pas Loup y est - tu ? Que fais - tu ? En - tends - tu ?
(Parlé) Je mets... (ma chemise, mon pantalon, mes chaussures...)

Tic, toc



Tic toc tic et toc. Moi j'en - tends un très vieux coq. Tic toc, tic et toc qui croq' du ma-nioc.

Bateau sur l'eau



Ba - teau, sur l'eau, la ri - vi - ère, la ri - vi - ère. Ba - teau, sur l'eau,
qui na - vi - gue, qui na - vi - gue.



la ri - vièr' au bord de l'eau. Le ba-teau s'est ren-ver-sé, et les en-fants-sont tom-bés dans l'eau !
qui na - vi - gue sur les flots.

Une poule sur un mur



Un - e pou - le sur un mur, qui pi - co - tait du pain dur. Pi - co -



ti, pi - co - ta, lèv' la queue et puis s'en va.

Savez-vous planter les choux ?

Sa - vez - vous, plan - ter les choux, à la mo - de à la mo - de, sa - vez -
On les plant' a - vec le nez, doigt à la mo - de à la mo - de, on les

vous plan - ter les choux, à la mo - de de chez nous ?
plat' a - vec le nez, doigt à la mo - de de chez nous.

Un p'tit pouc' qui marche

Un p'tit pouc' qui mar - che, Un p'tit pouc' qui mar - che, Un p'tit pouc' qui
doigt main bras pied jambe têt' corps
doigt main bras pied jambe têt' corps
doigt main bras pied jambe têt' corps

march' et ça suf - fit pour ê - tre gai.

Scions du bois

Scions scions de bois, c'est la mèr' à Ni - co - las qu'a cas - sé ses sa - bots

en mil' mor - ceaux. Un, deux, trois, voi - là les mor - ceaux.

La ronde des légumes



Tous les lé - gu - mes, au clair de lu - ne, é-taient en train de s'a - mu - ser, er!
Ils s'a - mu - saient, aient, tant qu'ils pou - vaient, aient, et les en - fants les re - gar - daient.



Un cor - ni - chon, tour - nait en rond, un' pom' de ter'



sau - tait en l'air Un ar - ti - chaud fai - sait de pe - tits

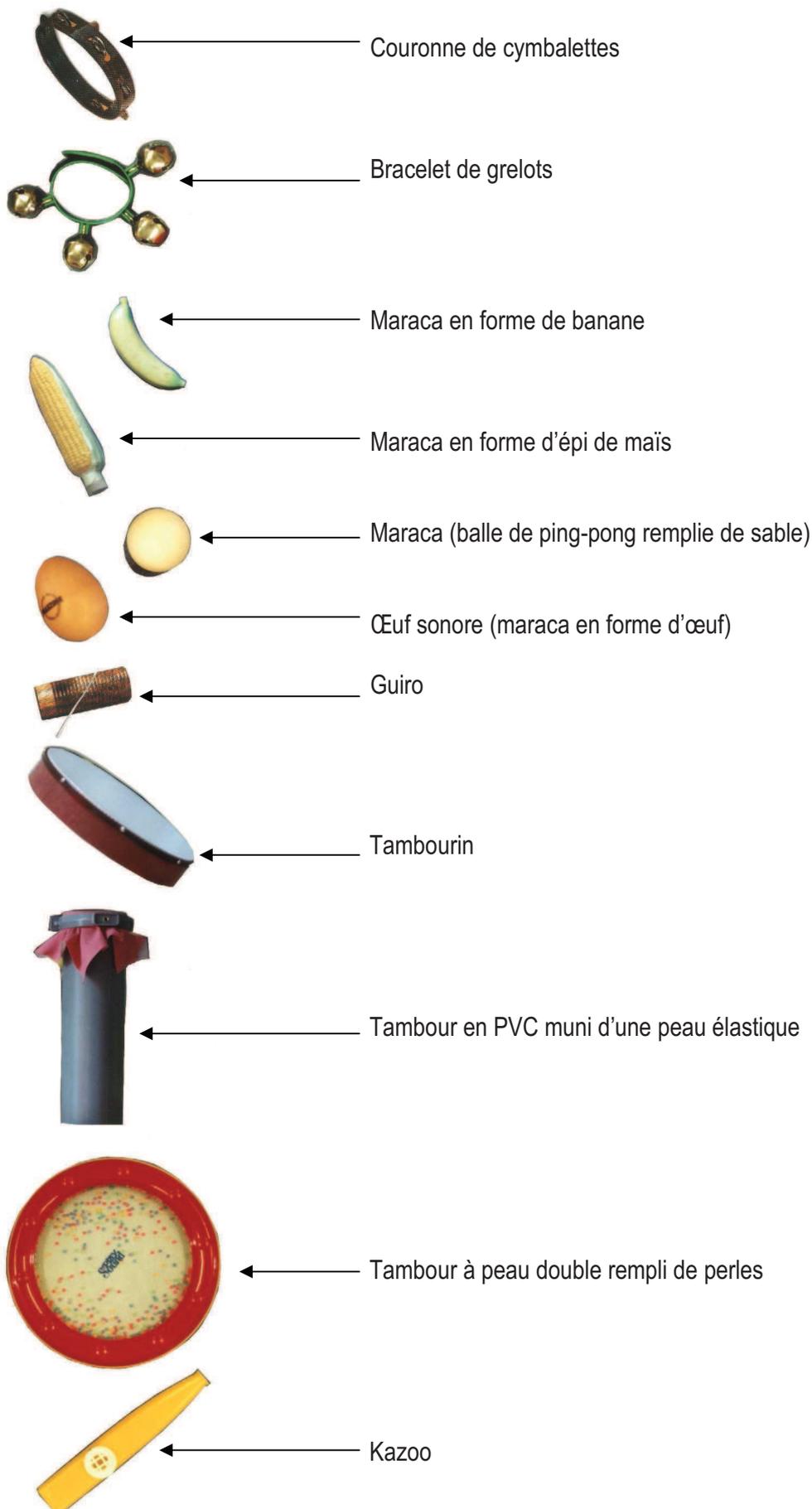


sauts ! Les sal - si - fis, val - saient sans bruit



et les choux - fleurs se dan - di - naient a - vec ar - deur, eur !







Guitare



Lyre



Sifflets imitant le bruit du vent

Bibliographie¹

ANZIEU D. – *Le Moi-peau*. – Paris : Dunod, 1985.

ATTALI-MAROT C., CAILLARD M. – *Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil de la petite enfance, Réflexions et jalons*, Volume 1. – Pantin : Editions Eveil Culturel et Petite Enfance, 1996.

Axis, L'univers documentaire, Dictionnaire encyclopédique. – Paris : Le livre de Paris ; Hachette, 1997.

BAUDELLOT O., RAYNA S. GROSLEZIAT C., et al. – *Les bébés et la culture : éveil culturel et lutte contre les exclusions*. – Paris : l'Harmattan, 1999.

BENJAMIN I., AUCLAIR E., MENGIN J. – *Développement de l'éducation artistique et diversité de l'offre locale, l'exemple du Languedoc-Roussillon*. – Paris : Ministère de la Culture, de la Communication, des Grands Travaux et du Bicentenaire, 1992.

BEREL E. – *Eveil au monde sonore, rythme, poésie, musique*. – Courlay : Editions J.M. Fuzeau, 1981.

BETTELHEIM B., ROSENFELD A. – *Dans les chaussures d'un autre, la psychothérapie : art de l'évidence*. – Paris : Robert Laffont, 1995. (Collection Réponses)

BETTELHEIM B. – *Dialogue avec les mères*. – Paris : Hachette Littératures, 1997. (Collection Pluriel)

BIGUET M.N. – *Eveil musical et sensoriel*. – Paris : Nathan, 2000.

BONNARD A. – *Le lexique ; annotations et termes musicaux*. – Francheville : BG Editions, 1993.

BOSSE-PLATIÈRE S. – *Je fais garder mon enfant*. – Paris : Stock, 2000. (Passage)

BRAZELTON T.B. – *L'âge des premiers pas*. – Paris : Payot, 1985.

BUSTARRET A.H. – *L'enfant et les moyens d'expression sonore*. – Paris : Les Editions Ouvrières ; Dessain et Tolra, 1985. (Collection Enfance Heureuse)

BUSTARRET A.H. – *L'oreille tendre, pour une première éducation auditive*. – Paris : Les Editions de l'Atelier/Editions Ouvrières, 1998.

CARALP E., GALLO A. – *Le dico de la psychanalyse et de la psychologie*. – Milan éditions, 1999. (Les Dicos Essentiels)

¹ Les normes bibliographiques utilisées dans le présent document sont les normes AFNOR Z 44 005 et Z 44 073. Les abréviations employées sont recensées dans la norme ISO 832.

CÉLESTE B., DELALANDE F., DUMAURIER E. – *L'enfant du sonore au musical*. – Paris : Editions Buchet/Chastel et Institut National de l'Audiovisuel, 1982.

CHEVALIER A.M. – *L'expression musicale*. – Paris : Armand Colin ; Bordas, 1999.

CLAVREUL J. – *Le désir et la loi, approches psychanalytiques*. – Paris : Denoël, 1987. (Collection L'espace psychanalytique)

CLERGET J., DUTERTRE-LE PONCIN H., FLEURY C., et al. – *L'accueil des tout-petits*. – Ramonville Saint-Agne : Editions Erès, 2000. (Collection Mille et un bébés)

COPPER-ROYER B. – *Vos enfants ne sont pas des grandes personnes*. – Paris : Albin Michel, 1999. (Question de Parents)

COURONNE M., JACQUEMOT F. – « Un cordon ombilical sonore », in *1^{er} colloque de pédagogie et de recherche en musicothérapie*. – Montpellier, 30 avril 1988, pp. 26-40.

DARDARD E. – « musique et massage en néonatalogie : maintien du lien parents-enfant », in *2^{ème} colloque de pédagogie et recherche en musicothérapie*. – Montpellier, 28 avril 1990, pp. 95-100.

DAVID M. – *L'enfant de 2 à 6 ans ; Vie affective et problèmes familiaux*. – Editions Privat, 1990. (Collection Enfances/Initiation)

DELALANDE F. – *La musique est un jeu d'enfant*. – Paris : Editions Buchet/Chastel, 1997.

DODSON F. – *Aimer sans tout permettre*. – Paris : Robert Laffont, 1979.

DOLTO F. – *L'image inconsciente du corps*. – Paris : Le Seuil, 1992.

DOLTO F. – *Les étapes majeures de l'enfance*. – Paris : Gallimard, 2001. (Folio Essais)

DOLTO F. – *Tout est langage*. – Paris : Editions de la Seine, 1989.

Encyclopédie philosophique universelle, Les notions philosophiques, Volume 1 – Paris : Presses Universitaires de France, 1990.

EPSTEIN J. – « L'école du passe-âge », in *Fenêtres sur cours*, n° 225, 27 mai 2002, p. 17.

FELLER L., GARDONNE M.C., SCHNEIDER P., et al. – « L'enfant et les sons », in *1^{er} colloque de pédagogie et recherche en musicothérapie*. – Montpellier, 30 avril 1988.

FREMY D. et M. – *Quid 2002*. – Editions Robert Laffont, 1999.

- FREUD S. – *Cinq leçons de psychanalyse*. – Paris : Payot, 1998. (Petite Bibliothèque Payot)
- GARAUDY R. – *Danser sa vie*. – Paris : Le Seuil, 1973.
- GEORGE O. – *Mon enfant s'oppose. Que dire ? Que faire ?* – Paris : Editions Odile Jacob, 2000.
- GESELL A., ILG F.L. – *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*. – Paris : Presses Universitaires de France, 1964.
- GROSLÉZIAT C. – *Les bébés et la musique, premières sensations et créations sonores*, Volume 1. – Ramonville Saint-Agne : Editions Erès, 1998. (Collection Mille et un bébés)
- GROSLÉZIAT C. – *Bébés chasseurs de sons, les bébés et la musique*, Volume 2. – Ramonville Saint-Agne : Editions Erès, 1999. (Collection Mille et un bébés)
- GUÉRIN V. – *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer - respecter - coopérer*. – Lyon : Editions Chronique Sociale, 2001. (Collection Savoir communiquer)
- GUIRAUD-CALADOU J.M. – *Musicothérapie, parole des maux*. – Paris : Editions Van de Velde, 1983.
- JACOB C. – *Peut-on encore élever ses enfants ?* – Paris : Editions Fleurus-Mame, 2000.
- JOLY T., MASSONNAUD M. – *Les mille premiers jours de la vie*. – Paris : Hachette, 1986. (Le livre de poche)
- KLEIN M. – « Les principes psychologiques de l'analyse des jeunes enfants », in *Essais de psychanalyse*. – Paris : Payot, 1972, p. 172.
- KLINKLAMER-SEKETÉE H.T. – *Psychothérapie par le jeu*. – Bruxelles : Editions Dessart et Mardaga, 1976.
- KREUSCH-JACOB D. – *La musique et les petits*. – Paris : Editions Fleurus, 1999.
- LARRIVE H. – *Les crèches : des enfants à la consigne ?* – Paris : Le Seuil, 1978.
- LECOURT E. – *La musicothérapie*. – Paris : Presse Universitaires de France, 1988.
- LECOURT E. – *Analyse de groupe et musicothérapie ; Le groupe et le sonore*. – Paris : ESF Editeurs, 1993.
- LIEBERMAN A. – *La vie émotionnelle du tout-petit*. – Paris : Editions Odile Jacob, 1997.
- MATHIEU H., FLUSSER E. – « Dossier spécial : Petite Enfance, l'éveil culturel et artistique », in *Le Furet*. – Strasbourg, juin 1991.

- MIALARET J.P. – « Jouer à la musique ? », in *Les Cahiers Pédagogiques*. – n° 394, mai 2001, pp. 47 à 49.
- MICHELS U. – *Guide illustré de la musique*, Volume 1. – Paris : Fayard, 1988. (Les indispensables de la musique)
- NASIO J.D. – *Enseignement de sept concepts cruciaux de la psychanalyse*. – Paris : Payot, 1996. (Petite Bibliothèque Payot)
- NEYRAND G. – *Sur les pas de la Maison Verte, des lieux d'accueil pour les enfants et leurs parents*. – Paris : Editions Syros, 1995.
- NOISETTE C. – *L'enfant, le geste et le son : une initiation commune à la musique et à la danse*. – Paris : Editions de la Cité de la Musique, 1997. (Collection Points de vue)
- ORFF G. – *Concepts-clés dans la musicothérapie Orff*. – Paris : Editions Leduc et Cie, 1990.
- QUIGNARD P. – *La haine de la musique*. – Paris : Editions Calmann-Lévy, 1996.
- RENAUD J. – *Faut-il dire non à ses enfants ? ; Les pièges de l'éducation*. – Paris : Hachette, 1988.
- REQUENA M. – *Le pouce part en voyage*. – Villeurbanne : Editions Les ateliers Chanson de Villeurbanne – s. d.
- ROHR M. – *Aidez-moi à trouver mes marques : les repères du tout-petit*. – Paris : Albin Michel, 2000. (Questions de parents)
- ROUSSEL L. – « Aimer son enfant, ce n'est pas le gâter », in *L'école des parents*. – N° 6, décembre 2001-janvier 2002, pp. 6-8.
- SALTIEL M. – *Les crèches et les équipements d'accueil pour la petite enfance*. – Paris : Hachette Littérature, 1974.
- STORMS G. – *Cent jeux musicaux*. – Paris : Editions Van de Velde, 1997.
- TREMOUROUX-KOLP O. – *Le chemin des comptines*. – Bruxelles : Editions Labor, 1997.
- VASSE D., MUCKENSTURM F. – *La vie et les vivants*. – Paris : Le Seuil, 2001.
- VASSE D. – *Se tenir debout et marcher, Du jardin oedipien à la vie en société*. – Paris : Gallimard, 1995.
- VERDEAU-PAILLÈS J., KIEFFER M. – *Expression corporelle, musique et psychothérapie*. – Courlay : Editions J.M. Fuzeau, 1994.

VIGNOLLES B. – *Vive la crèche, un atout en plus pour éclore et grandir* – Paris : Nathan, 1991.

WINNICOTT D.W. – *L'enfant et sa famille*. – Paris : Payot, 1994. (Petite Bibliothèque Payot)

Bibliographie Complémentaire

ARMA E. – *Am Stram Gram, Le monde de l'enfant par les formulettes, les comptines et les chansons*. – Lyon : Editions À Cœur Joie, 1990.

ATTALI-MAROT C., CAILLARD M. – *Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil de la petite enfance, Bibliographie commentée, Volume 3*. – Pantin : Editions Eveil Culturel et Petite Enfance, 1996.

ENGEL R. – *Anthologie de la chanson enfantine, Volumes 1, 2 et 3*. – s. l. : Editions Joseph Behar ; Musicom Publications, 1993.

SABATIER C. et R. – *Chansons de France et d'ailleurs*. – Paris : Gallimard Jeunesse, 1995.

TENAILLE M., BERTHIER J., BARKER E. – *Comptines parlées et chantées*. – Paris : Editions Fleurus, 1978.

TRÉMOUROUX-KOLP O. – *Le chemin des comptines*. – Bruxelles : Editions Labor, 1997.

Discographie

La compil' des petits minous : 76 plus grands succès des crèches et maternelles, Volume 1. - Edition Diffusion AKCS, référence AK76

Glossaire

- **Aérophones** : « instruments de musique qui produisent le son par de l'air mis en vibration. »¹
- **Cordophones** : instruments de musique qui « utilisent la vibration des cordes pour produire des sons. »²
- **Crescendo** : de plus en plus fort, en parlant de l'intensité d'un son.
- **Decrescendo** : de moins en moins fort, en parlant de l'intensité d'un son.
- **Forte** : « indication de nuance. Fort ; jouer fort »³
- **Glissando** (*glissandi* au pluriel) : terme italien désignant un mode de jeu instrumental qui consiste à « [passer] d'une note à une autre sans franchir les degrés intermédiaires, mais en glissant trop rapidement pour que chacune des notes franchies puisse être évaluée ou mesurée. »⁴
- **Idiophones** : « instruments qui produisent des sons par leur propres vibrations sans le concours d'une colonne d'air, d'une membrane ou d'une corde. »⁵ Ils sont de deux types : les idiophones par percussion directe sont frappés directement soit par un instrument semblable, soit par un autre instrument, ou bien on entrechoque l'une contre l'autre deux parties de l'instrument. Les idiophones par percussion indirecte sont des instruments qu'on agite ou qu'on racle.
- **Membranophones** : instruments de musique qui « produisent un son à l'aide d'une membrane tendue. »⁶
- **Piano** : « indication de nuance. Faible, doux »⁷

¹ MICHELS U. – *Guide Illustré de la Musique* – p. 47.

² *Ibid.* p. 35.

³ BONNARD A. – *Le lexique ; annotations et termes musicaux.* – p. 52

⁴ *Ibid.*, p. 61.

⁵ MICHELS U., *op. cit.*, p. 27.

⁶ *Ibid.* p. 33.

⁷ BONNARD A., *op. cit.*, p. 102.

Sommaire

Plan	1
Introduction	2
I - La crèche : un espace de vie pour les tout-petits	4
1. Les structures d'accueil de la petite enfance.....	4
1.1. Historique	4
1.1.1. L'évolution du contexte social.....	4
1.1.2. La création de structures d'accueil	4
1.2. Les professionnels de la petite enfance	6
1.3. Les différents types de structures d'accueil.....	6
2. La crèche et la halte garderie de Lunel	7
2.1. La halte-garderie	7
2.1.1. Historique	7
2.1.2. Objectifs	7
2.1.3. Fonctionnement.....	7
2.1.4. Locaux.....	8
2.1.5. Rythmes de vie et activités.....	8
2.2. La crèche familiale Françoise Dolto	8
2.2.1. Historique	8
2.2.2. Objectifs	8
2.2.3. Fonctionnement.....	9
2.2.4. Locaux.....	9
2.2.5. Rythmes de vie et activités.....	9
II - Le monde sonore du tout petit	10
1. Ecouter	10
1.1. La fonction auditive	10
1.2. L'environnement sonore.....	10
2. Premières expériences sonores et musicales	11
2.1. Crier et pleurer	11
2.2. Jouer avec les sons.....	11
2.3. Jouer avec sa voix.....	12
2.4. Le chant spontané du tout-petit.....	12
2.5. Le monde des comptines et des chansons	12
III - Musique et musicothérapie en structures d'accueil de la petite enfance	14
1. La musique dans les structures d'accueil de la petite enfance	14
1.1. La diffusion de musique.....	14
1.2. La pratique musicale	14

1.3.	Les chansons et comptines	15
1.4.	L'éveil musical des tout-petits	15
2.	La musicothérapie en structures d'accueil de la petite enfance	16
2.1.	La musicothérapie n'est pas une animation musicale	16
2.2.	Des initiatives de musicothérapie auprès de jeunes enfants	17
IV -	Présentation du stage	18
1.	Pourquoi ce stage ?	18
1.1.	Les désirs et la demande du personnel de la crèche et de la halte-garderie de Lunel	18
1.2.	Mes propres désirs en tant que stagiaire	18
1.3.	A propos des enfants et de leurs parents	18
2.	Le matériel et les locaux	19
2.1.	Le matériel hi-fi	19
2.2.	L'instrumentarium	19
2.3.	Les locaux	21
3.	Présentation des participants et de l'organisation des séances	21
3.1.	Les co-animatrices	21
3.2.	Les enfants	21
3.3.	Les groupes	21
4.	Objectifs et techniques utilisées	22
4.1.	Objectifs des séances	22
4.2.	La musicothérapie active	22
4.3.	Les chansons et comptines	23
4.4.	L'exploration sonore	23
4.6.	L'improvisation vocale et instrumentale	23
4.7.	L'importance du jeu	24
4.8.	Musique et mouvement	24
5.	Intégration de la musicothérapie au sein de la structure	24
5.1.	Résistances	25
5.2.	Acceptation	26
V -	Description de douze séances	28
1.	Présentation des participants	28
1.1.	Les enfants	28
1.2.	Les co-animatrices	28
2.	Résumé de douze séances	29
	1 ^{ère} séance	29
	2 ^{ème} séance	31
	3 ^{ème} séance	35
	4 ^{ème} séance	38
	5 ^{ème} séance	43
	6 ^{ème} séance	47

7 ^{ème} séance	51
8 ^{ème} séance	55
9 ^{ème} séance	59
10 ^{ème} séance	62
11 ^{ème} séance	65
12 ^{ème} séance	68
3. Evolution de ma relation avec les co-animatrices au cours du stage	72
VI - Analyse des séances : émergence de la nécessité d'un cadre	73
1. Rétrospective	73
1.1. Les trois premières séances : chacun cherche sa place dans le groupe	73
1.1.1. L'énonciation du cadre de départ	73
1.1.2. Des tensions avec une co-animatrice.....	73
1.1.3. L'émergence de la notion d'interdit et la relativité de son application.....	74
1.1.4. Mon désir de gagner ou de ne pas perdre l'affection des enfants.....	74
1.1.5. Le comportement des co-animatrices visant à faire jouer les enfants.....	74
1.2. La 4 ^{ème} séance : à la recherche de limites et de repères.....	74
1.2.1. Rémi cherche une limite à ses pulsions destructrices	75
1.2.2. On peut supposer que Rémi met en scène son complexe de castration.....	75
1.2.3. A propos du mot « casser ».....	75
1.3. Séances 5 à 9 : renforcement du cadre	76
1.3.1. L'interdit de casser les instruments est clairement énoncé à tout le groupe	76
1.3.2. Le cadre temporel se précise	76
1.3.3. Le cadre spatial est plus clairement défini.....	76
1.3.4. Mon rapport avec les co-animatrices s'harmonise, m'aidant ainsi à trouver ma place.....	77
1.3.5. Le cadre sécurisant des séances permet aux enfants de faire leurs propres expériences	77
1.3.6. Elodie teste les limites du cadre	78
1.3.7. Manon est officiellement inscrite à l'atelier	78
1.4. Séances 10 à 12 : efficacité et limites du cadre	78
1.3.1. Les enfants expriment leurs désirs dans le cadre des séances	78
1.3.2. Grâce à Nadia, je saisis les limites du cadre	79
1.3.3. Rémi et Lucie testent l'efficacité du cadre	79
1.3.4. L'interdit de blesser autrui est énoncé et une sanction est appliquée	80
1.3.5. Une règle manquante : l'interdit de faire mal à soi-même	80
2. Récapitulatif des règles énoncées et des modifications du cadre qu'elles entraînent.....	80
2.1. Le cadre initial	80
2.2. Les règles énoncées au cours des séances	81
VII - Importance du cadre – Bénéfices et dangers des règles.....	82
1. Définitions	82
1.1. Le cadre	82
1.2. La limite.....	82

1.3.	La règle	82
1.4.	L'interdit.....	82
2.	De l'importance de poser un cadre	83
2.1.	Un repère sécurisant.....	83
2.2.	Socialiser.....	84
2.4.	Canaliser les pulsions.....	85
2.5.	Ouvrir à l'expression du désir et à la créativité.....	85
3.	Dangers relatifs à la définition et à la mise en application des règles	86
3.1.	Les règles ne peuvent être prescrites en dehors du cadre.....	86
3.2.	L'abus de pouvoir	86
3.3.	La règle ne doit pas enfermer l'enfant dans une dépendance à l'adulte	87
3.4.	Le cadre ne doit pas être utilisé pour satisfaire les désirs de l'adulte.....	88
Conclusion.....		90
Annexes		i
	Informations sur les inscriptions	ii
	Extrait de la plaquette d'information sur les structures d'accueil petite enfance de Lunel.....	iii
	Projet pédagogique de la crèche familiale Françoise Dolto	iv
	Projet pédagogique de la halte garderie	vi
	Plan de la crèche Françoise Dolto	xi
	Plan de la halte-garderie	xii
	Lettre à l'équipe éducative de la crèche et de la halte-garderie	xiii
	Photos de la salle ludique de la crèche Françoise Dolto.....	xiv
	Chansons utilisées au cours des séances	xv
	Instruments utilisés au cours des séances.....	xix
Glossaire.....		xxii
Bibliographie		xxiii