HAL open science

Chaos, mise en pensée, mise en parole, les méandres d'un processus créatif

Isabelle Repinçay

To cite this version:

Isabelle Repinçay. Chaos, mise en pensée, mise en parole, les méandres d'un processus créatif. Revue française de musicothérapie, 2019, 38 (2). hal-03432384

HAL Id: hal-03432384

https://hal.science/hal-03432384v1

Submitted on 17 Nov 2021

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

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

La Revue Française de Musicothérapie

La Revue Française de Musicothérapie

ISSN : 2107-7150 Volume XXXVIII - numéro 02 - décembre 2019

Chaos, mise en pensée, mise en parole, les méandres d'un processus créatif

Isabelle Repinçay

Musicothérapeute, Service de Psychiatrie Infanto-Juvénile, Hôpital de Châteauroux - Le Blanc, Indre (36). E-mail : isabelle.repincay@orange.fr

Résumé

Les enfants et adolescents reçus en soin dans le service de psychiatrie infanto-juvénile présentent des pathologies diverses, avec l'expression de toutes formes de repli, de phobies sociales ou scolaires, aussi bien que des enfants souffrant de troubles du spectre autistique, de psychose infantile, d'anorexie… Dans une pensée qui se présente parfois comme informe, chaotique, inorganisée ou même indicible, la musicothérapie offre un espace singulier où peut se dessiner un contour à une parole. Par le support rythmique, mélodique de la musique, la pensée peut s'organiser. La relation thérapeutique suit alors les méandres de la pensée au cours des séances individuelles ou de groupes. Peu à peu, des éléments disséminés peuvent s'organiser vers une parole possible. Un « je » peut commencer à se faire entendre….

Mots clefs

Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent - chaos de la pensée - musicothérapie - précurseurs du langage

Abstract

Children and teenagers received in cure in the child psychiatric department show various pathologies with all kinds of social withdrawal expressions, social or educational phobias as well as children suffering from autism spectrum disorder, infantile psychosis, anorexia… In a thought sometimes presenting itself as formless, disordered, unorganized or unspeakable indeed, musicotherapy offers an singular setting as a space where personal word can be elaborated and expressed. With the rhythm and melodic support of music, thoughts can organise itself. Therapeutical relationship follows the meanders of the thought with individual sessions or group sessions. Step by step, sparse elements can organize themselves to become really talking words. An « I » can begin to be heard….

Keywords

Child and adolescent psychiatry, chaos of thought - musicotherapy - precursors of the language

Introduction

Je travaille dans le service de psychiatrie infanto–juvénile (S.P.I.J.) de l'Hôpital Général de Châteauroux-Le Blanc depuis 1992. Je suis éducatrice spécialisée de formation initiale et j'ai bien souvent cherché à utiliser les médiations artistiques et la musique plus particulièrement dans mon activité professionnelle. De plus, je porte beaucoup d'intérêt notamment au chant et à la musique traditionnelle qui offre un champ possible naturel à l'improvisation et à l'expression personnelle. Je chante dans un duo vocal pouvant être accompagné par un musicien, nous y chantons nos compositions, je compose le plus souvent les musiques à partir des textes de l'autre chanteuse du duo.

C'est également au cœur de ce travail vocal et musical que je me suis intéressée aux liens entre les mots, leur musique et la mise en mélodie : comment la mise en musique des mots ajoute à l'expression sensible des émotions, des sensations véhiculées.

C'est dans ce contexte professionnel et personnel que j'ai été formée à la musicothérapie à l'université Paris V et diplômée en 2010. J'exerce depuis la musicothérapie à temps plein au S.P.I.J de Châteauroux.

Le Service de Psychiatrie Infanto-Juvénile de Châteauroux reçoit des enfants et adolescents présentant des pathologies diverses pouvant se manifester par des attitudes de repli, des troubles importants du comportement : psychoses et névroses graves, syndromes du spectre autistique, phobies sociales, scolaires, anorexies…

Durant la formation à la musicothérapie, l'orthophoniste du S.P.I.J, également chanteuse, m'interpelle au sujet d'enfants reçus en bilan. Elle propose que je reçoive ces enfants en groupe de musicothérapie comme un préalable, un préambule à une prise en charge orthophonique. C'est ainsi que le thème de mon mémoire portait déjà sur la question de l'intérêt d'une prise en charge en musicothérapie en amont d'une rééducation orthophonique. La question du langage et de la parole n'est donc pas nouvelle pour moi.

En réunion d'équipe pluridisciplinaire on me soumet de nouveaux patients. Je propose toujours une première rencontre, un bilan psychomusical que j'ai adapté pour permettre une première approche du lien de l'enfant au sonore, à la musique. Je propose à la fois un temps d'exploration instrumentale et également un autre temps réceptif. Je me réfère ici aux travaux de J. Verdeau-Paillès (2004, p.24).

Ce temps de bilan est aussi l'occasion d'ancrer les prémices d'un pari vers un processus créatif et thérapeutique. C'est déjà une relation en train de se construire.

A l'issue de ce premier rendez-vous, je propose un temps de musicothérapie de groupe ou en individuel, qui sera discutée en équipe puis insérée dans le programme de soins de l'enfant. Chaque enfant a un programme de soins individualisé.

La file active du service étant de plus de mille enfants et adolescents, faire le pari de soins individualisés est souvent long et ardu. Il nécessite un travail assidu de l'équipe pluridisciplinaire, et permet d'affiner les besoins des enfants en tenant compte des contingences autres telles la distance du domicile, l'équilibre des groupes, etc….

Je vais ici reprendre quelques situations de ma pratique mettant en jeu la question du langage, de la parole. Je les relierai notamment aux travaux de Bernard Golse, avec les précurseurs du langage que l'on retrouve dans le programme P.I.L.E. (Golse, 2005).

Le langage, dit B. Golse, s'enracine dans la communication préverbale, dépendant des processus de subjectivation et de l'accès à

l'intersubjectivité : « *sous le terme d'intersubjectivité, on désigne – tout simplement – le vécu profond qui nous fait ressentir que soi et l'autre, cela fait deux.* » (Golse, 2014, p.70)

L'enfant entre dans le langage par sa partie analogique et affective, plus sensible à la musique du langage et ses sons qu'au contenu (Golse, 2005). En effet, je souscris à cette considération de B. Golse, car c'est bien ce que j'observe avec les petits patients que j'accompagne aujourd'hui. Je vais donc ici évoquer les liens théoriques que je tente de faire dans ma pratique.

Kien : du chaos à un début d'enveloppe

Lors des premières séances, les enfants nous semblent dispersés, ils déambulent dans la pièce sans but, passent d'un instrument à l'autre mécaniquement. Les sons produits semblent jetés, sans lien apparent les uns avec les autres. L'ensemble apparait alors comme chaotique.

Les enfants autistes peuvent parfois se sentir submergés par un excès de sensations ou d'émotions dû à une surcharge de stimuli sensoriels. Ils se plongent alors dans une autostimulation sensorielle pour s'apaiser. Jessy tape et fait grincer sans cesse les portes. Nadia déchire des catalogues, mêmes longueurs et mêmes largeurs de bandes de papier, qu'elle secoue devant ses yeux sans interruption, ou bien elle crie très fort. Le moi semble désunifié, démantelé (Meltzer, 2004).

Kien présente un trouble du spectre autistique, dans un contexte migratoire et traumatique. Kien a 8 ans. Il déambule, son pas est inégal, il fuit le regard, parle peu, souvent en repli. Dès la première séance en groupe, j'observe que Kien tend l'oreille à tous les sons, ceux qui viennent de la salle et ceux qui proviennent du dehors sans être différenciés. En effet, dès qu'il entend un bruit il s'arrête de jouer sur le tambourin, le regard craintif. Tout son, tout bruit semble être pour Kien un mélange confus, une intrusion, une effraction. Kien est en hypervigilance vis-à-vis des sons, son regard devient furtif, il respire vite, et semble manifester de la peur. Il se recroqueville alors dans un coin de la pièce ou reprend sa déambulation. Les sons, les bruits non identifiés semblent reliés pour Kien à la question du conflit.

En vieux français, rappelle Michel Serres, le bruit, le tapage, la querelle se dit « la noise » dont il nous reste en français « chercher des noises ». Le son - la « noise » - non nommé aurait à voir avec le conflit, la querelle. Le mot est resté en anglais « *noise* » (Serres,1982, p.31).

Les parents de Kien nous ont informés que leur enfant a vécu dans son pays d'origine en guerre des traumatismes, meurtres sous ses yeux, fuite rapide, … Dans les troubles d'origines traumatiques, Maurice Berger observe une absence d'homogénéité du fonctionnement psychique, qui serait à rapprocher du processus de dissociation et consisterait en une absence de connexion entre les sensations, les sentiments, les comportements (Berger, 2012). Il s'agit là peut être de ce qui est observé dans les premières séances, à savoir un processus de dissociation.

Avec Kien, je tente alors de nommer doucement les sons extérieurs à la salle en chantant, et accompagnée d'un rythme au tambourin réglé sur nos pas : « pan pan pan : c'est l'hélicoptère de l'hôpital », « pan pan pan : c'est Fred le chauffeur du service qui part avec sa voiture », « pan pan pan : c'est Brigitte qui parle avec un enfant », « oh ! une porte qui se ferme ! » … Nous finissons par déambuler ensemble au rythme du tambourin.

Cela m'évoque Suzanne Maiello lorsqu'elle parle ainsi des berceuses et comptines qui, dans leurs formes mélodiques et rythmiques, semblent provenir, dans toutes les cultures, d'une syntonisation intuitive de la mère avec les besoins de vocalité et de rythmicité des nourrissons (Maiello, 2007 p. 91). Pour Edith Lecourt, l'association mélodique et rythmique, la répétition de ces trames sonores nous emmène vers une sorte de syntonie (Lecourt, 2007, p 147-153), de début

d'enveloppe et d'ancrage. Thomas Ogden décrit le caractère rythmique des expériences sensorielles et suggère que la rythmicité des vécus forme la base même du sens de continuité existentielle de l'individu (Ogden, in Maiello, 2007, p. 91), ce que j'avais souhaité travailler avec Kien dans cette séquence.

Lors de la séance suivante je propose à Kien et aux autres enfants du groupe de prendre des mailloches souples et de faire ensemble le tour de la pièce en écoutant les différents sons sur les murs, portes, lavabo, bureau, placards… Ayant exploré les parois et les bords de la pièce nous bordons symboliquement l'espace de la séance… comme un début de construction d'enveloppe sonore, décrite par Didier Anzieu (1985), avec une double face à la fois tournée vers le dehors et le dedans. Un début d'enveloppe sonore comme début d'espace psychique.

Au fil des séances, petit à petit, Kien prend ses repères dans cet univers sonore. Il structure, distingue au fil du temps ce qui pour lui est bruit, silence, signal, code. Kien ne remarquera plus les sons extérieurs à la salle. Les sons de la séance, du groupe, deviennent bain sonore, représentant une sorte de barrière protectrice contenante et unifiante et faisant fonction de pare-excitation (Castarede, 2005).

Quand les enfants viennent en séances, je leur demande de retirer leurs chaussures à l'entrée de la salle, elles sont posées dans un coffre. Dans la salle il y a un tapis qui représente matériellement l'aire de jeu. En délimitant les espaces (l'institution, le coffre à l'entrée de la salle, la salle elle-même, le tapis…) je pense à des « enveloppes gigognes », en référence aux travaux de S. Boucheix. Nous allons symboliquement de l'enveloppe la plus large, l'institution, à une enveloppe plus intime, celle de la séance, puis celle du jeu (Boucheix, 2017).

Kien aime jouer sur le tapis de la salle et ose s'aventurer en dehors du tapis. Un pied dedans, un pied dehors, en dansant sur les rythmes impulsés par le groupe. Les regards sont plus souvent adressés : il demande : « où est Françoise ? » - son infirmière référente. Je pense à un dehors, un dedans qui se constitue. Il peut arriver à jouer avec un tambour en scandant ses pas Kien joue à sortir et revenir sur le tapis. Ceci me rappelle le *for/da* de Freud. Je lui adresse « hop-dedans - hop/dehors » : il joue, reprend mes mots et rit beaucoup. Il situe alors l'aire de jeu dans cette question du rapport aux limites, à la question présence/absence. Son rapport à l'autre et à son environnement semble moins informe, plus distinct.

Au bout de quelques mois, à son départ, il se retourne vers nous en nous criant un « Au revoir » joyeux. On peut observer ici comment le bordage spatio-temporel a permis de sortir d'une confusion vis-à-vis de son environnement, mais aussi en défusionnant Kien de l'autre : il demande « où est Françoise ? », et nous dit au revoir. On pourrait dire qu'il s'agit ici d'un début de sentiment de continuité du Soi. Le début d'un « je ».

Nous avons pu observer ici chez Kien comment un début de défusion entre lui et l'autre permet l'accès à une expression plus symbolisée, un début de langage dans cette parole « où est Françoise ? » Il en va un peu de même dans la vignette suivante, où le travail avec Sélène nous permet d'explorer la question de l'intersubjectivité, et la perte de l'objet primaire.

Sélène : intersubjectivité comme précurseur du langage – perte de l'objet primaire

L'intersubjectivité renvoie à une rencontre possible à l'autre. On peut regarder l'évolution du bébé et ses progrès face à la perte de l'objet primaire. Il s'agit d'une « *violence de l'accès à l'intersubjectivité pourtant nécessaire à l'émergence du langage »* (Golse, 2005,2). Ce cheminement est lent et progressif vers une différenciation *(extra et intra psychique)* de soi et de l'autre (ibid.).

Sélène est une petite fille autiste de cinq ans. Elle remplit en permanence l'espace sonore par des sons, des rythmes, par sa voix ou sur des éléments du mobilier, notamment les radiateurs qui font résonner ses coups. Il est très difficile de capter son regard, son attention ; elle semble enfermée dans cette activité comme s'il s'agissait d'une tentative (vaine) de se constituer une enveloppe sonore, une enveloppe (tout court).

Quelques mots apparaissent mais qui ne semblent pas habités, comme une répétition sonore sans sens apparent. Je la reçois en séance individuelle une fois par semaine. Elle va directement au placard où sont les instruments, se saisit du djembé, ou d'une maracas. Je tente de reprendre des rythmes et des onomatopées, mais aucun lien ne semble s'articuler dans ces émissions sonores, l'ensemble me parait chaotique. Lors d'une séance où je ressens un peu de lassitude dans ce manque de lien, je modifie l'aire de jeu, en m'éloignant un peu dans la salle. Dans cette nouvelle distance, je m'applique à reproduire, avec la voix et sur un tambourin, ses productions sonores en tentant de me situer au plus près de ce que je perçois.

Sélène est tournée vers le mur, mais semble interagir en répétant des bribes de jeu.

Dans ce jeu de répétition « un tout petit peu pas pareil » (Urwand, 2008, pp. 57-72), cet écart entre celui qui émet et celui qui tente de répéter « *un tout petit peu pas pareil* » crée une distanciation, une singularisation, une subjectivation… Je retrouve ici la question de l'intérêt des auto- et hétéro-répétitions chez le tout petit, abordé par Dominique Perrouault (2008), qu'il relie avec la séparation dans une articulation interaction/solitude.

Au bout de quelques instants, Sélène se retourne vers moi, se jette dans mes bras, et me regarde intensément. Nous reprenons plusieurs fois ce jeu qu'elle cherche à finir à chaque fois par ces regards intenses. Je lui chante ce que je ressens : notre éloignement dans la salle au départ, ce que l'on vient d'échanger par les sons, et là maintenant les échanges intenses de regards.

Ceci se répètera durant plusieurs semaines. En repartant un jour, elle répond à mon « Au revoir » par un « aurwoir », dans une voix grave, rauque, atonale, que je ne connais pas, mais très articulée, et avec ce même regard intense.

Il pourrait y avoir ici un jeu de fusion / défusion. Un début de va-et-vient entre collage et décollage. « Il semble que les enfants autistiques doivent faire des expériences rythmiques primaires une fois qu'ils deviennent capables d'abandonner le contrôle total sur la réalité dont ils se sont protégés par les stéréotypies autogénérées. Ce n'est qu'alors que peuvent se développer le jeu et un langage qui se placent dans la relation » (Maiello, 2007, p. 97).

C'est dans ces échanges à la fois sonores et de regards que s'initie peut-être un début de l'accès à de l'intersubjectivité avec Sélène. Golse rappelle que l'enfant a besoin de *« ressentir profondément que le langage de l'autre le touche et l'affecte, et que l'autre est affecté et touché en retour par ses premières émissions vocales à lui »* (Golse, 2005.p 71)

Les jeux d'éloignement, de rapprochement, de répétitions identiques puis différenciées semblent avoir permis à Sélène de commencer à ressentir l'écart, un peu de perte et donc de différenciation.

Jean Claude Maleval dit que l'enfant autiste considère l'autre comme un objet sonore, ce que je retrouve au départ avec Sélène (Maleval, 2009, p.78). Peut-être y a-t-il eu un tout début d'accès à un sujet expressif dans ces regards et cet « *aurwoir* ». Maleval ajoute qu'il y a dissociation entre la voix et le langage chez l'autiste. Cet « *aurwoir* » est-il encore dans cette dissociation puisque la voix est rauque, atonale, détimbrée et que le mot semble signifiant.

Dans le service, Sélène a pris l'habitude de prononcer « aurwoir», les quasi seuls mots investis que je lui ai entendus. Elle a été admise peu après en IME, et je n'ai pu poursuivre les séances.

Kévin : narrativité - rythmicité

Je vais évoquer maintenant Kévin, un petit garçon de neuf ans au début des séances de musicothérapie individuelles et que je vais rencontrer chaque semaine jusqu'à ce qu'il entre en IME à 12 ans. Kévin est né d'une fécondation in vitro. Des examens avant la naissance avaient pu faire penser à une trisomie 21. In utero, il doit également subir une ponction pulmonaire. Sa maman fait une dépression post partum.

Kévin est un bébé, puis un petit garçon calme, trop calme, apathique ce qui a donné lieu au conseil d'une consultation spécialisée auprès d'un Centre d'Action Médico-Social Précoce, puis dans notre service.

A l'arrivée en soin Kévin présente des stéréotypies et aime regarder tourner le linge dans la machine à laver, comme happé par le mouvement de rotation.

Lors de multiples séances, Kévin est resté longtemps distant, jouant avec le xylophone ou un tambourin, ne me regardant presque pas. Il écoute avec attention les musiques que je propose en fin de séance, mais ne peut rien en dire.

Un jour Kévin ne sort du placard qu'un seul tambourin, nous jouons ensemble sur le même instrument, je m'imagine un début de peau à peau symbolique. Nous sommes de moins en moins éloignés, Kévin pose alors un peu son dos sur ma jambe.

Ce jour-là je propose un morceau qui insère la mélodie de Big Ben par un carillon de maison. Kévin se redresse et nomme : « c'est un carillon, j'ai eu un, j'étais tout petit », puis il ajoute « perdu ». Je suis très étonnée car Kévin se met à parler, à se raconter. Je lui dis spontanément que moi aussi, enfant, j'ai eu un carillon. Ma réponse semble l'entrainer à plus de verbalisation. Le sien avait un balancier rond, le mien octogonal. Il raconte : le balancier qui n'allait pas à la même vitesse que les deux aiguilles, elles-mêmes tournent à deux vitesses différentes, le carillon qui sonne tous les quarts d'heures.

Il retrouve ce son et cette mélodie avec un immense plaisir, une joie intense. Je lui propose de retrouver cette mélodie sur le xylophone. A tâtons, nous la retrouvons et durant plusieurs séances, il la joue, la répète sans s'interrompre. Cela devient même une répétition en excès.

Puis je propose d'inventer une suite à cette mélodie, et Kévin se montre très inventif, très créatif. J'observe qu'il doit toujours passer par la mélodie du carillon, la mélodie-mère comme je l'appelle parfois. De plus la question de la mémorisation peut être considérée ici comme un processus de re-création.

Parallèlement, les parents de Kévin nous expliquent qu'ils ont fini par se séparer de ce carillon et se rappellent que c'est à cette même période que Kévin se dirige vers la machine à laver et qu'il reste fixé sur le linge en rotation.

Il semble que Kévin avait besoin de retrouver un mouvement de rotation et un son associé puisqu'il avait perdu le carillon qui l'avait fait tenir, une sorte de contenance psychique lorsque sa maman était en difficulté pour le prendre et s'occuper de lui. Pour Kévin, il s'agit de la réappropriation de son histoire et de son lien avec la musique. On peut penser que le carillon a permis à Kévin de garantir une sorte de continuité de la pensée. Nous avons assisté à une parole possible entre les parents et leur fils. Peu après, Kévin a cessé de regarder tourner le linge.

Kévin est alors admis en I.M.E., et lors de nos rencontres avec les parents, ceux-ci ont pu reparler de la période de la naissance et des mois et années qui ont suivi. Ils sont très émus d'entendre que

leur enfant a beaucoup d'appétence pour la musique, « Enfin du positif ! » disent-ils et lui feront donner des cours de piano.

Conclusion

Je me remémore ici des séances avec d'autres enfants.

à Leslie, anorexique, qui adore chanter, qui découvre que sa voix sort sur l'expire et qui s'interroge sur ce qu'elle laisse entrer et sortir,… La prise en charge n'a duré que quelques séances ; mais cette parole illustrant le « rentrer-sortir » dans cette problématique anorexique représentait là un véritable objet de travail.

à Julian et ses grands-parents qui l'élèvent. Ensemble, nous avons trouvé un terrain de partage dans le goût commun pour un chanteur… Cet espace commun a rendu possible une parole. Ils peuvent enfin penser à lui raconter son histoire et sortir du secret. Nous travaillons à cela en ce moment.

Au début des séances de musicothérapie on émet des hypothèses de travail. Mais il y a, dans l'aventure et la succession des séances, des surprises impossibles à imaginer et dont il faut laisser un espace pour qu'elle puisse advenir.

Bibliographie

ANZIEU, D. (1985). Le moi-peau (éd. 2è édition). Paris : Dunod.

BERGER, M. (2012) Soigner les enfants violents : traitement, prévention, enjeux. Eyrolles.

BOUCHEIX S. (2017) Une musicothérapie de l'enveloppe : résonance entre enveloppe sonore, sensorielle et psychique en service de néonatologie, La Revue Française de Musicothérapie, Volume XXXVI, n°1

CASTAREDE, M.F., GONOPOCZYNSKI, G. (2005). Au commencement était la voix. Ramonville Saint Agne. Toulouse : Erès.

GOLSE B. (2005), dans l'ouvrage et sous la direction de M.F. Castarède et G. Konopczynski, Au commencement était la voix. Toulouse : Erès.

GOLSE B. (2005), Les précurseurs du langage et de la communication, p 2. GERCPEA : groupe d'étude et de recherche clinique en psychanalyse de l'enfant et de l'adulte.

GOLSE B. (2014), les débuts de la communication au regard du programme de recherche dit « pile ». Contraste.

LECOURT E. (2006), Le sonore et la figurabilité. Paris : L'Harmattan.

LECOURT E. (2007) place du sonore et du rythme dans la sémantisation précoce du réconfort, réflexions sur l'expérience néonatale. Spirale.

MAIELLO S. (2007), les états autistiques et les langages de l'absence. Langage, voix et parole dans l'autisme. Paris : PUF.

MALEVAL J.C. (2009), L'autiste et sa voix, Paris : Seuil.

MELTZER D. (2004), Explorations dans le monde de l'autisme, Paris : Payot.

OGDEN T.H. The primitive Edge of Expérience. New York, Jason Aronson,1989, dans Maiello S. (2007), les états autistiques et les langages de l'absence. Langage, voix et parole dans l'autisme. Paris : PUF.

PERROUAULT, D. (2008). Voix, musique et langage : les balbutiements. Revue de Musicothérapie, vol. XXVIII n°2, juin 2008).

SERRES M. (1982), Genèse, Paris : Grasset.

URWAND, S. (2008). Un groupe pour des enfants autistes et psychotiques. Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, N°50, janvier 2008)

VERDEAU-PAILLES, J. (2004), le bilan psycho-musical et la personnalité. Courlay : Fuzeau.