

Les personnes en grande vulnérabilité de communication : quelles compétences construire et mobiliser pour communiquer avec elles ?

Jacques SOURIAU, ancien directeur du CRESAM (Centre de Ressources National pour les personnes sourdaveugles) et chargé de cours à l'Université de Groningen (Pays Bas)

Introduction

L'écoute et la prise en compte des attentes et des projets des personnes en situation de handicap constituent un impératif que la législation a repris et que les pratiques professionnelles tentent de mettre en œuvre. Toutefois, il existe un nombre important de personnes qui ne sont pas en mesure de manifester de manière explicite leurs attentes et leur vision du monde. Ce sont les personnes en grande vulnérabilité de communication ; leur faiblesse communicative est à rattacher au double effet de déficiences sévères, complexes et interconnectées (sensorielles, motrices, mentales, et plus largement neurologiques) d'une part, et de l'impact de ces déficiences sur un entourage démuné et donc limité dans sa capacité à s'ajuster sur le plan communicatif. Le déficit communicatif ne peut en aucun cas être défini comme caractérisant uniquement la personne en situation de handicap ; il doit être situé au niveau de l'interaction entre cette personne et son milieu.

Il y a sur le marché de nombreux outils visant à restaurer un lien de communication en contournant l'obstacle que peut constituer le langage ordinaire en y substituant des systèmes symboliques alternatifs (PECS, Makaton, etc...). Ces outils ont leur zone d'efficacité et révèlent dans de nombreux cas des compétences communicatives jusque là non perçues. Pour notre part, nous allons tenter d'explorer des territoires de communication que ne couvrent pas nécessairement ces outils, soit parce qu'ils ne fonctionnent pas toujours, soit parce qu'ils ne révèlent pas totalement les potentiels de pensée et d'expression présents chez ces personnes vulnérables. Nous étudierons dans quelles conditions il est éventuellement possible de détecter et de comprendre dans toute leur richesse des expressions spontanément produites par les personnes en situation de vulnérabilité communicative en mettant en œuvre des outils conceptuels et pratiques visant à voir le monde de leur propre point de vue.

Ce travail de conceptualisation et de mise en pratique s'est effectué dans le monde spécifique de la surdité congénitale (Souriau, 2000). Les personnes sourdaveugles de naissance de notre époque présentent souvent des déficiences complexes, majoritairement d'origine génétique, qui mettent en échec l'usage simple et direct de méthodes de communication alternatives dont l'élaboration s'est effectuée tout au long du siècle dernier (langue des signes tactile, pictogrammes, objets de référence, etc...). Pour les sourdaveugles célèbres de la fin du XIX^{ème} siècle, Helen Keller aux Etats-Unis et Marie Heurtin en France, l'utilisation d'un alphabet manuel ou de la langue des signes tactile avaient permis une entrée rapide dans la maîtrise de la langue et de la communication. Ces enfants n'étaient « que » sourdaveugles. La situation est tout à fait différente depuis qu'au milieu du siècle dernier ont été accueillis des enfants aux atteintes sensorielles, motrices et neurologiques complexes impliquant, entre autres, la présence d'une double atteinte visuelle et auditive. Face à ce défi, ont été mis en place, avec une ou deux décennies d'avance sur d'autres champs du handicap, de nouvelles approches et de nouveaux outils assez proches de ce que couvrent les méthodes augmentatives et alternatives de communication (structuration du temps et de l'espace, calendriers, pictogrammes tactiles ou très contrastés, mots pictogrammés, etc.). Toutefois, pour de nombreux praticiens, il est apparu que cette approche somme toute assez mécaniste ne suffisait pas à favoriser le développement d'une communication spontanée, non utilitaire, non formatée et véritablement interactive. Elle ne prenait pas non plus en compte la présence éventuelle d'initiatives de communication non détectées, non comprises et non reprises. Ce constat est à la base d'un travail de recherche au long cours effectué, depuis la fin des années 1980, par un groupe de praticiens et chercheurs spécialistes de la



surdicécité congénitale et originaires de sept pays européens (le Dbl Communication Network¹), sous l'égide de DeafBlind International, l'association mondiale accueillant tous les acteurs de la surdicécité. C'est une partie de ce travail que nous allons aborder aujourd'hui.

Notre exploration des domaines qui pourraient contribuer à la mise en place de concepts et de pratiques capables d'aller plus avant dans la qualité et la richesse de la communication avec des personnes en situation de grande vulnérabilité de communication suivra les étapes suivantes : tout d'abord, nous décrirons le contexte théorique et pratique dans lequel s'inscrit notre recherche, puis nous illustrerons à partir de plusieurs exemples pratiques plusieurs notions fondamentales : l'ancrage corporel de la pensée et de la communication, la nécessité de mobiliser des outils pertinents pour approfondir la compréhension d'expressions difficiles à saisir en première instance, le rôle central de la narrativité dans la pensée et la communication et enfin l'hypothèse d'opérations cognitives de niveau complexe chez des personnes pourtant très déficientes à partir de l'exemple de la production de métaphores.

Les bases de la recherche

L'amorce de ce travail de recherche s'est appuyée sur deux piliers :

1- le recours au cadre conceptuel interactionniste utilisé alors pour le développement de l'enfant ordinaire. : Jérôme Bruner pour la dynamique des interactions enfant-adulte (Bruner, 1975), Colwynn Trevarthen pour les aspects rythmiques, musicaux et narratifs (Trevarthen 2002), Luigia Camaioni pour le contraste entre contributions impératives et déclaratives et Jacqueline Nadel pour le rôle de l'imitation immédiate dans l'amorçage d'interaction soutenues et symétriques (Nadel & Camaioni 1992). Tous ces travaux montraient que les adultes soutiennent le développement communicatif et langagier de l'enfant en partant de ses initiatives, que le langage et la communication ne sont pas fondamentalement constitués de messages destinés à obtenir quelque chose ou à donner une information, mais des activités co-construites qui visent à partager des états de pensée en lien avec l'expérience et que les actes de communication s'organisent sur des substrats musicaux et narratifs.

2- l'utilisation de la vidéo pour documenter, décrire et analyser les expériences de communication. Dans les années 1980, le prix de la vidéo a considérablement diminué. On s'est donc mis à filmer dans les familles et dans les écoles. Un matériel considérable de documentation s'est naturellement constitué. C'est en puisant dans ce stock ou en créant ses propres enregistrements que le Dbl Communication Network a développé son travail de recherche².

Le va et vient entre étude de la littérature scientifique et analyse de vidéos d'interactions entre parents ou professionnels et enfants sourdaveugles a permis de mieux comprendre comment les éléments structurants de la communication humaine en général (réactivité et sensibilité aux productions du partenaire, caractère musical et narratif de la dynamique des échanges et de la co-construction des contenus) pouvaient se mettre en œuvre dans le contexte de la surdicécité congénitale. Ce travail a contribué à révéler l'énorme appétence de communication chez ces enfants et adultes sourdaveugles congénitaux à condition qu'ils puissent bénéficier d'un contact avec des partenaires capables de s'ajuster à leur profil. Ces compétences, jusqu'alors insuffisamment reconnues, ont pu se mettre en œuvre et conduire à des expériences de communication naturelles, dynamiques et affectivement satisfaisantes.

Un exemple illustrant l'ancrage de la pensée et de la communication : Mikka

¹ Auquel l'auteur du présent article appartient depuis l'origine

² Mentionnons la publication de 2006 à 2009 d'un recueil de 4 livrets présentant l'état de l'art sur la communication dans le contexte de la surdicécité congénitale et s'appuyant sur une centaine de clips vidéos illustratifs des points abordés (Rødbrøe, Souriau & Janssen, 2006, 2007, 2008, 2009). Ce document constitue en lui-même une prise de parole des enfants et adultes présentant une surdicécité congénitale.



L'exemple que nous allons décrire est tiré d'un travail d'analyse vidéo qu'il m'a été donné de superviser dans le cadre d'un mémoire de Master présenté par Kari Brede à l'Université de Groningen (Brede, 2008). Il s'agit d'une interaction entre Mikka, un enfant sourdaveugle et son éducatrice Anne³.

Mikka a 5 ans. Sourdaveugle de naissance, il présente une hydrocéphalie et bénéficie d'un implant cochléaire. Il ne marche pas. Ses mimiques faciales sont lisibles. Il ne donne pas facilement ses mains, ce qui amène son entourage à former les quelques signes qu'il reconnaît sur son front ou sur d'autres parties du corps. Anne est son éducatrice. La situation que nous allons décrire est la suivante: Mikka est assis dans un fauteuil en tissu à armature métallique. Il se met à s'agiter sur sa chaise et son éducatrice, accroupie devant lui, fait l'hypothèse que ces mouvements sont déclenchés par la faim. Elle forme donc sur son corps les signes suivants: /Mikka/ /faim/. Mais l'enfant repousse plusieurs fois ses mains. Anne cherche alors à commenter la situation sous un autre angle en signant (plusieurs fois) /Mikka/ /assis/, se référant ainsi à un aspect de la situation présente. En même temps, elle secoue le fauteuil pour amplifier l'expérience tactilo-kinesthésique liée à la position assise. Mikka se redresse alors et se met à remuer d'une façon nouvelle (en produisant des secousses verticales de tout le corps). Anne l'accompagne dans ce mouvement. Puis, avec beaucoup d'efforts et en plusieurs tentatives, Mikka essaie de former sur son propre front le signe /métro/ (Mikka et Anne prennent souvent le métro ensemble). C'est finalement la personne qui filme la situation qui détecte le signe et qui suggère à Anne de signer /métro/ sur le front de Mikka. Celui-ci réagit immédiatement par un large sourire, confirmant ainsi à Anne que son interprétation est correcte.

Cet exemple montre qu'en dépit des importantes limitations cognitives et sensori-motrices, des opérations complexes ont pu être menées à bien par les deux partenaires de l'interaction : ils ont réussi à soutenir un échange dans des modalités partagées (ici, la modalité tactile); ils ont su intégrer « l'autre » dans les processus de pensée (on observe en effet une « négociation » ou un « tâtonnement partagé » qui aboutit à la stabilisation d'une thématique partagée); ils ont réactivé des événements partagés (ce qui implique un substrat neurologique capable de stocker et d'organiser les expériences corporelles); ils ont su gérer plusieurs espaces mentaux (l'espace de l'échange présent et celui d'événements partagés antérieurs); ils ont vécu une forme d'intersubjectivité qui d'emblée implique une dimension émotionnelle à caractère déclaratif et narratif : l'échange ne semble pas avoir d'objectif autre que de « raconter » l'événement (on n'y décèle aucun objectif utilitaire).

La dynamique du travail mental effectué par les deux partenaires montre que la situation vécue ne peut pas se décrire à partir des seuls objets ou actions physiquement présents dans l'interaction. Deux espaces se superposent et s'articulent : celui du présent physique et celui de l'expérience évoquée. Les objets et actions qui permettent de décrire l'interaction sont des signes qui renvoient à une autre expérience : le tissu de la chaise renvoie au tissu des sièges du métro, les secousses présentes éveillent le souvenir des cahots du train, les personnages présents sont aussi ceux du métro. Ces éléments exercent une fonction sémiotique, ils sont porteurs et acteurs d'un sens qui cherche à s'exprimer.

Il existe un parallélisme (et sans doute une communauté ontologique) entre cette description sémiotique (qui met en rapport les éléments d'une expérience présente avec ceux d'une expérience passée) et le schéma proposé par A. Damasio (2010) pour décrire comment les souvenirs sont maintenus en mémoire au niveau de réseaux neuronaux interconnectant les informations appartenant à différents circuits neurologiques (les éléments sensoriels, moteurs, émotionnels, linguistiques, etc.) impliqués dans l'expérience mémorisée. La réactivation dans le temps présent d'un ou plusieurs des éléments appartenant à l'un de ces réseaux neuronaux peut suffire à le réactiver et à ramener dans le présent l'expérience passée ainsi mémorisée. Le cadre théorique de Damasio rend compte du caractère complexe de la dynamique en jeu dans les échanges humains et s'écarte totalement d'un déterminisme simpliste, mécanique et univoque.

³ Les prénoms ont été modifiés



Comprendre les expressions : David

La notion d'expression est utilisée ici pour rendre compte de l'ensemble des manifestations qui peuvent conduire à un travail de compréhension : un feu rouge nous dit qu'il faut stopper le véhicule, un mouvement de la main nous demande de venir, l'agitation des jambes des étudiants sous les tables est un signe clair de baisse d'attention et éventuellement d'hypoglycémie pré-prandiale, des paroles et des gestes intentionnels nous indiquent un itinéraire et un éclair dans le regard laisse entendre qu'un énoncé doit être pris au second degré. Nous traiterons ici d'expressions qui émanent, intentionnellement ou non, d'un sujet humain et qui ouvrent donc la possibilité d'un travail d'interprétation et de reprise dans le dialogue. L'exemple qui suit vise à orienter notre regard sur le fait que la simplicité apparente d'une expression peut cacher une complexité que seule une écoute approfondie et techniquement soutenue peut révéler, au moins en partie. Cet exemple est tiré d'un échange entre l'auteur du présent article et un jeune adulte sourd et déficient visuel, David (Souriau, Rødbroe & Janssen, 2008) : David, 25 ans, ancien élève de l'établissement que dirigeait Jacques (l'auteur du présent article), sourd et très malvoyant, réside dans un foyer nouvellement construit (que nous nommerons « Maison Neuve »). Il habitait auparavant dans un autre foyer (que nous appellerons « Village ») situé tout près de l'ancien lieu de travail de Jacques. Malgré sa faible vision, David comprend un grand nombre de pictogrammes et s'exprime en une langue des signes aux énoncés très courts et au vocabulaire limité. Un jour, Jacques arrive au foyer (« Maison Neuve ») pour animer un stage. David, informé de sa venue, le retrouve à l'accueil. Debout face à lui, il produit les deux signes suivants : /Toi/ /Village/. C'est ce court énoncé que nous allons analyser, d'abord sous la forme d'un récit reprenant les échanges auxquels il a donné lieu, puis en ayant recours à un schéma utilisé en sémiotique cognitive, le 6-spacer ou Schéma à 6 espaces de Ask Larsen (2003, 2006).

Le récit : face à l'énoncé /Toi/ /Village/, la première réaction de Jacques est intuitive, quasi réflexe. Il imagine que David lui demande quelque chose comme « Est-ce que tu travailles toujours à *Village* ? » (*Village* est à la fois l'ancienne résidence de David et l'ancien lieu de travail de Jacques). Il répond donc simplement : « Non, je ne travaille plus à *Village*. Je suis à la retraite. Je suis ici pour trois jours pour travailler avec les éducateurs ». Mais David, immobile, réitère son premier énoncé : /Toi/ /Village/. Réalisant son erreur d'interprétation, Jacques active une procédure heuristique tirée du modèle théorique que nous décrivons plus loin⁴. Il se pose (en l'espace d'une seconde) trois questions : 1- Qui est ce /Toi/ ? A quel rôle social renvoie-t-il ? pour cela il doit chercher dans les souvenirs qu'il partage avec David. 2- Quel est l'enjeu de cet énoncé ? Quelle motivation pousse David à le produire ? 3- Dans ces conditions, à quoi renvoie le mot /Village/ ?

Des images se forment alors dans l'esprit de Jacques : ancien directeur de l'école où se trouvait David enfant, il se souvient avoir été présent en plusieurs occasions où David avait changé de lieu de vie (l'accueil à l'école pour enfants sourdaveugles, l'entrée dans un premier foyer pour adultes (*Village*), puis dans un second (*Maison Neuve*). Le sens du signe /Toi/ pourrait donc être quelque chose comme « Toi qui est là quand quelque chose d'important change dans ma vie » (réponse possible à la question N° 1). Par ailleurs, l'expression du visage et la tension corporelle de David laissent apparaître quelque chose comme de l'inquiétude (réponse possible à la question N°2). Enfin le mot /Village/ pourrait renvoyer à l'ancienne résidence de David, et non pas à l'ancien lieu de travail de Jacques (réponse possible à la question N°3). Dans ces conditions, l'énoncé /Toi/ /Village/ pourrait être compris comme « Toi qui es toujours présent quand je vais changer de résidence, es-tu ici parce que je vais retourner à *Village* ? ». Jacques peut donc répondre : « Non, tu ne changes pas, tu reste ici au Foyer de *Maison Neuve* » (réponse répétée plusieurs fois et de diverses manières pour en faciliter la compréhension). David se détend alors et part sans réitérer sa question. Dans la même journée, d'autres échanges viendront confirmer la validité de l'hypothèse : David,

⁴ Activer consciemment un modèle théorique dans une situation de conversation ordinaire est un événement rare. Cela s'explique par le fait que la conversation a eu lieu au moment où ce modèle théorique (le 6-spacer) occupait la première place dans les activités de recherche de l'auteur. D'un point de vue pratique, ce type de modèle sert à expliquer un processus, mais aussi à oser s'engager plus avant dans sa mise en œuvre dans des situations limites. Puis, à mesure que sa pratique devient familière, son utilisation s'automatise de nouveau et n'occupe plus le champ de conscience.



rassuré invitera même Jacques à feuilleter ses albums photos pour évoquer avec lui, avec ses quelques signes et beaucoup de pointages, divers épisodes de sa vie et en particulier son séjour à /Village/, sans tension, et avec un vrai bonheur (à l'évidence, David avait un bon souvenir de /village/, mais il ne voulait plus changer de résidence).

Le travail sémiotique dont on vient de lire le récit peut se décrire en utilisant un schéma élaboré en sémiotique cognitive⁵ par Ask Larsen (2003, 2006) à partir de Per Aage Brandt (2005) et Fauconnier Et Turner (2002), le 6-spacer (ou schéma à 6 espaces) où 6 espaces mentaux (des constructions mentales élaborées par le sujet et qui ne sont pas des copies de la réalité) sont mis en cohérence pour aboutir à la formation du sens.

L'espace de Base : c'est le contexte physique et événementiel dans lequel se produit l'échange. Dans notre exemple, nous avons David, Maison Neuve (la résidence de David) et Jacques attendant ses stagiaires dans le hall de l'établissement.

L'espace de Présentation : il s'agit ici de l'expression telle qu'elle « présentée » à Jacques par David : /TOI/VILLAGE/, ainsi que la manière dont elle est présentée (l'inquiétude).

L'espace de Mémoire : Il s'agit des savoirs et connaissances accumulés dans l'esprit des sujets (mais absents de l'espace physique). C'est à partir de celles-ci qu'il est possible d'identifier à quoi font référence les expressions présentées. Dans notre exemple, David et Jacques ont en mémoire (entre autres) que Jacques est parfois présent au moment des changements importants dans la vie de David et que /Village/ est non seulement l'ancien lieu de travail de Jacques mais aussi l'ancienne résidence de David.

L'espace de Référence : C'est l'espace qui relie les éléments de l'espace de Mémoire et de l'espace de Présentation. Ici, /Toi/ renvoie à Jacques dans son rôle de personne présente au moment des changements importants dans la vie et /Village/ désigne l'ancienne résidence de David.

L'espace de Pertinence : Il représente la motivation et l'émotion qui poussent à formuler l'énoncé. Ici, il s'agit d'inquiétude et de questionnement.

Le "Blend" (mélange, fusion, synthèse, reconfiguration ?⁶) : il s'agit de l'espace où sont mis en cohérence les éléments qui interviennent dans les différents espaces : on y trouve, surgissant de l'espace de Base, les éléments de l'espace de Présentation (/TOI/ /VILLAGE/ + inquiétude), un repérage dans l'espace Mémoire des connaissances permettant la structuration de l'espace de Référence (/Toi/ = Jacques agent ou témoin de changements ; /Village/ = ancienne résidence) et, au titre de l'espace de Pertinence, ce qui motive l'énoncé, à savoir, l'inquiétude.

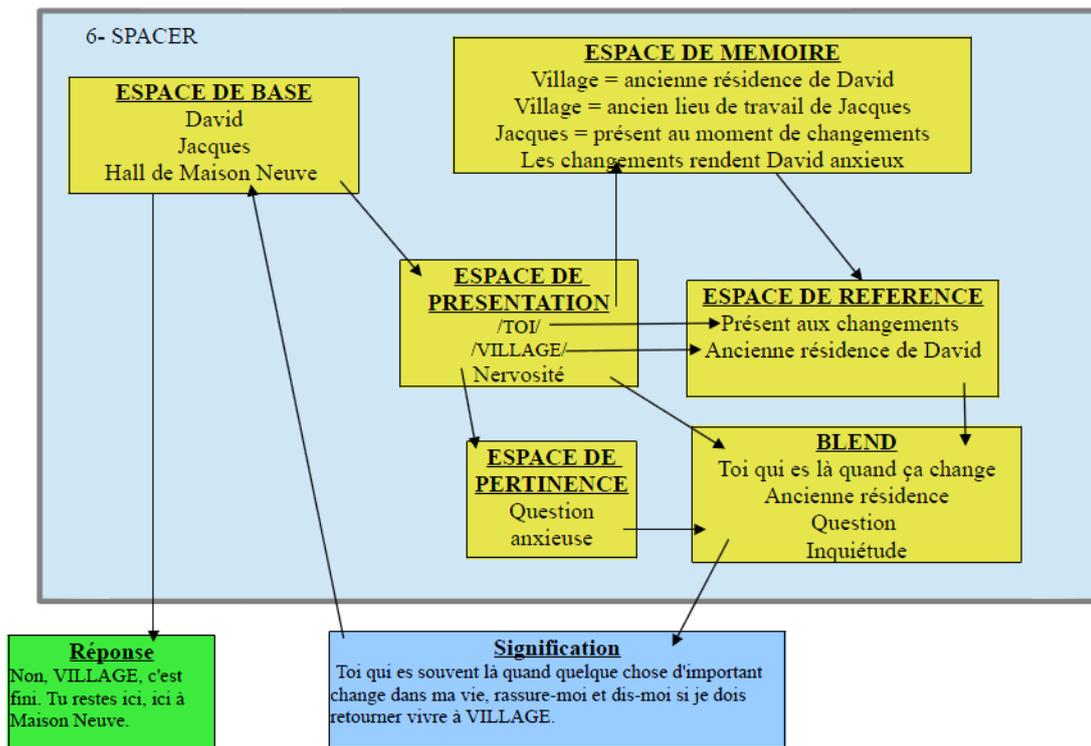
Du Blend, émerge une signification qui pourrait se traduire en langage ordinaire par la phrase suivante : « Toi qui est souvent là quand quelque chose d'important change dans ma vie, rassure-moi et dis-moi si je dois retourner vivre à VILLAGE ». Cette phrase constitue la signification de l'expression étudiée. Elle n'a pas été prononcée mais elle a servi à générer la réponse offerte à David « Non, VILLAGE, c'est fini. Tu restes ici, ici à Maison Neuve ». Et c'est la réaction de David à la réponse de Jacques qui va valider (ou non) l'hypothèse de signification ainsi élaborée.

⁵ La sémiotique cognitive traite des processus mentaux permettant de comprendre les expressions, verbales ou non.

⁶ Il est difficile de trouver un terme français capable d'éveiller la même idée. Le mot "mélange" peut avoir une connotation positive (quand il s'agit de thé par exemple), mais le plus souvent, il renvoie à l'idée de confusion ou d'erreur, ce qui est exactement l'inverse de l'idée exprimée par le mot "Blend" dans le présent contexte. Les mots "fusion", « reconfiguration » ou "synthèse" (voir "assemblage" comme pour le vin) sont plus proches du sens recherché.



La figure 1 ci-dessous représente le 6-spacer, i.e. le diagramme représentant la dynamique des opérations



mentales en jeu dans l'activité de mise en sens.

Figure 1 : 6-spacer pour l'expression /Toi/, /Village/

L'approche narrative

La narrativité est au cœur de la communication humaine. Plus de 70% des conversations ordinaires sont consacrées au récit (Dunbar, 1996). La narration est l'activité langagière la plus répandue. Tous les êtres capables de parler font l'expérience. L'activité narrative présente principalement deux aspects : 1- le récit permet de rendre présent un événement passé ou imaginaire 2- l'activité narrative consiste à donner à l'expérience une forme émotionnelle particulière (base de départ, montée en tension et résolution) articulée sur une mise en intrigue. Le style narratif (qui connecte émotions et expérience) a un puissant pouvoir de motivation et d'amorçage de la pensée et la communication. Il peut aussi se mettre en œuvre sous la forme d'un engagement corporel non dépendant du langage mais pouvant en constituer le point de départ. C'est ce que l'exemple suivant tentera d'illustrer. Il est tiré d'une vidéo intitulée "Traces" (Vege, Bjartvik, Nafstad, A. et al 2007). Il s'agit d'un échange entre une personne sourdaveugle (Ingerid) et un professionnel expert en surdicécité et doté d'un style narratif particulièrement prononcé. Gunnar et Ingerid se connaissent depuis des années. On peut voir dans ce film comment un événement (un crabe se déplace sur le bras d'Ingerid, puis tombe dans le vide) est d'abord co-constituit puis rejoué et raconté dans un autre contexte. Le film présente deux épisodes séparés : 1- l'événement proprement dit : le jeu avec le crabe au bord de la mer, là où l'événement princeps s'est déroulé, 2- le rejoué de l'événement plus tard et dans un autre lieu. Il est ainsi possible de percevoir comment des éléments de l'événement initial (mouvements, sensations et séquences d'action) sont restitués dans la partie rejoué pour rendre présent l'événement passé.



- Caractéristiques du premier épisode (l'événement proprement dit) : Ingerid perçoit directement le crabe qui marche sur son bras et qui tombe (Gunnar a mis en scène l'événement et contrôle le parcours du crabe). Cet événement est répété plusieurs fois et Gunnar en donne aussi une version mimique avec sa propre main marchant (comme le crabe) le long du bras d'Ingerid, puis tombant dans le vide. La reprise mimique est renforcée quand Gunnar donne à la main d'Ingerid la forme du crabe et lui fait parcourir le même trajet (déplacement et chute). Tout cela est formaté par Gunnar sur un mode narratif (tension pendant la marche et résolution au moment de la chute. Cette stratégie de répétition de l'événement, de reprise mimique (par Gunnar puis Ingerid) et de stylisation narrative vise à ancrer les traces émotionnelles et corporelles de l'événement dans l'esprit d'Ingerid.
- Caractéristiques du second épisode : Gunnar et Ingerid sont assis l'un face à l'autre, à un autre moment et dans un autre lieu. Gunnar reprend les éléments saillants de l'événement original sous une forme mimique similaire à l'expérience initiale. A l'évidence, Ingerid se resitue immédiatement dans l'événement raconté. Contrairement à la première situation, Ingerid est souriante et active : elle n'a plus à affronter la crainte relative aux sensations provoquées par le vrai crabe. Elle est dans le plaisir du récit. Gunnar entretient le souvenir de l'événement par ses stratégies mimiques de jeu, de répétition et d'engagement émotionnel. En même temps, il utilise quelques éléments de langue des signes qui portent sur le commentaire de l'événement (Tu te souviens ? Tous les deux, etc...).

On voit dans cet exemple que les paramètres d'une conversation avec une personne sourdaveugle de naissance ne sont pas fondamentalement différents sur le plan narratif de ceux qui sont mis en œuvre dans les conversations ordinaires avec des personnes qui voient et qui entendent. La situation de récit reprend en effet les éléments saillants de l'événement initial, mais dans le cas présent, sous une forme principalement tactile et kinesthésique. Le langage ne suffirait pas à réactualiser l'événement. De plus, l'étayage par le partenaire est puissant et élaboré. Il se produit au moment du second épisode par la mise en scène mimique de l'événement, mais aussi au moment de l'événement princeps sous la forme des reprises mimiques immédiates de l'événement. Les stratégies corporelles sont donc au cœur de ce partage d'une activité narrative. Et le point le plus important à souligner, c'est qu'Ingerid éprouve beaucoup de plaisir au moment du récit. Ce plaisir d'être accueilli dans une activité narrative est trop souvent ignoré par les approches communicatives essentiellement orientées sur des objectifs pratiques et utilitaires d'expression de requêtes ou de transmission d'information. Le plaisir du récit est en effet relativement indépendant du niveau de capacité à utiliser des outils symboliques.

Faut-il être poète pour pratiquer la métaphore ?

Il peut paraître tout à fait incongru de traiter de la métaphore dans le contexte de la grande vulnérabilité de communication. En effet, la métaphore est une figure de style dont l'usage semble réservé à des sujets experts. Le Larousse du WEB en donne la définition suivante : « emploi d'un terme concret pour exprimer une notion abstraite par substitution analogique sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison », tel ce vers de Beaudelaire « Ô douleur ! Ô douleur ! Le temps mange la vie »⁷ où la vie est assimilée à un objet comestible. Et pourtant, nos conversations quotidiennes regorgent de métaphores. Nous en produisons aussi facilement que Mr Jourdain de la prose. Quelques exemples :

« Avoir la vie devant soi » : on attribue au futur une localisation dans l'espace – il est devant (alors que le passé est derrière)

« Arriver à quelque chose » : un objectif abstrait (ici réussir sa carrière) est assimilé à une destination matérielle vers laquelle on se déplacerait.

« Ils sont très proches » : la proximité affective est assimilée à une proximité physique. On peut être proches affectivement et séparés physiquement par des milliers de kilomètres.

⁷ Poème « L'ennemi » dans Les fleurs du mal



Lakoff et Johnson (1985) ont montré, dans un ouvrage intitulé « Les métaphores de la vie quotidienne », à quel point notre pensée est formulée de manière métaphorique en projetant sur des notions abstraites des connaissances corporelles très concrètes. Notre pensée la plus élaborée s'appuie sur l'expérience pratique, acquise tôt dans la vie, de notions telles que se déplacer vers un but, contourner un obstacle, être serré dans les bras, etc. etc. Nous nous comprenons en partie parce que nous partageons cette base concrète de connaissance. La métaphore est un raccourci très efficace. Elle permet de dire en quelques mots ce que plusieurs phrases n'auraient pas pu exprimer avec la même richesse.

Cette capacité à penser et communiquer métaphoriquement est-elle à la portée de personnes en grande vulnérabilité de communication ? Il semblerait que oui. En témoignent plusieurs exemples collectés à l'occasion de diverses analyses vidéo, non publiées à ce jour (mais l'une d'entre elles fait actuellement l'objet d'un mémoire de Master à l'Université de Groningen). La présentation de ces exemples vise à ouvrir la voie à des études approfondies et systématiques qui peuvent concerner toutes sortes de situations de handicap impliquant une vulnérabilité langagière et communicative.

- Lars est un enfant sourdaveugle norvégien qui possède quelques rudiments de langue des signes tactile. Lors d'une interaction avec sa mère, il se serre fortement et de façon répétée le haut du bras gauche avec sa main droite. L'expression n'est pas comprise sur le moment, car elle n'existe pas en langue des signes. A la suite d'un travail d'analyse cherchant à mettre en lien ce geste avec l'expérience quotidienne, il apparaît que cet enfant a l'expérience de la douleur provoquée par la pression du tensiomètre lors de prises de tension. Il est donc envisagé que ce geste puisse signifier quelque chose comme « ça fait mal ». Hypothèse confirmée par les usages ultérieurs où la douleur exprimée concerne d'autres zones du corps que le bras.
- Olaf est un enfant norvégien totalement aveugle à la motricité extrêmement limitée et qui ne peut pas parler. Il peut cependant produire des sons imitant des événements tels que le bruit de la fermeture éclair ou des attaches en velcro de son fauteuil roulant. Ses proches ont compris que quand il imite le son du velcro qu'on détache, il demande à changer quelque chose (lieu, activité). En effet, pour lui, le bruit du velcro est lié au fait qu'il va quitter le fauteuil et donc passer à une autre activité.
- Pierre est un enfant français, qui voit et entend, qui présente un grand retard mental et dont le langage est quasi inexistant. Lors du travail d'analyse vidéo d'une séquence où il est en interaction avec une éducatrice, on le voit se frotter l'arrière de la tête avec sa main droite. Ce geste apparaît comme éventuellement porteur d'une signification qui pourrait, compte tenu du contexte, représenter quelque chose comme « je suis bien ici » ou « je suis bien avec toi ». L'hypothèse avancée est que ce geste de frotter l'arrière de la tête pourrait correspondre à un geste familier effectué par une personne qu'il aime bien. La famille, consultée sur ce sujet, reconnaît (et comprend) immédiatement qu'il s'agit du geste habituel que sa grand-mère (qu'il adore) fait quand elle prend contact avec lui. Ainsi, en faisant ce geste à son éducatrice, il dit quelque chose comme « tu es gentille comme ma grand-mère ».
- Kirsten, une adulte sourdaveugle hollandaise n'ayant pas reçu d'éducation appropriée est en visite chez ses parents. Elle n'a aucun élément de langue des signes. A la fin d'un long moment passé avec son père, celui-ci la reconduit vers son fauteuil habituel et reste un moment en face d'elle. Kirsten effectue alors le geste suivant : elle tend sa main gauche (en forme de pince) vers l'arrière de sa propre tête. Son père ne remarque pas vraiment ce geste. Kirsten tend alors sa joue pour que son père l'embrasse. Celui-ci l'embrasse mais sans vraiment comprendre le sens de cette initiative. C'est alors que Kirsten, impatiente, repousse physiquement son père pour rompre le contact et rester seule. Après analyse d'autres vidéos, il apparaît que le premier geste est tout à fait fréquent dans une situation concrète très précise : quand Kirsten est à table, elle a une très grande serviette attachée autour du cou. Quand elle ne veut plus manger, elle tend la main vers l'arrière de son cou pour qu'on détache sa serviette et ainsi mettre fin à son repas. On peut raisonnablement faire l'hypothèse que ce geste a été produit avec son père (dans un autre contexte) pour dire quelque chose comme « c'est fini, laisse moi seule ». Le second geste (tendre la joue pour embrasser) n'a pu



être documenté de la même manière, mais on peut aussi raisonnablement penser qu'il est lié aux situations de séparation et qu'il pourrait aussi renvoyer à quelque chose comme « c'est le moment de se séparer ». Ce n'est que dans un troisième temps que Kirsten passe à l'acte en repoussant physiquement son père, après avoir effectué (sans succès) deux tentatives d'expression symbolique à contenu métaphorique.

Dans toutes ces situations, les personnes ont projeté une expérience fortement inscrite dans leur vie dans un autre domaine avec l'objectif de « dire » quelque chose qu'ils ne pourraient pas formuler verbalement. Il s'agit bien de métaphores dont il est difficile de dire si la construction en est consciente ou non. Elles témoignent d'une véritable intention communicative et de la capacité à recourir à utiliser toute connaissance disponible susceptible de contribuer à la formation d'une expression. Ces mécanismes ne peuvent en aucun cas résulter d'un enseignement ou d'un apprentissage. Ils indiquent clairement la présence de stratégies cognitives à visée symbolique et communicative auto-générées (d'où leur caractère idiosyncrasique mais néanmoins symbolique). Les personnes les plus vulnérables ne sont donc pas dépourvues de moyens d'élaboration symbolique. La conclusion minimum que l'on peut en tirer, c'est qu'il faut se garder d'une interprétation littérale des gestes perçus et s'ouvrir l'esprit à une interprétation plus élaborée. L'ajustement communicatif ne consiste pas seulement à ne pas se situer trop au dessus du potentiel de la personne. Il y a aussi un réel danger à se situer au dessous des ressources cognitives et communicatives potentiellement mobilisables.

En guise de conclusion.

Il semblerait qu'au delà des niveaux de performance langagière il existe une possibilité de mobiliser, même chez les plus vulnérables, des ressources essentielles à la qualité de vie, à la pensée et la communication : l'ancrage corporel de la pensée, l'engagement narratif, et les processus de métaphorisation⁸. L'art des partenaires consiste à détecter ces ressources et à y réagir. Cela exige à la fois de l'empathie et de la technique.

⁸ Comment ne pas penser à l'importance primordiale donnée par Paul Ricoeur au récit et à la métaphore dans la dynamique de la pensée et de la communication humaines. (Ricoeur 1983 et 2013)



Bibliographie

- Ask Larsen, F. (2003). *"The-washing-smooth hole-fish, and other findings of semantic potential and negotiation strategies in conversation with congenitally deafblind children"*. Aarhus Center for semiotics, University of Aarhus.
- Ask Larsen, F. (2006). "Mental space theory – an introduction to the 6-spacer" in CNUS no. 7, www.nud.dk/cnus.
- Brandt, P.A. & Brandt, L. (2005). Making Sense of a Blend – A cognitive-semiotic approach to metaphor http://www.hum.au.dk/semiotics/docs2/pdf/brandt&brandt/making_sense.pdf .
- Brede, K. S. (2008) *Let me join your attention. A Sign Language Perspective on the Communicative Togetherness with a Child who is Congenitally Deafblind*. Thesis. University of Groningen
- Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child language*, 2, 1-19.
- Damasio, A. (2010) *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*, Pantheon, New-York.
- Dunbar R.I.M. (1996). *Grooming, gossip and the evolution of language*. Cambridge: Harvard University press
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The way we think*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Éd. de Minuit.
- Nadel, J. Et Camaioni, L. (1992). *New Perspectives in Early Communicative Development*. London: Rutledge
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2013). *La métaphore vive*. Seuil.
- Rødbroe, Souriau & Janssen, (2006, 2007, 2008, 2009) - Booklets on *Communication and Congenital Deafblindness*. VCDBF/Viataal: I. Rødbroe, I. et al. (2006). *Congenital Deafblindness and the core principles of intervention*, II. Janssen, M & al. (2007). *Contact and social interaction*, III. Souriau, J. & al. (2008). *Meaning Making*, IV. Souriau, J. & al. (2009). *Transition to the cultural language*. Version française : 1- Principes fondamentaux d'intervention en surdicécité congénitale 2- Contact et interaction sociale 3- Construction du sens 4- Transition vers un langage culturel : C.R.E.S.A.M., 12 rue du Pré Médard, 86280 SAINT-BENOIT. Courriel : centre.res@cresam.org
- Souriau, J. (2000). Introduction: surdi-cécité et développement de la communication. *Enfance*, 53(1), 3-18.
- Trevarthen, C. (2002). Autism, sympathy of motives and music therapy. *Enfance* 1, 86-99.
- Vege, G., Bjartvik, R.F., Nafstad, A. et al (2007). *Traces*. DVD. Andebu: Andebu Dovblindesenter.



