

Le dialogue incorporé

Cette réflexion sur la communication corporelle, est éclairée par le vécu d'une expérience avec «Simon»¹ un enfant sourd-aveugle, et s'est nourrie, par la suite, d'une démarche d'observation et d'analyse, avec d'autres enfants présentant de lourdes déficiences. La mise à jour de processus communicatifs pourrait, à terme, devenir des outils adaptés. Dans cette perspective, l'entrée en communication retiendra notre attention comme objet d'étude avant d'approfondir le contenu et son devenir.

Établir une communication avec l'enfant sourd-aveugle peut s'envisager sous l'aspect d'une approche corporelle si celle-ci respecte les règles de la communication préverbale sous ses aspects dialogiques d'une part, et ses aspects de contenu d'autre part. Dans la présentation de cette réflexion sur notre pratique, nous aborderons sous différents angles la relation entre contact et motricité, orientée vers le développement de la communication de l'enfant avec son environnement. L'enjeu de cette communication est la constitution d'un répertoire commun dont la base est la motricité et dont le canal de l'échange est tactile, haptique et kinesthésique. Les intentions relationnelles s'échangent par la modulation tonique permanente considérée comme une variable essentielle de la création d'un vocabulaire corporel.

Le cadre déontologique

Préalablement à l'analyse de cette communication, nous définirons le cadre à caractère déontologique qui prédisposera l'adulte à l'écoute haptique de l'enfant. Si la communication non verbale peut s'établir, pour des sourds, à distance, à partir de signes et de gestes, elle doit trouver un mode particulier pour les sourds aveugles, à partir de la sensibilité tactile. Au-delà de la main, toute la surface corporelle peut offrir des contacts riches en nuances et conduire tout naturellement vers des accompagnements de mouvements. En effet, l'utilisation du corps et du toucher, aussi bien ceux de l'enfant que ceux de l'adulte comme outils inhabituels de communication, présupposent une mise en condition des deux interlocuteurs dans leur capacité à ressentir, à recevoir et à donner des informations. Dans les débuts de cette «communication corporelle», l'adulte a une grande responsabilité. Il instaure les règles du dialogue, il est l'initiateur du «comment» de l'échange, mais son rôle est de permettre l'émergence des réponses et des demandes de l'enfant. Les variations signifiantes constitutives d'un langage sont subordonnées à cette éducation à la disponibilité corporelle de l'adulte. Il paraît opportun de rappeler ici ce qu'écrivait Anzieu (1985), dans «Le Moi-peau» lorsqu'il précise que «la communication originaire entre le bébé et l'environnement maternel et familial est un miroir à la fois tactile et sonore. Communiquer, c'est d'abord entrer en résonance, vibrer en harmonie avec l'autre». Dans le cas des enfants qui nous intéressent ici, la référence sonore sera remplacée par la référence motrice ; la mise en résonance peut se réaliser par les échanges du contact corporel et en favorisant l'action commune accompagnée. Cette citation donne la mesure de la qualité du contact proposé par l'adulte, qui doit exister dans l'approche corporelle des enfants sourds aveugles pour se mettre au diapason de leurs émissions. Recevoir et donner des informations différenciées selon le besoin de l'enfant à l'instant de

¹. Simon C. en raison de troubles associés à son handicap multi-sensoriel, communiquait faiblement avec son entourage institutionnel démuné et son environnement (ne marchait pas). À partir de l'âge de sept ans (1991) une communication corporelle s'est construite, en utilisant la méthode Feldenkrais®. Simon est de plus en plus autonome (1998), et cherche à s'organiser en fonction de sa motivation. La première année, les rencontres avec Simon se sont effectuées de manière hebdomadaire pendant six mois, elles sont maintenant plus irrégulières. L'écoute attentive de son entourage soutient son envie de découvrir.

cette communication privilégiée, exige un travail perceptif précis de la part de l'adulte. En effet, pour être communicant et créer les nuances des variations significatives, son toucher doit faire l'objet d'une investigation expérientielle importante. Par exemple ne sentir que la peau de l'autre par l'intermédiaire de sa peau, demande une conscience de l'interface peau qui n'utilise que la pression nécessaire à cette sensibilité tactile. Une autre discrimination sera pertinente lorsqu'il s'agira de percevoir un niveau plus profond. Ces qualités de toucher sont définies dans la pratique Feldenkraïs® par les termes de «peau à peau», «os à os», soutien, pression, poussée, etc., autant d'outils précieux de variation du langage corporel tel que nous l'envisageons.

Dans la définition de ce cadre, nous insisterons sur les pré-requis nécessaires à l'adulte désirant développer ces outils communicatifs qui consistent en

- la préparation de soi à l'acceptation du toucher (toucher et être touché) et à la compréhension de sa qualité,
- l'acquisition de techniques précises du toucher et du contact,
- l'attitude d'ouverture et de disponibilité, à la fois sensible (proche de) et distanciée, garante d'un «ici et maintenant» de la situation mais aussi de son «devenir».

Les aspects dialogiques dans la communication corporelle

Les épisodes dialogiques s'inscrivent dans une alternance entre sollicitation et réponse. En effet, l'alternance doit respecter la suite en boucle des éléments suivants : prise de parole, attente d'une réponse, reformulation, réponse de l'enfant, et ainsi de suite. Il est bien évident que cette alternance évolue dans le temps, se transforme et devient de plus en plus complexe. Nous étudierons successivement les éléments de cette suite.

a) La prise de parole.

L'émission d'une information, en tant qu'amorce de la communication, peut se réaliser à partir du contact des mains ou de toute autre partie du corps de l'adulte, capable de proposer des renseignements sur le monde externe ou sur l'organisation motrice du corps de l'enfant. Afin de réveiller ou d'attirer l'attention sur les sensations kinesthésiques, la communication la plus efficace paraît être celle qui utilise le mouvement répétitif, à configuration rythmique tel que le balancer, l'impulsion, la poussée, le retenu, etc. De plus les variations de tempi engendrent une attitude émotionnelle ou bien incorporent une charge expressive ; elles peuvent être de ce fait créatrices d'états mentaux.

b) L'attente d'une réponse.

La réponse de l'enfant sous une forme motrice, sonore ou respiratoire, et quel que soit le délai de manifestation, donne la mesure de la relation de communication. Cette attente est nécessaire pour solliciter la permission de l'enfant de poursuivre la communication. Elle devient une garantie de «l'attention conjointe» sur tel lieu du corps, tel fonctionnement ou telle réalisation apprise. Les éléments du feed-back sont tous à prendre en compte : leur manifestation, leur degré de réponse temporellement proche ou éloigné de la stimulation, ainsi que leur ressemblance avec la nature de la stimulation (manifestation réactive : plie son genou après une faible poussée sur le talon ; écho : frappe au sol en réponse de l'action identique ; reprise différée : après une série de mouvement, revient vers le frappé au sol ; rappel en initiative : propose un mouvement ancien ; etc.).

c) La reformulation

L'expression la plus simple de l'engagement du dialogue peut être une répétition de la première émission. Elle attire l'attention par son caractère non isolé. La répétition, proposée par l'adulte, de

l'information tactile ou kinesthésique peut emprunter à la rythmicité une idée de construction ou d'organisation de durées. Peuvent être induites des variations autour du mouvement de base proposé, telles que des commentaires et amplifications (dans les directions et orientations du mouvement), voire même des complexifications (dans l'intégration de mouvements plus larges et plus coordonnés). Il est à remarquer que le dialogue tactile et moteur emprunte à la prosodie des échanges verbaux, sa structure ou sa forme. Nous entendons par là que l'amplitude, la durée, l'intensité et la forme du contact reproduisent «une forme de prosodie particulière où les patterns mélodiques répétitifs sont nombreux» (Papousek, Papousek et Haekel, 1987). Bien sûr, le son est, dans notre pratique, remplacé par la qualité du toucher et l'accompagnement des mouvements. Ces variables représentent les indices sur lesquels s'appuie le dialogue.

d) La réponse de l'enfant

Cette réponse guide l'adulte dans la relance de ses propositions. La reprise des gestes ou l'émergence d'autres manifestations de l'enfant (souffler, frotter au sol, tirer son vêtement, etc.), représentent la meilleure des complicités pour construire le dialogue. Partir du matériau gestuel exprimé par l'enfant, paraît être la démarche la plus propice au développement de l'attention.

La mise en place de ces épisodes se fonde sur le registre physique de l'enfant et recherche le développement de sa motricité. Et bien au-delà du rituel communicatif, l'exploitation de cet échange, vers la construction de compétences de l'enfant, doit s'envisager.

Le développement des compétences de l'enfant.

Après avoir observé le niveau et le style de communication de l'enfant, des observations plus interactives, intégrant l'utilisation d'une motricité, nous entraînent progressivement vers la création d'un répertoire commun. Rappelons que l'observation de l'organisation des mouvements de l'enfant nous renseigne sur le vécu de sa motricité expérimentée. Au travers de notre mode d'intervention avec l'enfant, nous viserons au moins trois fonctions : la restauration de compétences sensori-motrices, la mise en relation de l'enfant avec son environnement et enfin la construction, avec lui, d'une mémoire motrice à caractère épisodique afin que toute initiative prenne du sens. Ces trois fonctions s'emboîtent et s'articulent au fil du temps de travail avec l'enfant.

a) La première fonction se propose de rétablir les circuits qui auraient du être en place si l'enfant avait eu des conditions perceptives et sensori motrices optimales. En effet, le développement psychomoteur de l'enfant aveugle serait quelque peu perturbé en raison de l'absence de sollicitation visuelle de l'environnement. Selon Ajuriaguerra (1989), la saisie volontaire d'un objet se ferait très tardivement, et «des phobies du toucher» sont fréquemment décrites. Les bras peuvent même être le siège de «gestes automatiques, répétitifs, rythmiques», qui occupent, en quelque sorte, la motricité des bras de l'enfant, en empêchant toute exploration motrice de son environnement. Ainsi d'un point de vue pratique, nous essayons d'aider l'enfant à sentir par le toucher les différences de contact entre lui et son environnement proche, qu'il soit physique ou humain. Chaque information est chargée d'une signification, dont nous désirons qu'il prenne conscience, afin d'inscrire ces associations dans une mémoire. Ainsi, nous dirigeons cette information soit vers une différence de texture, de forme, de chaleur, etc., soit vers une différence de fonction (prendre, entourer, caresser, presser, etc.), ou encore vers une instrumentation comme la prise d'appui (chaque surface corporelle peut fournir un appui pour supporter une autre région etc.). C'est grâce à cette enveloppe «le Moi-peau», qui «remplit une fonction d'inscription des traces sensorielles tactiles» (Anzieu, 1985) que ces informations peuvent prendre effet au cours du développement de l'enfant. Mais de manière plus essentielle, avec ces enfants dont le

développement moteur se trouve perturbé, la base du travail est le retour vers des organisations motrices archaïques qui confrontent l'enfant à des fonctions, liées à la fois à la gravité et au développement. Nous pensons au rouler à partir du bassin, au ramper sous toutes ses coordinations bras-jambe, aux synergies de flexion-extension pour atteindre, au passage de couché à assis, etc. Parmi ces expérimentations, la fonction de la locomotion offre une direction d'apprentissage au cours duquel s'invente un répertoire commun. Par exemple, en diminuant ses surfaces d'appuis, l'enfant est amené à la station debout, après avoir exploré toutes les situations d'équilibre et éprouvé les ajustements posturaux. Les chemins empruntés dans les apprentissages de la communication avec ces enfants sont parfois surprenants, et renforcent la vigilance dans l'observation. Nous n'entrerons pas ici dans la recherche des supports théoriques concernant la maturité des circuits nerveux, mais nous retiendrons pour notre pratique, l'idée de plasticité du système nerveux qui rend possibles certaines acquisitions motrices, soit par la réactivation de circuits anciens, soit par l'assistance de plusieurs circuits, soit par l'association entre elles de mobilités connues. Peu importe l'intervalle de temps des réponses considérées comme objectivement positives, ce qui nous intéresse dans la communication avec l'enfant ce sont les détours et les cheminements suivis pour accéder à une motricité qui prend du sens par rapport au dialogue amorcé.

b) La deuxième préoccupation est de situer le niveau de relation de l'enfant avec son environnement. L'interrogation ici, est celle de l'acceptation de la communication avec les personnes ou les objets inconnus. L'utilisation du canal corporel par la mère dans les premiers instants de contact au monde de son enfant apparaît comme un élément important et rassurant dans l'élaboration de ce lien à l'environnement. En effet, «l'enregistrement et l'étude éthologique des interactions dans les premiers jours mettent en évidence une étonnante synchronisation des partenaires» (Cosnier et al., 1982) ; ainsi ce mode particulier d'écoute et d'accompagnement, ici par le toucher et la mobilisation attentive et intentionnelle du corps, aurait pour objectif de créer une relation avec «quelque chose ou quelqu'un» de distinct de lui, qui puisse être reconnu attendu et donc imaginé. L'adulte joue le rôle de médiateur dans la connaissance de l'environnement et aide à mettre un contenu émotionnel dans les relations avec les objets, comme le fait une mère avec son enfant. L'instauration des rituels familiaux organise les premiers actes sociaux.

c) La troisième fonction a pour objectif la construction des chemins moteurs, qui d'une part se différencient au fur et à mesure de la rencontre avec l'enfant, et qui d'autre part, se constituent en mémoire de mouvements. Ces deux pistes intentionnelles se situent déjà pour l'enfant dans une perspective d'apprentissage de sa «langue motrice». La création de ce vocabulaire moteur et sa mise en mémoire constituent le répertoire sur lequel l'enfant s'appuie pour construire sa communication élaborée.

Les constructions de chemins moteurs, se traduisent en pratique de la manière suivante : à partir de l'organisation d'un mouvement tel que le passage de la position «allongé sur le dos» à la position «allongé sur le ventre», plusieurs chemins peuvent être pris, soit en amorçant le mouvement par la hanche (partie centrale) soit en le commençant par la tête ou les pieds (partie distale) avec toutes les variations possibles de roulement, de renversement ou d'incurvation. Les enchaînements corporels, en succession ou en emboîtement, conduits de manière fluide, proposent alors des choix de poursuite du mouvement dans une voie ou dans une autre. La répétition de ces choix dans leur variation constitue des «petites histoires motrices» qui, une fois établies avec l'enfant, peuvent être reprises avec d'autres interlocuteurs. Nous créons ici un langage qui peut se partager avec d'autres. Ces «petites histoires» ont la capacité, à la manière d'un langage, de contenir des éléments mobiles qui peuvent s'agencer de multiples façons.

Ici peut être envisagée l'élaboration des codes de ce répertoire commun ; l'élargissement de ces codes premiers (que l'on pourrait appeler initiaux) à des combinatoires de plus en plus fines et différenciées, participerait à la création d'un réseau «incorporé». En termes plus concrets, le croisement de mouvements initiaux débouche sur des mouvements nouveaux. Les configurations inattendues de mouvements ou des coordinations jusque-là ignorées et inemployées, émergent de cette combinatoire. Ainsi, par exemple, des relations de transmission de force entre segments jamais expérimentés, combinés à des torsions ou des appuis etc., rénovent le vocabulaire de l'enfant, jusque-là surtout parasité par des mouvements répétitifs. C'est peut-être bien cela le vécu nécessaire à la création de ce qui pourrait devenir des éléments de langage ou même les bases des concepts. Et de cette manière, nous sommes très sensibles à cette direction de pensée donnée par Varela (1995), lorsqu'il dit que : «si on retient l'hypothèse que l'incarnation est une source fondamentale de la construction du mental, alors on ne peut plus faire l'économie de l'étude de l'expérience humaine en tant que telle, avec son intériorité, sa subjectivité» (p.121). Car, dans une dernière étape, au-delà du seul développement de la motricité, la mémorisation des gestes, et les émotions qui les accompagnent, participent à la construction d'une vie cognitive et affective de l'enfant.

La construction de soi.

Nous aborderons cette question par la partie visible de la motivation de l'enfant révélée, à savoir la reprise de mouvements appris. En effet, l'aspect de la mémoire des mouvements qui nous intéresse ici, est cette capacité à recommencer le mouvement ; qu'il ait pu être suggéré ou appris et qu'il ait pu se répéter immédiatement après ou dans un temps différé plus ou moins long. La mémoire corporelle est en construction. L'adulte agit comme un guide et facilite les étapes de cette construction qui progresse de l'accompagnement complet du mouvement à seulement son évocation. Par exemple, l'élément de référence du mouvement est d'abord orienté par le toucher tout au long de son exécution (direction du mouvement, force, vitesse, intention). Le toucher intervient ensuite seulement pour indiquer le mouvement à exécuter afin qu'il se déclenche. Enfin, l'initiative du mouvement peut venir de l'enfant lui-même. Tout se passe comme si l'enfant constituait une représentation de ce mouvement préalablement vécu et «agi», et le conservait en mémoire. Pour supporter cette idée, nous citerons les travaux de Bruner (1975), qui «a postulé que les activités instrumentales comportent en elles-mêmes un noyau d'intentionnalité, dans la mesure où les signaux qui permettent la coordination d'un geste orienté ne sont pas seulement envoyés des centres moteurs aux muscles, mais fournissent également des informations aux centres qui élaborent une représentation du déroulement du geste et la comparent à l'information reçue en retour sur le déroulement réel de ce dernier». La construction de cette mémoire utiliserait ce canal de la représentation ; c'est en tout cas cette hypothèse qui nous guide dans notre interaction. Nous pensons travailler dans la perspective de Berthoz (1997) qui dit que «la mémoire est un mécanisme qui permet de prévoir le futur» (p. 289). Au fur et à mesure de la mise en place de «rituels» de mouvements, constitués par des repères spatiaux de placement par rapport à l'enfant, ainsi que des lieux et des modes de contact, etc., se tissent des choix d'amorçage de mouvements, de plus en plus fins, de plus en plus courts, de plus en plus différenciés. La gamme d'activités motrices constitutive de codes communs s'élargit, se ramifie et se rappelle (au sens du rappel en mémoire) dès la détection d'un de ses indices. C'est parce que l'adulte et l'enfant ont élaboré en commun et progressivement cette syntaxe, qui emboîte les mouvements les uns par rapport aux autres, que le terme de «variations signifiantes» prend sens en tant que substitut de langage articulé.

Les échanges corporels s'organisent parce qu'une expérience partagée sur le plan des caractéristiques dynamiques, liant la vitesse, la force, l'espace, la forme, le lieu du corps d'où est créé ou

déclenché le mouvement, rend crédible ce mouvement. Sa définition facilite sa possible répétition. Cela signifie que dans la pratique, il peut y avoir une reprise de contenu précédent et une poursuite de l'action dans des directions différentes ou des directions plus élaborées, avec création d'un nouveau contenu. Dire que la construction des éléments du dialogue fait référence au vécu antérieur de l'enfant, c'est prendre en compte la charge émotionnelle qui accompagne leur création (d'où la nécessité d'une grande écoute, d'une approche lente, aimante et positive).

Les échanges corporels sont organisateurs, car ils intègrent toujours un nouvel élément à un tout déjà constitué. Nous rappelons qu'il ne s'agit pas de toucher pour indiquer seulement une existence de telle ou telle partie du corps, mais pour donner du sens à ce qui se construit de manière fonctionnelle. En effet, ce qui peut avoir du sens, c'est la manière dont est utilisé notre système corporel, dans son rapport à la gravité, dans les organisations des chaînes musculaires en spirale (pronation et supination) dans l'équilibre des ceintures pelviennes et scapulaires, etc. Toutes ces organisations seraient autant de bases de construction et de modèles de fonctionnement pour la constitution de nos modes de raisonnement. Les concepts ici développés peuvent être des concepts de causalité. Mais, une éducation à l'effet d'inhibition et d'organisation dans le moindre effort peut trouver sa place. En tout cas, ces échanges sont les témoignages d'émotions inscrites dans le corps et révélées par le mouvement. Comment se fait-il que l'enfant puisse, à la suite d'un mouvement qui n'a rien à voir avec des «chatouilles», éclater de rire ou bien encore puisse affirmer ses résistances et sa tristesse là où il ne peut y avoir douleur physique due au mouvement ?

Au-delà de l'analyse de cette expérience de communication corporelle vécue avec des enfants sourds aveugles, il importe de chercher des pistes pour comprendre si des mécanismes d'un apprentissage réel sont sous-jacents à cette forme de communication corporelle.

Perspectives

Afin de poursuivre nos travaux dans cette voie, nous essayerons de comprendre comment s'organise l'intériorisation de ce langage corporel. Nous pourrions situer la question qui nous est posée dans cette forme d'intervention, au niveau de la compréhension d'une possible permutation d'une modalité sensorielle à une autre. En effet, peut-on compter sur le phénomène de substitution de certains canaux non opérationnels par d'autres encore fonctionnels (en supposant que le raisonnement puisse s'appliquer de la même manière) ? Si lors du développement normal de l'enfant, l'expérience tactile se relie à l'expérience visuelle, comment, chez l'enfant sourd-aveugle, peut-on créer une relation «signifiant-signifié» à travers l'expérience tactile, haptique et kinesthésique ? Dans notre pratique, il est possible d'envisager l'association des structures spatiales et temporelles des informations traitées dans les deux modalités haptique et kinesthésique pour créer des correspondances à mémoriser. En considérant les travaux de Rose et Ruff (1987), qui indiquent que les bébés sont sensibles aux structures temporelles, et les travaux de Spelke (1987, 1981), Spelke et al. (1983), qui montrent qu'un rythme commun favorise chez le bébé l'établissement d'une relation entre expérience auditive et expérience visuelle, ne pourrait-on pas envisager une analogie d'association de fonctionnement entre la sensibilité haptique et kinesthésique ? Ainsi une expérience rythmique partagée entre ce qui est touché et ce qui est organisé en mouvement (déplacement de segment) avec les nuances de force et de tonicité déjà précisées ci-dessus serait reconnue du même ordre que l'association auditif-visuel, en se situant ici à l'échelle de la sensibilité perceptive de l'enfant concerné.

Le «dialogue incorporé», outre sa structure qui replace l'enfant sourd aveugle dans une position d'interlocuteur, participe à l'éducation et aux apprentissages de l'enfant. Il nous revient à charge

d'améliorer la qualité de nos propres outils communicatifs (degré de finesse) ainsi que d'approfondir leur valeur symbolique ou métaphorique pour repousser nos propres limites.

Bibliographie

- AJURIAGUERRA, J. et Marcelli, D. (1982, 1989, 3^e Ed.). *Psychopathologie de l'enfant*. Masson. Paris.
- ANZIEU, D. (1985). *Le Moi-peau* Dunod, Bordas. Paris.
- BERTHOZ, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob. Paris.
- BRUNER, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child language*, 2, 1-19.
- COSNIER, J., COULON, J., BERRENDONNE, R., et ORECCHIONI, C., (1982). *Les voies du langage : communications verbales, gestuelles et animales*. Ed. Dunod, Bordas. Paris.
- FELDENKRAIS, M. (1981). *The elusive obvious or basic Feldenkrais*. Meta Publications. USA.
- PAPOUSEK, M., PAPOUSEK, H. et HAEKEL, M. (1987). Didactic adjustments in fathers' and mothers' speech to their three-month-old infants. *Journal of psycholinguistic Research*, 16, 491-516.
- ROSE, S.A. et RUFF, H. A. (1987). Cross-modal abilities in human infants. In J. Osofsky Handbook of Infant Development. New York : Wiley, (2nd Ed.).
- SPELKE, E.S. (1981). The infant's acquisition of knowledge of bimodally specified events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 279-299.
- SPELKE, E.S., BORN, W.S. et CHU, F. (1983). Perception of moving, sounding objects by four-month-old infants. *Perception*, 12,719-732.
- VARELA, F. J. (1996). Le corps et l'expérience vécue. in Y. T. Masquelier (Ed.), *Les chemins du corps*. Albin Michel . Paris.

extrait de “**Surdi-Cécité, Mouvement et Communication**”

(Jacques SOURIAU directeur du Centre d'Éducation Spécialisée pour Sourds-Aveugles de Larnay. 86580 BIARD, Joëlle MINVIELLE professeur d'E.P.S., Faculté des Sciences du Sport, Université de Poitiers 86000, Praticienne Feldenkrais)