



Université du Québec
à Rimouski

**DÉVELOPPER L'INTERSUBJECTIVITÉ INTUITIVE POUR
COMMUNIQUER AVEC CEUX QUI SONT PRIVÉS DE
PAROLE**

**EXPLICITATION D'UNE PRATIQUE DISCRÈTE D'ACCOMPAGNEMENT
AUPRÈS DE PERSONNES ATTEINTES DE TROUBLES NEUROLOGIQUES**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

ISABELLE MICHAUD

Avril 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Jeanne-Marie Rugira, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Pascal Galvani, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

**Pierre Vermersch, examinateur externe, Centre national de la recherche scientifique
de Paris**

**Martine Lecoeur, examinatrice externe, Carpe Diem — Centre de ressources
Alzheimer, Trois-Rivières**

Dépôt initial le 6 septembre 2013

Dépôt final le 1^{er} avril 2014

À la mémoire de Madame R.

REMERCIEMENTS

Je veux tout d'abord remercier mon directeur de recherche, Pascal Galvani, pour la qualité de son enseignement et pour sa disponibilité tout au long de ces trois années. Merci pour la guidance, pour les conseils, pour l'intérêt sincère porté à ma recherche et pour la gentillesse.

Je remercie tous les professeurs du programme de maîtrise en étude des pratiques. Merci d'avoir posé les balises qui m'ont permis de réaliser ce parcours. Merci de m'avoir donné les outils et la confiance pour parler de ma pratique. Je vous suis reconnaissante du chemin parcouru.

Merci à la coopérative de production de savoirs, mes chers collègues étudiants. Je suis fière d'avoir appartenu à notre groupe et d'avoir partagé avec vous ces moments pleins de sens, pleins d'intelligence et pleins de cœur.

RÉSUMÉ

Ce mémoire est l'aboutissement d'une recherche entreprise il y a trois ans. J'y décris ma pratique d'accompagnement auprès de personnes atteintes de troubles neurologiques et privées de parole, dans le but de mieux comprendre cette pratique, de la consolider, de la renouveler et de la partager. En posant la question de la communication avec ces personnes, je pose aussi la question de la solidarité et de la reliance. Je veux examiner nos valeurs et nos croyances, et participer à l'évolution des pratiques.

C'est une recherche à la première personne, une recherche sur l'expérience, qui s'appuie sur la subjectivité. Les praticiens développent des savoirs d'action qui échappent à leur conscience réflexive. Les outils de la méthodologie phénoménologique nous aident à prendre conscience de ce que nous savons. Nous accédons aux théories implicites qui vivent au cœur de l'action. La méthode d'analyse des données est celle de la construction des concepts. Les concepts sont induits par l'expérience.

Les principaux points qui ressortent de ma recherche sont les suivants : il est essentiel que nous développions notre sensibilité au préverbal et à l'intuition pour communiquer avec les personnes atteintes de troubles neurologiques et privées de parole. La qualité de nos relations psychiques en dépend. Il nous faut évoluer dans notre savoir-faire éthique, développer notre attention pour mieux percevoir, et étendre notre sollicitude. Pour finir, je propose une formation à la communication intuitive intersubjective qui s'adresse à des soignants et à des aidants naturels. Il s'agit de développer notre capacité d'établir des relations créatrices de sens avec des personnes atteintes de limitations multiples. Cette formation tient compte de plusieurs niveaux de réalité : épistémique, pratique et symbolique. Ces niveaux font partie de toute expérience.

Mots clés : communication en deçà des mots, toucher, présence, réciprocité, attention, intuition, sollicitude, intersubjectivité.

ABSTRACT

This work is the result of a research undertaken three years ago. I describe here the way I work with people who are suffering from neurological disorders and deprived of words. My aim in describing it is to reach a better understanding of what I do, to solidify it, to renew it and to share it. I am inquiring about the way we communicate with these people, I am also claiming for solidarity and "reliance". I want to examine our values and our beliefs, and to take part in the evolution of the practices.

It is a research in the first person, a research about experience, which is based on subjectivity. The experts develop knowledge based on action which escapes their reflexive conscience. With the help of the phenomenological methodology we become aware of what we know. We reach the implicit theories which live in the heart of the action. The method of analysis of the data is that of the construction of the concepts. The concepts are induced by the experience.

The main points that come out from my research are as follows: it is essential that we develop our sensitivity to the preverbal and that we rely on intuition in order to communicate with people who are suffering from neurological diseases and who are deprived of words. The quality of our psychic relations depends on it. It is necessary for us to evolve in our ethical know-how, to develop our attention for better perception, and to extend our solicitude. To finish, I propose a training which is addressed to people who are taking care of those with impairments. It means to develop intersubjective intuitive communication. We need to go ahead and establish creative relations, as well as meaningful ones, with speechless people. This formation takes account of several levels of reality: epistemic, practical and symbolic. These levels belong to any experience.

Keywords: communication without words, to touch, presence, reciprocity, attention, intuition, solicitude, intersubjectivity

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT.....	xiii
TABLE DES MATIÈRES	xv
LISTE DES TABLEAUX	xix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 L'ÉMERGENCE DE MA QUESTION DE RECHERCHE DANS MON TRAJET DE VIE	5
1.1 UNE RÉORIENTATION PROFESSIONNELLE	5
1.2 PRATIQUE DE COMMUNICATION	7
1.3 À LA RECHERCHE DE MOYENS DE COMMUNIQUER	11
1.4 LA COMMUNICATION FACILITÉE.....	12
1.5 PREMIÈRES EXPÉRIENCES DE COMMUNICATION FACILITÉE.....	13
1.6 ET SI TOUT CELA N'ÉTAIT QU'UN LEURRE	15
1.6.1 La communication au-delà des certitudes	17
1.7 LA BEAUTÉ POUR MIEUX VIVRE	17
1.8 PROBLÉMATIQUE.....	19
CHAPITRE 2 ACCOMPAGNER LE LANGAGE ET LA COMMUNICATION POUR CRÉER DU SENS	21
2.1 ACCOMPAGNER DANS LA PERSPECTIVE DE L'AUTOFORMATION ET DU SOI BIO COGNITIF 21	
2.1.1 Une posture essentielle et modeste.....	21
2.1.2 Une posture bio-cognitive existentielle.....	22
2.1.3 L'accompagnement, un couplage pour faire émerger un monde commun.....	24
2.2 LA DIMENSION IMAGINAIRE DU TRAJET ANTHROPOLOGIQUE.....	25
2.3 LA COMMUNICATION FACILITÉE.....	26
2.3.1 Une méthode pour un droit à communiquer	27
2.3.2 Les troubles de la communication et la spirale de l'incompréhension.....	29

2.3.3 S'entraîner à communiquer pour dépasser les peurs	30
2.3.4 La communication inconsciente au-delà des limites du conscient	31
2.3.5 Une sensibilité au niveau pré-verbal intuitif.....	33
2.3.6 L'approche sensible et intuitive dans ma pratique	35
2.4 D'AUTRES APPROCHES COMPLÉMENTAIRES POUR LA COMMUNICATION	
INTERSUBJECTIVE INTUITIVE	37
2.4.1 L'haptonomie	37
2.4.2 La validation	39
2.4.3 L'humanité	43
2.5 LA DIMENSION CULTURELLE DE LA COMMUNICATION.....	46
2.5.1 La culture et la dimension non verbale de la communication	46
2.5.2 Le langage silencieux et la synchronie	48
CHAPITRE 3 ÉLABORATION D'UN CHEMIN D'EXPLICITATION	
PHÉNOMÉNOLOGIQUE DE MA PRATIQUE	51
3.1 UNE RECHERCHE QUALITATIVE À LA PREMIÈRE PERSONNE	51
3.2 L'ÉTUDE DES PRATIQUES, UNE RECHERCHE SUR L'EXPÉRIENCE	53
3.3 L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION POUR EXPLORER L'AGIR	55
3.3.1 Une démarche liée à la phénoménologie	56
3.3.2 Une méthode qui s'inspire des travaux de Jean Piaget, de Milton Érickson et des apports de la programmation neurolinguistique.....	57
3.3.3 Comment procéder pour accéder aux savoirs d'action?	59
3.3.4 La place des émotions dans l'entretien d'explicitation.....	61
3.3.5 Commentaires	63
3.3.6 Différentes mises en pratique de l'explicitation dans cette recherche.....	63
3.4 MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES	64
CHAPITRE 4 L'INTERSUBJECTIVITÉ INTUITIVE OU LA CÉATION SENSIBLE	
D'UN LANGAGE COMMUN	67
4.1 LA RENCONTRE.....	72
4.2 INTERSUBJECTIVITÉ ET RÉCIPROCITÉ.....	75

4.3	AUTHENTICITÉ ET CONGRUENCE	78
4.4	LA PUISSANCE DE L'IMAGINAIRE	81
4.5	LA TRANSDUCTION.....	83
4.6	RETOUR SUR L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION.....	86
4.7	D'AUTRES EXPÉRIENCES D'ACCOMPAGNEMENT AVEC DE JEUNES ADULTES POLYHANDICAPÉS.....	87
CHAPITRE 5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES		95
5.1	QUELLE PLACE POUR UNE ÉTHIQUE INTERSUBJECTIVE DANS NOS VIES?	95
5.1.1	Une méthode de résolution qui prend en compte la dimension éthique	95
5.1.2	L'éthique de la sollicitude	97
5.1.3	Éthique et énonciation	99
5.2	BILAN D'UNE EXPÉRIENCE D'HISTOIRES DE VIE AUPRÈS DE PERSONNES POLYHANDICAPÉES	100
5.3	CRÉATION D'UNE FORMATION À LA COMMUNICATION INTUITIVE INTERSUBJECTIVE	103
5.3.1	Finalités et objectifs.....	105
5.3.2	Aspects matériels et moyens.....	105
5.3.3	Outils de formation.....	106
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		109
ANNEXE		113
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		141

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Analyse de l'entretien d'explicitation du 15 janvier 2011	71
Tableau 2 : La rencontre	73
Tableau 3 : La question.....	74
Tableau 4 : L'intersubjectivité et la réciprocité	76
Tableau 5 : Présence et réciprocité	77
Tableau 6 : Authenticité et congruence	78
Tableau 7 : La puissance de l'imaginaire	81
Tableau 8 : La transduction	84

INTRODUCTION GÉNÉRALE

D'aussi loin que je me souviens, j'ai toujours trouvé les gens intéressants. Ma mère, ma sœur aînée, mes tantes : chacune avait son style bien à elle et j'aimais être en leur compagnie. C'était des femmes douées, habiles, et j'étais curieuse d'apprendre d'elles toutes ces choses qui rendent la vie quotidienne plus belle et plus agréable. J'avais envie d'être comme elles. Dans ma vision, même faire le ménage devenait captivant. Plus tard, durant mes années d'école, je ne me lassais pas d'aller chez mes camarades. C'était des ambiances et des façons de faire différentes : on ne mettait pas tous la même chose sur nos « toasts » le matin, et je trouvais cela, aussi, très intéressant.

J'adorais quand mon père me parlait de son enfance. Il en avait passé une partie dans le Bas-Saint-Laurent, après avoir perdu sa mère. Il avait vécu sur une ferme et il racontait plein d'anecdotes sur sa tante « du côté des Beaulieu ». Tout cela semblait très proche. Il partageait du bonheur.

Si j'ai aimé l'école, c'est à cause des enseignants. Plus tard, quand j'ai quitté Québec, c'était à la fois pour fuir et pour découvrir. Ce que j'ai fui m'a rattrapé, ce que j'ai découvert m'a plu. À nouveau des gens, des ambiances et des histoires. Il y avait la vie qui nous rapprochait, et le bonheur, cette

*[...] chose légère
il est là comme un feu brillant
mais, peut-on saisir la lumière
l'éclair, le feu, l'ombre ou le vent ?
(Gilles et Urfer, 1948).*

Moi, ce que je voulais, c'était être là, être avec, être entière. Ma recherche s'inscrit dans la recherche du bonheur.

À l'été 2004, je revenais vivre au Québec, avec ma famille, après vingt-quatre années d'absence. Je travaillais dans le milieu des soins de santé, auprès de personnes âgées,

depuis déjà quelques années, et je pratiquais une forme d'accompagnement qui me permettait de communiquer avec les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer et privées de parole. Je ne savais pas encore en arrivant à Saint-Cyprien, un village du Bas-Saint-Laurent, que j'allais étendre ma pratique à des adultes polyhandicapés.

À l'hiver 2009, j'étais inscrite au programme court de premier cycle en relation d'aide, à l'Université du Québec à Rimouski. J'avais envie d'acquérir des connaissances, de m'améliorer, et d'être reconnue dans le milieu où j'évoluais, à Saint-Cyprien. Ce milieu était celui de la déficience intellectuelle et des troubles envahissants du développement. C'est alors que j'ai entendu parler de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. C'était l'occasion inespérée d'entreprendre une démarche pour comprendre ma pratique de communication. J'ai donc commencé ma recherche à l'automne 2010 dans l'espoir de comprendre ce que je fais et avec la volonté de partager ce que j'allais trouver. Ce mémoire est l'aboutissement de ma démarche.

Dans le premier chapitre, je montre comment la question relationnelle a toujours été au cœur de mes préoccupations. Je raconte comment mon chemin de vie m'a amenée à prendre soin de personnes enfermées, isolées dans leur silence.

Le deuxième chapitre est celui de l'élaboration du cadre théorique. Je définis ma posture d'accompagnement et je décris quelques pratiques qui ont à cœur d'installer la personne accompagnée dans une position de sujet. Je définis les concepts qui permettent de comprendre la communication intuitive intersubjective.

Au troisième chapitre je présente mon cheminement méthodologique. J'utilise le récit de vie, le « Je me souviens » qui est un court récit phénoménologique et l'entretien d'explicitation, issu lui aussi de la phénoménologie. Ces outils permettent de décrire l'expérience et d'accéder aux savoirs d'action. Pour l'analyse des données, au chapitre quatre, j'utilise un modèle de construction des concepts qui part de l'expérience. Mes données centrales sont tirées d'un entretien d'explicitation qui a eu lieu le 15 janvier 2011 et dans lequel je décris une séance avec une femme polyhandicapée.

Le dernier chapitre aborde la question de l'éthique et celle du renouvellement des pratiques. J'y parle d'une expérience d'histoires de vie auprès de personnes polyhandicapées et je propose une formation à la communication intuitive intersubjective. Ce projet est orienté vers le développement de nos connaissances, de nos sensibilités et de nos habiletés.

CHAPITRE 1

L'ÉMERGENCE DE MA QUESTION DE RECHERCHE DANS MON TRAJET DE VIE

*Et vos apparences brisées
Vous regarder m'arrache l'âme
Louis Aragon, J'entends, j'entends*

1.1 UNE RÉORIENTATION PROFESSIONNELLE

Dans ce premier chapitre, je vais exposer les différents aspects de mon cheminement avec les personnes que j'ai accompagnées au moyen de la communication facilitée. Je réalise que ma vie personnelle et ma vie professionnelle sont très liées. Je vais donc aller de l'une à l'autre au fil des questions que j'aborde.

En 1996, j'ai dû réorienter ma vie professionnelle. Je vivais en Suisse depuis douze ans et, avec mon mari, nous avons développé une entreprise artisanale qui avait connu de belles années, mais qui s'en allait définitivement à vau-l'eau. J'ai alors décidé d'aller travailler dans le domaine des soins de santé, auprès des personnes âgées. J'ai suivi une formation que la Croix-Rouge proposait, j'ai fait un stage dans un établissement médico-social lausannois et je suis ainsi devenue auxiliaire de santé. J'avais envie de travailler avec des gens; ce qui m'intéressait, c'était l'aspect humain de ce travail. À l'automne 2001, je travaillais, en Suisse romande, dans une institution psychogériatrique qui accueillait une quinzaine de personnes très malades. Je veillais, seule, deux à trois nuits par semaine, qui commençaient à 20h et se terminaient à 7h. Je disposais de beaucoup de temps pour réfléchir et me questionner. La plupart des personnes qui vivaient dans cette institution souffraient de la maladie d'Alzheimer et avaient perdu, en même temps que leur autonomie, la capacité de s'exprimer. Au fur et à mesure que les mois passaient, confrontée à cette grande difficulté de communiquer avec nos résidents, je me suis mise à chercher une

formation qui me permettrait de mieux entrer en contact avec eux. Sur un plan à la fois humain et professionnel, cette question de la communication devenait cruciale, essentielle. À la fin de l'été 2002, je me suis retrouvée devant un choix à faire : ou bien je trouvais une façon de communiquer avec eux, ou bien je quittais cette institution pour aller travailler avec des personnes plus autonomes. C'est alors que j'ai entendu parler de la communication facilitée (CF), par une connaissance. J'ai commencé une formation au mois d'octobre suivant. Les directeurs et l'infirmière-chef de l'institution où je travaillais ont accueilli mon projet de pratiquer la CF avec une grande ouverture d'esprit et, à l'automne 2002, je commençais à accompagner une de nos résidentes.

J'ai toujours eu un grand intérêt pour tout ce qui est relationnel. À l'école secondaire, j'ai fait partie des Jeunesses étudiantes catholiques (JEC). Nous chantions et nous refaisions le monde avec foi et enthousiasme. J'ai gardé des amis proches de cette période. Jeune mère, à Vancouver, j'ai fait partie de la Ligue La Leche, qui offre du soutien aux femmes désirant allaiter, et j'ai été membre d'une coopérative de *baby-sitting*. Ce réseau social m'a aidé à m'intégrer, à me relier aux autres, à m'assumer dans l'expérience d'être parent et à vivre dans une autre culture. En Suisse, après la naissance de ma deuxième fille, j'ai renoué avec la Ligue La Leche et j'ai fondé une coopérative de *baby-sitting* : ma façon d'aller vers les autres tout en restant centrée sur mon expérience de mère, que je trouvais passionnante. Des amitiés durables se sont développées dans ces groupes. Plus tard, et pendant dix ans, j'ai été membre de l'Association des parents de l'école Rudolf Steiner de Lausanne. Nous avions comme objectif de rendre l'école accessible à tous. Il s'agissait d'une école privée non subventionnée et la dimension sociale d'une pédagogie alternative offerte à des enfants de différents milieux me motivait dans mon engagement. Nous pratiquions là une forme d'« art social » basé sur la fraternité et sur l'égalité. Là aussi des liens durables se sont créés. En 1996, quand j'ai décidé de travailler avec des personnes âgées, c'était à nouveau l'aspect relationnel et l'aspect social qui me motivaient. Mon travail, en tant qu'auxiliaire de santé, consistait à aider des personnes en perte d'autonomie à vivre le mieux possible leur vie quotidienne, à être en relation avec elles. Pour moi, le quotidien est le lieu où mes valeurs s'expriment, le lieu où je suis, où je deviens, où je bâtis de l'être et du sens. J'aime

les petites choses, les petits détails de la vie quotidienne. Quand j'ai commencé à travailler en psychogériatrie et que j'ai vécu cette grande difficulté de communiquer avec nos résidents qui étaient des gens très malades, j'ai senti le besoin de trouver un moyen de les connaître mieux, d'entrer en relation avec eux d'une façon plus satisfaisante, de trouver une forme de communication applicable dans le quotidien.

1.2 PRATIQUE DE COMMUNICATION

Je suis née au milieu des années cinquante, de parents inconnus. J'ai donc passé la première année de ma vie à la crèche, avec les Sœurs du Bon Pasteur, à Québec, et bien d'autres bébés. Adoptée à l'âge de un an, j'ai grandi dans une famille québécoise de la classe moyenne avec des parents soucieux de nous transmettre leurs valeurs, dont l'amour du travail bien fait. Nous correspondions assez bien aux autres familles de l'époque, dans une province catholique qui allait entamer, quelques années plus tard, sa révolution tranquille. Il me semble important de préciser que ma vie a commencé sous le signe de l'abandon puisque, dans mon métier, je prends soin des « abandonnés » de la communication. Mon chemin de vie m'a menée vers des personnes enfermées dans des corps inadéquats. Le sens que je donne à cela, aujourd'hui, c'est que je suis semblable à ceux que j'accompagne : une abandonnée du lien, une abandonnée de la communication. C'est la force vitale en moi qui m'a fait cheminer vers les autres et j'ai toujours vécu en quête de reliance. Cette notion de reliance a été inventée par Marcel Boll de Bal, un sociologue belge, et a été mise en avant par Edgar Morin, un sociologue et philosophe français, qui en parle ainsi :

[...] la reliance, dans le fond, englobe le terme de solidarité, celui de responsabilité et nous permet, justement, de nous relier à autrui de façon active et consciente, ce qui est à la fois un principe et un but de l'éthique. À partir de ce mot, on peut faire une boucle : il faut partir de nos possibilités de reliance, qui sont toujours virtuelles en nous, pour développer nos reliesances avec autrui et cette reliance que nous développons stimule et régénère nos possibilités de reliance (Revue Reliance, 2005/3 : 9).

Dans ma pratique, mes objectifs sont de rencontrer, de toucher, de créer du lien, de communiquer, bref de développer ma reliance avec autrui. On peut donc établir un parallèle entre cette problématique personnelle et originelle de « l'abandon » et le choix de mon métier d'accompagnante. C'est en allant vers les autres, en tendant la main, en prenant soin d'eux que je prends soin de l'abandonnée en moi. Comme le dit Daniel Hazard quand il parle de métier intime et de métier public :

Ainsi l'histoire de l'individu interviendrait dans ses gestes les plus quotidiens qui à leur tour se socialiseraient sous forme de métier public. Celui-ci pourrait, en partie, être fait des gestes de la geste, ce dernier terme étant pris au sens médiéval: l'histoire (Hazard, 2012 : 5).

Dans mon choix de travailler dans des institutions pour personnes âgées, il y a peut-être, aussi, un déterminisme familial : je me retrouve, à l'âge de six ans, près de mon grand-père maternel qui est sur son lit de mort. Ce grand-père est une figure importante de mon enfance. Il dit adieu à sa famille et à moi, il dit : « Tu seras garde-malade ». Je pense bien qu'en me tournant vers les soins, au début de la quarantaine, j'obéis à cette injonction, sans trop y penser. J'obéis, mais seulement à moitié, puisque, en définitive, je ne serai jamais infirmière. Par contre, en allant vers les personnes âgées, peut-être qu'inconsciemment je vais vers mon grand-père. Une façon de prendre soin de lui? Ce que je peux affirmer, c'est qu'en choisissant cette orientation je suis animée d'un profond intérêt pour les personnes. Cet intérêt va se manifester par un désir de savoir qui sont ces gens dont je vais prendre soin, au fil des années.

C'est ce que j'aimerais illustrer par les quelques récits de pratique qui suivent. Il s'agit de récits phénoménologiques de quelques moments signifiants de mon expérience, qui s'appuient sur la dimension sensori-motrice, c'est-à-dire relative à la fois aux sens et à la motricité, et qui sont écrits selon les consignes suivantes, établies par Pascal Galvani, professeur à l'Université du Québec à Rimouski, dont les recherches portent sur l'autoformation dans une perspective réflexive et dialogique :

[...] il est suggéré aux participants de laisser remonter à leur mémoire les souvenirs de quelques moments intenses ; de s'immerger dans la mémoire

concrète d'un souvenir signifiant ; de revoir, de ressentir et de revivre l'événement dans sa dimension sensorielle ; de rédiger au fil de la plume la description de ce moment revécu de l'intérieur en commençant par la phrase : « Je me souviens... » ; de laisser remonter d'autres moments et expériences associés à ce premier souvenir (Galvani, 2006a : 165).

Ces récits se passent dans l'institution psychogériatrique, Les Terrasses, où je travaille alors. Nous sommes en 2001. Ils parlent de ce que je vois, de ce que je sais, de ce que je sens. Je suis responsable du confort de ces personnes, ce qui m'amène à tenter de percevoir avec le plus de justesse possible comment eux-mêmes se sentent. Pour ce qui est du confort physique, j'interroge mon propre corps en tentant de percevoir les tensions musculaires qui pourraient être occasionnées par la position dans laquelle les gens se trouvent. Dans le but de mieux les connaître, je m'appuie sur les histoires de vie. J'ai lu dans les dossiers à propos de chacun d'eux et je connais les événements les plus marquants de leur vie, mais comment percevoir plus loin, comment savoir ce qu'ils ressentent là, dans l'instant, et comment établir une communication plus riche avec eux?

Je me souviens. Je suis aux Terrasses, c'est la nuit et je fais ma tournée. Je donne les soins de confort, je cherche à favoriser une ambiance calme, paisible. Je repositionne les gens, dans leur lit, en tentant de sentir en moi-même si ce que je fais est juste : l'épaule est-elle bien dégagée, la jambe bien soutenue? Comment placer ce bras pour éviter qu'il y ait des tensions? Je soulève légèrement la tête pour m'assurer que l'oreille n'est pas repliée. Quand je vais revenir, tout à l'heure, je vais les retrouver dans la même position...

Monsieur J. : tout son corps est un spasme, son bras droit levé, rigide, figé. Sur son visage, une expression que j'aimerais prendre pour un sourire, mais qui n'est qu'un spasme, un rictus... L'impression d'une souffrance, d'une limite atteinte. Je ne sais pas ce que disent les yeux; je n'ai pas le sentiment qu'il me regarde. Où est-il, que voit-il, que sent-il, que pense-t-il? De lui je sais peu de choses : une épouse présente, attentive, une carrière dans les affaires et une partie de sa vie en Amérique du Sud.

Madame L. : dans sa chambre, des photos d'elle quand elle était jeune. Elle se prénomme Reine et elle a été une reine de beauté. Elle a 75 ans et il y a dix ans qu'elle vit aux Terrasses. Quand elle est arrivée, elle ne parlait déjà plus. Dans son dossier, l'histoire de vie mentionne un père violent, déporté au bagne... autrefois. Pas de famille. Peu de choses. Dans son lit, elle est toute recroquevillée, toute crispée, minuscule, absente. Elle grince des dents. Elle est la première personne avec qui j'ai pratiqué la communication facilitée.

Madame S. : elle est mobile, sujette aux chutes. Sa chambre est décorée d'icônes magnifiques qu'elle a peintes elle-même. Elle est devenue catholique orthodoxe, il y a de cela plusieurs années. Professeure d'histoire, elle a écrit un livre sur Saint-Maire, le premier évêque de Lausanne. Elle ne parle pas, son visage n'exprime rien, elle ne semble plus comprendre les consignes. Quand elle me regarde, cependant, j'ai l'impression qu'elle me questionne. Je me sens démunie. Comment la rejoindre? Ses fils viennent la visiter de temps en temps.

Monsieur F. : il a été hôtelier à Zermatt. Il incarne à mes yeux une tradition d'exquise politesse bien particulière à la Suisse. Par lui-même, il ne peut rien faire, aucun mouvement et il ne parle plus, sauf pour dire merci... Ce simple mot résonne en moi, me donne envie de pleurer. J'ai l'impression que toute sa vie tient dans ce mot.

Qui sont ces gens dont je prends soin? Enfermés dans leur silence et dans leur corps souffrant quelle est leur expérience de tout ce qui donne un sens à la vie? De quoi leur vie est-elle faite? J'aimerais raviver le souvenir de l'amour en eux, les entourer de douceur et de délicatesse, m'appuyer sur l'amour pour ouvrir la porte de leur esprit et communiquer avec eux. Je veux les toucher de façon à ce qu'ils puissent entrer dans la vibration de mon intention, de façon à ce que nous puissions accomplir ensemble le chemin qui mène à la rencontre. Je veux fabriquer du lien et de la compréhension, apaiser l'angoisse, la leur et la mienne, soigner la vie qui, elle, ne renonce jamais. (Michaud, Récits de pratique, 2011)

Si, devant le silence et la souffrance, je me sens démunie, quelque chose en moi me dit que je devrais trouver un moyen de surmonter mon désarroi. Il s'agit de contrer le sentiment d'être démunie, de rencontrer, de communiquer.

1.3 À LA RECHERCHE DE MOYENS DE COMMUNIQUER

En septembre 2002, je suis en pleine recherche pour une approche de communication. Je m'intéresse à l'haptonomie. Fondée par Frans Veldman, l'haptonomie est la science de l'affectivité.

Dans une société aux structures fondées exclusivement sur la rationalité, l'efficacité et la productivité, l'effectivité touche à son apogée, tandis que l'affectivité menace de s'étioler. [...] Le concept d'haptonomie provient de la conjonction de deux termes grecs classiques : hapsis qui signifie le toucher, le sens, la sensation, le sentiment, le tact, et nomos, qui veut dire loi, règle, norme. Hapto, du verbe haptain, signifie : je touche, je réunis, j'établis une relation, je (m') attache à..., et au sens figuré : j'établis (tactilement) un contact pour rendre sain et guérir (rendre entier), pour confirmer (l'autre dans son existence) ». (Veldman, 1990 : 28, 36).

Cette approche m'attire, mais il faudrait aller dans le sud de la France pour me former et cela n'est pas possible à ce moment de ma vie. Un jour, dans un quartier de Lausanne où je vais rarement, je rencontre une connaissance qui me demande ce que je deviens. Je lui parle de ma recherche et elle me demande si j'ai déjà entendu parler de la communication facilitée (CF). C'est grâce à cette personne que je me retrouve à l'école Effeta, le mois suivant, pour commencer ma formation avec Michel Marcadé. L'école Effeta est l'un des pôles de l'école CFTMPP (Confédération francophone Ta main pour parler) fondée par Anne-Marguerite Vexiau dont je reparlerai au prochain chapitre. Son siège est à Paris. Michel Marcadé est un éducateur spécialisé. Il a travaillé à St-Prex, près de Lausanne, donc près de chez moi, dans une institution qui fait partie du Mouvement international Camphill. Ce dernier s'inspire de la pédagogie curative de Rudolf Steiner, et l'une de ses particularités est d'interagir avec les personnes handicapées en tenant compte de leur âge réel. Rudolf Steiner est né en Autriche et il a vécu de 1861 à 1925. Dans le Petit Robert, il est présenté comme un penseur, un pédagogue et comme le fondateur de l'anthroposophie :

Éduquer et guérir l'homme, parvenir à harmoniser en lui l'être matériel (physique) et l'être spirituel, en développant le sentiment ou « don du cœur », seule force capable d'équilibrer les contraires, tel est le but que cherche à atteindre l'anthroposophie, qui voit dans le Christ « le véritable cœur de l'histoire terrestre. (Petit Robert 2, 2003)

Je constate donc qu'en Suisse romande, ce sont des gens près de l'anthroposophie qui s'intéressent à la communication facilitée. En plus d'être éducateur spécialisé, Michel Marcadé est, comme moi, parent à l'École Steiner de Lausanne ; je me sens interpellée et en confiance.

1.4 LA COMMUNICATION FACILITÉE

La communication facilitée consiste à offrir un soutien physique qui permet à la personne privée de parole de taper des lettres sur un clavier. Cela peut être un clavier d'ordinateur ou quelque chose de beaucoup plus simple, comme un clavier en carton, par exemple. Les lettres tapées forment des mots, des phrases, enfin un discours. Le soutien peut aussi permettre de désigner des pictogrammes ou des objets. J'ai connu des gens qui pratiquaient la communication facilitée en utilisant un crayon, du papier et l'écriture cursive. Ce qui semble constant est le soutien physique.

Les noms importants dans le domaine de la communication facilitée sont ceux de Rosemary Crossley (Australie), de Douglas Biklen (États-Unis) et d'Anne-Marguerite Vexiau (France). Cette dernière fait intervenir dans sa pratique une dimension inédite qui est celle de la communication d'inconscient à inconscient. En plus d'accompagner des personnes privées de parole, elle utilise la communication facilitée comme support thérapeutique pour des personnes valides. Elle pratique aussi cette approche avec des personnes dans le coma, des personnes aveugles ou sourdes et elle donne des exemples de « *frappe à distance* », ce qui suppose que si le contact physique améliore la transmission, il n'est pas indispensable (Vexiau, 2002 : 48). Les Anglo-saxons ne partagent pas ce point de vue. Rosemary Crossley a fondé le DEAL Communication Center à Melbourne, en 1986. Les lettres de l'acronyme signifient **Dignity, Education, Advocacy, Language** (dignité, éducation, plaidoyer, langage). Elle souligne le fait que la télévision, les journaux, les

magazines donnent aux personnes sans paroles l'accès à l'alphabétisation. « *You can learn to read without a teacher, but you can't learn to read if you don't have meaningful exposure to print.* » (Crossley, 1997 : 140)¹. Pour elle, le soutien physique donné par la communication facilitée permet à la personne d'entrer dans un autre mode d'expression. En soi, c'est une stratégie de communication. (Crossley, 1997). Douglas Biklen est professeur, doyen de l'École de l'éducation (School of Education) à l'Université Syracuse à New-York. Enseignant, chercheur et directeur de l'Institut de communication facilitée, il est un spécialiste des recherches qualitatives aux États-Unis. Il a beaucoup publié. Dans son livre *Autism and the myth of the person alone* (2005), il donne la parole à des personnes souffrant d'autisme, qui, grâce à la communication facilitée, ont développé leur capacité de communiquer de façon autonome. Pour Crossley et Biklen, la coordination oculomotrice est essentielle dans l'apprentissage de la communication facilitée. Cela signifie que la personne facilitée doit regarder le clavier et ce qu'elle tape. Un des objectifs de cet apprentissage est de rendre la personne capable de taper seule. Un autre objectif important est de rendre le monde de l'éducation accessible aux personnes atteintes de troubles tels que l'autisme, la trisomie 21, la paralysie cérébrale et la déficience intellectuelle. Pour eux, et aussi pour Vexiau, l'incapacité de parler ne dépend pas nécessairement de déficits intellectuels, mais de troubles neurologiques. Au cœur de leurs travaux se pose la question de l'intelligence. Mais, qu'est-ce donc que l'intelligence?

1.5 PREMIÈRES EXPÉRIENCES DE COMMUNICATION FACILITÉE

Ce que je cherche lors de ma rencontre avec la communication facilitée, c'est un moyen d'entrer en contact avec des personnes très malades, arrivées à la fin de leur vie. Je ne me pose même pas la question de savoir si je serai capable de pratiquer cette approche; je suis convaincue d'avoir trouvé ce que je cherchais depuis des mois, sinon depuis toujours, et je suis prête à apprendre.

¹ On peut apprendre à lire sans un enseignant, mais on ne peut apprendre si on n'est pas exposé de façon significative à l'écrit. (N.B. Toutes les traductions sont de moi)

Je vais avoir l'occasion d'expérimenter la communication facilitée dans l'institution où je travaille, dans un contexte d'ouverture et de bienveillance. Nous allons voir comment se sont déroulées les premières séances avec une résidante qui ne parlait plus depuis plusieurs années.

Mes séances avec Madame L. se passent dans sa chambre. Elle est assise dans son fauteuil, bien réveillée et je m'assois à côté d'elle. L'infirmière-chef souhaite assister à nos rencontres et elle est assise en face de nous. Je leur explique, à toutes les deux, de quelle façon nous allons procéder. C'est mon apprentissage de « facilitante » et nous commençons par des exercices oui/non.

Je tiens devant Madame L. une feuille sur laquelle sont écrits oui et non, en gros caractères et je prends sa main. Je dégage l'index et je fais avec elle le mouvement de pointer le oui et le non, puis, je reviens à la position de départ et je lui demande de répondre à mes questions en pointant soit le oui, soit le non. Si je voulais, par exemple, lui demander de choisir entre deux robes, je procéderaï de la même façon : d'abord entraîner sa main vers l'une des robes, puis vers l'autre et revenir ensuite à la position initiale en lui demandant de pointer dans la direction de la robe qu'elle a choisie. Je me sens un peu gauche, embarrassée, mal à l'aise. Je ne suis pas sûre de sentir clairement l'impulsion de son bras. À notre deuxième séance, je lui demande de frapper sur les touches d'un xylophone avec une baguette. Je désire voir si elle est capable d'un mouvement volontaire et quelle est la force de ce mouvement : elle est incapable de frapper. Je reprends sa main et nous faisons des exercices avec des pictogrammes. Elle répond très bien, je sens clairement l'impulsion de son bras, elle regarde le tableau. À un moment elle retire sa main, alors nous décidons d'arrêter.

En plus d'apprendre et de pratiquer la méthode, il y a un lien de confiance à créer avec Madame L. Il nous faudra quelques semaines pour devenir à l'aise, toutes les deux. À la sixième séance, je commence à lui lire de la poésie, surtout des poèmes d'amour qui nous amènent dans des partages sur le sens de nos vies. Je m'assieds

proche d'elle, elle se laisse aller contre moi et me confie sa main : nous entrons dans un niveau de communication où nous conversons librement. Quelques mois plus tard, la nuit où elle est morte, c'était moi qui veillais. Le fait de pouvoir ainsi communiquer avec elle m'a aidé à l'accompagner dans ce moment de passage. Nous sommes en juin 2003, je continue ma formation et j'accompagne d'autres résidents de notre établissement. La communication facilitée fait désormais partie de ma vie (Michaud, Récit de pratique, 2010).

À l'été 2004, de retour au Québec pour y vivre, j'ai continué de travailler auprès des personnes âgées et je me suis aperçue, quelque temps après y être arrivée, que le village de Saint-Cyprien accueille depuis de nombreuses années des clients du CRDITED (Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement). Parmi eux, certains sont polyhandicapés et totalement privés de parole. J'ai entrepris des démarches pour introduire l'accompagnement avec la communication facilitée et de nouveau, grâce à l'ouverture d'esprit d'une personne en poste à ce moment-là, j'ai pu accompagner des gens. C'était à l'automne 2006.

1.6 ET SI TOUT CELA N'ÉTAIT QU'UN LEURRE?

Il y a des risques d'influence dans la pratique de la communication facilitée : le facilitant peut « envahir » le discours du facilité. Il est possible aussi que la personne facilitée écrive des choses qui ne correspondent pas à la réalité. Cela peut faire en sorte que la méfiance s'installe et que la communication elle-même soit mise en doute ou en péril.

De juin 2003 à janvier 2004, avant mon retour au Québec, j'ai accompagné une dame dont le mari venait à une séance sur deux. En octobre 2003, à l'occasion de leur 50^e anniversaire de mariage, leurs enfants ont organisé une fête à laquelle Madame R. est allée. Les collègues m'ont dit qu'à son retour elle était radieuse.

Le moment que je raconte ici se passe en deux temps. D'abord, à la fin du mois d'octobre, je suis avec Madame R et son mari, et nous parlons de cette fête. Ensuite, le

30 décembre 2003, je suis avec Madame R. Sa belle-fille, Anne, se joint à nous pendant la séance. Ce moment est un moment fondateur de ma pratique.

Je me souviens. Je suis aux Terrasses, l'institution où je travaille, à Épalinges, près de Lausanne. Nous sommes en octobre et je viens passer une heure avec Madame R. qui est à un stade avancé de la maladie d'Alzheimer. Cette semaine, son mari est là et nous commençons la séance en parlant de la fête organisée pour leur anniversaire. Monsieur R. précise qu'il y avait une quarantaine de personnes. Je suis assise à la gauche de Madame R. et son mari est à sa droite.

Pour écrire, j'utilise la fonction mémo de mon organisateur électronique. C'est un traitement de texte basique. Je demande à Madame R. comment était la fête et je prends sa main pour écrire. Elle écrit : « J'ai revu des gens qui ne sont plus avec nous depuis longtemps. Je pense à Charles ». Je lis à voix haute pendant qu'elle écrit et je me tourne ensuite vers Monsieur R. en lui demandant si ce nom lui évoque quelqu'un. Il réfléchit un moment et me dit que non. Il ne sait pas qui est Charles.

Nous sommes à l'automne 2003. Il y a quelques jours de cela, j'ai eu des nouvelles de mon père qui vit à Québec. Il vient d'être hospitalisé pour une pneumonie et je pense souvent à lui, ces jours-ci. Il s'appelle Charles. Je me dis que j'ai influencé, sans le vouloir, le texte qu'elle vient d'écrire et que le Charles dont il est question est mon père. Je suis déçue, un peu découragée.

30 décembre 2003. Je suis avec Madame R. dans sa chambre. Monsieur devait être présent, mais il a téléphoné pour s'excuser parce qu'il est malade. Pendant la séance, une belle-fille de Madame R., qui s'appelle Anne, arrive. Elle apporte des photos de l'anniversaire de mariage et nous commençons à les regarder. À un moment, Anne montre quelqu'un sur une photo et dit à Madame R. : « Est-ce que tu le reconnais? C'est mon père, c'est Charles ».

Ah! Cet instant! J'ai la confirmation, à ce moment, que c'était bien Madame R. qui s'exprimait quand elle a écrit « Charles », en octobre. Je suis tellement contente, tellement soulagée. L'année 2004 commence sous le signe de la joie et de la confiance. Ma pratique consiste à soutenir. Je ne dicte pas. Encore aujourd'hui, je me sens portée par ce moment (Michaud, Récit de pratique, 2011).

Dans ma pratique, cette validation demeure un moment exceptionnel et je dois dire que je ne cherche pas systématiquement à vérifier ce qui s'écrit en communication facilitée. De la même façon, lorsque je parle avec quelqu'un, je ne me demande pas à tout moment si ce qu'on me dit est la vérité.

1.6.1 La communication au-delà des certitudes

Depuis mes premières séances, quelque chose a évolué : lorsque je prends la main de Madame R., je ne m'attends pas à ce qu'elle regarde le clavier et je n'attends pas de sentir une impulsion dans son bras. Je suis attentive à un discours intérieur, à un discours mental, qui s'élabore et que je transcris au fur et à mesure. Je m'appuie sur mon intuition. Le fait de prendre la main et d'écrire sur un clavier constitue un rituel au sein duquel la communication s'épanouit. Nous sommes à nouveau dans le sensori-moteur, dans « *un mode formalisé de communication [...] le rituel est une manière d'entrer dans une conversation* » (Miermont, 2005 :16). Ma responsabilité consiste à me rendre disponible, à dégager à l'intérieur de moi un espace calme et ouvert et à communiquer à partir de ce lieu. C'est dans la communication elle-même que se trouvent mes critères de réussite : un échange de regards, un sourire, une posture détendue. Il n'est pas question de chercher à valider tout ce qui s'écrit, mais de créer un lien avec la personne privée de parole, de s'appuyer sur l'intuition et sur l'intersubjectivité pour communiquer.

1.7 LA BEAUTÉ POUR MIEUX VIVRE

Si je regarde ma vie, je peux voir que, toujours, la beauté m'a aidé à vivre. Au cours de notre première année de maîtrise, lors d'une mise en soi que nous faisons en début de

journée, le professeur qui guidait ce moment nous a demandé d'évoquer une personne envers laquelle nous ressentions de la gratitude. J'ai pensé à mon père et j'ai ensuite partagé cela avec le groupe. À ce moment, mon père m'est apparu dans toute sa bonté et cela m'a fait vivre une émotion très forte. Je réalisais aussi qu'il me manque et je me sentais partagée entre la gratitude et ce sentiment de manque. Les professeurs m'ont invitée à écrire un « Je me souviens », un court récit phénoménologique, donc, d'un moment avec mon père. Le voici:

Je me souviens... J'ai 4 ans, 5 ans. C'est le soir, vers dix heures j'imagine, et avant d'aller se coucher, mon père me lève pour un dernier passage aux toilettes. À cette heure la maison est tranquille. Les plus grands, s'ils ne dorment pas encore, sont dans leur chambre. Les lumières sont éteintes; il n'y a qu'une veilleuse allumée à la cuisine.

Avant de me ramener dans mon lit, mon père m'amène à la grande fenêtre de la cuisine, qui donne sur le sud. On peut voir la ville de Québec, un peu sur la droite, tout illuminée dans la nuit et, en face, la ville de Lévis qui s'étale, brillante elle aussi. À moitié endormie dans les bras de mon père, je reçois cette vision magnifique, lumineuse. Nous ne parlons pas, nous sommes ensemble et cette beauté, devant nous, me touche profondément. Mon père me nourrit tout simplement d'amour et de lumière, il prend le temps d'aller avec moi vers la beauté, il me sauve la vie. (Michaud, Je me souviens, 2011).

Non seulement y a-t-il la beauté lumineuse, évidente, de ces deux villes, mais il y a aussi et surtout la beauté de notre relation elle-même. Nous sommes là, en deçà des mots, partageant l'instant.

[...] la beauté est quelque chose de virtuellement là, depuis toujours là, un désir qui jaillit de l'intérieur des êtres, ou de l'Être, telle une fontaine inépuisable qui, plus que figure anonyme et isolée, se manifeste comme présence rayonnante et reliante, laquelle incite à l'acquiescement, à l'interaction, à la transfiguration (Cheng, 2006 : 37).

La beauté est inscrite en nous bien avant que nous ayons accès à la parole :

Le beau c'est la quintessence de l'humain, ce sentiment précoce qui est lié à l'odeur du corps de la mère, à l'éclat de son regard — pour les enfants voyants - à la caresse auditive de la voix de la mère – pour ceux qui ne sont pas sourds - et à la tactilité spéciale reconnue de la mère, qui s'est reconnue en son enfant extérieur à elle (Dolto, 1987 : 49).

C'est cette aspiration à la beauté qui m'a menée à introduire dans mes séances la lecture de poèmes et de contes. En même temps, en faisant cela, j'accordais une place de choix au niveau symbolique dans mes rencontres avec les personnes que j'accompagne. C'est à ce niveau que se pose le questionnement du sens existentiel parce que les images et les symboles nous mettent en résonance avec le monde, nous permettent de créer du sens et de nous mettre nous-mêmes « en forme » (Galvani, 2011). J'en reparlerai plus loin, au chapitre suivant, lorsqu'il sera question de l'autoformation et du soi bio-cognitif.

1.8 PROBLÉMATIQUE

À un moment de notre parcours à la maîtrise, en deuxième année, on nous a demandé de construire une matrice qui contiendrait et nourrirait notre projet de recherche. Pour ma part, au centre de la matrice j'ai posé le « Je ». Il s'agit du Je-Tu de la relation tel que le conçoit Buber et, donc, d'intersubjectivité. Pour Martin Buber, le « Je » n'existe jamais seul. Il est en relation avec le « Tu » ou avec le « Cela » (Buber, 1969)

Sur deux axes, s'appelant et se répondant, à l'intérieur de la matrice, j'ai posé langage et sens, puis accompagner et partager. Il y a donc un premier aspect qui est celui d'accompagner le langage, d'accompagner des personnes privées de parole dans le but de créer une communication porteuse de sens. Le deuxième aspect concerne le processus de la maîtrise que je vois comme une entreprise qui se sert du langage pour construire et partager de la connaissance, une démarche elle aussi orientée vers le sens.

À partir de cette matrice, j'ai pu définir plus précisément ma question de recherche que je pose de la façon suivante : qu'est-ce que je fais quand je communique avec une personne atteinte de troubles neurologiques et privée de parole ?

À cette question centrale vont se greffer des sous-questions telles que l'importance du langage non-verbal et de la posture d'accompagnement, la reconnaissance du sens dans les comportements qui en semblent dépourvus et la nécessité de maintenir une relation psychique.

Mes objectifs de recherche sont les suivants :

- Décrire et analyser ma pratique de la communication facilitée.
- Approfondir, consolider et renouveler les bases de ma pratique : explorer et expliciter les savoirs d'action présents dans ma pratique.
- Enfin, dans un troisième temps, je souhaite participer à l'humanisation des soins en contribuant au renouvellement des pratiques de communication avec les personnes atteintes de troubles neurologiques.

Je pense avoir bien montré, tout au long de ce chapitre, à quel point la question relationnelle est importante et délicate dans ma vie. Mon histoire personnelle m'a rendue sensible aux problèmes liés à l'abandon et ma vie professionnelle m'a menée vers des personnes très limitées dans leurs moyens d'expression. Il m'a fallu réfléchir, chercher et trouver un moyen de communiquer avec ces personnes.

Dans le prochain chapitre qui traite du cadre théorique, je vais aborder divers concepts essentiels pour comprendre les éléments clés de ma pratique de communication intuitive. Ensuite, je vais situer ma pratique dans les approches théoriques de l'accompagnement.

CHAPITRE 2

ACCOMPAGNER LE LANGAGE ET LA COMMUNICATION POUR CRÉER DU SENS

*Toute vie véritable est rencontre
Martin Buber, 1969 : 30*

2.1 ACCOMPAGNER DANS LA PERSPECTIVE DE L'AUTOFORMATION ET DU SOI BIO COGNITIF

Je me présente comme étant une accompagnante, mais qu'est-ce qu'accompagner ? Pour Gaston Pineau, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et en sciences sociales, c'est « *un art de mouvements solidaires* » (Pineau, 1998) qui est « *tendu entre solitude et solidarité, présence et absence, parole et silence, amour-don et obligations professionnelles* » (Pineau, 2002 : 29). Dans l'accompagnement, il ne s'agit pas de prendre la place de l'autre ou de le diriger. On parle d'accompagner dans les situations où « *il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but* » (Le Bouëdec, 2002 : 14-15).

2.1.1 Une posture essentielle et modeste

L'accompagnement est une posture modeste. L'accompagnateur se situe « à côté de ». L'accompagnement vise la mise en valeur de l'autre.

Posture modeste donc : à côté de ; de mise en valeur d'un autre ou d'une chose ; de service ; de retrait, d'ombre, de second plan ; posture essentielle pourtant... (Le Bouëdec, 2002 : 14-15).

Modestie et discrétion comme le précise le sous-titre de mon mémoire. La discrétion suggère l'effacement, la modestie et, aussi, la capacité de garder un secret. De ce qui s'écrit

en communication facilitée qu'est-ce que je peux transmettre à l'équipe soignante, par exemple ?

Quand je parle d'intersubjectivité, dans le titre de mon mémoire, j'utilise ce mot dans le sens où Hans-Georg Gadamer l'emploie, c'est-à-dire que je crée, avec la personne que j'accompagne, un langage qui nous est commun et qui nous permet d'atteindre une compréhension mutuelle.

Il ne s'agit pas de poser des actions d'éclat, mais d'établir une relation et d'assurer une présence :

Dans l'accompagnement, la présence est non pas désincarnée ou distante mais vivante et impliquée. « La présence n'est jamais impersonnelle. Elle est toujours présence d'une personne qui se rend ou non « présente » d'une certaine manière, spontanée ou calculée, libre ou imposée, fortement ou faiblement expressive. Il y a toujours une « certaine qualité de présence » des personnes à un moment donné dans une situation particulière. (...) Nous savons bien que tout le travail psychologique relève de la présence, de l'existence au présent (Lhotellier, 2001 cité par Roberge, 2002 : 107).

Comme le disait si bien Françoise Dolto, en parlant d'une jeune fille qu'elle accompagnait : « *elle était dans le climat de ma présence* » (Dolto, 1987 : 448).

2.1.2 Une posture bio-cognitive existentielle

L'accompagnement tel qu'il est abordé ici s'inscrit dans une démarche d'autoformation existentielle et dans une perspective bio-cognitive. L'autoformation existentielle est « *la transformation du rapport à soi, aux autres et au monde. L'autoformation n'est donc pas un processus indépendant, mais un processus de rétroaction sur l'environnement et de récursivité sur soi-même qui met en forme et en sens des éléments temporels différents : expériences de vie et connaissances, pratiques et savoirs théoriques, expérience existentielle et significations symboliques...* (Galvani, 2010 : 284). Il y a, entre la personne et son environnement, une interaction vitale permanente. C'est ce que nous appelons le bio-cognitif. La personne est « *un lieu de relations* » (Pineau

cité par Galvani, 1997 : 9) et cela concerne aussi la personne atteinte de troubles neurologiques. Les travaux de Jean Piaget, psychologue et philosophe suisse, et de Francisco Varela, neurologue et biologiste chilien, ont bien montré que la connaissance est interaction entre le sujet et son environnement. La vie, tout comme l'intelligence, se maintient dans des échanges permanents qui supposent l'assimilation, l'accommodation et l'adaptation.

Pour découvrir et comprendre Jean Piaget, j'ai lu le livre d'Annie Chalon-Blanc *Introduction à Jean Piaget*. Elle nous explique ici ce que sont ces échanges permanents :

« Assimiler, c'est mettre au-dedans de soi des éléments du milieu ambiant nécessaires à la survie. [...] Accommoder demande de considérer les réactions de votre organisme en fonction des particularités qui existent entre les différents éléments qui ont été assimilés. En accommodant, votre organisme s'adapte, se particularise, se modifie. [...] ...l'adaptation est le signe d'un juste équilibre entre l'assimilation et l'accommodation » (Chalon-Blanc, 1997 : 80).

L'assimilation et l'accommodation peuvent être déséquilibrées. Sur le plan biologique, qu'on pense, par exemple, à l'indigestion quand il y a défaut d'assimilation et que l'accommodation ne se fait pas. Sur le plan de l'intelligence, c'est la même chose. Piaget a transféré le modèle biologique à la vie de l'intelligence. « *Au plan cognitif, assimiler, c'est incorporer un objet ou une situation à ce que l'on sait en faire. [...] c'est agir sur les objets et c'est par conséquent leur conférer du sens* » (Chalon-Blanc, 1997 : 82). L'assimilation va laisser des traces « *facilement actualisables, répétables sur des objets et généralisables à de nombreux autres* » » (*idem*, p. 82). Ce sont les schèmes, c'est-à-dire un ensemble d'actions qui se répètent et qui vont évoluer grâce à l'accommodation. « *... les schèmes ne sont ni perceptibles, ni directement introspectibles. Mais face à un objet délicat, épineux, rebelle – une porcelaine de Saxe, une feuille de houx, un plat brûlant – vous serez capable d'actualiser le bon schème de préhension* » (*idem*, p. 83).

2.1.3 L'accompagnement, un couplage pour faire émerger un monde commun

Dans ses travaux sur le développement de l'intelligence, Piaget s'est appuyé sur le développement sensori-moteur de l'enfant, tenant compte du fait que l'intelligence n'existe jamais seule, qu'elle est incarnée. Francisco Varela aborde aussi la cognition comme une « action incarnée ». Pour lui, « *la perception consiste en une action guidée par la perception [et] les structures cognitives émergent des schèmes sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception* » (Varela, Thompson, Rosch, 1993 : 234-235). C'est cela qu'il entend par *énaction*. À la différence de Piaget, pour lui, ce sont les schèmes qui créent les structures cognitives :

Le point de départ de l'approche propre à l'énaction est l'étude de la manière dont le sujet percevant parvient à guider ses actions dans sa situation locale. Dans la mesure où ces situations locales se transforment constamment à la suite de l'activité même du sujet percevant, le point de référence nécessaire pour comprendre la perception n'est plus un monde prédonné, indépendant du sujet de la perception, mais la structure sensori-motrice du sujet (la manière dont le système nerveux relie les surfaces sensorielles et motrices). C'est cette structure – la façon dont le sujet percevant est inscrit dans un corps —, plutôt qu'un monde préétabli qui détermine comment le sujet peut agir et être modulé par les événements de l'environnement. (Varela, Thompson, Rosch, 1993 : 235)

L'énaction est donc « *une histoire de couplage structurel qui fait émerger un monde* » (*idem*, p. 280). Et l'intelligence « *devient la capacité d'entrer dans un monde partagé de significations* » (*idem*, p. 281).

Dans cette optique, l'accompagnement que je pratique auprès de personnes atteintes de troubles neurologiques pourrait être vu comme une reconnaissance et comme une stimulation de leur intelligence. Ensemble, nous faisons émerger un monde ; ensemble, nous créons du sens. Mon approche se situe dans l'épistémologie de la complexité et de la multiréférentialité « *pour intégrer les différents niveaux de réalité et de l'existence humaine – des plus prosaïques (ceux du labeur et de l'adaptation aux contraintes du réel) jusqu'aux plus spirituels (de l'apprentissage de la mort, de l'amour, et de la coïncidence à soi-même)* » (Galvani, 2010 : 284).

J'aimerais apporter ici l'exemple d'une dame, placée dans une résidence pour personnes âgées suite à un diagnostic de maladie d'Alzheimer et qui n'accepte pas son placement. Elle est fâchée, révoltée et semble ne pas pouvoir surmonter sa colère. Ma façon d'intervenir auprès d'elle est d'abord de me calmer, de me centrer, d'accepter qu'elle soit en colère et qu'elle l'exprime. Ensuite, je lui exprime que je reconnais qu'elle est en colère et que je peux comprendre qu'elle n'accepte pas d'être placée. Je fais en sorte de maintenir avec elle une « relation psychique », c'est-à-dire que je ne l'ignore pas, que je ne me ferme pas. La situation a évolué d'une façon telle que cette dame, tout en continuant d'être fâchée, est capable d'être en relation avec moi et de nuancer ses propos. J'estime que nous sommes dans une relation pleine d'intelligence.

Le « Je » n'existe jamais seul. Pour Martin Buber, il existe deux types de rapport qui font émerger le « Je ». Un rapport plutôt technique, ou utilitaire, du type « Je-Cela », qui se vit avec les choses, avec le monde extérieur. Ce type de rapport, quand il est vécu envers les personnes, transforme ces dernières en objets. Cependant, dans le monde de la relation, le rapport est autre et le « Je » devient le « Je-Tu ». « *L'homme devient un Je au contact du Tu* » (Buber, 1969 : 52). « *Au commencement est la Relation qui est une catégorie de l'être, une disposition d'accueil, un contenant, un moule psychique ; c'est l'a priori de la relation, le tu inné* » (Buber, 1969 : 50-51). C'est dans la relation que va s'incarner et s'épanouir l'intersubjectivité, c'est-à-dire la création d'un langage commun qui mène vers la réciprocité, vers une reconnaissance, vers une révélation mutuelle de soi par l'autre. Pour atteindre cette qualité de relation, il nous faut cultiver nos dispositions d'accueil et maintenir la relation psychique.

2.2 LA DIMENSION IMAGINAIRE DU TRAJET ANTHROPOLOGIQUE

Je disais, au chapitre précédent, que les images et les symboles nous mettent en résonance avec le monde et qu'à partir de cela, nous nous mettons nous-mêmes en forme. Les images et les symboles nous permettent de créer du sens (Galvani, 2011). Le symbolique est un mode de connaissance.

Selon le trajet anthropologique de l'imaginaire établi par Gilbert Durand, on peut voir que le symbolique repose sur des schèmes sensori-moteur qui sont ceux de l'avalement (fusionner), de la copulation (relier) et de la position debout (se dresser). Ce sont des schèmes communs à tous les humains et c'est pourquoi Durand parle d'un trajet anthropologique. Ces schèmes s'inscrivent dans les régimes diurnes et nocturnes. Le schème postural « se dresser » appartient au régime diurne et parle d'opposition, de séparation. Les schèmes d'avalement et de copulation appartiennent au régime nocturne et parlent de retour. Ces régimes sont deux pôles en dialogue. La compréhension du symbole se fait à un niveau qui n'est pas celui de l'intellect.

2.3 LA COMMUNICATION FACILITÉE

Nous avons vu que les principaux noms autour de la communication facilitée sont ceux de Rosemary Crossley, en Australie, de Douglas Biklen, aux États-Unis et d'Anne-Marguerite Vexiau, en France. C'est dans le domaine de l'éducation que cette approche a d'abord été développée, auprès de personnes atteintes de troubles du développement tels que l'autisme, la paralysie cérébrale, la trisomie 21, la déficience intellectuelle... Rosemary Crossley a fondé le *DEAL Communication Center* à Melbourne, en 1986, renommé le *Anne McDonald Center* depuis novembre 2011, en l'honneur de cette jeune fille avec qui Rosemary Crossley a « redécouvert » la communication facilitée, en 1977. Douglas Biklen est le directeur de *The Inclusive Institute* à l'Université Syracuse à New-York. En 2012, il a reçu le prix de l'Émir Jaber al-Ahmad al-Jaber al-Sabah – Unesco pour la promotion d'une éducation de qualité pour les personnes ayant un handicap intellectuel. Anne-Marguerite Vexiau est orthophoniste. Elle a étendu sa pratique de la communication facilitée pour en faire une voie d'accès à l'inconscient chez les personnes valides. Cette partie de son travail se nomme psychophanie. Elle a fondé l'organisation *Confédération francophone Ta main pour parler* (CFTMPP) et un centre de formation à Suresne, près de Paris. Biklen et Vexiau sont allés se former auprès de Crossley.

2.3.1 Une méthode pour un droit à communiquer

Pour Douglas Biklen, la méthode

involves providing physical and emotional support to a person with developmental disabilities (e.g., autism, cerebral palsy, Down syndrome) and limited or no speech: enabling the person to point reliably – either at pictures, at whole words, or at letters to form words – and thus to communicate (Biklen and al,1997: 12)²

Tout comme Rosemary Crossley, il met en question les tests d'intelligence :

*Intelligence testing reified the idea that people possess amounts of intelligence, that those amounts can be measured, and that these amounts can be articulated as scores (intelligence quotients). The fact that the very idea of intelligence, let alone particular notions about what it is or how it might be measured, is a social construction is soon forgotten. In the wake of extensive testing, IQ has become an almost tangible thing (Biklen, 1997: 27).*³

Rosemary Crossley explique comme ces tests sont tendancieux, parce qu'ils cherchent à évaluer des performances. Les performances sont toutefois altérées par les troubles neurologiques qui affectent les capacités langagières et la coordination motrice. Ici, elle parle de retard mental :

A diagnosis of “mental retardation” provides a simple explanation – they're different because their brains are no good. However, mental retardation is diagnosed not by a test on brain matter, but on the basis of performance, which is where it falls down as a construct. Diagnosing mental retardation is not unlike a dog chasing his tail. We find retardation because we already know it's there. Very, very few people have mental retardation diagnosed for the first time after an intelligence test administered blind. Rather, the tests are given to people who are already believed to be “retarded” with a view to ascertain just how retarded they are. We see someone, whose performance isn't up to par, then we give them tests

²La méthode consiste à donner un support physique et émotionnel à une personne atteinte de troubles du développement, ne pouvant pas, ou peu, parler, afin que cette personne puisse, de façon sûre, pointer des images, des mots, ou des lettres pour former des mots et, ainsi, communiquer.

³ Les tests d'intelligence nous ont figés dans l'idée que les gens possèdent des quantités d'intelligence qui peuvent être mesurées et articulées sous forme de scores (le quotient intellectuel). Le fait que l'idée même d'intelligence, sans parler des idées particulières à propos de ce qu'elle est ou de comment elle devrait être mesurée, est un construit social est vite oublié. À la suite de l'usage de tests d'intelligence, répandus et fréquents, le quotient intellectuel est devenu une chose palpable.

which require them to use the functions that aren't up to *par*, and then we add up the results and use them as an explanation for why the person's performance isn't up to *par* (Crossley, 1997: 276-277).⁴

Des troubles du langage et des problèmes moteurs sont ainsi associés à un déficit intellectuel. « *The fatal flaw in intelligence testing is that we don't know what intelligence is or where it resides* » (Crossley, 1997: 279-280)⁵.

Depuis les années '70, Rosemary Crossley travaille à faire reconnaître la communication comme un droit. Communiquer c'est échanger, c'est faire en sorte que la relation soit vivante, qu'elle s'épanouisse. C'est informer, c'est expliquer, c'est confier, c'est se révéler. Encore une fois, c'est une question de réciprocité. Pourquoi donc les gens atteints de troubles neurologiques n'auraient-ils pas le droit de communiquer ? Tout comme dans le mouvement Camphill dont je parlais au chapitre précédent, elle communique avec les personnes atteintes de troubles de la communication en tenant compte de leur âge réel :

My usual approach was (and is) to try and talk to people with communication impairments as if they could understand everything I was saying and to expect them behave like other people at the same age and insofar as their physical impairments allowed (Crossley, 1997: 70).⁶

⁴ Un diagnostic de « retard mental » fournit une explication simple – ils sont différents parce que leur cerveau n'est pas bon —. Toutefois, le retard mental n'est pas diagnostiqué par un test sur la substance du cerveau lui-même, mais sur la base de performances, et c'est là que le diagnostic apparaît comme une construction. Le diagnostic de retard mental n'est pas sans faire penser à un chien qui court après sa queue. Nous trouvons le retard parce que nous savons déjà qu'il est là. Très, très peu de personnes ont reçu ce diagnostic après avoir passé un test d'intelligence « à l'aveugle ». Plutôt, ces tests sont donnés à des personnes dont nous croyons déjà qu'elles sont retardées, afin d'établir à quel point elles le sont. Nous voyons quelqu'un dont les performances ne sont pas au niveau de ce qu'elles devraient être, alors nous lui faisons passer ces tests qui lui demandent d'utiliser les fonctions dont on sait qu'elles ne sont pas ce qu'elles devraient être, et alors nous additionnons les résultats et nous les utilisons pour expliquer pourquoi les performances de cette personne ne sont pas ce qu'elles devraient être.

⁵ Le défaut désastreux dans ces tests d'intelligence est que nous ne savons pas ce qu'est l'intelligence et où elle se trouve.

⁶ Mon approche habituelle était (et est) d'essayer et de parler aux gens atteints de troubles de la communication comme s'ils pouvaient tout comprendre ce que je dis, et je m'attends à ce qu'ils se comportent comme les autres personnes de leur âge tout en tenant compte des restrictions que leur impose leur handicap physique.

Au fil des années, j'ai pu mettre cette façon de voir et de faire en application. Quand je m'adresse à un adulte polyhandicapé de 28 ans, ou à un adulte atteint de la maladie d'Alzheimer de 88 ans, je m'adresse à eux avec la conviction qu'ils comprennent ce que je leur dis et je prends bien garde de les infantiliser.

2.3.2 Les troubles de la communication et la spirale de l'incompréhension

Rosemary Crossley nous parle ensuite d'aphasie et des différents modes de communication. La communication facilitée propose de passer par le canal de l'écrit, avec le soutien d'une personne :

The term expressive aphasia (or dysphasia) maybe used in relation to someone with a word-finding problem. It is thought that written and spoken language have different pathways, one of which may be stronger than the other... It is important to note that difficulties with word-finding do not necessarily affect understanding or processing of spoken or written material [...] It is not so easy to change if you are asked when you go swimming and you can't retrieve the word "Wednesday". Your choices may be to say nothing and be thought not to understand the question, or to say "Thursday" and hope it doesn't matter that you have got it wrong. Even "yes" and "no" may be a problem, with the person saying "no" when they mean "yes" or vice versa (Crossley, 1994: 68-69).⁷

Les troubles de la communication peuvent ainsi nous entraîner dans des spirales d'incompréhension, devenir une barrière insurmontable et créer des troubles du comportement :

If the problem is severe they will be unable to explain their difficulty. We have strategies like "I know that face, but I can't think of the name" and "Give me a minute and I will think of it" that the person with a severe problem cannot use. [...] Word-finding problems are not well understood, even by professionals. We

⁷ Le terme aphasie expressive (ou dysphasie) peut être utilisé dans le cas de personnes qui ont de la difficulté à trouver les mots qu'ils veulent dire. On pense que le langage écrit et le langage parlé passent par des canaux différents qui n'ont pas nécessairement la même solidité. Il est important de noter que la difficulté à trouver les mots n'affecte pas nécessairement la compréhension ou l'acte de parler et celui d'écrire [...] Il n'est pas si facile de changer si on vous demande quand vous êtes allé nager et que vous ne pouvez pas vous rappeler le mot « mercredi ». Vous pouvez choisir de ne rien dire et qu'on pense que vous n'avez pas compris la question, ou vous pouvez dire « jeudi » en espérant que cela n'est pas très important si vous n'avez pas la bonne réponse. Même « oui » et « non » peuvent être un problème quand la personne dit « non » alors qu'elle voudrait dire « oui » ou vice-versa.

all operate on the basis that a person's speech reflects the person's thoughts. For the vast majority of us that is correct, and it is hard to comprehend the difficulties of those for whom this is not true. Having some, unpredictable speech may cause more problems than having none. Sally's teachers punished her for being stubborn every time she failed to answer a question. Of course, the tension this caused made the problem worse. John had a problem with "yes" and "no". His teachers decided that the way to make him learn was to act on his response as though he meant them. John missed ice cream and outings because he said "no" when he wanted to say "yes". It was not surprising when he became a behavior problem (Crossley, 1994: 70).⁸

Toutes ces considérations s'appliquent aussi bien aux personnes âgées souffrant de la maladie d'Alzheimer. Il leur est peut-être très difficile de trouver les mots et de les dire, mais cela ne signifie pas pour autant que la personne ne comprend pas ce qu'on lui dit. En quoi cela autorise-t-il de déduire que la personne est incapable de penser ? En fait, ce sont les troubles de la communication et les troubles moteurs qui forment un écran et qui nous empêchent d'atteindre la personne.

2.3.3 S'entraîner à communiquer pour dépasser les peurs

Rosemary Crossley et Douglas Biklen envisagent la communication facilitée comme un entraînement dont le but est de rendre la personne autonome. Comme tout entraînement, cela demande du temps et de la patience.

Cet entraînement demande aussi de ne pas se fier aux apparences et de présumer que la personne est compétente. C'est parfois difficile et cela peut même être terrifiant pour certaines personnes. *"I can also understand people being absolutely terrified to think it*

⁸ Si le problème est sévère, ils ne seront pas capables d'expliquer leur difficulté. Nous avons des stratégies comme « Je connais ce visage, mais je ne peux pas mettre un nom dessus » ou « Donnez-moi une minute, je vais y penser », mais la personne atteinte d'un problème sévère ne peut pas utiliser ces stratégies. La difficulté à trouver les mots n'est pas bien comprise, même par les professionnels. Nous opérons tous sur la base que le discours d'une personne reflète ce qu'elle pense et, pour la vaste majorité d'entre nous, cela est correct. C'est difficile de comprendre les difficultés de ceux pour qui cela n'est pas vrai. Avoir un discours imprévisible peut causer plus de problèmes que de ne pas parler du tout. L'enseignante de Sally la punissait pour avoir été têtue chaque fois qu'elle échouait à répondre à une question. Bien sûr, cela a créé une tension qui a aggravé le problème. Jean avait un problème avec « oui » et « non ». Ses enseignants ont décidé que la façon de lui faire apprendre était de réagir à ses réponses en les prenant au pied de la lettre. Jean n'a pas eu de crème glacée et il a raté des sorties parce qu'il disait « non » alors qu'il aurait voulu dire « oui ». Pas de surprise qu'il ait développé des problèmes de comportement.

was true, to think a functioning mind and an aware person survived inside that immobile screaming body” (Crossley, 1997: 89)⁹. Le développement des compétences de communication n’est donc pas seulement utile pour la personne handicapée, mais aussi pour les personnes proches et les soignants.

2.3.4 La communication inconsciente au-delà des limites du conscient

Au moment où je découvre la communication facilitée, en 2002, à Lausanne, je suis motivée par mon désir de communiquer avec les résidents de l’institution psychogériatrique où je travaille. Mon premier contact a lieu à l’école Effeta, un organisme de formation accrédité par CFTMPP (Confédération francophone Ta main pour parler) fondée par Anne-Marguerite Vexiau. Ce qui caractérise l’approche de Vexiau, c’est qu’elle voit la communication facilitée comme une communication d’inconscient à inconscient. Alors que Crossley et Biklen mettent l’accent sur l’entraînement et l’accès à l’autonomie, Vexiau développe un autre volet :

Le sujet « utilise » donc son partenaire pour exprimer sa propre pensée. Il s’appuie sur son équipement sensoriel et moteur pour communiquer. Il regarde avec ses yeux, se sert de sa motricité pour avoir un geste stable et précis. Il « pille » les mots dans le répertoire de son partenaire... (Vexiau, 1996 : 270).

Dans sa préface du dernier livre de Vexiau, *Un clavier pour tout dire*, Didier Dumas, un pionnier de la psychanalyse transgénérationnelle, souligne que si la communication facilitée ne peut s’expliquer par les modèles scientifiques actuels :

[...] c’est justement parce que tout laisse penser qu’elle utilise les circuits de communication « originaire » ou « télépathique » qui sont ceux par lesquels l’enfant apprend à parler (Vexiau, 2002 : 14).

Pour Vexiau, il existe deux niveaux d’expression, selon que la personne privée de parole s’exprime seule ou avec l’aide de la communication facilitée et il existe deux

⁹ Je peux aussi comprendre que les gens soient absolument terrifiés à l’idée que c’était vrai, qu’un esprit en fonction, qu’une personne consciente survivait à l’intérieur de ce corps hurlant.

niveaux de compréhension, un niveau conscient et un niveau inconscient. Le niveau conscient se caractérise par « *l'interprétation des mots, des signes conventionnels ou des mimiques* » (Vexiau, 2002 : 101), tandis que le niveau inconscient « *résulte d'une activité mentale intuitive et inconsciente de la part du récepteur* ». Cette activité « *est innée et ne nécessite aucun apprentissage. C'est elle qui permet au facilité et au facilitant de s'accorder.* » (Vexiau, 2002 : 101).

Elle précise que « *l'attention flottante et la détente musculaire semblent toutefois favoriser la réceptivité des productions de l'inconscient* (Vexiau, 2002 : 115-116). L'attention flottante est bien connue des psychothérapeutes. Elle se rapproche de la veille paradoxale dont parle François Roustang, de l'attention non intentionnelle :

Cette veille est celle du corps, non pas du corps physiologique, mais de cette instance où se trouve inscrit le système relationnel propre à chacun. [...] ne pourrait-on pas lui donner le nom de « *corps social individuel* », puisque c'est bien par le corps que nous sommes visiblement des individus, et que c'est également par le corps que nous sommes en relation (Roustang, 1990 : 92).

La veille paradoxale favorise un type de perception que Roustang nomme la perceptude :

Pour comprendre par un autre biais ce que j'entends par perceptude, il suffit de se souvenir de ce qui nous est rapporté de la pratique du zen ou des arts martiaux. Lorsque le maître du tir à l'arc atteint la cible les yeux bandés, il laisse entendre que le tireur, l'arc, la flèche, la cible forment un tout indéchirable, qu'il n'y a pas quelque chose qui appartiendrait au tireur, à l'arc ou à la cible et qui pourrait être localisé : l'appartenance est réciproque ou circulaire. Si la flèche, avant d'être lancée, ne faisait pas déjà partie de la cible, elle n'irait jamais la rencontrer et si, de son côté, le tireur ne remplissait pas l'espace qui sépare l'arc de la cible, comment la flèche pourrait-elle se soutenir dans l'air ? Il en est de même des samourais qui combattent. Le premier qui pense à la mort, c'est-à-dire qui s'extrait, fût-ce le temps d'un éclair, des gestes qui ne cessent pas d'être relatifs et réciproques, celui-là est mort (Roustang, 2004 : 134-135)

Il s'agit donc d'une appartenance réciproque et circulaire qui vit dans le geste et qui s'appuie sur le système relationnel de chacun.

Les humains d'aujourd'hui estiment spontanément que l'individu est un sujet parfaitement distinct des objets qui l'environnent. Il est impensable pour lui que sujet et objet soient en quelque manière mélangés. Or, d'une part, pour ceux que nous avons nommé des primitifs il n'y a nulle contradiction à penser que nous sommes des humains, mais tout aussi bien des animaux et des plantes, que nous sommes ici et en même temps là-bas (Roustang, 1990 : 64).

2.3.5 Une sensibilité au niveau pré-verbal intuitif

Pour Roustang, toute communication s'appuie sur le pré-verbal, sur le pré-humain :

Il faut donc en conclure que le langage humain, pour être entendu, suppose toujours un cadre ou un contexte pré-humain et pré-verbal inconscient. Mais les mots pré-humain et pré-verbal ne renvoient pas à un domaine secret et inaccessible. Bien au contraire, si ce contexte est nécessaire à l'intelligence de la communication, il se doit d'être lui-même communiqué. Il le sera à travers des signaux pré-humains et pré-verbaux qui ne sont rien d'autre que des comportements. La part nécessairement inconsciente de toute communication humaine se manifeste donc en permanence, même si cette manifestation échappe le plus souvent à l'attention (Roustang, 1990 : 105-106).

Dans le passage cité plus haut, Anne-Marguerite Vexiau, nous dit qu'un des niveaux de l'expression et de la compréhension est inconscient, qu'il s'agit d'une « *activité mentale intuitive* » (2002). Afin de mieux comprendre ce qu'est l'intuition, je me suis tournée vers Claire Petitmengin (2001) qui a fait une thèse doctorale sur l'expérience intuitive.

La compréhension du mode intuitif de la connaissance constitue un enjeu considérable pour les sciences cognitives : car loin d'être un mode de connaissance exceptionnel, il se situe à la source de toute activité cognitive, de toute pensée créatrice. Il n'est donc pas de compréhension de la cognition sans compréhension de l'intuition (Petitmengin, 2001 : 71).

Pour elle, il ne s'agit pas de parler des contenus de l'intuition, mais plutôt de comprendre ce qui rend possible son apparition :

[...] l'intuition se caractérise non par le mouvement de viser et de saisir un objet, mais de laisser advenir et accueillir ce qui vient. Il s'agit non de déterminer un objet, de le situer au plus vite dans un espace de significations précises, mais patiemment, de laisser émerger et prendre forme une image floue, une sensation

vague, une ligne de force intérieure. [...] Loin d'être un acte purement théorique, l'intuition nécessite donc une pratique de transformation intérieure. Plus qu'une manière de se rapporter au monde, elle apparaît comme un mode particulier d'être au monde (Petitmengin, 2001 : 41).

Ce mode intuitif s'appuie sur un geste de lâcher prise. On peut aussi parler d'état intuitif. « *L'état « intuitif » induit par le geste de lâcher prise se caractérise essentiellement par une modification de la perception du corps et de l'espace environnant, et par une transformation de l'activité mentale et de la vision* » (Petitmengin, 2001 : 162). On est proche de la notion de perceptude évoquée par Roustang :

[...] notre langue dispose de peu de concepts pour décrire les mouvements intérieurs de descente dans les sensations du corps, d'apaisement de l'activité mentale et de renoncement qui composent le geste de lâcher prise. D'une manière générale, notre langage est très pauvre pour décrire les aspects essentiels de l'expérience intuitive : son ancrage corporel, le retournement de l'attention vers l'intérieur, l'absence d'intentionnalité, l'attention très fine portée à la situation singulière qui est vécue ici et maintenant, la perte du sentiment d'identité individuelle (Petitmengin, 2001 : 137).

Claire Petitmengin parle d'un « *nettoyage de l'espace intérieur* » (2001 : 133-134) qui favorise l'apparition de l'intuition. Dans les citations qui suivent, Petitmengin s'appuie sur les travaux de Frans Veldman, qui est le fondateur de l'haptonomie et que j'ai présenté au premier chapitre. Nous en reparlerons un peu plus loin dans ce chapitre, au point 2.3.1, lorsque je vais parler de l'haptonomie qui est la science de l'affectivité.

Pour vivre une expérience intuitive, il nous faut être dans l'instant présent, habiter notre corps, percevoir ce qui se présente à nous :

Nos sens ne sont pas dans le présent, ils sont dans le passé ou dans l'attente. Il s'agit de les libérer des représentations du passé et de l'avenir qui nous empêchent de percevoir, afin d'apprendre à voir ce que l'on voit, à entendre ce que l'on entend... à percevoir le monde tel qu'il est. Le but est d'ouvrir les sens, d'habiter pleinement le corps. (Petitmengin, 2001 : 237)

L'intuition n'est pas quelque chose qui se passe dans la tête. Cela s'appuie sur la qualité de notre présence, sur notre corps tout entier, sur notre corporéité. Francisco Varela parlait d'ailleurs de la corporéité de l'esprit. (1989). Être présent est une expérience qui passe par le corps. Ici, Veldman nous explique le lien entre le corps et la présence :

La première attitude à acquérir en haptonomie est la « présence de base », c'est-à-dire une certaine manière d'habiter pleinement son propre corps, de telle sorte que tous les mouvements se déroulent de façon coordonnée, avec souplesse et aisance, à partir de la « base » : « La base de l'homme – le bassin -, forme une coupe, soutenue par les jambes, dans laquelle se trouve le point de gravité du corps. Ce bassin sert aussi comme fond pour le cercle qui se forme entre le diaphragme pelvien et le diaphragme thoracique, dans lequel le sentiment affectif a son siège » (Veldman, 1990 : 488-489 cité par Petitmengin p. 240).

En ouvrant cet espace intérieur, nous accomplissons un geste pré-intuitif qui va nous permettre d'être plus attentifs à ce qui nous entoure. Cette attention rafraîchie, si on peut le dire ainsi, va favoriser un autre geste, celui d'écouter, et elle va nous permettre de nous connecter autrement « *avec les êtres et les choses* » pour communiquer autrement. C'est dans cet espace que l'on peut accéder à la connaissance intuitive (Petitmengin, 2001).

Ouverture, écoute, connexion. Et tout comme chez Roustang, on retrouve l'image de l'archer zen qui illustre la résultante de l'alignement :

La venue de l'intuition suppose le renoncement à toute action personnelle, à toute volonté et à tout pouvoir quel qu'il soit. De la même manière que dans l'art Zen du tir à l'arc, l'archer bande l'arc mais ne décoche pas la flèche : si la position est en tous points correcte, « quelque chose » tire, la flèche atteint le but d'elle-même (Petitmengin, 2001 : 287).

2.3.6 L'approche sensible et intuitive dans ma pratique

En pensant à ma pratique de la CF, j'ai voulu comprendre par quelles étapes je passe pour établir la communication intuitive. Je commence toujours par chercher à rejoindre, en moi, un lieu calme et vide. Pour y arriver, je me concentre sur ma respiration et je cherche à descendre dans mon corps. Je connais cet état de calme et je sais reconnaître quand je l'atteins. Habituellement, je tiens la main de la personne que je facilite pendant

que je crée le calme en moi. Je me connecte donc à elle, en même temps. Ensuite, je me rends attentive à un discours mental que je transcris, en pointant les lettres sur le clavier avec l'index de la personne que je facilite. Je ne sais jamais si il y aura ou non un discours qui va jaillir. Il est arrivé, avec certaines personnes, que rien ne vienne. Avec d'autres, les échanges ont toujours été riches et abondants. Il arrive aussi que des images viennent compléter ce discours mental.

J'ai longtemps été préoccupée par la question de la validation de ce discours. Cela m'a souvent amenée à m'interroger sur mon honnêteté et sur ma fiabilité. En développant ma pratique, j'en suis arrivée à un point où je me fie à la personne que je facilite pour évaluer si ce que nous faisons a du sens. Cette confiance est étayée par certains signes qui parlent, comme un sourire, la détente musculaire, une manifestation joyeuse liée à des mouvements, des vocalises. Je pense ici, en particulier, à un jeune homme qui vocalisait tellement ! Comme s'il complétait ou redisait ainsi ce qu'il avait écrit en CF. Il me donnait littéralement le sentiment qu'il parlait.

Je veux conclure cette partie de mon travail avec des citations de Biklen et de Crossley qui mettent l'accent sur le fait que communiquer c'est aussi entrer dans une réalité sociale, une réalité relationnelle. Comme le dit Charlotte Mémin (2001 : 105) « *si l'acte de communiquer est fondamental, il demeure complexe. Il ne réussit que si les deux interlocuteurs se reconnaissent réciproquement comme partenaires* ».

Communication is fundamental to participation in community; indeed, it is central to all relationships. To the extent that facilitated communication can provide a voice to some people with disabilities, it is crucially important. For this reason, and inasmuch as speech is a basic right, the right to select a means of communication, to learn how to communicate, and to communicate one's own thoughts and feelings must also be considered a right (Biklen, 1997: 208).¹⁰

¹⁰ La communication est fondamentale pour participer dans un groupe ; en fait, elle est au centre de toute relation. Dans la mesure où la communication facilitée peut fournir une voix à des personnes handicapées, elle est d'une importance cruciale. Pour cette raison et dans le sens où parler est un droit essentiel, le droit de choisir un moyen de communication, d'apprendre à communiquer et de communiquer ses propres pensées, ses sentiments et ses émotions doit aussi être considéré comme un droit.

One thing we have learned from people who can't talk is that while speech is relatively fragile, language isn't. It appears to be extraordinarily difficult to erase language. It may not have a way out, it may not be easy to find it or use it, it may be disturbed or distorted, but language does stick around. It is one of the fundamental organizing structures of the human brain. Where there's human life, there's language. [...] If we don't know exactly what is going on, we should presume normal language reception and processing. We should then try to find a communication strategy that allows the person to use whatever language he has (Crossley, 1997: 284-285).¹¹

Comme on le voit, il y a un revirement à effectuer : partir du principe que la personne comprend ce qu'on lui dit et chercher un moyen qui lui permette de s'exprimer.

2.4 D'AUTRES APPROCHES COMPLÉMENTAIRES POUR LA COMMUNICATION INTERSUBJECTIVE INTUITIVE

Ici, je vais présenter dans ses grandes lignes le travail de Frans Veldman sur l'haptonomie, la méthode de validation de Naomi Feil et l'approche d'humanité de Yves Gineste et de Rosette Marescotti. On verra que la personne est mise au centre.

2.4.1 L'haptonomie

L'haptonomie est la science de l'affectivité. Pour Frans Veldman, un thérapeute manuel néerlandais, il s'agit d'une façon d'être en contact, une façon de toucher l'autre pour le confirmer dans son affectivité. On l'utilise principalement dans les soins périnataux et auprès des personnes âgées en fin de vie. Veldman nous rappelle que l'affectivité est une dimension essentielle de la vie:

Le plus grand manque dont l'être humain puisse souffrir, c'est la privation de l'aliment qui nourrit les sentiments : la confirmation affective. C'est le manque de cette confirmation qui, dans la société humaine d'aujourd'hui, se manifeste, de

¹¹ Une chose que nous avons apprise de ceux qui ne peuvent pas parler, c'est qu'alors que la parole est relativement fragile, le langage, lui, ne l'est pas. Il semble que ce soit extrêmement difficile d'effacer le langage. Il peut ne pas avoir de voie de sortie, il peut être difficile à trouver ou à utiliser, il peut être troublé ou déformé, mais le langage est toujours là. C'est une des structures fondamentales de l'organisation du cerveau humain. Où il y a la vie humaine, il y a langage. [...] Si nous ne savons pas exactement ce qui se passe, nous devrions supposer une réception et un traitement normaux du langage. Et nous devrions alors essayer de trouver une stratégie de communication qui permettrait à la personne d'utiliser le langage dont elle dispose.

plus en plus fréquemment, bouleversant profondément la vie de ceux qui souffrent de la privation de ce bien fondamental (Veldman, 1990 : 195-196).

L'haptonomie est une façon d'aller vers l'autre avec une ouverture qui favorise la rencontre, sans attente et sans jugement. Cela fait penser à la suspension phénoménologique, à l'*epochè*, telle que la conçoit Husserl, c'est-à-dire une mise entre parenthèses. Comme le dit Galvani (2011 : 54), « *l'événement de la compréhension jaillit dans les moments où la conscience discursive et l'intentionnalité du sujet sont suspendues* ». C'est un état de conscience qui nous rapproche, à nouveau, de la veille paradoxale dont parle François Roustang. Dans le passage qui suit, Veldman précise ce qu'est la rencontre haptonomique :

Au vrai sens du terme, la rencontre haptonomique est une « entrée dans l'âme » de l'autre et une « ouverture » de sa propre âme à l'autre. C'est ouvrir un espace inconditionnel à l'autre, un « laisser-être » qui veut dire d'emblée différer tout savoir de connaissance, jugement ou critique, n'entretenir ni prétention ni préjugé, ne nourrir aucune attente, mais être ouvert à l'autre sans condition, l'acceptant d'avance tel qu'il est, c'est-à-dire, l'estimant positivement, acceptant ce qu'il représente individuellement en tant que co-humain (Veldman, 1990 : 87).

Le contact haptonomique inclut la tendresse et crée un sentiment de sécurité. La tendresse ne touche pas le « *corps* », mais la « *personne* » elle-même (Veldman, 1990 : 355). Elle concerne l'affectivité.

Le critère de « vécu de bonté » psychique, qui doit découler de la confirmation existentielle de l'approche haptonomique – c'est sa nature et son but - est l'unique caractéristique de cette approche, et l'unique légitimation de la forme haptonomique d'aide ou de thérapie (Veldman, 1990 : 378). L'haptonomie « représente un art d'être, qu'il faut intégrer dans son propre être-au-monde (Veldman, 1990 : 405).

D'envisager cela comme un art laisse entendre qu'il nous faut pratiquer, cultiver nos états d'être, qu'il nous faut avoir à cœur de réaliser la confirmation affective qui va permettre l'épanouissement de l'autre et de soi dans la réciprocité. Le contact haptonomique passe par la « *pratique d'une transformation intérieure* » comme le dit si bien Claire Petitmengin (op. cit.) et cette pratique ne peut être que quotidienne, ancrée

dans notre présence, dans notre corps, dans notre esprit. Veldman nous donne ensuite les éléments qui permettent d'atteindre cette qualité de la rencontre haptonomique. Il parle du principe de PTP qu'il explique de la façon suivante :

- Une PRÉSENCE qui unit candeur, clarté, fiabilité, véracité et sincérité
- Une TRANSPARENCE qui rend le comportement de rencontre clair et limpide, sans feinte ni arrière-pensées
- Une PRUDENCE qui fait montre de respect, de circonspection, de sollicitude et de soin attentif (Veldman, 1990 : 412).

Qu'il s'agisse de personnes âgées atteintes de la maladie d'Alzheimer ou de maladies apparentées, ou de personnes plus jeunes souffrant de diverses limitations, dans la rencontre nous sommes avant tout co-humains.

2.4.2 La validation

La validation est une approche créée par Naomi Feil, une travailleuse sociale américaine. C'est une approche qui s'appuie sur la théorie du développement de la personne d'Erik Erikson et qui s'adresse aux personnes qui souffrent de la maladie d'Alzheimer ou de maladies du même type. Pour Erikson, les différents âges de la vie correspondent à des tâches qu'il nous faut accomplir pour nous développer.

- Pour le nourrisson, les enjeux tournent autour de la nourriture et il s'agit pour lui d'apprendre la confiance ou la méfiance. Les problèmes liés à ce stade amènent les gens à devenir accusateurs.
- Pour l'enfant de 18 mois à 3 ans qui fait l'apprentissage de la propreté, les enjeux sont l'autonomie ou la honte et le doute.
- Pour l'enfant de 3 à 5 ans qui vit l'expérience de la locomotion, les enjeux sont l'initiative ou la culpabilité.
- L'enfant de 6 à 11 ans vit la réalité de l'école. Cela le conduira soit vers la compétence, soit vers l'infériorité. Les problèmes liés à ces stades sont la peur de

montrer ce qu'on ressent, l'accumulation de choses, un grand attachement aux biens que nous avons.

- L'adolescent de 12 à 17 ans se tourne vers ses pairs. Ses enjeux sont l'identité ou la confusion d'identité. Les problèmes liés à cette étape sont la crainte d'être rejeté si on s'affirme, l'incapacité d'être soi-même, l'attitude de martyr.
- Au début de l'âge adulte, le jeune vit l'expérience amoureuse qui le conduira soit vers l'intimité, soit vers l'isolement. Si cette tâche n'est pas réalisée, on vivra hanté par la terreur d'être abandonné, par la crainte angoissante de ne pas être à la hauteur des attentes de nos parents. Dans la terreur d'être rejetés, nous restons à l'écart, nous nous isolons.
- Durant les années de maturité de sa vie, la personne est confrontée à la procréation et à la création. Elle expérimentera la générativité ou la stagnation. Elle devra apprendre à encaisser les coups. Les problèmes liés à cette étape sont le refus d'admettre l'impact de nos pertes, le refus de risquer d'essayer autre chose.
- Enfin, à l'âge de la vieillesse, alors qu'il s'agit d'accepter sa vie, la personne vivra l'intégrité ou le désespoir, lequel mène à la dépression. La dépression est l'expression d'une colère jamais exprimée. La personne croule sous le fardeau de sa vie. (Papalia, et Olds, 1989, Feil, 1994).

La vieillesse est le moment de finaliser les tâches essentielles de nos vies, de mettre de l'ordre. « *La vieillesse venue, nous devons justifier de ce que nous avons fait dans notre vie. C'est le moment de regarder derrière nous, pour savoir qui nous étions* » (Feil, 1994 : 35)

Nous utilisons cette approche de la validation dans l'institution psychogériatrique où j'ai travaillé, à Lausanne. Tout en sachant que nous ne pouvions guérir la maladie d'Alzheimer, notre objectif était de maintenir les gens au stade où ils se trouvaient, de les empêcher de glisser plus loin. La maladie est vue comme un processus de « résolution » qui

permet à la personne d'actualiser ce sur quoi elle doit travailler par rapport à son propre développement. Les différents stades sont:

- La Malorientation : la personne répond positivement aux personnes et aux responsables connus. Négativement aux gens désorientés. Elle réalise sa désorientation et s'en inquiète. Elle nie les émotions. Lui poser des questions « qui, quoi, où, quand... », la toucher un minimum, maintenir une certaine distance.
- La Confusion temporelle : la personne perd la notion du temps, oublie les faits, les noms, les lieux. Elle réagit à la voix et au contact. Utiliser des mots comme « je vois, je sens ». Toucher et utiliser le regard.
- Les Mouvements répétitifs : la personne ignore la plupart des situations extérieures. Elle possède son propre sens du temps. Elle n'écoute pas et ne parle à personne. Se servir du toucher et du contact visuel. S'adapter aux mouvements de la personne.
- La Vie végétative : la personne est incapable de reconnaître la famille, les visiteurs, les ami(e)s, les soignants. Elle réagit à la voix et au contact. Copier les mouvements. Utiliser les stimulations sensorielles (Feil, 1994 : 50-51).

« La validation est basée sur le principe qu'il y a une raison derrière tout comportement » (Feil, 1994 : 46). Pour Feil, la personne travaille effectivement à résoudre des enjeux restés en suspens. La validation est une approche qui permet de donner un sens à ce que la personne vit. Comme le faisait remarquer Françoise Dolto (1985 : 149) « Le comportement apparent n'informe pas sur le sujet ni sur ce que sa sensibilité lui fait éprouver ». Si on valide les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer ou de maladie apparentée, elles ne glissent pas vers le stade de la Vie végétative.

Les techniques de Validation « ne requièrent pas plus de 8 minutes par jour d'une écoute attentive, ouverte, qui bannit le moindre jugement et exige une authentique empathie » (Feil, 1994 : 18). On voit à nouveau que c'est à partir de notre propre personne que nous intervenons et que la communication nécessite que nous nous tournions d'abord vers nous-mêmes, que notre attention se pose à l'intérieur de nous-mêmes pour vérifier

notre état d'être. Il s'agit bien de suspendre la conscience pour accéder à un état de présence et entrer dans la communication avec congruence. Ce concept de congruence, développé par Carl Rogers (1968) signifie simplement que ce que je dis, ce que je fais correspond à ce que je pense, à ce que je suis. Pour être soi-même, il faut commencer par être présent à soi-même. La présence à l'autre suppose une présence à soi, une capacité de créer un espace d'écoute à l'intérieur de soi, un lieu d'accueil, de se synchroniser d'abord avec soi-même, puis avec l'autre (Hall, 1984). Pour parler vrai, selon l'expression de Dolto, il faut être capable de savoir ce que l'on ressent. La qualité de la communication suppose que l'on cultive un art d'être. Si l'expérience, la conscience et la communication concordent, il y a congruence. Et si je vois la personne que j'accompagne comme un être en devenir, je la confirme comme sujet.

Naomi Feil suggère de procéder de la façon suivante :

1. Se concentrer (fixer un point – respirer lentement)
2. N'utiliser que des mots apaisants et concrets pour créer la confiance (qui, quoi, où, quand, comment) Éviter le « pourquoi ».
3. Reformuler : mots-clés, ton de voix, cadence
4. Polarité : imaginer la conséquence la plus extrême de ce dont la personne se plaint
« C'est donc le plus mauvais poulet que vous ayez jamais mangé ? »
5. Imaginer le contraire « Est-ce qu'il y a des jours où cela ne se produit pas ? »
6. Faire se souvenir : peut permettre de retrouver des stratégies familières oubliées. (5 et 6 à utiliser ensemble)
7. Maintenir un contact visuel sincère et proche.
8. Utiliser l'ambiguïté. (Par exemple la personne dit : « Ces catawalks me font mal ». Utiliser « ils », « elles » ou « on » pour continuer l'échange.

9. Parler d'une voix claire, basse, affectueuse
10. Technique du « Miroir » pour entrer dans le monde des gens au stade des mouvements répétitifs, pour créer une complicité.
11. Associer le comportement avec des besoins humains insatisfaits : être aimé, être utile, exprimer des émotions.

Cette approche se soucie de faire du sens. Elle va au-delà des apparences, elle est simple. Elle demande de l'attention, du savoir-être et de l'entraînement.

Face à la personne qui souffre d'un handicap ou d'une maladie, l'important est de rester en communication. À partir du moment où l'on dit à quelqu'un quelle est son infirmité, il déploie un trésor de surcompensation pour rester sujet, au lieu d'être individu charnel de plus en plus objet des autres. Il y a toujours une possibilité de joie quand il y a communication avec les autres, les autres qui disent vrai, pas ceux qui font semblant : « mais oui, cela ira mieux demain », alors qu'on sait que ce n'est pas vrai. (Dolto, 1994 : 78) [...] C'est la relation psychique des êtres humains les uns avec les autres qui donne un sens, pour eux, à leur vie. (Dolto, 1985 : 138).

2.4.3 L'humanité

Gineste et Marescotti sont des formateurs français qui ont contribué à transformer les milieux des soins aux personnes âgées. Ils travaillent sur l'importance de rester en relation dans les soins quotidiens. Ils parlent de manutention relationnelle. Le concept d'humanité est au cœur de leur démarche :

« Les cadeaux que les hommes se sont faits les uns aux autres depuis qu'ils ont conscience d'être, et qu'ils peuvent se faire encore en un enrichissement sans limites, désignons-le par le mot humanité [...] L'humanité, c'est ce trésor de compréhensions, d'émotions et surtout d'exigences, qui n'a d'existence que grâce à nous et sera perdu si nous disparaissions. Les hommes n'ont d'autre tâche que de profiter du trésor d'humanité déjà accumulé et de continuer à l'enrichir ». (Albert Jacquard cité par Gineste et Pellissier, 2007 : 277).

C'est sur la base de ce concept d'humanité qu'Yves Gineste et Rosette Marescotti ont développé leur approche de soins. La mise en humanité se concrétise à partir du regard, de la parole et du toucher :

- Les regards : ils durent longtemps, sont horizontaux, axiaux
- La parole : musique, mots positifs. La réassurance passe par la parole
- Le toucher : un toucher particulier, affectif, lent et doux. Précédé et accompagné par la parole et par le regard (Gineste et Pellissier, 2007 : 266-267).

« Ce sont les particularités « techniques » de ces regards, paroles et touchers, que nous allons utiliser professionnellement pour prendre soin de l'autre en maintenant avec lui nos liens d'humanité » (Gineste et Pellissier, 2007 : 268). Les soins vont commencer par des préliminaires qui vont durer de vingt secondes à trois minutes. Le soignant va créer et maintenir un contact visuel, en se positionnant en face de la personne et à la bonne hauteur. Tout en parlant à la personne, en lui expliquant de quelle façon il veut l'aider, il va toucher la main, l'épaule ou l'avant-bras, avec douceur, en commençant le toucher par le bout des doigts, pour finir avec toute la paume. *« L'expérience nous montre qu'il ne sert à rien de s'obstiner dans les préliminaires au-delà de 3 minutes. Il faut donc renoncer au soin, le reporter ou demander à un autre soignant, qui sera peut-être mieux accueilli, de procéder à une nouvelle phase de préliminaires » (idem, p. 270).* Cette approche permet de faire les soins dans les meilleures conditions possibles tout en donnant à la personne qui reçoit les soins une position de sujet. C'est une base pour une relation intersubjective respectueuse et, contrairement à ce qu'on pourrait craindre, on ne perd pas de temps à agir de la sorte. Cette façon de faire suppose qu'on s'adapte à la réalité de la personne dont on prend soin, qu'on tient compte de ce qu'elle exprime. On cultive ainsi la *« relation psychique »* dont parle Françoise Dolto.

La façon de toucher est importante :

Toucher, comme communiquer, s'apprend. Faute de quoi, dès qu'un patient est « difficile », agressif, souffrant, lourd, on observe que les gestes des soignants sont inadaptés, brutaux, en contradiction avec la douceur nécessaire à l'amélioration ou au maintien de la santé et du bien-être de la personne (Gineste et Pellissier, 2007 : 247-248).

Le toucher dont il est question ici est le toucher de tendresse introduit par Frans Veldman :

Le toucher de tendresse... Il protège, abrite, laisse être, dévoile bonté et beauté, confirmant au sens affectif. Déjà, en tant que tel, il ne convient donc pas de le ranger dans la sensualité érotique. La tendresse n'éveille aucun sentiment érotique, aucun désir sexuel. La tendresse est dénuée de toute sensualité. [...]

En elle, l'homme est rencontré dans son essentialité authentique, au moyen de sa corporalité animée. La tendresse ne touche pas le corps, mais la personne.

La tendresse n'est pas quelque chose de « doux », de « mou », elle n'est pas explicitement quelque chose de féminin, ou d'uniquement « tendre ». En tant que qualité de préservation, elle peut être assurément « ferme ». (...)

La tendresse est une expression humaine de cordialité affective, pleine d'amour, mais ferme et nette, portée avec circonspection, précaution, prudence et respect. (Veldman, 1990 : 355)

Apprendre à toucher, apprendre à parler. Instaurer et maintenir un lien :

Dans la quasi-totalité des situations de communication, on peut observer le phénomène suivant : lorsque le récepteur est incapable d'envoyer un *feed-back*, verbal ou non verbal, la communication verbale de l'émetteur, privée de ce qui la motive, la nourrit, etc., s'arrête. (Gineste et Pellissier, 2007 : 245).

Les auteurs suggèrent de s'entraîner à l'auto *feed-back* en ponctuant les soins d'informations adressées au patient. Ces informations peuvent être prédictives : « *Madame, je vais vous laver le bras gauche* » ou descriptives : « *Je vous soulève le bras, c'est le bras gauche, je vous savonne le dessus de la main, la paume, je vous lave l'avant-bras, etc.* ». Il s'agit d'augmenter la durée des communications dans une journée et de favoriser le maintien du schéma corporel (*idem*, pp. 246-247). L'auto *feed-back* constitue aussi un moyen de garder l'attention centrée sur la personne pendant le soin. C'est un exercice de présence qui nourrit le soigné et le soignant.

2.5 LA DIMENSION CULTURELLE DE LA COMMUNICATION

Nous avons vu un peu plus haut que la connaissance est affaire d'interaction entre un sujet et son environnement et que nous ne pouvons séparer nos actions et notre monde. (Varela, 1989). Nous évoluons cependant dans une culture qui enseigne qu'il y a un sujet et un objet, qu'ils sont séparés l'un de l'autre et qu'une connaissance objective est requise pour appréhender le monde de façon juste et précise. Ma recherche pose la question de la qualité de la communication avec les personnes atteintes de troubles neurologiques et privées de parole. Comment allons-nous communiquer avec une personne adulte dont on nous dit qu'elle a un âge mental de 11 ans et un quotient intellectuel de 70? Comment nous dépêtrer de notre culture?

2.5.1 La culture et la dimension non verbale de la communication

J'aimerais donc apporter quelques considérations sur ce qui caractérise la culture pour clore mon cadre théorique. Je m'appuie ici sur les travaux d'Edward T. Hall qui a su montrer à quel point la culture influence le comportement et la communication jusque dans sa partie non verbale, corporelle et symbolique :

Il existe un « langage sans paroles du temps et de l'espace » qui forme ce que nous appelons la culture, c'est-à-dire « une organisation sociale, une pensée, une conception de l'homme ». La culture à laquelle nous appartenons modèle nos comportements, nos relations avec les autres et avec notre environnement, sans que nous en soyons toujours bien conscients ; nous avons tendance à considérer « naturelles » des actions pleines d'émotions et de sentiments que nous accomplissons sans y penser. La culture transparaît dans toutes nos interactions. Elle s'appuie sur le biologique et conditionne nos croyances (Hall, 1984 : 81).

Hall nous parle de culture explicite, comme les lois, par exemple, et de culture implicite comme la réaction vis-à-vis du succès. Cette culture implicite se passe à un niveau infra verbal. La culture structure nos rapports sociaux et notre façon de communiquer :

[...] l'homme, en éduquant ses enfants, communique avec eux sur trois plans différents, comment s'équilibrent ces trois types de conscience et quels sont les

trois types d'expérience émotionnelle dont l'homme colore son vécu. J'ai appelé cette triade fondamentale, le formel, l'informel et le technique (Hall, 1984 : 46).

Les trois dimensions sont toujours présentes, dans des proportions différentes :

Le temps formel : connu et reconnu de tous. **L'apprentissage formel** : les méthodes d'enseignement des activités formelles sont l'injonction et la remontrance. L'apprentissage formel contient une bonne dose d'émotion. **La conscience formelle** : c'est une approche de la vie qui demande, l'air surpris : « Y a-t-il un autre moyen ? » La conscience formelle s'appuie sur la tradition. **L'affect formel** : l'affect désigne la sensation distincte de la pensée... Toute violation des normes formelles engendre une vague d'émotion... Dans presque toutes les circonstances, le formel est lié aux émotions profondes.

Le formel c'est, par exemple, la relation entre les parents et les enfants. C'est la transmission des valeurs.

Le temps informel : lié à des références situationnelles et imprécises du genre « dans un moment », « plus tard », « dans une minute ». **L'apprentissage informel** : se fait en grande partie par le choix et l'imitation de modèles quelquefois volontairement, le plus souvent inconsciemment. **La conscience informelle** : ...l'ensemble des activités que nous avons apprises un jour, mais qui sont intégrées dans notre vie quotidienne au point de devenir automatiques. **L'affect informel** : il y a peu ou pas d'affect lié au comportement informel, tant que le déroulement des événements reste en accord avec des règles non écrites ou implicites. Mais l'anxiété apparaît rapidement lorsque ces lois tacites sont enfreintes.

La rencontre entre deux cultures ou entre deux systèmes de pensée se situe dans l'informel. Si je prends l'exemple de ma pratique en CF, je me rappelle avoir vécu un malaise important en tentant de l'expliquer à de jeunes médecins qui me disaient ne pouvoir envisager une telle chose parce qu'ils avaient reçu une formation scientifique.

Le temps technique : utilisé par les scientifiques et les techniciens et dont la terminologie dérouté le profane. **L'apprentissage technique** : la connaissance est du côté du professeur. **La conscience technique** : pleinement consciente. Se situe au plus haut niveau de conscience, c'est là l'essence même du technique. **L'affect technique** : le technique se caractérise par la suppression des émotions qui entravent un comportement opérationnel... le formel et le technique se confondent souvent. On fait appel au technique en dernier ressort. De par son caractère

explicite, le technique dans notre société est associé à la loi et à l'autorité ainsi qu'à des structures symbolisées par une attitude inflexible.

Il y a une règle qu'il ne faut pas oublier lorsqu'on parle d'activités formelles, informelles ou techniques ; c'est que si l'une domine, toutes les trois sont présentes dans n'importe quelle situation (Hall, 1984 : 83- 98).

Hall a intitulé l'ouvrage dont j'ai tiré ces extraits *Le langage silencieux*. Ce langage, d'une grande puissance, nous conditionne et nous habite. Il détermine nos croyances, il oriente nos questionnements, il façonne nos décisions. Nous voyons par les yeux de notre culture et c'est à travers elle que nous *énactons*, que nous faisons émerger notre monde. Elle mérite donc que nous la questionnions.

2.5.2 Le langage silencieux et la synchronie

Dans un autre ouvrage dont le titre est *La danse de la vie*, Hall a abordé la question de la synchronie. Il s'agit d'un phénomène observable où les gestes de deux personnes sont en accord. Ce phénomène de synchronie est dû à des processus internes d'entraînement (Hall, 1984).

[...] le très subtil tissu des rythmes corporels qui lient les individus les uns aux autres... [...] Condon affirme que, quand deux individus se rencontrent, leurs systèmes nerveux centraux se commandent ou s'entraînent mutuellement.

Roustang, lui, attribue cette propriété d'entraînement à l'imagination.

Bien sûr, certains individus ont le pouvoir particulier de casser ou d'interrompre les rythmes d'autres individus. Mais ils n'en sont, dans la plupart des cas, même pas conscients. Et comment le seraient-ils ? Puisque, finalement, les accidents n'arrivent qu'aux autres ; ce sont en effet les autres qui laissent tomber et cassent des objets, trébuchent et tombent. Heureusement, il existe aussi un autre type d'individus : ceux qui, au contraire, sont toujours synchrones avec les autres – c'est un vrai bonheur -, sentent quel mouvement un autre individu va faire. Tout ce que l'on fait avec de tels individus est comparable à une danse ; même faire un lit peut être un amusement. Je ne connais aucun moyen d'apprendre à rester synchrone avec les autres ; mais je sais en revanche qu'il y a une différence considérable entre une relation dans laquelle on est synchrone et celle où on ne l'est pas (Hall, 1984 : 189)

Dans la culture japonaise, la recherche de la synchronie semble être intégrée à la vie quotidienne

[...] les Japonais sont davantage sensibles à la synchronie que ne le sont généralement les Occidentaux. Par exemple, les extraordinaires lutteurs Sumo doivent synchroniser leurs respirations avant que l'arbitre n'autorise le commencement du match, et le public sait parfaitement ce qui se passe. De la même manière, des Japonais engagés dans une conversation contrôlent fréquemment leur respiration afin de rester synchrones avec leur interlocuteur (Hall, 1984 : 191).

On a vu, dans le cadre de la programmation neurolinguistique (PNL), qu'il y a synchronisation des postures corporelles quand deux personnes sont engagées dans une communication harmonieuse. C'est la relation d'entraînement qui rend possible la synchronie et, pour établir une relation d'entraînement avec quelqu'un d'autre, il faut d'abord être capable de le faire avec soi-même (Hall, 1984).

La synchronie, tout comme l'intuition. « *apparaît comme un mode particulier d'être au monde* » (Petitmengin, 2001 : 41). Elle demande elle aussi une pratique de « *transformation intérieure* » et cette pratique est bien concrète. Elle s'appuie sur notre corporéité tout entière. « [...] *la corporéité, telle que nous l'entendons à la suite de Merleau-Ponty, englobe à la fois le corps en tant que structure vécue, expérientielle, et le corps en tant que contexte ou milieu des mécanismes cognitifs* » (Varela, Thompson, Rosch, 1993 : 318). Claire Petitmengin décrit des gestes de lâcher prise qui ont pour but de modifier la relation au corps et l'activité mentale : il s'agit de descendre dans son corps, de modifier sa respiration, de ralentir l'activité mentale, de se défaire de toute intention, d'établir une réceptivité du regard et de l'ouïe. Ces gestes, tout en nous permettant d'établir un contact différent avec nous-mêmes, vont favoriser l'apparition de l'intuition (Petitmengin, 2001). Francisco Varela, de son côté, propose la voie de la méditation et tous deux se tournent vers le bouddhisme. L'un comme l'autre fait appel à des notions qui appartiennent à une culture qui nous est étrangère, mais pour laquelle les Occidentaux manifestent de l'intérêt depuis un peu plus de cent ans. Leurs travaux sont une inspiration et un appel à transformer nos rapports à nous-mêmes, aux autres et au monde.

Nous vivons dans un monde d'experts, hautement technique où il n'y a pas de place pour l'émotion. Nous sommes profondément conditionnés par notre culture et, à moins de nous décentrer, d'opérer un décalage et de rafraîchir notre regard, il est à craindre que nous ne puissions pas comprendre des phénomènes comme la communication facilitée.

Dans ce chapitre, après avoir défini ma posture d'accompagnement, j'ai présenté quelques approches qui se soucient de mettre la personne au centre : la communication facilitée, l'haptonomie, la validation et l'humanité. Dans ma présentation de la communication facilitée, j'ai cherché à montrer les enjeux autour de la notion d'intelligence puis, dans un deuxième temps, comment une approche intuitive pouvait nous permettre de communiquer avec des personnes privées de parole. J'ai aussi présenté les problèmes d'aphasie et de dysphasie. Je rappelle que Rosemary Crossley et Douglas Biklen travaillent dans le sens d'un entraînement soutenu avec des personnes atteintes de troubles tels que l'autisme, la déficience intellectuelle, la trisomie 21, la paralysie cérébrale afin de permettre à ces personnes de communiquer avec le plus d'autonomie possible. De son côté, Anne-Marguerite Vexiau a fait connaître un autre aspect, plus intuitif, de la communication facilitée qu'on ne peut se permettre d'ignorer. Les personnes atteintes de troubles neurologiques ont le droit de communiquer. Il nous revient de développer notre sensibilité au pré-verbal et à l'intuition, d'apprendre à surmonter nos peurs et de nous former à l'intersubjectivité. Dans le dernier point du chapitre, je situe mon questionnement au sein de notre culture hautement technique et je propose d'opérer un décentrage.

CHAPITRE 3

ÉLABORATION D'UN CHEMIN D'EXPLICITATION PHÉNOMÉNOLOGIQUE DE MA PRATIQUE

*Peut-on accepter que la
connaissance se fonde sur
l'exclusion du connaissant, que la
pensée se fonde sur l'exclusion du
pensant, que le sujet soit exclu de
la construction de l'objet ?
Morin, 2008 : 34*

Dans un processus de recherche, c'est la méthodologie qui nous permettra de bâtir une expertise, de créer les savoirs (Boutet, 2009-2010). La méthodologie est importante et elle nous mène à des savoirs construits. Mais la méthodologie n'est pas tout, il faut encore savoir « QUI pose la question, POURQUOI la question se pose et COMMENT les réponses sont élaborées ». Il s'agit d'entrer en relation avec la connaissance. (Boutet, 2009-2010 : 8).

3.1 UNE RECHERCHE QUALITATIVE À LA PREMIÈRE PERSONNE

C'est dans les années 1960, aux États-Unis, que la recherche qualitative a commencé à s'imposer. En sociologie, l'École de Chicago utilise l'observation participante, empruntée à l'ethnologie. En psychologie, Carl Rogers explique la naissance d'une approche différente, qualitative, par le fait que la « science » n'a rien à dire sur l'expérience que JE vis dans la thérapie. (Rogers, 1968). Les humanistes ont longtemps été considérés comme des « hors-la-loi » professionnels. (Craig, 1978). Ils ont contesté les modèles de recherche en sciences du comportement, car ils voulaient élargir ces modèles et entrer dans le domaine des valeurs. Ils voulaient introduire la dimension du sujet, ce qui impose de ne pas se limiter au quantifiable et à l'objectif. « *C'est grâce à la recherche engagée des individus ouverts et disciplinés que les nouvelles connaissances sont découvertes ou créées. Il n'y a*

ni raffinement de laboratoire ni méthode statistique qui puisse accomplir cela. » (Craig, 1978 : 208). Quand j'aborde la question de la communication avec les personnes atteintes de troubles neurologiques et privées de parole, il me semble impossible de le faire sans entrer dans le domaine des valeurs et aussi dans celui des croyances.

Dans les recherches qualitatives, on ne mesure pas, on décrit. La recherche à la première personne, c'est installer le « je » dans une position de témoin, une position méta, tenir compte du ressenti, du vécu, du sens de l'expérience. C'est dans la réflexion sur l'expérience que l'on apprend.

L'intérêt d'une recherche à la première personne, c'est de pouvoir aborder des questions qui se posent dans notre vie. C'est de pouvoir choisir un sujet de recherche qui ne se situe pas à l'extérieur de soi et devenir concerné par l'objet de sa recherche à un point tel qu'il n'y a pas de distance entre le sujet et l'objet. C'est de pouvoir aussi nous appuyer sur notre propre expérience, sur notre vécu, sur notre ressenti et sur notre organisme pour aborder les questions qui nous habitent (Craig, 1978)

Une recherche à la première personne signifie que l'on laisse apparaître les savoirs subjectifs, qu'on transforme des savoirs implicites, des savoirs d'action liés à la pratique, en savoirs construits :

Le savoir subjectif est, en quelque sorte, le contraire du savoir objectif des experts ; et c'est d'ailleurs souvent une réaction à celui-ci. Le savoir subjectif se distancie aussi du savoir commun, n'hésitant pas à rejeter certaines normes et certains préjugés... À des niveaux subséquents, on trouve le savoir procédural et le savoir construit. Le premier implique une méthodologie rigoureuse alors que le second intègre les différents savoirs et tient compte de la complexité (Boutet, 2009-2010 : 5).

Il y a donc, dans la recherche à la première personne, une dimension liée à ce qui est personnel et une dimension liée à la connaissance. Il s'agit à la fois d'une quête de soi et d'une quête de pertinence.

Je suis dans une recherche à la première personne. J'exprime mon point de vue sur ma pratique, sur mon expérience, sur ce que j'ai vécu en accompagnant des personnes privées de parole. Je suis à la fois l'informatrice, celle qui produit les données, et la chercheuse, celle qui les analyse. Je suis donc radicalement en première personne, comme le dit Pierre Vermersch (2012).

À la maîtrise en étude des pratiques, la recherche à la première personne n'exclut pas les postures en seconde et troisième personne, elle les met en dialogue. Le Je n'existant que dans une relation Je-Tu, la démarche implique aussi de faire partie d'un groupe qui devient un lieu d'interaction, un lieu de dialogue intersubjectif (Galvani, 2006a), un lieu de co-développement. Nous sommes dans un « processus d'autoformation collective ». Nous devenons « une coopérative de production de savoirs » (Galvani, 2008).

3.2 L'ÉTUDE DES PRATIQUES, UNE RECHERCHE SUR L'EXPÉRIENCE

Ce type de recherche suppose que le chercheur se fasse confiance. Il s'agit de pouvoir entrer dans son expérience et en soi-même, de se questionner et de se laisser questionner, de réfléchir, de comprendre, de rejoindre l'universel (ou en tout cas le général) à partir d'une démarche éminemment personnelle.

Il ne faut pas craindre de ne pas savoir, mais oser aller dans l'inconnu. Ce que l'on cherche n'est pas défini d'entrée : on ne sait qu'après ce que l'on a « vraiment découvert » (De Gaulejac, 1996). Le chercheur a donc besoin de documenter son expérience, de rester ouvert et attentif à ce qui apparaît. Dans une recherche qui s'appuie sur la subjectivité pour construire du savoir, on peut même avoir besoin de désapprendre ce que l'on sait pour découvrir ce que l'expérience, elle, peut nous apprendre. C'est dans ce sens que la recherche devient une expérience d'immersion, une expérience organique, phénoménologique, une expérience de construction de savoir. De la confiance, donc, et une forme d'abandon à ce qui se donne.

Le chercheur doit pouvoir assumer qu'un choix personnel subjectif se trouve à l'origine de sa recherche, ce que la science a longtemps refusé et même nié (Rogers, 1968).

En effet, à partir des Lumières, et dans un contexte historique qui permet de comprendre cette exigence, la science s'est voulue objective, rationnelle, détachée. Le chercheur qui avait pour tâche d'accéder à la connaissance du réel ne devait pas interférer avec son objet d'étude. Et pourtant, *«[...] en tout acte de connaissance, on retrouve un apport passionné de la personne qui connaît, et... ce coefficient n'est pas une imperfection mais un élément vital de sa connaissance » (Polanyi ; cité par Moustakas, 1973 :135)*. On a bien montré, en physique quantique, que *« toute mesure apparaît comme une interaction entre l'objet mesuré et l'appareil de mesure, et il existe entre les deux un « couplage minimum » qui n'est jamais nul. Cette conception du rôle de l'observation était tout à fait absente de la physique traditionnelle » (d'Espagnat et Klein, 1993 :45)*.

Ce type de recherche suppose que le chercheur se fasse confiance. Il s'agit de pouvoir entrer dans son expérience et en soi-même, de se questionner et de se laisser questionner, de réfléchir, de comprendre, de rejoindre l'universel (ou en tout cas le général) à partir d'une démarche éminemment personnelle.

Il ne faut pas craindre de ne pas savoir, mais oser aller dans l'inconnu. Ce que l'on cherche n'est pas défini d'entrée : on ne sait qu'après ce que l'on a « vraiment découvert » (De Gaulejac, 1996). Le chercheur a donc besoin de documenter son expérience, de rester ouvert et attentif à ce qui apparaît. Dans une recherche qui s'appuie sur la subjectivité pour construire du savoir, on peut même avoir besoin de désapprendre ce que l'on sait pour découvrir ce que l'expérience, elle, peut nous apprendre. C'est dans ce sens que la recherche devient une expérience d'immersion, une expérience organique, phénoménologique, une expérience de construction de savoir. De la confiance, donc, et une forme d'abandon à ce qui se donne.

Le chercheur doit pouvoir assumer qu'un choix personnel subjectif se trouve à l'origine de sa recherche, ce que la science a longtemps refusé et même nié (Rogers, 1968). En effet, à partir des Lumières, et dans un contexte historique qui permet de comprendre cette exigence, la science s'est voulue objective, rationnelle, détachée. Le chercheur qui avait pour tâche d'accéder à la connaissance du réel ne devait pas interférer avec son objet

d'étude. Et pourtant, «[...] en tout acte de connaissance, on retrouve un apport passionné de la personne qui connaît, et... ce coefficient n'est pas une imperfection mais un élément vital de sa connaissance » (Polanyi ; cité par Moustakas, 1973 :135). On a bien montré, en physique quantique, que « toute mesure apparaît comme une interaction entre l'objet mesuré et l'appareil de mesure, et il existe entre les deux un « couplage minimum » qui n'est jamais nul. Cette conception du rôle de l'observation était tout à fait absente de la physique traditionnelle » (d'Espagnat et Klein, 1993 :45).

3.3 L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION POUR EXPLORER L'AGIR

La qualité de la recherche dépend grandement du choix de la méthodologie de production et d'analyse des données ; on pourrait voir la méthodologie comme étant l'intelligence du processus de la recherche. Une posture transdisciplinaire est nécessaire si l'on souhaite relier les différents niveaux de réalité pratique, théorique et existentiel (Galvani, 2010). Les outils méthodologiques que j'ai utilisés sont le récit de vie, l'entretien d'explicitation et les petits récits d'auto-explicitation, les « Je me souviens », que j'ai présentés au premier chapitre. Pour nous qui sommes des praticiens engagés dans un processus de recherche, un des objectifs est de travailler au niveau pratique en conscientisant nos savoirs d'action. La praxéologie et l'entretien d'explicitation sont des méthodologies utiles à ce niveau (Galvani, 2010). Pour ma part, l'entretien d'explicitation m'est apparu comme un outil privilégié. En effet, pour comprendre les éléments clés de ma pratique de communication avec les personnes privées de parole, il était indispensable de pouvoir observer, expliciter et analyser les moments décisifs de mon expérience.

Ces moments décisifs, intenses, sont les *kaïros*. Dans la mythologie grecque, *Kaïros* est « le dieu de l'instant créateur où l'essentiel se joue. Le *kaïros* est un moment d'inspiration, c'est un concentré de sens » (Galvani, 2011 :80). C'est *mètis*, l'intelligence pratique, celle qui ne réfléchit pas, qui permet de saisir le *kaïros*. Au cours de ces moments guidés par *mètis*, les praticiens incorporent un savoir-faire qui échappe à leur conscience réflexive. L'entretien d'explicitation va leur permettre « de conscientiser et de décrire

phénoménologiquement » (Galvani, 2011 :72) leur expérience. Mais je vais maintenant expliquer de quoi il s'agit.

3.3.1 Une démarche liée à la phénoménologie

L'entretien d'explicitation (EdE) est un outil de la méthodologie phénoménologique qui prend ses racines dans les travaux du philosophe Edmund Husserl et qui s'appuie sur la notion d'« époché » qui désigne la suspension de la conscience intentionnelle. « *La perception utilitaire que nous avons du monde dans la vie quotidienne nous cache en fait le monde en tant que monde* » (Hadot cité par Galvani, 2006b : 66). Le fait de se rendre présent, attentif et sans jugement est ce que l'on entend par suspension de la conscience intentionnelle. C'est la condition pour une prise de conscience qui mène vers la transformation et la connaissance. L'entretien d'explicitation est une méthode qui cherche, en passant par la description du phénomène ou de l'expérience, à découvrir ce qui existe en dehors des concepts. « *Faire décrire induit des réponses hors du domaine de la verbalisation du vécu* » parce que la description nous place sur le plan de la représentation. La description induit la conduite de réfléchissement qui laisse apparaître l'expérience. L'approche phénoménologique nous place donc sur le plan du vécu représenté à partir duquel on ira vers la thématization (vécu verbalisé, savoirs expérientiels, élaboration conceptuelle) et vers la réflexion où le vécu devient objet de connaissance et construction de l'expérience, une ouverture vers les connaissances plus abstraites (Galvani, 2011).

L'entretien d'explicitation consiste à guider, à accompagner une personne dans l'acte réfléchissant¹² où elle va se souvenir d'une situation passée et se replacer mentalement dans ce moment en se mettant en posture d'évocation¹³. Nous entrons dans un niveau de réalité

¹² L'acte réfléchissant est un acte mental qui permet de faire le passage d'un vécu en acte à un vécu représenté. Il est basé sur un retour réflexif* sur un vécu passé, de manière à en opérer le réfléchissement. Le réfléchissement est la première étape de la prise de conscience selon Piaget. Dans un langage phénoménologique on pourrait parler de remplissement intuitif (Vermersch, glossaire).

¹³ L'évocation est « le fait qu'un acte mental s'accompagne d'un contenu représenté de façon quasi sensorielle. Tous les actes cognitifs ne s'accompagnent pas nécessairement d'évocation. Toute évocation peut être décrite par son contenu (qu'est-ce qui est évoqué), par la texture sensorielle en laquelle elle représente ce

qui est le niveau pratique, nous explorons et conscientisons « *des gestes opportuns, des compétences et des savoirs dans l'action* » Galvani, 2006b : 64).

3.3.2 Une méthode qui s'inspire des travaux de Jean Piaget, de Milton Erickson et des apports de la programmation neurolinguistique

Toutes les situations de la vie, nous dit Pierre Vermersch, contiennent deux dimensions : une dimension expérientielle et une dimension de formation. « *Qu'est-ce que le sujet peut y apprendre ? Quels mécanismes met-il en œuvre ? Peut-on aider les formés à tirer la leçon de leur expérience ? Comment ?* » (Vermersch, 1989 : 123).

C'est en cherchant à favoriser la prise de conscience des connaissances liées à l'expérience que Vermersch a développé l'entretien d'explicitation. À l'aide d'un questionnement descriptif, on entre dans le déroulement d'une action passée, qui est fait d'actions mentales et matérielles. On y accède par le biais d'une modalité sensorielle que ce soit, pour nommer les principales, une modalité visuelle, auditive ou kinesthésique :

Suivant que le support de ces actions sera lié à un codage auditif (vous vous dites intérieurement ce que vous allez faire) ou à un codage visuel (vous voyez intérieurement une image mentale sous forme de petit schéma avec des flèches, ou bien vous voyez votre action comme un film qui se déroule...) les actions mentales auront des propriétés différentes. Par exemple, par le seul fait que le codage auditif est plus inscrit dans un déroulement linéaire (je me dis les choses à faire les unes après les autres), il est très efficace pour respecter la réalisation d'une séquence d'actions ; par contre, dans le traitement ou l'évocation de données spatiales, il ne permettra pas facilement l'évocation simultanée des données d'un plan (Vermersch, 1989 : 128).

Les travaux réalisés dans le cadre de la programmation neurolinguistique ont bien mis en évidence les différentes modalités sensorielles. Elles donnent des repères qui permettent à l'accompagnateur de mieux intervenir lors de l'entretien pour assurer l'ancrage sensoriel.

contenu (quelle est la ou les modalités sensorielles qui supportent cet évoqué, visuel, auditif, etc.) et le déroulement de l'acte d'évoquer en tant que tel » (Vermersch, glossaire).

Dans son élaboration de l'entretien d'explicitation, Pierre Vermersch s'est inspiré de Jean Piaget et plus particulièrement de la théorie opératoire de l'intelligence. Il y a des connaissances que nous ne sommes pas conscients d'avoir et qu'on peut appeler des connaissances implicites, ou des savoirs d'action. Piaget parlait d'inconscient cognitif. *« Réussir c'est comprendre en action... et comprendre c'est réussir à dominer en pensées les mêmes situations. (Piaget cité par Galvani, 2009 : 40). Le savoir non conscient, « le savoir d'action des experts semble proche de la Mètis, cette intelligence pratique de l'ombre qui était pour les Grecs la capacité à agir au moment opportun (kairos) » (idem, p. 49). L'entretien d'explicitation donne l'accès à la Mètis, il permet la « reconstruction... une réorganisation de ces connaissances sur un autre plan. Pour Piaget, la prise de conscience est synonyme de conceptualisation » (Vermersch, 1991 : 277). C'est l'acte réfléchissant qui permet le passage du vécu à la conscience. Dans l'entretien d'explicitation, on part du principe que « ce qui est non conscientisé se trouve dans l'expérience même, dans le déroulement de l'activité... C'est de l'ordre du descriptif, du séquentiel, du vécu » (Vermersch, 1991 : 278). Une fois la prise de conscience effectuée, on peut y réfléchir et envisager autrement l'action future.*

L'explicitation suppose donc de nommer (en quelque langage que ce soit) c'est-à-dire de distinguer des éléments dans un ensemble. Par là même, c'est aussi le début d'une distance du sujet par rapport à lui-même et par rapport à l'objet, puisque nommer c'est créer une distinction entre celui qui nomme et ce qui est nommé. Une connaissance non consciente qui était incluse dans une séquence d'action, et qui n'était qu'une connaissance-outil, devient objet de connaissance par le simple fait de la dénomination (Vermersch, 1989 : 124)

Dans ces entretiens, la prise de conscience vient du sujet, elle ne lui est pas suggérée ou imposée et cela lui donne un impact important. Comme le dit Nadine Faingold, *« le choix par la personne elle-même des moments explorés est une clé essentielle, comme si l'inconscient faisait émerger parmi la multitude des situations possibles, celles qui incarnent le plus authentiquement ce qui fait sens » (Fainglod, 2004 : 98).*

Pendant l'entretien, le sujet se trouve en posture d'évocation. Il ne regarde pas l'accompagnateur, il parle lentement, occupé qu'il est à « présentifier » le moment évoqué.

Sa mémoire sensorielle le ramène à l'expérience vécue ; elle lui permet d'accéder au pré-conscient, au pré-réfléchi. Pierre Vermersch s'est intéressé aux travaux de Milton Erickson qui a beaucoup utilisé l'hypnose dans sa pratique. L'état dans lequel se trouve le sujet pendant l'entretien d'explicitation fait penser à une transe légère ou à la veille paradoxale, quand le sujet fusionne avec son environnement dans une « attention non intentionnelle ». Cet état ressemble aussi à la « *perceptude* » dont parle François Roustang et dont il dit qu'elle est une forme de « *vigilance généralisée* ». (Galvani, 2009 : 43). C'est l'attention flottante des psychanalystes :

L'acte réfléchissant suppose la capacité à maintenir la suspension de l'intention dans une visée à vide pour que le réfléchissement de l'expérience se déploie. Cet acte central de la méthodologie de recherche phénoménologique est aussi développé dans les pratiques méditatives et contemplatives... Dans toutes ces pratiques, le réfléchissement de l'expérience dans la conscience suppose une suspension de l'intention (Galvani, 2009 : 47).

3.3.3 Comment procéder pour accéder aux savoirs d'action?

- ❖ On entre dans un moment précis ; il ne faut pas rester dans la généralisation. Il s'agit d'aider le sujet à entrer dans sa mémoire sensorielle en vue d'une représentification du moment. La première étape d'un entretien d'explicitation est un contrat qui s'établit entre l'accompagnateur et le sujet. Cet accord de départ est important et il pourra être renouvelé au cours de l'entretien, par exemple quand on arrive dans le moment du moment. Le contrat favorise une relation de confiance et laisse le sujet libre de continuer ou de s'arrêter. Les questions à poser sont : « Que souhaites-tu ? », « Si tu es d'accord... », ou « Je te propose ».
- ❖ posture d'évocation signifie que la personne, le sujet, se replace mentalement dans le moment. L'accompagnateur ne force rien et le sujet laisse remonter un moment. Il accepte le vide, si c'est le cas ; il prend ce qui vient.
- ❖ Le sujet donne une première description globale de l'action. Les questions à poser sont alors : « Comment ? », « Quoi ? », « Où ? », « Quand ? ». On respecte les

étapes chronologiques et on vérifie qu'on a le tout. On se trouve là dans ce que Vermersch appelle les satellites de l'action :

- les savoirs
- les intentions (les buts)
- le contexte
- les commentaires du sujet sur son action (les jugements)

Il faut prendre garde de ne pas se perdre dans les satellites.

- ❖ Un second contrat est alors nécessaire pour s'assurer que le sujet est d'accord de continuer, avant d'entrer dans le « moment du moment ». En fait, il peut y avoir plusieurs moments décisifs. Le sujet va les identifier et en choisir un. Quand on est dans cette étape de l'entretien, les signes que l'on avance bien sont le ralentissement du débit chez le sujet et la perte du contact visuel. Il se trouve en posture d'évocation, en position de parole incarnée. L'accompagnateur se synchronise avec lui sur le plan verbal et non verbal. Ses interventions vont servir à amener et à garder le sujet dans sa mémoire sensorielle ; il s'agit de « granulariser »¹⁴ l'action, de descendre le plus possible dans la mémoire sensorielle pour amener le moment à la conscience. Voici quelques exemples d'intervention : « Prends ton temps », « Reste là, qu'est-ce qui remonte ? », « Où le vois-tu ? », « Qu'est-ce que tu te dis ? », « Comment as-tu fait ? », « Et quand tu ne vois rien, qu'est-ce que tu vois ? », « À quoi le sais-tu ? », « Et ensuite ? » La reformulation et l'emploi de relances à vide peuvent parfois être utiles pour guider le sujet dans son évocation. La relance à vide tient compte de ce qui a été dit, mais elle reste à un niveau où elle ne risque pas d'influencer le sens de l'entretien. Par exemple, l'accompagnateur

¹⁴Le grain d'une description définit l'unité la plus petite qu'elle prend en compte. C'est un point important de toute démarche descriptive que d'avoir à envisager une pluralité de niveaux de description (Vermersch, glossaire)

pourrait dire : « Donc tu es devant la porte... elle est comment ? » On se laisse guider par la mémoire sensorielle.

- ❖ Après s'être assuré que c'est complet, qu'on est allé aussi loin qu'on pouvait dans l'explicitation du moment, on va faire la synthèse et la clôture de l'entretien. L'accompagnateur va demander au sujet comment il se sent, ce qu'il ressent. (Galvani 2011, notes de cours ; Vermersch, 1991 ; Faingold, 2004)

3.3.4 La place des émotions dans l'entretien d'explicitation

La notion de tiers inclus et de complexité du réel a été développée par Edgar Morin. Cette notion suppose qu'on entre dans des logiques qui se relient. Ce n'est plus ou bien une chose, ou bien l'autre, mais une chose **et** l'autre.

Ceci m'amène à parler de la place de l'émotion dans l'entretien d'explicitation. Pour Nadine Faingold, l'exploration d'un moment de pratique mène le sujet, avec l'aide de l'accompagnateur, soit vers l'action, soit vers l'émotion et le sens, et cela grâce à la mémoire sensorielle qui permet de revivre l'action. Quand on entre ainsi dans l'univers émotionnel du sujet, la façon d'accompagner sera différente selon que le moment évoqué sera une « situation problème » ou une « situation ressource » (Faingold, 2004). Elle précise bien qu'on est à la fois dans un niveau où c'est l'action qui est au centre, avec ses satellites, et dans un autre niveau où c'est l'émotion qui se trouve au milieu du vécu, aussi avec ses satellites qui sont

- les vécus émotionnels forts
- les effets de l'émotion
- les éléments déclencheurs
- les croyances galères et les croyances ressources

C'est au niveau émotionnel que se situent les enjeux identitaires qu'on pourra aider à décoder si le contrat le permet. En partant de l'action, on va accéder au sens. Cela se produit par le biais de l'émotion qui surgit au cours de l'évocation du moment. Il y aura un élément déclencheur qui va conduire à l'émotion, laquelle va donner accès aux valeurs, aux enjeux identitaires, aux expériences de référence, aux croyances et aux messages structurants. (Faingold, 2004). Il est important de se rappeler qu'un contrat est nécessaire pour entrer dans le décodage de ces enjeux. Une chose est certaine, c'est qu'il ne faut jamais ancrer le sujet dans une émotion négative. Il est préférable de le ramener vers le déroulement de l'action, dans un moment où il a su faire.

La notion de tiers inclus et de complexité du réel a été développée par Edgar Morin. Cette notion suppose qu'on entre dans des logiques qui se relient. Ce n'est plus ou bien une chose, ou bien l'autre, mais une chose **et** l'autre.

Ceci m'amène à parler de la place de l'émotion dans l'entretien d'explicitation. Pour Nadine Faingold, l'exploration d'un moment de pratique mène le sujet, avec l'aide de l'accompagnateur, soit vers l'action, soit vers l'émotion et le sens, et cela grâce à la mémoire sensorielle qui permet de revivre l'action. Quand on entre ainsi dans l'univers émotionnel du sujet, la façon d'accompagner sera différente selon que le moment évoqué sera une « situation problème » ou une « situation ressource » (Faingold, 2004). Elle précise bien qu'on est à la fois dans un niveau où c'est l'action qui est au centre, avec ses satellites, et dans un autre niveau où c'est l'émotion qui se trouve au milieu du vécu, aussi avec ses satellites qui sont

- les vécus émotionnels forts
- les effets de l'émotion
- les éléments déclencheurs
- les croyances galères et les croyances ressources

C'est au niveau émotionnel que se situent les enjeux identitaires qu'on pourra aider à décoder si le contrat le permet. En partant de l'action, on va accéder au sens. Cela se produit par le biais de l'émotion qui surgit au cours de l'évocation du moment. Il y aura un élément déclencheur qui va conduire à l'émotion, laquelle va donner accès aux valeurs, aux enjeux identitaires, aux expériences de référence, aux croyances et aux messages structurants. (Faingold, 2004). Il est important de se rappeler qu'un contrat est nécessaire pour entrer dans le décodage de ces enjeux. Une chose est certaine, c'est qu'il ne faut jamais ancrer le sujet dans une émotion négative. Il est préférable de le ramener vers le déroulement de l'action, dans un moment où il a su faire.

3.3.5 Commentaires

La perception n'est jamais seule ; elle suscite toujours une idée, un souvenir, une émotion, une intention qui retentissent à leur tour sur elle et instituent en nous autant de nouveaux dialogues entre le présent et le passé, entre le passé et l'avenir, entre ce que nous pensons et ce que nous sentons, entre ce que nous sentons et ce que nous voulons (Lavelle cité par Galvani, 2006b : 66)

Ce que j'ai vécu en tant que sujet et ce que j'ai observé en tant qu'accompagnatrice, c'est que l'émotion émerge d'elle-même quand on explicite le moment décisif (kaïros) de l'action et que sa présence est liée au sens dévoilé par l'explicitation du déroulement de l'action. Je pense que cela, le sens, a besoin de se déposer chez le sujet, de l'habiter pour qu'il puisse, justement, établir les liens entre ses actions, ses valeurs et ses intentions. Entre le praticien qu'il est et le praticien qu'il voudrait être, il y a un travail de mûrissement qui doit s'effectuer. L'entretien d'explicitation est comme une clé qui ouvre la porte ; il faut ensuite s'approprier ce qu'il y a derrière la porte. La prise de conscience agit au niveau de l'action **et** au niveau de l'émotion.

3.3.6 Différentes mises en pratique de l'explicitation dans cette recherche

S'il permet la prise de conscience chez le sujet, l'entretien d'explicitation est aussi un outil pour le chercheur qui souhaite obtenir des informations à propos d'un processus, d'une expérience. Dans le cadre de ma recherche, c'est un outil précieux qui me permet de

mieux comprendre ma pratique et qui me permettrait aussi de m'informer de ce qui vit dans la pratique d'autres praticiens qui accompagnent des personnes privées de parole. Je le vois aussi comme un formidable outil pédagogique dans des ateliers que je pourrais faire avec des personnes œuvrant dans les soins auprès de clientèles polyhandicapées ou souffrant de la maladie d'Alzheimer. Partir d'un savoir d'action pour élargir sa vision et sa sensibilité me semble une base saine et solide.

Pour cette recherche j'ai utilisé l'explicitation de différentes manières. Après avoir fait un récit autobiographique pour situer l'émergence de la question de la communication intuitive dans mon parcours de vie (chapitre1), j'ai ensuite rédigé plusieurs récits d'auto-explicitation phénoménologique de moments clés ou *kaïros* de mon expérience (Galvani, 2011) en suivant la méthode des « Je me souviens » (Galvani 2006a).

Afin d'obtenir des données plus précises sur un moment particulièrement signifiant, j'ai suivi le cours d'entretien d'explicitation. À cette occasion, j'ai été interviewée pour expliciter ce moment. L'entretien a été enregistré et entièrement transcrit pour l'analyse.

Pour compléter mon analyse, j'ai aussi souhaité interviewer d'autres praticiens engagés dans des démarches de communication avec des personnes privées de paroles. J'ai pu rencontrer Céline Yelle qui a participé à un projet d'histoires de vie auprès de personnes polyhandicapées.

3.4 MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES

Après avoir vu la méthodologie de recueil des données, il reste à voir de quelle façon nous allons procéder pour les analyser. A ce stade, il est utile de reformuler la question centrale de la recherche qui est la suivante : qu'est-ce que je fais quand je communique avec une personne atteinte de troubles neurologiques et privée de parole ?

Pour cette partie du travail, je m'inspire principalement de Quivy et Van Campenhoudt (1995) et de leur modèle de construction des concepts. Il s'agira aussi de mettre l'analyse des données en relation avec le cadre théorique, mais je vais entreprendre la démarche de conceptualiser à partir d'un entretien d'explicitation sur ma pratique

d'accompagnement. « *La conceptualisation est plus qu'une simple définition ou convention terminologique. Elle constitue une construction abstraite qui vise à rendre compte du réel* » (Quivy, Van Campenhoudt, 1995 : 120). Les concepts qui vont se dégager de cette analyse sont des concepts opératoires, c'est-à-dire qu'ils sont induits par l'expérience, par le phénomène étudié.

C'est par ses dimensions qu'un concept peut rendre compte du réel. Comme les auteurs le font remarquer, les concepts « triangle » et « rectangle » nous renvoient à des réalités « *à deux dimensions, de type surface, tandis que le concept « cube » renvoie à une réalité à trois dimensions de type volume* » (idem : 120). Lorsque les dimensions sont complexes, on peut en extraire les composantes pour mieux les observer et les comprendre.

Ce sont les indicateurs qui vont nous permettre de mesurer les dimensions. Leur rôle est « *de nous conduire au réel [...] Les indicateurs sont des manifestations objectivement repérables et mesurables des dimensions du concept* » (idem : 120-121). Les dimensions et leurs indicateurs « *permettent de constituer un cadre de référence commun et de donner plus de validité à la mesure du phénomène* » (idem : 123).

À la maîtrise en étude des pratiques, nous sommes en recherche-action-formation. Ce concept de recherche-action a été développé par René Barbier, un chercheur français, professeur à l'Université Paris VIII St-Denis :

Parce que la recherche-action occupe toujours un espace-temps bien déterminé, parce qu'elle cherche à comprendre et à résoudre des situations précises et parce qu'elle est orientée vers la mise en place de changements réels, elle appartient à ce courant qu'Henri Desroches nommait « la sociologie de l'espérance » (Barbier, 1996 : 85).

Ma démarche à la maîtrise est basée sur l'espoir de voir les pratiques de communication auprès des personnes privées de parole évoluer et s'humaniser. Dans ma pratique d'accompagnante, je me trouve sous l'influence de théories implicites qui sont, en fait, des théories découlant de l'action. Les savoirs d'action des praticiens sont des théories implicites en acte. Réfléchir son expérience permet aux praticiens de passer d'une

compréhension en acte à une réussite en pensée. La maîtrise en étude des pratiques psychosociales vise à conscientiser et à expliciter ces théories en acte (Galvani, 2008).

CHAPITRE 4

L'INTERSUBJECTIVITÉ INTUITIVE OU LA CRÉATION SENSIBLE D'UN LANGAGE COMMUN

*Lorsqu'il y a l'amour, il y a la
beauté. L'amour et la compassion,
avec leur intelligence – c'est cela,
la vérité éternelle, infinie.
Krishnamurti, 1998 : 161*

Mes données centrales sont tirées de l'entretien d'explicitation du 15 janvier 2011 qui apparaît dans son intégralité en annexe, à la page 115, et au cours duquel j'ai abordé un aspect de ma pratique qui est la communication sans mots, ou en deçà des mots. Dans cet entretien dont les lignes sont numérotées, j'apparais sous la lettre I.

J'accompagnais alors une femme que j'appellerai M., dont les réactions me faisaient penser qu'elle n'aurait pas supporté que je prenne sa main pour faire de la CF avec elle. Je pense qu'elle aurait vécu cela comme une forme de contention. Il a fallu quelques mois pour qu'elle accepte que je me tienne proche d'elle. Il n'était pas question d'arriver et de prendre simplement sa main. J'ai donc cherché à l'approcher autrement.

La veille de l'entretien, les professeurs m'avaient demandé d'écrire un « Je me souviens » (Galvani, 2006a), c'est-à-dire un récit phénoménologique, lié à ma pratique et à partir duquel l'entretien aurait lieu. J'ai donc, ce soir-là, écrit un texte que j'ai repris et complété après l'entretien. Je donne ici la deuxième version.

M. Elle a 50 ans et elle habite dans une résidence du Centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI). Elle a longtemps vécu en institution. Je l'accompagne depuis un an et demi.

Elle crie. Sa voix est puissante, forte. J'entends de la colère, de la révolte et il me semble aussi, parfois, que crier lui procure du plaisir, qu'elle expérimente quelque chose d'elle-même qui lui est agréable. Elle parle de temps en temps : ce sont des mots isolés ou des phrases qui ne semblent pas toujours liés au contexte. On me dit que pendant une année, elle n'a presque pas parlé.

Elle est malvoyante, mais on pense qu'elle voit probablement des ombres. Elle se déplace dans la résidence en se tenant aux mains courantes.

Elle a eu pendant très longtemps un comportement qui lui a causé beaucoup d'ennuis : elle se déshabillait n'importe où, n'importe quand. Durant nos séances, depuis quelques mois, elle ne cherche plus à se déshabiller tout le temps ; c'est un changement que je remarque.

Si elle a tendance à dire « ôte-toi de là », « va-t-en là-bas », elle manifeste, à l'occasion, le besoin d'être touchée. Dans nos séances, je cherche à me tenir proche d'elle et à la toucher.

Je viens vers elle habitée par une croyance : il y a une partie de l'être qui ne peut pas être malade et c'est cette partie que je désire atteindre. En plus de cette croyance, je cultive en moi un espace de calme, de silence et de paix. C'est dans ce lieu que j'accueille M. S'il m'arrive d'être agitée ou distraite, je cherche simplement à me recentrer.

Quand j'arrive dans sa chambre, elle est déjà installée dans son fauteuil. Je la salue, en me nommant et en lui disant que je viens passer un petit moment avec elle. Je dépose mes choses près de l'étagère, je fais deux pas et me voilà près d'elle.

Je chante pour elle un *Dona nobis pacem* ancien. C'est ma façon de me relier, avec elle, à ce que l'humain a de meilleur, à sa dignité, à sa noblesse, à sa spiritualité. Ce chant me relie à une communauté, celle des parents, des enseignants, des amis

et des anciens élèves de l'école où sont allées mes filles. Je me souviens quand nous avons chanté ce *Dona nobis pacem* ensemble : l'ampleur du chant, sa beauté, toute la salle qui vibrait de nos voix. Nous chantions pour rendre hommage à une enseignante décédée quelques jours plus tôt et dont le service funèbre avait eu lieu en Suisse allemande. Cette femme avait été l'âme de l'école. Nous avions senti le besoin d'une cérémonie, à Lausanne. Le besoin de nous rassembler. Tous, unis dans cette prière : « Donnez-nous la paix ! » Quand je chante pour M., je lui confirme qu'elle appartient totalement à l'humanité. Je suis contenue dans cette communauté qui demande la paix, alors que, moi-même, je contiens M. Dans la chambre, nous sommes bien plus que deux, nous sommes trois cents. Les uns dans les autres.

Je lui lis des contes. Quand on s'adresse à elle dans la vie quotidienne, c'est avec un vocabulaire extrêmement limité et, la plupart du temps, pour lui donner des ordres. Quand je lis pour elle, je m'installe tout près, et je lis doucement, en mettant bien de l'intonation... je crée un climat d'intimité. Cette lecture est une « *caresse auditive* » (Dolto, 1987, 49). Je n'ai aucune idée de ce qu'elle comprend, mais, à l'aide des contes, je sème des univers symboliques dans son esprit. Le symbole porteur de sens. Je lui donne à vivre la beauté des textes. Je nourris son imaginaire. Ne faut-il pas le symbolique, le réel et l'imaginaire pour être en santé ?¹⁵

Au moment où je chante, je reste debout près d'elle qui est assise dans son fauteuil et je pose ma main sur son épaule. Le geste est léger, il exprime une demande : consent-elle à ce que je sois proche d'elle ? À ce que je la touche ? Si elle le désire, nous prolongeons le contact. Elle appuie sa tête sur moi, je pose ma main gauche sur son front, ma main droite derrière sa tête, dans un geste maternel. Quand on prend un petit enfant, on pose la main derrière sa tête pour assurer sa sécurité. Je sais bien que M. n'est pas un bébé et que je ne suis pas sa mère, mais

¹⁵ D'après Jacques Lacan, selon mes notes de cours du vendredi 14 janvier 2011.

je me dis que ce geste peut lui transmettre le sentiment d'une présence aimante, sécurisante.

Ma main gauche, sur son front, est simplement là pour cadrer. Il arrive que M. ait des mouvements compulsifs et qu'elle lèche mon pull, ce que je ne cherche pas à encourager. Ma main sur son front se veut apaisante : « On ne s'agite pas ».

Ma main droite passe de sa tête à son épaule. Je chante, je fredonne, je respire, je suis avec elle.

Il arrive qu'elle refuse le contact. Dans ce cas, je n'insiste pas.

De temps en temps, j'aborde des sujets comme les croyances, le sens de la vie... Je lui redis, régulièrement, que je suis contente de l'accompagner, que c'est important pour moi d'être avec elle.

C'est important, pour moi, de l'accompagner et de la confirmer dans son humanité. Elle et moi, nous sommes semblables.

Je la rencontre deux fois par semaine, une demi-heure à chaque fois. (Michaud, Récit de pratique, 30 janvier 2011)

M'inspirant de Quivy et de Van Campenhoudt, j'ai relu l'entretien d'explicitation, relevé les thèmes abordés et choisi des extraits à partir desquels j'ai reconnu certains concepts avec leurs dimensions, leurs composantes et leurs indicateurs. Ces indicateurs sont des actes à partir desquels les concepts sont induits. Pour en avoir une vision globale, on peut se référer au tableau 1 à la page suivante.

Les différents concepts qui apparaissent au cours de cet entretien où je suis identifiée par la lettre I, sont les suivants : la rencontre, l'intersubjectivité et la réciprocité, l'authenticité et la congruence, la puissance de l'imaginaire et la transduction.

Tableau 1: Analyse de l'entretien d'explicitation du 15 janvier 2011

CONCEPTS	DIMENSIONS	COMPOSANTES	INDICATEURS
Rencontre	-rituelle -épistémique -mythique	Interroger par le geste	-le geste -le chant -la respiration
Intersubjectivité	-présence -distance	-être présente, être avec, être là -comment je comprends que M. est d'accord -volonté de transmettre un sentiment d'attention, de douceur, de délicatesse	-la respiration -des cris dans lesquels je ne perçois pas d'hostilité -ne pas imposer la proximité. Je recule si elle dit « Va-t-en là-bas »
Authenticité et congruence	-accueil -acceptation	-les limites -besoin d'être à l'aise dans la relation	-faire en sorte que je puisse accepter le contact (main sur le front pour prévenir qu'elle lèche mon pull)
L'imaginaire	-l'archétype de la mère -les contes	-bâtir un lien où l'autre se sent à l'aise -nourrir l'imaginaire	-ma main droite derrière la tête de M. -séances régulières de lecture

Transduction	-reliance -humanité -humanisation	-le chant nous relie à un groupe et à un moment chargés de sens pour moi -contenir et être contenues	-toujours le même chant
--------------	---	---	-------------------------

4.1 LA RENCONTRE

La rencontre a plusieurs dimensions. Une dimension rituelle qui se vit au niveau sensori-moteur, une dimension esthétique et une dimension symbolique, mythique, qu'on peut voir dans les contes que je lui lis et dans le chant. Il y a aussi une dimension épistémique qui est là, bien qu'elle ne prenne pas beaucoup de place. Je partage avec elle mes réflexions, ma démarche à la maîtrise, mes lectures. Avec M., l'accent est surtout mis sur les aspects rituels, symboliques et mythiques. Cette catégorisation (rituelle, mythique, épistémique) est celle de Jacques Miermont (2005). Elle rejoint celle de Galvani qui, dans son approche existentielle de la formation, voit aussi trois dimensions : épistémique qui parle de la connaissance, pratique qui concerne l'action et symbolique qui rejoint le niveau du sens existentiel. Dans toute expérience, les trois niveaux sont toujours présents.

J'ai installé beaucoup de rituels dans mes rencontres avec M. Un des ces rituels est la prise de contact, sans paroles, qui m'informe de la réceptivité de M., de sa disponibilité envers moi. Je l'interroge par le geste.

Pour la clarté de l'analyse, j'ai converti le texte de l'entretien en tableau. Le texte est à gauche et les commentaires à droite.

Tableau 2 : La rencontre

I Quand je m'approche d'elle... mais il y a beaucoup de... dans le geste, il y a beaucoup de rituels entre nous. Les gestes sont souvent un peu les mêmes, mais il ne se passe pas toujours la même chose (Annexe lignes 85-88).	L'ouverture du canal de communication passe par des gestes et non par des paroles.
P Force pas hein C'est... Tu arrives, tu poses la main.	
<i>Silence</i>	
I Là en fait elle a l'air calme, mais je suis sûre de rien, donc, j'avance vers elle en me demandant comment elle va... m'accepter.	Il n'y a rien d'acquis. L'habitude ne constitue pas une garantie. J'attends son accord.
P Quand t'avances vers elle, là, tu la vois, elle a l'air calme, tu te demandes comment elle va t'accepter. Qu'est-ce que tu fais? (silence) Comment tu fais ça?	
I O.K. (tout bas) Ben là je... j'ai... j'ai posé mes affaires sur l'étagère.	Je cherche à me remettre dans le moment, à consolider ma posture d'évocation
P Tu poses tes affaires (lignes 330-337)	
P C'est à ce moment-là que tu poses la question ?	
I Non la question elle est là.	La question n'apparaît pas de façon soudaine. Elle m'habite.
P Elle est là oui... C'est pas vraiment une question.	
I <i>beaucoup d'hésitation</i>	
P Ça se pose pas dans ta tête?	
I Non c'est pas comment est-ce qu'elle va être	En fait, la question serait : accepte-t-elle

aujourd'hui, c'est pas, c'est pas...	d'entrer en communication avec moi ?
P mentalisé, il n'y a pas de mots.	
I C'est ça (lignes 341-348)	

J'insiste, dans la description du geste d'approche sur le fait que ce geste est délicat et que je marque un temps d'arrêt. Mon geste est en quelque sorte, suspendu. C'est ce qui en fait une question. M. sait que je suis là parce que je me suis nommée et je l'ai saluée en entrant dans sa chambre. Et maintenant je la touche à l'épaule avec délicatesse, sans lui imposer la proximité. Je respire, je me sens calme et centrée. Nous reparlerons de la respiration, un peu plus loin, parce qu'elle est essentielle dans ma pratique.

Tableau 3 : La question

P Alors comment elle se manifeste cette question? Comment est-ce qu'elle va être si elle n'est pas mentalisée. Comment tu la vis ?	
I Dans le geste (pointe d'interrogation). Je l'interroge en posant ma main sur mon, sur son épaule	Accepte-t-elle que je sois proche ? Que je la touche ?
P O.K. Quand tu l'interroges, en posant sa main, ta main sur son épaule, comment tu fais ça?	
I (bref silence) Je pose ma main délicatement.	Délicatesse et légèreté. Je ne veux pas m'imposer à elle. Tout est condensé là, parce qu'il n'y a pas de mots. Le geste contient tout.
P C'est la main droite?	
I Oui	
P Sur l'épaule? Gauche?	
I Sur l'épaule gauche	

P O.K	
I Et j'ai un temps d'arrêt, parce que c'est ma question. C'est...	Attente, suspension... C'est le geste qui interroge.
P Le temps d'arrêt c'est avant de toucher?	
I Non, ma main, mais vraiment légèrement sur son épaule. Je pose pas ma main sur son épaule (geste affirmé). Délicatement.	Et c'est la délicatesse du geste qui doit lui permettre de percevoir qu'elle est libre de répondre oui ou non. C'est un préliminaire.
P Tu poses ta main légèrement sur son épaule et il y a un temps d'arrêt (lignes 351-367).	

Les gestes appartiennent donc à la dimension rituelle. La dimension symbolique, mythique de notre rencontre passe par la lecture de contes, de poésie et par le chant. Nous verrons plus loin l'importance du chant. Il s'agit d'accéder au niveau existentiel, d'introduire de la beauté et du sens dans la vie de M, dans nos vies. Je dispose d'un très grand répertoire de contes qui viennent de différentes cultures et que je choisis selon l'inspiration du moment. Je ne cherche jamais à interpréter un conte parce que je préfère le laisser agir. Ce mode de connaissance existentiel passe par la dimension sensori-motrice, comme j'en ai parlé au point 2.2, en introduisant le trajet anthropologique de l'imaginaire de Gilbert Durand. J'ai tout à fait confiance dans le fait que M. puisse s'approprier ce que je lui lis.

J'accorde aussi beaucoup d'importance au chant. Je chante pour M. et nous écoutons ensemble de la musique. Elle aime particulièrement la musique des années '70. Ainsi s'expriment des émotions et des sentiments que M. peut reconnaître et ressentir.

4.2 INTERSUBJECTIVITÉ ET RÉCIPROCITÉ

Revenons à l'entretien d'explicitation du 15 janvier 2011. Ma main touchant délicatement l'épaule de M. était restée suspendue, en attente d'une réponse.

Tableau 4 : L'intersubjectivité et la réciprocité

I Elle répond très vite, elle répond tout de suite.	
P Tout de suite.	
I Je pose ma main délicatement sur son épaule... Elle, elle prend sa main gauche puis elle la met derrière mes jambes, puis elle tourne sa tête, puis elle fait ça comme ça (geste de pousser avec le front).	La réponse se manifeste aussi sous une forme sensori-motrice.
P O.K. Elle laisse sa main derrière tes jambes et elle tourne sa tête comme ça.	
I Oui, oui. Puis quand on est proches, comme ça, elle met sa main derrière mes jambes... Alors, moi je la touche et elle, elle me touche.	Le geste illustre la réciprocité. Le canal de communication est ouvert.
P Elle te touche, avec la main derrière les jambes (lignes 373-381).	

Les concepts d'intersubjectivité et de réciprocité comportent deux dimensions qui sont la présence et la distance. Ce jour-là, M. me fait clairement comprendre qu'elle est d'accord que je sois près d'elle. Si, à ce moment, elle avait crié ou si elle avait dit « Va-t-en là-bas », je me serais reculée. Même si je n'interprète pas systématiquement ses cris comme un rejet ou comme un refus, j'aurais agi avec retenue. Mon geste d'approche et son geste pour répondre sont un langage clair et fiable qui nous permet de communiquer. Je rappelle que c'est dans ce sens de la création d'un langage commun que j'utilise le concept d'intersubjectivité.

Pour parler de ce qui est la bonne distance, le psychosociologue André de Peretti utilisait la métaphore du colibri. Ce minuscule oiseau au long bec pointu alterne constamment la présence et la distance, quand il butine les fleurs, afin de ne pas les blesser.

Dans mon désir d'établir la communication avec M., il m'est arrivé d'insister, surtout au début de nos rencontres, mais cela n'a donné que de l'énervement, autant pour elle que pour moi. La réciprocité est un élément indispensable de la rencontre et de la communication.

La réciprocité dépend aussi de ma capacité d'être présente. Dans mes rencontres avec M. je suis toujours attentive à la qualité de ma présence. Pour moi, il est essentiel d'être vraiment là, avec elle, et je veux lui apporter de la délicatesse, de la douceur, de la sécurité.

Tableau 5 : Présence et réciprocité

I J'ai envie de lui apporter de la sécurité.	Je veux bâtir avec elle une relation de confiance pour qu'elle puisse se détendre.
P Et quand tu as envie de lui apporter de la sécurité, tu fais quoi?... À ce moment-là?... Comment tu fais ça?	
I Je respire.	Je m'appuie sur ma corporéité. Je me centre et je me détends.
P Tu respirez (très bas).	
I Je chante doucement.	
P O.K. on va doucement T'es là, tu veux lui amener de la sécurité, pour ça tu commences par, tu respires.	
I Oui, je respire.	La respiration me permet d'être plus présente à moi-même.
P et puis le... voilà.	
I Je suis là, je suis avec elle.	Je suis en posture d'évocation.
P Reste là alors qu'est-ce qui remonte?	
I Je me sens vraiment bien là.	Je revis ce moment de notre séance de la semaine d'avant.
P O.K t'es là, tu te sens vraiment bien...	

qu'est-ce qui se passe? (tout bas).	
I ... j'espère que mes mains sont capables de lui transmettre tout ce que je sens en moi qui est bon, qui est bien...c'est... (lignes 453-468)	J'aimerais m'appuyer sur cette dimension sensori-motrice pour lui communiquer, pour lui transmettre la bonté et la beauté que je ressens.

Si le geste est un élan vers l'autre, la respiration est à la fois un ancrage et mouvement. Je me ramène dans un lieu de moi que j'ai bâti, qui est calme, posé, ouvert, et c'est de ce lieu que je vais vers M. La respiration me permet de me centrer et de me rendre disponible. La qualité de ma présence passe par la respiration, par la dimension sensori-motrice. Je cherche à créer cette relation d'entraînement dont parlent Hall et Roustang (chapitre 2). Cela passe à la fois par l'imaginaire et par le système nerveux.

4.3 AUTHENTICITÉ ET CONGRUENCE

Ces concepts comportent trois dimensions qui sont les suivantes : être soi-même, accueillir l'autre et l'accepter tel qu'il est. Ce sont des concepts centraux dans l'approche rogérienne.

Tableau 6 : Authenticité et congruence

P O.K. Reste avec ça. Qu'est-ce qui se passe là... Quand sa main, tu la vois, poser sa... enfin tourner sa tête, poser sa main, qu'est-ce que tu fais là? Qu'est-ce que...	
I Alors, je prends ma main gauche et je viens la poser sur son front.	Je continue d'évoquer le moment
P O.K. Quand tu mets ta main gauche sur son front, qu'est-ce que tu fais	
I <i>silence</i> Je suis en train de réaliser que, dans un sens, je me... je me défends, parce	Je tiens compte de mes émotions, de mon ressenti. Je perçois mon geste comme un

que j'aime pas vraiment qu'elle soit comme ça contre moi.	geste de défense.
P Alors ce geste là quand elle a un mouvement, elle met sa tête là...	
I Quand, quand elle vient de face contre moi ?	
P Oui.	
I Souvent aussi, elle, elle sort sa langue puis elle lèche mes vêtements, puis je pense que ça me dérange (lignes 383-393).	Je sais que ça me dérange, mais je ne l'avais jamais formulé. On dirait que je suis gênée de le dire.

J'ai besoin d'être tout à fait à l'aise dans ma relation avec M. Je ne peux pas « tout » accepter ; il me faut reconnaître mes limites. C'est à nouveau par le geste que je communique avec M. Ma main gauche sur son front lui signifie que ce contact ne me convient pas. Je ne veux pas qu'elle lèche mes vêtements et je n'ai pas à appuyer très fort pour qu'elle le comprenne.

P mm	
I Alors...	
P Donc quand elle a ce geste, tu as comme une certaine forme d'appréhension que ça se reproduise ou quelque chose comme ça?	
I Oui, j'aime pas vraiment.	
P O.K.	
I Alors, je.	
P Alors, tu mets ta main.	

I Je mets ma main sur son front, puis à ce moment-là...	La communication continue de se faire à travers les gestes.
P Quand tu mets ta main, qu'est-ce...	
I Puis, à ce moment-là c'est le côté de sa tête qui est appuyé vers moi (lignes 394-404).	Le geste a permis de rétablir l'harmonie. En posant ma main sur son front, je l'ai encouragée à tourner la tête.

Nous sommes à nouveau dans la réciprocité. Cet ajustement nous permet d'être proches et à l'aise dans la proximité. Pas un mot n'a été prononcé. Je me sens authentique et congruente.

P O.K alors on va y aller doucement. Quand tu mets ta main sur son front, qu'est-ce que tu fais, tu dis « je me défends »? Non, non, on va oublier le mot. Qu'est-ce qu'on... Essaye de juste reprendre ce geste. La semaine dernière, t'es la semaine dernière? Tu mets la main, qu'est-ce qui se passe en toi?	
I Je pense que j'ai envie de... ... je pense que je suis contente qu'elle accepte le contact, mais que j'ai envie que ça soit aussi O.K. pour moi.	Je ne peux pas faire semblant d'être à l'aise. Il s'agit de la qualité de notre relation psychique.
P Oui, bon.	
I C'est pas nécessairement une défense.	Le mot défense n'est pas très heureux. Il suppose une résistance, un retranchement alors que je cherche à établir un lien.
P C'est ça.	

I J'ai envie que ce soit confortable.	Confortable, agréable...
I J'ai pas envie qu'elle passe une séance à lécher mon pull (lignes 405-416).	Pour finir, je le dis clairement.

Ce mot « défendre » aurait aussi pu signifier « interdire », mais ce n'est pas ainsi que je l'utilise dans l'entretien. C'est pourtant ce que fait ma main en se posant sur son front. Elle interdit l'accès à mes vêtements, elle empêche M. d'avoir un comportement qui me dérange. Je sais faire ce que je ne sais pas dire. L'analyse de l'entretien me permet de prendre conscience de cette dimension.

4.4 LA PUISSANCE DE L'IMAGINAIRE

L'entretien continue. Alors que la main gauche imposait un cadre, une limite, nous allons voir que la main droite porte toute autre chose.

Tableau 7 : La puissance de l'imaginaire

P O.K. T'as la main sur le front et l'autre main?	
I La main qui était, donc, sur l'épaule je la monte derrière sa tête.	Nous sommes toujours dans le sensori-moteur.
P mm...	
I Et puis là, je la... je tiens sa tête, y a quand même des choses là qui se passent dans ma tête y a...	Nous entrons dans une série d'actes mentaux.
P Reste là, tu tiens sa tête, qu'est-ce qu'il y a alors, qu'est-ce qui... quelle est l'imagerie qui monte là?	
I Je tiens sa tête comme on soutient la tête des petits bébés.	Je vois dans mon geste une proposition de soutien à sa vulnérabilité. J'introduis ici l'archétype de la Mère.
P Oui.	

I Quand on prend un bébé, on soutient sa tête.	
P Excuse-moi, quand tu dis comme, là, c'est ce genre... comment... reste dans le moment la semaine dernière : tu tiens sa tête et tu dis il y a une imagerie qui vient dans ma... enfin, il te vient des choses, hein, alors qu'est-ce qui vient? Tu te dis, tiens je la tiens comme un bébé? Non? C'est quoi? Il ya des images qui te traversent?	
I Je me dis tiens, je... je... je... je tiens sa tête comme si (lentement, très articulé) ... comme si elle était un petit enfant et que j'étais sa mère.	Je réfléchis, j'essaie de choisir mes mots.
P O.K.	
I Alors que je sais très bien qu'elle est pas un petit enfant et que je ne suis pas sa mère (rapide et affirmé).	Je perçois l'ambiguïté de cette image... la porte ouverte à l'infantilisation.
P mm...	
I Mais je fais ce geste-là... en... en espérant... qu'elle se sente dans un univers sécurisant.	Sécurité, confiance, abandon...
P Donc, tu imagines ça ?	
I Oui.	
P D'accord.	
I J'ai envie de lui apporter de la sécurité (lignes 428-453).	De la sécuriser dans son affectivité. De m'installer avec elle dans un lien de confirmation affective.

Ainsi, une des dimensions du concept lié à la puissance de l'imaginaire est l'archétype de la Mère. La mère qui prend soin, qui a le souci de communiquer, de reconnaître dans l'autre une personne. C'est une image forte sur laquelle je m'appuie aussi dans les soins aux personnes âgées. La mère n'est-elle pas celle qui prend soin des corps en toute simplicité, et avec adresse ? Celle qui fait en sorte que ses gestes contribuent à créer un sentiment de sécurité, d'apaisement, de confiance ? En Chine, l'archétype de la Mère, c'est aussi la déesse Guan-Yin, aux mille bras et aux mille yeux, qui est la déesse de la compassion. C'est la Déesse-Mère ou la Terre-Mère aussi vieille que le monde, qui nourrit la Vie elle-même.

Quand je m'appuie sur cette image de la Mère, je ne me prends pas pour la mère de M. Si c'était le cas, je risquerais de créer avec elle une relation infantilisante. Il s'agit plutôt, pour moi, d'accéder à la force vitale du mythe et de la laisser rayonner à travers moi. J'en ai fait mon mythe personnel dans le sens où l'entend Marie-Louise von Franz (2010), c'est-à-dire une force qui contribue à la création de l'être.

L'autre dimension de la puissance de l'imaginaire se trouve dans les contes que je lis à M., semaine après semaine. J'ai trouvé, édités par Gründ, des livres merveilleux : *Contes du Tibet*, *Contes et légendes des Indiens d'Amérique*, *Contes de Ceylan*, *Contes des pays du Caucase*, *Contes chinois*, *Légendes des mers, des rivières et des lacs*. Il y a aussi, bien sûr, les *Contes de Grimm* dont je ne me lasse pas. Nous baignons, littéralement, M. et moi, dans cet univers archétypal qui nous permet d'aborder des questions telles que le sens de la vie, le sens de la mort, la souffrance, la joie, l'amour, la vaillance... Nous sommes ensemble devant, et dans, l'essentiel.

4.5 LA TRANSDUCTION

Il y a quelques façons d'admettre une proposition. On peut procéder par déduction, en s'appuyant sur des règles logiques, comme dans un syllogisme. On va du général au singulier. On peut procéder par induction, quand on part d'un fait, d'un événement singulier pour remonter à une loi générale. Ainsi, les concepts que j'aborde dans cette

analyse sont inférés à partir de ma pratique avec M. Ils sont induits par mon expérience. Il y a l'abduction, quand le singulier donne directement une loi. C'est l'Eureka qui naît d'une seule situation. Il y a, pour finir, la transduction qui va du singulier au singulier, sans passer par le général. C'est, par exemple, un moment qui s'invite dans un autre et qui crée une isomorphie.

Nous allons revenir à l'entretien d'explicitation et voir comment le phénomène de transduction s'est vécu dans ma pratique avec M.

Tableau 8 : La transduction

I Et voilà, on est comme ça, on est bien... En tout cas, moi je suis bien, je pense qu'elle est bien aussi.	Elle est calme, détendue. Ma perception me dit qu'elle est bien.
P Tu la sens bien ?	
I Oui, oui, je la sens bien.	Je peux faire confiance à ce que je sens.
P Elle a sa tête toujours sur ton...	
I Oui... Alors, la semaine dernière, ça a duré, heu, quinze minutes. C'était exceptionnel.	
P D'accord. Mais juste, le chant là, quand même on pourrait revenir au moment où le chant monte ?	
I Oui, quand ça fait un petit moment qu'on est comme ça, j'ai envie de chanter.	Chanter est un autre moyen de lui transmettre ce que je sens, ce que je vis. Un acte, un geste de plus dans notre communication.
P quand t'as envie de chanter... reste là... qu'est-ce qui remonte? Au moment où t'as envie de chanter. Qu'est-ce qui remonte ?	
I Donc, je chante Donnez-nous la paix... Et	Ce chant me ramène à un moment bien

<p>ce Dona nobis pacem, en fait, je l'ai chanté, euh, il ya plusieurs années (émotion dans la voix)... dans une salle... C'était un... un service, un service funéraire... On était trois cents et on a chanté ce Dona nobis pacem... pour la personne qui était décédée... (silence, émotion)... et quand je le... quand je rechante ce Dona nobis pacem, je me sens toujours, heu, habitée par ce qui m'a habitée à ce moment-là.</p>	<p>précis, un moment de reliance, un moment d'appartenance.</p> <p>Nous avons tous connu et apprécié la personne dont c'était le service.</p> <p>Ce chant était une prière vibrante. Nos voix emplissaient tout l'espace.</p>
<p>P mm</p>	
<p>L ... et c'est pour ça que je change pas de chant. Des fois je me dis que je suis un peu plate, je chante toujours la même affaire, mais je peux pas changer de chant parce que... c'est vraiment ça... Je pense que quand je lui chante le Dona nobis pacem, je lui apporte... toute l'humanité... tout ce qu'il y a de mieux dans l'humanité, mais je le savais pas encore avant... Quand je chante avec elle, quand je chante la semaine dernière, je suis pas toute seule avec elle dans sa chambre. Je suis... accompagnée (je pleure, Pascal me donne un papier mouchoir). Merci (tout bas). Alors c'est ça le chant... C'est pas une technique. (lignes 543 à 568).</p>	<p>Reliée à ce moment, je me relie à M. Le chant vient consolider notre relation psychique.</p> <p>Je prends appui sur ce moment signifiant que je fais revivre encore et encore et dans lequel j'inclus M.</p> <p>Cela s'est fait spontanément. L'entretien d'explicitation me permet d'en prendre conscience.</p>

L'entretien m'a permis de renouer avec l'émotion de l'instant et de comprendre pourquoi ce chant s'invitait de lui-même dans ma pratique.

4.6 RETOUR SUR L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

J'accompagne des personnes privées de parole. Dans ma pratique, je me pose la question de la rencontre. De quelle façon puis-je favoriser une rencontre signifiante, une vraie rencontre ?

L'entretien commence par le début de la séance, quand je prends contact avec M., après l'avoir saluée, en lui mettant délicatement la main sur l'épaule. Elle accepte ce contact et je le maintiens. Je chante pour elle. Je me laisse être là, avec elle. Je me centre, je chante et le moment dure vraiment longtemps. En regardant ma montre, je réalise qu'on est restées comme ça quinze minutes. Ensuite, je lui lis un conte. Il me semble que c'était un conte chinois.

Après avoir évoqué la séance dans ses grandes lignes, nous sommes revenus sur des moments particuliers, plus intenses. C'est là que je réalise que je tiens sa tête comme on tient la tête d'un bébé, que je cherche à lui transmettre de l'amour et de la sécurité. « *Je suis là puis je dis : je te transmets tout l'amour que je peux te transmettre, je te transmets toute la sécurité* ». C'est un discours intérieur, un acte mental.

Quand je reviens sur le chant, sur ce *Dona nobis pacem* que je chante pratiquement en boucle, il me revient que je l'ai chanté dans un contexte bien précis et je réalise que ce chant s'invite aujourd'hui dans ma pratique parce qu'il me relie à une communauté qui demandait la paix, une communauté qui priait de tout son cœur. Cela ne s'était jamais présenté à moi de cette façon et d'en prendre conscience m'a causé une vive émotion. Je comprends que par ce chant nous sommes accompagnées, reliées, contenues, soutenues. Ce phénomène d'un moment qui s'invite dans un autre moment, c'est la transduction.

Un des aspects délicats de cet entretien d'explicitation, dans mon cas, c'est que les gestes que j'utilise dans la séance sur laquelle nous avons travaillé sont des gestes que

j'utilise dans pratiquement toutes mes séances avec M. Il y a donc un risque d'entrer dans la généralisation, dans la théorie professée, alors que l'entretien a pour but l'évocation d'un moment particulier, le retour à l'expérience vécue dans son ancrage sensoriel. Il a donc fallu me ramener, régulièrement, vers la séance que nous voulions explorer. Comme le dit Pascal Galvani qui a conduit cet entretien, il s'agit d'accompagner la personne à revivre, à ressentir, à revoir, à réentendre, à redire. Je me suis mise en posture d'évocation, j'ai fermé les yeux et mes mains, elles aussi, ont cherché à se souvenir du moment.

Les principaux thèmes qui apparaissent au cours de cet entretien sont ceux de la présence, de la communication silencieuse, de l'intelligence aimante qui s'exprime par mes mains et qui rejoint l'intelligence d'un autre être. Comment ma présence à moi-même dans le calme, dans la respiration, devient présence à l'autre, comment mon attention et mon intention agissent en deçà des mots et comment, aussi, par le toucher, je cherche à créer du sens au cœur de la rencontre. Mes mains sont animées par l'intention de communiquer, de transmettre. Quand je chante pour M., je réanime des liens chargés de sens et d'espoir. Le lien que je peux créer avec elle se nourrit, si je peux le dire ainsi, ou s'incarne, dans les liens signifiants que j'ai déjà créés.

Par rapport à ma problématique et à ma question de recherche, je trouve que l'entretien d'explicitation est très éclairant. En position A., celle de l'interviewé, j'accède à des savoirs dont j'étais totalement inconsciente. Je savais d'où venait le chant, mais je ne savais pas tout ce qu'il recelait. Par rapport aux actes mentaux, je dois dire qu'en dehors d'un entretien comme celui-là, je me serais sentie gênée de dire que je parle à mes mains. J'ai eu la chance d'explorer d'autres moments durant le cours et, à chaque fois, j'ai l'impression que je clarifie quelque chose, que je comprends mieux qui je suis et ce que je fais.

4.7 D'AUTRES EXPÉRIENCES D'ACCOMPAGNEMENT AVEC DE JEUNES ADULTES POLYHANDICAPÉS

Durant mes années de pratique aux Terrasses, en Suisse, j'ai bénéficié du soutien de l'infirmière-chef et des directeurs de l'établissement. Certaines collègues étaient intéressées

par la démarche tandis que d'autres doutaient fortement de mon approche. Ce n'est pas de l'accompagnement en tant que tel dont elles doutaient. Il était clair pour tout le monde qu'offrir un moment de présence et d'attention était une bonne chose. Ce sont les écrits, dont je transmettais toujours un extrait dans les dossiers, qui les dérangent.

Notre établissement accueillait des gens très malades, âgés, vulnérables. Ce qui ressortait des commentaires des personnes qui observaient le comportement des résidents que j'accompagnais, c'était que nos séances leur procuraient de la détente. Les gens semblaient moins crispés, plus calmes, plus paisibles

En janvier 2004, je viens rendre visite à Madame R. un samedi matin. J'aurais dû venir le mercredi et son mari projetait d'être présent, mais j'ai eu un imprévu qui m'a obligé à reporter le rendez-vous. Cette Madame R. est la même dont je parlais au premier chapitre, celle qui avait mentionné la présence de « Charles » à son anniversaire de mariage. C'est la fin de l'avant-midi. Madame R. est malade ce matin. Elle est au lit et une collègue, Maïté, vient de lui apporter un déjeuner. Elle a mangé un peu de yogourt ; elle a bu un peu de jus. Il est convenu que le médecin vienne la voir pendant la journée.

Je décide de simplement être avec elle pendant un moment, sans la fatiguer. Madame R. a lu la bible pendant toute sa vie et elle aime particulièrement les psaumes. C'est son mari qui me l'a dit. Je choisis de lui lire le psaume 23 : L'Éternel est mon berger. Tout est calme dans la chambre. Madame R. a les yeux ouverts, sa respiration est encombrée, difficile. Après la lecture du psaume, Madame R. émet un son qui ressemble à une interrogation. Je sors mon clavier, je prends sa main qui est chaude, et elle écrit : *« J'ai suivi la route à la lumière de la parole de Dieu. Je Lui confie ceux que j'aime. Pour la paix de mon âme, priez »*.

Je laisse toujours une note au dossier, suite à nos séances. Ce matin-là, j'hésite. Est-ce que je vais oser écrire ce qu'elle a dit ? Je suis gênée et en même temps, il me semble que je dois transmettre. Alors, j'écris.

Madame R. est morte la nuit suivante. Ses derniers mots ont été accueillis par sa famille avec beaucoup d'émotion et beaucoup de reconnaissance. Dans ces derniers mots, ils ont reconnu la femme, la mère, qu'ils avaient toujours connue et aimée.

Avec Madame R. la communication a été limpide, dès le début. Cet accompagnement m'a ancrée dans ma pratique.

Après mon arrivée à St-Cyprien, au Québec, quand j'ai commencé des démarches pour accompagner des personnes au CRDI, j'ai à nouveau eu la chance de rencontrer une chef de service disposée à me faire confiance.

Je parlerai de G., de S. et de C. qui sont les trois premières personnes que j'ai accompagnées, à partir de 2006. Tous les trois sont de jeunes adultes, au début de la vingtaine.

G. Il a vingt-deux ans quand je commence à l'accompagner. Je le vois une fois par semaine. Il ne parle pas, n'a aucun contrôle moteur, mais son regard est lumineux et il sait sourire. Je commence nos séances avec des exercices neurologiques dont le but est de faciliter les connexions entre le cerveau droit et le cerveau gauche. Avec son bras droit, nous traçons dans l'air le signe de l'infini (∞), puis nous faisons la même chose avec le bras gauche. Les gestes sont plus ou moins vigoureux selon qu'il semble joyeux ou fatigué. Je chante pendant que nous faisons cet exercice.

Ensemble, nous lisons des documentaires, de la poésie, des romans, des biographies. De temps en temps nous écoutons un film. Nous échangeons sur nos lectures, sur le sens de la vie, sur le sens de la maladie, sur la mort, sur sa vie en institution, sur ses camarades. En plus d'écrire au moyen de la communication facilitée, il y a des séances où il vocalise beaucoup... comme s'il parlait.

À un moment je lui suggère d'écrire de la poésie et, par la suite, régulièrement, nous refaisons cet exercice. À la fin d'une séance, je lui demande de penser à un poème que nous

écrivons la fois suivante. Avec son accord, j'ai fait un recueil de ce qu'il a écrit. J'en ai donné une copie à sa mère, une copie à l'équipe soignante et une copie aux éducateurs.

G. est facile à vivre, souriant. Les intervenantes qui me donnent du *feed-back* de temps à autre disent qu'elles le trouvent moins angoissé suite à nos séances. La mère de G. réagit favorablement. Au fil des années, et ce pendant six ans, elle a donné son autorisation pour nos rencontres.

Au CRDI aussi on me demande de donner un rapport de mes séances. En plus de parler du déroulement général de notre rencontre, je donne à chaque fois un ou deux courts extraits de ce que G. a écrit. C'est convenu entre nous. Ces extraits devraient permettre à ceux qui prennent soin de lui de mieux le connaître. Je remets mes comptes-rendus à l'éducateur ou à l'éducatrice responsable du dossier de G. De ce côté, j'ai très rarement reçu du *feed-back*.

S. occupe la chambre juste à côté de celle de G. Il s'automutile et, pour cette raison, il a les mains attachées vingt-quatre heures sur vingt-quatre, le jour à son fauteuil et la nuit, à son lit. C'est moi qui fais la demande de l'accompagner dans l'objectif de le détacher un moment chaque semaine. Avec lui aussi je fais des exercices neurologiques, en détachant un bras à la fois. Je lis à propos du « brushing » utilisé dans le système d'exercices mis au point par Doman et Delacato. S. a l'habitude de se frapper au visage, violemment, et il s'est cassé le nez à quelques reprises. Je choisis une brosse à dents souple et un pinceau à maquillage que j'utilise sur son visage. Là aussi, je commence en détachant un bras à la fois. L'idée du brushing est de créer une stimulation sensorielle, de rendre la personne plus consciente d'une partie de son corps. Peut-être que S. se frappe dans le but de ressentir une sensation. Quand je brosse ainsi son visage, S. ne se frappe pas. Au début, nous travaillons sur de très courts moments, puis, avec le temps nous allongeons ces périodes où S. est détaché.

En dehors des exercices neurologiques et du brushing, je lis avec S. et j'utilise la communication facilitée pour échanger avec lui. À partir du moment où il arrive à rester

assez calme, sans se frapper, pendant un bon moment, je l'amène se promener dans les couloirs et les salles de l'institution. Il y a quelque chose de très stimulant dans le fait que le personnel et les autres clients le voient détaché.

Je pense à une séance en particulier, en 2008. Il y a des stagiaires ce jour-là ; elles sont en formation pour devenir infirmières auxiliaires, et il y en a une qui va passer toute la séance avec nous. S. collabore comme il ne l'a encore jamais fait. Il est réceptif, calme, souriant, attentif. C'est la seule et unique fois que je l'ai vu dans cet état. C'est comme un état de grâce. Je n'ai pratiquement pas fait de brushing, et il ne s'est pas frappé. Il nous regarde avec une intensité, une joie ! Après la promenade, je lui lis un conte et, là encore, il est à la fois intensément présent et calme. C'est ainsi que je le revois quand je me souviens de lui. Je l'ai accompagné de février 2007 jusqu'à sa mort en juin 2009. Il avait 29 ans.

À propos de S., je n'ai pratiquement jamais eu de *feed-back*, mais nos séances étaient éloquentes. Il a bien montré qu'il pouvait évoluer. qu'on pouvait le détacher, mais peut-être l'a-t-on regardé sans le voir ? Ceci ramène la question de nos perceptions conditionnées par nos croyances, par notre culture. Jusqu'à quel point sommes-nous libres de voir ? Je me suis souvent demandé pourquoi, en dehors de mes séances, personne ne le détachait.

J'ai commencé à accompagner C. en décembre 2007, toutes les semaines. Elle souffre d'une maladie génétique de forme atypique qui chez elle a freiné la croissance. Des lésions rouges apparaissent sur la peau qui part en plaques. Ces lésions sont connues pour provoquer une sensation de brûlure. À cela s'ajoute une surdité sensorielle. En fait, j'ai appris par ses parents, au printemps 2012, que les tests n'avaient jamais pu être faits. Pour certains, dont ses parents, il est clair qu'elle entend et je le pense aussi. Mon travail avec elle consiste à établir et à cultiver un lien. Par le contact physique, par la lecture de contes, par des exercices neurologiques, par le chant, par ma parole et par la communication facilitée, je lui confirme, semaine après semaine, mois après mois, année après année que je la considère comme une personne capable de compréhension, intelligente. En communication facilitée elle écrit peu, mais ses phrases sont percutantes.

Elle qui tolérait mal la présence des autres dans son environnement est devenue un peu plus tolérante. Il est aussi devenu possible d'établir, à l'occasion, un contact visuel, ce à quoi elle s'est longtemps refusée. Depuis janvier 2009, elle s'est mise à grandir. Elle est passée de la taille d'un enfant de 6 ans à celle d'un enfant de 12 ans, en l'espace de deux ans. Son corps change et elle a eu ses premières règles en janvier 2011. On a dû lui procurer un nouveau fauteuil roulant, car le sien était devenu trop petit. C. est née en octobre 1983.

Qu'est-ce qui fait qu'on peut se mettre à grandir à l'âge de 26 ans ? D'où viennent ces forces vitales qui agissent sur le corps ? Françoise Dolto nous parlait du désir comme étant à la source de toute existence. Désir, langage, communication inter psychique. « Le « Je », disait-elle, *peut s'incarner à part entière dans un individu en dépit de tous ses handicaps physiques* » (Dolto, 1985 : 617). Serait-ce ce « Je » qui a transmis au corps l'impulsion et l'énergie de grandir ? La question reste ouverte. Lors de mon dernier échange avec l'infirmière responsable du service où se trouve C., qui a eu lieu en 2012, elle me faisait remarquer que, malheureusement, les choses ne changent pas.

J'ai eu la chance d'être en contact avec les parents de C. pendant les années où je l'ai accompagnée. Ils viennent régulièrement visiter leur fille. Eux m'ont donné des *feed-back* encourageants et ils m'ont toujours soutenue. Avec C., j'ai beaucoup travaillé l'aspect « être avec » et pendant les derniers mois où je suis venue la voir, j'ai fait des exercices de synchronisation de nos respirations. Elle a passé plusieurs de nos séances qui étaient des séances d'une heure, complètement détendue et calme.

J'ai quitté le village de Saint-Cyprien à l'été 2012. On m'a ouvert la porte du CRDI et, pendant six ans, j'ai été tolérée. Ma pratique n'a soulevé aucune question, aucun intérêt particulier. J'ai remis, semaine après semaine, des comptes-rendus dont je ne saurai jamais s'ils ont été lus. Étant considérée comme une non professionnelle j'ai été tenue en marge, mais je suis reconnaissante d'avoir pu exercer ma pratique. Ainsi que je le disais un peu plus haut, chaque vie est un mystère, chaque personne est une énigme. Les personnes que j'ai accompagnées m'ont accordé leur confiance, ont accepté d'être touchées, de se révéler.

Si je devais dire en deux mots ce qu'ont été pour moi ces années d'accompagnement, je dirais reliance et croissance.

CHAPITRE 5

CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES

*Rien ne va de soi. Rien n'est donné.
Tout est construit.
Bachelard, 1993*

5.1 QUELLE PLACE POUR UNE ÉTHIQUE INTERSUBJECTIVE DANS NOS VIES

À un moment donné de l'histoire, la morale et l'éthique étaient des mots porteurs d'un sens très proche et, aujourd'hui encore, on peut dire que « *l'élément essentiel de l'éthique, comme de la morale, c'est la valeur de la personne* » (Desaulniers et Jutras, 2006: 34). Selon les mêmes auteurs, l'éthique consiste à proposer des valeurs qui vont permettre de comprendre les problèmes et de prendre la meilleure décision, celle qui va aller dans le sens du respect de la personne. On parle d'éthique appliquée, de code d'éthique, d'une approche incitative qui « *vise le développement et la mise en œuvre du jugement afin de prendre des décisions et de passer à l'action* » (idem: 37).

5.1.1 Une méthode de résolution qui prend en compte la dimension éthique

Il existe des méthodes qui permettent de prendre en compte les divers aspects d'une problématique à caractère éthique. L'une d'entre elles est proposée par P. Fortin et P.-P. Parent dans un livre intitulé *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles* (L'Harmattan, 2004). Pour eux, la résolution de problèmes s'effectue en dix étapes:

- La présentation descriptive du cas. Il faut formuler clairement et objectivement la problématique, tout en faisant attention aux jugements de valeur qui pourraient introduire un biais dans l'analyse.

- La deuxième étape consiste à se demander s'il s'agit vraiment d'un problème d'ordre éthique et d'en donner les raisons. Est-il question du respect de la dignité humaine? Des valeurs personnelles, organisationnelles, professionnelles sont-elles remises en cause? La mission de l'institution ou de l'organisation est-elle compromise?
- Qui sont les personnes impliquées dans cette problématique? Qui sera touché par la prise de décision? À cette étape il est important de savoir qui est à l'origine de la demande, quels sont les motifs derrière cette demande et il faut se souvenir que les personnes font partie de réseaux de relations. On n'a pas affaire à des individus isolés.
- À la quatrième étape, il faut déterminer ce qu'il est important de considérer pour chacune des personnes touchées par cette problématique. Il faut tenir compte de la personne ciblée par l'intervention, de toutes les personnes concernées et de l'intervenant lui-même. Il faut aussi se préoccuper de l'institution et de ses intérêts. De cette façon, la réflexion tient compte du souci de soi, du souci de l'autre et du souci de l'institution.
- Quelles valeurs voulons-nous préserver ou promouvoir? Les personnes engagées dans la discussion vont en venir à identifier une valeur principale, incontournable et un ensemble de valeurs qu'on appelle les valeurs contributives et qui vont permettre d'atteindre cette valeur principale. C'est à cette étape qu'on peut reconnaître les véritables enjeux présents dans cette intervention.
- À la sixième étape, on va s'intéresser aux règles, aux lois et aux normes qui s'appliquent à la situation. Sont-elles en accord avec nos valeurs?
- Il s'agit ensuite de rechercher les options qui permettent de résoudre la situation, en tentant de dégager le plus d'options possible.

- La huitième étape consiste à identifier quelles pourraient être les conséquences des options qui ont été discutées. Conséquences sur le plan personnel pour la personne, pour le groupe de personnes visées par l'action, et pour l'intervenant. Conséquences sur le plan de l'organisation et sur le plan social.
- Ensuite aura lieu la prise de décision. Quelle serait la meilleure option? Pourquoi? Pourrait-on combiner les éléments d'options différentes pour en forger une nouvelle? Quelle est notre part de responsabilité dans cette action et quelle est la part de la personne ou du groupe de personnes concernées par l'action?
- La dixième étape est une étape évaluative qui vient après l'exécution de l'option choisie. L'action a-t-elle été utile et menée dans le respect des personnes? Est-ce qu'on a fait ce qu'on avait dit? Est-ce qu'on a eu les résultats qu'on voulait? Est-ce qu'on pourrait appliquer cette démarche dans d'autres contextes? (Fortin et Parent, 2004: 203-227).

À l'aide d'une méthode de résolution comme celle-là, j'aurais bien voulu poser la question de savoir si S. dont j'ai déjà parlé au chapitre 4, qui a vécu attaché pendant des années, aurait pu être détaché plus souvent. Comment prenons-nous nos décisions? Comment décidons-nous de nos priorités?

5.1.2 L'éthique de la sollicitude

Au congrès 2013 de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir) qui a eu lieu à Montréal, à l'Université Concordia, au mois de mai, il a été question de l'éthique de la sollicitude. Louis Bourdages, qui a une grande expérience auprès de personnes polyhandicapées et qui est enseignant au CEGEP de Rimouski, a bien mis en lumière les notions d'égalité et de justice sociale, de compassion et de sollicitude, d'autonomie et de vulnérabilité. Ces notions influencent nos prises de décisions.

Le mot sollicitude traduit ici le mot *care*. Il englobe le souci des autres, l'attention, le sentiment de responsabilité. Au centre de l'éthique du *care*, il y a la reconnaissance que

nous sommes tous vulnérables. Le *care* nous parle de la vie quotidienne. C'est quelque chose de très concret.

C'est Carol Gilligan (1982) qui en parle la première en faisant la critique de la théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg qui affirme que les principes de décision s'appuient sur des principes de justice abstraits et impartiaux. Interrogeant des femmes autour d'elle Gilligan met en évidence d'autres principes de décision qui sont :

- Le souci de maintenir la relation même lorsque les désirs et les intérêts divergent.
- L'engagement à répondre aux besoins concrets des personnes.
- Les sentiments qui sont une source d'information pour la compréhension morale des situations particulières.

Les féministes reprochent alors à Gilligan de fonder ses principes de décision morale sur des stéréotypes féminins, de créer une éthique des genres. Des échanges et des réflexions subséquents mettent cependant en évidence que le *care* est à la fois éthique et politique, qu'il permet d'admettre que les relations sociales impliquent toujours de la dépendance et de la vulnérabilité. Le *care* fait intervenir la sensibilité et il met le cœur au centre, ainsi que le soin. Il se déploie au niveau de l'ordinaire, du quotidien et il nous parle d'un monde plus humain.

Aux exigences de détachement, de neutralité, souvent prises comme condition de toute justice, la perspective du *care* demande : pouvons-nous prétendre accorder une égale considération aux autres, à tous les autres, en l'absence d'une sensibilité nous rendant attentifs à l'importance, à la valeur de chacun ? [...] La vraie nouveauté du *care* est de nous apprendre à voir la sensibilité comme condition nécessaire de la justice (www.scienceshumaines.com/l-ethique-de-la-sollicitude).

On parle de plus en plus de l'éthique de la sollicitude. Elle demande que nous cultivions notre sensibilité. Un soin qui ne serait pas fait à partir de notre sensibilité, avec ce souci de l'autre, avec ce sentiment de responsabilité envers la personne dont nous

prenons soin, ne pourrait se réclamer de cette éthique. L'éthique de la sollicitude nous encourage à reconnaître notre vulnérabilité et à prendre soin les uns des autres.

5.1.3 Éthique et énanction

Même si une règle éthique était énoncée concernant le *care*, cela ne résoudrait pourtant pas le problème de la communication au quotidien. Il ne suffit pas de savoir qu'il serait bon de communiquer, encore faut-il avoir la disposition à agir dans l'immédiat face aux comportements déroutants et imprévus des personnes. Francisco Varela a particulièrement analysé cette dimension pratique de l'éthique dans son livre *Quel savoir pour l'éthique ?*

S'appuyant sur la pensée d'un confucianiste du IV^e siècle av. J.-C., Mencius, il nous explique que trois concepts sont à envisager lorsque l'on parle de vertu. L'exemple sur lequel il s'appuie est celui d'un homme qui verrait un petit enfant sur le point de tomber dans un puits. La compassion de cet homme envers cet enfant ne dépendrait pas de son désir de plaire aux parents ou de bien paraître envers ses amis. Sa compassion ne viendrait pas non plus de l'agacement que pourraient lui causer les cris de l'enfant. L'homme ne va pas intervenir en raison de règles ou de normes auxquelles il se référerait. C'est sa perception même de la situation qui va régler sa conduite. Par cet exemple, Varela (1996) veut nous montrer que l'éthique consiste en un savoir-faire guidé par la conscience intelligente. Cette conception implique:

- L'extension de la sollicitude. À partir d'une situation où l'on a posé une action correcte,
- L'attention. Il s'agit d'une *capacité mentale* qui consiste à pouvoir se concentrer sur des choses concrètes. C'est une aptitude naturelle à développer. L'attention favorise une perception correcte.
- La conscience intelligente va faire en sorte que nos actes vont correspondre à la structure des situations. Varela donne l'exemple du joueur d'échecs. Quand il devient

un joueur confirmé, il a acquis une conscience intelligente assez développée qui lui permet de jouer sans avoir à réfléchir.

Dans cette optique, l'éthique ne dépend pas d'un raisonnement mais plutôt d'un apprentissage. C'est un savoir en actes, un savoir incarné qui contribue à l'émergence du monde que nous partageons. On peut donc dire que c'est une éthique de l'énaction.

Nous sommes loin de la méthode de résolution que je présentais un peu plus haut et qui s'appuyait sur le raisonnement. Encore une fois, mon chemin de compréhension m'amène vers cette évidence qu'une transformation de nos points de vue, de nos façons d'être, de nos êtres est nécessaire. N'avons-nous pas le devoir d'évoluer dans notre savoir-faire éthique et de mieux communiquer avec ceux qui sont privés de parole?

5.2 BILAN D'UNE EXPÉRIENCE D'HISTOIRES DE VIE AUPRÈS DE PERSONNES POLYHANDICAPÉES

Pour illustrer ce que pourrait être un accompagnement plus sensible des personnes privées de parole, je relate ici une expérience d'histoires de vie auprès de personnes polyhandicapées.

À l'hiver 2011, mon directeur de mémoire, Pascal Galvani, me parle d'une communication qu'il a entendue il y a de cela plusieurs années à propos d'un projet qui consistait à écrire les biographies de personnes polyhandicapées, privées de parole. C'est au symposium du Regroupement québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV), en octobre 2011, qu'il a retrouvé une des personnes qui avaient participé à ce projet. La communication avait eu lieu au symposium du RQPHV, en 1999, et la personne qui l'avait donnée s'appelle Céline Yelle.

Voici, pour commencer, la mise en contexte qui m'a été donnée par Sarto Roy, professeur à l'UQAR en sciences de l'éducation, qui était alors directeur des services cliniques et professionnels du CRDI. Il se trouve que ce projet a eu lieu à Saint-Cyprien, le même village où j'ai vécu et pratiqué.

En 1997, l'unité d'hébergement de Saint-Cyprien était un des derniers CRDI du Québec avec beaucoup de personnes en institution. Il y avait environ quarante personnes qui vivaient au deuxième étage du bâtiment, dans une grande salle de forme circulaire. Avec un collègue, Hubert Gascon qui enseigne aussi à l'UQAR aujourd'hui, en sciences de l'éducation, au campus de Lévis, ils ont entrepris la « désinstitutionnalisation » de l'établissement. Il a fallu convaincre la Régie régionale, les parents et le personnel. Des formateurs sont venus d'Europe pour initier les intervenants à la méthode Snoezelen qui est une approche de stimulation impliquant les cinq sens. L'objectif était de mettre le monde à la portée des personnes polyhandicapées, de leur permettre de vivre le mieux possible malgré leurs handicaps. Ces personnes polyhandicapées se sont donc retrouvées dans des milieux de vie à dimension plus humaine, où chacun avait sa chambre individuelle, et l'unité d'hébergement est devenue un des plus grands centres Snoezelen au Canada.

Durant la même période, des intervenants faisaient l'observation suivante : à chaque fois qu'une des personnes dont ils prenaient soin était en crise, si on lui faisait écouter du chant grégorien elle se calmait tout de suite. Cette observation a été confirmée et quelqu'un a eu l'idée d'interroger la famille. On a ainsi appris que le dimanche, dans cette famille, on écoutait toujours du chant grégorien. C'était quelque chose de relaxant, d'apaisant. C'est ainsi qu'est né le projet d'écrire les biographies de la clientèle. Les histoires de vie allaient permettre de mieux connaître les personnes et de mieux intervenir auprès d'elles, de mieux faire les liens entre leur vie affective et leurs réactions. Céline Yelle avait utilisé les histoires de vie comme méthodologie dans la maîtrise qu'elle venait de terminer en sciences de l'éducation et elle connaissait le milieu de la déficience intellectuelle. Elle est devenue consultante pour ce projet. Monsieur Roy m'a expliqué qu'il avait été difficile de faire accepter ce projet auprès de l'administration. Il fallait libérer la responsable du projet pour qu'elle puisse rencontrer les familles et les intervenants, recueillir les données et rédiger les biographies. Monsieur Roy a quitté le CRDI au moment où le projet voyait le jour.

J'ai aussi rencontré Céline Yelle qui m'a donné plus de détails sur l'élaboration de ce projet. Il avait été convenu qu'une cueillette d'informations serait organisée auprès des intervenants et des familles et que la personne responsable organiserait ces informations. Il fallait faire cela simplement et dans un minimum de temps, parce que la responsable du projet disposait de peu de temps. Il y avait dans ce projet un désir de considérer les personnes polyhandicapées dans leur globalité, d'élargir le regard posé sur elles, de faire attention à ce qui fait plaisir, à ce qui est bon, d'en tenir compte dans les équipes de travail et de le transmettre aux nouveaux pour qu'il y ait un suivi dans les approches.

Une jeune femme se mettait systématiquement à crier quand des gens parlaient entre eux, à proximité de son lit. Son histoire de vie a révélé qu'à l'époque où elle vivait encore dans sa famille et qu'elle sortait se promener avec ses parents, les personnes rencontrées sur le chemin la saluaient toujours. Il en allait de même pour la visite qui venait à la maison. Le personnel de l'institution s'est mis à faire la même chose. Ils la saluaient quand ils se trouvaient près d'elle et la jeune femme a manifesté son contentement en cessant de crier. Le sens de son comportement était devenu compréhensible et les interventions ont été améliorées.

Le placement en institution constitue une mise à l'écart, un retrait de la société, une marginalisation. Un père à qui on avait remis le récit biographique de sa fille en parlait avec ses autres enfants et avec les gens qui venaient chez lui en visite. Il avait des nouvelles à donner. Du coup, cette fille revivait dans sa famille, elle retrouvait une place sociale. Il est essentiel de réaliser que ce projet des histoires de vie était bon pour les personnes polyhandicapées, bon pour les intervenants et bon pour les familles. Céline Yelle me disait qu'elle était fière d'avoir participé à ce projet. En même temps, elle avait des regrets, car ce projet s'est vite arrêté, après que deux biographies aient été réalisées. L'administration n'a pas souhaité poursuivre.

J'ai eu l'occasion de travailler, en Suisse, dans des institutions qui recueillaient les histoires de vie de leurs résidents. C'est grâce à cela que j'ai pu me représenter Monsieur F. dans son hôtel de Zermatt, que j'ai lu le livre de Madame S. sur Saint-Maire, que j'ai pu

imaginer la vie de Monsieur J. au Venezuela, et que j'ai été capable d'évoquer la vie de Madame L. dans le Lausanne des années '50. Les biographies m'aidaient à rattacher ces personnes à leur vie enfuie, à me garder curieuse de qui ils étaient, à voir en eux au-delà de leurs corps souffrants.

Dans un contexte d'accompagnement auprès de personnes privées de parole, les histoires de vie peuvent nous aider à intervenir de façon plus sensible, plus adéquate. Elles peuvent aussi nous aider à développer notre sensibilité et notre empathie.

5.3 CRÉATION D'UNE FORMATION À LA COMMUNICATION INTUITIVE INTERSUBJECTIVE

Avant de poursuivre cette partie du mémoire sur le renouvellement des pratiques, j'aimerais revenir sur les différents éléments qui sont ressortis de l'analyse de l'entretien d'explicitation du 15 janvier 2011, au chapitre précédent. On y voit l'importance du toucher dans cette communication silencieuse avec M. et comment mon geste, dans sa délicatesse, appelle un geste en retour, c'est-à-dire une réciprocité. Il y a un temps d'arrêt, une suspension, un désir d'être à la bonne distance.

Un autre élément important est la respiration. L'attention portée à ma respiration m'entraîne à être présente à moi-même. C'est de là que je pars pour être présente à M. Je me calme, je me centre et je me rends ainsi disponible. C'est une condition pour établir la communication. Je « descends » en moi-même, je me connecte à M. par le toucher, je me laisse être avec.

Vient ensuite la nécessité d'être authentique et congruente. Il me faut être à l'aise, être capable de reconnaître mes limites, que ce que je pense et ce que je sens soit en accord avec ce que je fais et ce que je dis. Que M. et moi nous soyons en harmonie. Impossible de faire semblant.

Pour communiquer avec M., je m'appuie sur la beauté et sur l'imaginaire. J'ai fait de l'archétype de la Mère mon mythe personnel. Ce mythe me branche sur la force vitale primordiale qui nous habite tous et qui est une force de croissance. Je lis beaucoup de

contes avec M. et de la poésie aussi. La beauté des textes et leur symbolisme agissent profondément en nous sans qu'il soit nécessaire d'analyser ce que nous lisons. Nous sommes dans un mode de connaissance de type existentiel où nous entrons en résonance avec le monde pour créer du sens (Galvani, 2011).

Pour finir, l'analyse du chant a montré que j'invite dans ce moment avec M. un autre moment chargé de sens et d'émotion. Ici, tout parle de reliance. Je contiens M. et je suis contenue par cette communauté qui prie en demandant la paix. Le terme de reliance implique la solidarité et la responsabilité, et c'est ainsi que je me sens : solidaire des personnes que j'accompagne, responsable de la qualité des liens et de la qualité de la communication que j'établis avec eux.

Ma démarche à la maîtrise en étude des pratiques m'a permis de mieux comprendre ce que je fais. J'ai pu élaborer autour d'un savoir d'action. J'ai pu définir et analyser ma pratique et ce qui est ressorti de cette analyse me confirme la justesse de mon approche.

Une de mes motivations à entreprendre cette démarche à l'UQAR était de pouvoir partager mon expérience de communication avec des personnes atteintes de troubles neurologiques. C'était, pour moi, de l'ordre du devoir. J'ai été profondément touchée par ces personnes que j'ai accompagnées et ma recherche constitue, si je peux le dire ainsi, une extension de ma sollicitude. Ce mémoire répond à une préoccupation éthique.

L'analyse de ma pratique permet d'identifier les éléments d'une formation visant le renouvellement des pratiques de communication avec les personnes privées de parole. Cette formation devrait rejoindre des aidants naturels et des professionnels qui prennent soin de personnes polyhandicapées privées de parole et de personnes âgées atteintes de troubles cognitifs de type Alzheimer.

5.3.1 Finalités et objectifs

Les finalités de cette formation seraient d'humaniser les soins, d'établir des relations de « bienveillance » avec des personnes souffrant de limitations multiples et de valoriser le travail des soignants et des aidants naturels.

L'objectif général est de former à la communication intuitive intersubjective. Cette formation pose l'hypothèse qu'en améliorant la qualité de leur communication avec les personnes dont ils prennent soin, les soignants et les aidants naturels pourraient établir des relations créatrices de sens. Cela se répercuterait sur la qualité du milieu de vie et, dans les institutions, sur l'organisation du travail.

Cette formation pourrait se donner sur trois journées espacées chacune d'un mois. Les objectifs opérationnels sont les suivants : à la fin de la formation, la personne devrait être capable d'utiliser les outils présentés pour mieux communiquer avec des personnes très limitées dans leur capacité de s'exprimer. Une première évaluation est prévue lors de la deuxième rencontre. La personne en formation serait capable de prendre appui sur ses connaissances, sur son ressenti et sur son intuition pour déployer ses capacités de communiquer. Une deuxième évaluation aurait lieu lors de la troisième rencontre. Les participants pourraient partager ce qu'ils ont appris avec d'autres aidants naturels et d'autres soignants. Parmi les développements possibles, on peut imaginer qu'à l'issue de ces rencontres des groupes de praticiens-chercheurs se formeraient, dans le but de travailler ensemble à développer les possibilités de communication. La formation pourrait donc mener à des groupes de co-développement professionnel.

5.3.2 Aspects matériels et moyens

Le nombre prévu de participants est entre 8 et 12. Nous aurions besoin d'une salle avec des tables et des chaises, d'un ordinateur, d'un canon, d'un tableau avec des craies ou des marqueurs (ou d'un tableau à feuilles mobiles). La formation implique que chaque participant reçoive une documentation à propos du cadre théorique, avec une bibliographie.

Je me propose de mettre à disposition des photocopies de claviers pour que les participants puissent s'entraîner.

Le cadre théorique tiendrait compte de :

- la communication facilitée (Rosemary Crossley, Douglas Biklen et Anne-Marguerite Vexiau) qui consiste à donner un support physique et émotionnel à une personne atteinte de troubles développementaux ou de maladies dégénératives. Ce support permet à la personne de pointer des images, des mots, des lettres qui forment des mots et, ainsi, de communiquer.
- la validation (Naomi Feil), qui s'appuie sur la théorie du développement d'Erik Erikson. Cette approche a pour but d'aider les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer à résoudre des « tâches de vie » laissées en suspens. La maladie est vue comme un processus de résolution.
- du toucher (Frans Veldman, Yves Gineste et Rosette Marescotti). L'haptonomie (Veldman) est la science de l'affectivité. Il s'agit de donner une confirmation affective à l'autre, par le toucher. L'humanité (Gineste et Marescotti) est une approche des soins qui accorde aussi beaucoup de place au toucher. On y parle du toucher-tendresse décrit par Frans Veldmann.

5.3.3 Outils de formation

Différents outils devraient être utilisés. Se former suppose des prises de conscience à différents niveaux : symbolique, par le biais des résonances symboliques dans l'expérience; pratique, par le biais des approches phénoménologiques; épistémique, par le biais de la démarche scientifique.

- **Atelier des blasons et « Je me souviens »**

L'atelier des blasons (Galvani 2006a) se situe au niveau symbolique. Il part d'une réflexion personnelle pour aller vers une mise en dialogue. L'atelier d'écriture « Je me

souviens » touche le niveau pratique. Il s'agit d'un récit phénoménologique de moments liés à nos pratiques. Ces deux outils nous permettraient de nous présenter tout en restant dans le thème de la communication avec les personnes privées de parole.

- **Sensorialité**

Après la présentation, nous pourrions faire des exercices autour de la sensorialité <www.programsforelderly.com/awareness-xtreme-agin>: difficultés à la marche, vision floue, audition diminuée; des exercices consistant à toucher le visage de l'autre et à être soi-même touché, des exercices de validation et de pointage. Nous sommes là dans une méthode expérientielle. Il s'agit de se mettre dans le ressenti des personnes dont les facultés sont altérées. Se donner des moyens pour rejoindre ces personnes et établir une communication qui a du sens. La communication facilitée et la validation seraient pratiquées lors de chaque rencontre. Entre chaque exercice, un moment d'écriture et un partage de ce que l'on a noté sont prévus.

- **Lecture d'un conte**

Il s'agit d'utiliser l'imaginaire et le symbolique pour comprendre le réel, de faire une place à la beauté dans nos pratiques. Cette lecture serait suivie d'un moment d'écriture et de partage. L'objectif est de conscientiser nos ressentis.

- **Alignement des niveaux logiques**

L'alignement des niveaux logiques est un outil de la PNL (programmation neurolinguistique), mis au point par Robert B. Dilts (2009). Il favorise le passage de la vision à l'action en tenant compte de l'environnement, du contexte, des objectifs, des croyances et des valeurs, qui sont différents niveaux du changement. Le thème de l'atelier serait, bien sûr, la communication intuitive intersubjective. L'objectif privilégié est de créer un état aligné en considérant chacun des niveaux de changement. Chaque niveau permet d'accéder à une part plus grande du système. Les objectifs secondaires sont de gérer l'état intérieur et de prendre appui sur le corps, sur le système nerveux, de combiner l'état

physiologique et l'expérience intérieure. Cet exercice aurait lieu l'après-midi du deuxième jour.

- **Atelier de photolangage**

Il s'agit d'une expérience de communication qui aide la prise de parole dans les groupes et qui permet aux personnes de s'exprimer en tenant compte des différents niveaux de leur vécu. Les photos servent de support à la parole. Nous reviendrions ainsi sur nos expériences d'accompagnement du dernier mois à l'aide de photos, afin que notre discours puisse prendre appui sur l'émotion, la raison et le symbole. Chacun pourrait exprimer ses valeurs et le groupe pourrait aussi reconnaître les siennes. L'atelier aurait lieu le matin du troisième jour.

- **Cohérence cardiaque et visualisation**

Les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire sont au cœur de toute formation. La cohérence cardiaque et la visualisation privilégient le savoir-être. Les recherches sur la cohérence cardiaque présentent le cœur comme un deuxième cerveau, la respiration et la visualisation comme des outils d'harmonisation entre le cœur et le cerveau. La visualisation est un autre outil de la PNL qui vise à gérer l'état intérieur. Lors de chaque rencontre, un moment serait accordé à ces pratiques.

L'intérêt de ce projet de formation est qu'il tient compte de plusieurs niveaux de réalité : épistémique, pratique et symbolique. Dans toute expérience, les trois niveaux sont toujours présents.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En arrivant à la conclusion de ce travail, je regarde le chemin parcouru. En partant de mon histoire personnelle qui démarre sous le signe de l'abandon, je constate que j'ai toujours vécu en quête de reliance. J'ai commencé à travailler dans le milieu de la santé, en Suisse, au début de la quarantaine. Je n'avais pas d'intérêt pour les questions médicales, mais je percevais bien l'importance de la question humaine et sociale dans nos relations avec les personnes âgées. Cela m'a menée en psychogériatrie et à la recherche de moyens pour communiquer avec les personnes privées de parole. De retour au Québec après vingt-quatre ans d'absence, j'ai accompagné des personnes polyhandicapées. J'ai accompagné les plus démunis, les plus vulnérables.

Ma démarche à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales m'a permis de définir ma posture d'accompagnement : une posture de co-humaine, une posture modeste, discrète, une posture de l'ombre proche de l'invisibilité, une posture de soutien.

Je pars du principe que les personnes atteintes de troubles neurologiques ont le droit de communiquer. En développant mon cadre théorique, je me suis interrogée sur ce qu'est l'intelligence et j'ai présenté quelques approches d'accompagnement qui mettent la personne au centre. J'ai accordé une place particulière à la communication facilitée qui, dans mon expérience, est une pratique qui s'appuie sur l'intuition. J'ai aussi envisagé la dimension culturelle de la communication. Dans notre société très technique, il n'y a pas beaucoup de place pour la subjectivité. Ce chapitre se termine sur la nécessité de développer notre sensibilité au préverbal et à l'intuition.

Les outils méthodologiques que j'ai utilisés pour recueillir mes données sont l'entretien d'explicitation, les « Je me souviens », qui sont de courts récits phénoménologiques, et l'histoire de vie. Les praticiens développent des savoirs d'action. Ils mettent en acte une théorie implicite dont ils ne sont pas conscients. Ici, la méthodologie a pour but de conscientiser.

L'analyse de l'entretien d'explicitation montre l'importance des gestes psychiques. Vu de l'extérieur, le moment que je décris semble bien simple : je m'approche d'une personne assise dans un fauteuil et je pose ma main sur son épaule. Cette personne réagit en entourant mes jambes de son bras. Mes mains se posent au niveau de sa tête et nous restons ainsi pendant quelques minutes. À un moment, je chante. La posture d'évocation dans laquelle je me suis mise et la description de ce moment m'ont permis d'accéder à des savoirs contenus dans les actions elles-mêmes. L'entretien d'explicitation est une approche phénoménologique de description et de représentation qui mène à la réflexion. Les principaux thèmes de l'analyse sont ceux de la présence, de la communication en deçà des mots, du toucher, de l'attention, de l'intersubjectivité, de la réciprocité et de la puissance de l'imaginaire.

Le dernier chapitre est consacré à la question éthique et au renouvellement des pratiques. L'éthique est un savoir d'action qui trouve son origine dans la sollicitude. Ce savoir dépend plus d'un apprentissage que d'un raisonnement et notre savoir-faire éthique contribue à forger le monde dans lequel nous vivons. Il m'apparaît essentiel d'évoluer dans notre savoir-faire éthique.

Je continue en retraçant les grandes lignes d'une expérience d'histoires de vie auprès de personnes polyhandicapées. Cette expérience a eu lieu dans le village de Saint-Cyprien, au Bas-Saint-Laurent, où j'ai moi-même pratiqué. Je propose ensuite une formation à la communication intuitive intersubjective qui tient compte des différents niveaux du réel, épistémique, pratique et symbolique et qui a pour but d'aider les soignants et les aidants naturels à établir des relations emplies de sens avec les personnes dont ils prennent soin.

Au moment où j'ai entrepris la maîtrise, je n'osais pas trop parler de ce que je faisais. À ce moment-là, je pratiquais depuis huit ans et il y avait peu de personnes autour de moi avec qui je pouvais échanger. Je ne savais pas comment faire pour partager et j'avais le sentiment d'être enfermée dans l'incommunicabilité. Comme ceux que j'accompagne. Tout au long de ces trois années à la maîtrise, je me suis sentie devenir « réelle ». Je pouvais

enfin regarder ma pratique, y réfléchir, l'analyser, en parler avec le groupe. J'ai pu m'appuyer sur des gens sensibles et sur une méthodologie solide. Maintenant que le mémoire est terminé, c'est une autre aventure qui commence. Je me sens transformée, solide et fiable. Je suis déterminée à aller vers les autres pour continuer à réfléchir, à chercher, à pratiquer et à partager.

Je termine en partageant ce poème de Pablo Neruda :

*Si chaque jour
tombe dans chaque nuit
il existe un puits
où la clarté se trouve enclose*

*Il faut s'asseoir sur la margelle
du puits de l'ombre
pour y pêcher avec patience
la lumière qui s'y perdit.
(Pablo Neruda, La rose détachée)*

1 ANNEXE

2 **Entretien d'explicitation du 15 janvier 2011**

3 Cet entretien s'est déroulé en présence de mes co-chercheurs. Je le donne ici dans son
4 intégralité. Pour une mise en contexte, on peut relire l'encadré des pages 68 à 70, au
5 chapitre 4. Dans cet entretien, je suis I.

6 I Alors on essayait de formuler la question... Moi j'avais commencé en disant
7 « Comment atteindre », mais après avoir présenté ça, c'était devenu plutôt « Comment »,
8 « En quoi et comment ma pratique me permet d'atteindre, chez ceux dont le cerveau
9 présente des lésions ou des atteintes qui les limitent, qui souvent les privent de parole,
10 comment ma pratique me permet d'atteindre la partie de l'être qui, elle, n'est jamais
11 malade, et de communiquer avec cette partie de l'être ». Je...

12 P Oui

13 I Alors... c'est une ébauche. (Lecture du texte)... (émotion). Et je la rencontre toutes
14 les semaines, deux fois une demi-heure. (Silence).

15 P O.K. Merci. Tu as écrit ça?

16 I Hier soir. Hier soir en espérant que les mots donnent vraiment à voir ce que je fais.

17 P Oui ça c'est important, parce que c'est vraiment le souci de la phénoménologie de
18 donner à voir, de révéler le phénomène... Donc, là, ce que je comprends moi à travers le
19 texte, c'est... tu donnes à voir ce que tu fais avec elle sur un temps... ces... disons ces
20 différents gestes que tu décris là, dans ce texte-là, s'étalent sur... c'est pas juste une
21 journée, c'est pas sur une seule séance.

22 I Non, c'est... c'est la façon dont se déroulent nos séances depuis que j'ai commencé à
23 l'accompagner.

24 P Oui, on pourrait dire, comme une tentative de description phénoménologique de... de
25 ta manière de travailler avec elle en géné... Enfin, en général, oui bien sûr.

26 I Oui, oui dans le temps.

27 P Dans le temps, voilà. Alors ça, c'est important, on a déjà, et j'imagine que tu as
28 ressorti des gestes qui t'étaient le plus... Il n'y a pas tous les gestes, forcément, mais peut-
29 être les plus signifiants pour toi.

30 I Oui.

31 P C'est ça. Alors, ce qu'on va essayer de faire ensemble, là... Bon, tu as utilisé le mot
32 je me souviens, je ne sais pas si vous en avez parlé... Moi, quand j'avais eu l'idée de créer
33 cet atelier d'écriture « Je me souviens », c'était en m'inspirant d'une technique, justement,
34 celle que Jeanne-Marie voulait que je vous présente, qui est la technique de l'explicitation,
35 qui a été mise au point par Pierre Vermersch. Explicitation, entretien d'explicitation de
36 l'action. Expliciter, donc, expliciter, implicite... Ça part de l'idée très proche qu'on a ici, en
37 maîtrise en étude des pratiques, et que d'autres ont dans les approches réflexives de la
38 pratique, que... il y a du savoir implicite dans nos gestes, idée que Piaget avait déjà
39 développée : « Réussir, c'est comprendre en action. » Tu réussis d'entrer en contact avec
40 une... dame, comme ça. Ici... c'est avoir une forme de théorie de... c'est comprendre en
41 action, c'est avoir une vision, une compréhension, une théorie de... de la... de la
42 communication dans ce genre de situation. Mais cette théorie elle reste implicite, elle est
43 dans le geste, elle est incorporée, elle est tacite, elle est dans notre corps, dans nos gestes, Et
44 donc, le but de l'entretien d'explicitation c'est d'essayer de se connecter avec ce savoir très
45 sensori-moteur, très corporel... pour le restituer, pour l'explicitier un peu mieux pour le
46 déployer un peu plus. Un peu plus, sachant que c'est sans fin... Y a pas de fond à
47 l'expérience, ya pas un seuil ultime, mais, disons, de... On a une première description là,
48 disons que l'objectif qu'on pourrait se donner c'est : est-ce qu'on pourrait aller un peu plus
49 loin, déployer un peu plus... Ça va?

50 I Oui

51 P Ça va? Vous? Bon. (Au groupe). Alors... mais bon, pour faire ça, y a une première...
52 comment... règle ou en tout cas, principe... c'est qu'un geste c'est toujours dans un
53 moment donné, hein, c'est dans un présent ici et maintenant, c'est pas en général. Un geste,
54 il est... c'est-à-dire que ton texte il reflète, il touche à des gestes qui ont été posés dans
55 différentes situations comme on disait, c'est comme un résumé de plusieurs mois, voire de
56 plusieurs années et donc, là, moi ce que je vais t'inviter à faire pour notre petit exercice,
57 c'est de choisir un moment, de laisser remonter un moment avec cette dame. Un moment,
58 moi j'appelle ça des kaïros, c'est-à-dire un moment décisif, un moment opportun, un
59 moment où ton geste ou ton action, ta pratique a été particulièrement... décisive... Tu sens
60 qu'il s'est passé quelque chose... Un moment qui... voilà. Je ne sais qu'est-ce qui remonte,
61 ou un de ceux qui sont évoqués là peut-être, tout simplement, mais te centrer sur un
62 moment, laisser remonter un moment. Voilà... je te laisse... à moins qu'il y ait tout de suite
63 quelque chose d'évident qui remonte...

64 I Oui, parce que, la semaine dernière...

65 P D'accord...

66 I Pour la première fois, elle a... elle est restée pratiquement quinze minutes (?) comme
67 ça, appuyée contre moi et c'est vraiment pour moi, extraordinaire, là, de voir qu'elle...
68 qu'elle tolérait ce contact-là, aussi longtemps.

69 P O.K... Donc, là, on est la semaine dernière, c'est ça?

70 I Oui.

71 P Tu parles de séance, non? Comment? Tu parles de ces rencontres comme la semaine
72 dernière?

73 I Une séance.

74 P C'est juste pour...

75 I O.K.

- 76 P Donc, peut-être si on prend, effectivement la séance ou la rencontre de la semaine
77 dernière avec cette dame, tu pourrais peut-être nous en faire dans un premier temps une
78 description, là, c'est quel jour... tu m'as dit ça dure une demi-heure? C'est ça?
- 79 I Oui.
- 80 P Donc, tu pourrais, un peu, brosser... rapidement disons, le décor de ce moment- là...
- 81 I Alors, c'est jeudi matin, j'arrive dans sa chambre, elle est assise dans un fauteuil avec
82 des accoudoirs... elle a l'air assez calme... et je m'approche d'elle... quand j'arrive dans sa
83 chambre, je lui dis bien sûr bonjour... puis je me nomme même si je pense qu'elle
84 reconnaît ma voix... Je dis : « Bonjour, c'est Isabelle, je viens passer un petit moment avec
85 toi »... et puis je dépose mes affaires par terre et je m'approche d'elle... Quand je
86 m'approche d'elle... mais il y a beaucoup de... dans le geste, il y a beaucoup de rituels
87 entre nous. Les gestes sont souvent un peu les mêmes, mais il ne se passe pas toujours la
88 même chose.
- 89 P O.K. Donc, d'accord, mais c'est un bilan... Bien tu nous fais ce qu'on appelle dans...
90 un... je ne vais pas tout t'expliquer aujourd'hui, mais dans la technique c'est ce qu'on
91 appelle des commentaires sur l'action.
- 92 I Oui.
- 93 P Bon, tu expliques que c'est très ritualisé. Tu reviens dans ce jour-là, donc. Ton rituel,
94 si je comprends bien, commence par « Bonjour, c'est Isabelle, je viens passer un moment
95 avec toi » puis qu'est-ce qui se passe?
- 96 I Alors, je m'approche et je pose ma main sur son épaule... et elle est détendue, elle
97 tourne la tête et elle a une... une façon qui me fait un peu penser à un chat, quand elle
98 tourne la tête comme ça, elle va avec le front, puis elle pousse un peu (geste) et je... je...
99 c'est vraiment beaucoup dans le geste. En fait, avec elle, je parle pas... je pose ma main sur
100 son front, je pose mon autre main derrière sa tête (geste). Je caresse vraiment doucement

101 derrière sa tête... Je pense que c'est un geste... Ce que je veux lui transmettre par ce geste-
102 là, c'est un... un sentiment de... d'attention de... douceur, de délicatesse...

103 P Tu es sur le côté?

104 I Oui, elle est assise là (je montre l'espace devant moi) moi je suis debout... Et puis
105 après, je descends ma main dans son dos, vers son épaule, puis je chante. Alors, je chante
106 pas particulièrement bien, je peux pas dire que je suis quelqu'un qui a de la voix, mais,
107 quand je chante avec elle, ou comme ça, quand je chante avec quelqu'un comme ça, en
108 privé, ça va. J'arrive à chanter assez juste, c'est beau (sourire).

109 P Bon, t'es là, avec elle, tu as posé ta main...

110 I Elle a sa tête contre moi.

111 P Donc ça...

112 I Et je fais attention aussi de vraiment me poser...

113 P mm

114 I Puis je fais vraiment attention d'être là. Quand je suis avec elle, je ne veux pas m'en
115 aller... tout à coup... penser à dix mille trucs. On est là, on est ensemble, puis je me
116 laisse... je me laisse juste être... avec elle.

117 P D'accord, mais là on reste la semaine dernière, hein, tu commences à chanter, là.
118 Qu'est-ce que tu as chanté la semaine dernière?

119 I Notre Dona nobis pacem. Je le chante un petit peu en boucle, comme ça, puis quand
120 je le chante... quand je dis pas les paroles, je le fredonne et puis, c'est ça, ce moment dure,
121 dure, elle est vraiment calme... On est bien, moi je me sens vraiment bien, et puis je
122 m'aperçois tout à coup que le temps a passé... La séance est rendue...

123 P À quoi tu t'aperçois de ça?

124 I Ben, j'ai regardé ma montre... « Ah oui, ça fait déjà quinze minutes qu'on est comme
125 ça » alors, je lui propose de lire un petit peu... J'ai apporté des contes chinois cette
126 semaine-là. Et j'ai choisi un conte... je me rappelle plus ce que je lui ai lu.

127 P O.K., cherche pas. C'est pas grave.

128 I O.K.

129 P Donc, t'as lu un conte.

130 I Je lui ai lu un conte et j'avais pas terminé encore le conte, qu'elle a décidé qu'elle se
131 levait et, là, quand M. décide qu'elle se lève, ben... je... j'observe comment elle procède,
132 parce que c'est quand même une personne qui risque des chutes. Alors, je... je... je reste
133 proche, j'interviens pas, parce que je voudrais pas... à ce moment-là, si je la touche, qu'elle
134 ait un geste brusque, puis que ça la fasse tomber... Et là elle est partie sur le côté de son lit,
135 elle circule dans sa chambre, elle revient... du côté des placards, et là, en fait, elle, elle est,
136 je la sens pas avec moi, elle n'est plus vraiment avec moi. Elle est dans son truc, elle vérifie
137 si les poignées de porte sont barrées... et puis, souvent, elle veut sortir de la chambre, alors,
138 je... elle connaît très bien cette pièce-là, mais elle reste devant les mauvaises portes à
139 vérifier les poignées. Puis, à un moment donné, je me dis peut-être qu'elle fatigue un petit
140 peu, alors j'approche son fauteuil, elle se rassoit... et je lui demande si ça lui va qu'on
141 continue un peu le conte. Alors, la semaine dernière, elle était d'accord... on a réussi à finir
142 le conte, puis la séance...

143 P Comment tu sais qu'elle est d'accord?

144 I Si elle est pas d'accord, elle crie, elle répond quand même...

145 P Mais, là, la semaine dernière tu lui demandes, comment tu lui poses la question?

146 I « Est-ce que ça te va si on termine le conte qu'on a commencé? »

147 P O.K.

148 I Puis, elle manifeste pas de désaccord ... Donc, « qui ne dit mot consent » (sourire)

149 P D'accord.

150 I Je pense qu'elle est d'accord. (Silence) Elle est calme durant cette séance, la semaine
151 dernière, mais même quand elle est calme, M., elle crie de temps en temps. C'est... c'est en
152 elle.

153 P mm

154 I Elle doit crier. Je sais pas pourquoi il faut qu'elle crie. Et... j'ai voulu me rapprocher
155 d'elle à nouveau, mais là elle me pousse, puis elle me dit : « Va-t'en là-bas ». Ça, c'est des
156 phrases qu'elle sait dire : « Ôte-toi de là », « Va-t'en là-bas ». Elle demande aussi parfois
157 « Ma petite sacoche », ou « Je veux diner ». Quand elle dit : « Je veux diner », on sait pas
158 toujours si elle a vraiment faim, parce que des fois elle dit : « Je veux diner », juste après
159 avoir pris sa collation. C'est pas... c'est pas toujours clair. Mais là, au début de la séance
160 elle était vraiment très proche, puis, à la fin de la séance, elle est plus...

161 P Oui

162 I Comme ça.

163 P Puis, ça se termine comme ça?

164 I Oui, ça se termine un peu comme ça. J'ai lu encore un petit peu. Le conte était pas
165 long. Je l'ai terminé, puis...

166 P Donc elle dit : « Va-t'en là-bas ». Qu'est-ce que tu fais, toi?

167 I Je recule un petit peu.

168 P Tu recules un peu. Elle est assise sur un fauteuil?

169 I Oui.

170 P Toi, tu recules où?

- 171 I Je recule de quelques pas.
- 172 P Ah oui.
- 173 I Je fais deux pas en arrière. Je recule, de façon à pas être dans... dans son champ.
- 174 P D'accord. Et tu finis le conte.
- 175 I Oui, là j'ai fini le conte. Elle a crié de temps en temps. Quand elle crie, je
176 m'arrête...Euh... je lui demande jamais d'arrêter de crier.
- 177 P O.K.
- 178 I C'est un principe chez moi. Je pense... je... que... elle crie... elle crie (comme une
179 constatation... une évidence).
- 180 P O.K. Quand tu reprends le conte, tu dis : « Je reprends le conte »? Non? Tu dis rien...
181 tu annonces quelque chose?
- 182 I Ben je lui avais dit : « Est-ce que t'es d'accord qu'on termine? »
- 183 P Ah oui. D'accord. Là elle a rien dit.
- 184 I Elle a rien dit, donc j'ai lu un petit peu...
- 185 P Elle a dit « Pousse-toi aussi? »
- 186 I C'est ça, j'essaye de m'approcher plus d'elle pour la lecture, mais elle me dit « Va-
187 t'en de là », « Va-t'en là-bas ».
- 188 P Tu recules?
- 189 I Je recule, je continue à lire un petit peu...
- 190 P Voilà... Tu finis le conte.
- 191 I Je finis le conte puis...

- 192 P Elle est comment là?... Elle crie un peu?
- 193 I Elle est dans son fauteuil, elle crie de temps en temps.
- 194 P C'est ça.
- 195 I Mais... ça semble pas des cris... qui ont rapport à ce qu'on vit... Ça semble...
- 196 P À quoi tu sais ça?
- 197 I ... ça semble venir... je sais pas, des fois je me dis peut-être qu'elle pense à des
198 affaires... on sait pas... Peut-être qu'elle pense à des affaires qui font qu'elle a besoin de
199 crier.
- 200 P Oui ça... tu peux te poser la question, mais. sur le moment, elle crie puis t'as pas
201 l'impression que ça a rapport avec ce qui se passe là, si je comprends...
- 202 I Non... non ça...
- 203 P Qu'est-ce qui te donne ce... À quoi tu...?
- 204 I Je le sais pas (un murmure)
- 205 P Cherche pas.
- 206 I O.K. (tout bas)
- 207 P O.K. T'as pas l'impression, t'as pas cette sensation que c'est relié directement à ce
208 qui se passe...
- 209 I C'est pas relié à ce qu'on fait ensemble, puis je le sens pas du tout « contre » moi.
- 210 P Voilà.
- 211 I Je sens pas d'hostilité quand elle crie.
- 212 P O.K. Tu finis le conte.

- 213 I Oui.
- 214 P Puis, juste pour qu'on boucle la séquence, ça se termine comment, donc?
- 215 I Eh bien, je referme mon livre, j'ouvre la porte de la chambre, je...
- 216 P Tu dis rien, tu refermes le livre? Tu ouvres la porte?
- 217 I Oui.
- 218 P D'accord.
- 219 I Le conte est fini, donc ça, c'est clair. J'ouvre la porte, je prends quelques notes, après
220 je prends mes affaires.
- 221 P Attends, attends. Tu prends quelques notes... qu'est-ce que ça veut dire?
- 222 I Euh...
- 223 P T'ouvres la porte? T'as la main sur...?
- 224 I J'ouvre la porte de la chambre, parce qu'on est dans sa chambre, puis qu'on ferme la
225 porte.
- 226 P Oui.
- 227 I Alors, j'ai fini, j'ouvre la porte, on se rebranche sur la résidence, et puis moi je prends
228 quelques notes, parce que moi je dois faire des rapports de toutes mes séances.
- 229 P Comment tu prends?... Tu ouvres la porte, tu t'assois? Comment tu prends tes notes?
- 230 I J'ouvre la porte... J'ai mis mes affaires sur une étagère... En fait, moi je travaille
231 debout avec elle et puis j'ai pris quelques notes, juste pour être sûre que je vais pas
232 oublier... Je ramasse mes affaires, puis je lui dis..., ben voilà, je passe à côté d'elle, je
233 touche son épaule, puis je lui dis : « Voilà, je m'en vais ». Je lui dis à la semaine prochaine,
234 on va se revoir la semaine prochaine.

- 235 P D'accord... Elle fait quoi? Elle bouge pas?
- 236 I Non. Souvent elle...
- 237 P Non, pas souvent, cette fois-là.
- 238 I La semaine dernière? Elle était vraiment hyper calme, dans sa chaise.
- 239 P O.K. Puis tu t'en vas.
- 240 I Oui.
- 241 P C'est fini? C'est bon? On a le moment à peu près global, là?
- 242 I Oui.
- 243 P O.K. bon, moi ça me semble assez... Moi, j'ai l'impression de voir à peu près la
244 situation. Bon, ça, c'est un peu la première phase de l'entretien : on a essayé d'avoir une
245 description de l'action globale. Maintenant, dans cette action... maintenant, la deuxième
246 phase ce serait d'essayer de voir si on peut plonger dans ce qu'on appelle le moment du
247 moment, dans cette demi-heure-là. Y a peut-être, y a ce qu'on appelle des instants plus...
248 décisifs... plus intenses. On parle des fois de... dans ce moment d'une demi-heure, il y a...
249 tu les as d'ailleurs un peu nommés, je crois, mais moi je peux avoir l'imp... j'ai mon
250 impression qu'il y a quelques moments qui me semblent particulièrement décisifs, mais...
251 le plus important, c'est pas tellement ce que moi j'ai l'impression de voir, mais ce qui pour
252 toi, en tant que praticienne... Quels seraient, quels sont les moments les plus essentiels? Est-
253 ce qu'il y a, dans cette demi-heure-là, un instant sur lequel tu aimerais qu'on revienne,
254 qu'on puisse au fond...
- 255 I Pour moi, les moments essentiels c'est les moments de proximité.
- 256 P Oui, essentiels ou décisifs dans ce moment... Alors ce serait par exemple?
- 257 I Quand elle s'appuie sur moi puis...

- 258 P D'accord.
- 259 I Puis qu'on est simplement là, ensemble.
- 260 P D'accord. Ce moment dont tu disais que c'est la première fois que c'est aussi long.
- 261 I Oui (silence).
- 262 P O.K (silence) il y a d'autres moments?... Particuliers dont tu... dans cette demi-heure-
263 là... Est-ce qu'il y en a d'autres que tu identifies comme plus...?
- 264 I N... non. Il y a quelque chose que j'aimerais savoir, c'est... quand je lis, il est déjà
265 arrivé que des personnes viennent observer les séances et puis quelqu'un qui était venu
266 observer m'avait dit qu'elle semble réagir quand je lis... aux intonations de la voix...
- 267 P mm
- 268 I Ça, j'aimerais pouvoir le voir, mais, comme je lis... (Rire).
- 269 P Ça, pour l'instant, on va mettre ça de côté.
- 270 I Oui.
- 271 P Mais si tu es d'accord, on va essayer de revenir sur ce moment où elle pose sa tête.
- 272 I Oui.
- 273 P Et peut-être, avant le moment où elle pose sa tête, si tu peux revenir un petit peu
274 avant, qu'est-ce qui se passe? (silence) Te situer, tu es où, tu es comment?
- 275 I Un petit peu avant... comment?
- 276 P Elle pose sa tête, bon, ou alors reste au moment, elle pose sa tête...
- 277 I Non, parce que, quelque part, je pourrais revenir à quand je me prépare pour aller la
278 voir...
- 279 P Ah...

- 280 I Je sais pas. C'est un petit peu avant.
- 281 P Je ne sais pas. Ça remonte ce moment, là? Il vient de remonter?
- 282 I Oui, en fait, moi je suis toujours contente d'aller la voir.
- 283 P Pas toujours. La semaine dernière, est-ce qu'il y avait quelque chose de particulier là-
284 dedans? (silence)
- 285 I Oui, j'étais contente, la semaine dernière, puis, euh, elle change. On peut pas
286 savoir... on peut pas... moi, je... je suis contente parce que, même si je comprends pas
287 comment ça se fait, on peut voir qu'elle change.
- 288 P C'est ça. Est-ce que je comprends que la semaine dernière t'étais contente avant d'y
289 aller, même?
- 290 I Oui.
- 291 P Parce que y a cette impression qu'elle change en ce moment. C'est ça que je
292 comprends.
- 293 I Oui, oui.
- 294 P Je déforme pas? J'essaye de comp...
- 295 I Ben, j'étais contente, parce qu'elle change.
- 296 P Elle change ces dernières... ces derniers mois?
- 297 I Ces derniers mois, il y a vraiment eu des changements.
- 298 P Ces derniers mois, tu disais, elle se déshabille plus, elle... Des changements évidents
299 dans ses comportements.
- 300 I Oui.
- 301 P Ces derniers mois, donc, qui allaient déjà avec...

302 I Oui ça me donne un bon sentiment. Alors, j'y vais, je suis contente. La semaine
303 passée, j'étais contente.

304 P Donc là, t'arrives, t'es contente, euh...

305 I Et avant de la voir, je vois une autre personne.

306 P La semaine dernière, oui.

307 I Toujours, la semaine dernière aussi. Alors, juste un peu avant de la voir, je suis avec
308 une autre résidente et... ça a été une belle séance, aussi. Alors, quand j'arrive chez M. la
309 semaine dernière, je me sens vraiment O.K., je me sens bien.

310 P D'accord. Là, tu ouvres la porte, non, la porte est ouverte.

311 I La porte est ouverte, puis les intervenantes l'ont déjà amenée dans sa chambre... (je
312 tousse) elle est dans son fauteuil. Alors...

313 P Tu entres...

314 I J'entre, je ferme la porte, et, en entrant, je la salue.

315 P Et là tu dis, elle est, tu la vois assise, l'air calme.

316 I Oui.

317 P Tu disais ça tout à l'heure : « Bonjour, c'est Isabelle, je viens passer un moment avec
318 toi ». Tu t'approches...

319 I Oui... je m'approche d'elle, je pose ma main sur son épaule et là, tout de suite, elle
320 tourne sa tête vers moi, puis elle fait ce geste-là (sa tête contre moi, un peu comme un chat)

321 P Ce geste-là, alors on va juste prendre, tu vas juste prendre le temps, tranquillement.
322 Tu t'approches, elle est... tu t'approches sur sa gauche? Sur sa droite?

323 I Sur sa gauche.

324 P Sur sa gauche.

325 I Et...

326 P Prends juste, tranquillement, le temps. T'es pas obligée de parler vite, essaie de...
327 laisse remonter. Qu'est-ce qui remonte quand tu... Qu'est-ce que tu vis, comment... tu
328 marches?

329 Silence.

330 P Force pas hein. C'est... Tu arrives, tu poses la main...

331 Silence

332 I Là, en fait elle a l'air calme, mais je sûre de rien, donc, j'avance vers elle en me
333 demandant comment elle va... m'accepter.

334 P Quand t'avances vers elle là, tu la vois, elle a l'air calme, tu te demandes comment
335 elle va t'accepter. Qu'est-ce que tu fais? (Silence) Comment tu fais ça?

336 I O.K. (tout bas) ben là je... j'ai... j'ai posé mes affaires sur l'étagère.

337 P Tu poses tes affaires.

338 I Je me retourne, je fais trois pas (interrogatif).

339 P mm

340 I À tout casser, peut-être deux et demi.

341 P C'est à ce moment-là que tu poses la question?

342 I Non, la question elle est là.

343 P Elle est là oui... C'est pas vraiment une question.

344 I (beaucoup d'hésitation)

- 345 P Ça se pose pas dans ta tête?
- 346 I Non, c'est pas, comment est-ce qu'elle va être aujourd'hui, c'est pas, c'est pas...
- 347 P Mentalisé, il n'y a pas de mots.
- 348 I C'est ça.
- 349 P D'accord.
- 350 I Alors je fais...
- 351 P Alors, comment elle se manifeste cette question? Comment est-ce qu'elle va être si
- 352 elle n'est pas mentalisée. Comment tu la vis?
- 353 I Dans le geste (pointe d'interrogation). Je l'interroge en posant ma main sur mon, sur
- 354 son épaule.
- 355 P O.K. Quand tu l'interroges, en posant sa main, ta main sur son épaule, comment tu
- 356 fais ça?
- 357 I (bref silence) Je pose ma main délicatement.
- 358 P C'est la main droite?
- 359 I Oui.
- 360 P Sur l'épaule? Gauche?
- 361 I Sur l'épaule gauche.
- 362 P O.K.
- 363 I Et j'ai un temps d'arrêt, parce que c'est ma question. C'est...
- 364 P Le temps d'arrêt, c'est avant de toucher?

- 365 I Non, ma main, mais vraiment légèrement sur son épaule. Je pose pas ma main sur son
366 épaule (geste affirmé)... Délicatement.
- 367 P Tu poses ta main légèrement sur son épaule et il y a un temps d'arrêt...
- 368 I Il y a un temps d'arrêt parce que... elle peut...
- 369 P Attends, reste là, reste là, tranquille.
- 370 I Il y a un temps d'arrêt.
- 371 P Prends, prends ton temps, non, reste là, mets ta main, reste là, reviens, laisse remonter
372 tes... la semaine dernière tu as posé ta main...
- 373 I Elle répond très vite, elle répond tout de suite.
- 374 P Tout de suite.
- 375 I Je pose ma main délicatement sur son épaule... Elle, elle prend sa main gauche, puis
376 elle la met derrière mes jambes, puis elle tourne sa tête, puis elle fait ça comme ça (geste de
377 pousser avec le front).
- 378 P O.K. Elle laisse sa main derrière tes jambes et elle tourne sa tête comme ça.
- 379 I Oui, oui. Puis quand on est proches, comme ça, elle met sa main derrière mes
380 jambes... Alors, moi je la touche et elle, elle me touche.
- 381 P Elle te touche, avec la main derrière les jambes.
- 382 I Oui.
- 383 P O.K. Reste avec ça. Qu'est-ce qui se passe là? Quand sa main, tu la vois, poser sa...
384 enfin tourner sa tête, poser sa main, qu'est-ce que tu fais là? Qu'est-ce que...
- 385 I Alors, je prends ma main gauche et je viens la poser sur son front.
- 386 P O.K. Quand tu mets ta main gauche sur son front, qu'est-ce que tu fais?

387 I Silence. Je suis en train de réaliser que, dans un sens, je me... je me défends, parce
388 que j'aime pas vraiment qu'elle soit comme ça contre moi.

389 P Alors ce geste-là quand elle a un mouvement, elle met sa tête là...

390 I Quand, quand elle vient de face contre moi?

391 P Oui.

392 I Souvent aussi, elle, elle sort sa langue puis elle lèche mes vêtements, puis je pense
393 que ça me dérange.

394 P mm

395 I Alors...

396 P Donc, quand elle a ce geste, tu as comme une certaine forme d'appréhension que ça
397 se reproduise ou quelque chose comme ça?

398 I Oui, j'aime pas vraiment.

399 P O.K.

400 I Alors, je...

401 P Alors, tu mets ta main.

402 I Je mets ma main sur son front, puis à ce moment-là...

403 P Quand tu mets ta main, qu'est-ce...

404 I Puis, à ce moment-là, c'est le côté de sa tête qui est appuyé vers moi.

405 P O.K. Alors on va y aller doucement. Quand tu mets ta main sur son front, qu'est-ce
406 que tu fais, tu dis « je me défends »? Non, non, on va oublier le mot. Qu'est-ce qu'on...
407 Essaie de juste reprendre ce geste. La semaine dernière, t'es la semaine dernière? Tu mets
408 la main, qu'est-ce qui se passe en toi?

- 409 I Je pense que j'ai envie de..... je pense que je suis contente qu'elle accepte le
410 contact, mais que j'ai envie que ça soit aussi O.K. pour moi.
- 411 P Oui, bon.
- 412 I C'est pas nécessairement une défense.
- 413 P C'est ça.
- 414 I J'ai envie que ce soit confortable.
- 415 P Voilà, tu as envie d'être confortable.
- 416 I J'ai pas envie qu'elle passe une séance à lécher mon pull.
- 417 P Oui. C'est correct. O.K. T'as la main, puis là, elle penche la tête, là, un autre
418 mouvement...
- 419 I Là, elle s'appuie contre moi.
- 420 P C'est là qu'elle s'appuie?
- 421 I Oui, là elle s'appuie contre moi. Là, j'ai ma main sur son front.
- 422 P Oui, elle s'appuie...
- 423 I Mon autre main...
- 424 P Elle s'appuie où? Contre ton ventre?
- 425 I Oui, ça donne à cette hauteur-là, à peu près (je montre l'estomac).
- 426 P Oui, donc c'est là, sa tête s'appuie.
- 427 I Oui.
- 428 P O.K. T'as la main sur le front et l'autre main?
- 429 I La main qui était, donc, sur l'épaule je la monte derrière sa tête.

430 P mm

431 I Et puis là, je la... je tiens sa tête, y a quand même des choses, là, qui se passent dans
432 ma tête. Y a...

433 P Reste là. Tu tiens sa tête, qu'est-ce qu'il y a alors, qu'est-ce qui... quelle est
434 l'imagerie qui monte là?

435 I Je tiens sa tête comme on soutient la tête des petits bébés.

436 P Oui.

437 I Quand on prend un bébé, on soutient sa tête.

438 P Excuse-moi, quand tu dis comme, là, c'est ce genre... comment... reste dans le
439 moment, la semaine dernière. Tu tiens sa tête et tu dis il y a une imagerie qui vient dans
440 ma... enfin, il te vient des choses, hein, alors qu'est-ce qui vient? Tu te dis, tiens je la tiens
441 comme un bébé? Non? C'est quoi? Il ya des images qui te traversent?

442 I Je me dis tiens, je... je... je... je tiens sa tête comme si (lentement, très articulé)...
443 comme si elle était un petit enfant et que j'étais sa mère.

444 P O.K.

445 I Alors que je sais très bien qu'elle est pas un petit enfant et que je ne suis pas sa mère
446 (rapide et affirmé).

447 P mm

448 I Mais je fais ce geste-là... en... en espérant... qu'elle se sente dans un univers
449 sécurisant.

450 P Donc, tu imagines ça?

451 I Oui.

- 452 P D'accord.
- 453 I J'ai envie de lui apporter de la sécurité.
- 454 P Et quand tu as envie de lui apporter de la sécurité, tu fais quoi?... À ce moment-là?...
- 455 Comment tu fais ça?
- 456 I Je respire.
- 457 P Tu respires (très bas).
- 458 I Je chante doucement.
- 459 P O.K. on va doucement T'es là, tu veux lui amener de la sécurité, pour ça tu
- 460 commences par... tu respires.
- 461 I Oui, je respire.
- 462 P Et puis le... voilà.
- 463 I Je suis là, je suis avec elle.
- 464 P Reste là alors qu'est-ce qui remonte?
- 465 I Je me sens vraiment bien là.
- 466 P O.K t'es là, tu te sens vraiment bien... qu'est-ce qui se passe? (tout bas).
- 467 I ... J'espère que mes mains sont capables de lui transmettre tout ce que je sens en moi
- 468 qui est bon, qui est bien... c'est...
- 469 P Et quand tu espères que tes mains sont capables de transmettre tout ce qui est bon et
- 470 bien, qu'est-ce que tu fais?
- 471 I ... Je demande à mes mains de lui transmettre de l'amour, de la sécurité...
- 472 P Et quand tu demandes à tes mains de lui transmettre de l'amour qu'est-ce que tu fais?
- 473 (chuchotement) Comment tu fais ça?

- 474 I C'est un discours intérieur.
- 475 P C'est un discours intérieur? Ça se manifeste comment?
- 476 I Silence.
- 477 P Cherche pas, reste là.
- 478 I Mais c'est... mais j'ai l'impression d'avoir répondu.
- 479 P Ah vas-y, peut-être... Mais, quand tu dis, c'est un discours intérieur, t'es là, t'as les
480 mains, hein?
- 481 I Je suis là, puis je dis : « Je te transmets tout l'amour que je peux te transmettre, je te
482 transmets toute la sécurité. »
- 483 P Tu te dis ça dans ta tête?
- 484 I Oui.
- 485 P C'est ces phrases-là?
- 486 I Oui.
- 487 P Voilà! C'est ça que je voulais savoir.
- 488 I O.K. Mais je les prononce pas à voix haute.
- 489 P O.K. C'est ça, tu dis ça dans ta tête.
- 490 I Des fois, je dis j'aimerais tellement pouvoir te guérir.
- 491 P Des fois tu dis ça?
- 492 I Oui.
- 493 P Mais là, non. Ce jour-là, la semaine dernière

- 494 I Non.
- 495 P O.K. T'es là, tu... t'as ce discours intérieur... et qu'est-ce qui se passe?
- 496 I Je chante.
- 497 P Alors je voudrais juste que tu restes à cet endroit où le chant arrive, là. Il arrive
498 comment? Tu décides de chanter? C'est comment? C'est quelque chose... ça fait partie du
499 rituel, c'est...
- 500 I Je décide de chanter
- 501 P Combien de temps tu restes dans cet espace silencieux? Ça, j'ai besoin de savoir.
- 502 I Ah... combien de temps...
- 503 P Pas en minutes, ça vient tout de suite le chant?
- 504 I Non, c'est... c'est pas... heu... C'est lent.
- 505 P O.K. C'est lent.
- 506 I C'est lent.
- 507 P Elle a posé sa tête.
- 508 I Oui, puis j'ai comme besoin de vraiment apprécier ce moment-là.
- 509 P Oui.
- 510 I De rester là, d'être là.
- 511 P mm
- 512 I Je... j'ai ce discours intérieur, j'ai ma main derrière sa tête, parce que j'aimerais être
513 capable (émotion dans la voix) quelque part, d'être sa mère.
- 514 P Ah, c'est la main qui est derrière la tête qui porte ça?

- 515 I Oui.
- 516 P Oui.
- 517 I Oui.
- 518 P C'est pas l'autre.
- 519 I Non. Non, l'autre c'est... écoute... reste comme ça (impératif) (je regarde
520 Dominique) (rires).
- 521 P C'est ça donc.
- 522 I Et cette main-là, à un moment donné, elle quitte la tête, elle va vers l'épaule.
- 523 P Oui.
- 524 I Puis là je... je caresse doucement son épaule, léger, vraiment léger (voix affirmée,
525 rythme rapide). Elle, elle est tellement intense.
- 526 P À quoi tu sens qu'elle est intense?
- 527 I Faut l'entendre crier.
- 528 P Elle crie là?
- 529 I Non, mais elle est d'une nature comme ça... elle est très forte...
- 530 P Non, non, ma question c'est : donc, à ce moment-là où tu caresses l'épaule, tu la sens
531 intense? Comment tu sens ça?
- 532 I Non, à ce moment-là, c'est pas l'intensité que je ressens.
- 533 P Ah.
- 534 I Mais, dans la recherche du geste, y avait comme ce besoin de... d'y aller doucement,
535 de...

- 536 P D'accord.
- 537 I De pas être, moi, trop intense avec elle.
- 538 P Ah. D'accord. Dans ta caresse.
- 539 I Oui.
- 540 P Oui, d'accord.
- 541 I De pas... oui... voilà. C'est clair?
- 542 P O.K.
- 543 I Et voilà, on est comme ça, on est bien... En tout cas, moi je suis bien, je pense qu'elle
544 est bien aussi.
- 545 P Tu la sens bien.
- 546 I Oui, oui, je la sens bien
- 547 P Elle a sa tête toujours sur ton...
- 548 I Oui... Alors, la semaine dernière, ça a duré, heu, quinze minutes. C'était
549 exceptionnel.
- 550 P D'accord. Mais juste, le chant là, quand même on pourrait revenir au moment où le
551 chant monte?
- 552 I Oui, quand ça fait un petit moment qu'on est comme ça, j'ai envie de chanter.
- 553 P Quand t'as envie de chanter... reste là... qu'est-ce qui remonte? Au moment où t'as
554 envie de chanter... Qu'est-ce qui remonte?
- 555 I Donc, je chante Donnez-nous la paix... Et ce Dona nobis pacem, en fait, je l'ai chanté
556 euh... il ya plusieurs années (émotion dans la voix)... dans une salle... C'était un... un
557 service, un service funéraire... On était trois cents et on a chanté ce Dona nobis pacem...

558 pour la personne qui était décédée... (silence, émotion)... et quand je le... quand je rechante
559 ce Dona nobis pacem, je me sens toujours, heu... habitée par ce qui m'a habitée à ce
560 moment-là.

561 P mm

562 I ... et c'est pour ça que je change pas de chant. Des fois je me dis que je suis un peu
563 plate, je chante toujours la même affaire, mais je peux pas changer de chant parce que...
564 c'est vraiment ça... Je pense que quand je lui chante le Dona nobis pacem, je lui apporte...
565 toute l'humanité... tout ce qu'il y a de mieux dans l'humanité, mais je le savais pas encore
566 avant... Quand je chante avec elle, quand je chante la semaine dernière, je suis pas toute
567 seule avec elle dans sa chambre. Je suis... accompagnée (je pleure, Pascal me donne un
568 papier mouchoir). Merci (tout bas). Alors, c'est ça le chant... C'est pas une technique.

569 P Ça va?

570 I Oui... Elle, elle sait pas ça, mais c'est là, c'est présent...

571 P Merci (tout bas)... Qu'est-ce que tu en penses? On s'arrête là?... Pour l'instant? Ou
572 est-ce qu'il y aurait quelque chose d'autre que tu voudrais voir... Est-ce que ça te semble,
573 tu penses qu'on a... assez l'instant décisif

574 I J'ai l'impression, là, que j'ai touché quelque chose.

575 P Oui.

576 I Que j'avais pas touché auparavant, et qui est important... Oui, moi ça me va d'arrêter
577 là.

578 P C'est ton... comme tu veux. Ça va?

579 I Oui.

580 P Merci.

581 I Merci.

582 P Prends ton temps, tranquillement

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARAGON, Louis. 1976. *Les Poètes*. Paris : La Nouvelle Revue Française.
- BACHELARD, Gaston. 1993. La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance. Paris : Vrin.
- BARBIER, René. 1996. *La recherche-action*. Paris : Anthropos, pp. 83-104.
- BIKLEN, Douglas, CARDINAL, Donald N. 1997. *Contested words, contested science, Unraveling the facilitated communication controversy*. New-York: Teachers College Press.
- BIKLEN, Douglas. 2005. *Autism and the myth of the person alone*. New-York : New-York University Press.
- BOUTET, Danielle. 2009-2010. « L'idée de construction de la connaissance ». *Document du cours PPS 62098, Rimouski (Québec)*.
- BUBER, Martin. 1969. *Je et Tu*. Paris : Éditions Aubier
- CHALON-BLANC, Annie. 1997. *Introduction à Jean Piaget*. Paris : L'Harmattan
- CHENG, François. 2006. *Cinq méditations sur la beauté*. Paris : Albin Michel
- CRAIG, Peter Erik. 1978. La méthode heuristique une approche passionnée de la recherche en sciences humaines. Chapitre 2 de la thèse doctorale *The heart of the teacher a heuristic study of the inner world of teaching*. Boston University Graduate school of Education.
- CROSSLEY, Rosemary. 1994. *Facilitated communication training*. New-York: Teachers College Press.
- CROSSLEY, Rosemary. 1997. *Speechless*. USA : Dutton.

- DE GAULEJAC, Vincent. 1996. « S'autoriser à penser ». Université Paris 7, Revue *Laboratoire de changement social (LCS)*.
- DESAULNIERS, M.P. et JUTRAS, F. *L'éthique professionnelle en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 29-41.
- D'ESPAGNAT, Bernard, KLEIN, Étienne. 1993. *Regards sur la matière : des quanta et des choses*. Paris : Éditions Fayard.
- DILTS, Robert B. 2009. *Leadership visionnaire: Outils et compétences pour réussir le changement par la PNL*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- DOLTO, Françoise. 1985. *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont.
- DOLTO, Françoise. 1987. *Solitude*. Paris : Vertiges du Nord/ Carrere.
- DOLTO, Françoise. 1994. *Tout est langage*. Paris : Gallimard.
- FAINGOLD, Nadine. 2004. « Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires ». Revue *Éducation Permanente: L'analyse des pratiques*, no. 160, pp 81-99.
- FEIL, Naomi. 1994. *Validation, mode d'emploi*. Paris : Éditions Pradel.
- FORTIN, P. et PARENT, P.-P. (Dir.). 2004. *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, pp. 204-227.
- GALVANI, Pascal. 1997. *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris : L'Harmattan.
- GALVANI, Pascal. 2006a. « La conscientisation de l'expérience vécue : ateliers pour la recherche formation », sous la direction de H. Bézille et B. Courtois, *Penser la relation expérience-formation*, Lyon : Chronique Sociale, pp 156-170.
- GALVANI, Pascal. 2006b. « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique ». Revue *Éducation Permanente*. L'autoformation : actualités et perspectives, no. 168.
- GALVANI, Pascal. 2008. « Étudier sa pratique, une autoformation existentielle par la recherche » Revue *Présences.vol.1* <www.uqar.ca/psychosociologie/presences/> Consulté le 7 septembre 2012.

- GALVANI, Pascal. 2009. « L'exploration des moments d'autoformation, une ingénierie plurielle des modes de réflexivité », dans C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel (Eds.), *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénieries émergentes*, Paris : L'Harmattan, pp. 37-55.
- GALVANI, Pascal. 2010. « L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle » dans *L'autoformation, perspectives de recherche*, P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (coord), Paris : PUF, pp. 269-313.
- GALVANI, Pascal. 2011. « Les satellites et les logiques de l'action ». Documents du cours Entretien d'explicitation. Rimouski (Québec).
- GILLES, Jean Villard dit Gilles et URFER, Albert. 1948. *Le bonheur*.
- GILLIGAN, Carol. 1982. L'éthique de la sollicitude. En ligne <www.scienceshumaines.com/l-ethique-de-la-sollicitude/>. Consulté le 10 mai 2013.
- HADOT, Pierre. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris : Albin Michel
- GINESTE, Yves, PELLISSIER, Jérôme. 2007. *Humanitude*. Paris : Armand Colin.
- HALL, Edward T. 1984. *Le langage silencieux*. Paris : Seuil.
- HALL, Edward T. 1984. *La danse de la vie*. Paris : Seuil.
- HAZARD, Daniel. 2012. « De quel métier suis-je porteur? L'atelier du métier intime ». Revue *Présences* vol. 4. <www.uqar.ca/psychosociologie/présences/> Consulté le 10 avril 2013.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. 1998. *De l'amour et de la solitude*. Paris : Stock.
- LAVELLE, Louis. 2003. *L'erreur de Narcisse*. Paris : La Table Ronde.
- LE BOUËDEC, Guy. 2002. « La démarche d'accompagnement, un signe des temps ». Revue *Éducation Permanente*, L'accompagnement dans tous ses états, no. 153.
- LHOTELLIER, Alexandre. 2001. *Tenir conseil : délibérer pour agir*. Paris : Éditions du Chêne.
- MÉMIN, Charlotte. 2001. *Comprendre la personne âgée*. Paris : Bayard Éditions.

- MIERMONT, Jacques. 2005. *Écologie des liens. Entre expériences, croyances et connaissances*. Paris : L'Harmattan.
- MORIN, Edgar. 2005. « Voir dans l'autre à la fois sa différence et son identité avec nous ». Revue *Reliance*, no. 17. En ligne < <http://www.cairn.info/revue-reliance-2005-3-page-9.htm>>. Consulté le 4 février 2013.
- MORIN, Edgar. 2008. *La méthode*. Paris : Seuil.
- MOUSTAKAS, Clark. 1973. « La recherche heuristique » dans Bugenthal, J.F.T., *Psychologie et libération de l'homme*. Verviers (Belgique) : Éditions Gérard et Co, pp 131-141.
- NERUDA, Pablo. 1979. *La rose détachée*.
- PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally. 1989. *Le développement de la personne*. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.
- PETITMENGIN, Claire. 2001. *L'expérience intuitive*. Paris : L'Harmattan.
- PETIT ROBERT 2. 2003.
- PINEAU, Gaston. 1998. *Accompagnements et histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.
- PINEAU, Gaston. 2002. « L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort. Entre solidarité et professionnalité ». Revue *Éducation Permanente*, L'accompagnement dans tous ses états, no. 153.
- QUIVY, Raymond, VAN CAMPENHOUDT, Luc. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 117-134, Paris : Dunod.
- ROBERGE, Michèle. 2002. « À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers ». Revue *Éducation Permanente*, L'accompagnement dans tous ses états, no. 153.
- ROGERS, Carl. 1968. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod
- ROUSTANG, François. 1990. *Influence*. Paris : Les éditions de minuit.
- ROUSTANG, François. 2004. *Il suffit d'un geste*. Paris : Odile Jacob.
- VARELA, Francisco J. 1989. *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

- VARELA, Francisco J., THOMPSON, Evan, ROSCH, Eleanor. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- VARELA, Francisco J. 1996. *Quel savoir pour l'éthique? Action, sagesse et cognition*, Paris : Éditions de la découverte.
- VELDMAN, Frans. 1990. *Haptonomie: science de l'affectivité*. Paris : PUF.
- VERMERSCH, Pierre. 1989. « Expliciter l'expérience ». Revue *Éducation permanente* : Apprendre par l'expérience, 100/101, pp 123-131.
- VERMERSCH, Pierre. 1991. « L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée ». dans *La formation expérientielle des adultes. Recherche en formation continue*. Paris : La Documentation française, pp. 271-285.
- VERMERSCH, Pierre. 2012. *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF, pp 75-86
- VEXIAU, Anne-Marguerite. 1996. *Je choisis ta main pour parler*. Paris : Robert Laffont.

