



HAL
open science

Le toucher suspendu

Martine Brillant Samé

► **To cite this version:**

Martine Brillant Samé. Le toucher suspendu. Philosophie. Université Paris-Est, 2009. Français.
NNT : 2009PEST1022 . tel-00512771

HAL Id: tel-00512771

<https://theses.hal.science/tel-00512771>

Submitted on 31 Aug 2010

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

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

UNIVERSITE PARIS-EST

ETE département cultures et sociétés

LE TOUCHER SUSPENDU

Thèse

Présentée pour le doctorat en philosophie par Martine Samé

Sous la direction de Monsieur Dominique Folscheid

Jury : D. Folscheid, P. Magnard, J-J. Wunenburger

12 Décembre 2009

Merci à tous

*Je te l'ai dit pour les nuages
Je te l'ai dit pour l'arbre de la mer
Pour chaque vague pour les oiseaux dans les feuilles
Pour les cailloux du bruit
Pour les mains familières
Pour l'œil qui devient visage ou paysage
Et le sommeil lui rend le ciel de sa couleur
Pour toute la nuit bue
Pour la grille des routes
Pour la fenêtre ouverte pour un front découvert
Je te l'ai dit pour tes pensées pour tes paroles*

Toute caresse toute confiance se survivent

Paul Eluard

Sommaire

Introduction	p. 1
Chapitre Premier. Le toucher professionnalisé	p. 4
I. Prélude	p. 5
<i>La figure du toucher</i>	p. 5
<i>Le massage et l'aventure de la vie</i>	p. 6
<i>Le moi-peau</i>	p.10
<i>Le massage et l'harmonisation des complémentarités</i>	
<i>Sensitives</i>	p 12
<i>D'un toucher à l'autre</i>	p. 14
II. Le toucher thérapeutique	p. 15
<i>Un toucher de spécialistes</i>	p. 15
<i>Quelques touchers dits thérapeutiques</i>	p. 19
<i>Le toucher énergétique</i>	p. 19
<i>Le toucher holistique</i>	p. 20
<i>Le toucher relationnel</i>	p. 22
<i>Le toucher kinési-thérapeutique</i>	p. 26
<i>Les racines</i>	p. 27
<i>Les premiers pas du toucher kinésithérapique</i>	p. 35
<i>La spécificité kinési-thérapeutique</i>	p. 37
<i>Toucher au handicap</i>	p. 43
<i>Un toucher mobilisateur</i>	p. 46
Chapitre II. Le toucher délivré	p. 51
I. Le toucher programmé	p. 52
<i>Cadre historique</i>	p. 52
<i>Le toucher normé</i>	p. 54
II. L'école du toucher	p. 56
<i>Arpèges et solfège : le toucher technique</i>	p. 56
<i>La culture du toucher kinésithérapique</i>	p. 57
III. Ces mains qui sont les nôtres	p. 61
<i>Formes et contours</i>	p. 61
<i>Mains-outils</i>	p. 62
<i>Mains-organes</i>	p. 63
IV. L'émergence d'un moi tactile	p. 65

<i>La main-corps propre</i>	p. 65
<i>La main-image</i>	p. 67
<i>La main-intelligence</i>	p. 68
<i>L'acte de toucher</i>	p. 73
<i>La main du sujet voulant</i>	p. 76
<i>La main-vécue</i>	p. 78
V. L'expérience du monde du toucher	p. 80
<i>Au contact de corps réels</i>	p. 80
<i>La main médiatrice</i>	p. 83
<i>L'empire des sens</i>	p. 85
<i>Philosophie empirique et apprentissage du toucher</i>	p. 85
<i>Percevoir le toucher</i>	p. 91
<i>Savoir sensitif et neurosciences</i>	p. 96
VI. Une praxis éducative du toucher	p. 100
<i>Approches neurophysiologiques de l'apprentissage moteur</i>	p. 100
<i>L'expérience en première personne</i>	p. 103
<i>Expérience et éducation passive</i>	p. 103
<i>Expérience et activité créatrice du jugement</i>	p. 105
<i>Expérience et émergence d'un Je-au monde pensant</i>	p. 108
Chapitre III. L'étudiant en risque	p. 113
I. Situations et faits de risques	p. 114
<i>Incidents et accidents d'apprentissage pratique</i>	p. 114
<i>La notion de risque</i>	p. 118
<i>Le risque dans l'histoire</i>	p. 119
<i>Le toucher-danger</i>	p. 120
<i>Toucher risqué et éthique</i>	p. 123
II. La non-conscience des conséquences du toucher	p. 125
<i>Etudiants risqueurs</i>	p. 125
<i>Etudiants craintifs</i>	p. 126
<i>Etudiants sans craintes</i>	p. 126
<i>Etudiants prêts au risque</i>	p. 128
<i>L'absence de conscience visuelle et tactile</i>	p. 131
<i>L'approche du toucher</i>	p. 132
<i>Perception sans aperception?</i>	p. 133

<i>Normalité et altération de la conscience</i>	p. 137
<i>Normalité et conformité aux règles</i>	p. 137
<i>Le « risque moyen »</i>	p. 139
<i>Croyances et normalité dangereuse du toucher</i>	p. 150
<i>Quand toucher c'est faire</i>	p. 155
<i>L'étudiant acteur des effets de son toucher</i>	p. 155
<i>Responsable de son toucher</i>	p. 160
Chapitre IV. L'éveil d'une conscience pratique du toucher	p. 166
I. Prendre conscience du toucher	p. 168
<i>L'intentionnalité du toucher</i>	p. 168
<i>La conscience active du toucher</i>	p. 170
<i>La conscience réflexive</i>	p. 171
<i>Le Je pensant</i>	p. 173
II. Esquisse d'une pédagogie de la prise de conscience du	
Je-touchant	p. 175
<i>Un toucher individuel réfléchi</i>	p. 176
<i>La mémoire du toucher</i>	p. 179
Le toucher entendu	p. 183
<i>L'entendement et le toucher</i>	p. 183
<i>Conditions a priori du toucher</i>	p. 185
<i>Les catégories de l'entendement tactile</i>	p. 189
III. Le toucher moral	p. 192
La volonté de toucher	p. 193
<i>La volonté-arbitre</i>	p. 193
<i>La volonté bonne</i>	p. 194
Le sens moral des étudiants en kinésithérapie	p. 197
<i>La prise de conscience morale du toucher</i>	p. 199
<i>Vivre bien en Institut</i>	p. 201
<i>L'étudiant expérimentateur</i>	p. 204
<i>Une pédagogie d'apprentissage du toucher risquée</i>	p. 206
<i>Une Ethique de l'apprentissage du toucher en Institut</i>	p. 209

Chapitre V. La passion du toucher	p. 214
I. Les étudiants touchés	p. 216
<i>Mosaïque conceptuelle</i>	p. 216
<i>Effusions émotionnelles</i>	p. 219
<i>Au commencement était la joie</i>	p. 220
<i>Craintes et doutes</i>	p. 224
<i>Amour et Admiration</i>	p. 226
<i>Lorsque l'Orgueil paraît</i>	p. 231
II. L'émotion aux portes du danger	p. 232
<i>La peur de toucher</i>	p. 233
<i>Le vertige du toucher</i>	p. 236
<i>Le toucher ordalie</i>	p. 237
<i>Un toucher grisant</i>	p. 239
<i>L'ivresse au royaume des étudiants</i>	p. 241
<i>Une ivresse tactile dionysiaque</i>	p. 243
<i>L'esprit dionysien dans le toucher risqué</i>	p. 245
III. Triple concerto pour sensation, raison et émotion	p. 247
<i>L'éclosion de la conscience émotionnelle sensorielle</i>	p. 247
<i>La première fois</i>	p. 247
<i>Les signaux sensoriels</i>	p. 250
<i>L'expérience émotionnelle du moi pensant</i>	p. 253
<i>La boucle émotionnelle physiologique en son entier</i>	p. 253
<i>La mémoire émotionnelle des étudiants apprentis</i>	
<i>d'un toucher risqué</i>	p. 254
<i>Emotion et raison</i>	p. 256
<i>Des émotions fonctionnelles</i>	p. 258
<i>Le toucher suspendu</i>	p. 262
<i>Désir-émotion, motivation et décision</i>	p. 263
<i>Dans la chaleur de l'action</i>	p. 266
<i>Allégro final</i>	p. 274
<i>Un toucher joyeux</i>	p. 274
<i>Un toucher de lumière et d'enthousiasme</i>	p. 275
Conclusion et Perspectives	p. 278

Bibliographie p. 280

Annexes : Photographies p. 288

Echantillons de réponses aux questionnaires

Documentation professionnelle (CIF)

**Tableaux et modélisations des circuits
anatomophysiologiques (systèmes sensori-cognitivo-
émotionnels)**

Lois et rapports

Résumés

Dans un contexte d'apprentissage de la masso-kinésithérapie en Institut de Formation Initiale, cette étude retrace et analyse les risques pris et encourus par les étudiants de première et deuxième année. Nombre d'entre eux n'ont soit pas conscience des dangers d'un toucher mal exécuté, soit pas envie de se limiter à des gestes plus sécuritaires.

Face à cette situation inacceptable, faire appel à leurs capacités sensibles et réflexives n'est pas suffisant. L'hypothèse émise dans cette thèse pour rendre leurs actes moins risqués est qu'ils prennent le temps de suspendre leur toucher à leurs sensations, leur raison, mais également et surtout à leurs émotions. Ainsi, peurs, orgueil et joie, habilement intégrés à leurs désirs, pourraient peut-être les mener à un apprentissage du toucher beaucoup plus éthique.

Mots-clés : apprentissage, risques, conscience, toucher, sensations, raison, émotions

First and second year students learning physiotherapy at training-physiotherapy-schools take and undergo quite a lot of risks. Some of them are either absolutely not aware of the dangers of the "touch" they perform or don't feel like being careful. Such a situation is unacceptable, but calling on their sensitive and sensible abilities doesn't help enough. This is why we suggest "a touch in suspense", in order to be less dangerous. Sensations, understanding and emotions, especially fear, pride and joy could be linked skillfully to their desires and wishes and thus perhaps lead them to a much more ethical touch.

Key words: physiotherapy-training, risks, aware, touch, sensations, understanding, emotions

Introduction

« Il faut un jour,
 A la condition de se le rappeler,
 Vouloir dépasser la technique.
 Il faut vouloir dépasser la matière,
 Sculpture, s'éloigner des formes et des volumes,
 Aller plus loin encore »¹.

Mais jusqu'où aller ? Jusqu'où aller dans ce monde qui nous frappe par « l'importance grandissante des prises de risques dans nos sociétés occidentales qui ne cessent pourtant de valoriser la sécurité »² ? Quelles limites respecter en Institut de Formation Initiale en Masso-Kinésithérapie, espace d'apprentissage d'un toucher spécifique dans lequel les étudiants s'entraînent à apprendre sur eux-mêmes et sur leurs camarades des gestes potentiellement dangereux ?

Terrains idéaux d'expérimentation pour des jeunes plus ou moins conscients des risques courus et encourus, les travaux pratiques de massage et de mobilisations passives et actives sont un champ de balbutiements tactiles où chacun peut s'affronter soi-même, sous les yeux des autres. « Il faut apprendre à devenir les explorateurs de ce temps-là, afin de ne pas lui être totalement soumis et consentir à une impuissance qui remplacerait le pouvoir par le hasard »³ nous dit G. Balandier. Mais comment faire « ce détour anthropologique qui mettrait une expérience et une connaissance au service de cet apprentissage »⁴ ? Le fait que la situation éducative ou de formation puisse être intrinsèquement une situation à risque pour l'apprenant est fort peu évoqué en philosophie. Se pose pourtant un réel problème d'éthique éducative dans cet apprentissage d'une activité kinésithérapique à dimension individuelle

¹ R. Sohier, « Initiation au voyage biomécanique », *Kinésithérapie Scientifique*, n°298, Paris, Février 1991, p. 7.

² D. Le Breton, *Passions du risque*, Paris, Ed. Métailié, 2000, p. 9.

³ G. Balandier, *Le Détour, Pouvoir et Modernité*, Paris, Fayard, 1985, p.266.

⁴ *Id.*, p.267.

et culturelle. En effet le toucher, dont la pratique en institut est d'abord et avant tout un travail, une discipline, un « module de technologie de base », dont « les impératifs de l'habileté ne réfléchissent que sur les moyens »⁵, peut porter atteinte à l'intégrité corporelle des étudiants sans que personne ne réagisse ou ne semble offusqué.

Devant cette inertie générale, nous avons entrepris de réfléchir, à la lumière d'éclairages philosophiques, à un apprentissage du toucher différent, suspendu autant aux sensations qu'aux jugements et aux émotions de chacun. Aucune émotion ne tient lieu de pensée, mais la peur, l'orgueil et la joie participent à la prise de décision et à la réalisation d'actes raisonnables. C'est pourquoi nous avons choisi, au terme d'un cheminement riche en découvertes, d'« être réalistes au sens complexe »⁶, c'est-à-dire d'adopter et d'essayer en tant qu'enseignante de faire acquérir aux étudiants « le principe d'incertitude issu de la double nécessité du risque et de la précaution »⁷ dans un toucher vécu, modulé et interprété de façon à « se tenir sur la ligne de rencontre de deux éternités, celle du passé et celle de l'avenir, connaître le moment présent, et jouir du vif de l'instant »⁸ de l'apprentissage d'un toucher plus éthique.

⁵ L. Ferry, J.-D. Vincent, *Qu'est-ce que l'homme ?*, Paris, Ed. Odile Jacob, 2000, p. 54.

⁶ E. Morin, *Les 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, p.95.

⁷ *Id.*, p. 97.

⁸ Thoreau, « Walden », *The literature of the United States*, Chicago, Scott, Foresman And Company, 1993, p. 194.

Chapitre Premier

LE TOUCHER PROFESSIONNALISE

I. Prélude

La figure du toucher

Donner naissance à un petit d'homme, ou prendre un enfant pour le sien, poser sa tête contre son corps, ses cheveux contre sa peau, le serrer, le porter, le nourrir, le vêtir, et puis le laisser grandir, s'asseoir et se tenir, debout, bouger, marcher, courir, tomber et se relever, vous imiter et vous accompagner, demander, refuser, trépigner, vous sourire, prendre votre main et se rassurer, remonter sur son vélo, puis étudier, ou se promener, jouer du piano, s'accaparer les jeux vidéo, pour ensuite à son tour frôler, caresser, aimer...

Juste quelques verbes pour lesquels il faut toucher, se toucher, toucher l'objet, toucher l'autre. Quelques verbes d'action volontaire ou involontaire de contact, engageant par les échanges dans la corporéité l'être dans sa globalité, dans une ouverture vers un avenir à construire ensemble.

Le toucher en soi n'existe pas, il est suspendu à celui qui touche ou est touché. « Dans l'indécision de la grammaire, entre nom et verbe »⁹, je choisis le verbe, « le toucher, lui, et toucher ainsi quelqu'un, s'adresser singulièrement à lui, toucher quelqu'un en lui ».¹⁰ Mais pour ne pas privilégier une seule perspective, un seul des sens, pour ne pas « laisser injustement dans l'ombre tout ce qu'un tel sens exclut de lui-même »¹¹, et pour ne pas « risquer de perdre la mesure de l'œuvre à laquelle on

⁹ J. Derrida, *Le toucher*, Jean-Luc Nancy, Paris, Galilée, 2000, p. 9.

¹⁰ *Id.*, p. 9.

¹¹ *Ibid.*, p. 10.

prétend donner accès »¹², le toucher des philosophes du toucher, prince des sens, sera également abordé.

De même, pour plus d'exactitude dans ce travail, et puisque, comme l'écrit Hume, « il ne peut jamais naître de difficultés que de l'obscurité des termes que nous utilisons »¹³, nous entendrons par toucher le contact direct de deux peaux, lorsque rien de sensible ne s'intercale entre elles. « Ainsi, à qui demanderait si la distance invisible et intangible qui sépare deux objets est quelque chose ou n'est rien, il est facile de répondre que c'est *quelque chose* »¹⁴, quelque chose qui affecte les sens de manière particulière et qui ne fera pas l'objet de notre réflexion.

Nous nous consacrerons à une facette très spécifique du toucher, celle du massage, lorsque masser n'a pas qu'une dimension utilitaire mais proclame le plaisir de la découverte et de l'acceptation de la vie, par l'intermédiaire du toucher, d'une main, ou de toute autre partie d'un corps qui se donne pour que l'autre puisse cesser d'être immobile, ignorant, malhabile, et seul...

Le massage et l'aventure de la vie

Dans le ventre de sa mère, le petit bébé participe au rythme de vie, aux évènements de l'extérieur et de l'intérieur du corps de sa mère, aux premières manœuvres de massage-caresse que celle-ci lui offre en posant et déplaçant ses mains sur son ventre pour l'apaiser et communiquer avec lui. « Les premiers signes perçus dans les échanges, les premiers jeux, avec les parents, sont les signifiants de la sécurité de base. » affirme B.This qui décrit, tout comme F. Veldman, un apprivoisement par le contact, un moment de « récréation réjouissante », car lorsque la maman pose haptiquement ses mains sur son ventre, « l'enfant perçoit la chaleur et l'affectivité : avoir vu un enfant de quelques mois de vie foetale, chercher le contact, le

¹² *Ibid.*, p. 10.

¹³ D. Hume, *L'entendement, Traité de la nature humaine, Livre I et Appendice*, Paris, GF, 1995, p. 388.

¹⁴ *Id.*, p. 388.

maintenir, et, pour se faire, se déplacer dans le ventre maternel, permet de comprendre que ce simple geste est essentiel »¹⁵.

Ce toucher affectif intra-utérin se rapproche de tous les autres massages fondateurs de communication, de dialogue, d'échanges au cours desquels nous apprenons à connaître ceux qui nous entourent, à les accompagner et les aider tout au long de la vie, y compris à la fin de celle-ci puisque « le mourant est souvent à la recherche de ce toucher-affectif. »¹⁶, lorsque les mains traduisent ce que les mots taisent en un ultime message où « tout sans réserve se met en jeu, corps et âme, et jusqu'au cœur. »¹⁷

Cette sensation de bien-être ressentie par les bébés est une sensation très prisée par les adultes, et toutes sortes de techniques de massages non thérapeutiques fleurissent un peu partout dans le monde, de la Californie à la Thaïlande, en passant par la Suède ou la Chine, pour nous apprendre clés en mains comment atteindre un relâchement autant musculaire que psychologique. Ce toucher-là serait-il un descendant de celui décrit par Aristote, pour qui « le fondement de la sensation, dévolu à tous, est le toucher »¹⁸, et pour qui « sensation implique représentation et appétit, car là où il y a sensation, il y a également douleur et plaisir et, dans ce cas, nécessairement aussi désir »¹⁹. L'appétit étant pour lui « désir, ardeur et souhait »²⁰, le désir étant « l'appétit de l'agréable »²¹, nul doute que le toucher, sens correspondant à ces qualités-là, ne soit un sens dont la primauté se discute d'autant moins que, écrit-il, il « s'agit du seul sens dont la privation entraîne nécessairement la mort des animaux »²².

¹⁵ B. Martino, *Le bébé est une personne*, Paris, Balland, 1985, p. 72.

¹⁶ E. Courjou Thèse de doctorat en philosophie pratique, Marne La Vallée, 2007, p.25

¹⁷ J. Derrida, *Le toucher*, Jean-luc Nancy, *op. cit.*, p. 1.

¹⁸ Aristote, *De l'âme*, Paris, Flammarion, 1993, p. 142.

¹⁹ *Id.*, p. 143.

²⁰ *Ibid.*, p.147.

²¹ *Ibid.*, p. 147.

²² *Ibid.*, p. 256.

De nombreux livres destinés au grand public se veulent être des « livres de plaisir » « entendant faire un manuel d’instruction qui soit aussi plaisant que le massage même »²³. Nos mains peuvent naturellement, pour beaucoup d’entre nous, toucher, palper, détendre et donc très aisément séduire...Des mains qui glissent, parcourent, plongent dans la vallée du « bas des reins », s’arrêtent ou flânent sur les courbes des fessiers, de telles mains soulignent, suggèrent, éveillent, dans un abord qui peut devenir plus sensuel que musculaire, plus charnel que relationnel, plus sexuel qu’affectif. Très proche de la caresse prenant en donnant, donnant à prendre, « mode d’être du sujet, où le sujet dans le contact d’un autre va au-delà de ce contact »²⁴, le massage peut devenir érotique lorsque nous sommes incités, par des poèmes ou par nos propres envies, à « effleurer les paupières, sentir sa main, toucher ses lèvres, caresser ses joues, puis les côtés de son cou, du bout des doigts, et le bout des seins... »²⁵

Le massage, pourtant, semble se censurer lui-même puisque les mots changent lorsque le « moment-sexe » est exploré, quand règnent plutôt la bouche et les lèvres, comme si l’usage des mains était la dernière limite à franchir dans l’escalade d’une « sex-attitude » comme le décrit D.Folscheid lorsqu’il raconte « le petit monde de la partouze » dans lequel « la vue, sens de la distance contemplative, oublie les saisies d’ensembles pour devenir macroscopique, au ras de pubis et de bites anonymes, déconnectés des personnes. Puis elle s’efface derrière un toucher multiforme, dont les papilles gourmandes prennent possession des mains, de la peau, des muqueuses, en assurant la symbiose parfaite du ressentant et du ressenti. »²⁶ Le massage n’est plus que jouet mécanique dans les mains d’adeptes du plaisir physique sexuel, sans normes et sans tabous, pour lesquels le chapitre « comment saisir le sexe » devrait plutôt être intitulé « comment masser le sexe »...

Et après tout, pourquoi pas ? Pourquoi prolonger cette dissociation entre le hors-sexe et le sexe, chacun étant absolument libre d’interpréter le massage à sa guise,

²³ G. Inkeles, *l’art du massage*, Paris, l’Etincelle, 1972, p.1.

²⁴ E. Lévinas, *Le temps et l’Autre*, Paris, PUF, 1983, p. 82.

²⁵ G. Inkeles, *l’art du massage*, *op. cit.*, p. 137.

²⁶ D. Folscheid, *Sexe mécanique*, Paris, La Table Ronde, 2002, p. 166.

surtout si de surcroît les mains deviennent, ou retournent, à l'amour, quand « tout bascule...quand le sexe réduisait la personne incarnée à son corps sexuel, découpé en bons et bas morceaux, et que l'amour lui redonne sa chair pleine et entière »²⁷, que « je t'adore je crie ton nom je suis fou de toi je te caresse je t'embrasse »²⁸ et que « j'attends la nuit comme une bénédiction de Dieu, et dans la paume de mes mains je sens brûler ce qui me touche »²⁹...

Ce massage bien-être, de détente ou-et de sexualité, bien souvent d'amour, est ressenti autant par la personne qui masse que par celle qui est massée, unissant l'une à l'autre dans une relation sensitivo-affective unique et non descriptible par des mots. Telle est la magie d'un massage créateur d'un univers à deux, bulle protectrice et éphémère, par essence insaisissable et impalpable. « Alors pourquoi baptiser ces massages d'énergétiques, métamorphiques, reichiens, si l'on n'est pas capable de savourer ce que l'on fait »³⁰, tout simplement ? demande F. Dufey, qui s'exclame « Mais alors, ce désir trouble qui risque de nous envahir quand il envahit l'autre, ces larmes qui éclatent, ces mains qui s'accrochent, et bien oui, c'est comme cela que cela peut se passer, la situation de massage est une relation où le désir est sublimé, où la création se vit ».³¹ et où, comme le disait B. Dolto, le massage, « pour rompre avec un massage trop souvent synonyme d'action robotisée, stéréotypée, devient *massement*, impliquant davantage la prise en compte d'un acte personnalisé. »³².

²⁷ *Id.*, p. 348.

²⁸ L. Althusser, *Lettres à Franca, 1961-1973*, Paris, Stock, 1998.

²⁹ Aragon, *Le roman inachevé*, Paris, Gallimard, 1966, p. 111.

³⁰ F. Dufey, « Massage : message », *Kinésithérapie Scientifique*, 1993, n 328, p. 45.

³¹ *Id.*, p. 53.

³² M. Dufour, *Massages et massothérapie*, Paris, Maloine, 1999, p. 7.

Le moi-peau

Etre massé est un acte créateur dans le sens où recevoir le toucher de l'autre participe à la construction du moi décrit par les psychanalystes. Tous s'accordent à penser que « la recherche du contact corporel entre la mère et le petit est un facteur essentiel du développement affectif, cognitif et social de ce dernier »³³. Dans la théorie de Winnicott, le holding de la mère peut être comparé à un massage fait de pressions et de tenus, tandis que le handling peut être associé à l'idée de massage d'amour et de soin, tous deux favorisant « l'intégration du Moi dans le temps et l'espace »³⁴.

D. Anzieu insiste sur le fait que le contact sur l'ensemble de la surface corporelle du bébé par les mains de sa mère fait pour celui-ci l'objet d'expériences très importantes tant pour leur qualité émotionnelle que pour « leur stimulation de la confiance, du plaisir et de la pensée. »³⁵ Son « idée de Moi-peau » est reprise par tous ceux qui pratiquent le toucher-massage dans l'optique d'assurer la constance d'un « bien-être de base » à « l'appareil psychique » de l'enfant, puis, par extension, de l'adulte. Il définit le Moi-peau comme « une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps ».³⁶ Sur les neuf fonctions qu'il assigne au Moi-peau, seules trois d'entre elles concernent notre réflexion actuelle.

Tout d'abord, le Moi-peau remplit une fonction de maintenance, physique (nous y reviendrons dans un chapitre ultérieur) et psychique. Cette fonction psychique se développe par intériorisation du holding maternel, donc du massage-porter maternel (« le Moi-peau est une partie de la mère –particulièrement ses mains- qui a été intériorisée et qui maintient le psychisme en état de fonctionner, tout comme la mère

³³ D. Anzieu, *Le Moi-peau*, Paris, Dunod, 1985, p. 27.

³⁴ D. Winnicott, *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot, 1970, p. 12.

³⁵ D. Anzieu, *Le Moi-peau, op. cit.*, p. 38.

³⁶ *Id.*, p. 39.

maintient en ce même temps le corps du bébé dans un état d'unité et de solidité »)³⁷. Or cette fonction de maintenance du Moi-peau rend possible le « je suis », lequel donne accès et sens au « je fais ».

La deuxième fonction du Moi-peau que nous retiendrons est celle de contenance. « La sensation-image de la peau comme sac est éveillée, chez le tout-petit, par les soins du corps, appropriés à ses besoins, que lui procure la mère »³⁸, donc par le massage-handling . Le Moi-peau devient une écorce stable permettant au sentiment de la continuité du Soi d'émerger et d'être identifié. Nous insisterons longuement dans le chapitre suivant sur l'importance du massage dans le « maintien » de cette fonction de contenance pour des personnes souffrant de discontinuité corporelle.

La troisième fonction qui nous semble pertinente ici est en réalité une association de la fonction d'intersensorialité du Moi-peau et de celle d'inscription des traces sensorielles tactiles. Pour D. Anzieu, « la peau est une surface porteuse de poches, de cavités où sont logés les organes des sens autres que ceux du toucher (lesquels sont insérés dans l'épiderme même). Le Moi-peau est une surface psychique qui relie entre elles les sensations de diverses natures et qui les fait ressortir sur ce fond originaire qu'est l'enveloppe tactile. »³⁹Cette fonction, stimulée par le massage, aboutit à « la constitution d'un sens commun , dont la référence se fait toujours au toucher», permettant l'intégration par le système nerveux central des différentes données sensorielles et sensibles indispensables à la conception d'un acte volontaire dans un environnement précis, comme le montrent les neurophysiologistes, neuropsychologues et neuroscientifiques actuels à l'exemple de A. Berthoz qui insiste sur « le rôle fondamental du toucher pour déterminer l'orientation et le mouvement du corps dans l'espace. »⁴⁰ Cette fonction d'informations directes sur le monde extérieur par les différents organes des sens tactiles de la peau ressemble à la fonction décrite par P. Castoriadis-Aulagnier pour qui la peau est un « pictogramme qui inscrit des traces

³⁷ *Ibid*, p. 97.

³⁸ *Ibid*, p. 100.

³⁹ *Ibid.*, p. 103.

⁴⁰ A. Berthoz, *Le sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob, 1997, p. 115.

sensorielles tactiles »⁴¹, fonction éducative renforcée par l'environnement maternel qui imprime un premier dessin de la réalité à son bébé par l'intermédiaire du trajet, de la forme, de la température, de la douceur de ses mains sur la peau du corps de son enfant.

Le massage et l'harmonisation des complémentarités sensibles

Le toucher participe donc à la construction du Moi, mais pour de nombreux auteurs, il participe également à l'élaboration et l'apprentissage des autres sens.

« Chez l'embryon, sinon chez le nouveau-né, la sensibilité tactile apparaît la première...Le développement des activités puis des communications sensorielles par l'ouïe, la vue, l'odorat, le goût est à son tour favorisé par la façon dont les personnes de l'entourage portent l'enfant, le rassurent en serrant son corps contre le leur, soutiennent sa tête ou sa colonne vertébrale »⁴² écrit D. Anzieu qui précise que « la peau est le référent de base auquel sont spontanément rapportées les diverses données sensorielles »⁴³. Aristote l'avait déjà fait remarquer, lui pour qui « sans le sens tactile, aucun des autres sens n'est donné »⁴⁴, conforté par Berkeley ou par Condillac dans son *Traité des sensations* lorsqu'il affirme que « le toucher apprend aux autres sens à juger des objets extérieurs ».⁴⁵Toutes ces réflexions philosophiques, aussi intéressantes soient-elles, ont tendance à simplifier et donc fausser la réalité physiologique encore mal connue, ne serait-ce que parce que « l'idée communément admise selon laquelle nous disposons de cinq sens apparaît objectivement très simpliste »⁴⁶. Contentons-nous de penser que tous nos sens sont complémentaires, sans chercher à les hiérarchiser comme le font certains pour qui le toucher et la vue sont les deux sens primordiaux, à

⁴¹ P. Castoriadis-Aulagnier, *La Violence de l'interprétation*, Paris, Puf, 1975, p. 34.

⁴² D. Anzieu, *Le Moi-peau*, op. cit., p. 60.

⁴³ *Id.*, p. 60.

⁴⁴ Aristote, *De l'âme*, op. cit., p. 149.

⁴⁵ E. Bonnot de Condillac, *Traité des Sensations*, Paris, Fayard, 1985, p. 289.

⁴⁶ M. Bear, *Neurosciences, à la découverte du cerveau*, Paris, Ed. Pradel, 1999, p. 309.

l'instar d'Aristote qui parlait de « primauté du toucher »⁴⁷, toucher au service de la conservation de l'animal, alors que « les autres sens , en revanche, ont pour but le bien-être »⁴⁸.

Quant au massage, il harmonise parfaitement les différents sens. Ainsi le « massage à vocation de plaisir »⁴⁹ très ritualisé ou laissant place à l'improvisation, fait parfois appel à des adjuvants sensoriels, comme certaines huiles dont l'onction peut (outre faciliter le glissement des mains du masseur inexpérimenté ou peu habitué à ressentir avec ses propres mains) produire une « délicieuse sensation »⁵⁰. De même, un fond musical « artificiellement choisi » comme un morceau de blues ou un impromptu de Schubert selon les préférences de chacun, ou le doux clapotis des vagues de l'océan à marée basse, accompagne à merveille le voyage des mains sur le corps de l'autre, imprimant parfois son propre rythme langoureux ou endiablé, inspirant la personne qui masse, qui devient alors un Samson François transcendé par un concerto de Chopin et, en dépit de toutes les critiques des « sages », se laisse conduire et nous emporte dans une chevauchée nous abandonnant pantois et haletants de bonheur. Si l'on ajoute les parfums de l'encens, ou la délicate senteur d'une eau de toilette au chèvrefeuille, ou plus simplement l'odeur d'une crème lactée pour bébés, et le feu d'un coucher de soleil en septembre, alors le satin d'un moyen fessier a de grandes chances de devenir velours, et la peau si soyeuse que, comme chez les Héros de T. Carlyle, dans un sacrement d'amour, « nos mains posées sur le corps humain touchent le ciel », atteignant pendant quelques rares précieux instants l'au-delà du toucher dans son essence toute entière, compénétration décrite par Hume lorsque « deux corps ne renfermant pas de vide à l'intérieur de leur circonférence, s'approchent et s'unissent de telle manière que le corps qui résulte de leur union ne soit pas plus étendu que ne l'est aucun des deux »⁵¹, sensation extraordinaire même si ni l'un ni l'autre ne reviennent

⁴⁷ Aristote, *De l'âme*, op. cit., p.255.

⁴⁸ *Id.*, p. 254.

⁴⁹ M. Dufour, *Massages et massothérapie*, op. cit., p. 325.

⁵⁰ G. Inkeles, *L'art du massage*, op. cit., p. 9.

⁵¹ D. Hume, *Traité de la nature humaine, L'entendement*, Paris, GF-Flammarion, 1995, p. 93.

tout à fait intacts après avoir franchi la limite sublime, certes, mais néanmoins destructrice, d'une parcelle d'anéantissement de soi...

D'un toucher à l'autre

Mais quand le corps humain temple dans l'univers se fissure, quand l'aventure du massage qui dépassait l'imagination se heurte aux failles d'un réel moins idyllique, que les mains en mouvement ne peuvent, la nuit, faire croire à la lumière, que le toucher-massage n'est plus « le seul sens qui soit indispensable à l'existence du vivant comme tel »⁵², et que tout donner n'est pas suffisant, si, pour changer les choses, un peu, parce qu'un genou « ne veut pas tourner », qu'une main s'éloigne inerte et froide, parce que tu ne sais plus ni embrasser ni caresser, s'il suffisait d'essayer d'ouvrir « la porte des chemins du jour et de la nuit » ?⁵³

« Ici l'action se simplifie...

J'ai renversé les gestes sans lumière et les jours impuissants.

J'ai par-dessus terre jeté les propos lus et entendus

Je me mets à crier

Chacun parlait trop bas parlait et écrivait

Trop bas

J'ai reculé les limites du cri

⁵² J. Derrida, *Le toucher*, Jean-Luc Nancy, *op. cit.*, p. 61.

⁵³ Le poème de Parménide, I, 10, <http://philoctetes.free.fr/parmenidefraneng.htm>

L'action se simplifie

Car j'enlève à la mort cette vue sur la vie

Qui lui donnait sa place devant moi

D'un cri. »⁵⁴

Et ce cri devient toucher, mais toucher différent.

Et cet autre toucher doit être transmis... « C'est la route que je suis, c'est là que les cavales exercées entraînent le char qui me porte. Guides de mon voyage. »

« Sois le bienvenu...Allons, je vais te dire et tu vas entendre »⁵⁵...

II. Le toucher thérapeutique

Un massage de spécialistes

Le massage apaisant, ou stimulant, la caresse façonnement décrite par Sartre comme « faisant naître la chair d'autrui sous mes doigts, caresse ensemble des cérémonies qui incarnent autrui »⁵⁶, ce toucher-massage rendu possible par et pour

⁵⁴ P. Eluard, « Crier », *Choix de Poèmes*, Gallimard, Paris, 1951, p. 242.

⁵⁵ Le poème de Parménide, *op. cit.*, I, 25, II.

⁵⁶ J.P. Sartre, *L'Être et le néant*, Paris, GF, 1992, p. 19.

chacun grâce aux pouvoirs naturels du toucher et de celui qui l'utilise, doit parfois être accompagné du massage du « spécialiste », de celui qui a appris avec ses techniques gestuelles variées à « opérer une conversion du malade afin de lui faire quitter le chemin qui le liait au traumatisme »⁵⁷ et de l'inviter à « s'affranchir d'un dysfonctionnement afin de parvenir à caresser le rêve d'une récupération »⁵⁸. En effet, contrairement à l'idée que « point n'est besoin de suivre un cours d'anatomie pour savoir passer vos mains sur le corps d'un autre être humain »⁵⁹, et que « si l'exercice des facultés psycho-physiques dépendait d'une connaissance exacte de la physiologie, il n'y aurait pas eu de grands danseurs, de grands pianistes, de grands coureurs, et ainsi de suite, avant la seconde moitié du vingtième siècle »⁶⁰, lorsqu'un corps est brisé ou immobilisé, pour le toucher juste, quand le toucher dépasse l'amour de l'autre pour devenir l'amour de la vie, il devient nécessaire qu'on nous dise, ou fasse découvrir, les chemins, les erreurs aussi. Le massage flânerie de l'imagination tactile se transforme de ce fait en massage navigation très codifiée, constant va- et- vient entre les balises de la thérapeutique et celles de l'amour. La question n'est plus de savoir si un tel massage est un art, mais de savoir ce qu'est ce massage thérapeutique et si en apprendre les secrets est possible...

Le massage thérapeutique fait partie de la grande famille des touchers dits thérapeutiques dont la compétence est, en France, réservée aux soignants, qu'ils soient médecins, psychothérapeutes, infirmiers ou rééducateurs. Les chirurgiens sont des spécialistes un peu à part car ils touchent à travers des gants aseptisés des corps objets matériels « dotés d'une forme visible, saisissable, objectivable, »⁶¹ qui n'ont rien de commun avec un corps vécu, puisqu'ils se contentent d'opérer à l'aide d'instruments ou de robots des personnes endormies, donc non conscientes, incapables de les affronter du regard, même muet, ou de les interpeller par leurs cris de souffrance et de révolte comme lors d'un réel toucher thérapeutique parfois douloureux, toucher

⁵⁷ B. Dolto, *Le corps entre les mains*, Paris, Hermann, 1988, p. 28.

⁵⁸ *Id.*, p. 28.

⁵⁹ G. Inkeles, *L'art du massage, op. cit.*, p. 3.

⁶⁰ L. Archer Huxley, *This Timeless Moment*, New York, Ballantine, 1968, p. 53.

⁶¹ D Folscheid, J-J. Wunenburger, *Philosophie, éthique et droit de la médecine*, Paris, Puf, 1997, p. 125.

proche du « tango » étymologique, au cours duquel les deux partenaires sont « affectés, émus, impressionnés ».

Mais un toucher thérapeutique guérit-il réellement ? Car thérapie et guérison sont souvent liées et chacun les définit selon ses attentes et sa sensibilité. Pour être en cohérence avec les idées qui seront développées plus loin, nous retiendrons pour notre part les propositions de R. Weber, qui envisage la guérison comme « un processus dans lequel une personne devient *une* physiquement, émotionnellement et mentalement »⁶² et nous discuterons l'avis de ceux pour qui « la guérison passe pour une restauration à l'identique de la situation antérieure à la maladie »⁶³, au risque d'auréoler le thérapeute « d'une puissance thérapeutique salvatrice faisant de la médecine une religion de remplacement »⁶⁴.

Quant au soin, associé lui aussi à l'acte thérapeutique, comme pour P. Svandra, cadre infirmier, la « meilleure définition nous semble incontestablement être celle de C. Bruaire »⁶⁵ pour qui le soin est « l'expression active du respect que l'on porte à une personne irremplaçable, nécessaire »⁶⁶. Le soin n'est donc pas l'apanage du thérapeute, loin de là, si on considère qu'il est de l'ordre de l'attention délicate, de la « prise en charge », de la sollicitude et de la prévenance, du devoir de veiller à quelqu'un qui se confie. Mais le soin thérapeutique, tout en relevant des mêmes impératifs moraux que tous les autres soins, a la particularité d'être prodigué à des personnes blessées psychiquement et-ou- physiquement, et s'applique à ce titre dans le domaine précis de la santé, réservé de ce fait à des « spécialistes ».

Mais là encore, comment définir la santé ? Le silence des organes de Leriche ? Parions que tous ceux ayant vécu une paralysie d'une partie de leur corps diront exactement l'inverse, et béniront le ciel lorsque des douleurs, prémisses de réveil

⁶² R Weber, « Philosophical Foundations and Framework for Healing » , *The American Theosophist*, New York, 1979, p. 67.

⁶³ D. Folscheid, J-J. Wunenburger, *op. cit.*, p. 143.

⁶⁴ *Id.*, p. 144.

⁶⁵ P Svandra, *Nature et formes du soin*, www.espace-ethique.org/fr

⁶⁶ C. Bruaire, *Une éthique pour la médecine*, Paris, Fayard, 1978, p. 109.

sensitif, leur signifieront justement la fin de ce silence de mort...même si, comme l'écrivait Bacon, un corps sain est un hôte, un corps souffrant un geôlier...

Santé équilibre, dans l'organisme comme dans le cosmos, d'éléments correspondants aux quatre qualités (le chaud, le froid, le sec, l'humide) et aux quatre éléments (le feu, la terre, l'air, l'eau) ? Santé synonyme de force, beauté, bien-être, absence de douleur, à l'opposé des quatre grands types de champs de la maladie décrits par M.D. Gmerk « renvoyant respectivement à la *faiblesse*, à la *laideur*, au *malaise* et à la *souffrance* »⁶⁷ ? Santé telle que définie par l'OMS comme « état de complet bien-être physique, mental et social, et non pas seulement l'absence de maladie et d'infirmité »⁶⁸ ?

Nous choisissons, pour le moment, de ne pas choisir de « cadre de santé », et d'envisager la santé comme ce vers quoi l'on tend, la capacité fonctionnelle des individus, et de rejoindre ceux pour qui « en somme, la santé existe tant qu'elle n'oblitére pas l'existence »⁶⁹ Et lorsque nous utiliserons ces termes difficiles à définir car dépendants de la personne même, notre attitude consistera donc à systématiquement éviter de généraliser, de recourir à des normes ou des consensus réducteurs, suivant en cela les préceptes d'un toucher personnalisé, imaginatif, créatif et surtout irréductiblement vivant.

⁶⁷ M. D. Gmerk, *Histoire de la pensée médicale en Occident*, Paris, Seuil, 1995.

⁶⁸ D. Folscheid, J-J. Wunenburger, *op. cit.*, p. 146.

⁶⁹ *Id.*, p. 143.

Quelques touchers dits thérapeutiques

Le toucher énergétique

« Le toucher thérapeutique est une méthode de guérison par l'échange d'énergie qui remonte aux temps anciens »⁷⁰, « acte qui consiste simplement à placer les mains, pendant dix à quinze minutes, sur ou près du corps d'une personne malade »⁷¹.

Voilà le résumé lapidaire de ce qui est communément mais abusivement dénommé « le toucher thérapeutique », dans le monde occidental de nos jours. Ce toucher, inspiré du mysticisme oriental, s'appuie sur une vision du monde dans lequel l'énergie circule le long de lignes fictives qui traversent le corps sous trois aspects : l'énergie Yong, de qualité Yin, c'est-à-dire de fonction négative, parcourant les grands méridiens en 24 heures, l'énergie Yang, de qualité positive et défensive, cheminant en surface, et l'énergie Tsing, énergie ancestrale héréditaire transmise à la naissance, comme un capital non renouvelable. Des synchroniseurs externes permettent au corps d'utiliser cette énergie, comme la lumière, les champs magnétiques terrestres, les points cardinaux, le temps qui passe, les rayonnements cosmiques, les saisons ,etc. et la main humaine, ainsi que l'a découvert la cardiologue française Janine Fontaine, qui écrit « Je crois rêver. En prenant ce pouls, je repère un point vibrant d'énergie qui bouge, s'arrête, repart, et interrompt son circuit en une zone où siège un blocage. Comment moi, cardiologue, suis-je passée à côté de ça ? »⁷² et qui ébauche alors son hypothèse de travail des « trois corps », le corps physique, le corps énergétique et le corps spirituel, cautionnant envers et contre tous la route toute tracée pour les soignants convaincus d'être capables de provoquer une potentialisation du processus naturel de guérison en aidant le malade à « focaliser » (comme disent les « maîtres » nord américains) son énergie grâce à une sorte d'imposition de leurs mains sur tout ou partie de son corps.

⁷⁰ L. Rousseau, Le toucher thérapeutique, *Nursing Quebec*, vol. 3, septembre /octobre, 1983, p. 14.

⁷¹ H. Lévesque, Le toucher thérapeutique, *L'infirmière canadienne*, novembre 1989, p. 8.

⁷² J ; Fontaine, *La médecine du corps énergétique, une révolution thérapeutique*, Paris, Laffont, 1983, p. 21.

Le toucher holistique

Ce toucher très particulier est en fait un « acte holistique puisque l'aidant perçoit l'aidé comme un tout ».⁷³ Pour les Américains, la philosophie d'unité et de plénitude sous-jacente au toucher thérapeutique s'inspire de la philosophie de Spinoza « qui offrirait des bases sur lesquelles peut s'appuyer la relation thérapeutique : la matière et la conscience ne sont qu'une seule et même réalité, le corps et l'esprit travaillent ensemble, ils ne sont qu'un, ils sont une expression de la nature et la nature est hautement coordonnée, on interagit les uns avec les autres puisqu'on est tous connectés ».⁷⁴ Peut-être que le spinozisme véhiculant l'idée qu'esprit et matière sont deux attributs d'une unique substance (Dieu ou Nature) et que la conception moniste d'un monde composé d'une seule substance que l'on trouve en toutes choses, et même qui est toutes choses, ont réellement été des sources d'inspiration pour le Docteur Grad et D. Krieger, pionniers du « toucher thérapeutique ». Idée séduisante en effet que celle du corps et de l'âme comme modes de deux attributs de l'unique substance pour résoudre le problème de l'unité du corps et de l'âme ! Rappelons que pour Spinoza, la substance est l'être en tant qu'il est son propre fondement, « qu'il est en soi, et est conçu par soi »⁷⁵ -et pour soi- c'est-à-dire « l'être dans son autosuffisance absolue, et qui ne dépend que de soi »⁷⁶, et que les attributs sont les manières de se déployer de la substance, « ce que l'entendement perçoit de la Substance comme constituant son essence »⁷⁷, « l'âme et le corps étant une seule et même chose, qui est conçue tantôt sous l'attribut de la pensée, tantôt sous celui de l'étendue ».⁷⁸ De plus, il affirme que « l'ordre, l'enchaînement des choses, est parfaitement un, soit que l'on considère la nature sous tel attribut ou sous tel autre, et partant, que l'ordre des actions et des passions de notre corps et l'ordre des actions et des passions de l'âme sont simultanés

⁷³ L. Rousseau, *Le toucher thérapeutique, op. cit.*, p. 14.

⁷⁴ R. Weber, *Therapeutic touch : philosophical perspectives and clinical aspirations*, Conférence à Boston, Etats-Unis, 1983.

⁷⁵ Spinoza, *Ethique*, I, def. III

⁷⁶ J. Hersch, *L'étonnement philosophique*, Paris, Gallimard, 1993, p. 151.

⁷⁷ Spinoza, *Ethique, op. cit.*, def IV

⁷⁸ *Id.*, IIIème partie, Proposition II

de leur nature », ⁷⁹ conception maladroitement reprise par les autres théoriciens du « toucher thérapeutique » désireux d'apparaître médecins-philosophes...

En revanche, bien plus remarquable est l'analyse que le neurobiologiste A. Damasio fait des « propositions » de Spinoza dans son livre *Spinoza avait raison*, même si certaines de ses affirmations peuvent faire sursauter comme par exemple lorsqu'il écrit que « Spinoza ne se risque pas au-delà de ce qu'il sait. C'est pourquoi il ne pouvait dire que les moyens servant à établir les idées du corps sont les voies chimiques et neurales, ainsi que le cerveau lui-même » ⁸⁰. Pour Damasio, « convaincu que les processus mentaux ont leur fondement dans les encartages cérébraux du corps, c'est-à-dire dans des structures neurales représentant les réponses aux événements qui causent les émotions et les sentiments » ⁸¹, Spinoza a eu « l'intuition des principes régissant les mécanismes naturels responsables des expressions parallèles de l'esprit et du corps » ⁸². Pour tenter de répondre aux questions « l'esprit et le corps sont-ils deux choses différentes ou bien n'en forment-ils qu'une ? S'ils ne sont pas pareils, sont-ils faits de deux substances ou bien d'une seule ? » ⁸³, le neurologue entreprend dans le chapitre 5 de son livre « d'envisager la signification possible de ce que Spinoza écrivait sur le corps et l'esprit » ⁸⁴ en reprenant les six postulats de la deuxième partie de *l'Ethique* et quelques propositions comme par exemple la proposition 23 (« *l'esprit ne se connaît lui-même qu'en tant qu'il perçoit les idées des affections du corps* ») ou la proposition 26 (« *l'esprit humain ne perçoit de corps extérieurs comme existant en acte que par les idées des affections de son propre corps* »). Sa lecture de Spinoza peut surprendre les non-neuroscientifiques, notamment quand il prend la liberté d'écrire que « Spinoza ne dit pas simplement que l'esprit naît tout formé de la substance sur le même pied que le corps. Il présuppose un mécanisme permettant cette équivalence. Celui-ci correspond à une stratégie : les événements du corps sont représentés comme des idées dans l'esprit. Ce sont des correspondances représentationnelles qui vont dans une seule direction – à

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ A. Damasio, *Spinoza avait raison*, Paris, Odile Jacob, 2003, p. 213.

⁸¹ *Id.*, p. 19.

⁸² *Ibid.*, p. 9.

⁸³ *Ibid.*, p. 183.,

⁸⁴ *Ibid.*, p. 209.

savoir du corps à l'esprit ...et l'esprit ne peut percevoir l'existence d'un corps extérieur que par le biais des modifications de son propre corps... Pas de corps, plus d'esprit »⁸⁵ et qu'il en déduit que « les affirmations où Spinoza dit que les idées sont proportionnelles aux modifications du corps, en termes de quantité et d'intensité, sont particulièrement étonnantes et que la notion de proportion exprime celle de correspondance et même d'encartage »⁸⁶ Interprétation brillante pour certains, audacieuse voire erronée pour d'autres, d'autant plus que Spinoza ne privilégie pas toujours le corps par rapport à l'esprit, si l'on en croit sa proposition 22 où « l'esprit humain perçoit non seulement les affections du corps, mais encore les idées de ces affections ».⁸⁷

Pour nous qui nous intéressons pour le moment au toucher, thérapeutique ou non, un tel questionnement de l'unité du corps et de l'esprit, version Spinoza ou Damasio, peut nous concerner directement, car lorsque Damasio demande si « la substance de l'esprit vient en premier et est-elle la cause de l'existence du corps et du cerveau ou bien la substance corporelle vient-elle d'abord et son cerveau cause-t-il l'esprit », il nous entraîne en fait dans le monde de « l'esprit conscient »⁸⁸ que nous aborderons dans une troisième partie de cette recherche lorsque sera venu le temps de se demander si c'est par le toucher que nous prenons conscience ou si c'est parce que nous avons conscience (ou sommes conscients ?) que nous pouvons toucher.

Le toucher relationnel

Le « toucher thérapeutique » est également perçu et utilisé comme soin relationnel, parole-médicament des mains venant en aide à une personne, et pas seulement à son organe malade. Le « massage sensitif » de ce type de toucher facilite la renaissance à un nouvel équilibre de soi dans une démarche de lucidité et de

⁸⁵ *Ibid.*, p. 213.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 213.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 213.

⁸⁸ A. Damasio, *Spinoza avait raison, op. cit.*, p. 215.

réconciliation avec soi-même, avec les autres et avec la vie. Guérir devient équivalent à sortir de la non-vie et reconnaître tous les possibles, si ténus soient-ils. Le message non verbal de cette sorte de massage-toucher thérapeutique est un message de soin, au sens plein du mot, et il n'est pas étonnant que les psychothérapeutes, psychologues, psychomotriciens, se soient emparés de ce concept et de cette approche de reliance par le toucher de la main du cœur.

Prenons l'exemple du corps à corps thérapeutique de la Gestalt-thérapie. Le titre du livre « phare » de S. et A. Ginger, *La Gestalt, une thérapie du contact*⁸⁹, laisse planer une équivoque sur la notion de contact. Tous les Gestaltistes sont d'ailleurs loin d'être d'accord : la *Gestalt* est-elle une thérapie psycho-corporelle ou une psychothérapie à médiation corporelle et émotionnelle ? Faut-il ou non toucher le client ? Pour les besoins de ce travail, nous retiendrons les convictions de Laura Perls qui affirme « j'utilise toutes sortes de contacts physiques si je pense que cela peut faciliter un pas chez le patient dans son *awareness* de la situation présente...je touche aussi les patients, et les laisse me toucher, pour expérimenter un accroissement de leur *awareness* corporelle »⁹⁰,(entendant prise de conscience globale par le terme *awareness*) car un contact corporel proche, en corps à corps thérapeutique, fait souvent émerger des sentiments profonds, oubliés, niés ou refoulés.

La *Gestalt* s'intéresse au contact, et plus particulièrement à la « frontière-contact », « zone où s'échangent des informations, des désirs, des besoins matériels, frontière sans cesse mouvante, elle est notre manière d'être au monde, d'être en relation ».⁹¹Cette « frontière » ne ressemblerait-elle pas à celle de notre Moi-Peau ? Un des modèle théorique fort repose sur la notion de « thérapie dialogale » développée par F. et L. Perls. Elève de Buber à Vienne, Laura Perls sera inspirée par le philosophe et reprendra plusieurs de ses idées. Dans son livre *Je et Tu*, Buber analyse la relation de réciprocité du Je-Tu, que l'on peut transposer dans le domaine de la relation de soin, et donc de toucher. Deux couples de mots sont opposés, des « mots principes », le « Je-Tu » et le « Je-Cela », car « les bases du langage ne sont pas des mots isolés, ce sont des couples de

⁸⁹ S. et A. Ginger, *La Gestalt, une thérapie du contact*, Paris, Hommes et Groupes, 1994.

⁹⁰ L. Perls, www.gestalt.asso.fr/livre/chap8.htm

⁹¹ G. Masquelier, Directeur de l'Ecole Parisienne de Gestalt, www.medecines-douces.com/gestalt

mots ». ⁹²Son « *empire du Cela* » se compose de choses, d'objets, « cohérents dans l'espace et dans le temps » ⁹³, que le Je « perçoit, éprouve, représente, veut, sens » ⁹⁴, dont il explore la surface et qu'il expérimente.

Ce monde du Cela « a deux privilèges : ils poussent l'homme à envisager que le monde du Cela est le moment où nous devons vivre, le monde aussi où nous pouvons vivre et qui nous offre par surcroît toute sorte d'attraits et de stimulants, d'activités et de connaissances » ⁹⁵. Les gestaltistes interprètent le monde médical comme un exemple de modèle proposant une relation Je-Cela. « Le médecin (Je) observe la maladie (Cela) qui se manifeste par des symptômes » ⁹⁶Symptômes témoins d'une maladie qui affecte un corps « comme un incident technique entrave le fonctionnement d'une machine » ⁹⁷, machine corporelle au centre du Cela, et du Je-Cela de celui qui s'avise de « guérir » l'esprit à l'aide d'un toucher du corps digne d'un ingénieur hautement qualifié. La *Gestalt* se voulant « un des courants majeurs de la psychothérapie humaniste et existentielle, le modèle du Je-Tu est un idéal vers lequel nous tendons. » ⁹⁸ Pour Buber, « dire Tu, c'est n'avoir aucune chose pour objet, celui qui dit Tu n'a aucune chose, il n'a rien. Mais il s'offre à une relation ». ⁹⁹

Les théoriciens de la *Gestalt* prônent « la relation Je-Tu, dans laquelle deux êtres différents, un professionnel et un client, établissent un contact dialogal, et c'est cette relation qui est soignante, le symptôme étant alors considéré comme un langage, comme un appel, comme une difficulté de relation qui empêche la personne de développer tout son potentiel. ¹⁰⁰» Certains n'hésitent pas à prétendre qu'une influence philosophique phénoménologique sous-tend cette approche psychologique qui s'oppose à l'élémentarisme de la psychologie traditionnelle. L'approche atomiste, analytique, est remplacée par une « psychologie de la forme » dans laquelle « ce que

⁹² M. Buber, *Je et Tu*, Paris, Aubier, 1969, p. 19.

⁹³ *Id.*, p. 58.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 21.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 59.

⁹⁶ G. Masquelier, *op. cit.*, p. 1.

⁹⁷ D. Folscheid, J-J. Wunenburger, *Philosophie, éthique et droit de la médecine*, *op. cit.*, p. 133.

⁹⁸ G. Masquelier, *op. cit.*, p. 2.

⁹⁹ M. Buber, *Je et Tu*, *op. cit.*, p. 21.

¹⁰⁰ G. Masquelier, *op. cit.*, p. 1.

nous percevons est une certaine forme, une configuration : une *Gestalt*, qualité qui est perçue et conservée, en fait construite par l'esprit à partir des éléments qui la composent ». ¹⁰¹ En pratique, ceci signifie que « la maladie sera alors appréhendée dans le contexte d'une attitude du sujet devant la vie, qui a un sens, poursuit une visée et se prolonge à travers un vécu. Ainsi tomber malade n'est pas seulement un accident mécanique, mais un ensemble signifiant de modifications de l'être au monde » ¹⁰² et le toucher du Je, par l'intermédiaire du corps-peau, parvient à se faufiler entre les fibres musculaires ou tendineuses pour aller parler à « un être total qui a une histoire et vit dans un monde » ¹⁰³.

Si le trait d'union entre le Je et le Tu est mis en lumière dans la Gestalt thérapie, il me semble que le toucher thérapeutique, gestaltien ou non, phénoménologique ou non, existe dans et par ce trait d'union, d'autant plus que, comme l'écrit magnifiquement G. Bachelard dans la préface du livre de Buber, «et c'est ici qu'intervient la catégorie bubérienne la plus précieuse : la réciprocité. Cette réciprocité, on ne la trouve jamais sur l'axe du je-cela. Elle n'apparaît vraiment que sur l'axe où oscille, où vibre, le je-tu. Alors oui, l'être rencontré se soucie de moi comme je me soucie de lui ; il espère en moi comme j'espère en lui. Je le crée en tant que personne dans le temps même où il me crée en tant que personne » Comment pourrions nous parler mieux de ce toucher thérapeutique qui unit celui qui donne à celui qui reçoit et donne à son tour dans une relation d'échange peau à peau pour atteindre le corps, puis le cœur et l'âme ? Nous pourrions presque incarner le je-crétant-le- tu et le tu-crétant -le- je par un trait d'union qui ne serait pas séparé ni du Je ni du Tu, comme un toucher non plus fragmenté, mais plein et délié, inventant pour lui tout seul une nouvelle touche sur l'ordinateur, ou une nouvelle façon de « saisir » le Je-Tu-Je.

Et c'est ainsi que le toucher thérapeutique rend responsable, « responsables de plus que de nous mêmes, nous sommes responsables de notre prochain », et cette responsabilité, inhérente à la situation de soin thérapeutique où « au commencement est la Relation », lorsque le toucher « chaque fois miracle d'une présence exclusive »

¹⁰¹ F.Parot, M. Richelle, *Introduction à la psychologie, Histoire et méthodes*, Paris, PUF, 2004, p. 176.

¹⁰² D. Folscheid, J-J. Wunenburger, *Philosophie, éthique et droit de la médecine,op. cit.*, p. 135.

¹⁰³ *Id.*, p. 135.

peut « aider, guérir, élever, relever, délivrer, acte d'amour où un Je prends la responsabilité d'un Tu »¹⁰⁴, sera invitée aux côtés de la conscience dans nos prochains chapitres car, en l'abordant par le biais du corporel, « médiation par laquelle il lui sera plus facile d'investir un cadre thérapeutique et de s'exprimer »¹⁰⁵, le thérapeute devient l'alchimiste qui accompagne le patient chaque fois que celui-ci quitte sa carapace endurcie pour se risquer à la vie.

Mais qu'advient-il de celui dont l'esprit est « sain », mais le corps blessé ?

Le toucher kinési-thérapeutique

Lorsque la vie d'enfants ou d'adultes est temporairement ou définitivement gâtée par un accident, un traumatisme, une maladie, ce que les institutions officielles appellent des « déficiences entraînant des incapacités et parfois des handicaps », les kinésithérapeutes entrent en scène en proposant une rééducation dite fonctionnelle. Les dictionnaires et le grand public non touché dans son corps définissent la kinésithérapie comme « le traitement de certaines affections de l'appareil de soutien (os, ligaments, articulations) et de l'appareil locomoteur (muscles, nerfs) par des mouvements imposés aux différents segments des membres ou du tronc ».¹⁰⁶Boris Dolto s'appuie sur l'origine grecque du terme kinésithérapie pour suggérer que « la kinésithérapie n'est pas un traitement par le mouvement, mais le traitement du mouvement ».¹⁰⁷Les décrets relatifs aux actes professionnels et à l'exercice de la profession de masseur-kinésithérapeutes vont dans le même sens puisqu'ils stipulent que « la masso-kinésithérapie consiste en des actes, définis aux articles 3 et 4, réalisés de façon manuelle ou instrumentale, notamment dans un but de rééducation. Ces actes ont pour but de concourir au maintien des capacités fonctionnelles, d'en prévenir toute altération et, dans ce cas, de les rétablir ou d'y suppléer », courant de pensée repris et

¹⁰⁴ M. Buber, *Le Je et le Tu*, op. cit., p.35.

¹⁰⁵ I. Caut, Du corporel au psychisme, *Santé mentale* n°66, mars 2002, p. 57.

¹⁰⁶ Grand Larousse Encyclopédique tome 6, 1986, p. 477.

¹⁰⁷ B. Dolto, *Le corps entre les mains*, Paris, Ed. Hermann, 1988, p. 12.

résumé par I. Komarover pour qui « la kinésithérapie a pour but de redonner au malade une fonction articulaire et musculaire aussi satisfaisante que possible »¹⁰⁸.

Aucun doute, il est question de corps, ce corps dont l'entretien revient de droit, historiquement, aux kinésithérapeutes depuis une cinquantaine d'années seulement. Mais de quel corps s'agit-il, de quelle kinésithérapie, et de quel toucher ?

Les racines

L'usage « du mouvement en tant que moyen thérapeutique remonte aux temps les plus reculés »¹⁰⁹ écrit L.P. Rodriguez. Les civilisations chinoises, indiennes, du bassin méditerranéen, décrivent des activités perpétrées depuis des millénaires relevant soit de l'« exercice physique », exercé par un individu, soit d'un traitement transformant l'activité physique simple en « exercice thérapeutique » avec l'utilisation des mains comme outil privilégié pour obtenir un soulagement. Le plus vieux document connu est le *Cong Fou* rédigé par des bonzes taoïstes vers 2700 avant Jésus-Christ. Il prescrit l'utilisation du massage et de la gymnastique pour « favoriser l'harmonie entre les facultés intellectuelles et les différentes parties du corps afin que l'âme ait un serviteur fidèle »¹¹⁰ Premières théories d'un corps et d'une âme ne pouvant se mouvoir l'un sans l'autre ? En Inde, depuis très longtemps, des textes préconisent des mouvements et des exercices corporels. L'Ayurveda, datant de 1600 ans avant notre ère, propose des onctions, des frictions et des bains de boue pour purifier l'organisme. En Grèce, les médecins-gymnastes réalisaient des massages à l'huile et au sable. Hippocrate et Galien étaient partisans d'un massage plus préventif que curatif, « pour raffermir et relâcher les articulations ou fortifier davantage ses muscles et ses tendons »¹¹¹. A Rome comme en Grèce, le massage était fort répandu, essentiellement

¹⁰⁸ I. Komarover, « La rééducation fonctionnelle », *Encyclopédie Universalis*, Vol. 13, 1980, p. 746.

¹⁰⁹ L. P. Rodriguez, « Kinésithérapie », *Médecine de rééducation et réadaptation*, Laboratoire Ciba-Geigy, 1982, p. 60.

¹¹⁰ J-L. Comon, « La profession des masseurs-kinésithérapeutes de la nuit des temps à nos jours », <http://www.Anks.org/ARTICLES/comon.htm>

¹¹¹ J-L. Comon, *op. cit.*, p.3.

dans un but de mise en forme et de préparation aux jeux du stade, comme il l'est encore de nos jours pour optimiser la mise en condition physique des athlètes avant des compétitions. Puis, curieusement, pendant de longs siècles, l'usage du massage et des exercices physiques sombre dans l'oubli. A la Renaissance, Ambroise Paré consacre certains de ses travaux à l'utilisation de la rééducation en soins post chirurgicaux. Il mentionne l'utilité du massage, mais ne lui attribue qu'une petite part de la thérapeutique. Symphorien Champier, médecin de Charles VIII et de Louis XII, propose d'utiliser le massage uniquement pour le traitement des vieillards, des enfants et des êtres faibles qui sont de toutes façons condamnés. Heureusement le XVII^e siècle apporte une composante révolutionnaire à la théorie de l'entretien du corps par le massage en ouvrant avec Descartes la voie à l'idée d'un corps-machine au service de l'âme.

Si nous examinons les définitions de la kinésithérapie données précédemment, nous pouvons considérer que Descartes est le philosophe de référence pour les kinésithérapeutes. En effet, nombreux sont ceux qui reprennent à leur compte ses affirmations d'un « corps comme machine qui se remue de soi-même »¹¹², comparable à un automate « dont les mouvements que nous faisons sans que notre volonté y contribue (comme il arrive souvent que nous respirons, que nous marchons, que nous mangeons, et enfin que nous faisons toutes les actions qui nous sont communes avec les bêtes) ne dépendent que de la confrontation de nos membres et du cours que les esprits excités par la chaleur du cœur, suivent tout naturellement dans le cerveau, dans les nerfs et dans les muscles, en même façon que le mouvement d'une montre est produit par la seule force de son ressort et la figure de ses roues ».¹¹³Ce modèle mécaniste fondant sa compréhension du monde sur « des causalités physiques conçues en lieu et place des causalités miraculeuses jusque là utilisées »¹¹⁴donne corps à l'espace kinésithérapique spécifique de la rééducation par les mouvements, préparés et facilités par le massage et les mobilisations. Espace essentiel s'il en est, prenant soin de ce qui,

¹¹² Descartes, *Lettre au Marquis de Newcastle*, 23 novembre 1946.

¹¹³ Descartes, *Les passions de l'âme*, Paris, Gallimard, 1983, p. 704.

¹¹⁴ D. Le Breton, *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF, 1998, p. 65.

en chacun de nous, incarne le « niveau le plus élémentaire, qu'on le veuille ou non, de la survie de l'individu et de l'espèce, soit inextinguible de vie »¹¹⁵, ou, comme le dirait Buber, du « Cela éternelle chrysalide »¹¹⁶, un Cela « sans lequel l'homme ne peut vivre »¹¹⁷.

Descartes a peut-être également, d'une certaine façon, donné naissance au toucher réparateur. Si le corps est une machine que l'on peut contrôler et corriger, l'homme peut donc se croire capable de réparer ses défaillances, surtout s'il a étudié la mécanique anatomique, physiologique et masso-kinésithérapique. Le terme réparation s'associe tout d'abord à l'idée de fonctionnement défectueux et de remise en état de matériel. Le corps « palpé, caché, deviné, spéculatif, supputé, observé, anatomisé, mécanisé, expérimenté, ouvert, fermé, envahi, radiographié, numérisé »¹¹⁸ est celui que le kinésithérapeute a pour mission de réparer, d'autant plus que le chirurgien le lui demande, pour compléter l'efficacité de son intervention, et que les patients eux-mêmes l'investissent d'un pouvoir très ambigu, celui de les restaurer à l'identique de la situation antérieure considérée comme leur référence en termes de capacités fonctionnelles. Comment s'étonner alors que certains kinésithérapeutes tombent dans le piège de se penser pour un instant les maîtres du corps, eux qui « ne se contentent pas de pallier la déficience, mais essayent de réparer en créant un autre système qui, avec un support existant, va donner naissance à un nouveau mode de vie »¹¹⁹ d'autant plus que ce processus de réparation implique un double mouvement, non anodin, vers l'autre et pour soi. Dans son action de réparation du corps-machine de l'autre, le kinésithérapeute répond au besoin fondamental qui est, « de toute évidence la sauvegarde de l'unité de l'organisme, somatique et psychique »¹²⁰. Nous retrouvons la dimension aristotélicienne d'un corps « qui n'est vraiment vivant que si sa matière est informée par une âme, qui l'anime, la meut et la dote d'une fin à atteindre »¹²¹, lui pour

¹¹⁵ J-P. Changeux, *Ce qui nous fait penser, la Nature et la Règle*, Paris, Poches Odile Jacob, 2000, p. 236.

¹¹⁶ M. Buber, *Le Je et le Tu*, op. cit., p. 38.

¹¹⁷ *Id.*, p. 60.

¹¹⁸ D. Folscheid, J-J. Wunenburger, *Philosophie, éthique et droit de la médecine*, op. cit., p. 131.

¹¹⁹ P. Stévenin, « La démarche de réparation en kinésithérapie », *Kinésithérapie scientifique*, n° 345, Paris, mai 1995, p. 5.

¹²⁰ P. Diel, *Psychologie, psychanalyse et médecine*, Paris, Payot, 1987, p. 109.

¹²¹ D. Folscheid, J-J. Wunenburger, *Philosophie, éthique et droit de la médecine*, op. cit., p. 129.

qui l'âme est la forme du corps, « l'entéléchie première d'un corps naturel ayant la vie en puissance, c'est-à-dire d'un corps organisé »¹²².

Mais derrière cette façade humaniste globaliste se cache parfois une envie de prise de pouvoir entraînant un problème d'ordre éthique : jusqu'où être rééducateur-réparateur du patient par l'intermédiaire d'un toucher thérapeutique ? Car le kinésithérapeute a effectivement les « moyens tactiles » de réparer, ne serait-ce que par des frictions libérant les tissus sous-jacents des adhérences limitant les mouvements ou par des drainages luttant contre les oedèmes sources d'enraidissement et de douleurs, sans parler de souffrance, chez ces patients atteints de « gros bras » ou « d'éléphantiasis » du membre inférieur à la suite d'ablation de tumeurs cancéreuses dans le sein ou la prostate. (peut-être serait-il alors justifié dans ce cas de parler de psychologie de la forme et de thérapie par le retour à une « vraie » forme d'un corps devenu pour certains, patients et kinésithérapeutes, à juste titre, monstrueusement blessant).

D. Anzieu assigne, nous l'avons vu, trois fonctions à la peau : « une fonction d'enveloppe contenant et unifiante du Soi, une fonction de barrière protectrice du psychisme, une fonction de filtre des échanges »¹²³. Par son holding, la façon dont il soutient, nourrit, étire, assouplit, remodèle le corps-peau, le kinésithérapeute, en posant ses mains sur le corps morcelé, éclaté, difforme, du patient, qu'il appelle d'ailleurs « son » patient, rapproche les berges d'une cicatrice, recrée la continuité interrompue par des plaies, des orifices d'un moi-peau passoire, « Moi-peau passoire où les pensées, les souvenirs, sont difficilement conservés ; ils fuient. L'angoisse est considérable d'avoir un intérieur qui se vide, tout particulièrement de l'agressivité nécessaire à toute affirmation de soi,¹²⁴ » surtout chez celui qui se sent sans force, sans désir, sans ressort, « avec une jambe inutile », ou « morte », que parfois certains, comme ce champion de triathlon ne supportant pas la paralysie de son bras, préfèrent se faire amputer plutôt que de le subir à vie comme « ce poids inutile. » Ce moi-peau passoire est réceptif à tous les désirs du kinésithérapeute, dont celui de toute puissance

¹²² Aristote, *De Anima, op., cit.*, I, 412b

¹²³ D. Anzieu, *Le Moi-peau, op. cit.*, p. 97.

¹²⁴ *Id.*, p.98.

masqué par l'invocation de la responsabilité de ses actes envers le patient, la justice et tout simplement lui-même.

Ce désir de puissance peut se concevoir lorsqu'il est un des éléments de la trame du scénario qui se joue en rééducation, où s'affrontent pulsions de vie et pulsions de mort, où la soif de pouvoir n'est qu'« un moyen d'obtenir la sécurité pour maîtriser toutes les conditions potentiellement douloureuses et d'accéder à toutes les choses utiles et désirables, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de soi-même », ¹²⁵ qu'une dérive pour, en fait, « essayer de contrôler les dangers ressentis en soi », qu'ils soient d'ordre technique, comme par exemple le souci de ne pas aggraver la déficience du patient (ce qui est tout à fait « facile à faire » avec un drainage de sens, vitesse et intensité mal adaptés) ou d'ordre existentiel comme la peur de la mort ou de la perte de dignité ou d'autonomie. Mais la limite est franchie lorsque le thérapeute utilise la faiblesse et la fragilité tant physiques que mentales de « son » patient pour prendre l'ascendant sur lui et, par exemple, imposer un toucher que l'autre refuserait s'il pouvait le faire...

Et pourtant, le kinésithérapeute devrait savoir qu'il ne répare pas, pas plus qu'il ne permet le retour ad integrum. Il agit, certes, mais le corps n'est pas qu'une belle horloge. Tout comme son propriétaire, il a de la mémoire. Physiologiquement et psychologiquement, les tissus conservent la marque de l'effraction corporelle par le traumatisme ou même par le masseur dont le toucher kinésithérapique peut être douloureux ou parfois trop proche de l'intime. « Toute pathologie, en effet, transforme la totalité du sujet vivant tant sur le plan organique que psychique, de sorte que la maladie est toujours un événement dans une histoire qui marque le sujet dans sa mémoire », et « on ne saurait faire comme si la guérison était une annulation de la maladie » ¹²⁶. Au mieux récupère-t-on ses capacités fonctionnelles, mais ni le corps ni l'esprit ne sont « comme avant ». Cette expérience de l'irréversible dans sa trajectoire est décrite par tous ceux qui vivent ou ont vécu dans et par la rééducation, dont le

¹²⁵ J. Rivière, *La haine, le désir de possession et l'agressivité*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1978, p. 55.

¹²⁶ D. Folscheid, J.-J. Wunenburger, *Philosophie, éthique et droit de la médecine, op. cit.*, p. 142-143.

corps reste plus ou moins marqué par les stigmates d'une lésion physique, comme c'est le cas par exemple de l'écrivain J. Massin qui raconte « il y a toujours en moi celui qui ne veut pas de sa blessure...il n'y a pas une fibre de mon psychisme, de ma sensibilité, de mon érotisme, de ma sociabilité qui ne soit chevillée à mon état d'infirmes, dont la vibration n'entraîne par résonance l'écho primordial de mon infirmité »¹²⁷, ce dont témoigne également J-P. Chevance, lorsqu'il déclare « il peut se produire à certains moments de notre existence une amnésie de notre handicap, mais il est impossible qu'elle soit permanente, d'une part parce que l'on **n'accepte jamais** la restriction de ses possibilités, et d'autre part parce que la vie quotidienne est semée d'embûches qui nous ramènent bien vite à la réalité... Retrouver un corps performant, harmonieux, érotique et érogène, est la préoccupation majeure du sujet handicapé. Cette réparation du corps est une quête inlassable, une espérance souvent anéantie et refusée comme telle. Cette espérance envahit tout le monde : la personne elle-même, sa famille, ses amis, les soignants, voire même la société »¹²⁸. Ne pas se résigner à faire une croix sur une possible réparation ? Envisager un horizon d'avenir différent, parfois malgré tout très beau, avec un corps réparé ou non réparé ? Tel est souvent hélas le peu de marge de manœuvre restante, sachant que de toutes façons, quoi que fasse le chirurgien, avec la pose de sa petite graine de métal dans le genou, la hanche, le cerveau, et quoi que fasse le kinésithérapeute, avec son toucher «non magique » thérapeutique, le corps se répare quand il le décide, à partir du moment où, évidemment, les soignants ont été des facilitateurs, des passeurs mettant en place les conditions pour que la guérison advienne, pour que le miracle de la vie puisse se produire, et ainsi donner raison à la biologie qui constate que l'organisme « est capable de processus surprenants d'autoconservation, d'autoconstruction, d'auto-réparation qui défient la première pensée mécaniste »¹²⁹.

¹²⁷ J. Massin, *Le gué du Jacob ou le rire d'un infirme*, Paris, Stock, 1958, p. 13.

¹²⁸ J-P. Chevance, « Le handicap à vivre : le point de vue de la personne handicapée », *Déficiences motrices et situations de handicaps*, Paris, ed. APF. 2002, p. 63-64.

¹²⁹ D. Folscheid, J-J. Wunenburger, *Philosophie, éthique et droit de la médecine*, op. cit., p. 126.

Mais revenons aux racines du toucher masso-kinésithérapique. Nous étions en compagnie de Descartes pour lequel il n'y avait de science possible de l'homme vivant que du corps-machine et de ses mécanismes puisqu'il « supposait que le corps n'est autre chose qu'une statue ou machine de terre »¹³⁰ corps objet servant « de modèle dans l'ordre scientifique et biomédical et n'ayant donc rien à voir avec le corps vécu »¹³¹. Il me semble pourtant que Descartes lui-même nuance sa pensée dans *Les Principes de la philosophie* où il expose que la réalité de l'homme est celle de l'union de l'âme et du corps et dans *Les passions de l'âme* où il décrit l'homme comme « le cas unique où l'âme joue le rôle de forme substantielle de l'organisme vivant, la passion désignant l'action du corps sur l'âme et l'action la relation inverse ».¹³² C'est pourquoi il peut être vraiment considéré comme le précurseur d'une kinésithérapie dont le toucher s'applique au corps-machine, ce corps dont « la mort n'arrive jamais par la faute de l'âme, mais seulement parce que quelqu'une des principales parties se corrompt »¹³³ et au corps-vécu « car, y ayant deux choses dans l'âme humaine desquelles dépend toute la connaissance que nous pouvons avoir de la nature, l'une desquelles est qu'elle pense, l'autre, qu'étant unie au corps, elle peut agir et pâtir avec lui ».¹³⁴ Cette unité de l'âme et du corps est pensée sur un modèle intellectualiste, fondement d'une certaine approche psychologique que reprennent les rééducateurs au service à la fois d'un Je-Cela dans lequel le corps transmet des informations à l'âme et d'un Je-Tu, considérant « qu'il y a en nous certaines notions primitives, qui sont comme des originaux...pour l'âme et le corps ensemble, nous n'avons que celle de leur union, de laquelle dépend celle de la force qu'a l'âme de mouvoir le corps, et le corps d'agir sur l'âme en causant ses sentiments et ses passions »¹³⁵.

Nous reparlerons sentiments et passions dans le dernier chapitre de cette thèse, mais nous pouvons déjà remarquer que Descartes se comporte en physiologiste, tout comme les kinésithérapeutes avides de justifier leurs techniques par des connaissances

¹³⁰ Descartes, *Traité de l'homme*, Paris, ed. La Pleiade, p. 807.

¹³¹ D. Folscheid, J.-J. Wunenburger, *Philosophie, éthique et droit de la médecine*, op. cit., p. 126.

¹³² D. Folscheid, *Les grandes dates de la philosophie classique, moderne et contemporaine*, Paris, PUF, 1997, p. 28.

¹³³ Descartes, *Traité des passions de l'âme*, Paris, Gallimard, 1983., art. 6.

¹³⁴ Descartes, *Lettre à Elisabeth du 21 mai 1643*.

¹³⁵ Descartes, *Traité des passions de l'âme*, op. cit., art. 6.

scientifiques. Ainsi, il explique que le point de jonction entre l'âme et le corps se trouve au niveau « d'une certaine glande fort petite, située dans le milieu de sa substance-le cerveau-et tellement suspendue au dessus du conduit par lequel les esprits de ses cavités antérieures ont communication avec ceux de la postérieure, que les moindres mouvements qui sont en elle, peuvent beaucoup pour changer le cours de ces esprits, et réciproquement, que les moindres changements qui arrivent au cours des esprits peuvent beaucoup pour changer les mouvements de cette glande ».¹³⁶ Si, bien entendu, cette glande pinéale s'est par la suite révélée autre chose que le « siège de l'âme », il n'en reste pas moins vrai que les patients présentant une lésion ou un dysfonctionnement dans cette région du cerveau viennent en rééducation avec un « tableau clinique » de troubles moteurs et sensitifs associés à une atteinte des « fonctions supérieures ».

Nous terminerons cette partie consacrée à l'apport du XVIIe siècle à la kinésithérapie par la lecture de A. Damasio, « notre » référent côté neurosciences qui, dans son livre *L'erreur de Descartes* reprend toutes les questions que nous venons de nous poser, dans son style particulièrement incisif et intelligent, lui qui écrit : « En fait, si l'on peut considérer l'esprit séparément du corps, on peut peut-être même essayer de le comprendre sans faire appel à la neurobiologie, sans avoir besoin de tenir compte des connaissances de neuro-anatomie, de neurophysiologie et de neurochimie...On peut aussi voir un certain dualisme cartésien(posant une séparation entre le cerveau et le corps) dans l'attitude des spécialistes des neurosciences qui pensent que les processus mentaux peuvent être expliqués seulement en termes de phénomènes cérébraux, en laissant de côté le reste de l'organisme, ainsi que l'environnement physique et social- et en laissant aussi de côté le fait qu'une certaine partie de l'environnement est lui-même le produit des actions antérieures de l'organisme. Je ne partage pas ce point de vue, non pas parce que je pense que l'esprit n'est pas directement relié au cerveau (il l'est, bien entendu), mais parce que j'estime que cette

¹³⁶ *Id.*, art. 31.

façon de voir est malheureusement incomplète, et insatisfaisante sur le plan humain ». ¹³⁷

Les premiers pas du toucher kinésithérapique

Le XVIII^e siècle n'apporte rien de plus à notre analyse, contrairement à la période suivante correspondant au passage du XVIII^e au XIX^e siècle. Avec « la professionnalisation du corps » ¹³⁸ officialisée par des embryons de lois et de diplômes ayant à cette époque pour objectif de compléter la qualification des pratiquants du toucher kinésithérapique et de leur faciliter l'accès à un métier, objectif autant économique que social puisqu' établi pour, à l'origine, assurer un meilleur suivi kinésithérapique à la population, nous pouvons pour la première fois parler de la naissance d'une profession en tant que telle.

Le terme de kinésithérapie apparaît en 1847. Il recouvre les techniques de massage et de la gymnastique médicale. La création des premières écoles d'infirmières à Paris et à Lyon concourt dès 1861 à la formation du personnel des hôpitaux avec des programmes communs d'enseignement comprenant la gymnastique médicale et le massage. Le métier de masseur se professionnalise peu à peu sous l'impulsion de médecins, gymnastes, handicapés visuels et autres auxiliaires médicaux avant d'être de nouveau abandonné « à des gens incompétents, garçons de bain des stations d'eau, garçons de salle des hôpitaux, anciens gardes-malades, qui, d'une main ignorante, pétrissent avec d'autant plus d'assurance qu'ils en savent moins ». ¹³⁹ Le pire côtoie le meilleur. Le 29 mars 1910, le troisième Congrès International de Physiothérapie à Paris rappelle que « le massage médical et plus généralement la kinésithérapie, ne pourra être exercé que par des personnes ayant obtenu le diplôme de docteur en médecine et que pour savoir bien masser il faut être médecin, savoir son anatomie, la physiologie,

¹³⁷ A. Damasio, *L'Erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob, 2001, p.337-338.

¹³⁸ J. Vaillant, « Sociologie et anthropologie du corps et kinésithérapie », *Kinésithérapie scientifique*, n°431, Paris, mars 2003, p. 37.

¹³⁹ J-L. Comon, www.anks.org/ARTICLES/comon.htm.

la pathologie, avoir acquis par une longue expérience une finesse de tact et une résistance de la main à la fatigue ». ¹⁴⁰ Si « savoir bien masser » consiste à savoir rendre un corps robuste, le fortifier, « préparer le garçon à son rôle de soldat et d'ouvrier, et la fille aux soins du ménage et aux ouvrages de femmes » ¹⁴¹, le massage devient alors un outil au service de la nation, ou de la bourgeoisie, et tous les corps-objets, sous prétexte de ne plus être confiés à des charlatans, se retrouvent sous la coupe d'une minorité en mal de pouvoir, asseyant sa légitimité sur une compétence ressemblant étrangement à une sorte de techné telle que décrite par Aristote, « degré intermédiaire entre l'expérience et la science » ¹⁴², où se mêlent l'expérience fort utile aux médecins-kinésithérapeutes puisque « il s'ensuit que, si le médecin ne possédait que la notion rationnelle, sans posséder aussi l'expérience, et qu'il connût l'universel sans connaître également le particulier, il courrait bien des fois le risque de se méprendre dans sa médication, puisque, pour lui, c'est le particulier, l'individuel, qu'avant tout il s'agit de guérir » ¹⁴³ et le savoir, très utile lui aussi puisque « savoir les choses et les comprendre est à nos yeux le privilège de l'art bien plus encore que celui de l'expérience ; et nous supposons que ceux qui se conduisent par les règles de l'art sont plus éclairés et plus sages que ceux qui ne suivent que l'expérience seule, parce que toujours la sagesse nous semble bien davantage devoir être la conséquence naturelle du savoir » ¹⁴⁴.

Cette évolution du massage-utilitaire se précise en 1914, lorsque « la mécanothérapie et le massage apportent un début de réponse à la nécessité impérieuse de ne pas diminuer les effectifs humains et de rechercher des moyens pouvant accélérer la réadaptation des très nombreux blessés de la première guerre mondiale » ¹⁴⁵. Des statistiques confirment le rôle important de la kinésithérapie, puisque, selon les autorités militaires, « 80% des blessés peuvent retourner au front, pour les autres, les taux d'invalidité sont notablement inférieurs à ce qu'ils auraient été

¹⁴⁰ J. Monet, www.anks.org/ARTICLES/monet.htm.

¹⁴¹ P. Arnaud, *Les savoirs du corps*, Lyon, PUL, 1983, p. 36.

¹⁴² D. Folscheid, « La question de la médicalité », *Philosophie, éthique et droit de la médecine, op. cit.*, p. 113.

¹⁴³ Aristote, *La Métaphysique*, Paris, Pocket, 1991, livre A, chap. 1, p. 41.

¹⁴⁴ Aristote, *La Métaphysique, op. cit.*, p. 41.

¹⁴⁵ G. Eftther, *Manuel de technologie de base à l'usage des masseurs-kinésithérapeutes*, Paris, Masson, 1990, p. 7.

sans rééducation. »¹⁴⁶ La Nation a de ce fait un devoir de reconnaissance envers le personnel soignant et les législateurs décident d'adapter la réglementation à la réalité. En 1924, sous l'action conjuguée des aveugles et des responsables d'écoles, le diplôme d'Etat d'infirmier masseur aveugle et d'infirmier masseur est instauré. Qu'en aurait pensé Aristote, lui pour qui « ce que perçoit la vue, c'est le visible. Or est visible, la couleur d'une part...c'est-à-dire ce qui se trouve à la surface des objets qui sont visibles de soi et qui le sont de soi, non parce que cela tient à leur raison, mais parce qu'ils contiennent en eux un motif de visibilité. Or la couleur est invariablement l'agent susceptible d'imprimer un mouvement à ce qui est actuellement transparent : c'est cela sa nature. »¹⁴⁷

Le 15 janvier 1943, une loi instituant un brevet de masseur médical modifie le titre d'infirmier-masseur et instaure l'indépendance des futurs kinésithérapeutes en précisant que nul ne peut porter le titre de masseur médical s'il n'en possède le brevet et que nul ne peut exercer la profession s'il n'en a le titre. Enfin, le 30 avril 1946, est promulguée la loi consacrant la création d'un diplôme d'Etat spécifique de masso-kinésithérapie. Le toucher kinési-thérapeutique va pouvoir prendre corps...

La spécificité kinési-thérapeutique

Les kinésithérapeutes diplômés sont désormais porteur d'un savoir thérapeutique reconnu, dont seul l'aspect tactile va être abordé dans ce travail. Pour être encore plus précis, nous nous intéresserons dans les paragraphes suivants au toucher très spécifique qu'exigent le massage et la mobilisation passive en kinésithérapie, étant bien entendu que les kinésithérapeutes pratiquent, ou devraient le faire, avec une main dont le toucher est aussi énergétique, holiste et relationnel que celui des autres soignants évoqués précédemment. Mais tous les autres thérapeutes massent ou touchent un corps sain (machine ou non, peu importe). Le

¹⁴⁶ J-L. Comon, www.anks.org/ARTICLES/comon.htm.

¹⁴⁷ Aristote, *De l'âme, op., cit.*, p. 166-167.

kinésithérapeute, lui, a le privilège de pouvoir et savoir s'occuper d'un corps indemne de lésion **et** d'un corps physiquement, matériellement, abîmé, ce qui en fait le thérapeute manuel du corps humain, ce corps qui peut faire mal, être raide, dont les tensions musculaires entravent la mobilité, la perte de sensibilité profonde la stabilité, etc. Descartes comparait la machine corporelle malade « à une horloge qui se détourne de sa nature, lorsqu'elle ne marque pas bien les heures »¹⁴⁸, dont la cause du dérèglement est une déficience que l'on peut objectiver. Il avait raison, car notre corps est comme une horloge, parfois hypersophistiquée, qui « dit oui, qui dit non », mais horloge tout de même, dont la nature est la fonction, et dont le fonctionnement peut à tout moment dérailler. Heureusement que le kinésithérapeute a d'abord une approche mécaniste « qui a le mérite d'objectiver des maladies, de favoriser une meilleure connaissance des déficiences de l'organisme et de rendre possibles des thérapies efficaces pour des pathologies déterminées »¹⁴⁹ ! (Thérapies qui seront d'autant plus efficaces qu'elles seront appliquées non pas à des pathologies, mais à des patients présentant ces pathologies).

L'article 3 du décret relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession de masseur-kinésithérapeute met en exergue cette approche considérée à tort comme « chosiste »¹⁵⁰ dans sa définition du massage, acte kinésithérapique s'il en est : « *on entend par massage toute manœuvre externe, réalisée sur les tissus, dans un but thérapeutique ou non, de façon manuelle ou par l'intermédiaire d'appareils autres que les appareils d'électrothérapie, avec ou sans l'aide de produits, qui comporte une mobilisation ou une stimulation méthodique, mécanique ou réflexe de ces tissus.* »

Il est exact que, d'après ce texte de loi, le massage est effectué sur des tissus, et non sur un corps, ce qui brise non seulement l'unité corps-âme, mais la forme même de ce corps, qui devient pour le coup un mécanisme « dont on peut isoler des ensembles physiologiques et les traiter comme des systèmes autonomes dotés de lois »¹⁵¹. Ce massage légalement défini comme ultra-mécaniciste, qui morcelle l'individu au lieu de le réunifier, est cependant interprété par la plupart des professionnels comme devant

¹⁴⁸ Descartes, *Méditations physiques, op., cit.*, VI

¹⁴⁹ D. Folscheid, J.-J. Wunenburger, *Philosophie, éthique et droit de la médecine, op., cit.*, p. 133.

¹⁵⁰ *Id.*, p. 135.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 126.

être, en réalité, un massage du tissu cutané, musculaire, ligamentaire, certes, mais aussi et surtout un massage analytique « d'une partie du corps », en général celle où se situe la lésion, les plus astucieux exécutant des manœuvres globales débordant largement en amont et en aval de la région ciblée, la considérant comme faisant partie d'un ensemble fonctionnel non saucissonnable. Cette démarche de recherche de précision dans le massage et les mobilisations est à l'origine de la réputation que médecins et autres thérapeutes taillent aux kinésithérapeutes. Ceux-ci deviennent les spécialistes du massage d'une « zone » et non d'un individu, contrairement aux psychomotriciens par exemple lors de la rééducation d'un enfant cancéreux, et sont intégrés dans une équipe soignante en tant que garants d'une « kinésithérapie qui aura plutôt une approche analytique de la douleur de l'enfant, alors que la psychomotricité aura une approche globale du patient »¹⁵². Il est incontestable que nombreux sont ceux dont le comportement engendre de telles croyances, mais il est également tout aussi incontestable que pour réparer un système, y compris humain, il est souvent nécessaire et préférable de procéder partie par partie avant de reconstituer le tout. C'est, en tous cas, l'avis des kinésithérapeutes soucieux justement non pas d'un morceau de corps mais d'une personne dont une partie du corps requiert, à un moment donné, une attention et un soin kinésithérapique tout spéciaux, pour être ensuite capable, à nouveau, d'avoir et d'être un corps.

Le texte stipule également que ces manœuvres sont réalisées par un agent extérieur, qui ne peut donc pas ressentir comme « son » patient les composantes émotionnelles de la situation de massage, même s'il a expérimenté une situation apparemment semblable ou pire. Il n'est pas le corps de l'autre ce qui, d'après certains psychologues, facilite une prise de recul et une distanciation supposées être bénéfiques pour le patient et pour le thérapeute et qui, pour d'autres, est au contraire un frein à une relation de compréhension et/ou d'empathie parfois bien utiles... Mais ce kinésithérapeute externe apprend à connaître le corps de l'autre par l'intermédiaire de ses mains qui le renseignent sur l'élasticité de la peau, les zones douloureuses, la température des tissus cutanés, le degré de tension des muscles sous-jacents. Ce corps

¹⁵² G. Isabel, A.-C. De Crouy, V. Meline, « Les rééducateurs autour de la douleur de l'enfant », *Kinésithérapie scientifique* n° 428, Paris, décembre 2002, p. 11.

extérieur étranger lui devient connu, à défaut d'être vécu, et peut, dans le meilleur des cas, se rapporter aux modèles des corps machines étudiés, comme nous le reverrons, dans les livres ou sur d'autres vivants, lui permettant alors d'envisager un massage à visée antalgique, circulatoire ou musculaire dans une relation de Je-Cela porte d'entrée à la relation Je-Tu, étape absolument fondamentale dans un suivi kinésithérapique, non pas pour décorporéiser le corps, mais pour au contraire l'appriivoiser et lui rendre sa dignité de corps humain fonctionnel...

Le massage est ensuite défini comme ayant un but, thérapeutique ou non. D'un point de vue légal, sont considérés comme non thérapeutiques les massages dits « hygiéniques », c'est-à-dire à visée esthétique (lutte contre les kilos superflus, la cellulite...), sportive (préparation à un effort, à une compétition...), et en général tous les massages favorisant l'obtention d'un bien-être psychique et physique en l'absence de pathologie déclarée. Les autres massages, qualifiés de thérapeutiques et exclusivement réservés aux kinésithérapeutes¹⁵³, relèvent d'objectifs non précisés dans le texte de loi, et qui sont pourtant très clairement posés dans les manuels de massage et par les enseignants en massokinésithérapie. A titre d'exemple, M. Dufour consacre deux pages dans les généralités de son livre *Massages et Massothérapie* aux « Buts et rôles du massage »¹⁵⁴, et quinze pages sur « Les effets du massage »¹⁵⁵ (ce qui revient au même puisque l'on recherche ce dont on connaît les effets). La comparaison avec les médicaments s'impose immédiatement. Prenons l'exemple d'un massage d'une patiente lombalgique, à visée antalgique. Chirurgiens et médecins prescrivent des antalgiques, ce qui paraît logique, puisque « la douleur réclame des soins, des antalgiques »¹⁵⁶, la douleur étant généralement « plutôt d'ordre physique ou physiologique »¹⁵⁷, mais prescrivent aussi, de plus en plus souvent, et de plus en plus tôt, dès que l'état de « crise aiguë » est passé, des séances de kinésithérapie. Comme l'écrit M. Dufour, « la spécificité de la masso-kinésithérapie n'est pas l'antalgie, les médicaments font cela bien mieux...la vraie question est : où est la spécificité du

¹⁵³ Rappel: « nul ne peut exercer le massage dans un but thérapeutique s'il n'est titulaire du diplôme de masseur-kinésithérapeute ». Décret de compétences

¹⁵⁴ M. Dufour, *Massages et massothérapie, op., cit.*, p. 12.

¹⁵⁵ *Id.*, p. 65.

¹⁵⁶ D. Folscheid, J.-J. Wunenburger, *Philosophie, éthique et droit de la médecine, op., cit.*, p. 137.

¹⁵⁷ *Id.*, p. 136.

massage ? »¹⁵⁸ La réponse à cette question nécessite de s'arrêter un instant sur les effets d'un contact main- corps par rapport à un contact chose (les médicaments du médecin)- corps. Les anti-inflammatoires et les antalgiques agissent rapidement et efficacement par l'intermédiaire d'une régulation chimique interne, mais présentent de nombreux inconvénients par rapport à la main humaine. Le fait qu'ils soient mal supportés à cause de leurs effets secondaires n'est pas un argument car un massage peut également provoquer des désagréments, en particulier entraîner des réactions neuro-végétatives plutôt désagréables.

Plus convaincant, et en contradiction avec l'affirmation de M. Dufour, est le fait maintenant scientifiquement prouvé que le massage agit, lui aussi, sur des circuits neurochimiques. Toutes les conférences de consensus sur le traitement des lombalgies se sont fait l'écho des dernières découvertes, parfois non encore validées, comme celle de la théorie du gate control system qui légitime un massage doux mettant en jeu le contrôle segmentaire local : « la douleur est véhiculée par les fibres non myélinisées de petit calibre à conduction lente (fibres C), et si on pratique un massage doux, mesuré, on déclenche des influx qui emprunteront les fibres A bêta myélinisées de gros calibre à conduction rapide. Cette stimulation des fibres A bêta va inhiber partiellement ou totalement les activités de la corne dorsale de la moelle épinière. Il s'agit d'une inhibition présynaptique. La régulation de cette inhibition s'effectue dans la substance gélatineuse de Rolando jouant ainsi le rôle de filtre interposé entre les influx arrivant par les nerfs périphériques vers la moelle et le premier neurone de transmission. Lorsque l'activité est prédominante dans les grosses fibres, la « porte » est fermée et les messages nociceptifs sont filtrés, inhibés, avant d'atteindre la cellule cible. A l'inverse, lorsque l'activité est prédominante dans les fibres fines, la « porte » est ouverte, il y a désinhibition et les messages nociceptifs arrivent massivement sur la cellule cible »¹⁵⁹. C'est pourquoi un massage de type pressions statiques étagées ou pressions glissées d'intensité faible, stimulant les fibres A bêta, est préférable à un massage « musclé, bien profond et bien fort », comme se

¹⁵⁸ M. Dufour, *Massages et massothérapie, op., cit.*, p. 12.

¹⁵⁹ J-M. Lardry, « massage et techniques des tissus mous », *Conférence de consensus sur la lombalgie*, Paris, Spek, 1998, p. 99.

font faire les patients par leurs conjoints, massage qui souvent stimule les fibres C et donc augmente la douleur et l'inflammation due au frottement...(Ce qui, soit dit en passant, justifie un apprentissage scientifique et « biologique » du massage...)

L'autre argument en faveur de la main est qu'elle participe mieux au traitement de la souffrance que ne le fait le médicament. Nous accepterons pour l'instant la souffrance comme « plutôt d'ordre psychique ou moral »¹⁶⁰, « requérant du sens, de la parole, de la consolation »¹⁶¹. Il est classique de constater qu'une douleur chronique, lombaire ou sciatique dans le cas que nous avons choisi de prendre comme exemple, entraîne tôt ou tard des modifications dans le comportement de la patiente qui n'en « voit pas la fin », ou dont la douleur récidive au moindre effort, ou même « sans rien faire ». Cette patiente peut devenir anxieuse, inquiète de ne pas avoir la certitude qu'elle pourra concrétiser des projets d'avenir déjà bien engagés dans sa tête ou dans sa vie. Elle peut également sombrer dans une dépression qui ne lui permet plus de faire de projets du tout et que malheureusement elle aura peut-être tendance à vouloir « soigner » avec les fameux médicaments que la rééducation pourrait parfois lui éviter... Nous avons déjà longuement insisté sur le fait que le toucher manuel est une première approche de choix pour tenter, avec le langage simple des mains, d'apaiser craintes et angoisses, en recréant une unité corporelle (dans le cas présent en réintégrant une zone devenue moins douloureuse, grâce au massage, à l'intérieur d'une entité « dos »), en rassurant la patiente et en lui procurant détente et bien-être. « Il s'agit, à travers ce contact corporel, de rétablir un équilibre entre les stimulations déplaisantes, intrusives, et les stimulations positives procurant du plaisir ».¹⁶² Le massage antalgique, pourtant parfois douloureux, notamment lorsque les techniques dites de contre stimulation à l'aide de frictions sont utilisées en début de protocole, permet de dépasser les appréhensions du toucher lui-même, puis de lutter contre l'inconfort plus personnel de la personne qui souffre. Ce toucher qualifié de « sensoriel », en proposant une approche « enveloppante, contenante, accompagnée de paroles adaptées, favorise la mise en place des enveloppes psychiques et permet de

¹⁶⁰ D. Folscheid, J.-J. Wunenburger, *Philosophie, éthique et droit de la médecine*, op. cit., p. 136.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 137.

¹⁶² G. Isabel, A.-C. De Crouy, V. Meline, *Les rééducateurs autour de la douleur de l'enfant*, op. cit., p. 9.

véhiculer des sensations et des émotions positives »¹⁶³, tout comme il le ferait pour un petit enfant ayant besoin de retrouver son corps physique et son corps libidinal pour élaborer son schéma corporel. L'impact thérapeutique d'un tel toucher se place donc tant au niveau des conséquences physiques sur et dans le corps que du ressenti par rapport à la douleur et la souffrance, évitant de ce fait l'installation du cercle vicieux douleurs-stress-contractures-douleurs-stress.

Mais est-ce la seule spécificité de ce toucher kinési-thérapeutique ?

Toucher au handicap

Il manque à cette réflexion une des approches les plus importantes, les plus significatives, peut-être la plus spécifique aux kinésithérapeutes, et la plus oubliée des médecins, des décideurs politiques ou des philosophes, tant « s'il est bien un pari difficile, c'est d'en parler en théorie, autour de concepts, de terminologie »¹⁶⁴, et de porter le regard d'un toucher sur elle. Nombreux sont ceux qui se penchent sur la douleur, la souffrance, l'éthique d'une certaine médecine, mais entre déficiences et désavantages, terminologie officielle de cette douleur et de cette souffrance, existe un vaste domaine inexploré, crée par ou créateur de maux physiques et psychologiques souvent plus intolérables ou inadmissibles que ceux étudiés précédemment : l'espace de l'incapacité fonctionnelle. Pourtant la classification internationale des handicaps en fait très explicitement mention, elle...

Dans cette classification datant de 1980, reconnue par les rééducateurs du monde entier, les déficiences sont une perte de substance ou une altération d'une structure ou d'une fonction, et équivalent donc à une lésion du corps-machine ; les incapacités correspondent à toute réduction (partielle ou totale) de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme « normales », synonymes à la fois de blessure du corps et de saignement de l'âme, et les désavantages, conséquences des déficiences ou des incapacités, représentent une limitation ou une interdiction d'accomplissement d'un rôle social ou familial « normaux », entraînant

¹⁶³ *Id.*, p. 9.

¹⁶⁴ M. Delcey, *Déficiences motrices et situations de handicaps*, Paris, ed. APF, 2002, p. 1.

une souffrance morale plus ou moins intense. L'évolution des mentalités a abouti à une nouvelle classification, moins centrée malheureusement sur une conception individuelle du handicap, mais heureusement par contre moins imprégnée du modèle médical « tenant surtout compte des déterminants médicaux individuels (pathologies, incapacités) et concevant le handicap comme le problème d'un individu donné, caractérisé par une anomalie »¹⁶⁵, déviation par rapport à une norme établie d'après des moyennes, des critères physiologiques, économiques et sociaux, « anomalie » contre laquelle il fallait « rééduquer » cet individu pour le « réadapter » à une société dont il s'écartait malgré lui. Dans cette nouvelle classification, le modèle socio-environnemental est à l'honneur puisque le handicap est appréhendé non plus comme une anomalie d'un individu mais comme une différence, une diversité, à intégrer dans un ensemble, dans un monde où la santé n'est plus la conformité aux normes physiologiques d'une majorité, mais la possibilité de se créer ses propres normes puisque, comme l'écrivait G. Canguilhem, « le vivant apporte ses propres normes d'appréciation »¹⁶⁶ et que « le terme normal n'a aucun sens proprement absolu ou essentiel, ni le vivant, ni le milieu ne peuvent être dits normaux si on les considère séparément, mais seulement dans leur relation »¹⁶⁷, relation que se construit chaque personne avec son entourage, instiguant donc ses normes à lui.

Pour résumer, dans le modèle individuel, on va tenter d'adapter l'individu à la société, tandis que dans le modèle social, on va tenter d'adapter la société à la diversité des individus qui la composent, et la meilleure synthèse me semble avoir été réalisée au niveau européen en 1992 lors du Forum des associations représentatives de personnes handicapées au cours duquel fut proposée une définition remarquable du handicap : « le handicap apparaît dans l'interaction entre la déficience, la limitation fonctionnelle et une société qui produit des barrières empêchant l'intégration ». M. Delcey la commente ainsi : « tous les termes sont importants : le handicap n'est plus un phénomène statique mais dynamique, un processus qui résulte de la combinaison de deux séries de facteurs : individuels (déficience et limitation fonctionnelle) et sociaux

¹⁶⁵ *Id.*, p. 6.

¹⁶⁶ G. Canguilhem, *La connaissance de la vie*, Paris, Vrin, 2003, p. 187.

¹⁶⁷ G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, Paris, Quadrige, PUF, 1998, p. 208.

(barrières), l'accent étant mis sur la résultante sociale (intégration) de cette combinaison »¹⁶⁸. Signalons au passage que cette définition a été élaborée par des personnes handicapées elles-mêmes... et que toutes les classifications suivantes ne feront que s'en inspirer, à l'image de la dernière en date, la nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé de l'OMS en mai 2001 qui met l'accent à la fois sur le fonctionnement d'une personne en tant qu'individu et être social et sur les dimensions négatives du handicap au niveau des déficiences (fonction ou structure), des limitations d'activité et des restrictions de participation. Cette classification a au moins le mérite d'exister, mais a « gommé » la dimension subjective, le vécu de la situation de handicap étant passé sous silence, ce qui me paraît fort dommage !

Mais faut-il vraiment « classer » ? Faut-il mettre des mots, et lesquels, sur une situation socialisée vécue par un individu, devenu « une personne en situation de handicap » ? S'il est vrai qu'on ne peut parler de handicap que dans une situation donnée, il n'y a pas de situation sans un individu avec un corps pour la vivre et, en partie, la constituer. Et le handicap moteur ne cesse pas d'exister dans la chair et la vie quotidienne parce que des débats théoriques appellent à d'autres visions ou d'autres catégorisations avec leurs classifications, langages reflétant autant notre pensée et nos actions sur le handicap que le structurant en une prison par leurs grilles institutionnalisées. N'y aurait-il pas là un réel questionnement éthique du handicap ? Du corps machine handicapée hélas d'abord et avant tout par elle-même ? Du corps vécu en conséquence comme handicapé ? Puis enfin du corps-âme handicapée ? Un constant rappel par le toucher du corps d'une personne handicapée « de la preuve de l'insuffisance de ce que nous aimerions voir établir pour référence et pour norme »¹⁶⁹, un avertissement permanent pour le kinésithérapeute « du handicap comme essentielle

¹⁶⁸ M. Delcey, *Déficiences motrices et situations de handicap*, op. cit., p. 10.

¹⁶⁹ H-J. Stiker, *Corps infirmes et sociétés*, Paris, APF, 1998, p. 5.

possibilité de nous-mêmes »¹⁷⁰, « déchirure de notre être qui ouvre sur son inachèvement, son incomplétude, sa précarité »¹⁷¹?

Toucher un corps humain pour tenter de le rétablir dans son propre système de différences anatomiques n'inquiète pas les thérapeutes, kinésithérapeutes de surcroît, mais toucher un corps humain définitivement « handicapé », hors du système de la différence, « terrifie, parce que cela suggère la relativité du système, sa fragilité, sa mortalité »¹⁷². Alors la plupart des kinésithérapeutes, par peur, par manque d'envie, manque de temps, manque de courage aussi parfois, quittent la personne handicapée pour se réfugier sur des terres plus avenantes, là où le toucher peut encore être thérapeutique, kinési-thérapeutique, parce qu'il leur est impossible de se résigner à un toucher dont l'espérance ne serait, comme l'écrit A. Comte-Sponville, que « ce désir sans jouir, sans savoir, sans pouvoir ».¹⁷³ Mais n'est-ce pas là, pour certains, le seul moyen de se protéger pour pouvoir continuer à être des kinésithérapeutes dont, finalement, le toucher est, par définition, suspendu à l'idée de mouvement ? Pour pouvoir continuer à apporter l'aide de leurs mains à tous ceux dont la récupération d'un mouvement actif ou l'entretien à leur place d'un mouvement passif dépend de ce toucher kinésithérapique irremplaçable ? Et quand l'appel angoissé d'un corps qui se veut fonctionnel résonne, Aristote devient à son tour le philosophe de référence pour les kinésithérapeutes, lui qui a écrit que « le mouvement propre des pieds, c'est la marche ; or c'est aussi celui des hommes »...¹⁷⁴ et notre mot clé redevient le mot originel « mouvement », ce qui nous renvoie directement au *kinési-thérapeute*.

Un toucher mobilisateur

Le lien entre le mouvement, effet d'une imperfection, et le toucher, est « démontré » par Aristote lui-même dans *Physique* lorsqu'il écrit « Mais s'il est nécessaire que le moteur à titre premier produisant selon le lieu un mouvement

¹⁷⁰ D. Moyse, « Handicapé mental : le même et l'autre », *Revue européenne du handicap mental* n°2, Paris, 1994, p. 34.

¹⁷¹ H-J. Stiker, *Corps infirmes et société*, op.cit., p. 8.

¹⁷² R. Girard, *Le bouc émissaire*, Paris, Le livre de poche, 2000, p. 7.

¹⁷³ A. Comte-Sponville, *Le Bonheur, désespérément*, Paris, Ed. Pleins Feux, 2000, p. 40.

¹⁷⁴ Aristote, *De l'âme*, op. cit., p.102.

corporel soit en contact ou en continuité avec le mû, comme nous le voyons dans tous les cas, il est nécessaire que les mus et les moteurs soient continus ou se touchent les uns les autres, de sorte qu'il y ait une chose unique composée d'eux tous ». ¹⁷⁵ Pour aller plus loin dans notre conception d'une kinésithérapie cherchant, comme la médecine de *La Métaphysique* d'Aristote, à « intervenir sur l'harmonie corporelle rompue, remettre en ordre la « proportion » qui a été perturbée » ¹⁷⁶, dont le toucher spécifique est un des vecteurs primordiaux d'une dynamique de, vers, par et pour le mouvement, et donc de, vers, par et pour la fonction, nous allons nous appuyer sur d'autres affirmations de lui, notamment celle que, dans tous les cas, il y a passage « de quelque chose à quelque chose ; car ce sont des choses différentes que ce qui est mû immédiatement, le point d'arrivée et le point de départ, par exemple le bois, le chaud et le froid, le premier étant ce qui change, le second le point d'arrivée, le troisième le point de départ » ¹⁷⁷.

Le toucher altère toujours l'état du corps-machine et du corps-vécu, comme nous l'avons vu, la transformation physique du corps touché étant fréquemment le premier objectif à atteindre, sorte d'achèvement vers lequel est orienté le processus tactile. Ce toucher-mobilisateur fait suite au toucher-trait d'union et nous invite à lui donner la mission de participant à un mouvement « acte de la puissance en tant que telle ». ¹⁷⁸ Pour mieux nous faire comprendre, reprenons l'exemple de la fabrication d'une maison cité par Aristote, dans lequel il estime « possible à chaque chose d'être en acte à un moment et pas à un autre, par exemple le constructible, et plus précisément l'acte portant sur le constructible en tant que constructible, c'est le processus de construction...et le processus de construction est un certain mouvement » ¹⁷⁹. Pour R. Brague, « la maison est l'acte de ses matériaux ; ceux-ci sont la maison en puissance...la maison est l'acte de la puissance qu'ont ses matériaux de former la maison qu'elle est ». ¹⁸⁰ Mais, ajoute-t-il, « elle n'est pas l'acte de cette puissance *en tant que telle*...pour Aristote, c'est le mouvement d'édification qui donne sur la puissance en tant que telle.

¹⁷⁵ Aristote, *Physique*, VII, I, 242b, 60, Paris, Garnier-Flammarion, 2000, p. 359

¹⁷⁶ J. Lombard, *Aristote et la médecine, le fait et la cause*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 51.

¹⁷⁷ Aristote, *Physique*, *op. cit.*, V, 224b, 1, p. 274.

¹⁷⁸ R. Brague, *Aristote et la question du monde*, Paris, PUF, 2001, p. 501.

¹⁷⁹ Aristote, *Physique*, *op. cit.*, III, 1, 201b, 10, p. 164.

¹⁸⁰ R. Brague, *Aristote et la question du monde*, *op. cit.*, p. 501.

En effet, celle-ci n'apparaîtra ni avant, ni après l'édification : si nous regardons les matériaux assemblés sur le chantier, rien en eux ne manifeste qu'ils sont propres à être maison... D'un autre côté, si nous regardons la maison elle-même, nous aurons beau écarquiller les yeux, rien en elle ne signale plus que ses matériaux seraient susceptibles de former une maison... Ce n'est que lorsque les matériaux sont pris dans le processus qui les fait devenir maison que leur appropriation à être maison ressort comme telle, et que je vois qu'ils sont propres à être maison. Le mouvement est donc bien l'acte de la puissance en tant que telle »¹⁸¹. Admettons que le corps-machine puisse être comparé à une maison, non pas la maison aux poutres apparentes et aux fleurs sur les balcons, qui serait la maison corps-vécu, masquant derrière « une beauté de forme »¹⁸² celle « reçue de la nature »¹⁸³, comme un vêtement sur un corps pour en parer l'absolue nudité, mais la maison à l'architecture sommaire, vétuste mais néanmoins indispensable refuge contre le froid et les intempéries, la maison corps-cathédrale réduite à la charpente de « ses composantes, indéfiniment décomposables et recomposables »¹⁸⁴.

Imaginons les matériaux du corps-maison d'un jeune adulte se faufilant et tournoyant dans un rideau de poudreuse ensoleillée, s'envolant dans un éclat de rire de père Noël ébouriffé, mais retombant comme un pantin désarticulé. Imaginons ses tibias fracturés, le ménisque droit fissuré et quelques ligaments de genoux et de chevilles désinsérés, et prenons pour un instant la place du kinésithérapeute à qui sa rééducation est confiée. Pour le dire à la manière d'Aristote, l'actualisation du potentiel de ce blessé serait le mouvement que nous souhaitons analyser, la cause efficiente le toucher du rééducateur, la cause matérielle les os et les articulations du jeune homme, matériaux du corps en puissance, propres à être corps, la cause formelle la représentation de ce qu'était, et devrait redevenir, pour être apte à remplir sa fonction de corps humain, ce superbe corps d'athlète (forme et fonction difficiles à se représenter pour le moment, si ce n'est en fermant les yeux et en essayant de faire abstraction du corps d'automate actuel du sympathique grand blond !), et la cause finale la fonction même de ce corps, son mouvement en tant que capacité à se déplacer

¹⁸¹ *Id.*, p. 501.

¹⁸² D. Folscheid, *Sexe mécanique*, *op. cit.*, p. 138.

¹⁸³ *Id.*, p. 143.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 350.

comme la nature l'avait prévu, sans attelles bleu marine et sans béquilles violettes. Le toucher du kinésithérapeute participerait donc bien à un double mouvement : cause efficiente du passage d'un état d'oedème, de douleur, de raideur, d'amyotrophie à un état de récupération d'amplitudes et de force, de vitesse et d'agilité, correspondant aux qualités de chaleur, couleur, forme, dureté, pesanteur etc. observées chez Aristote, il serait mouvement point de départ d'un second type de mouvement, en tant que toucher reçu, le passage de la puissance à l'acte pour « son » patient, première lueur d'une possibilité pour le jeune homme d'un passage de son corps en puissance à son corps-acteur, symbole de la pleine manifestation des capacités osseuses, articulaires et musculaires à être organisées en un corps vivant de nouveau, récupérant de son impotence fonctionnelle. Mais ce toucher-cause efficiente du « processus d'édification du mouvement » chez le patient aurait un effet dynamisant pour le kinésithérapeute également puisqu'il lui permettrait de donner sens à son propre corps en puissance, dont les mains seraient les matériaux, et dont la cause finale serait la pratique d'un toucher kinési-thérapeutique au cours duquel ces composants le mobiliseraient lui aussi, lui faisant vivre une histoire et une praxis communes avec le jeune homme, tous les deux étant capables ensemble d'aller chercher derrière le présent, le corps cassé, celui qui ne le serait pas.

Mais nous avons vu que pour Aristote, le passage à l'acte des potentialités d'un corps naturel biologiquement organisé, le plein épanouissement des virtualités dont il est capable, le principe interne du mouvement commun à tous les êtres vivants, la forme, c'est-à-dire l'acte, l'entéléchie d'un corps constitué ayant la vie en puissance, revient à l'âme. « La biologie d'Aristote repose en effet sur l'idée que l'âme est la forme du corps, qu'elle en est la cause et le principe, notamment principe de croissance, du développement, des transformations de toutes sortes et aussi du rétablissement, au double sens du mot, lorsque surviennent des altérations telles que maladie ou blessure. »¹⁸⁵ Nous pouvons alors peut-être aller jusqu'à penser que le toucher du kinésithérapeute est l'expression corporelle de son âme, puisque, comme l'écrivait Aristote, « la main, absolument parlant, n'est pas une partie de l'homme ; elle est

¹⁸⁵ J. Lombard, *Aristote et la médecine*, op. cit., p. 55.

uniquement la main en tant qu'elle est animée, et qu'elle peut remplir la fonction qui lui est propre ; si elle n'est pas animée et vivante, ce n'est plus une partie de l'homme. »¹⁸⁶ et, par procuration, l'expression corporelle de l'âme du patient. Ces deux âmes, incarnées dans ces mains auxiliaires, sont en mouvement conjointement, grâce à ce voyage thérapeutique offert par un toucher donné, « intervenant dans les processus immanents de la nature pour suppléer à ses défaillances »¹⁸⁷, de l'ordre d'une *poiësis* dont le résultat de l'action est extérieur au kinésithérapeute, et grâce à un autre processus constitutif intérieur, en relation avec le toucher donné, mais aussi reçu, de l'ordre d'une praxis initiant le mouvement de plein droit, ce mouvement « acte tel que nous l'avons dit, difficile à cerner, mais dont l'existence est possible. »¹⁸⁸ Tel est certainement le plus beau rôle du physiothérapeute¹⁸⁹, homme de la *phusis*, et de son toucher kinési-thérapeutique, lorsque celui-ci « parachève ce que la nature n'a pas la puissance d'accomplir »¹⁹⁰ pour une personne considérée dans sa singularité, et chemine avec elle dans la réintégration du mouvement dans l'être.

¹⁸⁶ Aristote, *La Métaphysique*, *op. cit.*, 1036b, p. 263.

¹⁸⁷ D. Folscheid, « La question de la médicalité », *op. cit.*, p. 118.

¹⁸⁸ Aristote, *Physique*, *op. cit.*, III, 2, 202a, p. 166.

¹⁸⁹ Traduction anglosaxonne du terme kinésithérapeute

¹⁹⁰ Aristote, *Physique*, II, 8, 199a, 15, p. 152.

Chapitre II

LE TOUCHER DELIVRE

II. Le toucher programmé

Cadre historique

C'est en 1936 que le diplôme d'état de masso-kinésithérapie est créé, dont la préparation est confiée à partir du 30 avril aux premières écoles de masso-kinésithérapie à la Salpêtrière, puis à Lariboisière. Un véritable engouement se produit, et le nombre de diplômés triple en dix ans. Cette croissance trop rapide, l'enseignement trop succinct dispensé par des non professionnels, l'emploi non garanti à la fin des études, conduisent les syndicats à modifier l'organisation des études en masso-kinésithérapie afin de maintenir le niveau souhaité.

C'est pourquoi le 25 juillet 1967, un décret institue un certificat de masseur-kinésithérapeute moniteur (MKM) qui permet de former un corps d'enseignants spécialisés pour assurer la qualité de l'enseignement. Parallèlement, le 28 mars 1969, la durée des études est portée à trois ans, ce qui favorise l'approfondissement des connaissances données et demandées aux étudiants.

Des décrets successifs sont ensuite adoptés, dont celui du 6 septembre 1976 créant le certificat de moniteur-cadre de masso-kinésithérapie (MCMK), transformé par la suite en diplôme de cadre de santé (CDS).

Des écoles de cadres ont pour mission de former des moniteurs, puis des cadres, sachant à la fois administrer et gérer un service hospitalier, et enseigner dans les écoles de kinésithérapie rebaptisées en 1990 Instituts de Formation en Masso-kinésithérapie.

Les études de masso-kinésithérapie sont actuellement organisées par le décret numéro 89-633 du 5 septembre 1989 modifiant le décret du 29 mars 1963 relatif aux

études préparatoires et aux épreuves du Diplôme d'Etat de masseur-kinésithérapeute. D'après ce texte, ces études comprennent des enseignements théoriques et des stages cliniques. L'objet de cette recherche portant sur l'apprentissage du toucher en Institut de formation initiale, seuls nous intéresseront les enseignements qualifiés de théoriques, répartis en cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques. Notons dès à présent l'ambiguïté du terme enseignement théorique puisque des travaux de pratique sont considérés comme théoriques car effectués à l'institut et non pas sur le lieu de stage ! Le toucher requis pour l'apprentissage du massage et de la mobilisation passive manuelle, pratique s'il en est, est délivré dans les modules 4 en première année, et 1 en deuxième année. Ces deux modules, intitulés « masso-kinésithérapie-technologie » ont pour objectifs annoncés « l'acquisition des techniques fondamentales et le développement des capacités d'habileté manuelle, gestuelle et de palpation » pour le module 4, et de « poursuite de l'apprentissage par l'affinement du geste thérapeutique et acquisition de techniques » pour le module 1.

Une brève analyse de contenu de ce texte ministériel fait apparaître une dimension cognitive très nette dans les intentions pédagogiques des décideurs de programme au sens où B.S. Bloom l'entend : « rappels de connaissances portant sur le développement des habiletés et des capacités intellectuelles ».¹⁹¹

Mais de quelle connaissance tactile s'agit-il ?

De quelle habileté masso-kinésithérapeutique ?

De quelle intelligence du toucher ?

¹⁹¹ B.S. Bloom, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1975, p.11.

Le toucher normé

Les enseignants estiment devoir être des professeurs de savoir-faire, des animateurs de savoir-être et des vecteurs de savoir-devenir. Ces kinésithérapeutes-formateurs exercent dans un environnement socio-économique où sont exigées en permanence des évaluations des pratiques.

C'est pourquoi, dans ce monde où les normes culturelles, expressions de la société depuis l'antiquité, impliquent des obligations secrétées par les sociétés elles-mêmes, les enseignants en masso-kinésithérapie formulent et imposent des normes « à la fois référence et enjeu du consensus »¹⁹². Ces normes sont le reflet de l'histoire et de l'évolution des kinésithérapeutes, véritables « capacité de parler, d'agir, de se soumettre à des normes »¹⁹³. Le normatif enraciné dans l'histoire culturelle des kinésithérapeutes s'articule autour des deux branches de la norme-équerre latine, l'hygiène et la thérapie. Celui des enseignants délimite un espace spécifique de compétence et cohérence rééducatives. Les normes en vigueur dans les instituts de formation, établies par les équipes dirigeantes et pédagogiques, sont presque des « commandements, ordres, prescriptions »¹⁹⁴, et sont d'ailleurs considérées par les étudiants comme significations d'un acte de volonté, impératifs d'un devoir-être, « statuant une sanction en cas d'inobservance ».¹⁹⁵

Examinons par exemple certaines listes de critères données aux étudiants avant le passage des partiels de pratique en massage et mobilisation passive en cours de première année. Ces documents, véritables ensembles de règles de référence, sont des grilles à partir desquelles l'apprentissage du toucher, puis son évaluation, sont effectués. Leurs termes « résonnent comme des étalons de valeur du domaine de ce

¹⁹² F. Ewald, *L'Etat providence*, Paris, Grasset, 1986, p. 584.

¹⁹³ J-P. Changeux, P. Ricoeur, *Ce qui nous fait penser*, op. cit., p. 39.

¹⁹⁴ H. Kelsen, *Théorie générale des normes*, op. cit., p. 1.

¹⁹⁵ *Id.*, p. 189.

qui doit être (*sollen*) » tel que défini par H. Kelsen¹⁹⁶. Les normes de l'hygiène à respecter peuvent être l'utilisation de serviettes recouvrant la table sur laquelle l'étudiant va masser, le non-port de bagues ou bijoux divers. La compétence technique d'un étudiant masseur repose sur l'utilisation de prises et contre-prises très strictes (aucune articulation ne devant être interposée lors de la mobilisation passive d'un segment de membre), sur l'ouverture de sa première commissure lors d'un pétrissage dit profond, sur la fluidité de ses gestes, le contact de ses mains sur le corps de celui qui est massé, et sur la capacité à se justifier ou à répondre aux questions. Il est demandé aux étudiants une installation sécuritaire, une technique rigoureuse et précise, une connaissance théorique des effets de ces techniques et une interprétation déjà « professionnelle » du massage. Il paraît évident que l'objectif recherché, tant par les enseignants que par les étudiants qui les approuvent, est l'acquisition d'une maîtrise d'un toucher codifié, normalisé, respectant les lois internes de la profession.

Ces normes peuvent paraître enfermer les étudiants dans un carcan restrictif et relever d'une évaluation purement sommative. Il faut néanmoins reconnaître leur utilité pour « servir de point d'appui pour trouver un chemin vers un corps d'idées directrices qui soient l'âme de notre pratique et nous permettre une construction de nous, nous autres, non plus tourné vers l'intérieur du cadre, mais tourné vers la fenêtre comme si un dehors était appelé au-dedans pour le constituer en dedans »¹⁹⁷. De plus, établir des normes d'apprentissage fait partie de la fonction de ces enseignants dont, comme l'écrivait implicitement Montaigne, « la tâche d'éduquer présuppose la reconnaissance d'une norme »¹⁹⁸. En définissant ainsi les limites du champ du toucher, ils participent à la naissance de futurs kinésithérapeutes, à leur régulation et à leur professionnalisation.

¹⁹⁶ H. Kelsen, *Théorie pure du droit*, Paris, Dalloz, 2^{ème} Ed., 1962, p. 7.

¹⁹⁷ J. Derrida, *La vérité en peinture*, Paris, Flammarion, 1990, p. 60.

¹⁹⁸ Montaigne, *Sur l'éducation*, introduction et notes de Paul Matthias, Paris, Press Pocket, 1990, p. 3.

II. L'école du toucher

Arpèges et solfège : le toucher technique

Les grilles d'évaluation reflètent exactement l'esprit dans lequel le toucher est enseigné par certains « formateurs » en Institut de formation initiale, et « appris » par les étudiants soucieux de devenir et d'apparaître virtuoses efficaces du massage et de la mobilisation manuelle. Car tel est le projet-visée de ces étudiants, leur ambition affichée dès l'entrée en première année. Lorsqu'on leur demande ce qu'ils attendent du module 4, ils répondent sans hésiter : « apprendre à masser, apprendre à savoir comment masser, apprendre à devenir bon en massage, apprendre les techniques de massage ».

Pour eux, tout comme pour le grand public, le kinésithérapeute est avant tout un technicien du massage, un spécialiste de la mobilisation, un professionnel qui ne masse pas « comme un zozo », mais qui est le garant d'une technique sérieuse et d'une compétence que les textes lui accordent puisque le massage thérapeutique lui est exclusivement réservé.

Mais qu'entendent les enseignants et les étudiants par « savoir » masser ?

De quelle technique du toucher kinésithérapeutique se réclament-ils ?

L'évolution des techniques en kinésithérapie est considérable et incontestable. Dans le champ du toucher à proprement parler, le massage «classique » (six grandes familles de manœuvres pour quelques objectifs allant du massage antalgique au massage circulatoire en passant par le massage de relâchement) s'enrichit de techniques supplémentaires telles que les techniques myotensives, le drainage lymphatique manuel, etc. Toutes ces techniques sont regroupées sous le vocable de « technologie de base » lorsque sont évoqués l'ensemble des procédés techniques, des

méthodes, des savoirs et des outils propres (la main) à un toucher kinésithérapique. Le terme « techniques de base » est réservé au savoir-faire dont la mise en œuvre permet d'obtenir volontairement un résultat donné, une application conforme à un ensemble de normes et de règles d'action codifiées par les pairs.

Force est de constater qu'« aujourd'hui, la palette d'outils techniques a explosé ainsi que son champ d'application »¹⁹⁹. De plus, le statut du kinésithérapeute a également évolué : « en 1946, le masseur-kinésithérapeute était considéré comme un technicien à qui l'on demandait d'appliquer des techniques prescrites et élaborées par d'autres, les médecins. Aujourd'hui, le masseur-kinésithérapeute conçoit ses actes, choisit ses techniques et les évalue »²⁰⁰. Les prescriptions de rééducation rédigées par les médecins sont d'ailleurs un bon exemple de cette liberté d'action gagnée à force de revendications des kinésithérapeutes, puisque, contrairement à ce que de nombreux praticiens pensent, le type d'actes et le nombre de séances à effectuer sont laissés à l'initiative des rééducateurs et ne doivent pas figurer sur les ordonnances de séances de kinésithérapie.

La culture du toucher kinésithérapique

Cette évolution justifie l'importance accordée dans les Instituts de formation à l'apprentissage des techniques de base en pratique et en théorie, l'idée d'école étant liée à celle de savoir, savoir-faire et savoir-toucher.

Nous pouvons à juste titre parler d'apprentissage d'un savoir-toucher traditionnel permettant d'obtenir un résultat donné et anticipé, et donc d'un apprentissage de technique du toucher si, comme M. Mauss, nous « appelons technique un acte traditionnel efficace. Il n'y a pas de technique et pas de transmission s'il n'y a pas de

¹⁹⁹ Kinésithérapie Scientifique n 454, avril 2005, p. 19.

²⁰⁰ Kinésithérapie Scientifique, *op. cit.*, p. 19.

tradition »²⁰¹. D. Folscheid fait remarquer que « toute *tekhnè* s'inscrit dans un travail *civilisateur* (littéralement créateur de cité), qui instaure un ordre en équilibre mouvant, dont les normes ne sont pas issues de la nature naturelle extérieure mais de sa combinaison avec les activités humaines et les significations qu'elles engendrent »²⁰², et nous reverrons comment cette *tekhnè* là témoigne parfaitement des pratiques « où l'expérience semble se confondre avec l'art »²⁰³ dans la culture estudiantine des futurs kinésithérapeutes.

Nous avons vu dans le chapitre I que le massage est une pratique remontant aux temps les plus reculés, mais c'est au XVIIe siècle, pour la première fois, que plaisir et santé sont mêlés. Le plaisir, le plus souvent conçu négativement depuis Platon qui dénonçait son caractère illusoire et tyrannique, n'est néanmoins pas recherché comme couronnement de l'action à cette époque. Aujourd'hui, non seulement le plaisir est, en rééducation, un incontournable moteur pédagogique, tout comme il l'est en formation dans l'apprentissage du toucher, mais il est, nous le reverrons dans un chapitre ultérieur, ce qui nous indique ce que nous devons faire et « détermine ce que nous allons faire »²⁰⁴, parce que « c'est à partir du plaisir que nous commençons à choisir et refuser »²⁰⁵.

Le XVIIIe siècle donne lui aussi corps à un concept nouveau très important pour l'évolution de l'histoire de la kinésithérapie, et, à mon avis, pour l'histoire de l'apprentissage du toucher en Institut : les bienfaits de l'endurcissement du corps par l'exposition volontaire au mal. L'éducation très physique prônée par Rousseau (« il y a une habitude du corps convenable aux exercices...ceux qui vont et viennent, au vent, au soleil, à la pluie, qui agissent beaucoup et passent la plupart de leur temps sub dio doivent être toujours vêtus légèrement, afin de s'habituer à toutes les vicissitudes de

²⁰¹ M. Mauss, *Les techniques du corps*, Quadrige, 1993, p. 371.

²⁰² D. Folscheid, *La question de la médicalité*, *op. cit.*, p. 112.

²⁰³ Aristote, *La Métaphysique*, *op. cit.*, livre A, chap. 1, 981a.

²⁰⁴ J. Bentham, *Introduction aux principes de la morale et de la législation*, *op. cit.*, p. 5.

²⁰⁵ Epicure, « Lettre à Ménécée », *Collectif*, n2, Paris, Ed. Hatier, 1986, p. 11.

l'air et à tous les degrés de température sans en être incommodés »²⁰⁶), est synonyme pour de nombreux patients, rééducateurs et étudiants kinésithérapeutes de maîtrise du corps et efficacité des techniques employées. Si on transpose cette idée de fortifier le corps pour mieux l'aguerrir et affermir le tempérament au domaine de l'apprentissage du toucher, on comprend pourquoi les étudiants n'hésitent pas à essayer des frictions douloureuses et agressives sous couvert de les tester, et malheur à celui qui se plaindrait puisque sous prétexte d'apprendre, tout semble permis, y compris l'entraînement et la répétition de ces techniques légitimées par l'objectif d'apprentissage... Si en plus l'enseignant estime « qu'il n'y a pas de mal » à s'entraîner, au contraire, et que c'est en refaisant le geste qu'on l'améliore, et que « ce n'est qu'un mauvais moment à passer mais il faut savoir ce que l'on veut », il est évident que bien peu de personnes trouveront à redire à ce genre de pratiques d'apprentissage du toucher antalgique ! Nous ne sommes pas très éloignés de la multiplication des épreuves physiques imposées à soi-même directement ou indirectement par l'intermédiaire d'un kinésithérapeute tiers pour nous permettre d'obtenir un corps robuste et luxuriant capable d'affronter les épreuves de la vie, ni de l'organisation délibérée d'épreuves pour se surpasser, vivre des sensations extrêmes d'homme fort au corps endurant, bravant le désagrément de techniques agressives pour devenir un professionnel du massage et un étudiant modèle...

C'est ainsi que se transmet une culture du toucher coïncidant avec une acculturation insidieuse mais très prégnante. C'est ainsi que se diffuse dans les écoles un savoir faire que nous pourrions presque appeler *tekhne*, dans sa composante de pratiques utilitaires (les « habiletés » requises dans le module 4), et dans sa dimension de beaux-arts (gestes harmonieux, synchronisés...). Ce toucher-tekhne enseigné et appris porte en lui son questionnement d'utilité et d'efficacité puisqu'il est relié à une théorie du toucher et à une évaluation pratique de ses effets. Les enseignants en massage consacrent plusieurs heures en amphithéâtre à dicter les effets mécaniques, physiologiques et psychologiques des manœuvres qu'ils ont fait découvrir aux

²⁰⁶ J.J. Rousseau, *Emile ou De L'éducation*, Paris, Gallimard, 1969, p. 209.

étudiants en travaux pratiques, se référant aux recherches sur le massages tendant à justifier et prouver « scientifiquement » les conséquences de celui-ci, quitte à regretter que justement les effets souhaités ou observés ne soient pas démontrés ! M. Dufour écrit par exemple que « il semble raisonnable d'attribuer les effets décontracturants du massage aux multiples circuits nerveux inhibiteurs et activateurs d'origine cutanée, musculo-tendineuse et aponévrotique », « selon Sullivan, l'effet est obtenu de manière sélective sur le muscle que l'on pétrit puisqu'il n'est pas retrouvé lorsque l'on masse le triceps sural controlatéral », « dans le même esprit, il a été montré récemment par Morelli, Sullivan et Goldberg que des manœuvres de pétrissage, d'effleurage et de pressions glissées, appliquées au muscle triceps sural, entraînaient une diminution du réflexe de Hoffman, grâce à la stimulation des boucles de régulation de l'excitabilité motoneurales alpha ». Il écrit aussi dans le même chapitre de son ouvrage considéré comme très sérieux « on peut conclure avec Viel sur l'hypothétique effet stimulant du massage sur la contraction musculaire : rien n'est prouvé »²⁰⁷.

Savoir théorique et savoir pratique, ce toucher technique semble donc bien être une *tecknè* d'après la définition qu'en donne J. Lombard : « la *tecknè* est d'emblée si on peut dire, un savoir pratique, et en cela un authentique savoir »²⁰⁸. Les étudiants apprentis semblent également être sur la bonne voie puisque ils tentent de maîtriser la *tecknè* d'Aristote, « disposition à produire accompagnée de règle »²⁰⁹, qui permet au médecin de guérir, et au kinésithérapeute de rééduquer.

²⁰⁷ M. Dufour, *Massage et massothérapie, op. cit.*, p. 69 à 71.

²⁰⁸ J. Lombard, *Aristote et la médecine, op. cit.*, p. 23.

²⁰⁹ Aristote, *Ethique à Nicomaque, op. cit.*, 1140a

III. Ces mains qui sont les nôtres

Formes et contours

Pour apprendre à masser, il est coutume de dire qu'il faut travailler ses mains, ses poignets, ses coudes, ses épaules, son tronc et ses jambes, sans oublier sa respiration. Les étudiants sont-ils les usagers ou les fabricants de leurs mains de rééducateurs ? En comparant leurs mains en première et en troisième année, il est facile de constater un changement de morphologie due à la musculation générée par l'apprentissage régulier et intensif du massage et des mobilisations. Leurs mains ont des traits communs, par exemple cette hypertrophie des muscles de l'éminence thénar, si précieux dans les prises ou les pétrissages, mais elles sont pourtant toutes différentes. Il n'existe pas de main typique du masseur, tout comme il n'existe pas de main de pianiste ou de violoniste. Des mains petites pourront masser les petits pieds des nouveaux-nés, de grandes mains pourront mobiliser un rachis en toute sécurité. Des mains fines et longues, tout comme celles du violoniste A. Dumay, pourraient être des mains de kinésithérapeutes spécialisés dans le massage esthétique après chirurgie plastique et réparatrice, des mains trapues et musclées comme celles de la pianiste M. Arguérich, si peu féminines, pourraient être les mains d'une étudiante se destinant à masser des sportifs de haut niveau etc.

Les gammes incessantes et répétées des doigts sur le corps de l'autre, dans l'apprentissage d'un toucher martelé ou au contraire extrêmement léger et véloce, façonnent le visage de ces mains de futurs professionnels, les rendant musclées, résistantes, agiles, souples, et finalement fonctionnelles. De même les poignets se délient, les coudes apprennent à se déployer loin du tronc, les épaules à s'abaisser, le rachis à se courber, ou au contraire à se redresser, les jambes à plier, se tendre, se déplacer, l'apprentissage transformant ces étudiants maladroits, aux mains inertes et sans vie tactile, les rendant comme ils le souhaitaient si ardemment, virtuoses et

techniciens, professionnels identifiables et reconnaissables du toucher kinésithérapeutique.

Peut-on estimer que leurs mains sont des « mains-outils » ?

Mains-outils ?

Cet entraînement peut se concevoir comme utilisation de tout le corps automate produisant un toucher stéréotypé et anonyme, impeccable dans son exécution mais reproductible car robotisé, mécanisé et semblable à celui que pourraient effectuer des machines qui d'ailleurs dépassent souvent l'homme dans la régularité, la vitesse et l'endurance des gestes déclenchés.

Ce savoir technique quasiment machinal fait appel à des mains considérées comme des outils très performants. La main-outil décrite par Aristote pourrait être cette main qui « semble bien être non pas un outil, mais plusieurs, car elle est pour ainsi dire un outil qui tient lieu des autres »²¹⁰, « un instrument d'instruments »²¹¹, qui « devient griffe, serre, corne, lance ou épée »²¹², ou plus exactement dans le cas du toucher en Institut, une main caresse, pression, vibration, étau ou câline, guide ou rambarde de protection, écoute « capable de tout saisir et de tout tenir »²¹³, non pas comme une arme, mais comme un outil mobilisant et stabilisant, créant ou recréant le mouvement.

Ces mains-outils, au service de la *technè*, sont comme les mains des artistes peintres pour lesquels, « après tout, une œuvre d'art ne se réalise pas avec les idées, mais avec les mains »²¹⁴ et pour qui « le tout de ce qui se passe est là, avant d'arriver au

²¹⁰ Aristote, *Les parties des animaux*, Paris, Belles Lettres, 1993, IV, 687a.

²¹¹ Aristote, *De Anima*, *op. cit.*, III, 8.

²¹² Aristote, *Les parties des animaux*, *op. cit.*, 687b.

²¹³ *Id.*, 687b.

²¹⁴ Picasso, *Picasso*, Paris, Flammarion, 1982, p. 469.

bout de la plume ou du pinceau, le tout est de l'avoir au bout des doigts, sans rien en perdre, en entier ».²¹⁵

Pouvoir et savoir utiliser ses mains outils peut être un privilège si l'on en croit Aristote qui affirme : « ainsi ceux qui disent que l'homme n'est pas naturellement bien constitué, qu'il est le plus désavantagé des animaux, parce qu'il est sans chaussures, qu'il est nu et n'a pas d'armes pour combattre, sont dans l'erreur. Car les autres animaux n'ont chacun qu'un seul moyen de défense, et il ne leur est pas possible d'en changer. Ils sont forcés, pour ainsi dire, de garder leurs chaussures pour dormir comme pour faire le reste, il leur est interdit de déposer l'armure qu'ils ont autour du corps et de changer l'arme qu'ils ont reçue en partage. L'homme, au contraire, possède de nombreux moyens de défense, et il lui est toujours permis d'en changer, et même d'avoir l'arme qu'il veut quand il le veut »²¹⁶. C'est pourquoi les étudiants reconnaissent bien volontiers « avoir une chance inouïe d'être à l'école pour pouvoir apprendre à se fabriquer une bonne main ».

Leurs mains sont-elles pour autant des mains-outils ?

Mains-organes

D'après les définitions classiques, un outil est un objet fabriqué dont l'homme se sert avec ses mains pour effectuer un travail et produire un autre objet utile pour lui.

Un organe, par contre, est une partie nettement délimitée d'un corps vivant qui remplit une fonction déterminée et sert d'instrument, de moyen d'action, d'entremise ou de moyen de manifestation.

²¹⁵ A. Vallentin, *Picasso*, Paris, Albin Michel, 1957, p. 22.

²¹⁶ Aristote, *Les parties des animaux*, *op. cit.*, 687b.

Il paraît donc plus judicieux de ne pas considérer la main des étudiants en kinésithérapie comme outil prolongement du corps, mais comme organe à part entière de motricité et de manipulation, de préhension, de communication et de toucher.

De plus, la main est vivante, contrairement à un outil dépourvu de sensibilité. En effet, si l'anatomie osseuse de la main, son architecture, sa forme, normalisées, sortes de matières constitutives données à la naissance, puis modelées par l'apprentissage technique du toucher, peuvent évoquer celles d'un outil perfectionné, sa physiologie unique la fait définitivement basculer dans le « camp » des organes humains.

Écoutons le professeur Vilain nous parler de la peau pour mieux comprendre notre propos : « la peau est notre carrosserie, souple, sensible et chauffée...La constitution du derme évoque celle d'un pudding. La substance fondamentale est la pâte. Les cellules conjonctives, les fibres élastiques et collagènes sont les cerises et les raisins secs...Les nerfs donnent naissance à des capteurs aux fonctions bien définies : douleur, tact, pression, chaleur et froid...L'épiderme représente la couche de beurre d'un sandwich SNCF Si la tranche de pain ferroviaire comporte assez de trous et si le couteau est suffisamment garni, le beurre s'enfonce en profondeur. Il en va de même dans la peau. L'épiderme s'enfonce dans le derme, y développant de multiples prolongements ou annexes cutanées »²¹⁷.

En termes plus kinésithérapiques, cette capacité de la peau à se déformer, la présence de récepteurs sensibles à la pression, au tact fin et au tact grossier, confèrent à la main, par l'intermédiaire de sa peau, son caractère d'organe qui reçoit des informations, réagit aux stimuli et participe, comme nous le reverrons, au toucher rééducateur.

C'est ainsi que les étudiants peuvent se servir de la mobilité de leur main-outil et de la sensibilité de leur main-organe pour apprendre à masser, à mobiliser, tout particulièrement dans l'optique d'acquérir la technique d'un toucher spécifiquement kinésithérapeutique.

²¹⁷ R. Vilain, *Jeux de mains*, Arthaud, 1987, p. 29.

IV. L'émergence d'un moi tactile

J. Derrida estime quant à lui que « la motricité reste le trait distinctif qui marque l'excellence du toucher, ce par quoi les autres sens ressemblent et se rapportent à lui, même si le toucher se caractérise aussi, en fait, par une union des facultés de sentir et de mouvoir »²¹⁸. Il ajoute « c'est à la faculté de mouvoir que se rattache immédiatement le moi, son activité, sa distinction. Et cette faculté de mouvoir est un vouloir, le moi qui meut est un sujet voulant »²¹⁹. Les étudiants touchant sont en effet d'autant plus acteurs de leur toucher qu'ils décident eux-mêmes, sans être contraints par leurs enseignants, d'approfondir les liens entre leurs sensations et leur savoir théorique, dans un désir d'apprendre des gestes de spécialistes en masso-kinésithérapie, faisant de leur volonté de s'améliorer l'alliée de leur capacité à toucher.

La main-corps propre

Une main est personnelle, non remplaçable, comme l'a développé E. Courjou dans sa thèse sur le toucher. Elle explique comment des greffes de mains humaines ne sont pas facilement acceptées, pourquoi les prothèses sont souvent rejetées. Notre analyse rejoint la sienne car d'une part une main insensible est une main glacée, mécanique, froide, main d'acier qui ne transmet rien, main-outil par excellence, d'autre part une main greffée est une main humaine, certes, mais étrangère ou importune, « trop empreinte de symboles et de sens, la main d'un autre »²²⁰. Il n'est donc pas surprenant que ces mains là soient refusées, puis rejetées... Une main appartient au corps propre de celui

²¹⁸ J. Derrida, *Le toucher*, Jean-Luc Nancy, *op. cit.*, p. 172.

²¹⁹ *Id.*, p.172.

²²⁰ E. Courjou, *Thèse le toucher*, *op. cit.*, p.48.

qui la « possède », c'est par elle souvent qu'il s'identifie et que les autres le reconnaissent.

Car la main est tout d'abord ce par quoi je me construis, en tant qu'être humain et en tant que kinésithérapeute.

Un étudiant de première année arrive souvent vierge de toute construction corporelle professionnelle. Il a parfois massé ou été massé, sur la plage, en famille, pour s'amuser, en tant que lui même blessé, ou pourquoi pas par amour, par plaisir, simplement en écoutant ce que les mains lui suggéraient. Mais il n'a aucune idée de ce que sont ses mains, de qui il est entre ses mains, tout au plus imagine-t-il quel massage il va devoir être capable d'effectuer en stage puis après ses études. Tout au long de sa scolarité, il se découvre puis se fabrique des mains différentes qu'il s'approprie sans s'en rendre compte. Th de Koninck revient sur cette certitude d'un corps propre par l'intermédiaire de l'utilisation des mains. Il écrit que « ce qui est un fait certain au départ, hors de doute, c'est, par exemple, que j'ai deux mains, que ceci est mon pied »²²¹. Il développe l'idée que « la certitude du corps propre, sous sa forme donnée, matérielle, précède les autres. Même les certitudes fondamentales de la pensée s'ancrent, en quelque sorte, dans celles du corps et en tous cas les présupposent »²²². L'étudiant rééduque son propre corps pour créer ses mains propres en apprenant jour après jour à les regarder et les ressentir, les mouvoir et finalement les adopter. En développant son sens du toucher, il modèle et affine des mains qui deviennent à lui, qui deviennent lui.

Wittgenstein fait lui aussi allusion à « la certitude exemplaire du sens du toucher, grâce auquel je m'éprouve pour ainsi dire au-dedans de moi-même bien avant toute autre conscience de moi-même. J'ai l'évidence et la certitude que ces mains sont miennes non pas parce que je les vois comme des parties de mon corps, mais bien parce que je les sens, qu'elles se sentent elles-mêmes pour ainsi dire, au contact de ma

²²¹ T. de Koninck, *De la dignité humaine, op. cit.*, p. 107.

²²² *Id.*, p. 107.

plume ou de mon ordinateur, ou simplement en touchant une autre partie de mon corps, voire en se refermant sur elles-mêmes »²²³.

Merleau-Ponty fait remarquer que « c'est par les mains que mon corps se reconnaît »²²⁴. Nous pouvons de ce fait comprendre pourquoi et comment les étudiants, en pratiquant le toucher à l'Institut, découvrent leurs mains, puis se reconnaissent par elles et en elles. Petit à petit, ils quittent leurs habits d'étudiants gauches et maladroits, étrangers à leurs mains. Un autre rapport à leurs mains s'établit. Ils ressentent leurs muscles devenir plus fermes, leurs doigts plus agiles, se trouvant de ce fait eux-mêmes plus compétents, plus efficaces et plus beaux. De « non-kinés », ils se métamorphosent en étudiants aux mains de chrysalide de kinésithérapeute, à leur grande satisfaction ! Ils quittent la main-objet, outil identique pour tous, pour accueillir la main-image, leur main de rééducateur.

La main-image

J.H. Levamme décrit « la main-image » comme « indiscutablement une représentation conceptuelle très perfectionnée, véritable interface entre la pensée et l'action ».²²⁵ Il définit des unités fonctionnelles en donnant pour exemple « les sujets qui possèdent 5 UF à chaque main-image ont généralement appris le piano ou la dactylographie. Ils sont capables de mobiliser sur ordre, activement, chacun de leurs doigts sans participation des doigts voisins ».²²⁶ L'étudiant technicien en toucher est-il à ce niveau ?

Le nouveau-né a une main-image à une unité fonctionnelle, puis deux, la maturation naturelle de la commande permettant le passage d'une unité à l'autre. Pour Levamme, « les mains à 5 UF sont toujours le résultat d'une éducation volontaire et

²²³ Wittengenstein, cité par T. de Koninck, *ibid*, p. 108.

²²⁴ M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception, op. cit.*, P. 122.

²²⁵ J.H. Levamme, « La main image », *Kinésithérapie scientifique*, novembre 1993, no 328, p. 26.

²²⁶ *Id.*, p. 26.

prolongée, celle du groupe 6 résultant d'un apprentissage particulièrement performant qui est le fait des virtuoses ou des illusionnistes », ce qui est peut-être le cas pour les meilleurs d'entre les étudiants apprentis ...

Quoi qu'il en soit, les étudiants recherchent indéniablement une main à l'image de ce qu'ils se représentent comme main de professionnels. Une enquête effectuée auprès d'eux révèle qu'ils souhaitent acquérir « des mains qui savent masser, savent palper, savent mobiliser, des mains qui soient efficaces, endurantes, souples, mobiles, chaudes, toniques... ». Toutes ces réponses qualifient à leurs yeux des mains de rééducateurs, et, plus important, des mains dignes d'estime, dignes du kinésithérapeute qu'ils se sentent devenir, exactement comme l'avaient vécu avant eux leurs prédécesseurs pour qui « le mot *manus*, qui veut dire main en latin, a été gardé pour les métiers manuels où la main ne s'arme alors que de mots ou de paroles qui l'accompagnent dans son activité thérapeutique »²²⁷.

La main-intelligence

Ces mains qui me montrent que je suis, que j'existe, que je touche, montrent-elles que je suis intelligent ?

D'après Aristote, « ce n'est pas parce qu'il a des mains que l'homme est le plus intelligent des êtres, mais parce qu'il est le plus intelligent qu'il a des mains »²²⁸, et nous pourrions donc en déduire que les étudiants en kinésithérapie ont une certaine intelligence au départ, qui ne demande qu'à être exploitée et développée.

« La nature attribue toujours, comme le ferait un bon sage, chaque organe à qui est capable de s'en servir. Ce qui convient, en effet, c'est de donner des flûtes au flûtiste, plutôt que d'apprendre à jouer à qui possède des flûtes. C'est toujours le plus petit que la nature ajoute au plus grand et au plus puissant, et non pas le plus précieux

²²⁷ B. Dolto, *Le corps entre les mains*, Paris, Grasset, 1988, p. 26.

²²⁸ Aristote, *Les parties des animaux*, *op. cit.*, 687b.

et le plus grand au plus petit... C'est donc à l'être capable d'acquérir le plus grand nombre de techniques que la nature a donné l'outil de loin le plus utile, la main »²²⁹ insiste-t-il.

En admettant qu'il ait raison, ceci relance un débat brûlant en Institut de formation initiale : y a-t-il une intelligence pré-requise pour suivre des études de masso-kinésithérapie ? L'usage des mains, l'apprentissage du toucher, sont-ils proportionnels au niveau d'intelligence des étudiants ? Faut-il être intelligent pour savoir toucher ? Et de quelle intelligence s'agit-il ? Le concours d'entrée actuel, avec ses épreuves de physique, chimie et biologie soit disant du niveau de terminale S n'est qu'un piètre moyen de sélectionner les candidats sur des connaissances qui ne seront que rarement utiles pour leur future profession !

Mais si intelligence signifie ensuite à l'institut capacité de faire des liens entre toucher théorique et toucher pratique, si l'intelligence est l'aptitude à fabriquer des objets, à produire l'objet-toucher, comme pour Bergson qui pensait que « en ce qui concerne l'intelligence humaine, on n'a pas assez remarqué que l'invention mécanique a d'abord été sa démarche essentielle, et que, si pour définir notre espèce nous nous tenions strictement à ce que l'histoire et la préhistoire nous présentent plus ou moins comme la caractéristique constante de l'homme et de l'intelligence, nous ne dirions peut être pas *homo sapiens* mais *homo faber* »²³⁰, alors il est exact que les étudiants ne seront peut-être pas tous à leur place à l'école, comme le prouve d'ailleurs le nombre récurrent d'abandons en cours de route.

Cette l'intelligence originellement technicienne, « intelligence achevée faculté de fabriquer et d'employer des instruments inorganisés »²³¹, transposée à ce que nous pourrions appeler l'intelligence du toucher, relève bien de prédispositions antérieures autres que purement aux mathématiques. Elle nécessite par exemple un esprit capable de concevoir puis mettre en pratique une relation intime entre l'activité technique de

²²⁹ *Id.*, 687a.

²³⁰ H. Bergson, *L'Evolution créatrice*, Paris, Quadrige, 1996, p. 138.

²³¹ *Id.*, p. 140.

ses mains, productrices d'un toucher mécanique et la réflexion théorique, sur les objectifs du toucher, les méthodologies d'un toucher de professionnel.

Toucher implique d'anticiper mentalement sur l'utilisation de sa main, de déterminer sa forme, l'intensité de sa pression, sa vitesse de déplacement, ses effets, ce qui justifie tous les efforts des enseignants et des étudiants pour apprendre à toucher par pratiques mais également lectures et travaux dirigés réflexifs interposés. Cette capacité d'alliance du pouvoir et du savoir est peut être le meilleur atout de l'intelligence requise pour, puis développée par l'apprentissage du toucher kinésithérapeutique. Les deux aspects importants d'une main outil-organe sont ainsi réunis intelligemment: la fabrication et l'utilisation.

D'autres que nous les hommes possèdent des mains capables de toucher. Regarder une maman singe et son bébé peut être déstabilisant si les mains de cet animal nous paraissent « presque humaines, organes servant, entre autres, à manier, toucher, palper, tâter les objets et à parler » comme le dit Kant, repris par Derrida, qui constate tout de même que l'homme « touche plus et il touche mieux »²³².

Maine de Biran décrit une trompe de l'éléphant qui « remplit à peu près les mêmes fonctions que la main de l'homme ; la mobilité et la sensibilité s'y trouvent également réunies dans un degré parfait »²³³. J.L. Chrétien ne partage pas cet avis (heureusement ?), lui qui au contraire s'enthousiasme sur l'exemplarité de la main humaine : « comment décrire et comment spécifier cette excellence du toucher humain ? La main, propre à l'homme, vient naturellement à l'esprit par son extrême sensibilité tactile et son pouvoir de discrimination et d'exploration, à tel point que certains penseurs en font l'organe privilégié du toucher »²³⁴. Cette main vivante ne rend toutefois pas compte de l'intelligence de celui qui l'utilise. C'est pourquoi il me semble important de compléter ces déclarations par d'autres idées parallèles qui consistent à

²³² J. Derrida, *Le toucher, Jean-luc Nancy, op. cit.*, p. 176.

²³³ Maine de Biran, *Influence de l'habitude sur la faculté de penser*, Paris, PUF, 1953, p. 21.

²³⁴ J.L. Chrétien, *L'Appel et la Réponse*, Paris, Minuit, 1992, p. 113.

penser, tout comme Aristote, que c'est l'évolution qui a libéré la main de l'homme, quitte à dire que l'homme n'est pas au même stade d'évolution que les animaux...

Déjà pour Platon, la station érigée est associée à notre nature intellectuelle. « En effet, c'est du côté du haut, du côté où eut lieu la naissance primitive de l'âme, que le dieu a suspendu notre tête, qui est comme notre racine et, de la sorte, il a donné au corps tout entier la station droite »²³⁵. Il n'est qu'à admirer la main du violoniste A.Dumay, lorsque celui-ci fait également fonction de chef d'orchestre, main tendue vers le ciel, dans le prolongement de son corps si grand déjà, si longiligne, pour ressentir l'expression de son intelligence artistique à travers son bras comme aspiré vers les cimes de l'inspiration et de la musicalité. Les étudiants en kinésithérapie n'élèvent pas souvent leur main dans l'espace hors du temps, contrairement à leurs aînés expérimentés, mais il leur arrive de masser en position debout, ce qui peut leur conférer une élégance et une prestance au service de leur intelligence. Tout aussi éloquente est la citation de Kant de l'analyse de Herder « grâce à la station verticale, l'homme devint une créature apte à créer; il reçut des mains libres et créatrices »²³⁶. Lorsque son toucher devient un art, l'étudiant intelligent peut déjà en Institut laisser libre cours à sa créativité et proposer lors des « temps libres » en travaux pratiques la composition de son choix, réalisant parfois en examen une prestation belle à couper le souffle, récompensée par un 18 et par l'enthousiasme de l'auteur du massage, de l'enseignant et de tous les étudiants présents à ce moment que certains qualifient de magique ou d'irréel.

Main-intelligence, main-crédation, main-pensée sans doute puisque comme Descartes, « par le mot penser, j'entends tout ce qui se fait en nous de telle sorte que nous l'apercevons immédiatement par nous-mêmes; c'est pourquoi non seulement entendre, vouloir, imaginer, mais aussi sentir est la même chose que penser »²³⁷.

²³⁵ Platon, *Timée*, *op. cit.*, 90 a-b.

²³⁶ Kant, *Philosophie de l'histoire*, Paris, Aubier, 1947, p. 101.

²³⁷ Descartes, *Les principes de la philosophie*, 1^{ère} partie, 9.

Aristote écrit « l'homme, au lieu des pattes et des pieds de devant, possède des bras et ce qu'on appelle des mains. Car il est le seul des animaux à se tenir droit parce que sa nature et son essence sont divines. Or, la fonction de l'être divin par excellence c'est la pensée et la sagesse. Mais cette fonction n'aurait pas été facile à remplir si la partie du corps avait pesé lourdement »²³⁸.

De l'intelligence à la pensée, il n'y a qu'un pas, que franchit P. Valéry dans son discours aux chirurgiens sur la réciprocité de service entre la main et la pensée elle-même : « il suffit pour démontrer cette réciprocité de services de voir que notre vocabulaire le plus abstrait est peuplé de termes qui sont indispensables à notre intelligence, mais qui n'ont pu lui être fournis que par les actes ou les fonctions les plus simples de la main. *Mettre, prendre, saisir. Addition se rapporte à donner, comme multiplication et complexité à plier* »²³⁹. Le kinésithérapeute R. Morice plaidait, de la même façon, pour un massage intelligent puisque pour lui, « masser, c'est penser avec les mains »²⁴⁰, ce que reprit B. Dolto pour qui « en masso-kinésithérapie il arrive que la main du masseur soit envoyée par sa conscience »²⁴¹. Un toucher délivré par la conscience, tel sera en fait le cœur de notre dernier chapitre, le nœud de toute la problématique étudiée dans cette thèse.

Intelligence, création, pensée, ces mots résonnent dans notre contexte d'apprentissage du toucher, où certains enseignants demandent aux étudiants « de se tenir droits », de se « dégager de la technique pour l'oublier et devenir créateurs ». Etre debout, n'est-ce d'ailleurs pas ce qui fait de l'homme un homme, que ce soit debout dans son corps ou debout dans sa tête, mais debout...

De Koninck va plus loin dans son analyse de la verticalisation et de l'intelligence. Il écrit « pour Darwin et pour la paléontologie contemporaine, la verticalisation de

²³⁸ Aristote, *Les parties des animaux*, op. cit., IV, 10, 686a.

²³⁹ P. Valéry, *Œuvres*, I, Paris, Gallimard, 1957, p. 918.

²⁴⁰ R. Morice, *Thérapie manuelle, le massage en rééducation fonctionnelle*, Paris, Bayer, 1963, p. 5.

²⁴¹ B. Dolto, *Le corps entre les mains*, op. cit., p. 26.

l'animal humain libère la main et la face, ce qui permet le développement du cerveau et la faculté de symbolisation »²⁴².

Cerveau et main, philosophie et toucher, neurosciences et philosophie, la tentation est grande de s'engouffrer dans la brèche ainsi ouverte.

L'acte de toucher

La main aide notre cerveau à concevoir et à construire, et celui-ci en retour l'âme pour agir. Aristote, précurseur en la matière, l'exprimait ainsi : « la finesse du toucher humain va de paire avec une finesse plus grande de l'éveil »²⁴³. Le toucher dispose à la finesse de l'intelligence et réciproquement grâce à la finesse de l'organisation cérébro-tactile. Le neurophysiologiste de référence pour les kinésithérapeutes, A. Berthoz, ne dit pas autre chose que ce que les philosophes avaient déjà théorisé. Dans son paragraphe sur le sens du toucher, il fait une revue des différents capteurs répartis sur la peau et leur représentation sur le cortex cérébral. « Chaque région de la peau active des neurones particuliers du cortex somato-sensoriel »²⁴⁴ dit-il. « De même, la transmission des informations tactiles au cerveau est l'objet d'une intense sélection »²⁴⁵ ajoute-t-il. « C'est comme si on voyait avec la peau, le visible et le tangible se conjuguent et participent à la perception cohérente du corps propre et à l'établissement de références multiples liées aux différentes parties du corps »²⁴⁶.

L'espace personnel, constitué par l'espace égo-centré, est perçu par les sens internes et en principe localisé dans les limites du corps propre. Les capteurs tactiles sont des sources d'hypothèse pour un cerveau curieux qui pose des questions à partir d'hypothèses qu'il élabore et de tâches qu'il se propose d'accomplir. Toucher permet

²⁴² T. de Koninck, *De la dignité humaine, op. cit.*, p. 101.

²⁴³ Aristote, *De Anima, op. cit.*, II 9, 421, a 18-26.

²⁴⁴ A. Berthoz, *Le sens du mouvement, op. cit.*, p. 36.

²⁴⁵ *Id.*, p. 37.

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 94.

donc à l'étudiant de stimuler son cerveau prédictif qui simule l'action et la régule en fonction des informations reçues et-ou-mises en mémoire.

Toucher devient un acte à trois dimensions : il permet à l'étudiant de se fabriquer une main touchante, il accélère l'activité cérébrale de celui-ci et il crée sa couleur tactile de toucher de plus en plus rééducateur.

Car l'important est l'acte de masser, de mobiliser, en travaux pratiques à l'institut, en stage ou chez soi, par delà l'apprentissage du toucher qui n'est qu'une étape vers la découverte d'un autre toucher beaucoup plus personnel et plus kinésithérapeutique, témoin de la capacité de l'étudiant à devenir auteur de son toucher propre.

Pour Berthoz, « le schéma corporel n'est plus considéré seulement comme une représentation du corps, mais comme un schème des actions possibles »²⁴⁷. Le cerveau a, de plus, la propriété de s'adapter. « Il dispose d'une variété de mécanismes d'adaptation. Certains sont de bas niveau et relèvent de la simple plasticité neuronale, d'autres sont de haut niveau et utilisent, surtout chez l'homme, les remarquables capacités de substitution fonctionnelle fondées sur les stimulations internes des signaux à contrôler. Autrement dit, le cerveau n'est pas un système asservi dont on règle les paramètres ; c'est un compositeur qui orchestre les instruments dont il dispose »²⁴⁸.

Notre cerveau peut être décrit comme « plus fort » que le reste de notre corps : on peut couper une jambe à un homme, puis deux, un bras et l'autre, il ne cesse pas d'être ; on peut lui enlever un organe malade et lui en greffer un autre, un cœur, un foie, un poumon, il reste lui-même ; on peut même lui greffer un visage s'il a perdu le sien, brûlé, accidenté, mutilé, vitriolé, il demeure une part de lui, qui, parfois, refuse la greffe par rejet de ce que lui considère comme n'étant pas lui... Alors quand perd-on son identité ? La greffe du cerveau n'est pas encore faisable, la tétraplégie qui s'ensuit pour l'instant risque de disparaître un jour proche quand les pontages neuronaux se

²⁴⁷ *Ibid*, p. 247.

²⁴⁸ *Ibid*, p. 257.

referont à l'aide de greffes de cellules à même de reconstituer les conditions physiologiques du continuum nerveux, et si nous sommes notre cerveau. qu'advient-il alors de nous avec un cerveau greffé ? Le lieu de l'identité, la topique fondamentale de l'être, c'est donc lui. Le reste suit. C'est pourquoi il est si essentiel pour l'étudiant en toucher, dont le corps et l'esprit, les mains et le cerveau, construisent ensemble son moi propre, son corps objet et son corps vécu, son identité de futur kinésithérapeute, de réfléchir et de penser encore et encore son toucher jusqu'à acquérir une tonalité modulable et personnelle qui fera dire de lui lorsqu'il massera « c'est lui, je le reconnais ».

Comme nous venons de le constater, ce n'est donc pas seulement la main, mais l'utilisation de celle-ci dans le toucher, son déplacement, son dynamisme, sa variabilité de modes d'expression tactile qui stimulent notre cerveau et nourrissent notre intelligence pratique. La perception et le mouvement contribuent tous les deux à l'action. En 1754, E. Bonnot, abbé de Condillac, propose, dans son *Traité des sensations*, de doter une statue des cinq sens pour qu'elle accède à la connaissance. La statue ne peut toutefois apprendre à voir avec des yeux immobiles, ni à toucher avec des mains figées dans le marbre. « Elle n'accède enfin aux délices de ce monde et à son entendement, écrit J.P. Roll en 2005, que lorsqu'elle est capable de mouvements. A partir de cet instant seulement se forge en elle le sentiment d'habiter un corps, de le connaître, de le situer dans l'espace, ou tout simplement d'exister avec et par lui »²⁴⁹. Roll traduit ensuite cette constatation en termes plus neuroscientifiques : « Nos organes des sens, qui assurent la saisie d'informations sur nous-mêmes et sur notre environnement, ne rempliraient pas leurs fonctions s'ils n'étaient portés par un corps mobile... Les muscles ont aussi une fonction perceptive propre... Les muscles sont donc des organes des sens à part entière, comme l'œil, l'oreille ou la peau »²⁵⁰.

Ce que Sherrington avait déjà nommé « le sens musculaire » au début du siècle représente donc un complément indispensable à la peau de notre main, et nous

²⁴⁹ J.P. Roll, « Animer virtuellement le corps », *Pour la science*, mars 2005, p. 86.

²⁵⁰ *Id.*, p. 86.

reverrons comment il s'intègre à l'apprentissage d'un toucher sensitif en Institut de formation initiale en masso-kinésithérapie afin que les étudiants puissent acquérir une main utile, c'est-à-dire une main agissant intelligemment.

La main du sujet voulant

Notre cerveau se structure continuellement au cours de l'apprentissage, au cours des études de ces étudiants en toucher, grâce, nous l'avons compris, aux activités sensorielles et aux messages que lui adressent les muscles. Le cerveau tient compte de toutes les informations qu'il reçoit et commande en retour une réponse motrice. Or le mouvement ainsi activé devient geste lorsque la volonté intervient pour l'orienter dans un but précis. Le toucher des gammes et arpèges n'est qu'une succession de mouvements devenus quasi automatiques avec l'entraînement et la répétition. Mais le toucher se transforme en massage ou en mobilisation lorsque l'étudiant s'investit dans cette action et lui donne un sens, ne serait-ce que celui d'apprendre. Ses mains sont à la fois à l'écoute de ses propres doigts et de sa volonté. Merleau Ponty fait allusion à une fonction exploratrice de « cette main, agile et vivante, que je lance vers les objets pour les explorer. Le corps se surprend lui-même de l'extérieur en train d'exercer une fonction de connaissance »²⁵¹. Il n'aborde pas directement le thème du moi-voulant, mais insiste sur le fait que « dans le geste de la main qui se lève vers un objet est enfermée une référence à l'objet non pas comme objet représenté, mais comme cette chose très déterminée vers laquelle nous nous projetons, auprès de laquelle nous sommes par anticipation, que nous hantons »²⁵².

Derrida décrit fort bien cette intrusion de la volonté dans le toucher-mouvement : « c'est à la faculté de mouvoir que se rattache immédiatement le moi, son activité, sa distinction. Et cette faculté de mouvoir est un vouloir, le moi qui meut et se meut est un

²⁵¹ M. Merleau Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 2005, p. 22.

²⁵² *Id.*, p. 170.

sujet voulant ».²⁵³ Il cite Maine de Biran qui considère que « nous pouvons déjà commencer à apercevoir que l'activité, comme la distinction du moi et de ses manières d'être, se rattache immédiatement à la faculté de mouvoir, qui doit être distinguée de celle de sentir, comme on distingue un rameau principal du tronc de l'arbre, ou plutôt deux arbres jumeaux qui se tiennent et se confondent dans la même souche. »²⁵⁴

Les étudiants font tous preuve de volonté d'apprendre, il n'y a qu'à les regarder s'appliquer pour répéter des gestes d'automates. Leur défaut n'est pas que leur main n'exprime aucune volonté, mais plutôt qu'ils utilisent leur volonté à mauvais escient, nous y reviendrons dans le chapitre trois. Lorsqu'ils commencent à se libérer des contraintes techniques de l'exécution d'un pétrissage superficiel de type palper-rouler de Wetterwald, il n'est pas rare que les travaux pratiques en institut deviennent pour eux l'occasion de continuer à apprendre, certes, mais également de lutter contre les contractures de leurs camarades ou de leur offrir un moment de détente et de bien-être par l'intermédiaire d'un massage de relâchement.

La main d'un sujet voulant ne fait que lui obéir, il est dans sa main, il est sa main, et la main des étudiants traduit plus que leur pensée.

Nous étudierons ultérieurement comment les étudiants sont conduits à réfléchir, à « penser leur mobilisation manuelle », à raisonner, à choisir, à décider, par la plupart des enseignants désireux de leur faire acquérir des processus de réflexion autant que des procédures de technologie appliquée, dans un souci de professionnalisation, et nous reviendrons sur l'apport d'une pédagogie dite cognitive dans l'apprentissage d'un toucher rééducateur.

²⁵³ J. Derrida, *Le toucher*, Jean-Luc Nancy, *op. cit.*, p. 173.

²⁵⁴ M. de Biran, *Influence de l'habitude*, *op. cit.*, p. 15.

La main-vécue

Si toucher est une création, une œuvre personnelle, voulue, alors Heidegger a raison lorsqu'il affirme que « chaque mouvement de la main est porté par l'élément de la pensée, il se comporte dans cet élément... C'est pourquoi la pensée elle-même est pour l'homme le plus simple, et pourtant le plus difficile travail de la main, lorsque vient l'heure où il doit être expressément accompli ». ²⁵⁵

Mais si toucher implique plus que penser, alors il n'est plus possible de se limiter à « il faut penser la main. Mais on ne peut la penser comme une chose, un étant, encore moins comme un objet. La main pense avant d'être pensée, elle est pensée, une pensée, la pensée » ²⁵⁶ comme l'écrit J. Derrida. T. De Koninck se penche sur une autre facette de notre moi, (donc de notre main), en rappelant que « et cependant, nous nous éprouvons nous-mêmes à travers la gamme immense des sentiments, sensations et le reste de ce qui constitue l'expérience interne que nous avons de vivre, activités externes et internes à la fois : toucher ceci, voir ou entendre cela, sentir que nous sentons, imaginer, nous souvenir, aimer, vouloir, désirer, nous réjouir et nous attrister, nous apercevoir à l'œuvre et discerner, penser ceci ou cela, délibérer, décider, et ainsi de suite » ²⁵⁷. Nos sentiments, émotions, états affectifs plus ou moins intenses nous faisant « movere », mettent nos mains en action tout autant que notre esprit.

Le toucher des étudiants, comme celui de tout être humain, a une tonalité affective très forte. Poser la main pour masser ou mobiliser n'est pas neutre. Par ce geste, l'étudiant transcende son intériorité et met à nu la source même de son vécu émotionnel. Il se dévoile autant avec et par ses mains qu'avec des paroles ou des regards. « Toutes les émotions utilisent le corps comme leur théâtre » ²⁵⁸ constate A. Damasio. La peau « est le reflet de l'activité interne de l'individu ; elle peut laisser

²⁵⁵ Heidegger, *Qu'appelle-t-on penser ?*, Paris, PUF, 1959, p. 90.

²⁵⁶ J. Derrida, « La main de Heidegger », *Psyché, op. cit.*, p.426.

²⁵⁷ T. De Koninck, *De la dignité humaine, op. cit.*, p.73.

²⁵⁸ A. Damasio, *Le sentiment même de soi, op. cit.*, p.71.

transparaître différents ressentis, différentes émotions »²⁵⁹ écrit J.P. Levamme. Ch. Wolff décrit un phénomène identique « la main agit comme un sismographe des réactions affectives »²⁶⁰. Certains étudiants sont d'ailleurs extrêmement réticents lors des travaux pratiques de massage, très embarrassés de rougir à l'idée de devoir pétrir le grand fessier de leur camarade, surtout devant tout le monde, car « nous détectons des émotions d'arrière-plan par de subtils détails dans la posture corporelle, la vitesse et le contour des mouvements »²⁶¹ affirme Damasio. D'autres, tout aussi gênés par leurs mains devenues subitement moites, préfèrent tourner cette situation désagréable en situation burlesque. L'enseignant en massage n'est d'ailleurs pas exempt de quelques émotions que l'on qualifiera d'esthétiques pour ne choquer personne, et seule sa grande maîtrise lui permet parfois de dompter ses mains et de faire des démonstrations « comme si de rien n'était »...

Les mains sont donc nos miroirs externes et leur « extraordinaire puissance d'expressivité tient de la multiplicité de leurs articulations, leur souplesse et leur aptitude à se mouler sur les objets, en un mot, leur extraordinaire flexibilité qui les rendent capables de myriades d'opérations »²⁶² écrit T. De Koninck. Ce qui nous reconduit aux mains-outils et organes...mais également à l'âme, si nous admettons avec Aristote que « pour l'instant, l'on se bornera simplement à dire que l'âme se définit par les fonctions nutritive, sensitive, cogitative, et par le mouvement »²⁶³.

L'émotion et le toucher, par l'intermédiaire du sentir, reposent sur un même socle, la main. Les mains de la pianiste Maria Joao Pires, refermées sur le clavier, faisant corps avec les touches du piano lors du mouvement lent du concerto pour piano numéro 9 de Mozart, traduisent sa plainte d'écorchée vive. Celles des frères Capuçon, violoniste et violoncelliste, légères et virevoltantes dans le triple concerto de Beethoven, font un pied de nez par leur jeunesse talentueuse et audacieuse à celles de Richter et Rostropovitch, impressionnants « poids lourds » de la musique, dans le même concerto.

²⁵⁹ J.P. Levamme, *Kinésithérapie scientifique*, op. cit., p. 58.

²⁶⁰ Ch. Wolff, *La main humaine*, Paris, PUF, p. 18.

²⁶¹ A. Damasio, *Le sentiment même de soi*, op. cit., p. 71.

²⁶² T. De Koninck, *De la dignité humaine*, op. cit., p. 104.

²⁶³ Aristote, *Traité de l'âme*, op. cit., Ch 11, livre II, 413 b 10.

Nous pourrions citer des exemples comparables avec des étudiants dont les mains traduisent et transmettent un comportement de type « holding » ou de type « handling », tous deux pouvant par ailleurs être parfaitement complémentaires. Certains placent la composante émotionnelle du massage au cœur de leurs interprétations, d'autres préfèrent se cacher derrière une technicité qu'ils croient protectrice. Certes, la variation des critères techniques, sens, vitesse, durée, intensité des manœuvres permet de moduler les effets du toucher, mais le plus difficile reste de savoir et pouvoir apprivoiser et exploiter ses émotions, l'extrême étant parfois cet étudiant « corporellement présent, mais personnellement manquant, absent sans avoir pris congé »²⁶⁴.

Chacun demeure responsable de ce qu'il véhicule, de son toucher, technique et affectif, et, jour après jour l'œuvre se construit. Chaque instant contribue au devenir. Que doit-on chercher à produire ? Un Je, une identité sans double, une réalité individuelle, une personne droite, mais pas dans un corps droit, érigé comme une barre de fer, un style remarquable, une force unique, une puissance magnifique, un toucher frayant un passage lumineux dans le chaos du cosmos, comme nous le reverrons...

V. L'expérience du monde du toucher

Au contact de corps réels

Pour pouvoir penser et pratiquer le toucher, les mains au service de notre intelligence et de nos émotions sont nécessairement tournées vers le milieu dans lequel nous évoluons. Aristote avait décrit cette interaction tactile entre soi-même et le milieu,

²⁶⁴ A. Damasio, *Le sentiment m[^]me de soi*, op. cit., p. 17.

l'autre à l'extérieur de moi, comme « percevoir de façon tactile, c'est percevoir en même temps le milieu. Dans le toucher, en effet, le milieu est lui-même perçu »²⁶⁵. Les mains sont en contact direct avec les objets qu'elles touchent, et ce contact définit, pour P.Valéry, le réel, puisque, écrit-il, « ce qu'elles touchent est *réel*, le réel n'a point, ni ne peut avoir, d'autre définition »²⁶⁶.

Ce réel participe à la construction de notre identité tactile en nous apportant la certitude que nous avons un corps et que l'objet que l'on touche a un corps également. L'immédiateté du toucher permet « de m'éprouver pour ainsi dire au-dedans de moi-même »²⁶⁷ car percevoir un objet et se percevoir soi-même ne sont pas séparés, ils sont même la condition l'un de l'autre »²⁶⁸. T. de Koninck explique que cette polarité permet de se découvrir « au point même du contact »²⁶⁹.

Les étudiants sont sans cesse en quête de certitudes et de vérifications. Le toucher leur permet « d'aller en profondeur, d'éprouver une première fois l'intériorité, le dedans des choses pour ainsi parler, comme aucun autre sens »²⁷⁰ : la forme d'un mollet, le tonus d'un quadriceps, la chaleur d'une peau, d'un « corps matériel doté d'une forme visible, saisissable, objectivable »²⁷¹, corps qui peut être « palpé, caché, deviné, spéculatif, supporté, observé, anatomisé, mécanisé »²⁷² par la main qui cherche, informe, renseigne, vérifie, trouve, réfléchit, puis agit. Cette consistance et résistance, du « corps par la médecine »²⁷³ qu'ils apprennent à palper et à masser les confrontent à une réalité qu'ils découvrent en travaux pratiques à l'institut. Très peu en effet connaissent leur corps, et encore moins celui des autres malgré la liberté de parole qu'ils affichent. « En écrivant à la main, j'éprouve l'impression de la surface au point de contact du crayon avec la table, et non dans la main ; je perçois par la pointe de ma

²⁶⁵ Aristote, *De Anima*, op. cit., 11, 423b.

²⁶⁶ P. Valéry, *Discours aux chirurgiens*, op. cit., p. 919.

²⁶⁷ T. de Koninck, *De la dignité humaine*, op. cit., p. 108.

²⁶⁸ R. Brague, *Aristote et la question du monde*, Paris, PUF, 2001, p. 372.

²⁶⁹ T. de Koninck, *De la dignité humaine*, op. cit., p. 109.

²⁷⁰ *Id.*, p. 109.

²⁷¹ D. Folscheid, « Le champ de la médecine », op. cit., p. 125.

²⁷² *Id.*, p. 131.

²⁷³ *Ibid.*, p. 131.

plume la qualité du papier sur lequel elle court »²⁷⁴ fait remarquer De Koninck. C'est exactement la même chose pour l'étudiant qui palpe sans intermédiaire la peau du corps-machine de celui dont il a besoin d'effectuer un bilan cutané avant de commencer le massage. « L'aspérité ou la douceur d'une surface » dont parle De Koninck sont ressenties dans les doigts de l'étudiant qui discerne les caractéristiques trophiques du corps de l'autre en faisant abstraction de sa propre main.

Pourtant il ne peut être présent à la palpation du corps de l'autre sans l'être à lui-même car, comme le souligne De Koninck, « la conscience du contact est en même temps distinction entre les choses et moi-même : l'autre, moi-même, l'union et la séparation des deux sont simultanés, une excellente façon de définir l'éveil »²⁷⁵. Toucher un corps chaud, moite, une peau souple, fine, un muscle tendu, contracté, une crête iliaque ou un acromion, toucher un tel corps-objet dans une relation de Je-cela développe l'intelligence de celui qui le touche (ainsi que de celui qui est touché et prend conscience des limites de son moi-peau). R. Brague analyse le sens du toucher comme « un analogue privilégié de l'intellect »²⁷⁶, ce qu'Aristote avait suggéré en affirmant « l'intelligence arrive à se penser elle-même, en se saisissant intimement de l'intelligible ; elle devient intelligible, en se touchant elle-même, et en se pensant, de telle sorte que l'intelligence et l'intelligible se confondent »²⁷⁷.

Ainsi le toucher est donc par excellence le sens des objets réels, et le sens qui, « en nous jetant hors de notre corps par le mouvement »²⁷⁸ « effectue la mise en forme des phénomènes tactiles, comme la lumière dessine la configuration d'une surface visible »²⁷⁹, tout en nous permettant, à travers notre corps, d'aller au monde dans une

²⁷⁴ T. de Koninck, *De la dignité humaine*, op. cit., p. 109.

²⁷⁵ *Id.*, p. 109.

²⁷⁶ R. Brague, *Aristote et la question du monde*, op. cit., p. 373.

²⁷⁷ Aristote, *La Métaphysique*, op. cit., Delta, VII, 1072b.

²⁷⁸ M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, op. cit., p. 370.

²⁷⁹ *Id.*, p. 371.

exploration avide de connaissance, engendrant pour notre cerveau « un sentiment de soi dans l'acte de connaître »²⁸⁰.

La main médiatrice

« Le toucher implique toujours une réciprocité, tout ce qui touche est touché ou du moins peut l'être »²⁸¹ écrit E. Minkowski. Et rappelons nous que le sentir et les émotions sont en étroit rapport avec le corps, ce corps « par la médecine » de D. Folscheid, « qui émerge des savoirs et savoir-faire médicaux »²⁸², des manœuvres de massage et de mobilisation, et ce corps « pour la médecine » qui relève « de données extra-médicales et extra-scientifiques, ce corps lui-même un mixte de ce qui est représenté, pensé, connu, éprouvé, avec toutes les inflexions qu'impliquent la présence du désir et de l'imagination »²⁸³, comme par exemple pour les étudiants en apprentissage du toucher, l'effleurage – caresse ou les palper-roulers – douleur.

Les étudiants en travaux pratiques partent à la rencontre non seulement d'un corps, mais d'une personne, la leur et celle d'autrui. Leur toucher perçoit et provoque des réactions émotionnelles chez ceux qui se prêtent au jeu de l'apprentissage « en réel ». Certes il ne s'agit pas de patients, mais d'êtres humains que l'on touche, et « le toucher transcende le palpable et le mesurable pour accéder à l'intériorité, aux sources mêmes de l'individu »²⁸⁴. Pour beaucoup d'entre eux en première année, les heures de massage et de mobilisation à l'institut sont les seuls moments où ils peuvent approcher l'autre de si près, en toute impunité puisque l'objectif d'apprentissage leur garantit une autorisation morale qu'ils n'auraient certainement pas obtenue dans d'autres conditions. C'est ainsi que se créent des relations d'un nouveau genre « des relations

²⁸⁰ A. Damasio, *Le sentiment même de soi*, *op. cit.*, p. 21.

²⁸¹ E. Minkowski, *Vers une cosmologie*, Paris, Aubier, 1936, p. 182.

²⁸² D. Folscheid, « Les grandes questions de la médecine », *op. cit.*, p. 131.

²⁸³ *Id.*, p. 131.

²⁸⁴ *Kinésithérapie scientifique* p 58

humaines et des tonalités affectives dominées par le toucher et les qualités tactiles »²⁸⁵. Toucher devient un langage de communication déjà très « professionnelle », et pourtant toujours autant intime et individuelle. Il ne s'agit pas de relation thérapeutique, mais de relation d'apprentissage, qui nécessite les mêmes précautions et le même « tact ».

B. Dolto décrit le geste d'un masseur, qui pourrait être celui d'un étudiant-masseur : « avec le soutien d'une main statique il établit la position souhaitée, se contentant d'abord d'une position intermédiaire qui puisse être facilement tolérée, tandis que l'autre main, la main dynamique, glisse sur la région du corps qui demande à être apaisée, voire anesthésiée »²⁸⁶. Les mains de l'étudiant écoutent les réactions du corps de ses camarades (par exemple en proposant un coussin de délordose au niveau de l'abdomen) et tiennent compte de leurs souhaits (être « apaisé », relâché etc.). Celui qui masse donne de lui, celui qui est massé se livre en toute confiance et leurs deux corps, leurs deux âmes, se parlent et se comprennent à travers leurs mains. « La présence doit être là »²⁸⁷ dirait Damasio, et le toucher permet cette « présence du vous, sentiment de ce qui se passe lorsque votre être est modifié par les actes consistant à saisir quelque chose »²⁸⁸.

C'est alors que se produit parfois un phénomène merveilleux et extra-ordinaire : « l'être à deux tactile »²⁸⁹ de Minkowski naît sous les yeux de l'enseignant, le toucher prend corps, un parfum d'émotion intense suspendu autour et au-dessus des étudiants et de leur professeur, semblable à un grand oiseau qui prendrait son envol, à la musique qui s'élève dans le théâtre lorsque A. Dumay et son épouse se répondent dans le concerto pour piano et violon de Mozart et que leur amour étire le chant des notes et le cœur du public en pleurs.

²⁸⁵ T. de Koninck, *De la dignité humaine*, op. cit., p. 112.

²⁸⁶ B. Dolto, *Le corps entre les mains*, op. cit., p. 22.

²⁸⁷ A. Damasio, *Le sentiment même de soi*, op. cit., p. 22.

²⁸⁸ *Id.*, p. 22.

²⁸⁹ E. Minkowski, *Vers une cosmologie*, op. cit., p. 183.

Car tel est le toucher ainsi rencontré, dont l'âme n'appartient plus à personne en particulier, mais marque de son empreinte à tout jamais ceux qui peuvent dire à leur entourage : « je l'ai vécu, j'y étais ».

L'empire des sens

La formation au savoir-toucher délivrée dans les Instituts de formation initiale en masso-kinésithérapie repose essentiellement sur une « pédagogie sensori-motrice » inspirée de modèles philosophiques et neuroscientifiques très proches l'un de l'autre. Cette pédagogie d'apprentissage est plus particulièrement appliquée en travaux pratiques au cours desquels les étudiants s'entraînent au toucher (massages, mobilisations) sur eux-mêmes et sur leurs camarades requis volontaires par l'institution et les textes de lois.

Philosophie empirique et apprentissage du toucher

« Empirisme : conception selon laquelle la connaissance est fondée sur l'expérience sensible externe (les sensations) et interne (nos sentiments tels qu'ils sont vécus) »²⁹⁰. Cette définition est le fil conducteur rassembleur des enseignants quelle que soit l'école des cadres dont ils sont issus. En effet, malgré leurs différences de sensibilité culturelle (certains plus biomécaniciens, d'autres plus orientés « sciences de l'éducation »), tous s'accordent sur l'utilité d'une philosophie empirique, qu'ils confondent d'ailleurs souvent avec une philosophie pragmatique, n'ayant pas fait de philosophie dans leur cursus, et se défendant d'en faire pour la grande majorité d'entre eux, mais dont ils se servent comme support pédagogique pour « enseigner le toucher ».

²⁹⁰ La pratique de la philosophie, Paris, Hatier, 2000, p. 134.

Revenons pour notre part sur les grands concepts de l'empirisme pour mieux comprendre comment les appliquer avec et pour les étudiants. Afin de clarifier notre propos, nous ferons une distinction sémantique entre la sensation et la perception, quitte ensuite à utiliser les termes employés dans le sens que leur donneront les auteurs choisis comme références. Nous avons vu que nos organes des sens donnent naissance à des sensations, c'est-à-dire une sorte d'état de conscience élémentaire consécutif à une impression faite sur l'un de nos organes sensoriel, en l'occurrence ici sur notre main. Pour les étudiants, la question est simple : lorsqu'ils touchent la peau de l'autre, sentent-ils quelque chose, oui ou non ? Lorsqu'ils sont massés, sentent-ils qu'ils sont touchés ? Là aussi, la réponse est oui ou non. L'utilisation de grilles de sensibilité lors d'un bilan précis leur permet de répondre à cette question, S0 signifiant absence complète de sensation par exemple pour Sunderland. La sensation est donc un élément pur en deçà de tout contenu qualifié, sorte d'« impression muette »²⁹¹ passive, première étape de la perception.

La perception sera pour nous la sensation interprétée, devenue significative, synthèse active des multiples facettes de la sensation. Pour les étudiants, la question ne sera plus « est-ce que vous sentez » ? Mais « que sentez-vous » ?, la réponse pouvant être, comme l'écrit Merleau-Ponty, « je sens du chaud, du froid »²⁹², réponse « la plus confuse qui soit »²⁹³, sur laquelle nous reviendrons dans quelques lignes.

Pour compléter cette rapide mise au point, précisons que nous appellerons expérience une construction du vécu à partir de données sensibles et-ou- spirituelles menant à « une connaissance de l'individuel »²⁹⁴.

Dans la pratique, écrit Aristote, on ne peut tout simplement pas se passer de l'expérience, « et même nous voyons les hommes d'expérience obtenir plus de succès

²⁹¹ M. Merleau-ponty, *Phénoménologie de la perception*, op. cit., p.23.

²⁹² *Id.*, p. 25.

²⁹³ *Ibid.*, p. 25.

²⁹⁴ Aristote, *Métaphysique*, A, 1, 980a.

que ceux qui possèdent une notion sans l'expérience. La cause en est que l'expérience est une connaissance de l'individuel, de l'art, de l'universel. Or toute pratique et toute production portent sur l'individuel »²⁹⁵, ce qui est le cas de la pratique kinésithérapique et de la pratique des étudiants en apprentissage comme nous l'avons vu précédemment. De plus, « ce qu'il faut apprendre pour le faire, nous l'apprenons en le faisant ; par exemple, c'est en bâtissant qu'on devient architecte ; en jouant de la cithare qu'on devient citharède »²⁹⁶. Nous pourrions ajouter, en massant qu'on devient masseur, et les travaux pratiques en institut permettent justement aux étudiants d'acquérir une certaine expérience du toucher avant de faire le grand saut en stage dans l'univers de la rééducation.

Les empiristes britanniques, dont Hume, Berkeley et Locke font de l'expérience l'origine et le fondement de toutes nos connaissances. Locke distingue deux sources des idées : la sensation et la réflexion. Dans son *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, il décrit un nouveau-né dont l'âme, ou l'esprit, peut être vue comme une tablette de cire totalement vierge, où la sensation viendrait d'abord inscrire un certain nombre de signes, qui sont autant d'idées, complétés par ceux produits par les opérations de l'âme elle-même sur ces premiers signes. Toute idée, c'est à dire toute connaissance ou même contenu de croyance a comme source première l'expérience, issue d'abord de la sensation. Il écrit « Supposons donc qu'au commencement l'Âme est ce qu'on appelle une *Table rase (Tabula rasa)* vide de tous caractères, sans aucune idée, quelle qu'elle soit. Comment vient-elle à recevoir des idées... ? A cela je réponds en un mot, de l'Expérience »²⁹⁷. Il continue « Et premièrement nos Sens étant frappés par certains objets extérieurs, font entrer dans notre âme plusieurs perceptions distinctes des choses, selon les diverses manières dont ces objets agissent sur nos Sens »²⁹⁸.

Les étudiants en première année, au tout début de leurs études, sont « vierges » de certaines sensations, perceptions et connaissances théoriques du toucher kinésithérapique. C'est pourquoi quelques enseignants préfèrent commencer le

²⁹⁵ *Id.*, A, 1, 980a.

²⁹⁶ Aristote, *Ethique de Nicomaque, op. cit.*, Livre II, 1,4, p. 52.

²⁹⁷ J. Locke. *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, Paris, Vrin, 1989, livre II, Chap. 1, § 2, p. 61.

²⁹⁸ *Id.*, livre II, Chap.1, § 3, p. 61.

trimestre par une découverte tactile ayant pour objet de faciliter l'imprégnation des mains et du corps des étudiants de sensations nouvelles et surtout inconnues au toucher. Toute la difficulté pédagogique repose sur le fait de leur faire sentir sans chercher à analyser ou retrouver les sensations dans leurs souvenirs. Les deux meilleurs exemples pour illustrer cette approche des « qualités sensibles » de Locke pourraient être la palpation d'un point de Knap ou celle d'un muscle considéré comme tonique, bien que ces exemples fassent déjà appel à une représentation du dur et du mou relevant d'une perception plus que d'une sensation d'après nos définitions au début de ce chapitre. Aucun étudiant ne sait tactilement ce qu'est un point de Knap, n'ayant même jamais entendu parler d'une telle notion avant d'entrer à l'institut, et aucun étudiant ne sait vraiment ce qu'est un tonus musculaire même si il a brillamment répondu aux épreuves de sélection sur les fibres musculaires au concours d'entrée. Ils sont donc exactement dans la situation non pas d'un nouveau-né, mais d'un jeune enfant apprenant la vie, ce que nous considérerons comme en fait une situation d'éducation.

Locke précise que les « Objets de la sensation » ne sont pas les seules sources d'Idées. « L'autre source d'où l'Entendement vient à recevoir des idées, c'est la perception des opérations de notre âme sur les idées qu'elle a reçues par les Sens, opérations qui devenant l'objet des réflexions de l'âme, produisent dans l'Entendement une autre espèce d'idées, que les Objets extérieurs n'auraient pu lui fournir : telles sont les idées de ce qu'on appelle *apercevoir, penser, douter, croire, raisonner, connaître, vouloir* »²⁹⁹, qui sont, nous l'avons déjà mentionné, des opérations du toucher chez les étudiants. Locke complète ses dires par « et quoique cette faculté ne soit pas un Sens, parce qu'elle n'a rien à faire avec les objets extérieurs, elle s'en approche beaucoup, et le nom de *Sens intérieur* ne lui conviendrait pas mal. Mais comme j'appelle l'autre source de nos Idées *Sensation*, je nommerai celle-ci REFLEXION »³⁰⁰.

²⁹⁹ *Ibid.*, livre II, chap. 1, § 4.

³⁰⁰ *Ibid.*, livre II, chap. 1, § 4.

« Les choses extérieures et matérielles qui sont les objets de la SENSATION », telles que la température de la peau touchée, la douceur de sa texture, et « les Opérations de notre Esprit, qui sont objets de la REFLEXION », telles que la volonté de toucher, la pensée de la main touchante, sont, d'après Locke, en étroite relation avec d'autres « opérations ». « J'emploie ici le mot d'*opération* dans un sens étendu, non seulement pour signifier les actions de l'âme concernant ses idées, mais encore certaines Passions qui sont produites parfois par ces idées, comme le plaisir ou la douleur que cause quelque pensée que ce soit »³⁰¹. Nous avons déjà longuement parlé du plaisir du toucher pour les étudiants, ou au contraire de l'embarras ou du désintérêt. Il est tout à fait remarquable de constater que les empiristes avaient déjà « perçu » les liens entre les émotions et l'expérience, précurseurs en cela de tous les philosophes qui s'intéresseront plus tard aux effets de l'expérience sur nous, dont Husserl ou J. Searle. Ainsi, pour A. Barberousse, « Husserl insiste sur le fait que, lorsque nous faisons une expérience particulière, par exemple l'expérience visuelle consistant à *voir un carnet rouge sur la table*, elle ne vient en fait jamais seule : je ne vois pas *seulement* un carnet rouge sur la table, je vois aussi la table toute entière, la fenêtre derrière elle, la rue à travers la fenêtre, etc. En outre, ce carnet me rappelle des souvenirs, des projets ; il peut faire naître en moi des souvenirs ou des craintes »³⁰². Husserl parle à ce propos « d'horizon de l'expérience »³⁰³ et Searle d'immense richesse de toute expérience particulière comme par exemple « Supposons que je sois en train de regarder par la fenêtre les arbres et le lac, et que l'on me demande de décrire ce que je vois, ma réponse pourrait s'étendre à l'infini. Je ne vois pas seulement ces choses comme étant des arbres, mais comme des pins, comme des pins semblables aux pins de Californie, mais à certains égards différents, comme semblables en ceci mais non semblables en cela, etc. »³⁰⁴.

Tel est, pour les enseignants en masso-kinésithérapie, un des écueils majeur de la philosophie empirique : la place tenue par l'expérience sensible interne modifie l'approche des étudiants au toucher, allant parfois jusqu'à dénaturer les informations

³⁰¹ *Ibid.*, livre II, chap. 1, § 4.

³⁰² A. Barberousse, *L'expérience*, Paris, Flammarion, 1999, p. 173.

³⁰³ Husserl, *Expérience et Jugement*, Paris, PUF, 1970, p. 37.

³⁰⁴ J. Searle, *La redécouverte de l'esprit*, Paris, Gallimard, 1995, p. 191.

tactiles reçues et transmises au cerveau. Un jeu pédagogique classique consiste à faire palper les bras d'un étudiant par ses camarades et de demander ensuite un bilan musculaire du biceps ou du deltoïde de la personne qu'ils ont palpée. Les étudiants sont toujours amusés des réponses obtenues car très différentes les unes des autres alors qu'ils avaient palpé le même muscle ! Le biceps se retrouve être « dur comme du béton, un peu dur, biceps à la Popeye, un peu chaud, chaud, normal, doux, pas mal, etc. » En analysant avec eux leurs réponses, il est très intéressant de leur faire préciser ce qu'ils entendent par « un peu chaud » (qu'est ce qu'un peu ?) par « un biceps de Popeye » (pourquoi Popeye ?) et de leur faire toucher du doigt qu'ils ont laissé s'infiltrer leurs représentations du biceps dans leur bilan palpatoire, ce qui est une erreur en rééducation car un bilan se doit de faire état d'un muscle tel qu'il est, le plus objectivement possible, et non pas tel que l'étudiant le ressent. Ou alors il faut repenser les bilans et accentuer une approche plus intellectualiste de ceux-ci, corrélative de l'empirisme, Descartes devenant dans ce cas notre auteur de référence.

En effet, si on considère que l'empirisme ne retient de la perception que le moment de la présence sensible, de notre mise en rapport avec une réalité existante, on passe à côté du fait que c'est notre perception qui se rend l'objet présent. La perception est un acte subjectif qui suppose un acte par lequel la conscience confère un sens à quelque chose. Mais que deviennent alors les fameux bilans musculaires en kinésithérapie, que devient cette culture de l'objectivité ? Et que deviendrait un enseignant qui oserait dire à ses étudiants que la perception est une interprétation rendant chaque bilan individuel et sujet à caution ? Pourtant Descartes nous fait bien comprendre que la perception est un travail intellectuel d'organisation des données immédiates des sens grâce à l'action du jugement influencé par des préjugés qu'il décrit dans la deuxième méditation métaphysique.

Il choisit un morceau de cire qui vient d'être tiré de la ruche « il n'a pas encore perdu la douceur du miel qu'il contenait, il retient encore quelque chose de l'odeur des fleurs dont il a été recueilli ; sa couleur, sa figure, sa grandeur sont apparentes ; il est

dur, il est froid, on le touche, et si vous le frappez, il rendra quelque son »³⁰⁵. Toutes ces qualités sensibles énumérées et surtout nommées de la sorte ressemblent à une conclusion de bilan telle qu'elle est demandée à l'étudiant au diplôme d'état, puis plus tard par la sécurité sociale.

Dans le troisième paragraphe, il établit que les qualités (« modes ») d'odeur, de chaleur et de couleur sont variables puisqu'en approchant du feu du morceau de cire, aucune de ces qualités ne demeure intacte. Pourtant, quelque chose demeure qui ne tombe pas sous le sens et qui affirme toujours l'identité de la cire. « Ceci est de la cire » dit-il, comme nous pourrions dire « ceci est un biceps ».

Cet exemple nous permet de nous interroger sur la présence d'un entendement, « inspection de l'esprit »³⁰⁶ qui conçoit un objet par delà ses variations et lui confère une unité pensable. L'objet ne se réduit plus à une collection de qualités sensibles. Pour Descartes, la perception est une mise en présence de quelque chose en en saisissant le sens. Il n'y a donc de sens que conçu...

En ce qui nous concerne, rien ne nous empêche de relier ces deux théories au lieu de les opposer comme le font les historiens de la philosophie. Constaté que c'est mon corps qui sent et mon esprit qui perçoit dans une fonction d'inspection du monde extérieur, de palpation du corps d'autrui, et soutenir que la perception dépend du corps mais est l'œuvre de l'esprit ne nous paraît pas incohérent, bien au contraire ! Pour nous, l'expérience du toucher serait donc l'appréhension d'une unité organisant les données d'un sens.

Percevoir le toucher

Un autre modèle de la perception peut être utilisé par certains enseignants en masso-kinésithérapie, celui de la phénoménologie de la perception.

³⁰⁵ Descartes, *Deuxième méditation métaphysique*, *op. cit.*, p 34.

³⁰⁶ *Id.* p. 35.

Si l'on reprend l'exemple du morceau de cire de Descartes, soit la cire est perçue comme une multiplicité de sensations unifiées ou additionnées par l'esprit, soit la cire est une harmonie de ces différentes qualités, chaque qualité de la cire étant qualité de la cire, cire à sa façon. L'identité d'un objet se constitue alors à même les qualités sensibles de cet objet et il est inutile de faire appel à un acte intellectuel. Nous ne percevons que des relations plutôt que des qualités absolues ou des objets, tout comme une mélodie n'est pas l'addition des notes mais la forme qui leur donne vie en tant que notes. S'il est facile de concevoir qu'une mélodie est inséparable de ses notes, comment peut-on envisager de percevoir un muscle ?

La psychologie de la forme et la phénoménologie vont insister sur le fait que la perception est saisie d'un donné déjà organisé et signifiant et que c'est le corps ancré dans le monde qui donne sens aux données à partir de sa situation. Percevoir, c'est reconnaître une forme. Essayons d'analyser la perception du biceps de l'étudiant cité tout à l'heure d'après les « lois » de l'organisation perceptive en vigueur dans la psychologie de la forme.

- La loi de la bonne forme ou de la prégnance : cette loi de perception visuelle est une loi d'organisation perceptive selon laquelle dans un ensemble de données visuelles la forme qui s'impose au sujet percevant est celle dont la simplicité, la régularité, la symétrie, la proximité sont les plus grandes. Transposée au toucher yeux fermés, cette loi permettrait aux étudiants d'isoler un biceps des autres muscles de par son volume plus ferme, plus galbé que les muscles du voisinage comme le triceps ou le brachial antérieur. L'utilité immédiate d'une telle reconnaissance par la forme serait la possibilité d'un pétrissage profond précis de ce muscle, manœuvre délicate pour les débutants qui ont tendance à pétrir et écraser tous les muscles du bras en même temps.

- La loi de ségrégation des unités : cette loi est elle-même divisée en quatre lois. La loi de proximité des éléments dans laquelle le regard a tendance à associer les éléments qui sont proches ; la loi de ressemblance dans laquelle nous avons tendance à regrouper les éléments qui présentent des caractéristiques identiques ; la loi de

symétrie dans laquelle les figures ayant un axe de symétrie sont perçues plus spontanément que les autres ; la loi de clôture dans laquelle nous avons tendance à combler les figures proches d'une forme connue. D'après ces lois, adaptées au toucher pour nous, le biceps serait reconnu comme biceps car proche de son voisin le triceps (l'étudiant ayant bien appris son anatomie), semblable au deltoïde par le tonus tout en n'étant pas lui car placé plus bas (l'étudiant applique l'anatomie apprise), symétrique au triceps car dans un axe longitudinal par rapport à l'os sous-jacent (que l'étudiant ayant appris son anatomie nommera l'humérus) et bien rond dans la main. Difficile de se tromper de muscle avec de tels arguments, et pourtant, ces belles lois nous rappellent jusque dans leur dénomination ce que Hume l'empiriste avait décrit dans son *Enquête sur l'entendement humain*, la « *resemblance* » et la « *contiguity in time or place* »³⁰⁷, éléments intrinsèques à l'expérience mais, nous le reverrons dans le chapitre suivant, responsables d'erreurs de jugement à partir du moment où l'on suppose des relations de cause à effet entre les différents faits que nous observons et dont nous nous souvenons. Les enseignants auront donc tout intérêt à faire très attention à la façon dont les étudiants interpréteront ces lois pour qu'ils ne soient pas tentés d'en tirer des conclusions hâtives et erronées.

Quant à l'idée de contraste entre la forme et le fond, qu'un élément n'est jamais isolé mais toujours perçu par rapport à un fond sur lequel il se détache ou un contexte qui lui donne sens, cette idée est fondamentale dans la pratique du toucher en kinésithérapie et fait donc l'objet d'une attention toute particulière en travaux pratiques à l'institut. Prenons l'exemple de la chaleur de la peau. Les étudiants apprennent facilement à reconnaître les différentes intensités de température, à les interpréter en fonction d'un contexte, le chaud pouvant être associé à une inflammation, le froid à un trouble de la circulation etc. Mais plus important est la capacité qu'ils doivent développer de percevoir des qualités locales et précises, en palpant non seulement la peau en regard du biceps par exemple, mais la peau de tout

³⁰⁷ D. Hume, *An Enquiry Concerning Human Understanding*, Cambridge, Hackett Publishing Company, 1993. p. 29.

le membre supérieur afin de savoir si la température perçue est diffuse ou localisée dans la région de la face antérieure du bras, ce qui n'aurait pas les mêmes conséquences pour un massage éventuel. Tout comme la vision d'un rouge harmonieusement réparti sur la surface du dos lorsqu'il vient d'être massé ne signifie pas la même chose que de grands rails rouge le long des spinaux ou qu'une tache rouge sur un point précis de l'omoplate, ces différents rouges pouvant d'ailleurs être reconnaissables par une palpation fine chez des étudiants non-voyants.

Apprendre à palper les contrastes forme-fond, permet aux étudiants d'apprendre à définir des contours déterminés aussi essentiels que des structures plus homogènes et cet apprentissage est la clé de l'acquisition d'une technique efficace car professionnelle, complémentaire d'une approche plus globale et plus humaniste.

Les taches rouges et chaudes qui apparaissent sur le corps de l'étudiant à qui son camarade vient de faire des frictions circulaires « parce que c'est le thème du TP du jour » peuvent être considérées comme des éléments qui interpellent. Toute la question est de savoir si l'étudiant peut, sait, et veut, être interpellé. Il me semble que c'est là qu'intervient un des rôles majeur de l'enseignant qui lui, « sait », et a donc pour fonction de transmettre son savoir à cet instant précis. Merleau-Ponty parle de notre rapport imminent au monde, lorsque nous devenons si près des choses de ce monde qu'elles finissent par interpellier une action de notre part. Ce rapport perceptif au monde met en lumière notre action d'être vivant qui perçoit et rend de ce fait l'étudiant beaucoup plus actif dans son expérience palpatoire.

Le piège de la philosophie de Merleau-Ponty pour un étudiant en kinésithérapie est cette notion très alléchante de synthèse pratique qu'il propose « Ce qui me donne, avec les faces visibles de l'objet, les faces non visibles, cette synthèse, qui conduit du donné à ce qui n'est pas actuellement donné n'est pas une synthèse intellectuelle qui pose librement l'objet total, c'est une synthèse pratique : je puis toucher la lampe, et

non seulement suivant la face qu'elle tourne vers moi, mais encore de l'autre côté ; il suffirait que j'étende la main pour la saisir »³⁰⁸. La réalité table m'est donnée dans sa totalité malgré le fait que je sois confiné à un seul point de vue sur celle-ci. Les étudiants ont tendance à réagir ainsi, il leur suffit de palper un endroit pour tirer des conclusions d'ordre général, surtout si leur bilan palpatoire part à la recherche de ce qu'ils sont supposés trouver ! Dolto nous met en garde contre ce comportement fréquent, malheureusement souvent induit par les consignes des enseignants eux-mêmes. « En masso-kinésithérapie, écrit-il, il arrive que la main du masseur soit envoyée par sa conscience avec la mission préétablie de saisir telle ou telle information que la conscience lui impose en quelque sorte d'avance : *tu sentiras cela*. Ce pragmatisme est redoutable car, dans ce cas, la main n'est pas messagère, mais une pince qui va chercher ce qu'on lui ordonne d'apporter. Cette manière d'agir fausse absolument la relation thérapeutique »³⁰⁹. Tous les étudiants demandent à un moment ou à un autre « mais que dois-je ressentir ? », et tous les enseignants leur demandent « cherchez une contracture ». A nous, enseignants, de leur faire toucher du doigt la différence entre chercher, sentir et trouver, entre un savoir sensitif théorique normatif et un savoir sensitif pratique personnalisé, tout en gardant à l'esprit que si la perception est l'activité vitale de tout organisme en contact avec son milieu, les origines de notre perception, surtout en masso-kinésithérapie, sont utilitaires et les objets valorisés dans le champ perceptif sont ceux investis par nos préoccupations subjectives. Bergson disait « c'est l'herbe en général qui attire l'herbivore »³¹⁰, reste aux enseignants à attirer les étudiants ayant délibérément choisi de suivre des études de kinésithérapie par des travaux pratiques attrayants, et reste aux étudiants à réfléchir sur ce qui les attire et convient, ou pas, à leur future profession.

Dans ce paragraphe consacré à la perception et l'entendement, nous ne pouvons pas conclure sans rappeler que pour Kant, nous pouvons connaître de deux façons différentes, avec ou sans l'aide de l'expérience. Pour lui, l'entendement joue un rôle

³⁰⁸ M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, op. cit., p. ?

³⁰⁹ B. Dolto, *Le corps entre les mains*, op. cit., p. 26.

³¹⁰ H. Bergson, *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF, 1995, p. 45.

non moins crucial que les sens dans l'acquisition de connaissances. Il écrit : « Que toute notre connaissance commence avec l'expérience, il n'y a là absolument aucun doute »³¹¹. Et il continue quelques lignes plus loin « Cela dit, que toute connaissance s'amorce *avec* l'expérience, il n'en résulte pas pour autant qu'elle dérive dans sa totalité *de* l'expérience »³¹².

Mais ceci est une autre histoire...

Savoir sensitif et neurosciences

Certains philosophes, comme Merleau-Ponty, s'inspirent des scientifiques, (« que dit là-dessus la physiologie moderne » ?³¹³ se demande-t-il), et certains scientifiques, comme Damasio, repartent des idées des philosophes («Maintenant, vous aurez peut-être conclu que la conversation avec mon ami ne va porter ni sur Descartes ni sur la philosophie, bien qu'elle doive évidemment tourner autour du cerveau, de l'esprit et du corps. Mon ami a cependant suggéré qu'elle soit placée sous le signe de Descartes, puisqu'il est impossible d'aborder ces sujets sans évoquer le grand personnage qui a avancé la conception la plus fréquemment retenue de nos jours des rapports entre le cerveau et l'esprit »³¹⁴.)

Essayons à notre modeste niveau de faire un lien entre les impressions philosophiques et les certitudes neurologiques afin d'établir en quoi une pédagogie d'apprentissage pratique du toucher centrée sur l'expérience est pertinente et cohérente dans notre monde de la rééducation.

Nous avons déjà étudié comment la main et le cerveau étaient complémentaires. Les modèles actuels en neurosciences de la perception confirment et expliquent en décryptant les trajets neuronaux l'impact des données sensorielles reçues lors d'un

³¹¹ Kant, *Critique de la raison pure*, Paris, Aubier, 1997, p. 93.

³¹² *Id.*, p. 94.

³¹³ M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, *op. cit.*, p. 104.

³¹⁴ A. Damasio, *L'Erreur de Descartes*, *op. cit.*, p. 17.

toucher au niveau de la main. Tous les auteurs récents sont d'accord entre eux, ce qui est suffisamment rare pour être souligné, et nous ne retiendrons que certains d'entre eux pour plus de cohésion dans ce paragraphe.

Tout d'abord, partons de leur conclusion commune : « pour le neurophysiologiste d'aujourd'hui, le problème se pose plutôt dans les termes suivants : la perception résulte non seulement de l'association intracérébrale des influx nerveux issus d'un organe sensoriel mais aussi de leur intégration à l'état central actuel, ce qui permet à l'organisme d'adapter son comportement en fonction des modifications internes et externes enregistrées »³¹⁵. Ce discours neurobiologique résume à lui seul l'état des connaissances actuelles et donne dans son champ particulier un certain éclairage aux conceptions empiristes et phénoménologistes de la perception utilisées lors d'un acte qui pour nous sera un acte d'apprentissage du toucher.

Une analyse sensorielle en périphérie revient sur la loi des énergies spécifiques de J.Müller, « chaque récepteur étant conçu pour répondre avec un seuil minimal, sur une gamme étroite, à une certaine forme d'énergie (électromagnétique, chimique, mécanique, thermique), la transduction de ce signal en langage électrique éveille, à faible intensité, une sensation spécifique qui peut cependant être déclenchée également par une stimulation forte d'un autre type »³¹⁶. En « transduction kinésithérapique », cette loi est un modèle d'apprentissage pour les étudiants qui doivent par exemple rechercher, ressentir et faire ressentir la plus petite pression douloureuse sur le corps de leurs camarades, ou comparer une pression d'intensité faible, antalgique donc, et une friction transversale d'intensité forte, antalgique également dans certaines conditions.

Les projections nerveuses ascendantes sont disséquées de la même façon par les neuro-anatomistes qui affirment « Les organes sensoriels sont reliés au système

³¹⁵ N. Brisacq-Schepens, M. Crommelinck, *Neurosciences, Abrégés de Neuro-psycho-physiologie*, Paris, Dunod, 2006, p. 31.

³¹⁶ N. Brisacq-Schepens, M. Crommelinck, *Neurosciences, Abrégés de Neuro-psycho-physiologie, op. cit.*, p. 32.

nerveux central par plusieurs voies anatomiques d'une importance toute particulière puisqu'elles relient point par point les récepteurs d'une modalité donnée avec une région centrale bien délimitée et qu'elles ne comportent qu'un nombre réduit de relais synaptiques, où s'observe souvent une inhibition latérale qui augmente le contraste détecté par le neurone sensoriel »³¹⁷. Ces informations scientifiques, loin des préoccupations des philosophes, ne concernent pas non plus réellement les étudiants en institut de formation pratique au toucher, mais il leur est cependant conseillé de les connaître pour mieux comprendre les lésions neurologiques dont seront atteints leurs futurs patients.

L'intégration corticale des influx sensoriels, par contre, étudiée en théorie dans les modules de deuxième année, peut être appliquée directement en pratique. Savoir que « au niveau cortical, un système sensoriel est représenté au sein de plusieurs cartes topographiques fonctionnelles reliées par de nombreuses connexions réentrantes »³¹⁸ n'est peut être pas d'une importance capitale dans l'apprentissage du toucher, mais savoir que « le partage du travail réalisé au sein des réseaux centraux de projection sensorielle aboutit à une représentation interne efficace en vue de l'action³¹⁹ » l'est. « Schématiquement, un double courant complémentaire relie le pôle sensoriel (postérieur) avec le pôle moteur (antérieur) assurant, l'un ventral, l'identification et la reconnaissance perceptives des configurations sensorielles et, l'autre dorsal, une représentation dynamique de l'espace pour préparer des mouvements ciblés ». J. Massion donne un exemple précis : « Les afférences cutanées, principalement originaires de la face palmaire de la main, provoquent par l'intermédiaire du neurone pyramidal un mouvement dirigé vers la zone de la peau qui a été stimulée. Cette organisation tend à favoriser l'exploration et la saisie d'un objet ou encore l'appui de l'extrémité du membre sur un support »³²⁰. Or qu'est-ce qu'un massage, si ce n'est un mouvement dynamique de saisie exploratoire ciblée de la main dans l'espace ? Certes, connaître toutes les ficelles de l'organisation somato-temporo-spatiale relève du

³¹⁷ *Id.*, p. 32.

³¹⁸ *Ibid.*, p. 33.

³¹⁹ *Ibid.*, p. 33.

³²⁰ J. Massion, « Fonctions motrices », *Editions techniques, Encyclopédie Médico Chirurgicale, Neurologie*, Paris, 1994, 17-002-D-10.

domaine de la curiosité intellectuelle et de la compréhension d'un mécanisme d'action, mais peut être utile aux enseignants pour penser leurs travaux pratiques et justifier à « l'extérieur incrédule » de pédagogies centrées sur l'expérience tactile.

Les neuroscientifiques, dont les neurobiologistes, dans un effort de vulgarisation de leurs connaissances, insistent également sur le fait incontestable que « paradoxalement la peau, qui enferme et délimite le corps, est aussi par la richesse de son innervation sensorielle l'une des ouvertures majeures de celui-ci au monde »³²¹. Un tel langage n'est pas sans nous rappeler celui des philosophes que nous utilisons comme auteurs de référence... Avant d'entrer dans des descriptions plus précises de la sensibilité de l'appareil moteur, Roll insiste « Organe des sens à l'interface du moi et du non-moi, la peau participe ainsi aussi bien à l'élaboration de ce qu'il est convenu d'appeler la connaissance de soi, qu'à celle, généralement plus immédiate pour nous, des propriétés du milieu dans lequel le corps est immergé et sur lequel il agit »³²². Il s'agit donc bien d'être au monde...

Un dernier point sur lequel les chercheurs actuels attirent l'attention des rééducateurs et des enseignants en masso-kinésithérapie est l'importance des liens entre la physiologie de la perception et l'apprentissage d'un acte moteur, allant même jusqu'à écrire « l'éducation et la rééducation sont encore trop souvent affaire d'empirisme³²³ », le mot empirisme ayant dans leur bouche bien évidemment un sens tout à fait différent de celui que nous venons de nous attacher à lui donner ! L'apprentissage moteur, très en vogue depuis quelques années, devient ainsi le centre d'une politique d'éducation que nous allons aborder dans les paragraphes suivants.

³²¹ J.P. Roll, *Traité de Psychologie Expérimentale*, Paris, PUF, 1994, p. 483.

³²² *Id.*, p. 483.

³²³ S. Mesure, « Neurophysiologie et stratégies posturales », *Kinésithérapie scientifique* numéro 474, Février 2007, p. 23.

VI. Une praxis éducative du toucher

Approches neurophysiologiques de l'apprentissage moteur

Le couplage perception-action trouve son expression fonctionnelle dans un « contrôle moteur qui repose sur des processus mixtes, centraux et périphériques »³²⁴. L'objectif, qu'il soit rééducatif ou éducatif, est l'agir. De nombreux modèles du traitement de l'information sont validés tant en éducation physique et sportive, domaine à la pointe de l'apprentissage du mouvement, qu'en kinésithérapie. Ces modèles ne sont pas encore enseignés suffisamment en instituts de formation en masso-kinésithérapie, et pourtant sont exploités par les enseignants à sensibilité neurologique. En effet, si « la performance motrice peut être considérée comme le produit de l'adaptation du système cognitif et du système sensori-moteur du sujet aux contraintes des situations auxquelles il est confronté »³²⁵, les enseignants ont la tâche facile d'intégrer dans leurs travaux pratiques des stimuli tactiles (pressions, étirements, etc.), des stimuli environnementaux (heures de cours à différents moments de la journée), des éléments cognitifs (TP d'application du cours sur l'équilibre avec sollicitation des appuis plantaires stimulés par le massage), et des valeurs motivationnelles (TP de révisions avant les partiels), le toucher des étudiants se trouvant orienté et modifié par toutes ces composantes. « Jouer » sur tous les facteurs est une des fonctions de l'enseignant organisateur de ses cours et des conditions matérielles et émotionnelles de ceux-ci, rôle s'apparentant à la conception et l'application d'une véritable stratégie pédagogique de l'apprentissage du toucher.

³²⁴ M. Laurent, J.J. Temprado, Séminaire « Apprentissage et contrôle du mouvement dans les A.P.S., Quelles théories pour quelles pratiques ? », *Polycopié 2000*, Université d'Aix-Marseille, 2001, p. 12.

³²⁵ S. Mesure, « Neurophysiologie et stratégies posturales », *op. cit.*, p. 23.

Prenons un exemple encore plus précis d'application des théories du contrôle moteur. Tout comme nous l'avions évoqué avec les lois de la psychologie de la forme, un mouvement d'apparence simple, « comme le pointage d'une cible dans l'espace ³²⁶» (la phase d'approche du corps de l'autre lors d'un massage) est régi par certaines lois de l'organisme qui doit successivement :

« - localiser la cible dans l'espace et actualiser la géométrie du membre concerné (définition des coordonnées de la cible dans l'espace, intégration des informations sensorielles)»³²⁷, c'est-à-dire estimer la distance de son corps de massant par rapport à la table de massage par exemple et rapprocher son tronc, plier les jambes, etc.

« - définir un plan d'action (choix et formation d'une trajectoire) »³²⁸ comme par exemple décider de masser les spinaux de la tête vers le sacrum ou l'inverse, la trajectoire n'étant pas identique en fin de parcours.

« - planifier l'action musculaire nécessaire à la réalisation de cette trajectoire »³²⁹, donc se préparer à utiliser d'abord les muscles de toute la main, puis ceux de l'avant-bras et du bras en progression, avec ouverture des doigts et de la paume de la main dès le départ **avant** de toucher le corps de celui qui se fera masser.

« - adapter si besoin la commande en cours d'exécution (mise en jeu des mécanismes de rétroaction sensorielle) ³³⁰» en refermant les quatre doigts de la main si les spinaux de celui qui est massé sont de petite corpulence ou très toniques.

³²⁶ P. Le Cavorzin, « Aspects généraux de la physiologie de l'acte moteur », *Kinésithérapie scientifique*, numéro 474, février 2007, p.7.

³²⁷ P. La Cavorzin, « Aspects généraux de la physiologie de l'acte moteur », *op. cit.*, p. 7.

³²⁸ *Id*, p.7.

³²⁹ *Ibid*, p. 7.

³³⁰ *Ibid*, p. 7.

« - mémoriser la performance afin de l'améliorer le cas échéant pour une tâche similaire ultérieure (apprentissage moteur) »³³¹, ce qui est précisément l'enjeu pour un étudiant en toucher.

Cet exemple illustre la complexité d'un acte moteur et l'intérêt certain pour les enseignants de connaître les mécanismes déclencheurs et régulateurs pour favoriser un meilleur apprentissage chez les étudiants par l'entraînement et l'expérience d'un toucher sans cesse renouvelé.

Il permet également de mettre en lumière d'autres éléments nécessaires à ou apportés par l'expérience elle-même, tels que la capacité à se représenter son corps en situation, à adapter le toucher en fonction des contraintes rencontrées, à mettre en mémoire des données vécues pour mieux les utiliser par la suite, à les analyser avant, pendant et après l'action. Ce processus actif cognitif et émotionnel, intentionnel et décisionnel, fait appel à des facultés de concentration et d'attention qui sont disséquées et décrites par les scientifiques. Mais il importe de définir clairement les limites de ces imageries cérébrales, même si elles donnent, comme le dit Damasio « l'impression d'écouter aux portes de ma propre vie intérieure, comme reliée à la source même de l'existence »³³².

Si de plus en plus de mécanismes cérébraux sont accessibles à la technologie moderne, le sens qui leur donne leur véritable finalité « échappe, par son essence même, à toute imagerie quantifiée »³³³. Voir à travers la voûte crânienne d'un homme pensant est un rêve et une chimère. Il est vrai que si ce que l'on appelle pensée se limite à la mise en œuvre de fonctions dites cognitives, il devient possible d'envisager une exploration du cerveau et de recueillir des données sur l'aspect quantitatif, mesurable, de certaines activités mentales. Mais si l'on accorde à la pensée une dimension qualitative, personnelle, invisible, il est illusoire de s'aventurer à essayer de voir le cerveau, et l'homme, penser.

³³¹ *Ibid*, p.7.

³³² A. Damasio, interview sur France Inter, Janvier 1995, à propos du Voyage magnifique de Schubert.

³³³ E. Zarifian, « L'outil, les fonctions et le sens », *La Recherche*, numéro 289, juillet-août 1996, p. 5.

C'est pourquoi il nous faut revenir à la philosophie pour continuer notre voyage dans la galaxie de l'expérience et de la connaissance.

L'expérience en première personne

Expérience et éducation passive

L'expérience au service de l'apprentissage a été décrite précédemment, mais si l'apprentissage fait partie de l'éducation, alors l'expérience est au service de l'éducation des étudiants.

« Les valeurs de l'éducation sont liées à l'apprendre, écrit O. Reboul, elles sont ce qui mérite d'être appris par chacun et en même temps l'acte de l'apprendre ; apprendre étant devenir homme »³³⁴. Mais qu'est ce qu'apprendre à devenir homme pour les étudiants, qu'est ce qu'apprendre à devenir kinésithérapeute, et en quoi l'expérience du toucher en travaux pratiques peut-il les aider ?

Locke insiste sur le fait que « même des impressions légères, presque insensibles, quand elles ont été reçues dès la plus tendre enfance, ont des conséquences importantes et durables »³³⁵, ce qui renforce notre croyance que les premiers travaux pratiques seront déterminants pour ceux qui en font l'expérience, idée que défendent les responsables pédagogiques lorsqu'ils imposent aux enseignants de faire l'appel à chaque cours, un étudiant n'étant pas présentable au diplôme d'état si celui-ci compte un certain nombre d'absences. Il me semble d'ailleurs que ce moyen de chantage est bien peu éducatif puisque fondé sur la peur d'une sanction et non pas sur le regret d'avoir manqué quelque chose d'important, ce que Locke exprimait ainsi : « pour

³³⁴ O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1999, p. 9.

³³⁵ J. Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Vrin, p. 27.

obtenir des enfants qu'ils apprennent avec zèle la grammaire, la danse, ou quelque chose du même genre, de peu d'importance pour le bonheur et l'utilité de leur vie, les parents emploient mal à propos les récompenses et les châtements ; ils renversent les principes de l'éducation »³³⁶, ce qui, pour quelque chose d'importance et d'utile, est encore plus néfaste.

Permettre aux étudiants d'être actifs est un des objectifs principaux de l'enseignement pratique. Certains pourraient croire, à tort, que l'expérience est un phénomène passif, tout comme se *faire* masser peut sembler l'être. « L'expérience est souvent décrite comme procédant d'une pure *réceptivité* »³³⁷ écrit A. Barberousse. Le contact extérieur de la main de celui qui masse sur celui qui est massé est indépendant de la volonté de ce dernier, même si celui-ci a accepté les règles du jeu de l'apprentissage pratique « sur » lui. Si les frictions effectuées sont douloureuses ou mal exécutées, ce qui est souvent le cas, l'expérience peut être rangée du côté de l'épreuve subie. Certes, il est toujours possible de refuser de continuer l'expérience, contrairement à ce qui se produit souvent en secteur hospitalier où les malades n'ont pas leur mot à dire, ou n'osent pas exprimer leur désaccord. Et pourtant, cette passivité de l'expérience est féconde. Elle instruit l'étudiant qui la reçoit, elle l'éduque, d'une part en le confrontant à des situations variées, comme le préconisent à la Renaissance ceux pour lesquels « pour former au mieux un jeune esprit, nulle école n'était considérée meilleure que celle de l'expérience, entendue au sens d'une rencontre avec des situations ou des objets toujours nouveaux »³³⁸. C. Bernard soutient la même idée lorsqu'il écrit « dans la langue française, le mot expérience au singulier signifie d'une manière générale et abstraite l'instruction acquise par l'usage de la vie »³³⁹.

³³⁶ *Id.*, p. 68.

³³⁷ A. Barberousse, *l'expérience, op. cit.*, p. 12.

³³⁸ *Id.*, p. 14.

³³⁹ C. Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris, Flammarion, 1984, p. 39.

Cette expérience « passive », marque de toute expérience, est d'autant plus riche qu'elle participe à l'élaboration de notre mémoire et donc d'une autre sorte d'expérience. Aristote fait remarquer que « c'est de la mémoire que provient l'expérience pour les hommes : en effet, une multiplicité de souvenirs de la même chose en arrive à constituer finalement une seule expérience ; et l'expérience paraît bien être à peu près de même nature que la science et l'art, avec cette différence toutefois que la science et l'art adviennent aux hommes par l'intermédiaire de l'expérience, car *l'expérience a créé l'art*, comme le dit Polos avec raison, *et le manque d'expérience, la chance* »³⁴⁰. Les étudiants « faussement passifs » acquièrent donc par l'expérience une connaissance vécue du toucher par la médiation de ce toucher, qui leur permet de réfléchir sur la dimension scientifique et artistique des sensations qu'ils éprouvent, peut être pour mieux en tirer parti ultérieurement quand ce sera leur tour de toucher l'autre. Mais là encore l'écueil est grand de vouloir ensuite transposer sur autrui ce que l'on a ressenti soi, et d'oublier que l'autre n'est pas moi...

Expérience et activité créatrice du jugement

« Sous l'aspect des rapports entre expérience et jugement, les diverses positions philosophiques envisageables sont, comme on le devine, dictées par l'élément sur lequel on choisit de mettre l'accent, la passivité féconde de l'expérience ou l'activité créatrice du jugement »³⁴¹.

Le jugement peut-être secondaire à l'expérience, comme dans le paragraphe précédent, ou condition essentielle de toute connaissance. O. Reboul fait de l'esprit critique et du jugement « une des valeurs à laquelle l'éducation a pour but de préparer »³⁴². De nombreux théoriciens des « sciences de l'éducation » insistent sur la dimension humaine et adulte que donne un enseignement orienté vers l'acquisition et

³⁴⁰ Aristote, *Métaphysique*, *op. cit.*, A, 1, 980a.

³⁴¹ A. Barberousse, *L'expérience*, *op. cit.*, p. 15.

³⁴² O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, *op. cit.*, p. 4.

l'usage de la raison par l'intermédiaire de l'expérience, « accompagnement d'un développement intellectuel qui trouve son dynamisme en lui-même »³⁴³. Les neuroscientifiques décrivent le processus actif de la perception comme « processus actif par lequel le sujet recherche l'information dont il distingue les traits essentiels qu'il compare entre eux, ceci afin de générer des hypothèses interprétatives qu'il confronte aux données originales »³⁴⁴. Cette faculté d'interprétation et d'émission d'hypothèses est bien une des facettes de notre entendement utilisée très précisément lors d'expériences se rapprochant d'expérimentations.

Pour C. Bernard, « l'homme ne se borne pas à voir ; il pense et veut connaître la signification des phénomènes dont l'observation lui a révélé l'existence »³⁴⁵. L'observation et la palpation en ce qui concerne les étudiants en toucher... Pour lui, « on doit pouvoir toucher le corps sur lequel on veut agir »³⁴⁶ pour être expérimentateur. On doit également pouvoir raisonner en prenant appui sur l'expérience, en interprétant les faits constatés, en les rapprochant les uns des autres pour porter sur eux un jugement. Cette investigation présuppose « avoir une idée et invoquer ou provoquer ensuite des faits pour contrôler cette idée préconçue » ajoute-t-il. C'est ce que font les étudiants, ignorants au départ de ce qu'est un toucher, testant par expérience le fait de toucher et d'être touchés, puis, se forgeant une vague idée de ce qu'est une friction, essayant ensuite de vérifier si la dite friction entraîne les effets attendus ou non. Ces étudiants pratiquant des « sortes d'expériences de tâtonnement pouvant être appelées des expériences pour voir »³⁴⁷, sont particulièrement actifs et créatifs, « interrogeant la nature et lui posant des questions dans tous les sens, suivant les diverses hypothèses qui lui sont suggérées »³⁴⁸.

Duhem confirme le rôle du jugement dans ce qu'il appelle une expérience de Physique, comparable à une expérience de toucher physique pour nous, en distinguant une expérience « vulgaire » d'une expérience « de Physique » : « une expérience de

³⁴³ C. Hadji, *Penser et agir l'éducation*, Paris, ESF, 1992, p. 135.

³⁴⁴ N. Brisacq-Schepens, M. Crommelinck, *Neurosciences, Abrégés de Neuro-psycho-physiologie*, op. cit., p. 31.

³⁴⁵ C. Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, op. cit., p. 33.

³⁴⁶ *Id.*, p. 37.

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 50.

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 55.

Physique est l'observation précise d'un groupe de phénomènes accompagnée de l'interprétation de ces phénomènes ; cette interprétation substitue aux idées concrètes réellement recueillies par l'observation des représentations abstraites et symboliques qui leur correspondent en vertu des théories admises par l'observateur. Le résultat de l'expérience vulgaire est la constatation d'une relation entre divers faits concrets ; tel fait ayant été artificiellement produit, tel autre fait en est résulté... Le résultat des opérations auxquelles se livre un physicien expérimentateur n'est point du tout la constatation d'un groupe de faits concrets ; c'est l'énoncé d'un jugement reliant entre elles certaines notions abstraites, symboliques, dont les théories seules établissent la correspondance avec les faits réellement observés »³⁴⁹.

Ainsi nous revenons à notre objectif intellectuel du départ, faire émerger chez les étudiants cette capacité à faire les liens entre théorie et pratique et entre pratique et pratique. Partir de l'inconnu pour effleurer le presque connu pour replonger dans un inconnu différent devient dès lors un stimulus puissant d'apprentissage, d'autant plus que de nombreux enseignants privilégient une approche expérimentale par essais-erreurs.

En effet, le renforcement positif non négligeable des résultats de la pratique d'essais réussis sur le comportement des étudiants est exploité systématiquement par certains puisque ce procédé pédagogique a montré les avantages d'un apprentissage par essais-erreurs sur les fonctions mentales de représentation et de raisonnement, notamment lorsque le sujet sait qu'on lui fait exécuter une tâche qu'il va à nouveau rencontrer et dont les résultats seront à reproduire ultérieurement. De plus, l'erreur peut être utilisée par le sujet qui apprend comme moyen de progresser surtout lorsque le rapport dialectique entre réussites et erreurs est maintenu, quand « la valorisation des réussites assure la satisfaction et favorise alors la prise en compte des erreurs et le fonctionnement de boucles de régulation »³⁵⁰.

³⁴⁹ Duhem, *La théorie physique, son objet, sa structure*, Paris, Vrin, 1989, p. 225.

³⁵⁰ J.J. Bonniol, M. Genthon, « Contingences de renforcement et correction des erreurs », *Corpus de textes : situations d'apprentissage et acquisitions* », Université de Provence Aix-Marseille I, 1996, t. 1, p. 32.

Mais poser une question, grand principe de l'institution d'une expérience, d'après C. Bernard pour qui « le grand principe expérimental est le doute qui laisse à l'esprit sa liberté et son initiative »³⁵¹, rejoint en cela par P. Meirieu pour qui « il importe au plus haut point de placer l'élève, le plus souvent possible, en position de faire, de se tromper, d'hésiter, de choisir une méthode, d'évaluer ses effets, de rechercher d'autres voies quand on découvre une impasse »³⁵², poser une question, donc, n'est peut être pas très éthique en apprentissage du toucher, comme le chapitre 3 de cette thèse tentera de le dévoiler.

Tous ces jugements d'expérience, « pensée formée à partir d'une expérience, et possédant le même *contenu* que cette expérience »³⁵³ nous conduisent à une prise de décision, comme le confirment les chercheurs qui démontrent scientifiquement que « la perception apparaît comme un acte de décision, au niveau cérébral quant à la signification probable des informations sensorielles pour le sujet : cette décision, largement conditionnée par l'expérience innée ou acquise, revêt une grande importance biologique »³⁵⁴. Tout le chapitre 5 de ce travail sera consacré à la prise de décision responsable, au cœur de l'apprentissage du toucher pour les étudiants, et plus généralement de l'enseignement-éducation censé leur apprendre à devenir des hommes-kinésithérapeutes, c'est-à-dire à développer leur capacité à raisonner, décider et agir en s'orientant eux-mêmes face aux difficultés de la vie.

Expérience et émergence d'un Je-au-monde pensant

L'expérience et les expériences nous apprennent dans quel monde nous vivons, de quel toucher par exemple les étudiants ont besoin pour soulager ou stimuler une personne, et elles les renseignent sur la façon dont ces informations peuvent être

³⁵¹ C. Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, op. cit., p. 71.

³⁵² P. Meirieu, « Vers l'éducation nouvelle », numéro 450, sept-oct 1991, p. 14.

³⁵³ A. Barberousse, *l'expérience*, op. cit., p. 20.

³⁵⁴ N. Brisacq-Schepens, M. Commelinck, *Neurosciences, Abrégés de Neuro-psycho-physiologie*, op. cit., p. 31.

intégrées dans ce qu'ils ont appris ou ce qu'ils pensent par ailleurs. Mais l'expérience n'est « pas seulement une bonne institutrice, elle n'a pas pour seul effet de nous faire connaître le monde : elle *agit* sur nous, elle nous transforme, autant par *ce* qu'elle nous apprend que par la *façon* dont elle nous l'apprend »³⁵⁵. Nous retrouvons ainsi les aspects subjectifs et phénoménologiques qui lui sont constitutifs. Nous avons déjà étudié comment notre corps, et plus précisément notre main, joue un rôle décisif dans la façon dont le contenu du toucher est transmis à notre esprit. Expérimenter un toucher produit un effet, et cet effet fait partie de mon expérience tout autant que le contenu technique du toucher en question. Il n'est pas rare que l'expérience du toucher vécu soit au-delà de toute expression, les étudiants étant incapables de qualifier exactement une pression glissée le long de leur cuisse par exemple. Husserl a analysé cette foule de pensées et d'impressions comme un « débordement » du contenu d'une expérience par de multiples autres expériences. « Le monde est pour nous tel qu'en lui la connaissance a toujours déjà accompli son œuvre, sous les formes les plus variées ; et ainsi il est hors de doute qu'il n'y a pas d'expérience, au sens simple et premier d'expérience de chose qui, s'emparant de cette chose pour la première fois, la portant à la connaissance, ne « sache » pas déjà d'elle davantage que ce qui vient ainsi à la connaissance »³⁵⁶. Il développe cette structure de l'expérience comme « toute expérience, quel que soit ce dont elle fait l'expérience au sens propre, ce à quoi elle est confrontée, *a eo ipso*, nécessairement, un savoir et un savoir latent se rapportant à cette chose, précisément, à ses caractères propres, auxquels elle n'a pas encore été confrontée »³⁵⁷. Qu'ils osent l'avouer ou non, les étudiants ont un pré-savoir déterminé, et les pressions glissées le long des adducteurs réveillent des sensations éprouvées dans un autre contexte, ou évoquent des images ou des fantasmes vécus ou imaginaires. Cet « *horizon interne, induction* qui, par essence appartient à toute expérience, en est inséparable car étant dans l'expérience elle-même »³⁵⁸. La particularité de cet horizon est qu'il peut être influencé, modifié, complété, par la volonté d'un Je-voulant autant de la part d'un étudiant que d'un enseignant, et tel est

³⁵⁵ A. Barberousse, *L'expérience, op. cit.*, p. 35.

³⁵⁶ Husserl, *Expérience et Jugement*, Paris, PUF, 1970, p. 36.

³⁵⁷ *Id.*, p. 36.

³⁵⁸ *Ibid.*, p. 37.

l'enjeu de l'apprentissage d'un toucher qui, de toucher intime, peut alors devenir toucher « aussi » d'apprentissage puis de rééducation.

En effet, « l'expérience renvoie à la possibilité – et il s'agit là d'un *pouvoir* du Je -, non seulement d'expliquer la chose qui a été donnée à un premier regard, à partir de cette donnée dans son ipséité, mais aussi d'obtenir peu à peu, au fur et à mesure de son déroulement, de nouvelles déterminations de cette même chose »³⁵⁹. Les étudiants, guidés par leurs enseignants, étendent ainsi leur expérience en « une chaîne continue d'expériences singulières explicatrices, unies synthétiquement en une expérience unique, ouverte à l'infini, du même »³⁶⁰. Tout dépendra de l'intention donnée au toucher, de l'anticipation consciente de nos actes, sachant que « tous les objets réels qui sont à chaque fois anticipés ensemble, ou co-donnés à la conscience seulement en arrière-plan, comme horizon externe, sont pour la conscience des objets réels *appartenant* au monde, comme étant dans l'unique horizon spatio-temporel »³⁶¹.

Quant aux caractéristiques subjectives des expériences, gardons nous de trop les placer au premier plan lors de l'apprentissage, puis de l'utilisation, d'un toucher à visée rééducative. Wittgenstein décrit un comportement extrêmement parlant par exemple pour tous ceux qui envisagent de soulager les douleurs des autres, donc, bien évidemment pour tous les étudiants en toucher. « Si je dis de moi-même que ce n'est qu'à partir de mon propre cas que je sais ce que signifie le mot *douleur*, ne devrais-je pas dire la *même chose* d'autrui également ? Et comment puis-je généraliser ce cas *unique* de manière aussi irréfléchie ? »³⁶² L'expérience en première personne fait partie de la pédagogie de certains enseignants, qui font exprimer aux étudiants ce que eux ont ressenti comme étant douloureux, cette pédagogie étant contestée par d'autres qui y voient une porte ouverte au cri de douleur personnel induisant peut être une attitude d'empathie, mais plus encore une fâcheuse tendance à se considérer comme modèle de référence, en oubliant que « dès qu'on doit imaginer la douleur d'autrui sur le modèle

³⁵⁹ *Ibid*, p. 37.

³⁶⁰ *Ibid*, p. 37.

³⁶¹ *Ibid*, p. 38.

³⁶² Wittgenstein, *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard, 1961, p. 223.

de la sienne propre, ce n'est pas chose si aisée puisque que je dois imaginer des douleurs *que je ne ressens pas* sur le modèle des douleurs que *je ressens* »³⁶³.

Tout est finalement une question d'appréciation personnelle, comme le constate T. Nagel. Pour lui, le point de vue qui est constitutif de toute expérience n'est pas ce qui lui donne son caractère privé. « Ce point de vue est le point de vue du sujet, de la première personne, mais non celui d'un sujet en particulier »³⁶⁴. Il écrit « cela a un rapport direct avec le problème de la relation corps-esprit. Car si les faits de l'expérience – des faits concernant quel effet cela fait *pour* l'organisme sujet de l'expérience- sont accessibles seulement d'un unique point de vue, alors la manière dont le caractère véritable des expériences pourrait être révélé par le mode de fonctionnement physique de cet organisme devient un mystère. Cette dernière fait partie du domaine des faits objectifs *par excellence* – de l'espèce de ceux qui peuvent être observés et compris de nombreux points de vue différents et par des individus dotés de systèmes perceptuels différents »³⁶⁵, dont les étudiants et les enseignants.

Le toucher délivré dans les instituts de formation en masso-kinésithérapie fait donc appel à l'expérience qui met les étudiants en contact avec le monde extérieur, comme l'action, tout en constituant comme la pensée un élément crucial de leur vie intérieure. L'apparente passivité de l'expérience pour celui qui est touché se conjugue avec l'indispensable activité qui préside au raisonnement et au jugement tant de celui qui reçoit un massage ou une mobilisation que de celui qui les offre.

Cette passivité féconde du corps et cette activité créatrice de l'esprit sont les sources principales de leur toucher, leur permettant d'accéder à une *tekhne* « qui ne s'occupe ni des principes premiers ou des réalités éternelles, objets de la philosophie, ni

³⁶³ *Id.*, p. 226.

³⁶⁴ A. Barberousse, *L'expérience, op. cit.*, p. 188.

³⁶⁵ T. Nagel, « Quel effet cela fait-il d'être une chauve souris ? », *Vues de l'esprit*, Paris, Interéditions, 1987, p. 397.

des réalités objectivées par la science en vue de la connaissance, mais des choses qui sont *en devenir*, donc assujetties au changement »³⁶⁶.

La pratique régulière du toucher ne permet pas seulement d'acquérir une plus grande maîtrise manuelle. En répétant des gestes précis, l'étudiant finit par les accomplir de manière plus spontanée, plus naturelle, plus aisée. Une aptitude nouvelle à partir de l'inné dormant se fait jour peu à peu, donnant une valeur nouvelle à l'étudiant, une puissance d'accomplir des actes qui le rend plus estimable, plus digne, plus excellent.

Cet accomplissement de soi relève du domaine de la praxis. Si la praxis est un chemin menant au bonheur humain pour lui-même, si la visée de la praxis est l'homme, le bien de l'homme, le choix délibéré, si la praxis devient vertu morale avec participation de l'intellect nous permettant d'agir humainement, alors l'apprentissage pratique du toucher kinésithérapeutique en Institut est une praxis éducative, action sensée ayant sa propre fin, c'est-à-dire coïncidant avec l'accomplissement même de celui qui agit.

³⁶⁶ D. Folscheid, « La question de la médicalité », *op. cit.*, p. 115.

Chapitre III

L ETUDIANT EN RISQUE

I. Situations et faits de risques

Incidents et accidents d'apprentissage pratique

Comme il l'a été expliqué précédemment, les étudiants pratiquent « sur » eux-mêmes et « sur » leurs camarades lorsqu'ils souhaitent apprendre un geste technique qualifié de « technique de base » (massage, mobilisations actives et passives...), ou lorsqu'ils suivent les directives de leurs enseignants qui eux aussi les utilisent à des fins de démonstrations ou d'explications.

En 2003, ayant constaté dans mes propres cours l'apparition de réactions physiques indésirables sur le corps des étudiants pendant ou après les séances, et ayant été avertie que de tels phénomènes se produisaient également avec mes collègues, je décidai d'examiner la situation d'un peu plus près, d'autant plus que quelques incidents se révélèrent parfois être de véritables accidents et que les comportements tant des étudiants que de la direction et des enseignants face à ces faits d'apprentissage me parurent très étonnants et souvent bien peu éthiques.

J'appellerai incident « la perturbation d'une composante, d'une unité ou d'un sous système »³⁶⁷, reprenant la définition largement empreinte de la thématique de la commande d'une machine lorsque je me référerai à la « main-outil » des étudiants, à leur compétence technique massokinésithérapique, et je parlerai d'accident lorsque ce « quelque chose de fâcheux »³⁶⁸, « toujours histoire symbolique unique »³⁶⁹, pourra être vu comme le résultat de défaillances techniques mais surtout humaines au sein d'une chaîne d'évènements.

³⁶⁷ J-L. Wibo, *Introduction aux cyndiniques*, ESKA, Paris, 1998, p. 9.

³⁶⁸ C. Veil, article « cyndinique », *Encyclopédia Universalis*, p. 456.

³⁶⁹ Y. Pesqueux, *Le concept de risque au magasin des curiosités*, www.cnam.fr/depts/te/dso

Notre recherche statistique porta sur l'année 2004-2005 et sur l'année 2005-2006, années au cours desquelles nous suivîmes l'évolution d'une promotion de soixante étudiants de première année (K1) puis de seconde année (K2).

Les cours de travaux pratiques délimitèrent le cadre spatio-temporel de cette recherche, véritable espace de risque « implantant l'historique dans le spatial en introduisant un fond de décor fini sur lequel se profilent les chances et les risques »³⁷⁰.

Les manifestations corporelles considérées comme néfastes furent classées non par ordre de gravité ou de fréquence, mais par ordre morpho-topographique pour rester en cohérence avec la démarche de bilans habituellement enseignée.

Au niveau cutané, les travaux pratiques de massage induisent systématiquement des réactions de type rougeurs, dermographisme, triades de Lewis³⁷¹ etc., mais il faut faire une distinction entre des réactions physiologiques et des réactions « exagérées », donc presque pathologiques ou pouvant le devenir, comme par exemple ces énormes triades de Lewis survenant chez un ou deux étudiants à chaque cours sur les frictions circulaires (destinées à être antalgiques), ou ces rails rouge foncé le long des épineuses de quelques étudiants à chaque cours sur le palper-rouler de Wetterwald (destiné à évaluer les adhérences ou à lutter contre elles si besoin est). Ces réactions sont aussi fréquentes chez les K1 que chez les K1 devenus K2.

Au niveau musculaire, la majorité des réactions désagréables pendant ou après un cours de massage peut être regroupée sous le vocable de contractures. Ces tensions musculaires intempestives provoquées par les apprentis étudiants sont décelables surtout dans la région rachidienne, tous étages confondus. Les chiffres montrent que chez les K1, un étudiant sur 4 va être « malmené » lors de pétrissages des trapèzes supérieurs, alors qu'un étudiant sur 10 va souffrir lors de pétrissages de la masse

³⁷⁰ D. Folscheid, *L'oblitération de l'existence* », www.chu-toulouse.fr/hepato_p/dominique.htm

³⁷¹ Phénomène allergique décrit par Sir Thomas Lewis, cliniquement traduit par une rougeur entourant une tuméfaction blanche associée à une chaleur locale.

commune lombaire, aucun des étudiants observés n'ayant signalé de douleurs avant le cours. Devenus K2, ils se feront mal approximativement dans les mêmes proportions... Les déchirures représentent un cas extrême, un ou deux étudiants par année se plaignant de telles lésions après les cours de gymnastique.

Au niveau articulaire, il arrive que des entorses de cheville soient reproduites lors de cours de massage à visée proprioceptive en K1 et en K2, ou en mobilisation passive de cheville ou de pied, mais les chiffres n'excèdent pas deux ou trois cas par an. Par contre, aucun cas de lésion provoquée directement sur des chevilles saines n'a été enregistré. Il n'en n'est pas de même pour les articulations du poignet ou des doigts, 6 étudiants en K1 ayant été recensés comme présentant des douleurs dans cette région à la suite des travaux pratiques de mobilisation passive alors qu'ils ne souffraient d'aucun trouble au préalable. De même, un ou deux étudiants par groupes en K1 et en K2 rapportent des céphalées de diffuses à violentes après les travaux pratiques de mobilisations et/ou tractions cervicales.

Quant aux enseignants, ils ne sont pas à l'abri de provoquer de telles lésions chez leurs étudiants, les plus bénignes étant des contractures, les plus graves une luxation d'épaule en 2006 par une enseignante en neurologie périphérique lors d'une démonstration d'étirement du grand pectoral, et une téτανisation très douloureuse du deltoïde d'un étudiant en 2007 par un enseignant en électrothérapie lui faisant tester en cours une machine d'électrostimulation. Ces deux exemples ne sont toutefois pas comparables, la première « victime » ayant été toute aussi surprise que l'enseignante et les autres étudiants, totalement en confiance, la seconde par contre ayant été contrainte de subir le test alors qu'elle avait prévenu que les intensités précédentes lui paraissaient déjà à la limite du supportable.

Ajoutons pour compléter ce tableau une étudiante spasmophile convulsant très régulièrement en cours, une étudiante apoplexique ayant fait une crise nécessitant l'intervention des pompiers en plein cours, et une étudiante K1 ayant, lors du premier examen pratique de 2007, sans que l'examinatrice ne le voie et sans mot dire, accepté de continuer l'examen pour ne pas « pénaliser » sa collègue étudiante qui venait de lui provoquer une antériorisation de la sixième côte avec son massage !

Tous ces exemples témoignent d'une réalité d'apprentissage pratique semblant mettre un bémol au lyrisme des apports conceptuels philosophiques et neuroscientifiques développés dans les deux chapitres précédents. En effet, l'apprentissage d'un toucher sensitif créatif paraissait pédagogiquement et philosophiquement bénéficier d'une aura rééducative à la fois empreinte de poésie, d'humanité et d'efficacité.

C'était oublier que les faits d'éducation au toucher en Institut de Formation Initiale, « action exercée sur un sujet ou un groupe de sujets, action telle qu'acceptée et même recherchée par le sujet ou le groupe de sujets en vue d'aboutir à une modification profonde, telle que de nouvelles forces vives naissent dans les sujets et que ceux-ci deviennent eux-mêmes des éléments actifs de cette action exercée sur eux-mêmes »³⁷², s'inscrivent dans une situation d'apprentissage dans laquelle le risque zéro n'existe pas puisqu'« en tant que norme générale, le risque zéro est une norme irrationnelle, puisque son application générale est impossible »³⁷³.

Mais quel est donc ce risque en situation d'apprentissage du toucher massokinésithérapique ?

³⁷² O. Reoul, *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 2002, p. 29.

³⁷³ O. Godard, *Principe de précaution et responsabilité*, op. cit., p. 113.

La notion de risque

La Grande Encyclopédie Larousse donne la définition suivante du risque : « éventualité d'un évènement incertain qui peut causer un dommage, une perte ». Elle précise quelques lignes plus loin « éventualité d'un évènement futur, soit incertain, soit d'un terme indéterminé, ou ne dépendant pas exclusivement de la volonté de l'homme, qui causera un dommage »³⁷⁴. Plus sociologiquement, Ulrich Beck contourne la difficulté de donner une définition en parlant d' « effets induits latents »³⁷⁵.

Nous reviendrons longuement sur les composantes de ces approches évoquées sans qu'ils le sachent par les étudiants dans leurs réponses à la question « pour vous, qu'est ce qu'un risque ? », question posée au cours de l'enquête cherchant à analyser les chiffres donnés plus haut. Il est intéressant en effet de constater que mises bout à bout, leurs parcelles de réponses fragmentées synthétisent exactement ces définitions de référence autour des thèmes d'éventualité de survenue d'évènements futurs dommageables puisque pour eux, le risque est une « action, une expérience, une situation, choisie ou non, calculée ou pas, dont les conséquences et les répercussions probables peuvent être néfastes, dangereuses, graves, nuisibles, négatives, défavorables », et dont « l'issue » peut être une « perte pour soi ou pour autrui ».

Mais penchons nous dans un premier temps sur l'histoire de ce risque avec lequel nous vivons et travaillons.

³⁷⁴ Grand Larousse Encyclopédique, Paris, 2000, tome 9, p.294.

³⁷⁵ U. Beck, *La société du risque*, Flammarion « Champs », Paris, 2001, p. 26.

Le risque dans l'histoire

Plusieurs historiens s'affrontent sur l'étymologie du mot « risque ». Pour lui, « on trouve à l'époque médiévale une double étymologie, la première d'origine arabo-musulmane, *ce que Dieu accorde aux hommes*, la seconde d'origine toscane, du latin *rescare*, couper, roche découpée qui se dissimule aux yeux du navigateur ». ³⁷⁶

La notion musulmane, présente dans le Coran, passerait à cette époque dans le langage courant maritime pour désigner l'élément fortuit. Hasard ? Destin ?

Risque et hasard sont souvent confondus, y compris par les étudiants, d'autant plus que les avis divergent. Le risque, pour certains, peut être pris en compte par le calcul, mais est couru à cause d'aléas, alors que d'après Michel Wieviorka, « le risque relève du calcul, il est distinct du hasard qui renvoie à ce qui n'est pas historique, pas humain ». ³⁷⁷ Le toucher étant un acte humain par excellence, le toucher-massage et le toucher-mobilisation l'étant encore plus, il est exclu de faire intervenir le hasard dans l'apprentissage du toucher kinésithérapeutique.

Destin ? Au Moyen Âge, les principaux risques sont des messages et des punitions envoyés par Dieu ou les dieux. Dans la tradition judéo-chrétienne, la mort, la maladie, l'accident, les catastrophes, apparaissent comme des moyens d'action dans le jeu complexe qui lie Dieu et les hommes avec le Diable. Hincmar de Reims, au IX^{ème} siècle, « précise que le diable a un double rôle ; il déclenche les catastrophes et calamités naturelles et il provoque l'adhésion des hommes aux actes illicites » ³⁷⁸. Parce que l'humanité est pécheresse, Jéhovah s'acharne sur elle ou laisse le malin tendre ses filets. Y aurait-il donc quelqu'un au-dessus des étudiants, suffisamment puissant pour tout voir et tout diriger, ou une sorte de force étrangère à celle de leurs mains ? Un élément fatal contre lequel ils ne pourraient pas grand-chose ?

³⁷⁶ A. Lemaître, *Le risque dans sa genèse*, www.iutcolmar.uha.fr

³⁷⁷ M. Wieviorka, *Le risque selon les sciences sociales*, www.cru.chateau.free.fr

³⁷⁸ J. Imbert, *Les temps carolingiens*, Cujas, Paris, 1996, p. 54.

La notion latine, d'origine italienne, remonterait à 1578 d'après Bloch-Wartburg.³⁷⁹ Certains comme G. Vicarelli se prononcent pour une origine espagnole, mais quoi qu'il en soit, nous sommes en présence de quelque chose issu du monde maritime, dangereux car coupant, qui nous rappelle la possible nocivité d'une main au bord tranchant, aux doigts pointus ou percutants...

Puis le développement du commerce maritime, de la navigation, de la finance avec les continents lointains d'Amérique et d'Asie, ainsi que la transformation des individus à la Renaissance, hommes et femmes relevant la tête et osant penser qu'ils pouvaient maîtriser leur destin, participent à l'évolution de la notion de risque. L'avènement de nos conceptions modernes trouve son fondement dans la nouvelle perception du risque sur laquelle nous reviendrons ultérieurement. Risquer devient se risquer plutôt que subir, et risquer devient évaluer et prévoir, comme le déclarent beaucoup d'étudiants parlant de « prendre des risques », « courir des risques », pour mieux définir ce que représente le mot « risque » à leurs yeux.

Qu'en est-il alors plus précisément du risque du toucher en institut ?

Le toucher-danger

Le toucher des étudiants est un acte, volontaire et programmé, parfois intuitif et créatif, toujours personnel et unique. Le toucher en lui-même peut être dangereux, tout comme la mer peut l'être ou le devenir. Tel l'écueil ou l'iceberg, sa face cachée se révèle parfois nocive, comme nous l'avons vu avec une percussion pouvant provoquer un

³⁷⁹ Bloch-Wartburg, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, PUF, Paris.

hématome sur la jambe de l'étudiant interprétant la manœuvre comme un jeu, une « bagarre » bien inoffensive d'après lui. Le toucher technique possède en son sein tous les éléments pour être nuisible, d'autant plus qu'il s'affine avec l'expérience, et qu'un K1 aux mains malhabiles devient peu à peu un K2 aux mains redoutables car capables d'aller frictionner par exemple en profondeur des splénies dont il ignorait l'existence au début de sa carrière d'étudiant. La comparaison peut être soutenue avec la notion de dégâts du progrès dans notre société industrielle. Si le toucher est pour certains une production, il ressemble alors à ce produit industriel dont « la croissance de cette production ne suffit pas pour qu'il y ait progrès, car elle développe ses propres risques : pollution, destruction de l'environnement, accidents et maladie du travail... »³⁸⁰

Mais le toucher n'a pas d'existence propre, même si nous avons ressenti comme un souffle et une âme planant lors de certains touchers en travaux pratiques. Il ne peut devenir dangereux que lorsque celui qui touche et celui qui est touché sont mis en contact. C'est alors que survient la notion de risque qui est la mise en relation entre deux éléments dans un contexte déterminé qui n'exclue toutefois pas la possible survenue d'aléas. La situation d'apprentissage du toucher est ce contexte particulier, les deux éléments sont les deux étudiants, les mains de l'un et le corps de l'autre, le risque apparaissant dès que la main du premier est posée sur la peau du second. Les mettre en contact déclenche le facteur de risque, sachant que toucher une personne vivante induit automatiquement des réactions.

G. Canguilhem consacre quelques pages de son livre *Le normal et le pathologique* à une analyse du fameux Principe de Broussais, principe qui nous concerne directement pour expliquer comment et pourquoi le toucher a toujours des conséquences, contrairement à ce que pensent de nombreux étudiants pour qui les travaux pratiques en institut ne sont que des travaux théoriques puisque effectués « en dehors de

³⁸⁰ M. Wieviorka, *Le risque selon les sciences sociales*, op. cit., p. 9.

l'hôpital » et sur des « gens sains ». Canguilhem écrit « Broussais reconnaît dans l'excitation le fait vital primordial. L'homme n'existe que par l'excitation exercée sur ses organes par les milieux dans lesquels il est forcé de vivre. Les surfaces de rapport, tant internes qu'externes, transmettent par leur innervation cette excitation au cerveau qui la réfléchit dans tous les tissus, y compris les surfaces de rapport. Ces surfaces sont placées entre deux sortes d'excitations : les corps étrangers et l'influence du cerveau. C'est sous l'action continue de ces multiples sources d'excitation que la vie s'entretient ».³⁸¹ Les précisions anatomiques données par Broussais rappellent celles que nous avons développées dans un chapitre précédent, et confirment l'incitabilité de tous, c'est-à-dire la capacité réactionnelle physique à une excitation, d'origine externe et cutanée dans le cas présent. Le danger est ici que le corps peut réagir de façon néfaste, soit par défaut, soit par excès. « Cette excitation peut dévier de l'état normal et constituer un état anormal ou maladif... L'irritation diffère de l'excitation sous le seul rapport de la quantité »³⁸² prévient Broussais, repris par Canguilhem. Le risque est de provoquer une irritation par incompétence, inexpérience, ou, nous le reverrons, par non conscience ou déni de ce risque.

L'irritation en elle-même ne serait pas dangereuse si les étudiants la maîtrisaient mais il est bien difficile et illusoire de penser contrôler toutes les manifestations physiques de quelqu'un dont nous ne connaissons souvent même pas l'histoire médicale. Qui se douterait que cet étudiant sérieux, discret, affable, suit en même temps que ses cours une radiothérapie prescrite dans le cas de son traitement anti cancéreux ? Qui pourrait imaginer que cette adolescente pleine de vie a bénéficié d'une greffe de reins pendant les vacances ? Ou plus simplement, qui pourrait prédire que ce jour là, mon corps fatigué va se révolter et ne pas accepter les massages qu'habituellement il apprécie ?

Toucher est donc synonyme de prendre un risque, le risque de faire mal à l'autre, d' « irriter » l'autre qui court lui le risque d'être touché et d'avoir mal.

³⁸¹ G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, PUF, Paris, 1999, p. 23.

³⁸² *Id.*, p. 24.

Toucher risqué et éthique

Malgré la possibilité d'être par ailleurs nuisible à soi-même en touchant l'autre, par exemple de se provoquer des crampes à la main en s'entraînant aux vibrations, le paradoxe de ce toucher est de ne pas placer celui qui touche et celui qui est touché dans la même situation de danger. D'un point de vue éthique, cette situation de risque si particulière n'est pas abordée officiellement, même par ceux qui s'intéressent de près à l'éducation et l'apprentissage.

Les champs médicaux, biologiques, juridiques, économiques, sociaux, sont abondamment explorés depuis une vingtaine d'années, de même que les champs de l'expérimentation et de l'apprentissage, mais le monde de l'apprentissage masso-kinésithérapique est un microcosme dans lequel l'éthique pointe le bout de son nez sans pour autant obtenir la place centrale qui lui serait due. Pourtant le questionnement sur les risques d'un apprentissage manuel sur autrui rejoint celui sur « le débat sur l'acceptation de l'idée de faire travailler des gens dans des conditions où ne seraient pas respectées des règles de sécurité »³⁸³ ou celui sur « la société du risque donnant naissance à des communautés de menace »³⁸⁴.

En école de kinésithérapie, les étudiants sont tour à tour objets d'étude du toucher, soit en tant qu'expérimentateurs du toucher donné, soit en tant qu'expérimentateurs du toucher reçu, les deux rôles étant des rôles actifs bien que celui qui est massé soit considéré souvent, à tort, comme plus passif que celui qui masse. Le bénéfice attendu est une meilleure connaissance du toucher, et l'étudiant testé n'est

³⁸³ M. Wieviorka, *op. cit.*

³⁸⁴ U. Beck, *La société du risque, op. cit.*, p. 86.

qu'un moyen d'en savoir plus, « un échantillon »³⁸⁵ comme l'écrit Hans Jonas. En partant donc du principe que la démarche d'apprentissage expérimental du toucher par les étudiants est une démarche cognitive, de nombreux problèmes se posent.

« Lorsque l'expérimentation est menée sur des objets inanimés, elle ne soulève aucun problème éthique. Mais dès que des êtres animés, ³⁸⁶sensibles, deviennent les sujets de l'expérience, cette innocence de la recherche en vue du savoir se perd et les problèmes de conscience surgissent » écrit H. Jonas. Un des problèmes de conscience pourrait être celui de la gestion du risque de faire mal à l'autre puisqu'il ne s'agit ni d'un simulacre, ni d'une expérience menée sur des inconnus. Ce sont les étudiants eux-mêmes qui fournissent le savoir qui les concerne en réagissant aux essais de leurs camarades qui ont tendance à les traiter de « cobayes », ce qui ne semble guère respecter certains principes éthiques de respect de la dignité humaine.

Une fois de plus, le problème de départ est un problème de représentation de l'acte effectué, des risques pris et/ou encourus, de considération de soi et de l'autre, et une des difficultés majeure pour un enseignant en pratique est de faire prendre conscience aux étudiants que le monde de la formation en institut est un monde réel dans lequel pratique et recherche, massages et mobilisations, s'appliquent à des personnes vivantes et réactives.

³⁸⁵ H. Jonas, « Réflexions philosophiques sur l'expérimentation humaine », *Médecine et expérimentation, cahiers de bioéthique*, 4, Québec, Presses de l'Université Laval, 1982, p. 285.

³⁸⁶ *Id.*, p. 304.

II. La non-conscience des conséquences du toucher

Etudiants « risqueurs »

Etudiants sans craintes

Les étudiants, quant à eux, ont une perception plurielle des risques du toucher.

La question « pensez-vous qu'il existe des risques dans l'apprentissage pratique à l'école ? » fut posée aux K1 en début d'année. Un répondit « euh bah rien », vingt sept furent plus catégoriques, il n'y avait pour eux « aucun risque ». A première vue, soit ces étudiants sont vraiment dans l'ignorance de ce qui les attend, et leur découverte « risque » d'être déstabilisante ou douloureuse pour eux, soit ils se situent dans le camp des puissants dont ils reproduisent le comportement, à l'instar des politiciens décrits par M. Wieviorka qui déplore que « l'attitude des pouvoirs a été longtemps de nier le risque, *il n'y a pas de risque* ». ³⁸⁷

Certains nuancèrent leurs réponses en écrivant « des risques peut-être, mais pas de danger », ce qui est étonnant car risques et menaces sont toujours étroitement liés, même si « il y a une subjectivité du risque, les porteurs de risque peuvent transformer les données du risque, ses limites et jusqu'à sa définition ». ³⁸⁸

Plus surprenante encore, la précision apportée par quatre garçons « non il n'y a pas de risque, boff il risque d'y avoir douleur, mais pas danger », en opposition avec les réponses de douze personnes « oui il y a un risque, celui de se faire mal ».

Les questions qui découlent de ces affirmations sont les suivantes : la douleur fait-elle partie des risques ? des dangers ? des risques acceptables ? Jusqu'où prendre le risque de la douleur ? Peut-on, en tant qu'enseignant, comparer une douleur

³⁸⁷ M. Wieviorka, *ibid.*

³⁸⁸ M. Wieviorka, *ibid.*

administrée en cours et une douleur provoquée en soin ? Une friction douloureuse en travaux pratiques a-t-elle une valeur différente d'une friction douloureuse sur un patient ? Sachant qu'il est parfois difficile d'oublier que certains étudiants sont aussi des patients, mais qu'ils sont en lieu de formation et non pas en centre de soin, que « recherche et soin sont étroitement imbriqués, ce qui rend difficile la distinction entre l'objectif thérapeutique et l'objectif cognitif »³⁸⁹, nous entrons de plein fouet dans une appréciation toute subjective de la notion de risque associée à celle de douleur vécue.

Etudiants craintifs

Les autres étudiants estiment « qu'il va y avoir des risques lors des travaux pratiques à l'école ».

Vingt cinq craignent les « manipulations », surtout lorsqu'elles sont l'œuvre de « non-professionnels » (quinze), ce qui paraît une évaluation pertinente du risque pris ou encouru par des « apprentis débutants ».

Cette réponse avisée est modulée par trois sortes d'affirmations la complétant (les étudiants ayant répondu que le risque existait ont tous développé leurs réponses et tenté d'expliquer leur position).

Treize étudiants déclarent que « le risque sera minime puisque nous serons encadrés » (le terme encadré est cité les treize fois...), faisant allusion à la fonction de « guide » et de « contrôle » des enseignants « qui ne laisseront tout de même pas faire n'importe quoi » et se rapprochant par là d'une certaine conception de l'apprentissage des moniteurs-cadres en activité aujourd'hui. Rappelons brièvement que les plus anciens diplômés du certificat de cadre ont eu une formation les destinant à savoir à la

³⁸⁹ M-L. Delfosse, « l'Expérimentation sur l'être humain : entre nécessité clinique et recherche éthique », *Ethica Clinica*, 99-17, p. 12.

fois administrer, gérer un service hospitalier, et enseigner, et que l'image du moniteur-cadre était donc celle « d'un technicien maîtrisant parfaitement sa technique et capable de montrer ce qu'il faut faire »³⁹⁰. Cette image perdue, relayée par les attentes des étudiants désireux d'être orientés et guidés par des spécialistes et des experts.

Ces mêmes étudiants ne prêteraient-ils pas à leurs enseignants quelque vertu divine, ou étatique ? Les enseignants gardent, pour les étudiants, le pouvoir suprême de notation, de sanction et de décision, et cette confiance aveugle et soumise « il n'y a pas trop de risque puisque nous sommes encadrés » me fait penser à ces années 1848 qui prônaient « la société est d'abord, et avant tout, une grande association de défense, d'assurance, de protection mutuelle, formée par Dieu lui-même...son action s'étend à tout ce qui menace, à tout ce qui attaque...la Société doit donc employer contre eux toute sa volonté et sa puissance et son intérêt est ici d'accord avec son devoir »³⁹¹.

De plus, si l'institut est considéré comme un Etat souverain, avec ses dirigeants et ses citoyens, son règlement intérieur librement signé fait office de loi, d'après l'article 1134 stipulant que « les conventions légalement formulées tiennent lieu de loi à ceux qui les ont faites ». Cette loi qui fait régner l'ordre protège en effet les individus, comme l'écrivait Rousseau dans le *Contrat Social*. Mais cette loi n'a rien de divin, « l'ordre social est un droit sacré qui sert de base à tous les autres. Cependant, ce droit ne vient point de la nature ; il est donc fondé sur des conventions »³⁹².

En extrapolant, nous pouvons, tout en reconnaissant que les étudiants ont raison de croire en une obligation légale de protection par des enseignants ayant eux aussi lu et approuvé ce type de contrat, considérer que la signature de ce document s'apparente tout à fait à une prise de risque puisque en tant que contrat, elle exige le concours de deux ou plusieurs déclarations de volonté, se manifestant, comme pour une prise de risque, par leur mise en relation. La question est la même dans les deux cas: quelle est la volonté qui sert vraiment de base à l'acte ? Nous reviendrons bien évidemment sur

³⁹⁰ J-L. Gaudron, *Mémoire de DEA en sciences de l'éducation*, Université de Nanterre-Paris X, 1994, p. 6.

³⁹¹ J-B. Duroselle, *Les débuts du catholicisme social en France*, Colin, Paris, 1995, p. 46.

³⁹² J-J. Rousseau, *Du contrat social*, Garnier Frères, Paris, 1962, p. 236.

la piste de réflexion ainsi profilée, sur l'autonomie de cette « volonté de tout être raisonnable conçue comme volonté instituant une législation universelle »³⁹³.

Etudiants prêts au risque

Onze étudiants affichent un relatif fatalisme, déclarant que « de toutes façons, c'est comme dans la vie, le risque zéro n'existe pas ». Ce constat permet à quelques uns d'envisager l'avenir avec sérénité, et d'accepter l'éventualité de la survenue d'un évènement désagréable pour eux ou pour leurs collègues. Certains paraissent plus désabusés, presque « énervés » de « ne rien pouvoir y faire ». Ceux-là se réjouiront certainement quand une démarche d'analyse, d'appréhension méthodologique des risques, sera entreprise avec eux, articulée notamment autour des thèmes de l'identification, l'évaluation, la gestion et la communication des dangers du toucher.

Sept étudiants admettent que « certes il y a des risques », mais « que c'est bien utile à la compréhension et à l'apprentissage ». Dit autrement, l'apprentissage justifie la prise de risque, l'apprentissage nécessite cette prise de risque...

Serait-ce une demande et une autorisation implicite donnée aux enseignants de laisser les apprentis kinésithérapeutes faire l'expérience de la douleur, comme le préconisait Rousseau pour l'Emile, puisque d'après lui, « loin d'être attentif à éviter qu'Emile ne se blesse, je serois fort fâché qu'il ne se blessât jamais et qu'il grandit sans connoître la douleur. Souffrir est la première chose qu'il doit apprendre et celle qu'il aura le plus grand besoin de savoir »³⁹⁴.

Serait-ce une reconnaissance de la valeur d'une sanction, donnée cette fois-ci non plus par un dieu tout puissant, mais par un « négatif régulateur » ?³⁹⁵ Pour Rousseau, un

³⁹³ Kant, *Critique de la raison pure*, Garnier Flammarion, 2001, p. 154.

³⁹⁴ J.-J. Rousseau, *Emile ou De l'éducation*, op. cit., p. 136.

³⁹⁵ *Id.*, p. 35.

enfant qui « a l'initiative et ne connaît pas d'autre sanction que la réussite ou l'échec n'apprend pas à croire sur parole »³⁹⁶, ce qui signifie pour nos étudiants qu'au-delà de l'acquisition de connaissances, cette sanction consécutive à une prise de risques dont les conséquences seraient néfastes dans un premier temps (douleur, mauvaise note...) est un tremplin vers la liberté car « la liberté de l'enfant se découvre dans l'acte où elle explore les limites du pouvoir et du savoir »³⁹⁷, et un gage de l'émergence de cette liberté puisque « sanctionner, c'est bien, en effet attribuer à l'autre la responsabilité de ses actes et, même si cette attribution est constitutivement prématurée, même si elle est, *stricto sensu*, au moment où elle est faite, un leurre – puisque l'enfant n'est précisément pas déjà éduqué – elle contribue à son éducation en créant chez lui progressivement cette capacité d'imputation par laquelle sa liberté se construit»³⁹⁸.

Serait-ce la traduction de leur esprit de chercheurs en herbe (deux seulement ne viennent pas de filières dites scientifiques) ? De leur ancrage d'étudiants « élevés » au lycée par des professeurs formés à des pédagogies très expérimentalistes telles que celle défendue par J-J. Bonniol qui affirme « dans les apprentissages d'ailleurs, si un organisme qui apprend ne produit pas d'erreur, et bien, il n'apprend rien, voyez-vous ; plus précisément ce qu'il apprend est beaucoup moins susceptible de généralisation ou de transfert que ce qui est appris avec production d'erreurs ensuite corrigées »³⁹⁹.

Quoi qu'il en soit, tous ces étudiants, pour des raisons diverses, ont en commun l'anticipation et l'acceptation du risque en institut, proposant même pour certains des solutions dont les plus fréquemment citées sont de « prendre des précautions » (onze fois) et de « faire attention » (dix fois).

C'est ainsi que risque ou pas, les étudiants, craintifs ou non, n'envisagent absolument pas leurs travaux pratiques comme réellement dangereux, et cette attitude de confiance et d'optimisme, ou de non conscience de la réalité, pose un autre

³⁹⁶ *Ibid.*, p. 37.

³⁹⁷ *Ibid.*, p. 37.

³⁹⁸ P. Meirieu, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1993, p. 66.

³⁹⁹ J-J. Bonniol, M. Vial, *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 306.

problème éthique aux enseignants. Qu'en est-il en effet du consentement avisé des étudiants ? Du premier principe du Rapport Belmont qui souligne que « les individus doivent être traités comme des agents autonomes »⁴⁰⁰, c'est-à-dire capables de décider par eux-mêmes en toute connaissance de cause ?

Pour terminer cette partie consacrée au questionnaire distribué aux étudiants, penchons nous sur les réponses des étudiants de première année devenus étudiants de deuxième année, à qui la même question fut posée à l'entrée en seconde année.

Plus personne ne répondit qu'il n'y avait aucun risque, certains ajoutant avec humour que « rien ne vaut l'expérience pour vous faire revenir sur terre ». Presque tous cautionnèrent « les maladresses, les fautes, les bourdes, les c...ies » en disant que « il faut bien apprendre ». Précisons que trente étudiants insistèrent sur le fait que « les risques sont surtout pour les manipulations sur le cou » et qu'une dizaine se trouva « perturbé par ce corps humain qui ne se laisse pas faire »

Une seule session de travaux pratiques avait donc suffi pour leur ouvrir les yeux sur les risques sous-jacents au toucher, à leur toucher, notamment dans la région cervicale, mais pour également les renforcer dans leur opinion « qu'apprentissage et risques sont liés », et « qu'il faut bien souffrir pour avancer »...

D'un point de vue d'enseignante, le dépouillement des réponses tant des K1 que des K2 confirma qu'il serait bien utile de s'arrêter et de réfléchir un peu plus sur ces prises de risque en travaux pratiques d'apprentissage du toucher, puisque « les risques qui sont actuellement au centre des préoccupations sont de plus en plus des risques qui ne sont ni visibles ni tangibles pour les personnes qui y sont exposées, des risques qui parfois même restent sans effet du vivant des personnes concernées »⁴⁰¹.

⁴⁰⁰ Le Rapport Belmont, « Principes d'éthique et lignes directrices pour la recherche faisant appel à des sujets humains », *Médecine et expérimentation, cahiers de bioéthique*, Presses de l'Université Laval, Québec, 1982, p. 235.

⁴⁰¹ U. Beck, *La société du risque*, op. cit., p. 49.

Prendre un temps de pause, ouvrir son esprit à des « organes de perception » d'une « science - théories, expériences, instrument de mesure - pour que les risques puissent devenir visibles, interprétables en tant que risques »⁴⁰², pourraient être des actes d'éducation au toucher préalables et complémentaires au toucher lui-même afin que cet « évènement non encore survenu »⁴⁰³ nous éclaire dans « cette projection que nous devons esquisser pour déterminer et organiser notre action présente »⁴⁰⁴.

Nous avons établi la liste des incidents et accidents répertoriés pendant deux ans en travaux pratiques de technologie de base. Examinons maintenant les réactions des étudiants telles qu'enregistrées après ces faits d'apprentissage du toucher.

Vingt étudiants K1 et cinq K2 déclarent « n'avoir rien remarqué ».

Trente K1 et cinq K2 se veulent rassurants en affirmant « c'est normal, ça lui arrive tout le temps ».

Vingt K2 précisent « ce n'est rien, ce n'est pas grave ».

Dix K1 et vingt K2 s'étonnent ou protestent « pourtant je n'ai rien fait ».

Que penser de telles affirmations ?

L'absence de conscience « visuelle » et « tactile »

« Je n'ai rien remarqué, je n'ai rien vu » constatent, sans le déplorer, vingt cinq étudiants.

⁴⁰² *Id.*, p. 49.

⁴⁰³ *Ibid.*, p. 60.

⁴⁰⁴ *Ibid.*, p. 62.

L'approche du toucher

La très nette diminution du nombre de ceux ne se rendant compte de rien entre la première et la seconde année plaide en faveur d'une explication purement cognitive. En première année, les étudiants découvrent leur toucher, comme nous en avons déjà parlé, ils ne connaissent ni leur force, ni les dégâts qu'elle peut engendrer. Ils n'ont jamais entendu parler de bilans autres que financiers ou économiques, et ne savent souvent même pas ce qui entre en jeu avec ce genre d'évaluation en kinésithérapie. Une triade de Lewis est en général de taille minime, bien moindre que celles photographiées sur les documents en annexe. Une contracture peut passer inaperçue entre des mains non expertes. Ces étudiants n'ont pas encore la connaissance des pratiques de bilans visuels ou palpatoires exigeant finesse et discrimination visuelle et tactile exercées et ne « voient » donc rien souvent uniquement parce qu'ils ne savent pas que quelque chose est à voir.

Nous sommes dans une analyse purement descriptive d'une « éducation-produit (- encore imparfait -), résultant d'une éducation-système »⁴⁰⁵, dans un milieu où l'apprentissage a pour objectif de former un individu à un toucher professionnel dont la maîtrise des composantes techniques (bilans et toucher proprement dit) passe par l'acquisition progressive d'habiletés et de capacités obtenues par étapes et par répétition de gestes et de touchers différents.

C'est pourquoi apprendre à voir, pour mieux toucher, apprendre à mieux toucher pour ne plus voir de réactions cutanées intempestives, apprendre le toucher à ses yeux, seront donc quelques unes des missions des enseignants qui savent que « le passage de la vue au tact »⁴⁰⁶, et réciproquement, est une des clés d'un toucher rééducateur efficace.

⁴⁰⁵ G. Mialaret, *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 2002, p. 9.

⁴⁰⁶ J. Derrida, *Le toucher*, Jean-Luc Nancy, op. cit., p. 115.

Mais il reste ces cinq étudiants de deuxième année qui ne voient toujours rien après un an de travaux pratiques intensifs. Pourquoi ne remarquent-ils toujours rien ? Font-ils partie de ces étudiants fourvoyés dont la voie est ailleurs ? Font-ils partie de ceux plus lents, qui ont besoin de temps et de stages pour mieux voir ? Ressemblent-ils à ceux dont nous analyserons les réactions plus en détail un peu plus tard ? Ou font-ils partie de ceux n'ayant pas conscience de leurs contenus de conscience ?

Perception sans aperception ?

Leibniz dissocie le sujet de sa conscience, ce qui pourrait être le cas des étudiants ignorant l'objet de leur toucher.

« Il y a mille marques qui font juger qu'il y a à tout moment une infinie de perceptions en nous, mais sans aperception et sans réflexion, c'est-à-dire des changements dans l'âme même, dont nous ne nous apercevons pas »⁴⁰⁷ écrit-il. L'âme étant liée au corps, elle est informée des sensations, par exemple de la couleur ou de la température de la peau de celui qui est massé par les yeux ou les récepteurs tactiles manuels de celui qui masse, mais les étudiants n'ont pas conscience de les percevoir, même si « ce n'est pas que ce mouvement ne frappe toujours nos organes et qu'il ne se passe encore quelque chose dans l'âme qui y réponde, à cause de l'harmonie de l'âme et du corps »⁴⁰⁸.

Leibniz donne plusieurs explications à ce qui peut paraître un manque de réflexion. « Mais ces impressions qui sont dans l'âme et dans le corps, destituées de l'attrait de la nouveauté, ne sont pas assez fortes pour s'attirer notre attention et notre mémoire, attachée à des objets plus occupants »⁴⁰⁹ écrit-il. Si l'attention a un rôle

⁴⁰⁷ Leibniz, *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, Paris, Aubier, 1998, p. 56.

⁴⁰⁸ *Id.*, p. 57..

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 57.

important dans l'aperception, nous ne pouvons pas « accuser » les étudiants d'être distraits ou bruyants, les travaux pratiques étant en général les moments où leur attention est à son comble. Si l'attention porte sur ce qui est nouveau, nous ne pouvons pas non plus dire qu'ils sont inattentifs car ces travaux pratiques portent précisément sur des matières nouvelles pour eux. Par contre, si l'attention sélectionne ce qui nous préoccupe, ce qui nous importe, ce qui requiert toute notre attention de sujet agissant, nous pouvons comprendre que puisqu'une des priorités des étudiants est l'apprentissage d'une mobilisation passive nouvelle, ils focalisent toute leur attention et leur énergie sur le geste à produire, geste technique difficile pour eux débutants. Il y aurait une sorte d'élection et de marginalisation des contenus de conscience en fonction des valeurs des étudiants. Cette aperception serait un filtre des contenus de conscience, conscience qui deviendrait alors une sorte de conscience intentionnelle réflexive n'ayant pour objet que les perceptions les intéressant dans leur existence de sujets apprenant un toucher technique spécifiquement massokinésithérapique.

Cette analyse pourrait s'appliquer à tous ceux ayant en première année déclaré ne rien remarquer, et ayant évolué vers une conscience non seulement du geste technique, mais de ses conséquences, augmentant par là leur champ d'attention et donc de vision.

Leibniz relie attention et mémoire, mais les rapports entre ces deux activités cérébrales sont plus complexes qu'il n'y paraît, comme nous le reverrons. Retenons simplement pour le moment que si la mémorisation des perceptions inaperçues par les K1 les aide en tant que K2 à une sorte d'attention rétrospective de ces perceptions, reprendre les travaux pratiques de première année en seconde année s'avère utile et nécessaire, contrairement à ce que pensent certains responsables pédagogiques privilégiant l'apprentissage de matières toujours nouvelles plutôt que le retour tactilement réflexif sur des sensations déjà expérimentées, et donc soi-disant connues et intégrées.

Leibniz continue son texte en écrivant que nous ne nous apercevons pas des changements dans notre âme parce que « les impressions sont, ou trop petites, ou en trop grand nombre, ou trop unies, en sorte qu'elles n'ont rien d'assez distinguant à part, mais jointes à d'autres, elles ne laissent pas de faire effet et de se sentir, au moins confusément dans l'assemblage »⁴¹⁰. Quel beau décryptage de l'absence de conscience réflexive des étudiants, non pas due à un défaut de cette conscience, ni à un manque de vigilance de sa part, mais due au caractère même des perceptions du toucher, soit trop ténues pour être aperçues, soit trop confuses, variées, chaotiques pour pouvoir être isolées, soit trop peu différenciées, trop proches les unes des autres. Qui pourrait en effet d'emblée percevoir un lever de tension, une moiteur soudaine différente de la moiteur provoquée par la température extérieure d'un mois de juin, qui pourrait se rendre compte en un quart de seconde du discret changement de couleur d'un visage, annonciateur d'un malaise, de la diminution d'un œdème imperceptible à l'œil nu ? Les étudiants ont raison, aidons les à grandir avant de les sanctionner trop puisque comme le dit Leibniz « souvent, quand nous ne sommes point admonestés pour ainsi dire, et avertis de prendre garde à quelques unes de nos perceptions présentes, nous les laissons passer sans réflexion et même sans être remarquées »⁴¹¹.

Une autre cause de notre aperception d'après lui est l'accoutumance. Il prend l'exemple d'une chute d'eau en constatant que « c'est ainsi que l'accoutumance fait que nous ne prenons pas garde au mouvement d'un moulin ou à une chute d'eau, quand nous avons habité tout auprès depuis quelques temps »⁴¹². Certes le bruit de l'eau peut être inaperçu car régulier et peu fort, contrairement au bruit d'une averse d'orage par exemple, tout comme une pression glissée douce et lente peut ne pas autant attirer l'attention et donc la prudence qu'une percussion vive et hachée. Mais c'est aussi l'habitude de ce bruit, l'habitude de ce déplacement tactile, qui petit à petit nous plonge dans la non conscience de notre environnement et de nos actes. Les pressions glissées sont les manœuvres de base de tout massage, quel qu'il soit. Elles sont donc le

⁴¹⁰ *Ibid.*, p. 57.

⁴¹¹ *Ibid.*, p. 58.

⁴¹² *Ibid.*, p. 58.

toucher quotidien des étudiants, celui sur lequel ils reviennent à chaque séance, qu'ils pratiquent tous les jours pour s'entraîner, qu'ils mémorisent, mais dont ils prennent malheureusement la « mauvaise » habitude puisque leur manque de nouveauté finit par émousser l'attention et la vigilance. Le massage des étudiants automates est comparable au bruit de fond de la mer, il endort, comme toute perception coutumière, celui qui l'effectue tout comme celui qui le reçoit, et fabrique « cette manière d'être générale et permanente qui transforme en mouvements instinctifs les mouvements volontaires, si bien que les degrés de la conscience se replient de sorte l'un sur l'autre »⁴¹³.

Non seulement cette habitude là incite les étudiants à « ne rien remarquer », mais encore elle est un piège de conduite ouvrant tout grand ses bras à ceux qui recherchent la perfection de leur toucher technique par leur main-outil. Ils oublient que l'endormissement de la faculté d'être toujours en éveil est précisément équivalent à une prise de risque, et que cette sorte de technicité à bas bruit est la pire car, tout comme l'habitude, « elle engendre la routine et sa pesanteur nous enlise dans la torpeur de l'organisme »⁴¹⁴.

L'absence d'aperception trouve donc des explications non pas opposées mais complémentaires. La conscience réflexive des étudiants, limitée et sélective, est loin de saisir tout ce qu'elle pourrait et devrait saisir, ce qui augmente la part de danger dans le toucher et la part de risque dans son apprentissage.

⁴¹³ F. Ravaisson, *De l'Habitude*, Paris, Ed. Payot et Rivages, 1997, p. 83.

⁴¹⁴ E. Fiat, *Polycopié D.E.S.S. de Philosophie, option éthique médicale : Aristote, Ethique à Nicomaque*, Année 2000-2001, p. 18.

Normalité et altération de la conscience

« J'ai bien vu, mais je ne vous ai pas appelée, c'est normal, ça lui arrive tout le temps » peut résumer la pensée de la moitié des étudiants de première année et de cinq seulement en deuxième année, ce qui sous entend un changement important de comportement au cours de leurs études.

Pour mieux comprendre cette évolution, la question « qu'est ce que le normal pour vous » leur fut posée, et les réponses furent les mêmes dans les deux groupes, ce qui tendrait à prouver que leur approche de la normalité ne se modifie pas, mais que par contre leurs réactions face aux conséquences de leur toucher diffèrent avec l'acquisition de certaines compétences.

Normalité et conformité aux règles

La quasi-totalité des étudiants répondit que « quelque chose de normal est quelque chose de conforme aux normes, qui obéit aux lois et aux règles instaurées dans notre société par la majorité ».

Les étudiants reproduisent la définition classique de tous ceux pour qui la norme « est un mot d'emprunt par lequel on désigne, quoique non exclusivement, mais en premier lieu, un commandement, un ordre, une prescription »⁴¹⁵. Signification d'un acte de volonté, elle est un impératif de devoir-être, « ce qui est ordonné ou prescrit étant en premier lieu un comportement humain déterminé »⁴¹⁶. Dans leur apprentissage du toucher, ils apprennent avec certains professeurs à se conformer aux normes professionnelles, à des protocoles de massage, comme par exemple celui de

⁴¹⁵ H. Kelsen, *Théorie générale des normes*, Paris, Léviathan, PUF, 1996, p. 1.

⁴¹⁶ *Id.*, p. 2.

Pereira Santos très en vogue en traumatologie.⁴¹⁷ Des normes techniques sont établies, telles que des vitesses d'exécution, des normes de prises et contre prises, généralisant des techniques au risque de les rendre impersonnelles donc inadaptées. Les étudiants ravis se précipitent sur tout ce qui peut leur donner un cadre de toucher, avides « pour bien jouer, de savoir d'abord à quoi l'on joue, comment s'organiser, quels outils utiliser »⁴¹⁸, et pour eux, où mieux prendre les informations qu'auprès de ceux ayant édicté les règles de ce jeu, dans l'espace de l'usage professionnel et dans celui des intentions décisionnelles où s'organisent les stratégies d'un toucher enseigné ?

Les étudiants parlent d' « obéissance aux lois », sous entendant que les normes « statuent une sanction en cas d'inobservance »⁴¹⁹, surtout si ces normes sont instaurées par la majorité. La sanction n'est pas l'apparition ou non de problèmes consécutifs à leur pratique, malheureusement, mais la punition ou la récompense d'une note leur barrant ou leur permettant un passage dans l'année supérieure ! Cette sanction normative, compréhensible mais dommageable dans leur processus d'apprentissage, n'est qui plus est pas décidée par une majorité, mais par chaque enseignant libre d'évaluer avec ses propres critères, tout comme une norme n'est pas forcément habilitée à être posée par une majorité, mais « adoptée au terme de négociations et de discussions parfois longues et difficiles »⁴²⁰ comme le montrent les documents rédigés par L'AFNOR⁴²¹ contenant, dans le domaine économique, des expressions d'obligation, d'interdiction, de permission, transférables en kinésithérapie, « indiquant quels agents peuvent, doivent, ou ne doivent pas les accomplir, et dans quelles circonstances »⁴²².

⁴¹⁷ H. Danowski, *Traumatologie du sport membre inférieur*, Paris, Masson, 1997.

⁴¹⁸ C. Hadji, *L'évaluation, règles du jeu*, ESF éd., Paris, 1995, p. 79.

⁴¹⁹ H. Kelsen, *Théorie générale des normes*, op. cit., p. 189.

⁴²⁰ Journée « Normes et standards éducatifs », Lyon, 26 mars 2004.

⁴²¹ AFNOR : Association Française de Normalisation

⁴²² D. Wiggins, *Needs, Values, Truth*, Basil Blackwell 2ème ed., Oxford, 1991, p. 1.

Ce désir des étudiants de conformité à des normes préétablies par d'autres, « procès général de la conduite de l'action par référence à des normes »⁴²³, n'a apparemment pas grand-chose à « voir » avec leur absence de réaction face aux problèmes cutanés, musculaires et articulaires qu'ils ont déclenchés avec leur toucher maladroit ou inattentif. Pourtant, nous pouvons y « voir » un indice de leur jeunesse, avec un référentiel théorique limité et une technicité pratique toute relative, véritable manque de maturité multidimensionnelle « renvoyant à la fois au développement physique, intellectuel, affectif, social et moral »⁴²⁴.

Si « maturation est toujours liée à initiation »⁴²⁵, ferons nous alors comme Rousseau, dont le conseil était que « les mots d'obéir et de commander seront proscrits de son dictionnaire, encore plus ceux de devoir et d'obligation »⁴²⁶ ? C'est ce que nous étudierons dans le chapitre quatre consacré à l'éveil d'une conscience pratique.

Le « risque moyen »

Les étudiants donnent ensuite comme réponse au questionnaire sur la signification du mot normal que la « normalité est une conformité à une moyenne ».

Etant donné leur passé « matheux », il est logique que cette moyenne, état qui tient lieu entre plusieurs autres, calculable grâce à la règle, soit une des références les plus fréquemment avancées. Le recours à une moyenne comme étalon de la normalité est d'autant plus explicable que, comme G. Canguilhem le souligne, « il semble que le physiologiste trouve dans le concept de moyenne un équivalent objectif et scientifiquement valable du concept de normal ou de norme »⁴²⁷. La physiologie tient une place de choix dans les études de masso-kinésithérapie, surtout en première année. Elle participe à l'image du corps que se construisent tous ceux qui approchent la

⁴²³ C. Hadji, *L'évaluation, règles du jeu, op. cit.*, p. 38.

⁴²⁴ M. Fabre, *Penser la formation*, PUF, Paris, p. 95.

⁴²⁵ *Id.*, p. 96.

⁴²⁶ Rousseau, *Emile ou de l'éducation, op. cit.*, p. 152.

⁴²⁷ G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, Paris, Quadrige, PUF, 1998, p. 96.

rééducation de près ou de loin. Les normes anatomiques et fonctionnelles du vivant, testées en laboratoire, sont décrites et enseignées comme un ensemble de constantes déterminées par des moyennes, explorées puis érigées en modèle scientifique.

Mais cette référence à une moyenne peut s'avérer dangereuse à deux niveaux en travaux pratiques.

Tout d'abord, la prise de risque provient du passage de l'apprentissage de données descriptives livresques générales (par exemple, statistiquement, une friction transversale engendre une rougeur en moyenne en deux minutes à l'endroit où elle est effectuée) à une pratique fondée sur et guidée par une attitude prenant la moyenne comme valeur normative idéale. En effet, les étudiants ne tiennent plus compte de la variabilité individuelle de leurs camarades, variations pourtant tout à fait physiologiques puisque la physiologie est avant tout « la connaissance des variations sans nombre »⁴²⁸ et que les anomalies, tant qu'elles restent morphologiques, « sont des signes qui nous renvoient à rien moins qu'au problème général de la variabilité des organismes »⁴²⁹. C'est ainsi que d'énormes triades de Lewis apparaissent à la suite de frictions transversales respectant l'anatomie et la physiologie des pages d'un livre, mais pas celles d'un étudiant en chair et en os. Comme de nombreux K1 ne connaissent pas les conséquences d'une triade dont la superficie serait supérieure, en moyenne, à un centimètre carré, d'après B. Dolto, ils ne la « voient » même pas et ne font donc pas attention aux autres symptômes qui pourraient se déclarer, tels que malaises ou nausées, concentrés sur l'exécution de leur friction « théoriquement correcte ».

⁴²⁸ G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, op. cit., p. 96.

⁴²⁹ *Id.*, p. 88.

Le deuxième écueil de cette conception du normal comme moyenne est que pour beaucoup d'entre eux, ce qui est dans la moyenne « est banal, ne choque pas ». Mais où est la banalité dans une triade de Lewis ? Si sa taille sert de norme de référence, pourquoi les étudiants ne « voient »-ils pas une triade considérée comme volumineuse par des théoriciens que pourtant ils citent comme guides de leur pratique ? Si sa couleur et son relief ne leur semblent pas « choquants », où sera pour eux l'anomalie ? Faudra-t-il attendre que l'énorme tende à la monstruosité, « le monstre n'étant pas seulement un vivant de valeur diminuée, mais un vivant dont la valeur est de repoussoir »⁴³⁰ ? Faudra-t-il l'accident ?

Les étudiants sont des êtres humains qui, comme le disait Radl, « se sentent enfants de la nature et éprouvent à son égard un sentiment d'appartenance et de subordination, ils se voient dans la nature et ils voient la nature en eux »⁴³¹. Leurs normes d'appréciation des situations ou des représentations du corps excluent la possibilité pour eux de ne pas être dans la moyenne, ou pire, d'être porteur d'une anomalie, au sens étymologique grec (*omalos*) non péjoratif du terme, c'est-à-dire « une irrégularité s'opposant à la régularité »⁴³². Ils se veulent et se voient hommes « normaux », hommes « moyens ».

Mais l'homme moyen existe-t-il ? Et s'il existe, l'homme moyen est-il l'homme normal ?

Il est fort possible de calculer « la situation d'un individu par rapport à la moyenne pour chaque caractère considéré quand on a construit la courbe de distribution, calculé l'écart type et fixé le nombre d'écarts types »⁴³³, mais comment les étudiants se situent-ils par rapport à une telle conception du normal et de l'anormal ? « Dans la mesure où des êtres vivants s'écartent du type spécifique, sont-ils des anormaux mettant la forme spécifique en péril, ou bien des inventeurs sur la voie de

⁴³⁰ G. Canguilhem, *La connaissance de la vie*, *op. cit.*, p. 220.

⁴³¹ G. Radl, *Geschichte der biologischen Theorien in der Neuzeit*, Leipzig, 2ème ed., 1913, chap. IV, § 1.

⁴³² D. Zagury, *Modèles de normalité et psychopathologie*, L'Harmattan, Paris, 1998, p. 54.

⁴³³ A. C. Ivy, cité par G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, *op. cit.*, p. 200.

formes nouvelles »⁴³⁴ ? Voici les étudiants confrontés à eux-mêmes, car si être normal égale rester dans la moyenne, comment savoir « à l'intérieur de quelles oscillations autour d'une valeur moyenne purement théorique on tiendra les individus pour normaux »⁴³⁵ ?

Puisque apparemment l'expression d'un état moyen occulterait leur conscience visuelle, leur conscience tactile et leur conscience du risque, peut-on se contenter de supposer que leur toucher soit « moyennement dangereux », donc, à les en croire, acceptable ? Que les risques encourus soient « moyens », donc à banaliser ?

Personne ne qualifie un risque de « moyen », mais les modélisateurs mathématiciens dont s'inspirent les étudiants parlent du risque mathématique non pas comme la probabilité d'un évènement mais comme un nombre calculé comme une moyenne. Dans l'univers des possibles, à chaque évènement est associé la perte ou le gain que sa réalisation implique. Cette perte-gain est aléatoire, le risque étant la moyenne de la perte-gain. Nous avons vu que les étudiants n'associent pas leur toucher à une perte, mais à un gain en termes d'apprentissage, l'utilité espérée pouvant être l'indicateur du « risque individualisé », risque individualisé conforme au risque « moyen » couru par les « hommes moyens » qu'ils estiment être.

Mais nous pouvons prendre les étudiants à leur propre piège en abordant avec leur processus de réflexion « le problème de la moyennisation dans les calculs du risque »⁴³⁶. En effet, les modèles usuels des mathématiques théoriques sont des modèles dans lesquels seuls des évènements moyens sont pris en compte et analysés, ce qui explique un traitement rassurant des risques. Transposés au monde du toucher, ces évènements moyens sont par exemple les rougeurs cutanées après un palper rouler chez en moyenne neuf étudiants sur dix, ou des contractures des trapèzes supérieurs après des pétrissages profonds sur en moyenne un étudiant sur deux. Cette

⁴³⁴ G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, op. cit., p. 89.

⁴³⁵ *Id.*, p. 97.

⁴³⁶ D. Benâtre, C. Walter, *Du hasard sage au hasard sauvage*, Les échos.fr, 2003, p. 8..

moyennisation forcée entraîne, nous l'avons vu, une habitude du regard et un endormissement de l'attention.

De plus, les étudiants oublient que « le monde réel ignore les moyennes, qui sont des inventions de l'esprit humain »⁴³⁷. Or c'est de cet écart entre le monde réel et les modèles théoriques que vient en grande partie la non-conscience du danger du toucher. Même un mathématicien est obligé de constater que « quand on examine avec attention les distributions réelles des risques, on s'aperçoit que la forme de ces distributions (le mot forme étant compris ici dans son sens probabiliste, c'est-à-dire permettant une caractérisation des sinistres au moyen d'une loi de probabilité connue) ne permet pas d'utiliser simplement le concept de moyenne car la notion technique correspondante d'espérance mathématique n'est pas toujours définie avec suffisamment de précision »⁴³⁸. C'est pourquoi, confrontés à la non possibilité d'usage des moyennes classiques, des économistes tels que Vilfredo Pareto se penchent sur le « concept » statistique d' « homme extrême » par opposition à « homme moyen ». Nous utiliserons plus loin cette « loi de puissance » pour convaincre les irréductibles scientifiques d'une non régression vers la moyenne des conséquences de leur toucher lorsque celui-ci dépendra de multiples facteurs, et leur prouver que « la détermination d'un individu statistique moyen (- et donc d'un risque tactile statistique moyen-) serait plutôt une fiction intellectuelle qu'une réalité sociale ou économique (-et biologique-), l'homme moyen étant plutôt un androïde qu'un homme en chair et en os »⁴³⁹.

Les évènements moyens sont le contraire des évènements extrêmes comme par exemple une rougeur d'intensité « moyenne » en rail le long des épineuses est le contraire d'une très volumineuse triade de Lewis bien circonscrite, une chaleur tempérée sur les joues l'opposée d'une céphalée post tractionnelle. Ces extrêmes sont omniprésents dans notre enquête sur l'apprentissage du toucher en institut de formation initiale de masso-kinésithérapie. Ils ont en commun de se présenter sous la

⁴³⁷ *Id.*, p.8..

⁴³⁸ *Ibid.*, p. 8.

⁴³⁹ *Ibid.*, p. 8..

forme de très grandes valeurs lorsqu'on les compare à d'autres phénomènes analogues. Il ne suffit pas que leurs dimensions, leurs conséquences, soient élevées, il faut également qu'elles le soient relativement aux autres valeurs prises pour des réactions de la même catégorie. C'est en cela qu'ils sont extrêmes, non parce qu'ils appartiennent à la catégorie des grands nombres, mais « parce que ces grands nombres le sont relativement à ce à quoi l'on peut, en général, s'attendre »⁴⁴⁰.

Ces très grandes valeurs ont un point commun : « leur fréquence de survenue est aussi faible que leur magnitude est forte »⁴⁴¹. Fréquence de survenue...Fréquence-normalité corollaire pour les étudiants du concept moyenne-normalité...

Et si cette fréquence de survenue était un des éléments clé de leur non réactivité ?

La loi normale de l'habitude

Les étudiants déclarent, rappelons le, « je ne vous ai pas appelée, c'est normal, ça lui arrive tout le temps ».

Les mécanismes de non réactivité face à un évènement qui se produit fréquemment ont déjà en partie été abordés, mais n'expliquent pas pourquoi les étudiants ne sont pas interpellés par des réactions extrêmes qui justement surviennent rarement. Il paraîtrait pourtant logique que moins fréquente est la réaction et plus intense elle est, plus visible elle devrait être. Mais en apprentissage, ce qui ne se répète pas ne marque pas les esprits, tout élément plus ou moins unique étant considéré comme une exception à la règle, à la moyenne, donc peu fiable, donc peu digne d'intérêt. Pourtant, les étudiants ont besoin autant d'éléments peu fréquents que d'éléments courants pour exercer leur aptitude à connaître et reconnaître les conséquences de leur toucher.

⁴⁴⁰ *Ibid.*, p. 9.

⁴⁴¹ *Ibid.*, p. 9.

Rousseau écrivait « apercevoir, c'est sentir ; comparer, c'est juger ; juger et sentir ne sont pas la même chose. Par la sensation, les objets s'offrent à moi séparés, isolés, tels qu'ils sont dans la nature ; par la comparaison, je les remue, je les transporte, pour ainsi dire, je les pose l'un sur l'autre pour prononcer sur leur différence ou sur leur similitude, et généralement sur tous leurs rapports »⁴⁴². Sentir la chaleur d'une petite triade, la comparer avec la chaleur d'une triade plus volumineuse peut être un exercice tout aussi enrichissant que s'entraîner à ressentir les chaleurs de plusieurs petites triades pour apprendre à les différencier et mieux les appréhender. Donner un sens au mot chaleur passe par toutes ces étapes, et, comme l'écrivait Rousseau, c'est « la faculté distinctive de l'être actif ou intelligent que de pouvoir donner un sens à ce mot *est* »⁴⁴³.

Tout comme ils sont sensibles à la notion statistique de moyenne, les étudiants sont impressionnés par celle de fréquence, qu'ils relient toutefois plus à l'idée d'habitude que de moyenne.

Ils ont tous étudié les probabilités, probabilités uniformes donnant à chaque possible la même probabilité, probabilités d'un événement égales au nombre de cas favorables divisés par le nombre de cas possibles, probabilités conditionnelles, etc. Ils ont tous appris à faire des statistiques, ensembles de concepts, de méthodes, de formules et de propriétés permettant d'utiliser la théorie des probabilités pour modéliser les résultats d'expériences aléatoires. Les statistiques font partie de leur monde de recherche, d'organisation et d'analyse d'informations numériques. Elles occupent une place grandissante pour évaluer la teneur des informations dont ils sont bombardés et être capables de prendre des décisions. Il n'est donc pas étonnant que le mot fréquence soit un mot de toute première importance pour eux.

Ce qui est plus ennuyeux est l'usage qu'ils en font. Tout comme la moyenne n'est pas forcément une référence dans le monde de l'apprentissage pratique, « la loi

⁴⁴² Rousseau, *Emile ou De l'éducation*, op. cit., p. 407.

⁴⁴³ *Id.*, p. 407.

normale (!), reine des statistiques »⁴⁴⁴, loi du « hasard sage », « ne peut plus être conservée pour la gestion des risques du XXI^e siècle »⁴⁴⁵. Cette loi normale, très connue des étudiants qui ont été interrogés souvent dans leur cursus sur les courbes en cloche gaussiennes ou sur d'autres diagrammes de fréquence, a des propriétés reconnues de nature mathématique dans la théorie des tests d'hypothèse. Or les étudiants testent sans cesse leur toucher en se référant à des modèles quantitatifs probabilitaires de « lois habituelles relevant de près ou de loin de la loi normale ».⁴⁴⁶

Nous avons vu que la fréquence d'un phénomène n'implique en rien sa normalité, mais elle est encore plus traître lorsqu'elle est associée dans l'esprit des étudiants à une norme manifestation de l'habituel, donc du prévisible, donc logique, donc attendue et légitimée lorsqu' apparue et reconnue. L'habitude a non seulement pour conséquence de freiner l'éveil de leur conscience, mais aussi de les entraîner dans une logique du probable les fourvoyant dans leur processus d'apprentissage.

Hume est un des philosophes qui nous interpelle particulièrement car il décrit exactement les comportements qu'adoptent les étudiants pour qui l'habitude devient un moteur de réflexion et de réaction (donc de non-action dans le cas présent) empruntant le masque du raisonnement. « Ce n'est pas la raison qui est le guide de la vie, mais la coutume »⁴⁴⁷ écrit-il, employant le terme si familier pour nous d'expérience, répétant dans tous ses ouvrages « *all inferences from experience, therefore, are effects of custom, not of reasoning* »⁴⁴⁸.

Cette coutume nous détermine à supposer un futur en conformité avec le passé alors qu'aucun argument ne peut déterminer un étudiant à prévoir qu'une friction aura un effet conforme à la friction effectuée la veille, même si son expérience des frictions le

⁴⁴⁴ A. Fuchs, «La loi normale, reine des statistiques», *Pour la science*, Paris, avril 2004, p. 54.

⁴⁴⁵ D. Benâtre, C. Walter, *Du hasard sage au hsr sauvage*, op. cit., p. 9..

⁴⁴⁶ A. Fuchs, *La loi normal, reie des sttistiques* op. cit., p. 54.

⁴⁴⁷ D. Hume, *Abrégé du traité de la nature humaine*, Paris, Aubier, 1998, p. 57.

⁴⁴⁸ D. Hume, *An Enquiry Concerning Human Understanding*, Hackett Publishing Company, Cambridge, 1993, p. 28.

porte à penser que la peau de son camarade va rougir en deux minutes. Il n'y a rien, dans le toucher-objet, « à le considérer abstraitement et indépendamment de l'expérience, qui le conduise à former une conclusion de cette nature »⁴⁴⁹.

L'habitude avive l'inclinaison culturelle des étudiants à s'appuyer sur un sens probabilitaire exacerbé par l'expérience et la répétition des faits. Mais cette habitude est trompeuse. Les hypothèses formulées sont non fondées et souvent erronées d'après Hume. Pour synthétiser, trois éléments interviennent dans la propension des étudiants à établir des liens (« connections ») entre plusieurs faits de touchers et entre des faits et des idées ou réactions sur les conséquences de leur toucher : « *resemblance, contiguity in time or place, cause or effect* »⁴⁵⁰. « Je ne crois pas qu'il soit bien nécessaire de prouver que ces qualités produisent une association entre les idées et qu'à l'apparition d'une idée, elles en introduisent naturellement une autre »⁴⁵¹, mais il me semble intéressant d'essayer de comprendre comment elles peuvent avoir un rôle à jouer dans la non-conscience des étudiants.

Analysons le cas très concret de l'apprenti masseur. Les livres sur le massage lui indiquent, normes anatomiques et physiologiques à l'appui, que pour lever des adhérences cutanées, les meilleures manœuvres sont les frictions et les pétrissages superficiels d'intensité forte et de durée courte. Des travaux pratiques vont être consacrés à l'apprentissage de ce toucher technique précis et rigoureux. Toutes les études montrent que les frictions exécutées en cours vont provoquer des rougeurs et/ou des douleurs, dont la couleur et l'intensité vont être moyennement fortes pour presque tout le monde, sauf pour les étudiants dont les réactions extrêmes ont été rapportées au début de ce chapitre. Pour la très grande majorité des étudiants, toutes les triades de Lewis « moyennes » se ressemblent et ressemblent à celles décrites dans leurs manuels. Cette ressemblance les conforte dans l'idée qu'ils sont bons praticiens puisque les résultats de leur toucher sont conformes à ceux des autres, théoriciens et camarades compris. Elle témoigne également d'un toucher évalué comme efficace. Un processus de renforcement positif est déclenché, comparable au conditionnement dans

⁴⁴⁹ D. Hume, *Abrégé du traité de la nature humaine*, op. cit., p. 57.

⁴⁵⁰ D. Hume, *An Enquiry Concerning Human Understanding*, op.cit., p. 14.

⁴⁵¹ D. Hume, *Traité de la nature humaine*, op. cit., p. 54.

une démarche d'apprentissage, « l'installation d'un conditionnement opérant nécessitant une action et une récompense afin que l'animal (et l'étudiant) parvienne à retenir un comportement particulier au milieu de tous les comportements possibles »⁴⁵².

Ce conditionnement opérant est d'autre part renforcé par la contiguïté temporelle, « renforcement immédiat de la réponse »⁴⁵³, puisque la fréquence de la réaction cutanée avoisine les cent pour cent dans un laps de temps restreint. Si l'on ajoute la répétition, et la facilité d'un tel renforcement puisque « lorsque des objets se ressemblent, la ressemblance frappe d'abord l'œil, ou plutôt l'esprit, et nécessite rarement un deuxième examen »⁴⁵⁴, il est évident que très vite, l'habitude aidant, cet apprentissage devient une sorte de dressage dans lequel nous nous « prononçons toujours à première vue, sans autre recherche ni raisonnement »⁴⁵⁵.

Et si par hasard certains étudiants décident de raisonner, l'habitude née de l'expérience, tant de leurs sens que de leurs pratiques, les conduit à des associations d'idées comme en physique lorsque les faits naturels sont régis par des lois d'attraction. Dans un premier temps, leurs représentations s'appellent les unes les autres, sans qu'ils le veuillent réellement, à cause de ces ressemblances et de ces contiguïtés dans leur toucher, mais dans un deuxième temps les comparaisons entre plusieurs réactions, la découverte des relations, constantes ou non, que deux éléments soutiennent entre eux (par exemple la relation entre la vitesse d'exécution et l'intensité de la réaction cutanée) leur fait toujours « conclure qu'il existe quelque cause secrète qui les unit »⁴⁵⁶. Cette conclusion, dit Hume, « qui dépasse les impressions de nos sens, ne peut être fondée que sur la connexion de *cause à effet* »⁴⁵⁷.

⁴⁵² J. Berbaum, *Apprentissage et formation*, PUF, Paris, 1984, p. 22.

⁴⁵³ *Id.*, p. 23.

⁴⁵⁴ D. Hume, *Traité de la nature humaine*, *op. cit.*, p. 128.

⁴⁵⁵ *Id.*, p. 128.

⁴⁵⁶ *Ibid.*, p. 133.

⁴⁵⁷ *Ibid.*, p. 133.

Spinoza fait remarquer que « tous les hommes naissent sans aucune connaissance des causes des choses, et que tous ont un appétit de rechercher ce qui leur est utile. »⁴⁵⁸ Les étudiants avides de connaissances et de certitudes rassurantes s'efforcent donc « toujours uniquement à connaître les causes finales des choses accomplies et se tiennent en repos quand ils en sont informés, n'ayant plus aucune raison d'inquiétude »⁴⁵⁹.

Cette causalité ne découle pas de leur perception d'une succession isolée de réactions mais de la répétition des enchaînements, comme friction-vitesse-chaleur-rougeur par exemple. L'habitude les faisant associer les quatre éléments, la cause n'est alors qu'un antécédent constant car seules leurs expériences antérieures peuvent leur fournir l'idée de relation causale. Ce sont eux en tant que sujets saisissant leurs impressions qui fabriquent de toutes pièces la transition par laquelle ils passent de la cause à l'effet présumé de leur toucher. Plus les connexions qu'ils établissent sont expérimentées, par eux ou par les chercheurs, plus l'habitude prend le pouvoir et les incline à attendre pour l'avenir la répétition de la liaison précédemment observée et ressentie. « Tout cela montre assez que chacun juge des choses selon la disposition de son cerveau ou plutôt leur a laissé se substituer les manières d'être de son imagination ⁴⁶⁰» pourrait en déduire Spinoza.

Cette représentation de la réalité extérieure du toucher, dont les ressemblances et les répétitions sont transformées en causalité par des étudiants – sujets qui retiennent, comparent et attendent, est parfois « leur unique moyen de détruire l'ignorance, l'étonnement imbécile, c'est-à-dire leur unique moyen de raisonner et de sauvegarder leur autonomie »⁴⁶¹. Nous avons pourtant déjà insisté sur le fait que « toutes les notions par lesquelles le vulgaire a coutume d'expliquer la Nature, sont seulement des Modes d'imaginer et ne renseignent sur la nature d'aucune chose »⁴⁶². Cette disposition

⁴⁵⁸ Spinoza, *Ethique, op. cit.*, Livre I, Appendice p. 61.

⁴⁵⁹ *Id.*, p. 62.

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p. 66.

⁴⁶¹ *Ibid.*, p. 65.

⁴⁶² *Ibid.*, p. 67.

de l'esprit peut, de plus, s'avérer dangereuse s'ils en extraient un système de croyance cimenté par leur façon vive de sentir les idées.

Croyances et normalité dangereuse du toucher

La recherche de causalité non scientifique conduit en effet directement les étudiants à des croyances. Hume définit « très précisément » une « opinion de croyance » comme « une idée vive reliée ou associée à une impression présente »⁴⁶³. L'idée de cause à effet provenant de leur expérience les entraîne « au-delà des impressions immédiates de notre mémoire et de nos sens »⁴⁶⁴, leur permettant de supposer, puis de croire, « sans jamais être capables de prouver, qu'il doit forcément y avoir une ressemblance entre les objets dont nous avons eu l'expérience et ceux qui se trouvent au-delà de ce que nous pouvons découvrir »⁴⁶⁵.

Ces croyances plus ou moins irrationnelles sont des « idées vives », auxquelles les étudiants donnent leur assentiment, les tenant pour vraies. Comme « il est on ne peut plus évident que les idées auxquelles nous donnons notre assentiment sont plus fortes, plus fermes et plus vives que les vagues rêveries d'un bâtisseur de châteaux en Espagne »⁴⁶⁶, ils basculent progressivement dans un monde de certitudes. Certitudes de détenir le savoir, alors que ces croyances, lorsqu'elles sont simplement synonymes d'opinions, ne sont jamais entièrement fondées, et s'opposent même au savoir pour certains philosophes comme Platon pour qui « à l'être absolu correspond la plénitude du savoir, au non-être la totale ignorance, et à ce qui est intermédiaire, un mixte de savoir et de non-savoir »⁴⁶⁷, car, comme il l'écrit dans *La République*, « ce par quoi nous sommes capables de formuler une opinion, cela n'est rien d'autre que l'opinion »⁴⁶⁸, et « on voit clairement que nous nous sommes mis d'accord pour dire que l'opinion est

⁴⁶³ D. Hume, *Traité de la nature humaine*, op. cit., p. 161.

⁴⁶⁴ *Id.*, p. 152.

⁴⁶⁵ *Ibid.*, p. 155.

⁴⁶⁶ *Ibid.*, p. 162.

⁴⁶⁷ J. Lombard, *Platon et la médecine*, L'Harmattan, Paris, 1999, p. 131.

⁴⁶⁸ Platon, *La République*, op. cit., V, 477e

autre chose que la connaissance »⁴⁶⁹, « ni ignorance ni connaissance »⁴⁷⁰, « quelque chose d'intermédiaire entre eux deux »⁴⁷¹.

Certitudes d'avoir raison, car renforcées, comme tout phénomène d'apprentissage, par la récurrence des causes de la croyance, certitudes d'être de « bons étudiants en kinésithérapie », de « bons futurs professionnels », et pourtant insouciantes victimes de leur « péché d'orgueil : le savoir, confronté au pouvoir, n'a pas eu garde de ses distances, il a cru trouver dans sa propre vérité les réponses dictant sa conduite, négligeant que la vie pose des questions qui débordent la science »⁴⁷².

Ces certitudes sont un des facteurs les empêchant de se rendre compte des risques qu'ils prennent car le concept même de risque est lié à la notion d'incertitude. Or les étudiants, comme beaucoup d'entre nous, redoutent et détestent l'incertitude, dans quelque domaine que ce soit. Ignorer le quand et le comment, le où et le pourquoi, est source de malaise. Apprendre à établir des liens de causalité est pour eux un des moyens de réduire le gouffre de leur ignorance. Mais les étudiants, en s'inventant des certitudes presque absolues par l'intermédiaire de calculs de probabilités, prennent des risques en croyant s'en protéger car, comme l'écrit D. Folscheid, « à dire vrai, peu importe le dosage des probabilités. Le seul fait de présenter le moindre chiffre a immédiatement pour effet de métamorphoser les coups du sort en risques et notre histoire en espace »⁴⁷³. Le discours statistique, contrairement à ce qu'ils « croient », « donne forme de risque à des faits contestables »⁴⁷⁴.

Une deuxième conséquence de ces croyances est l'intrusion de la subjectivité dans des jugements erronés qui se veulent rationnels. Ainsi, croire que la fréquence d'apparition d'un phénomène en fait sa normalité obscurcit la conscience des étudiants

⁴⁶⁹ *Id.*, V, 478a

⁴⁷⁰ *Ibid.*, V, 478c

⁴⁷¹ *Ibid.*, V, 478d

⁴⁷² M. Rémond-Gouilloud, *La responsabilité face aux avancées de la science*, op. cit., p. 352.

⁴⁷³ D. Folscheid, *Les difficultés de l'incertitude*, op. cit., www.chu-toulouse.fr/hepato_p/dominique.htm

⁴⁷⁴ *id.*

qui ne voient plus les signes précurseurs d'un changement au cours d'un toucher si habituel que tout symptôme de renforcement de la croyance en augmente le danger. Par exemple, une triade de Lewis « normale », donc non dangereuse, appartient à la famille des réactions allergiques. Les étudiants, ravis de voir apparaître une rougeur après une friction, oublient que cette rougeur, tout en étant explicable et anodine, peut devenir un signal d'alarme, le toucher étant comme l'aspirine, bénéfique et inoffensif, jusqu'au jour où celui qui y était allergique sans le savoir fait une réaction inattendue, extrême et potentiellement dangereuse. Qui accusera-t-on à ce moment ? Le hasard ? Le manque de chance ? Le touché ? Le toucheur ? Le toucher ?

Les croyances sont inductives, donc produisent à leur tour des effets « moteurs », la croyance acte de l'esprit naissant de la coutume constituant un principe directeur de toutes nos actions. « Les impressions mettent toujours l'âme en mouvement »⁴⁷⁵ écrit Hume, accordant à la croyance un pouvoir de mise en relief des idées engageant une certaine façon de sentir, de penser et d'agir, ce qui est exactement le cas pour les étudiants en institut de formation.

Notre recherche va se focaliser sur deux actions précises induites par leurs croyances, leur non conscience des conséquences de leur toucher, et donc des risques sous jacents à leur attitude : ils n'appellent pas leur professeur quand une réaction cutanée, musculaire ou articulaire très visible, ou douloureuse, se produit chez le camarade qu'ils sont en train de mobiliser ou de masser, et ils ne suspendent pas leur toucher, car « c'est normal, ça lui arrive tout le temps », ou, comme le disent vingt K2 « ce n'est rien, ce n'est pas grave ».

« Autant de têtes, autant d'avis »⁴⁷⁶ avertit Spinoza. Que peut-on considérer comme grave dans un toucher ? Quand une réaction est-elle jugée suffisamment alarmante pour que l'étudiant décide, en présence de phénomènes de « marqueurs

⁴⁷⁵ Hume, *Traité de la nature humaine*, op. cit., p. 187.

⁴⁷⁶ Spinoza, *Ethique*, op. cit., p. 67.

somatiques »⁴⁷⁷, comme le préconise Damasio, « de rejeter, *immédiatement*, une action donnée et (vous incite à) envisager d'autres alternatives »⁴⁷⁸ ?

Dans l'évaluation des risques, telle que pratiquée par tous les spécialistes de la question actuellement, l'estimation du risque s'articule autour de deux axes principaux : la fréquence d'apparition (jamais produit, susceptible de se produire, produit une fois, deux fois, plusieurs fois, etc.) et la gravité (aucun préjudice, préjudice léger, préjudice sérieux réversible, préjudice irréversible). Des diagrammes sont ainsi établis pour représenter « l'atrocité du danger »⁴⁷⁹ dans un espace de risque bien défini. A ce stade de notre étude, si nous voulions nous amuser à schématiser les risques courus par les étudiants lors de travaux pratiques de technologie de base faisant appel au toucher, nous pourrions inventer une abscisse avec les données observables (effets immédiats du toucher, risques théoriques connus par les scientifiques et les étudiants exposés...), les données non observables (effets retardés des manœuvres, nouveaux risques ou risques inconnus...), et une ordonnée avec les données contrôlables (réactions non effrayantes, pas graves, faibles risques faciles à réduire, comme l'incompétence, en bref risques et dangers « NORMAUX »...) et les données incontrôlables (les extrêmes en statistique, dont les conséquences extrêmes du toucher, etc.). Ce schéma apparemment limpide nous renverrait aux questions que personne n'a l'air de se poser parmi eux sur la perception de la gravité d'une situation ou d'un geste. D. Folscheid allume la mèche de ce questionnement au cœur de notre problématique en demandant « y aurait-il des bons risques et des mauvais ? »⁴⁸⁰, ce à quoi nous pourrions ajouter, « d'où vient l'instinct du risque »⁴⁸¹, et « qui va dire ce qu'est le risque acceptable »⁴⁸²? Sans oublier la question essentielle, « à l'arrière-plan, de savoir quels seraient les biens les plus précieux qu'il nous faudrait mettre à l'abri de la menace »⁴⁸³, tout en ayant à l'esprit que l'éthique de chacun diffère et que « le doute de

⁴⁷⁷ A. R. Damasio, *L'Erreur de Descartes*, Odile Jacob, Paris, 2001, p. 239.

⁴⁷⁸ *Id.*, p. 240.

⁴⁷⁹ G. Morgan, « L'Évaluation et la gestion des risques », *Pour la Science*, *op. cit.*, p. 126.

⁴⁸⁰ D. Folscheid, *op. cit.*, www.chu-toulouse.fr/hepato_p/dominique.htm

⁴⁸¹ B. Sicard, O. Blin, « Le risque, besoin biologique ? », *Cerveau et Psycho*, numéro 5, 2002, p. 33.

⁴⁸² O. Godard, « Principe de précaution et responsabilité », *Carré Seita, Sciences Humaines*, Paris, 1997, p. 97.

⁴⁸³ *Id.*, p. 124.

l'un n'est pas celui de l'autre et que les limites de l'acceptable n'y ont pas le même sens »⁴⁸⁴.

Entreprendre de réfléchir à cette dimension du risque ferait plonger les étudiants dans l'océan de leur intimité, là où la face cachée de l'iceberg cimente l'écueil du danger, et c'est ce que la dernière partie de cette thèse s'appliquera à dévoiler. En prenant la notion de douleur comme fil conducteur, pourquoi les étudiants la considèrent-ils comme acceptable ? Dans quelles limites sont-ils prêts à souffrir ou faire souffrir ? Leur normalité raisonnée se trouve ébranlée par des éléments dont ils n'ont pas conscience, une fois de plus, ou qu'ils ne veulent pas « voir » ni faire « voir » de peur qu'ils ne les touchent de trop près...

En effet, « parler des douleurs, séparées dans un pluriel banalisant, réserver le terme de souffrance aux situations de gravité somatique ou psychique, montre la résistance à ce voir et ce savoir qui gênent et inquiètent »⁴⁸⁵, d'autant plus que les représentations du risque lié à la douleur sont ambivalentes et que comme pour tout risque, sa « perception n'est nullement une appréciation objective des dangers, sinon dans l'abstraction des statistiques, mais plutôt la projection de sens et de valeur sur certains événements »⁴⁸⁶. La douleur est une sensation comme les autres, elle peut être comparée à une sensation tactile de douceur ou de tension, de chaleur ou de fraîcheur, son histoire laissant des marques sur celui qui est ce corps douloureux, sa perception témoignant du vécu d'un Je-touchant-touché personnel et unique. « La douleur ne laisse pas indifférent » écrivait F. Boureau, qui nous mettait en garde nous les soignants, en nous faisant prendre conscience que « ce n'est pas une sensation neutre, banale »⁴⁸⁷, mais réellement une « émotion ». Alors quelle sera la différence entre une sensation douloureuse et une sensation de chaleur ? Quel sera le risque pris avec un toucher ayant pour conséquence une augmentation de chaleur et avec celui menant à une sensation de douleur ?

⁴⁸⁴ M. Rémond-Gouilloud, *La responsabilité face aux avancées de la science*, op. cit., p. 352.

⁴⁸⁵ R. Sirven, « Douleurs et souffrance de l'enfant, Le corps et la trace », *Emotion et mémoire, Le corps et la souffrance*, Paris, Masson, 2004, p. 124.

⁴⁸⁶ D. Le Breton, *La sociologie du risque*, Paris, PUF, 1995, p. 73.

⁴⁸⁷ F. Boureau, *Contrôlez votre douleur*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1991, p. 65.

Pour le savoir, ou tout au moins s'approcher d'une réponse, encore faudra-t-il prendre le risque de toucher en toute connaissance de cause...

Quand toucher c'est faire

« Pourtant je n'ai rien fait ! » protestent trente étudiants devant l'étendue des réactions cutanées, la gravité relative des réactions musculaires et articulaires et la vive réprobation de leur enseignante outrée de leur passivité intellectuelle et éthique.

« Pourtant ça ne vient pas du saint esprit » répond le professeur, d'autant plus surpris et fâché que cette attitude est deux fois plus fréquente en deuxième année qu'en première année.

Certains étudiants insistent en déclarant « ce n'est pas moi », ou « ce n'est pas ma faute », ce qui fait répondre au professeur « ce n'est pas la mienne non plus », et rajouter à l'erreur d'appréciation tant des étudiants que des enseignants la dimension de culpabilité rejetée sur autrui.

Mais qu'est ce donc que faire pour les étudiants, et de quelle faute ne veulent-ils pas se sentir accusés ?

L'étudiant acteur des effets de son toucher

Nous avons vu dans le chapitre deux comment toucher était un acte à trois dimensions « permettant à l'étudiant de se fabriquer une main touchante, d'accélérer l'activité cérébrale de celui-ci et de créer sa couleur tactile de toucher de plus en plus rééducateur ». Il semblerait pourtant que les étudiants ne perçoivent pas leur toucher comme un acte, ou plus exactement ne se rendent pas compte de la portée de celui-ci. Ils ne disent pas « je ne l'ai pas touché », mais « je n'ai rien fait », alors que leurs mains

animées, grâce au toucher donné, participent au processus de construction que nous avons abordé dans le premier chapitre.

Leur conduite est réfléchie, mais à un niveau qui n'est pas exactement le niveau requis. Ce sont bien des gestes ergétiques, conduites d'exécution volontaires effectuées dans un but d'apprentissage, conduites « progressives » qui ne sont plus tournées vers le passé ni même vers le futur, « mais qui essayent de mordre sur le temps et de rapprocher le futur »⁴⁸⁸ en faisant intervenir les notions de progrès et de création libre auxquelles vont se rattacher l'invention et la personnalité. L'objectif pour eux est de développer ces conduites individuelles et originales, comprises et recherchées comme telles. Cet acte du travail d'apprentissage n'est appréhendé que dans sa composante technique gestuelle presque virtuelle, comme si le toucher était une sorte de jeu de virtuosité ne prêtant pas à conséquence. Or nous avons vu que tout massage, toute mobilisation, agit effectivement sur le réel, c'est-à-dire sur le corps de celui qui est touché, ce qui nous fait revenir à la question première : qu'est ce que la pratique en institut pour des étudiants qui n'ont pas conscience des conséquences de leur toucher ?

La très grande majorité considère que « la vraie pratique se fait en stage et pas à l'école ». Les travaux pratiques en institut font partie de la théorie de l'apprentissage, théorie pratique réalisée dans le cocon d'un monde feutré où l'on ne risque rien, ou pas grand-chose, comme nous l'avons vu dans les pages précédentes. Ils rejoignent en cela bon nombre d'enseignants pour qui « la formation n'est pas la vie, mais seulement la simulation de la vie et à ce titre participe toujours essentiellement du jeu »⁴⁸⁹, un jeu semblable à ceux « permettant à l'enfant de multiplier les tâtonnements et les expériences, et de transformer progressivement ses potentialités en compétences et connaissances »⁴⁹⁰. Ce jeu du toucher serait donc bien « un Pygmalion qui a guidé chacun d'entre nous aux portes d'une vie adulte qui en gardera à jamais

⁴⁸⁸ P. Janet, *Les débuts de l'intelligence*, Flammarion, Paris, 1972, p. 13.

⁴⁸⁹ M. Fabre, *Penser la formation*, op. cit., p. 174.

⁴⁹⁰ *La pratique de la philosophie*, Hatier, Paris, 2000, p. 234.

l'empreinte »⁴⁹¹, mais un jeu entre deux réalités, ce dont les étudiants n'ont pas conscience, la réalité du toucher, et la réalité du toucher en rééducation. Les étudiants ont raison, le monde de l'institut n'est pas le monde de la rééducation, mais ils ont tort, le toucher est bien une réalité, quel que soit l'univers dans lequel on l'applique, quelle que soit la façon dont on l'aborde, y compris en jouant.

« Je n'ai rien fait », s'exclament-ils ! Mais à partir du moment où ils ont joué à toucher pour apprendre, ils ont agi, car comme le dit Winnicot, « jouer c'est faire »⁴⁹².

Ils agissent en respectant des règles, ou en choisissant de suivre des normes institutionnelles ou culturelles et professionnelles, créant un système de règles, « ensemble matériel servant de support et d'instrument pour un acte de jouer »⁴⁹³. Un jeu ne consiste jamais à faire n'importe quoi, n'importe comment, et la première des règles donnée par les enseignants est « on ne masse pas n'importe qui, n'importe comment, n'importe quand ». Le toucher fait partie de ces jeux du corps dont l'usage se doit d'être contraint, tout comme dans le sport où l'organisme se prête au jeu ou y résiste passivement. Dans l'apprentissage du toucher rééducateur, étudiants et enseignants appartiennent à un système éducatif où « la précision et la complexité de ces règles sont telles qu'elles doivent être enseignées à l'âge où les aptitudes physiques sont les plus fortes et les plus malléables à la fois »⁴⁹⁴, c'est-à-dire dans les deux premières années, ce que préconise le programme officiel des études en masso-kinésithérapie.

Ce système réglé n'exclue pas la latitude laissée à l'utilisateur, et nous avons bien vu que, tout comme « seul le jouer du joueur fait le jouet »⁴⁹⁵, seul le toucher du touchant fait son toucher. Cette médiation entre l'étudiant et son toucher, médiation technique pour lui, bien au-delà pour nous, fait de lui un acteur, un être agissant, un

⁴⁹¹ A. Cotta, *La société du jeu*, Fayard, Paris, 1993, p. 42.

⁴⁹² Winnicot, *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris, 1975, p. 7.

⁴⁹³ *Notions philosophiques*, PUF, Paris, 1990, p. 1390.

⁴⁹⁴ A. Cotta, *La société du jeu*, *op. cit.*, p. 92.

⁴⁹⁵ *Notions philosophiques*, *op. cit.*, p. 1391.

véritable joueur. « Le jouer du joueur fait le jeu »⁴⁹⁶, l'emploi que fait l'étudiant de son toucher, par habitude ou par choix, structure ce jeu d'apprentissage. Cette structuration des travaux pratiques leur donne forme, et engage les étudiants à jouer le jeu du toucher dans lequel le toucher-jeu ne devient jeu que parce que l'étudiant en fait « le moyen et l'occasion d'un acte de jouer »⁴⁹⁷. Il devient alors évident que si « la seule chose qui soit à définir lorsqu'il est question de jeu est le *jouer* par lequel s'exprime l'initiative, l'attitude mentale de celui sans qui le jeu n'existerait ni à titre de matériel ni à titre de structure », la seule chose qui nous reste à faire dans les prochains chapitres est de nous pencher sur cette définition du toucher, de ses normes, de ses limites, et sur la prise de conscience par les étudiants de ses en-jeux.

Les étudiants considèrent le toucher à l'école comme un jeu, et non pas comme un acte « réel » car ils associent leur apprentissage à une certaine liberté d'action factice. Comme dans un jeu, où l'on cesse de jouer quand on veut, l'emploi du temps est organisé de telle sorte que les heures de massage, de mobilisation, sont dépendantes de la volonté des dirigeants. Le temps est découpé en tranches horaires, et le toucher est suspendu à cet impératif institutionnel, réduit à une « activité séparée, circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance »⁴⁹⁸. Mais le toucher n'est pas un jeu de dames dont on referme la mallette à volonté, ses conséquences ne sont pas forcément maîtrisables en terme de minutes ou d'espace. Les étudiants ne sont pas des pions, ni des consoles vidéo, et s'arrêter de toucher ne signifie pas arrêter les effets de ce toucher, contrairement à ce qu'ils croient, habitués qu'ils sont aux jeux sur internet. Cette notion du jeu « qui s'oppose aux gestes et aux décisions de la vie ordinaire par des caractères spécifiques qui lui sont propres et qui font qu'il est un jeu »⁴⁹⁹ est dangereuse car les « caractères spécifiques » du toucher-jeu (par exemple interrompre son geste lorsque la cloche sonne) peuvent mener les

⁴⁹⁶ *Id.*, 1391.

⁴⁹⁷ *Ibid.*, p. 1391.

⁴⁹⁸ R. Caillois, *Les Jeux et les hommes*, Gallimard, Paris, 1967, p. 6.

⁴⁹⁹ *Id.*, p. 134.

étudiants à une erreur d'appréciation de leurs actes et un manque de décision rationnelle.

De plus, opposer jeu et vie courante, jeu et réalité, considérer le toucher comme une « activité fictive, accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante »⁵⁰⁰ peut les conduire à penser qu'ils font semblant lors de leur toucher puisqu'ils « transposent tout en l'exécutant l'exercice ou le mouvement dans un monde second »⁵⁰¹, monde surréel et fictif d'un « espace potentiel »⁵⁰² à la fois présent et absent.

De faire semblant à « ne rien faire », il n'y a qu'un pas, surtout si le toucher se présente à l'étudiant sous la forme d'une idée, comme un jeu qui ne serait « qu'idée d'idée »⁵⁰³. Le jeu peut n'être qu'une « interprétation hypothétique de la réalité »⁵⁰⁴, plus seulement quelque chose qui se voit, mais quelque chose qui se comprend. L'acte de toucher deviendrait alors une idée qui s'intellectualise et ne se voit pas forcément, ce qui pourrait expliquer que des étudiants ne « voient » pas les effets de leur toucher sur leurs camarades. Toucher serait de l'ordre du sens et non plus de l'ordre de l'effet, toucher serait faire comme s'il était possible de toucher, et les étudiants prendraient ce toucher-jeu là où « il se donne et comme il se donne, c'est-à-dire en idée »⁵⁰⁵, et ils appliqueraient « à cette idée, redoublée sous la forme d'une idée d'idée, la méthode d'analyse et d'interprétation mise en œuvre par l'anthropologie sociale et culturelle »⁵⁰⁶, méthode d'analyse d'autant plus faussée qu'influencée par cette fameuse théorie des jeux mathématiques probabilitaires dont ils sont si friands.

⁵⁰⁰ *Ibid.*, p. 6.

⁵⁰¹ *Notions philosophiques, op. cit.*, p. 1393.

⁵⁰² Winnicot, *Jeu et réalité, op. cit.*, p. 43.

⁵⁰³ *Notions philosophiques, id.*, p. 1393.

⁵⁰⁴ *Id.*, p. 1394.

⁵⁰⁵ *Ibid.*, p. 1394.

⁵⁰⁶ *Ibid.*, p. 1394.

Quoi qu'il en soit, l'idée de jeu est forcément liée à l'idée d'acte volontaire, et les étudiants ne peuvent donc pas dire « je n'ai rien fait ». Tout au plus pourraient-ils estimer que leur toucher est anodin, ce qui est, là aussi, une erreur. Une fois de plus, le risque dans leur situation d'apprentissage est lié non pas à l'absence de sérieux ou d'idée, mais à la non-connaissance des éléments d'incertitude liés au jeu d'une part, et à la non conscience que ce jeu n'en n'est pas un d'autre part.

Toutes autres vont être les conséquences de leur attitude lorsqu'ils ajoutent « ce n'est pas moi »...

Responsable de son toucher

L'étymologie latine *respondere* du terme « responsabilité » est à l'origine de l'expression répondre de ses actes, s'en reconnaître l'auteur. Les étudiants estimant qu'ils « n'ont rien fait » ne peuvent donc se penser responsables de leur toucher. Ils le sont, pourtant, puisque comme le dit Aristote, « l'homme est le principe et le générateur de ses actes »⁵⁰⁷, et « chacun est, dans quelque mesure, responsable de ses habitudes »⁵⁰⁸. La capacité d'agir volontairement en opérant, grâce à leur raison, des choix délibérés, même si ceux-ci ne sont pas toujours réfléchis, est le critère de leur responsabilité individuelle du fait de la libre causalité de leurs gestes d'apprentissage. Cette évidence initiale énoncée dès l'antiquité définissant l'homme responsable dans son essence par sa capacité d'agir volontairement établit un trio d'action volonté-raison-responsabilité auquel l'étudiant, en tant que sujet apprenant, ne peut échapper. Il est ainsi responsable de son toucher, et, pour A. Laurent, « doit répondre de l'ignorance qui pourrait lui servir de paravent ou d'alibi »⁵⁰⁹, devant être « tenu pour

⁵⁰⁷ Aristote, *Ethique de Nicomaque*, *op. cit.*, livre III, chap. V, 5.

⁵⁰⁸ *Id.*, livre III, chap. V, 17.

⁵⁰⁹ A. Laurent, *Une éthique de la responsabilité pour la société ouverte*, www.Euro92.org/edi/biblio/laurentc.htm

responsable de son irresponsabilité elle-même »⁵¹⁰. Les étudiants ne sont pas seulement responsables de leurs actes vis-à-vis d'eux-mêmes, il leur faut « répondre de leurs actes en tant que personne engagée dans une société composée d'autres personnes vis-à-vis desquelles elles sont *obligées*, c'est-à-dire liées par un système généralisé d'échanges »⁵¹¹.

Cette *imputation (imputatio)*, « jugement par lequel on regarde quelqu'un comme l'auteur (*causa libera*) d'une action qui s'appelle alors *acte (factum)* et est soumise à des lois »⁵¹² et cette responsabilité vis-à-vis d'autrui seront des thèmes clés du prochain chapitre, car en pensant « ne rien faire » lors de leur toucher, les étudiants se ferment à leur propre ipséité, « capacité de l'advenant d'être ouvert aux évènements, capacité d'être impliqué lui-même dans ce qui lui arrive, ou encore capacité de se comprendre *soi-même* à partir d'une histoire et des possibles qu'elle articule »⁵¹³ et compromettent leur apprentissage et leur devenir autant que celui de leurs camarades.

Nous reverrons également la nature des liens que devraient entretenir les étudiants avec l'acte de toucher, notamment en posant le problème au cœur de notre recherche : jusqu'où sommes-nous responsables de notre toucher ? A côté de la réciprocité de l'engagement des étudiants dans une idée de la responsabilité sans faute, où seul le rapport entre l'acte et l'auteur serait pris en compte, se développe peu à peu « la dimension morale de la responsabilité, encadrée par les concepts de solidarité et de risque »⁵¹⁴. Ce glissement transforme « la question de la responsabilité en question de culpabilité »⁵¹⁵, et l'idée de faute, « rapport causal entre l'acte et le dommage qu'il engendre »⁵¹⁶ brandit le spectre de son visage terrifiant presque à chaque instant si elle accompagne sans cesse le toucher entrepris. Il n'est pas étonnant que les étudiants se réfugient derrière le paravent de la déresponsabilisation lorsque la réalité des réactions

⁵¹⁰ *Id.*.

⁵¹¹ D. Folscheid, *Philosophie, éthique et droit de la médecine, op. cit.*, p. 90.

⁵¹² Kant, *Métaphysique des mœurs, op. cit.*, I, Introduction, IV.

⁵¹³ C. Romano, *L'évènement et le monde*, Paris, PUF, 1998, p. 125.

⁵¹⁴ F. Lerbet-Sereni, *Relation et éthique de la responsabilité*, Université de Tours, Juillet 1998.

⁵¹⁵ *Notions philosophiques, op. cit.*, p. 2255.

⁵¹⁶ *Id.*, p. 2254.

de leurs camarades leur paraît soudain néfaste et qu'ils doivent faire face à une incapacité de réparer le dommage causé. « Ce n'est pas moi » est alors leur seul moyen de défense devant une réalité qu'ils « voient » et dont ils ont vaguement conscience d'être responsables car, comme le dit Aristote, en principe, « on s'accorde à dire que la douleur est un mal et qu'il faut la fuir »⁵¹⁷, pas la provoquer...

La culpabilité intuitivement et confusément perçue affecte les étudiants et les entraînerait dans un questionnement devenu éthique, bien au-delà du questionnement technique, si les risques et les dangers de ce fameux apprentissage technique devenaient tout à coup palpables autrement. Quelle serait alors leur attitude ? Comment agiraient-ils ? Car c'est finalement de cela qu'il s'agit, agir, dans un contexte émotionnel où, « quand les enjeux sont graves, chacun cherche à gommer les risques, à défaut de pouvoir véritablement les faire disparaître »⁵¹⁸. Agir, et choisir de s'exposer au risque parce que « l'enjeu du risque, lequel donne son sel à la vie, c'est la vie elle-même, et le sens que nous lui donnons par la succession orientée de nos choix »⁵¹⁹, ne serait-ce pas la seule réponse pour tous les étudiants en quête d'apprentissage du toucher ?

Agir, certes, mais agir autrement, agir consciemment...

L'analyse du comportement des étudiants devant les réactions corporelles de leurs collègues, plus ou moins intenses et graves, provoquées par leur toucher et leurs mobilisations, fait ressortir leur manque d'implication et leur non conscience des risques pris ou encourus ainsi que leur méconnaissance des conséquences potentiellement dangereuses de leurs actes d'apprentissage.

⁵¹⁷ Aristote, *Éthique de Nicomaque*, op. cit., livre VI, chap. XIII, 1.

⁵¹⁸ Dictionnaire éthique et philosophie morale, *Santé publique*, Paris, PUF, 1996, p. 1334.

⁵¹⁹ J. F. Mattéi, *Le risque et l'existence éthique*, www.tribune.com/tribune/alliage/48-49/Mattei_48_49.htm

Certes ces risques sont limités et ne mettent pas directement en cause la vie elle-même, mais est-ce une raison pour ne pas en tenir compte et essayer d’y réfléchir ? « Chez l’homme, la vie a au moins deux grandes dimensions : la biologique et l’existentielle »⁵²⁰ dit D.Folscheid. A l’institut de formation en masso-kinésithérapie, le risque professionnel dans la situation d’apprentissage du toucher par les étudiants s’applique à ces deux domaines au travers de la possible atteinte des étudiants dans leur chair.

Une réflexion collective et individuelle, sorte de conceptualisation articulatoire entre l’apprentissage du toucher et les dangers et les prises de risque dans la relation circulaire unissant les étudiants, s’avère nécessaire. Les enseignants sont en première ligne pour entreprendre de les éduquer à la responsabilité. Cette éducation là est une de leur principale mission, car « éduquer à la responsabilité, c’est éduquer un sujet qui se fait responsable, qui reconnaît les conséquences de ses actes et de ses comportements. En liant le sujet à ses actes, elle découvre la singularité d’un sujet concret qui refuse le refuge de l’anonymat. Elle nécessite donc la pleine conscience du sujet »⁵²¹.

A partir d’un questionnaire sur les dangers potentiels d’une technique apparemment anodine, les étudiants pourraient être conduits à se demander quel est le ON auquel ils participent, le JE qu’ils construisent, l’AUTRE avec qui ils évoluent, et deviendraient ainsi plus responsables de leur pratique. Par exemple, en prenant appui sur les normes d’une *tekhne* source de compétence, les enseignants pourraient aider les étudiants à s’interroger sur les règles à appliquer en travaux pratiques, non pas simplement pour les leur faire intégrer, mais pour « leur permettre de les apprivoiser, de les évaluer, de faire les liens entre eux-mêmes et les normes »⁵²² qui deviendraient de véritables références car « instituées ou choisies comme expression d’une préférence

⁵²⁰ D. Folscheid, *La difficulté de l’incertitude, op. cit.*

⁵²¹ M. Coquidé, *Sciences et responsabilité*, Actes du colloque, 5^{ème} biennale de l’éducation, Paris, www.inrp.fr/lamap/formations-colloque/biennale/responsabilite.htm

⁵²² M. Vial, *Le travail en projet*, SH2, Voies livres Lyon, 1996, p. 22.

et comme instrument d'une volonté de substitution d'un état de choses satisfaisant à un état de choses décevant »⁵²³.

De même, étudiants et enseignants pourraient s'appuyer sur l'habitude, vertu pratique, celle « qui est aussi la meilleure des choses car elle exalte aptitude et talent »⁵²⁴, celle dans laquelle subsiste la possibilité d'un réveil de la conscience, foyer de braises ravivé dans des situations dangereuses qui, pour certains, pourrait se révéler un moteur dynamisant si, comme le disait Aristote, « à force d'affronter les situations dangereuses et de nous habituer à la crainte et à l'audace, nous devenons courageux »⁵²⁵ et prenons la bonne habitude de perpétuellement nous interroger sur une évidence.

Risquer, se risquer plutôt que subir, tel est le défi à relever pour que les étudiants soient « des acteurs réfléchis de leur vie collective »⁵²⁶, dont la pensée participe au corps en acte, dans un toucher-jeu qui « assemblerait, en un équilibre instable et paradoxal, les deux groupes notionnels formés par les concepts de liberté, d'ouverture, d'une part, et d'ajustement, de contact, de clôture systémique d'autre part »⁵²⁷, mais également dans un toucher-action, mouvement accompli en toute liberté en vue d'une fin voulue et recherchée, manifestant de ce fait la permanence de leur être et de leur autonomie.

Les prochains chapitres retiendront que « les risques, pour ceux qui les produisent et pour ceux qui les subissent - qui sont souvent les mêmes personnes - combinent des éléments rationnels, calculables, mais aussi des éléments émotionnels »⁵²⁸. C'est pourquoi notre démarche réflexive éthique reliant la faculté d'action à une faculté de déchiffrement étudiera d'abord les éléments de la raison

⁵²³ G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, op. cit., p. 177.

⁵²⁴ E. Fiat, *Les enjeux éthiques de la décision*, op. cit., p. 11.

⁵²⁵ Aristote, *Ethique de Nicomaque*, op. cit., Livre II, Chap. 1^{er}, 7.

⁵²⁶ M. Wieviorka, *Le risque selon les sciences sociales*, op. cit., p. 27.

⁵²⁷ *Notions philosophiques*, op. cit., p. 1391.

⁵²⁸ M. Wieviorka, *Le risque selon les sciences sociales*, op. cit., p. 26.

pratique favorisant l'éveil d'une conscience du toucher en institut, notamment en adoptant à son tour une construction de la causalité non plus seulement pour acquérir le savoir médical dont Aristote vantait les mérites (« nous pensons connaître scientifiquement lorsque nous connaissons la cause par laquelle le fait est et que cela ne peut pas être autrement »⁵²⁹), mais pour essayer d'approcher cette sagesse pratique faite de délibération afin que l'étudiant sache pourquoi et comment il agit, « et que son acte provienne d'un choix réfléchi, en vue de cet acte lui-même »⁵³⁰.

Dans un deuxième temps, nous nous attarderons longuement sur ce que les étudiants n'ont pas dit, ce qui, dans « le risque, parce qu'il met toujours une vie en jeu, est peut-être la notion métaphysique par excellence, celle qui donne son poids et son tragique au geste décisif que nous devons accomplir lorsque nous sommes sommés de le faire »⁵³¹, cette passion du toucher qui ne devrait plus les conduire à dire « je n'ai rien fait », mais au contraire, à reconnaître et regretter que, lors de leur toucher malencontreux, puisque « l'erreur est humaine, dans la pensée comme dans l'action »⁵³², « oui, c'était moi »...

⁵²⁹ Aristote, *SA*, 71b.

⁵³⁰ Aristote, *Ethique de Nicomaque*, *op. cit.*, Livre II, chap. 4, 3.

⁵³¹ J. F. Mattéi, *Le risque et l'existence éthique*, *op. cit.* p. 43.

⁵³² U. Beck, *La société du risque*, *op. cit.*, p. 390.

Chapitre IV

L'ÉVEIL D UNE CONSCIENCE PRATIQUE DU TOUCHER

En reprenant les acquis des analyses précédentes, nous pouvons émettre l'hypothèse que les étudiants n'ont pas conscience des dangers de leur toucher. Mais cette absence de conscience va bien au-delà d'une méconnaissance des risques courus et encourus. En n'ayant pas conscience que leurs mains ne sont pas des mains-outils, mais des mains-organes, des mains-conscience, ils perdent deux atouts : la connaissance de ce qui leur est extérieur, (le monde du toucher), et celle de ce qu'ils sont eux-mêmes. Car avoir conscience, c'est avoir à la fois la conscience du monde et de soi, c'est-à-dire de la présence du monde à soi et de sa propre présence au monde. La prise de conscience est cette reconnaissance de l'identité de sa place dans une situation objective donnée. Les étudiants ne semblent pas être préoccupés par cette relation indissoluble qui lie la conscience réflexive de soi à la conscience transitive de l'extérieur, ne manifestant, comme nous l'avons vu, aucune vigilance particulière, ni aucune inquiétude qui pourraient témoigner d'une attitude responsable dans leur apprentissage du toucher.

Que faire face à ce comportement ? Comment éveiller une conscience qui, selon Bergson, est « anticipation de l'avenir »⁵³³ ? Si la conscience est « un trait d'union entre ce qui a été et ce qui sera »⁵³⁴, comment faire prendre conscience aux étudiants de leur passé de toucher immédiat et de leur avenir imminent d'un toucher qu'il serait souhaitable de créer autre ? « Sur ce passé nous nous sommes appuyés, sur cet avenir nous nous sommes penchés ; s'appuyer et se pencher ainsi est le propre de l'être conscient »⁵³⁵ nous dit Bergson. Comment bâtir pour et avec les étudiants, en prenant appui sur un toucher aussi mouvant, un pont de conscience entre leurs gestes déjà accomplis et leurs multiples attentes ?

⁵³³ Bergson, *L'énergie spirituelle*, op. cit., p. 4.

⁵³⁴ *Id.*, p. 5.

⁵³⁵ *Ibid.*, p. 5.

I. Prendre conscience du toucher

Si la conscience est une certaine attention à la vie, il nous faut donc en passer par elle pour respecter cette vie d'étudiants en toucher. De plus, c'est elle qui « correspond exactement à la puissance de choix dont l'être vivant dispose ; elle est coextensive à la frange d'action possible qui entoure l'action réelle, synonyme d'invention et de liberté »⁵³⁶, « savoir revenant sur lui-même et prenant pour centre la personne elle-même, qui se met en demeure de décider et de se juger »⁵³⁷. C'est donc elle qui peut mettre l'étudiant acteur en demeure de suspendre son toucher si besoin est, afin de mieux toucher, mieux apprendre à toucher.

L'intentionnalité du toucher

Mais suspendre son toucher ne signifie pas le mettre entre parenthèses, le détacher de son contexte d'apprentissage, l'isoler dans une cage de verre pour le contempler, le décortiquer, l'analyser pour essayer de le comprendre et le saisir. Le toucher détaché du reste du monde n'existe pas, il ne peut être mis en suspens, tout comme la conscience ne peut l'être non plus. Le toucher a les mêmes qualités que la conscience décrite par Husserl, « état en général qui est, en lui-même, conscience de quelque chose, quoi qu'il en soit de l'existence réelle de cet objet et quelque abstention que je fasse, dans l'attitude transcendantale qui est la mienne, de la position de cette existence et de tous les actes de l'attitude naturelle »⁵³⁸. Il est nécessairement et intentionnellement toucher de quelque chose, ou plus exactement toucher de quelqu'un. Dans le contexte de notre recherche, les étudiants sont touchants et touchés et leur toucher n'existe pas pur de tout contenu, réduit à un simple ego cogito. Dans son examen des consciences, lorsqu'il fait comme si le monde n'existait pas, Husserl

⁵³⁶ Bergson, *L'évolution créatrice*, Paris, PUF, 1987, p. 718.

⁵³⁷ Alain, *Définitions*, Paris, Ed. Proverbe, 1999, p. 38.

⁵³⁸ Husserl, *Méditations cartésiennes*, *op. cit.*, p. 18.

montre que la conscience n'est pas réduite à un je pense, mais contient aussi des objets, ceux qu'elle pense, dont elle a conscience. Que le monde existe ou qu'il n'existe pas, qu'il existe tel que je le pense ou non, la conscience est toujours conscience de quelque chose, visée de quelque chose qui se distingue d'elle, d'un objet. C'est ce qu'il appelle l'intentionnalité de la conscience, « le mot *intentionnalité* ne signifiant rien d'autre que cette particularité foncière et générale qu'a la conscience d'être conscience de quelque chose, de porter, en sa qualité de *cogito*, son *cogitatum* en elle-même. »⁵³⁹ Il n'y a donc pas de pensée de rien, tout comme il n'y a pas de toucher de rien. L'objet du toucher est le corps d'un étudiant, le *cogitatum* de la conscience du toucher de l'étudiant qui masse ou mobilise est ce corps pensé, ces mains pensantes, l'état de toucher étant de la même nature que l'état de conscience décrit par Husserl pour qui « tout état de conscience vise quelque chose, et porte en lui-même, en tant que visé(en tant qu'objet d'une intention), son *cogitatum* respectif »⁵⁴⁰.

Ces citations de Husserl illustrant le concept d'intentionnalité mettent en exergue deux exigences de la conscience que nous retrouvons dans la conscience du toucher : il n'y a pas de conscience vide, toute conscience est en relation à un quelque chose (ici un corps, un étudiant, une idée d'un toucher), et ce quelque chose doit pouvoir être pensé comme différent de soi, c'est-à-dire comme un objet, ce que les étudiants ne font pas puisque beaucoup d'entre eux considèrent que tous les corps, tous les touchers, ressemblent aux leurs qui eux-mêmes sont, ou ont, des corps et des touchers qualifiés par eux de « normaux » et normés. Mais Husserl ne s'en tient pas là. Comme l'écrit F. Dastur à son propos, « il ne faut pas concevoir la conscience comme le réceptacle de l'objet, il s'agit de penser le vécu de conscience comme une intention, une visée d'un objet qui lui demeure transcendant. Il n'y a donc pas deux choses, l'une transcendante (l'objet réel) –pour nous le corps réel-, l'autre immanente (l'objet mental) –pour nous le corps représenté- à la conscience, mais une seule et même chose, l'objet en tant qu'il est visé par la conscience »⁵⁴¹. La conscience n'est de ce fait pas un miroir passif sur lequel

⁵³⁹ *Id.*, p.35.

⁵⁴⁰ *Ibid.*, p.35.

⁵⁴¹ F. Dastur, « Husserl », *La philosophie allemande*, Paris, PUF, 1993, p. 267.

se reflètent les choses. Elle est active dans son rapport aux objets, comme nous allons le développer dans les lignes suivantes.

La conscience active du toucher

La conscience étant conscience des objets qu'elle vise, le sujet -l'étudiant qui apprend à toucher en prenant des risques et en en faisant courir à ses camarades- peut viser intentionnellement, c'est à dire délibérément, volontairement, tel ou tel corps ou partie du corps de « telle ou telle manière », comme le dirait Husserl pour qui « chaque cogito le fait à sa manière. La perception de la « maison » « vise »(se rapporte à) une maison –ou, plus exactement, telle maison individuelle- de manière perceptive ; le souvenir de la maison « vise » la maison comme souvenir ; l'imagination comme image ; un jugement prédicatif ayant pour objet la maison « placée là devant moi » la vise de la façon propre au jugement prédicatif ; un jugement de valeur surajouté la viserait encore à manière, et ainsi de suite »⁵⁴².

La conscience n'est pas harcelée par des objets, c'est le sujet doué de conscience qui prend pour objet telle ou telle chose, dans un souvenir, une idée, un projet, pour les étudiants le souvenir d'une friction antérieure et des réactions « normales » à cette manœuvre de massage, l'idée d'un toucher-jeu sans conséquences graves, le projet d'apprentissage du toucher kinésithérapique en toute tranquillité et sécurité etc.

Le sujet conscient est donc actif dans son rapport aux objets, et les étudiants devraient l'être plus dans leur visée du toucher pour atteindre un degré de conscience supérieur à celui qu'ils ont actuellement, afin d'être moins passifs et moins dangereux dans leur apprentissage du toucher en institut de formation. L'activité de l'esprit est un des moteurs principaux d'une dynamique de prise de conscience qui, comme l'écrit

⁵⁴² Husserl, *Méditations cartésiennes*, op. cit., .49.

Piaget, « constitue elle-même une conduite »⁵⁴³. Il ajoute « on peut presque aller jusqu'à dire que la « prise » de conscience représente autre chose et davantage qu'une « prise », c'est –à-dire qu'une incorporation à un domaine donné d'avance avec tous ses caractères et qui serait « la conscience » : il s'agit en réalité d'une construction véritable »⁵⁴⁴, activité de synthèse permettant à l'homme de se constituer pour soi dans le monde dans un cogito pratique unificateur.

La conscience réflexive

L'activité unificatrice de la conscience réflexive peut être envisagée sous un angle théorique tout autant que pratique. Théoriquement, la conscience peut être conscience de soi, et correspond à la saisie de l'esprit par lui-même. Classiquement, cette conscience théorique, dénommée conscience réfléchie, apparaît comme l'acte essentiellement intellectuel par lequel je réfléchis sur la pensée en tant que telle, parce que je suis homme, et « parce que l'homme, parce qu'il est esprit, a une existence ; il existe, d'une part, au même titre que les choses de nature, mais, d'autre part il existe aussi pour soi, il se contemple, se représente à lui-même, se pense, et n'est esprit que par cette activité qui constitue un être pour soi »⁵⁴⁵.

Proche de la conscience réfléchie, la conscience réflexive est la conscience par laquelle je prends conscience de mes pensées, la conscience d'avoir conscience de quelque chose. Penser au toucher, à la pensée d'un toucher, est un acte que les étudiants accomplissent, souvent mal, mais savoir qu'ils y pensent est une étape vers la prise de conscience que peu franchissent. Penser aux risques de leur toucher peut leur arriver, mais avoir conscience de ce que ces pensées provoquent en eux est plus rare. Se penser mettant l'autre en danger est encore moins fréquent, ce qui laisse entrevoir un gouffre d'absence de conscience chez ces étudiants, ou peut-être plus simplement une

⁵⁴³ J. Piaget, *La prise de conscience*, Paris, PUF, 1974, p. 7.

⁵⁴⁴ *Id.*, p. 8.

⁵⁴⁵ Hegel, *Esthétique*, Paris, PUF, 1995, p. 45.

absence d'attention. En effet, « pour Leibniz, la prise de conscience est un produit ou un corollaire de l'attention »⁵⁴⁶ écrit M. de Gaudemar. L'acte réflexif, « ce je ne sais quoi que nous sentons quand nous nous sentons penser »⁵⁴⁷ ne se contente pas des images auxquelles il pense et que nous sentons avoir dans l'esprit, déclare Leibniz, « nous avons en effet des images dans l'âme, même quand nous n'y pensons pas. Mais nous nous sentons, de plus, être attentifs à cette image »⁵⁴⁸. S'agirait-il, pour les étudiants, plus d'un manque d'attention ou d'un manque d'action pour passer d'une perception irréfléchie à une réflexion virtuelle que d'une incapacité à exercer une conscience réflexive ?

Conscience réflexive, pensée, si ces deux notions sont liées, irions nous jusqu'à dire que les étudiants sont dans un abîme de pensée ? Peut-être, si nous nous référons à la thèse de Descartes pour qui « ce que c'est que penser, par le mot penser, j'entends tout ce qui se fait en nous de telle sorte que nous l'apercevons immédiatement par nous-mêmes ; c'est pourquoi non seulement entendre, vouloir, imaginer, mais aussi sentir est la même chose que penser »⁵⁴⁹. Or, en première année, de nombreux étudiants n'entendent pas, n'imaginent pas, ne sentent pas, et nous pourrions ajouter ne voient pas. Descartes parle d'apercevoir ses pensées et non pas de conscience, mais apercevoir ses pensées est équivalent à en prendre conscience. Nous pouvons dire que les étudiants n'ont pas d'aperception immédiate puisqu'ils ne saisissent pas les contenus que leur conscience devrait se donner notamment par la perception de leur toucher ou la conception de leur séquence gestuelle.

Descartes soutient que penser, l'acte de penser, est toujours perçu immédiatement, de même que les pensées (les contenus et les objets de la pensée associés au cogitatum de Husserl que nous avons étudié) puisque pour lui « par le nom de pensée, je comprends tout ce qui est tellement en nous que nous en sommes

⁵⁴⁶ M. de Gaudemar, « Leibniz, la notion de conscience », *L'Expérience et la Conscience*, Paris, Actes Sud, 2004, p. 195.

⁵⁴⁷ Leibniz, *Confessio Naturae contra atheistas*, Paris, Aubier, 1998, p. 76.

⁵⁴⁸ *Id.*, p. 76.

⁵⁴⁹ Descartes, *Principes de la philosophie*, *op. cit.*, article 9.

immédiatement connaissants »⁵⁵⁰. S'il n'est pas possible de ne pas savoir ce que nous pensons, ce dont nous avons conscience et comment nous en avons conscience, si penser c'est penser à quelque chose et savoir que l'on y pense, savoir ce que l'on pense, alors il est évident que les étudiants ne pensent pas lorsqu'ils pratiquent des manœuvres de massages en cours. Même sentir est penser puisqu'on en a une aperception immédiate, ce qui pose le problème de la perception même des étudiants, de leurs sensations, de leur toucher sensitif que pourtant nous croyions être bien enseigné et bien appris... Certes, pensée et conscience réfléchie ne se confondent pas et doivent être distinguées, mais penser puis réfléchir sur ces pensées semble être ce qui fait cruellement défaut aux étudiants et ce manque de retour réfléchi sur leur toucher explique pourquoi ils ont tant de mal à se construire, à devenir hommes dans l'apprentissage d'un toucher kinésithérapique.

Le Je pensant

Car ce dédoublement du sujet se saisissant lui-même en tant que conscience est ce qui définit l'homme. Cette conscience réfléchie participe à la prise de conscience de soi et à la grandeur de l'homme, comme l'affirme Pascal pour qui « l'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature, mais c'est un roseau pensant... Quand l'univers l'écraserait, l'homme serait encore plus noble que ce qui le tue, parce qu'il sait qu'il meurt »⁵⁵¹, et comme le souligne Leibniz lorsqu'il décrit une conscience qui définit elle aussi l'existence d'un Ego comme substance pensante. « Ego est une existence individuelle qui se rapporte à soi, qui se sent et se rapporte à soi dans se sentir. C'est en ce sens qu'exister signifie sentir et se sentir »⁵⁵² commente M. de Gaudemar en faisant référence aux déclarations de Leibniz. (« *Ens necessarium agere in se ipsum, sive cogitare. Nihil enim aliud cogitare quam se sentire* » et « *Existentie ideam nullam habemus quam ut res intelligamus sentiri. Cogitatio seu sensus sui, sed actio in se ipsum necessario*

⁵⁵⁰ Descartes, *Réponses aux secondes objections*, op. cit.

⁵⁵¹ Pascal, *Pensées et opuscules*, Paris, Hachette, 1980, Pensée 347.

⁵⁵² M. de Gaudemar, *L'Expérience et la Conscience*, op. cit., p. 203.

continuatur”).⁵⁵³Nous avons vu que les étudiants, eux, ne sentent même pas qu'ils donnent ou reçoivent un toucher qui peut les détruire, ne se considérant pas toujours non plus acteurs de leur toucher. Ils se sentent puissants, alors que c'est la conscience qui fait la puissance, cette conscience qui leur fait défaut, cette conscience inséparable de la saisie de leur faiblesse.

Une conscience réfléchie permet à l'homme de se saisir comme moi, contrairement aux animaux, car « l'homme est conscience de soi, il est conscient de soi, conscient de sa réalité et de sa dignité humaines, et c'est en ceci qu'il diffère essentiellement de l'animal, qui ne dépasse pas le niveau du simple sentiment de soi »⁵⁵⁴. Les étudiants se croient professionnels, petits d'hommes, mais ils sont à peine plus hauts dans l'échelle de la dignité que les animaux car ils pensent, mais n'ayant pas de conscience, ne sont pas des Je-pensants. Ils se sentent exister dans leur monde du toucher, mais ce sentiment d'appartenir à l'école et au monde de l'apprentissage professionnel ne porte que sur leur existence en tant que K1 ou K2. Comme tel, ce sentiment ne leur dit rien sur ce qu'ils sont, quels étudiants avec quel toucher, ni sur ce qu'est ce monde du toucher. Sentir qu'on existe au monde n'a rien à voir avec savoir ce que l'on est et ce qu'est le monde, et ce que l'on est par rapport à ce monde. Un sentiment n'est pas un savoir, ne permet pas la connaissance de soi et du monde, de leurs déterminations. Dans le sentiment, je coïncide totalement avec mon sentiment, et nous verrons dans notre dernier chapitre comment cette fusion peut être fort utile. Pour l'instant, ce sentiment diffère de la conscience que nous recherchons, celle qui introduit une distance entre moi qui ai conscience et ce dont j'ai conscience d'une part, la distance de la représentation que j'existe au monde au lieu de seulement le sentir ou le ressentir, et celle qui introduit un savoir que j'exprime, un savoir qu'on n'éprouve pas, mais qu'on se dit à soi-même, un savoir selon lequel on existe par l'emploi du mot « Je », dans un retour sur soi, structure de l'ego pensant, « quand un même esprit est

⁵⁵³ Leibniz, *De Existentia*, in G. Grua, *G.W.Leibniz, Textes inédits*, Paris, PUF, 1999, p.267-268.

⁵⁵⁴ A. Kojève, *Introduction à la lecture de Hegel*, Paris, Gallimard, 1982, p. 43.

son propre objet immédiat, et agit en soi-même en pensant à soi-même et à ce qu'il fait »⁵⁵⁵.

Mais comment apprendre à dire Je à ces étudiants qui se sentent et s'appréhendent à peu près par leurs corps et leurs mains de façon sensible, mais qui ne se saisissent pas eux-mêmes dans leur toucher réflexif ?

II. Esquisse d'une pédagogie de la prise de conscience du Je-touchant

Nous n'avons pas encore abordé une difficulté majeure rencontrée par les enseignants « philosophes » en institut de formation initiale en masso-kinésithérapie, celle d'être confrontés à une hostilité quasi culturellement idéologique des étudiants. En effet, ceux-ci refusent « catégoriquement » un certain mode de réflexion, qu'ils estiment être « de la philosophie et non pas de la kinésithérapie ». Le meilleur exemple est celui du rejet en 2006 de l'intitulé d'un partiel écrit de massage en première année. L'enseignante avait proposé comme sujet « comment définiriez-vous votre future main de masseur » ? Un tolé général avait accueilli ce sujet, qui fut contesté, boycotté, à tel point que le directeur pédagogique se crut autorisé à demander à l'enseignante de changer de sujet, ce qu'elle refusa, puis, le trimestre suivant, à demander à un autre enseignant de rédiger le sujet du partiel de massage. Celui-ci le fit volontiers, et eut les faveurs des étudiants et de la direction avec son sujet d'une haute intelligence : « décrivez les différents types de pétrissages ». Cet exemple peut paraître futile, mais il me semble qu'il reflète le gouffre réflexif dans lequel les étudiants se complaisent et dans lequel les orientations pédagogiques de certains les précipitent...

Mais tout n'est pas perdu, soyons plus malins, et servons nous de concepts sans donner leur nom philosophique, en gardant à l'esprit l'objectif affiché de tous, acquérir

⁵⁵⁵ L. Dutens, texte d'après *Leibnitii opera omnia*, Genève, Ed. Hildesheim, 1990, p. 27.

une connaissance du toucher kinésithérapique par la pratique de ce toucher entre les étudiants eux-mêmes.

Puisque la pédagogie de l'institut privilégie l'apprentissage par la perception et par l'expérience, comme nous en avons déjà parlé, essayons d'apprécier comment celles-ci peuvent être au service d'une prise de conscience réflexive, à condition d'être « réfléchies » différemment. Toute connaissance passe par les données sensibles, comme nous l'avons longuement développé dans des chapitres antérieurs, et il n'est pas question de supprimer cet apport de nos sens, surtout visuels et tactiles. Notre tâche consistera plutôt à lui adjoindre une part d'entendement, que bien entendu nous rebaptiserons « réflexion » pour les étudiants allergiques à tout ce qui de près ou de loin leur rappellerait leur expérience philosophique qu'ils méprisent ou trouvent inintéressante depuis leur terminale « scientifique ».

Un toucher individuel réfléchi

Nous parlons de kinésithérapie et non pas de médecine, d'apprentissage et non pas de soin, mais les parallèles sont faciles à établir. Le toucher est par excellence le domaine où se posent les problèmes liés à l'édification d'un savoir, d'une compétence professionnelle à travers les modalités d'appréhension du réel, dont les réactions corporelles au toucher sur lesquelles nous nous sommes déjà penchés.

Pour les étudiants, il serait peut-être judicieux de s'inspirer des préceptes d'Aristote qui insiste sur l'intérêt d'une connaissance de l'individuel par l'expérience « qui ne fait connaître que les cas particuliers »⁵⁵⁶ Il précise que pour acquérir une « science déterminée », « nous apprenons par induction ou par démonstration et que la démonstration se fait à partir d'universels, alors que l'induction se fait à partir de particuliers, et qu'il est impossible de contempler les universels si ce n'est par

⁵⁵⁶ Aristote, *Métaphysique*, *op. cit.*, A, 1, 981a.

induction »⁵⁵⁷. Nous en revenons toujours à une pédagogie plus centrée sur un individu que sur une généralité livresque, sorte de conscience pédagogique dont la dimension attentionnelle favoriserait le processus de la prise de conscience « à titre de phénomène princeps dans la redéfinition de la conscience comme vigilance »⁵⁵⁸. Cette conscience attentionnelle serait à la fois réflexive, « pli réflexif mouvement de prise de conscience »⁵⁵⁹, sorte d'agir éminent « laissant s'opérer le réfléchissement du vécu, mouvement actif d'attention, qui peut être délibéré, mais en même temps qui suppose l'attente »⁵⁶⁰, et à la fois une « activité conquérante »,⁵⁶¹ « attention présente dirigée vers l'extérieur »⁵⁶², mais vers un extérieur individuellement circonscrit, contrairement à l'attitude habituelle des étudiants, enclins à généraliser et à être en état d' « inattention, état non choisi, résultant simplement du fait que j'arrête de faire attention, souvent sans m'en rendre compte »⁵⁶³.

Apprendre à connaître le particulier pourrait être une priorité pédagogique ou philosophique aisée à mettre en place en travaux pratiques en privilégiant par exemple la lecture visuelle des réactions du corps au toucher, l'attention à ces réactions, l'utilisation d'un toucher par binôme soit pour approfondir les réactions du partenaire, toujours le même, soit au contraire pour étudier les différences de réactions d'un camarade à l'autre etc. Cette expérience là serait très utile pour les étudiants car, comme le dit Aristote, « on peut remarquer que les gens qui n'ont pour eux que l'expérience paraissent réussir mieux que ceux qui, sans les données de l'expérience, n'interrogent que la raison »⁵⁶⁴, et comme l'écrit Kant, « que toute connaissance commence avec l'expérience, cela ne soulève aucun doute »⁵⁶⁵.

Du point de vue des enseignants, qui mieux qu'eux, enseignants et praticiens kinésithérapeutes, serait bien placé pour guider les étudiants dans leur apprentissage

⁵⁵⁷ Aristote, *Seconds Analytiques*, op. cit., I, 18, 81a38.

⁵⁵⁸ N. Depraz, *La conscience comme vigilance*, Paris, Actes Sud, 2004, p. 275.

⁵⁵⁹ *Ibid.*, p. 273.

⁵⁶⁰ *Ibid.*, p. 263.

⁵⁶¹ *Ibid.*, p. 262.

⁵⁶² *Ibid.*, p. 265.

⁵⁶³ *Ibid.*, p. 265.

⁵⁶⁴ Aristote, *La Métaphysique*, op. cit., A, 1, 981a.

⁵⁶⁵ Kant, *La raison pratique*, op. cit., p. 42.

du toucher individuel réfléchi ? Aristote estime que « le médecin est détenteur d'un savoir scientifique, ce que confirme la transmission de ce savoir par la voie de l'enseignement. Celui-ci, cependant, est dispensé par ceux qui exercent par ailleurs la médecine »⁵⁶⁶. J. Lombard analyse ce rapport entre savoir et pratique en médecine d'après Aristote comme « un savoir qui ne peut se transmettre ni même se comprendre indépendamment de l'expérience que donne sa pratique. Inversement, elle ne peut pas être enseignée par un simple transfert de cette expérience, sous forme d'historiques de cas ou de recueils de pratiques »⁵⁶⁷. Tout est presque dit...de façon lapidaire par Aristote lui-même : « personne ne devient jamais médecin par la simple étude d'un recueil d'ordonnances »⁵⁶⁸.

Mais alors surgit un flot de questions, auxquelles personne ne peut apporter de réponses certaines puisque par définition ces questions s'adressent à des individus particuliers : que se passe-t-il lorsque je prête attention à quelqu'un qui masse ? « Quelles sont les modulations de mon attention ? Peut-on être attentif à deux choses en même temps, et comment ? A quel moment intervient l'inattention, la distraction ? D'où procède-t-elle ? Parvient-on à maintenir longtemps son attention sur son rythme respiratoire, et comment ? Comment être attentif en évitant de « fixer » son attention ? Existe-t-il une attention mobile, plurielle, qui rebondit sur les différents objets qui se présentent constamment à notre intérêt ? »⁵⁶⁹ Sans parler des questions plus directement en lien avec notre sujet de préoccupation : être attentif, oui, mais à quoi ? et jusqu'où ? et pour quoi ? Sans oublier d'autres questionnements concernant plus particulièrement notre spécificité d'enseignants kinésithérapeutes formés aux neurosciences : quelle « est la double relation, de générativité mutuelle, que peuvent entretenir l'analyse des vécus attentionnels et l'analyse de la dynamique des réseaux neuronaux de l'attention »⁵⁷⁰ ?

Quoi qu'il en soit, la route sera longue et délicate, autant pour les étudiants que pour les enseignants, dans la « recherche de ce qu'on ne doit pas faire, en ayant à la fois la

⁵⁶⁶ Aristote, *Ethique de Nicomaque*, op. cit., 1180 b 30-40 et 1181 a 1-10.

⁵⁶⁷ J. Lombard, *Aristote et la médecine*, op. cit., p. 35.

⁵⁶⁸ Aristote, *Ethique de Nicomaque*, op. cit., 1181 b.

⁵⁶⁹ N. Depraz, *La conscience comme vigilance*, op. cit., p. 283.

⁵⁷⁰ *Id.*, p. 384.

science et la connaissance réfléchie »⁵⁷¹, c'est-à dire l'approche d'un toucher kinésithérapique pointu et non dangereux couplé à une conscience active de ce toucher particulier, destiné à un Je pensant, un Je touchant, un Je se touchant au « moment où ce « je » rentre en scène, avec la possibilité ou la nécessité, pour ledit « je », dès lors qu'il se touche, de s'adresser lui-même, de se parler »⁵⁷², car « ça se touche, un Je »⁵⁷³. Et « dès lors que « je se touche », il est lui-même »⁵⁷⁴.

La mémoire du toucher

Mais revenons à cet apprentissage et cette connaissance du toucher par l'expérience. Pour Aristote, elle fait appel à la mémoire. « C'est la mémoire qui forme l'expérience dans l'esprit de l'homme ; car les souvenirs d'une même chose rendent capable de constituer une expérience unique en se multipliant pour chaque cas ⁵⁷⁵» dit-il. Il précise que « chez quelques uns, la sensation ne produit pas le souvenir, tandis que chez d'autres elle le produit. C'est là ce qui fait que ces derniers sont plus intelligents, et qu'ils sont susceptibles de s'instruire infiniment plus que ceux qui n'ont pas la faculté de la mémoire »⁵⁷⁶. Les étudiants sont au-dessus des animaux, Kant nous l'avait bien fait comprendre, et ils possèdent le sens du toucher, ce qui les rend au minimum comme « ceux des animaux, qui, à la mémoire, peuvent ajouter le sens de l'ouïe sont en état de s'instruire »⁵⁷⁷.

Entraîner la mémoire, pour qu'en l'accompagnant d'attention nous atteignons la *sensio* de Leibniz, (« *sensio enim est perceptio, quae aliquid distincti involvit, et cum attentione et memoria conjuncta est* »⁵⁷⁸), ce sens interne d'une conscience passage

⁵⁷¹ Aristote, *Ethique de Nicomaque*, op. cit., VII, III, 5.

⁵⁷² J. Derrida, *Le toucher*, Jean- Luc Nancy, op. cit., p. 47.

⁵⁷³ *Id.*, p. 47.

⁵⁷⁴ *Ibid.*, p. 47.

⁵⁷⁵ Aristote, *Métaphysique*, op. cit., A, 1, 980b.

⁵⁷⁶ *Id.*, A, 1, 980b.

⁵⁷⁷ *Ibid.*, A, 1, 980b.

⁵⁷⁸ C. I. Gerhardt, *Die Philosophischen Schriften von Gottfried Wilhelm Leibniz*, Berlin, ed. Hildesheim, 1996, p. 330.

continuel de l'insensible au sensible, ne serait-ce pas l'un des procédés pédagogiques le plus facile à faire admettre car le plus reconnu comme pertinent et donc le mieux accepté par les étudiants ?

De plus, les études actuelles sur la mémoire confirment les dires d'Aristote. D'un point de vue neurobiologique, l'apprentissage et la mémoire peuvent être associés. Quelques définitions de J. Delacour nous permettent de « normer » la terminologie employée et choisie comme référence dans ce paragraphe. Pour lui, « le mot Apprentissage, dans l'usage courant, signifie l'acquisition d'un métier et par extension, d'un savoir-faire quelconque ; celui de Mémoire, la conservation et le rappel conscient d'une expérience »⁵⁷⁹. La mémoire intervient donc dans le processus de conscientisation par l'intermédiaire de sa capacité à stocker et ressortir des informations en toute connaissance de cause, favorisant de ce fait la formation de l'expérience comme l'écrivait Aristote, et donc de l'apprentissage du toucher pour nos étudiants. Ceux-ci cherchent à acquérir le métier de kinésithérapeute, et notamment un savoir-faire dans le domaine du toucher rééducateur. Ils expérimentent ce toucher une première fois en travaux pratiques, engrammant dans leur cerveau les données tactiles, visuelles, kinesthésiques etc. qu'ils récoltent au cours de leurs manoeuvres de massage ou de mobilisation, enregistrant au passage malheureusement toutes les erreurs dont ils n'ont pas conscience ou auxquelles ils ne prêtent pas attention. Une conscience réfléchie leur permettrait de faire le tri, mais nous avons déploré leur manque de conscience à ce niveau.

Sans entrer dans les détails, ils ont besoin pour apprendre d'une mémoire dite à court terme et d'une mémoire à long terme. Deux types de mémoires complémentaires leur sont utiles : la mémoire procédurale, mémoire du savoir-faire moteur, donc du savoir-faire tactile, et la mémoire déclarative, mémoire du savoir-dire, du rappel conscient des souvenirs exprimables par des mots. Ce qui nous intéresse ici est de comprendre que ces deux mémoires de travail sont associées à une mémoire du futur et participent donc à un moteur intentionnel qui stocke ce qu'on doit faire ou pas et ce qu'on doit dire ou non dans un réseau de cellules activées comme représentations du

⁵⁷⁹ J. Delacour, *Apprentissage et mémoire*, Paris, Masson, 1987, p. 3.

souvenir. Ces mécanismes leur sont enseignés dans les modules de psychologie par des spécialistes, comme le préconisait Aristote, mais les étudiants boudent ces modules trop « psychologiques » à leur goût. « Nous serons des kinésithérapeutes, disent-ils, pas des psychologues ». Face à cette stupide réaction, ne serait-il pas opportun que ces systèmes de mémorisation leur soient présentés conjointement par des psychologues et des kinésithérapeutes appartenant à la même famille de rééducateurs ?

Car cette trace d'un souvenir est fondamentale dans l'apprentissage de procédures d'un toucher, comme dans l'apprentissage de tout autre acte moteur, et comprendre biologiquement et psychologiquement le rôle de la mémoire, son déclenchement et sa stimulation peut s'avérer fort utile, y compris pour ceux qui se destineront à travailler avec des patients présentant des troubles de la mémoire et du comportement.

Toute connaissance procédurale est représentée implicitement, acquise et retenue grâce à la plasticité inhérente à ces structures et à ces procédures de traitement. C'est ainsi que l'expérience sert à influencer l'organisation de processus de stockage et d'encodage qui guident la performance, sans toutefois donner accès à la connaissance qui sous-tend la performance. C'est pourquoi cette mémoire procédurale que les étudiants entretiennent à l'aide par exemple de détection d'invariance dans l'environnement de choses stables ne peut pas les aider à acquérir la connaissance du toucher et de ses effets.

En revanche, les connaissances appelées déclaratives paraissent être représentées dans un système selon lequel l'information tactile est d'abord encodée, puis stockée sous une forme explicitement accessible pour un usage ultérieur, et, plus intéressant encore, restituée à la demande. Reste alors à travailler cette mémoire déclarative, en s'inspirant des théories expérimentales des recherches sur la mémoire. Par exemple, à l'instar de J. Berbaum, pour qui « c'est grâce à la mémoire à court terme (de travail) que l'on pourrait parvenir à la résolution de problèmes, à l'usage effectif d'une information

en vue d'une action »⁵⁸⁰, quelques lois du fonctionnement de la mémoire pourraient être appliquées, telles celles qu'il préconise comme par exemple la loi sur le rôle du mode de présentation, où il retient que « les expériences montrent que la répétition influence la mémorisation : le rappel, la reconnaissance sont d'autant meilleurs que le nombre de répétitions est plus élevé »⁵⁸¹, ou la loi de Jost (loi de distribution de l'exercice) qui stipule qu'il faut moins d'essais pour parvenir à une mémorisation satisfaisante lorsque les essais sont séparés par des temps d'intervalles de repos à condition qu'ils ne soient pas trop importants que lorsqu'il n'y a pas de tels intervalles, ce qui lui fait dire que « l'apprentissage distribué est supérieur à l'apprentissage massé. La différence est surtout sensible pour l'apprentissage de tâches complexes »⁵⁸².

Le toucher est une tâche complexe, exigeant entre autres finesse, nuance, adaptation, vitesse, technicité et réflexion tant de l'individu qui touche que de sa main-organe-conscience. Les risques de ces pédagogies directives pourraient être de ne pas savoir ou pouvoir les moduler, les maîtriser, les aménager, les transformer, et d'obtenir des résultats inverses de ceux escomptés. Une répétition de gestes entraînant des triades de Lewis serait-elle vraiment justifiée pour « influencer la mémorisation » et modifier le cours de la prise de conscience ? Un découpage de la matière-toucher pour en favoriser la mémorisation et la prise de conscience serait-il réellement judicieux ? Berbaum évite cet écueil en préconisant « ce qui suppose d'abord une vue d'ensemble puis une reprise successive des différentes parties »⁵⁸³. Une expérience est tentée sur ce modèle dans un institut de formation parisien, où le massage est enseigné d'abord en global, en module théorique en demi promotion, avec des heures consacrées aux effets physiologiques, mécaniques et psychologiques des différentes manœuvres et aux massages dits « à thème » (massage de relâchement, massage antalgique, proprioceptif, massage avant et après l'effort, etc.), puis deux trimestres sont dédiés aux travaux pratiques par groupes et quart de groupes pour découvrir les types de manœuvres et les massages par thèmes et par régions. Il est encore trop tôt pour tirer des conclusions quant à la meilleure mémorisation ou la meilleure prise de

⁵⁸⁰ J. Berbaum, *Apprentissage et formation*, Paris, PUF, 1999, p. 5.

⁵⁸¹ *Id.*, p. 57.

⁵⁸² *Ibid.*, p. 57.

⁵⁸³ *Ibid.*, p. 57.

conscience des effets et des dangers de leur toucher par les étudiants, mais cette tentative a le mérite de faire cohabiter plusieurs approches, respectant en cela les sensibilités et les rythmes propres à chacun, étudiants, enseignants et direction.

Enfin, puisque d'après J. Delacour la mémoire est « capacité d'évoquer de façon consciente des éléments uniques dans leur contexte spatio-temporel »⁵⁸⁴, ne pourrions nous pas concentrer l'attention des étudiants sur les éléments qu'ils n'ont pas remarqués ou interprétés comme nocifs, et utiliser non pas une répétition mais un rappel par les mots de ces touchers dangereux, volontairement sélectionnés par l'enseignant, luttant par là contre l'inertie, le manque d'attention et l'habitude ennemis de l'apprentissage d'un devenir conscient ? Rappeler des incidents survenus lors des travaux pratiques, s'appuyer sur une mémoire d'incidents plus ou moins vécus, pour ne pas les revivre ? Cesser de dire et de penser « ce n'est rien, c'est normal » et leur porter attention, dans leur contexte recrée à postériori ? Entendre la voix de la mémoire pour mieux éveiller la conscience du toucher ?

Le toucher entendu

L'entendement et le toucher

La mémoire n'est pas uniquement une source d'informations provenant de et au service de l'expérience, action de stimuli appropriés sur des récepteurs sensoriels perceptifs et sur le système nerveux central cognitif. Elle est également pensée, comme nous l'explique Merleau-Ponty dans « *la projection des souvenirs* »⁵⁸⁵. Il va au-delà d'un simple rappel volontaire. D'après lui, ceux qui répètent que « percevoir c'est se souvenir »⁵⁸⁶ et que « les données sensibles doivent donc être complétées par une

⁵⁸⁴ *Ibid.*, p. 4.

⁵⁸⁵ M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, op. cit., p. 27.

⁵⁸⁶ *Id.*, p. 27.

projection de souvenirs »⁵⁸⁷ n'abordent que partiellement la problématique du rôle de la mémoire dans la perception. Pour lui, « l'appel aux souvenirs présuppose ce qu'il est censé expliquer : la mise en forme des données, l'imposition d'un sens au chaos sensible »⁵⁸⁸. La présence d'un passé, d'une expérience antérieure constituent « un champ toujours à la disposition de la conscience »⁵⁸⁹. C'est ce passé, dit-il, qui « rend possible les actes distincts de perception et de remémoration »⁵⁹⁰, en tant que constellation de données n'attendant que la conscience pour leur donner un sens immanent « sans lequel aucun appel aux souvenirs n'est possible »⁵⁹¹.

Mais les étudiants n'ont pas tous de passé du toucher en première année, en tous cas pas du toucher kinésithérapique. Ils n'ont pas d'horizon du passé, aucun paysage tactile en arrière fond. Cette tabula rasa, vierge de toute expérience, explique que le recours à la mémoire ne soit pas forcément une bonne solution pour mieux apprendre le toucher, d'autant plus que de multiples représentations obscurcissent leurs facultés d'explorateurs influencés par leurs lectures, leurs jeux vidéos, leur environnement sportif, leurs préjugés sur lesquels nous reviendrons ultérieurement. Si « percevoir n'est pas se souvenir »⁵⁹², et si se souvenir est irréalisable, comment apprendre à percevoir et à prendre conscience que l'on perçoit ? Comment apprendre à se fabriquer des souvenirs ?

Les étudiants n'ont peut-être pas de données expérientielles antérieures, mais ils disposent d'une faculté active de penser : l'entendement. Kant définissait l'expérience comme un acte de pensée consistant « dans l'enchaînement synthétique des phénomènes (perceptions) en une conscience, en tant que celui-ci est nécessaire »⁵⁹³, la faculté de décoder, de trier et d'ordonner les données de l'expérience, nécessaire à la continuation de cette expérience, revenant pour lui à l'entendement. « Entendement

⁵⁸⁷ *Ibid.*, p. 27.

⁵⁸⁸ *Ibid.*, p. 27.

⁵⁸⁹ *Ibid.*, p. 30.

⁵⁹⁰ *Ibid.*, p. 30.

⁵⁹¹ *Ibid.*, p. 30.

⁵⁹² *Ibid.*, p. 30.

⁵⁹³ Kant, *Prolégomènes à toute métaphysique future qui voudra se présenter comme sciences*, Paris, La Pléiade, Œuvres II, 1995, p. 243.

pouvoir de juger »⁵⁹⁴, entendement capable de synthèse d'un donné empiriquement ou à priori, action qualifiée par lui de « dans la signification la plus générale, action d'ajouter différentes représentations les unes aux autres et de rassembler leur diversité dans une connaissance »⁵⁹⁵. Comment alors envisager la participation de l'entendement dans la connaissance du toucher ? Quelle part lui réserver ?

Conditions a priori du toucher

Si nous émettons l'hypothèse qu'il existe une science physique tactile plus ou moins semblable à la science physique que Kant utilise pour illustrer ses propos, suivre le même cheminement que lui dans son analyse de l'ensemble des conditions a priori qui rendent une connaissance envisageable et de la manière dont nos intuitions et nos concepts sont à priori possibles et peuvent à priori se rapporter aux objets de l'expérience pourrait être un moyen pédagogique « raisonnable » pour aider les étudiants sans passé de toucher et sans conscience des risques de leurs actes.

La scientificité de la science provient pour Kant des conditions à priori, pures, donc préalables à toute expérience possible. Ces conditions, dit D. Folscheid, « ne peuvent avoir leur siège que dans le sujet connaissant lui-même »⁵⁹⁶. Détournons-nous un instant de l'expérience du toucher et arrêtons-nous sur les étudiants apprenants. Nous nous rendons vite compte que le divers sensible leur apparaît peu sous une forme spatialisée et temporalisée, bien qu'ils saisissent toujours dès le départ leur corps, l'espace et le temps, comme les structurant de façon objectivable. En première année, rappelons qu'ils testent un toucher sans forme, ne connaissant ni l'anatomie ni le corps de leurs camarades, et qu'ils n'ont aucune notion de durée ou de limites temporelles, imposées soit par les conditions organisationnelles du déroulement des travaux pratiques, soit, plus important, par la tolérance physique de ceux qu'ils

⁵⁹⁴ Kant, *Critique de la raison pure*, op. cit., p. 156.

⁵⁹⁵ *Id.*, p. 161.

⁵⁹⁶ D. Folscheid, *La philosophie allemande*, op. cit., p. 17.

touchent. Or, comme l'écrit D. Folscheid, « l'espace et le temps ne sont pas des données objectives, mais des données *à priori*, c'est-à-dire les manières dont notre réceptivité opère nécessairement pour donner forme au sensible »⁵⁹⁷.

a. *L'espace*

Plus précisément, « l'espace est considéré comme la condition de possibilité des phénomènes, et non pas comme une détermination dépendant de ceux-ci, et il est une représentation *a priori* qui intervient nécessairement à la base des phénomènes extérieurs »⁵⁹⁸. Le toucher ainsi que la conscience des risques du toucher font appel à une autre version de l'espace, cette fois-ci objectif, l'espace dans lequel les mains officient, l'espace dans lequel se situe le cou de celui à qui nos mains vont faire une traction, et, « pour que certaines sensations puissent être rapportées à quelque chose en dehors de moi (c'est-à-dire quelque chose qui soit dans un autre lieu de l'espace que celui où je me trouve) et, de même, pour que je puisse me les représenter en dehors et à côté les unes des autres, par conséquent non seulement comme différentes, mais comme situées en des lieux différents, il faut qu'intervienne déjà, à la base, la représentation de l'espace »⁵⁹⁹. Il faudrait donc, pour que les étudiants puissent se construire une expérience fine et réfléchir sur leur toucher dans l'espace, insister davantage sur cette grandeur infinie donnée, qui, justement, a des limitations que nous devons élaborer à partir d'elle. « On ne peut jamais construire une représentation selon laquelle il n'y aurait pas d'espace »⁶⁰⁰, insiste Kant. Mais comment faire ? Comment prendre conscience de la géométrie d'un toucher dans un contact à plusieurs dimensions ?

⁵⁹⁷ *Id.*, p. 21.

⁵⁹⁸ Kant, *Critique de la raison pure, op. cit.*, p. 120.

⁵⁹⁹ *Id.*, p. 120.

⁶⁰⁰ *Ibid.*, p. 123.

Appliquer les théories de Piaget sur les processus d'intériorisation et d'extériorisation de l'enfant par des sortes de « conduites instrumentales »⁶⁰¹ transposées au toucher et à la main-outil ? Développer une « intelligence pratique »⁶⁰² en « établissant ce dont l'enfant (étudiant) est conscient en ses propres actions et notamment ce qu'il remarque des régulations dont elles témoignent, qu'il s'agisse de régulations sensori-motrices plus ou moins automatiques ou de réglages plus actifs avec choix de moyens parmi plusieurs possibilités »⁶⁰³ ? Ou s'en référer à des scientifiques estimés par les étudiants, et les plonger dans des approches plus neuroscientifiques comme par exemple celles de A. Berthoz, chercheur dont ils admirent les travaux qui leurs sont présentés dans d'autres modules théoriques sur l'équilibre et la posture, pour les inciter à faire le lien entre ces théories et leur apprentissage du toucher dans l'espace ? Savoir comment le cerveau construit une extension spatialement correcte du corps est utile, peut-être pas pour apprendre une condition de l'espace à priori, mais au moins pour la développer. Gross et Graziano sont des guides précieux en rééducation et en apprentissage moteur, eux qui démontrent que pour effectuer un mouvement dans l'espace avec pour but d'atteindre une cible, il est nécessaire de calculer la position de la cible dans l'espace et de la situer par rapport au corps, de connaître la position de la main par rapport au corps, de calculer la trajectoire de la main vers la cible. Pour effectuer ces calculs, il est indispensable de choisir un cadre de référence, c'est-à-dire un ensemble de références fixes par rapport auxquelles le calcul peut se faire. Appliqué au massage, ce calcul, permis par l'intuition à priori de l'espace, se situe à l'intérieur de trois référentiels : un référentiel égocentrique constitué par le corps et les mains de celui qui masse, un référentiel géocentrique formé par l'axe vertical défini par le vecteur gravitaire pour assurer une stabilité optimale à celui qui masse, et un référentiel allocentrique dans lequel se situe le corps de celui qui est massé. Cette sensibilité articulaire, musculaire, visuelle et vestibulaire à la position, plus complexe que la simple intuition préexistante

⁶⁰¹ J. Piaget, *La prise de conscience, op. cit.*, p. 279.

⁶⁰² *Id.*, p. 8.

⁶⁰³ *Ibid.*, p. 9.

à l'expérience, peut se travailler et permettre aux étudiants d'être plus précis, et donc moins dangereux.

b. le temps

Quant à la seconde représentation a priori de Kant, le temps, « qui joue le rôle de fondement pour toutes les intuitions »⁶⁰⁴, elle fournit la dimension selon laquelle se disposent nos représentations et notre vécu. Une fois encore, n'opposons pas les philosophes et les neuroscientifiques pour qui l'appréciation du temps est à rapprocher de la mémoire, de notre perception de la chronologie des événements, de l'analyse de notre expérience passée et de nos projets futurs, un épisode temporel correspondant généralement à un ensemble complexe d'informations se succédant dans un certain contexte auquel peuvent être rajoutées la libération d'hormones et de neurotransmetteurs, « les données de la neuropsychologie mettant en jeu des circuits cérébraux différents dans la sensibilité au temps »⁶⁰⁵. Quelle que soit l'approche, nous sommes conviés pédagogiquement à entraîner la mémoire, la conscience réflexive et l'entendement.

Kant ajoute un point qui nous concerne particulièrement en tant qu'enseignants en rééducation et étudiants en toucher : « j'ajoute encore que le concept du changement, et avec lui le concept du mouvement (comme changement) de lieu, n'est possible que par et dans la représentation du temps »⁶⁰⁶. En présence de deux prédicats opposés, par exemple une rougeur visible et non visible sur le corps d'un étudiant massé, une rougeur qui au départ, en travaux pratiques, n'est pas visible, mais qui se déclare en tant qu'effet retard, ou l'inverse, « c'est seulement dans le temps que deux déterminations contradictoirement opposées peuvent se rencontrer dans une chose, à

⁶⁰⁴ Kant, *Critique de la raison pure*, op. cit., p. 126.

⁶⁰⁵ S. et P. Gisquet-Verrier, « la reconstruction du souvenir », *Science et Vie*, Hors série n° 195, Juin 1996, p. 57.

⁶⁰⁶ Kant, *Critique de la raison pure*, op. cit., p. 127.

savoir *de façon successive* »⁶⁰⁷. Il serait sage pour les étudiants de comprendre que « l'infinité du temps n'a pas d'autre signification que celle-ci : toute grandeur temporelle déterminée n'est possible que par des limitations imposées à un temps unique qui joue le rôle de fondement. Par conséquent, il faut que la représentation originaire du temps soit donnée comme illimitée »⁶⁰⁸ et qu'ils prennent conscience de la portée de leurs actes y compris dans le temps, actes de toucher dont les effets ne s'arrêtent pas à la porte de la salle de cours à la fin de deux heures de massage.

Espace et temps s'avèrent donc être deux facteurs clés dans l'apprentissage du toucher et dans l'émergence d'une conscience pratique de ce toucher risqué.

Les catégories de l'entendement tactile

Ce donné spatialisé et temporalisé est ordonné, pour Kant, en catégories de l'entendement. Il dresse une liste de « ces concepts originairement purs de la synthèse que l'entendement contient à *priori* en lui et en vertu desquels il est un entendement pur, dans la mesure où c'est uniquement par leur moyen qu'il peut comprendre quelque chose dans le divers de l'intuition, c'est-à-dire penser un objet de celle-ci »⁶⁰⁹, liste qui peut facilement être reprise et adaptée pour les étudiants, puisque ces manières de lier requièrent un sujet actif dont l'acte synthétique nécessaire à la connaissance est l'opération du jugement, production de la raison humaine se concrétisant sous la forme de propositions analytiques ou synthétiques.

A titre d'exemple, essayons de transposer aux étudiants les jugements de quantité, qualité, relation et modalité décrits par Kant en soulignant les erreurs de

⁶⁰⁷ *Id.*, p. 127.

⁶⁰⁸ *Ibid.*, p. 127.

⁶⁰⁹ *Ibid.*, p. 163.

jugement des étudiants ainsi que quelques dysfonctionnements de leur entendement qui les rendent potentiellement dangereux.

Dans les jugements de quantité, les étudiants ont tendance, nous l'avons découvert dans l'analyse de leurs réactions dans les chapitres précédents, à confondre le singulier et l'universel, lorsqu'ils croient que tous les étudiants deviennent rouge vif après un palper rouler, alors que seuls quelques uns font des réactions sévères.

Dans les jugements de qualité, ils sont tous très affirmatifs ou négatifs, alors que rien dans leur toucher ne leur permet d'être convaincus, par exemple, de « n'avoir rien fait ».

Dans les jugements de relation, ils énoncent presque systématiquement une relation de cause à effet, du genre « les frictions entraînent des triades de Lewis », ce qui n'est pas le cas lorsque les frictions sont correctement exécutées ou lorsque c'est l'état de santé de celui qui est massé qui n'intervient pas, ou au contraire intervient, dans l'apparition de la triade et non pas la friction en elle-même ou la maladresse ou non de celui qui l'effectue.

Dans les jugements de modalité, assertoriques, ils affirment comme évident, naturel et donc non susceptible d'être inquiétant, une constatation doublée d'un jugement comme par exemple « il est en train de rougir normalement », alors que nous avons vu qu'une telle affirmation est non seulement fausse mais irresponsable.

Nous pourrions illustrer et commenter ainsi toutes les catégories kantienne, et montrer que ce n'est pas par manque d'opérations de jugements a priori que les étudiants pèchent, mais par manque de discernement ou de nuances dans l'utilisation de leurs pures formes d'entendement. Leurs jugements synthétiques ajoutent un prédicat au concept qui ne se trouve pas contenu dans le sujet, comme par exemple lorsqu'ils disent que « les corps de mes camarades peuvent être massés », sans prendre de précaution particulière et sans se soucier de savoir si des contre indications existent ou pas, alors que la capacité à être massé, et même simplement touché, n'est pas comprise dans le concept de corps. Comme l'écrit D. Folscheid, « les jugements

synthétiques nous apprennent du nouveau, mais ils requièrent une expérience pour être formés »⁶¹⁰, expérience que les étudiants n'ont pas.

De plus, la mauvaise utilisation de l'entendement empêche les étudiants d'établir à l'aide de leurs catégories les lois nécessaires, dont celle qui leur importe tant, la loi de causalité. Pour Kant, la causalité est une catégorie a priori de notre entendement dont la fonction de synthèse permet de trouver des rapports de cause à effet, ce que souhaitent vivement les étudiants, qui, trop souvent, nous l'avons vu, confondent loi de causalité et simple succession de faits ou perfide habitude comme le soutenait Hume. Faire en sorte que les étudiants prennent conscience de cette catégorie en adoptant une attitude de prise de conscience attentive pourrait les conduire à agir non plus sous l'emprise d'automatismes, mais sous la houlette de la réflexion, de la synthèse, de l'unification, de la déduction transcendantale, toutes opérations mentales caractéristiques d'un être humain ayant un pouvoir de juger, et donc de penser un toucher intelligent et moins risqué.

Il nous reste à espérer que Kant et Piaget aient raison lorsqu'ils décrivent un sujet qui fonde des actes d'unification préalables à tout recours à l'expérience, car si l'entendement est constitutif d'un Je transcendantal capable d'analyser les lois de la conceptualisation, alors les étudiants sont pourvus de ces facultés dès le début de leur apprentissage et peuvent être considérés comme aptes à prendre conscience de leur toucher.

Cet abord théorique de la conscience nous conduit, si nous suivons le raisonnement de ces deux hommes, à une question pratique sur le toucher, question non plus transcendantale mais « morale »⁶¹¹, à savoir « que dois-je faire »⁶¹² ? Que dois-je faire lorsque je touche mon camarade pour ne pas lui faire courir de risques inutiles ? Car « la conscience est un agir »⁶¹³, incessante vie de l'âme, cogito pensant, réflexion mobilisatrice sur fond d'activité perceptive, qui « perfectionne la lumière naturelle,

⁶¹⁰ D. Folscheid, *La philosophie allemande, op. cit.*, p. 19.

⁶¹¹ Kant, *Critique de la raison pure, op. cit.*, p. 658.

⁶¹² *Id.*, p. 658.

⁶¹³ M. de Gaudemar, *l'expérience et la conscience, op. cit.*, p. 197.

l'utilise en connaissant ce que nous sommes et ce que nous faisons »⁶¹⁴. Cette prise de conscience n'a de sens que si de conscience attentionnelle elle devient conscience attentionnée, conscience pratique aux dimensions cognitive, affective et éthique pleinement éveillée pour l'apprentissage d'un toucher moral par des étudiants responsables de leurs actes suspendus à cette conscience naissante.

III Le toucher moral

« Tout est changé parce que nous avons changé de question : du « que puis-je savoir »⁶¹⁵ ? Nous voici passés au « que dois-je faire » ? écrit D. Folscheid, ajoutant « nous voici passés au registre du savoir à celui du faire »⁶¹⁶. Ce registre du faire, du toucher appris, a ses lois, régies par une raison qualifiée de pratique par Kant. « La règle pratique est en tout temps un produit de la raison, parce qu'elle prescrit l'action comme moyen d'arriver à l'effet, qui est un but »⁶¹⁷explique-t-il. Pour lui, est pratique « la poursuite d'un but, quand on le considère comme l'observation de certains principes de conduites conçus d'une manière générale »⁶¹⁸. Le but des étudiants est d'apprendre à masser et mobiliser, le nôtre sera de leur faire prendre conscience d'un toucher plus éthique que celui qu'ils mettent en œuvre. Les principes de conduite de Kant, « propositions renfermant une détermination générale de la volonté ⁶¹⁹» seront ceux sur lesquels nous nous pencherons pour essayer d'atteindre notre objectif. Nous tenterons de leur faire comprendre la « nécessité » de suivre certaines maximes, « principes pratiques subjectifs quand la condition est seulement considérée par le sujet comme valable pour sa volonté »⁶²⁰, ou certaines lois pratiques « quand la condition est

⁶¹⁴ *Id.* ;, p. 214.

⁶¹⁵ D. Folscheid, *La philosophie allemande, op. cit.*, p. 30.

⁶¹⁶ *Id.*, p. 31.

⁶¹⁷ Kant, *Raison pratique, op. cit.*, p. 17.

⁶¹⁸ Kant, *Théorie et pratique, op. cit.*, p. 341.

⁶¹⁹ Kant, *Raison pratique, op. cit.*, p. 17.

⁶²⁰ *Id.*, p. 17.

reconnue comme objective, c'est-à-dire comme valable pour la volonté de tout être raisonnable »⁶²¹.

La volonté de toucher

Kant accorde une place toute particulière à la volonté de chacun, soit par rapport à lui-même, soit par rapport aux autres. Qu'en est-il de cette volonté dans la vie à l'institut, la « vie » étant « la faculté qu'a un être d'agir conformément à ses représentations »⁶²²?

La volonté-arbitre

D'après Berkeley, « une intelligence est un être actif, non divisé, simple : en tant qu'il perçoit des idées, on l'appelle *entendement*, et en tant qu'il en produit ou opère autrement sur elles, on l'appelle *volonté* »⁶²³. Cette volonté est un pouvoir d'agir de l'individu. Avoir la volonté d'agir, d'apprendre, de toucher, n'est pas du tout ce qui fait défaut aux étudiants, nous le reverrons plus loin lorsque nous aborderons les mécanismes de leur envie de toucher. Le problème réside dans le fait que « telle est la nature de l'intelligence, ou de ce qui agit, qu'elle ne peut être perçue en elle-même mais seulement par les effets qu'elle produit »⁶²⁴. Or les effets de leur pouvoir actuel de toucher peuvent être néfastes, nous l'avons bien compris. Leur volonté n'est pas défaillante, leur pouvoir non plus, ce qui leur manque est la volonté d'avoir conscience « de la puissance que peut avoir son action de produire l'objet » ou la volonté-arbitre, « pouvoir ou de reproduire des objets correspondants aux représentations, ou de se

⁶²¹ *Ibid.*, p. 17.

⁶²² *Ibid.*, p. 29.

⁶²³ Berkeley, *Principes de la connaissance humaine*, Paris, GF Flammarion, 1991, p. 80.

⁶²⁴ *Ibid.*, p. 80.

déterminer soi-même à réaliser ces objets ». Pour accéder plus facilement à une volonté dont les effets seraient moins risqués, peut-être serait-il préférable d'agir sur leurs représentations et non pas directement sur leur faculté de vouloir. Une des toutes premières actions à entreprendre serait de réfléchir ensemble, étudiants et enseignants, sur leur conception de la normalité puisque nous avons pris conscience que là était un des nœuds de l'apprentissage risqué du toucher. Une nouvelle attitude dynamique et volontaire verrait peut-être le jour, à la suite d'une mise en mots de concepts fondamentaux et récurrents.

La volonté bonne

Cette volonté plus réfléchie serait-elle une porte d'entrée à une volonté bonne ?

Kant estime que ce « geste purement intérieur par lequel le sujet se représente la règle de l'action avant de l'accomplir, (et) exprime ainsi son respect pour la loi morale »⁶²⁵ caractérise l'intention. Cette intention, volonté autonome, est au cœur de l'action, en tant que « principe unique de toutes les lois morales et des devoirs qui y sont conformes »⁶²⁶. Rappelons que la loi morale est cette loi universelle donnée à l'homme par la raison pure, raison pratique par elle-seule, et que s'il « est indéniable que tout vouloir doit avoir aussi un objet, partant une matière, celle-ci n'est pas, pour autant, le principe déterminant et la condition de la maxime »⁶²⁷. L'apprentissage d'un toucher éthique est une sorte d'attente de l'objet-toucher, cause déterminante du choix de pédagogies fondées sur l'éveil d'une conscience réflexive, « mais cette dépendance de la faculté de désirer à l'égard d'une chose quelconque, (base du vouloir des étudiants et des enseignants), ne peut fournir le fondement d'une règle nécessaire et universelle »⁶²⁸. La volonté bonne n'est pas déterminée par l'objet toucher, mais par la

⁶²⁵ *Ibid.*, p. 74.

⁶²⁶ Kant, *La raison pratique*, *op. cit.*, théorème IV.

⁶²⁷ Kant, *id.*, p. 34.

⁶²⁸ *Ibid.*, p. 34.

« simple forme le la loi⁶²⁹ » morale, et va bien au-delà d'une obligation d'apprentissage en institut de formation initiale en masso-kinésithérapie.

Intéressons-nous néanmoins d'un peu plus près à cette volonté souhaitable dans les conditions empiriques de formation au toucher, cette volonté « surgissant au milieu d'une chaîne axiomatique : *volonté, liberté, spontanéité* d'un *égo* s'auto-affectant *immédiatement* de son *propre* mouvement comme *corps propre* »⁶³⁰. Par exemple leurs mains, pourrions nous dire en nous inspirant de Husserl, la main des étudiants, main de leur corps d'égo-hommes, « organe du vouloir, seul et unique objet qui peut être mis en mouvement de manière spontanée et immédiate par le vouloir pur de l'égo qui est le mien »⁶³¹. Corps propres et corps vivants, au service de leur apprentissage du toucher, mis en œuvre par leur volonté d'apprenants, corps « que je domine par la liberté de mon pouvoir d'agir »⁶³², et dont « la cause non matérielle du mouvement, je l'appelle Volonté, du nom de celle que j'expérimente en moi, encore que j'en ignore le comment »⁶³³.

Rousseau semble nous dire que le vouloir ne s'expliquerait pas avec des arguments auxquels les étudiants pourraient être sensibles. « Comment une volonté produit-elle une action physique et corporelle ? Je n'en sais rien, mais j'éprouve en moi qu'elle la produit »⁶³⁴ écrit-il. « Je veux agir, et j'agis ; je veux mouvoir mon corps, et mon corps se meut ; mais qu'un corps inanimé et en repos vienne à se mouvoir de lui-même ou produise le mouvement, cela m'est incompréhensible et sans exemple. La Volonté m'est connue par ses actes, non par sa nature »⁶³⁵.

Comment stimuler la volonté ? Cette question lancinante revient sans cesse, quelle que soit la forme qu'on lui donne. Comment susciter l'intérêt des étudiants pour un toucher moins risqué ? Comment augmenter leur volonté d'agir autrement ? Car il s'agit d'actes, mais également de processus de pensée, de volonté comme cause

⁶²⁹ *Ibid.* p. 34.

⁶³⁰ J. Derrida, *le toucher*, Jen-Luc Nancy, *op. cit.*, p. 184.

⁶³¹ Husserl, *Ideen II*, *op. cit.*, p. 165.

⁶³² Rousseau, *Emile ou De l'éducation*, *op. cit.*, p. 61.

⁶³³ *Id.*, p. 60.

⁶³⁴ *Ibid.* ; p. 412.

⁶³⁵ *Ibid.*, p. 412.

motrice. Les boucles actuelles de la motivation permettent de fournir quelques pistes reliant la volonté, « montrée par la matière mue »⁶³⁶ et l'intelligence, « la matière mue selon de certaines lois »⁶³⁷, connexions indispensables aux « opérations d'un être actif et pensant, agir, comparer, choisir »⁶³⁸. Nous avons vu que les données sensibles procurent les données sur lesquelles la volonté peut s'appuyer, tout comme les capacités de jugement la nourrissent. Les études scientifiques modernes sur les facteurs motivationnels enrichissent la panoplie d'éléments disponibles au bon usage de la volonté.

Le concept de motivation, tant pour les neurologues que les philosophes, a recours à des notions particulièrement floues et abstraites, sur lesquelles nous reviendrons, aux confins de celles de désir, de volonté et de conscience. Pour J. Nuttin, le mécanisme motivationnel est décrit comme une structure cognitivo-dynamique qui dirige l'action vers des buts concrets. La motivation est l'aspect dynamique et directionnel du comportement, facette active de la volonté décrite précédemment, « élaboré de façon cognitive et prenant sa forme concrète dans des relations manifestes avec un monde significatif »⁶³⁹. Cette approche convient parfaitement dans notre cas puisque les étudiants sont en relation dans et avec un monde qui a du sens à leurs yeux. Nuttin précise « la motivation n'est pas une activation de cellules nerveuses. C'est l'aspect dynamique de l'entrée en relation d'un sujet avec le monde »⁶⁴⁰, ici l'étudiant avec le monde du toucher, son monde propre et celui de ses camarades. Ainsi l'unité de base dans le processus motivationnel est celle de l'individu dans son environnement, les deux pôles jouant un rôle déterminant et agissant en interaction à partir du moment où émerge le sens du rapport des étudiants au toucher, car « être motivé, c'est d'abord trouver un sens à son action »⁶⁴¹. Rousseau le constatait déjà, lorsqu'il écrivait que trois questions surgissaient sans cesse, « car ne vous y trompez pas, lui faire cette question, c'est lui apprendre à vous la faire à son tour, et vous devez

⁶³⁶ *Ibid.*, p. 414.

⁶³⁷ *Ibid.*, p. 414.

⁶³⁸ *Ibid.*, p. 414.

⁶³⁹ J. Nuttin, *théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1980, p.6.

⁶⁴⁰ *Id.*, p. 7.

⁶⁴¹ A. Mucchielli, *Les motivations*, Paris, PUF, 1981, p. 9.

compter, sur tout ce que vous lui proposerez dans la suite, qu'à votre exemple il ne manquera pas de dire : *à quoi cela est-il bon ?* »⁶⁴², *« en quoi ce que vous me demandez est-il utile à savoir ? »*⁶⁴³ et *« à quoi sert cela ? »*⁶⁴⁴

Alors quel sens donner à un toucher moral ? Et que serait ce toucher moral ? D'après Rousseau, « le monde est gouverné par une volonté puissante et sage »⁶⁴⁵. La volonté serait-elle donc également sous l'influence d'une conscience bonne ? Celle des étudiants prête à être éveillée ?

Le sens moral des étudiants en kinésithérapie

Si vous demandez aux étudiants à leur rentrée en première année pourquoi ils ont choisi ces études là, une très grande majorité répond « parce que j'ai moi-même fait de la rééducation », ou « je connais un proche qui fait de la rééducation ». D'autres, (parfois les mêmes), répondent « je pratique un sport et je veux me spécialiser dans ce domaine » (réponses majorées après des jeux olympiques ou des championnats de monde télévisés de rugby ou de football). Quelques uns déclarent « vouloir aider les autres, soigner, faire du bien, être utile » etc. Ils sont dans une attitude altruiste et réparatrice bien plus que préventive, leur comportement serviable et attentionné masquant pour certains des intérêts plus économiques, cette profession étant à l'abri du chômage et les kinésithérapeutes étant loin d'être à plaindre malgré les doléances de certains.

On peut donc penser, à juste titre, qu'ils ont ce sens moral inné nécessaire en rééducation, cette conscience morale naturelle puisque « non dépravés à ce point par les changements survenus dans sa constitution, les progrès qu'il a faits et les

⁶⁴² Rousseau, *Emile, ou De l'Education, op. cit.*, p. 282.

⁶⁴³ *Id.*, p. 283.

⁶⁴⁴ *Ibid.*, p. 284.

⁶⁴⁵ *Ibid.*, p. 416.

connaissances qu'il a acquises »⁶⁴⁶. Si nous en croyons Kant et Rousseau, ils ont par essence cette conscience, propriété qu'aurait l'esprit humain de distinguer immédiatement le bien du mal, sorte de puissance inhérente à l'être humain, « savoir d'un tribunal intérieur en l'homme qui aurait pour fonction l'imputation interne d'une action comme d'un cas soumis à la loi »⁶⁴⁷ et dont le devoir est « d'aiguiser l'attention donnée à la voix du juge intérieur et de mettre en œuvre tous les moyens pour l'écouter »⁶⁴⁸. La conscience des étudiants serait leur principe subjectif du toucher, la raison pratique leur représentant leur devoir moral. Rousseau va dans le même sens d'une conscience voix de l'âme et juge acquittant ou condamnant en chacun des cas où s'applique la loi puisqu'il s'écrie « Conscience ! Conscience ! Instinct divin, immortelle et céleste voix, guide assuré d'un être ignorant et borné, mais intelligent et libre ; juge infallible du bien et du mal, qui rends l'homme semblable à Dieu, c'est toi qui fais l'excellence de sa nature et la moralité de ses actions ; sans toi je ne sens rien en moi qui m'élève au-dessus des bêtes, que le triste privilège de m'égarer d'erreurs en erreurs à l'aide d'un entendement sans règle et d'une raison sans principe »⁶⁴⁹.

Mais si nous partons de la conviction que pour « échapper à l'obligation morale, il faudrait cesser d'être homme »⁶⁵⁰, nous nous attendons à ce que les étudiants, naturellement moraux, soient capables de distinguer un toucher professionnel, respectueux et non nocif, de celui d'un individu insouciant des conséquences « bonnes » ou « mauvaises » de ses actes. Or il n'en est rien, nous l'avons déjà regretté à maintes reprises. Nous en déduisons qu'une telle conscience morale existe peut-être à l'état naturel, mais que soit elle est dépravée, comme le pense Rousseau, notamment par l'environnement médiatique et socio-culturel, soit elle a besoin d'être sollicitée et guidée à son tour. Les enseignants pourraient-ils de ce fait « civiliser » la conscience morale en herbe des étudiants, mais en l'ouvrant sur un savoir-être et un savoir faire

⁶⁴⁶ Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, GF Flammarion, 1971, p. 184.

⁶⁴⁷ Kant, *Doctrine de la vertu*, *op. cit.*, p. 112.

⁶⁴⁸ *Id.*, p. 112.

⁶⁴⁹ Rousseau, *Emile ou De l'Education*, *op. cit.*, p. 378.

⁶⁵⁰ M. Conche, « Droits de l'homme, droits de Dieu », *Nouvel Observateur*, Hors série, Paris, janvier 2002, p. 98.

plus éthique ? Nous le pensons, et c'est ce que nous allons tenter de montrer dans les paragraphes suivants.

La prise de conscience morale du toucher

La conscience morale immédiate, juge infaillible du bien et du mal, présente chez tout homme capable de raison, donc chez tout étudiant, nous fait entrer de plain pied dans le domaine des valeurs et nous renvoie tout d'abord vers ce bien et ce mal en question. Or la notion de bien suppose la définition préalable d'une norme tactile qui soit « bonne », plus générale que la norme fonctionnelle sur laquelle nous avons réfléchi..

Est bien ce qui répond à une attente, à ce qu'on approuve. « On doit dire du bien du bien » écrivait Villon (Double ballade). De ce fait, le contenu du bien est susceptible de variations extrêmes, selon le type de normes et d'attentes qui sont posées. Aristote, Kant, Rousseau, ont chacun une idée de ce qu'est le Bien, mais ils ont en commun la pose d'un principe d'existence et de sens qui relève souvent d'une métaphysique et toujours d'une morale ou d'une éthique.

Si « toute valeur est un absolu relatif, un absolu subjectif, un absolu pratique »⁶⁵¹, quelles valeurs les étudiants doivent-ils privilégier, quel est le bien idéal pour chacun d'entre eux, quelles « bien-normes » peut-on les aider à découvrir et instaurer dans leur toucher?

Aristote a défini le bien comme « ce à quoi on tend en toutes circonstances »⁶⁵². Si le bien consiste dans l'exercice de son activité purement humaine, il est donc possible d'envisager de vouloir l'exercer lors de l'apprentissage de gestes techniques en travaux pratiques, dès le commencement de la scolarité, sans attendre une éventuelle expérience ou compétence dans le toucher. Pour Kant la conscience est individuelle, c'est en

⁶⁵¹ A. Comte Sponville et L. Ferry, *La sagesse des modernes*, Paris, R. Laffont, 1998, p. 270.

⁶⁵² Aristote, *Ethique de Nicomaque*, op. cit., Livre I, 1, p. 21.

dernière analyse toujours au seul individu de préciser la signification concrète que l'impératif moral revêt pour lui. Ce sera le sujet qui, dans sa conscience individuelle sera, en dernière instance, l'auteur de ses propres normes. Il sera donc l'authentique source du droit qu'il crée. Les étudiants « devront » réfléchir et décider de ce que représente pour eux le bien et le mal en travaux pratiques, l'acceptable et l'inacceptable dans leur pratique du toucher, le « grave » et le « bénin », le « normal » et l'« anormal », sachant qu'une discordance entre leurs intentions et certains phénomènes physiologiques relevant du déterminisme de la nature pourra parfois enrayer ce beau processus de pensée.

Ce questionnement suppose un éveil et un effort continus car ils peuvent se laisser étourdir ou endormir par des distractions, des habitudes, des plaisirs personnels. Mais comme l'écrivait Kant, « il ne saurait éviter de revenir à lui ou de se réveiller de temps en temps dès lors qu'il perçoit la voix trouble de la conscience. Il peut arriver à l'homme de tomber dans l'extrême abjection où il ne se soucie plus de cette voix, mais il ne peut pourtant éviter de l'entendre ».

Même si « la conscience morale n'est pas quelque chose que l'on soit susceptible d'acquérir » et « qu'il n'y a pas de devoir ordonnant de se procurer cette conscience »⁶⁵³, tout comme le philosophe, l'enseignant peut contribuer à l'éveil de la conscience morale des étudiants, et les accompagner dans leur cheminement, notamment lorsque ceux-ci présentent les symptômes d'« abjection » décrits par Kant. Nous sommes bien dans le cadre d'une pédagogie inductive visant à faire émerger la règle. Les pédagogies de formation expérientielle, processus au cours duquel un savoir est créé grâce à la transformation de l'expérience, ont pour résultat attendu que « le fait de vivre un ou des événements doit entraîner des changements de valeurs, de sentiments, de connaissances et d'habiletés »⁶⁵⁴. Dans le déroulement d'une séance d'apprentissage médiatisé qui permette de préserver au mieux le cheminement de recherche et de réflexion de l'apprenant, mais aussi l'apprentissage collectif et individuel de et par la socialisation, l'apprenant doit être « amené », aidé à explorer, décrire, définir, observer,

⁶⁵³ Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Vrin, 1997,

⁶⁵⁴ F. Landry, « La formation expérientielle : origines, définitions et tendances ». *Apprendre par l'expérience*, n° 100, Paris, Education Permanente, décembre 1989, p. 16.

échanger, rechercher d'autres propositions. C'est ainsi que la philosophie et les sciences de l'éducation se rejoignent car le « que dois-je faire ? » et le « comment le faire ? » sont indissociables dans une visée éthique pratique.

De plus, les enseignants habitués à évaluer peuvent être de par leur fonction les référents susceptibles d'établir avec les étudiants ce qui fait la valeur de leur action, selon les circonstances et les inclinations de chacun. Eclairer, guider la volonté bonne contre les tentations ou les ignorances, préciser ce que l'impératif catégorique ne précise pas directement, prendre en compte les réactions et les événements particuliers dont le groupe, seul, est le centre, pour évaluer concrètement le devoir absolu qu'il leur incombe de remplir, telles sont certaines de leurs missions de pédagogues.

Vivre bien en Institut

Alors, quel bien, quel mal, quelles normes tactiles pour quels étudiants ?

a. *La sollicitude de l'autre*

Chaque homme éprouve un certain amour de soi et une sympathie naturelle envers son prochain, puisqu' « il est au fond des âmes un principe inné de justice et de vertu, sur lequel, malgré nos propres maximes, nous jugeons nos actions et celles d'autrui comme bonnes ou mauvaises » et que « l'homme est naturellement bon »⁶⁵⁵, « qu'il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain ».⁶⁵⁶ Il y aurait donc en tout étudiant, outre une commisération dans le rapport à soi, un originaire souci de l'autre, d'autant plus que la très grande majorité d'entre eux a choisi de faire ce métier

⁶⁵⁵ Rousseau, *Emile ou De l'éducation*, op. cit., livre IV, p. 361.

⁶⁵⁶ Rousseau, « lettre à Christophe de Beaumont », *Œuvres*, tome IV, Paris, Gallimard, 1969, p. 935.

« pour aider les autres ». Cette sollicitude de l'autre provient également du fait que nous ne sommes pas fondamentalement solitaires, mais au contraire essentiellement une relation, un être-ensemble (« *Mitsein* de Heidegger), ou un être-avec-les-autres (*Miteinandersein* de Heidegger). En admettant que ce qui a dépravé l'homme est les changements survenus dans sa constitution, les progrès qu'il a faits et les connaissances qu'il a acquises, ne peut-on pas imaginer un retour à cette nature bonne aimant la justice grâce à ces mêmes processus d'acquisition de compétences et de savoirs sous un éclairage éthique, ajoutés à des modifications constitutionnelles dans leur propre corps au cours de leur apprentissage pratique ?

Vivre bien en institut de formation en masso-kinésithérapie, ne serait-ce pas cette règle d'or « ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'il te soit fait » ? Ne fais pas mal à l'autre par ton toucher inconscient ?

Pour M. Conche, « l'obligation morale première est respecter la vie, c'est-à-dire l'aider autant que possible à vivre ou mieux vivre »⁶⁵⁷. La finalité de l'obligation morale semble être d'aider autrui à lutter contre tout ce qui, hors de lui ou en lui, menace l'intégrité de son existence singulière. C'est l'aider à s'éloigner de ce qui l'amoindrit ou le tue. Elle « s'enracine dans le refus universel de la mort et de la violence »⁶⁵⁸. En travaux pratiques de massage ou de mobilisation passive, l'obligation morale ne se traduit pas exactement en ces termes, le pronostic vital étant extrêmement rarement mis en jeu à part dans l'« exécution » de traction cervicale « sur » un étudiant ayant des séquelles de fractures cervicales. Nous avons vu que le respect de la fonction et de la non-douleur faisait partie intégrante du code de conduite du petit étudiant apprenti kinésithérapeute. Il lui reste à apprendre ce qu'est un geste nocif, à qui il peut faire mal, pourquoi à certains et pas à d'autres, les limites à ne pas dépasser, celles que l'on peut tenter d'enfreindre et celles qui sont déjà trop permissives dans certains cas. Ce que nous avons défini comme la plasticité normative pratique. Nous pourrions ajouter une réflexion sur le bien et le mal dans le contexte d'un apprentissage pratique sur des humains, sur la violence physique légitimée à tort sous couvert d'apprentissage.

⁶⁵⁷ M. Conche, *Le sens de la philosophie*, Paris, Encre Marine, 1999, p. 34.

⁶⁵⁸ M. Conche, *Analyse de l'amour et autres sujets*, Paris, PUF, 1999, p. 33.

L'intégrité physique n'est pas toujours mise en jeu, mais des réactions inhabituelles (gonflement, nausées...) sont régulièrement provoquées par celui qui agit, celui qui subit pouvant être à juste titre considéré comme victime d'une violence certes relative et consentie, mais néanmoins objectivement constatable. Cesser de penser « je n'ai rien fait », apprendre à demander « t'ai-je fait mal », se remettre en question etc. pourraient donc être les premières pierres d'un nouvel édifice « moral » en institut de masso-kinésithérapie.

b. *une loi du toucher tacite*

D'après Kant, les individus porteurs de conscience morale agissent de façon bonne lorsque les principes qui guident leur action ont nécessairement une valeur universelle. Là où le principe subjectif de l'action ne peut être désigné comme une maxime universelle, celle-ci doit être rejetée comme n'étant pas conforme au devoir. Le respect de la loi universelle, caractéristique d'une volonté bonne, a une valeur qui surpasse toute autre considération. L'application de ce principe d'universalité et de respect de la loi ne devrait pas poser de problème en institut de formation initiale en masso-kinésithérapie si nous considérons l'école comme une cité où doivent régner des lois, établies par les responsables institutionnels, lois morales nécessaires, à priori des concepts de moralité, indépendantes des observations empiriques.

Pourtant, aucune loi morale, aucun rapport éthique ne concerne directement et explicitement les instituts et les étudiants rééducateurs. Un vide déontologique immense laisse le champ libre à toutes les interprétations d'un apprentissage du toucher. C'est pourquoi réfléchir sur le conseil de Kant « n'accomplir d'action que d'après une maxime telle qu'elle puisse comporter en outre d'être une loi universelle »⁶⁵⁹ est incontournable et urgent. Cette démarche apparemment facile et évidente permet « de créer l'espace nécessaire à l'expression d'une réflexion éthique pour les professions de santé » tel que préconisé par A. Cordier dans son rapport « Ethique et Professions de

⁶⁵⁹ Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, op. cit., p. 112.

Santé » (2003) L'espace serait celui de l'espace normatif d'apprentissage de la kinésithérapie dessiné et géré par les élèves et les professeurs en accord avec les directeurs. Nul besoin d'un autre lieu, d'un autre temps, d'un autre animateur, la pratique alimenterait la réflexion, l'expérience donnerait le terrain. Dans son rapport, A. Cordier souligne que « l'exercice médical est à hauts risques dès l'instant où cette pratique se réduit à une technique, scientifiquement instruite, mais dissociée de l'attention à la souffrance d'autrui et non respectueuse du droit à la vie et aux soins du malade en tant que personne ». Nous pourrions dire qu'il en est exactement de même avec l'exercice d'apprentissage kinésithérapique à risques dès l'instant où la pratique se réduit à la réalisation de gestes très techniques dissociés de l'attention aux réactions des apprenants, non respectueuse du droit à la considération et au soin de l'étudiant en tant que personne.

L'étudiant expérimentateur

Comme nous l'avons déjà souligné à maintes reprises, pour apprendre, l'étudiant doit pouvoir toucher le corps sur lequel il veut agir. Il s'apparente ainsi à un expérimentateur dont « les expériences de tâtonnement pourraient être appelées des expériences pour voir »⁶⁶⁰, acteur-chercheur « interrogeant la nature et lui posant des questions dans tous les sens, suivant les diverses hypothèses qui lui sont suggérées »⁶⁶¹. Ce processus expérimental devient un stimulus du processus d'apprentissage légitimé en outre par les enseignants dont la pédagogie est centrée sur des modèles d'essais-erreurs.

Mais le « petit garçon » de 1^{ère} année ne va pas en rester à la découverte de son corps et de celui d'autrui au travers d'expériences empiristes. Peu à peu, sans faire de

⁶⁶⁰ C Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, op. cit.*, p. 50.

⁶⁶¹ *Id.*, p. 52.

bruit, la tentation de ne plus se contenter d'observer, d'écouter, de palper, de sentir, d'obéir à son maître le professeur, de l'imiter, va s'immiscer en lui. L'envie de faire des expériences va prendre le pas sur celle d'acquérir de l'expérience, et toute sa pratique va basculer dans un monde d'essais, le changement étant souvent évident à partir du mois de février et du premier stage lors duquel il s'aperçoit qu'il « sait faire quelque chose d'utile ». L'expérience des faits va l'entraîner à raisonner autrement, car, comme l'écrivait Claude Bernard⁶⁶² « l'homme ne se borne pas à voir ; il pense et veut connaître la signification des phénomènes dont l'observation lui a révélé l'existence ». En tant qu'observateur, l'étudiant écoutait son corps, celui de l'autre. Mais lorsqu'il interroge la nature et la force à se dévoiler, il devient expérimentateur.

Pour être expérimentateur, on doit pouvoir raisonner en prenant appui sur l'expérience, en interprétant les faits constatés, en les rapprochant les uns des autres pour porter sur eux un jugement, conditions remplies par les étudiants tentés de se laisser abuser par l'habitude inclinant à attendre pour l'avenir la répétition de la liaison précédemment observée, leur esprit ayant tendance à transformer en rapport de causalité un simple rapport de succession et de contiguïté spatio-temporelle qui se répète. Il leur est difficile de se limiter à l'heure de l'investigation et de se contenter, « pour raisonner expérimentalement, d'avoir une idée et invoquer ou provoquer ensuite des faits pour contrôler cette idée préconçue »⁶⁶³. C'est ce que font les étudiants non guidés par leur raisonnement probabiliste qui demandent « puis-je essayer une friction de 10 minutes pour voir si ça marche » après avoir expérimenté l'efficacité d'une friction circulaire de 90 secondes (point de Jones), et d'une friction transversale profonde (MTP) de 20 minutes telles que répertoriées dans les livres et pratiquées pendant les cours ou en stage. Ces sortes d'expériences de tâtonnement pourraient être appelées des expériences « pour voir » et vérifier des hypothèses, et donc ne renforceraient pas leur processus de causalité que nous avons qualifié de sans fondement et dangereux, processus décrit par Hume, principe de connexion nécessaire dans l'esprit et non dans les choses, l'étudiant étant actif, « interrogeant la nature et lui posant des questions dans

⁶⁶² *Ibid.*, p. 33.

⁶⁶³ *Ibid.*, p. 50.

tous les sens, suivant les diverses hypothèses qui lui sont suggérées »⁶⁶⁴, et ne se laissant pas conduire par la coutume qui nous « détermine à supposer le futur en conformité avec le passé »⁶⁶⁵.

Malheureusement, les bénéfices de ces processus d'investigation sont souvent de courte durée car les étudiants commencent dès le second trimestre à analyser leurs découvertes sensibles différemment soit à cause de l'habitude, comme nous l'avons expliqué précédemment, soit à cause de leur raisonnement, soit en combinant les deux. Ils établissent des liens de cause à effet entre leurs gestes et les réactions de leurs camarades, ce qui les conduit à formuler des hypothèses nouvelles. Cherchant alors à les tester, ils deviennent plus audacieux et plus ambitieux, donc plus propices à faire prendre des risques à leurs camarades, leur niveau de technicité et de compétence étant loin à cet instant d'égaliser leur appétit de découverte, et des erreurs d'appréciation ou de procédure peuvent se révéler éthiquement inacceptables, comme par exemple lorsqu'un étudiant à qui on a testé une traction cervicale dans une autre position que celle pratiquée auparavant en cours se présente ensuite à un partiel avec une migraine provoquée par l'expérimentation du matin (rappel : toute absence à un cours pratique le matin avant les partiels de l'après-midi est institutionnellement sanctionnée). Certes, les enseignants devraient faire en sorte qu'aucun cours de travaux pratiques « dangereux » n'ait lieu avant les examens, mais très peu d'entre eux estiment leurs cours risqués, et la plupart ne se posent donc même pas la question de l'organisation de leur programme en ces termes là.

Une pédagogie d'apprentissage du toucher risquée

Cette démarche intellectuelle d'apprentissage par expérimentation est légitimée et renforcée par les enseignants dont la pédagogie d'apprentissage est centrée sur des modèles d'essai-erreur. L'effet de renforcement positif non négligeable des résultats de

⁶⁶⁴ *Ibid.*, p. 52.

⁶⁶⁵ D. Hume, *Abrégé du traité de la nature humaine*, Paris, Aubier, 1990, p. 57.

la pratique d'essais réussis sur le comportement des étudiants est exploité systématiquement par certains enseignants, d'autant plus que des auteurs tels que Nuttin⁶⁶⁶ ou Bandura⁶⁶⁷ ont montré les avantages d'un apprentissage par essais-erreurs sur les fonctions mentales de représentation et de raisonnement, notamment lorsque le sujet sait qu'on lui fait exécuter une tâche qu'il va à nouveau rencontrer et dont les résultats seront à reproduire ultérieurement. De plus, l'erreur peut être utilisée par le sujet qui apprend comme moyen de progresser surtout lorsque le rapport dialectique entre réussites et erreurs est maintenu, quand « la valorisation des réussites assure la satisfaction et favorise alors la prise en compte des erreurs et le fonctionnement de boucles de régulation »⁶⁶⁸.

Il est très important, pour un enseignant, de développer chez l'étudiant la capacité d'agir et de réfléchir sur ses actes. Or, « instituer une expérience, c'est poser une question » écrivait Cl. Bernard⁶⁶⁹ pour qui « le grand principe expérimental est le doute qui laisse à l'esprit sa liberté et son initiative »⁶⁷⁰. Philippe Meirieu le rejoint, lui qui défend l'idée qu'« il importe au plus haut point de placer l'élève le plus souvent possible en position de faire, de se tromper, d'hésiter, de choisir une méthode, d'évaluer ses effets, de rechercher d'autres voies quand on découvre une impasse »⁶⁷¹. Se tromper de friction et effectuer un massage transversal profond à la place d'un point de Jones est une erreur qui ne porte pas à conséquence. Tout au plus la friction sera-t-elle inefficace. Mais ne pas sentir la force avec laquelle la traction est imprimée sur le cou d'un camarade et lui provoquer des névralgies sans pouvoir revenir en arrière, cette impasse-là est-elle acceptable ?

Lorsqu'un stimulus douloureux est déclenché et qu'il n'existe pas « d'autres voies » pour « réparer », que faire ? Sinon regretter... Est-ce là une attitude de professionnel ? Un comportement d'adulte responsable ? « Si j'avais su »... Peut-on se

⁶⁶⁶ J. Nuttin, *Tâche, réussite et échec*, Louvain, 1953, p. 57.

⁶⁶⁷ A. Bandura, *L'apprentissage social*, Paris, Ed. Mardaga, 1980, p. 156.

⁶⁶⁸ J.J. Bonniol, M. Genthon, « Contingences de renforcement et correction des erreurs », *Corpus de textes : situations d'apprentissage et acquisitions*, Université de Provence Aix-Marseille I, 1996, t. 1, p. 32

⁶⁶⁹ C. Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, op. cit., p. 52.

⁶⁷⁰ *Id.*, p. 71.

⁶⁷¹ P. Meirieu, *Vers l'éducation nouvelle*, n° 450, sept-oct 1991, p. 14.

permettre de favoriser des démarches d'essais-erreurs dans ces conditions ? Même si un échec, une peur, sont parfois les meilleurs aiguillons pour apprendre et comprendre, peut-on proposer une méthode d'apprentissage qui utilise un être humain comme si celui-ci était une poupée de chiffon inanimée ? Peut-on également se permettre d'encourager un toucher par essais-erreurs chez un étudiant n'ayant pas conscience de sa responsabilité et de la portée de ses actes ?

Le paradoxe est que ce sont précisément les enseignants ayant suivi un cursus de Sciences de l'Education, ou ayant réfléchi à la pédagogie de l'apprentissage qui tombent dans le piège de faire appliquer ces modèles sans délimiter un espace normatif de sécurité et de prise de conscience pour les étudiants qui les adoptent.

En pédagogie, en sciences de l'éducation, le questionnement est centré sur l'efficacité des diverses méthodes d'enseignement. On nous fait réfléchir, comparer, analyser en termes de résultats à obtenir, de compétences à acquérir, d'objectifs à atteindre, de capacités à développer. Les modélisations autour de l'apprentissage fleurissent. Des modèles du conditionnement à ceux du cognitivisme, du développement à la didactique, des métaphores cybernétiques des premiers temps de l'intelligence artificielle aux métaphores biologiques, différents angles d'approche nous sont offerts, parfois antagonistes, souvent hétérogènes. Le conditionnement comme démarche d'apprentissage ? Le conditionnement répondant ou le conditionnement opérant ? L'apprentissage par essais-erreurs ? Le constructivisme comme conception de l'apprentissage ? L'apprentissage social ? Modèle maturationniste qui attribue le progrès de la connaissance à la seule maturation ou modèle empiriste qui privilégie l'expérience comme origine de la connaissance ? Et d'autres encore... Tous différents, tout complémentaires. Mais pas tous inoffensifs comme nous l'avons vu...

Le secret d'une pédagogie éthique résiderait-il dans l'application de la juste mesure aristotélicienne, la pureté doctrinale cédant le pas à « l'union raisonnée de l'empirisme et de l'expérimentation » pour que les étudiants deviennent « inventeurs de phénomènes » en « réfléchissant, essayant, tâtonnant, comparant et combinant », pour

ensuite mieux « se taire, constater ce que la nature répond, l'écouter jusqu'au bout, et, dans tous les cas, se soumettre à ses décisions »⁶⁷² ? En d'autres termes, être capables de suspendre leur toucher ?

Pour une éthique de l'apprentissage du toucher en institut

Dans de nombreux ouvrages, les philosophes questionnent le concept « expérimentation » en se demandant si « celui-ci couvre en fait des démarches multiples ordonnées à des fins de connaissance scientifique »⁶⁷³.

Ils explorent les champs médicaux, biologiques, historiques, mais jamais celui de l'apprentissage pratique en institut de formation en masso-kinésithérapie. Pourtant le parallèle est évident, les questions identiques, la réflexion toute aussi délicate à mener.

En école de kinésithérapie, l'objectif premier d'une expérimentation par essai-erreur est cognitif. Les étudiants sont à tour de rôle objets d'étude avant d'être objets de soin même si parfois certains travaux pratiques se transforment en « séances de rééducation-démonstration pour étudiants fatigués, blessés ou démoralisés ».

Le bénéfice attendu et recherché n'est donc pas conçu, ni réalisé en fonction de l'étudiant qui va se prêter à l'expérimentation de son collègue. Lors d'une expérimentation menée à des fins de connaissance, l'étudiant testé n'est qu'un moyen d'en savoir plus, un « échantillon » comme l'écrit Hans Jonas⁶⁷⁴, mais parfois « recherche et soin sont étroitement imbriqués, ce qui rend difficile la distinction entre l'objectif thérapeutique et l'objectif cognitif ».⁶⁷⁵

⁶⁷² C. Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, op. cit., p. 56, 48, 52, 53.

⁶⁷³ M.L. Delfosse, « L'expérimentation sur l'être humain : entre nécessité clinique et recherche éthique », *Ethica Clinica*, 99-17, p. 9.

⁶⁷⁴ H. Jonas, « Réflexions philosophiques sur l'expérimentation humaine », *Médecine et expérimentation, cahiers de bioéthique*, 4, Québec, Presses de l'Université Laval, 1982, p. 285.

⁶⁷⁵ M.L. Delfosse, « L'expérimentation sur l'être humain : entre nécessité clinique et recherche éthique », *Ethica Clinica*, 99-17, op. cit., p. 12.

Or la règle à ne pas enfreindre est la suivante : l'institut est un lieu de formation, pas un lieu de soin. En partant donc du principe que la démarche expérimentale des étudiants est une démarche cognitive, de nombreux problèmes se posent. « Lorsque l'expérimentation est menée sur des objets inanimés, elle ne soulève aucun problème éthique. Mais dès que des êtres animés, sensibles, deviennent les sujets de l'expérience... cette innocence de la recherche en vue du savoir se perd et les problèmes de conscience surgissent » écrit H. Jonas.⁶⁷⁶ D'autant plus qu'il ne s'agit pas d'un simulacre ni d'une expérience menée sur des inconnus. Ce sont les étudiants eux-mêmes qui fournissent le savoir qui les concerne en réagissant aux essais de leurs camarades qui ont tendance à les traiter de « cobayes », ce qui ne va pas toujours à l'encontre de ce que devraient être les principes expérimentaux. Une fois de plus, le problème de départ est un problème de représentation de l'acte effectué, de considération de l'autre, et la difficulté majeure pour un enseignant en pratique est de faire prendre conscience aux étudiants que le monde de la formation en institut est un monde réel dans lequel pratique et recherche s'appliquent à des personnes vivantes et réactives. « La plupart du temps, le terme pratique se réfère à des interventions qui ont pour unique objectif d'améliorer le bien-être (et le savoir) de tel patient ou client, et dont on peut attendre une réussite ».⁶⁷⁷ « Par contraste, le terme « recherche » désigne une activité qui cherche à vérifier une hypothèse », la vérification de cette hypothèse pouvant, dans le cas qui nous intéresse, s'avérer être encore plus nocive que la pratique pour certains étudiants. C'est pourquoi il me paraîtrait judicieux de rappeler aux étudiants chercheurs deux principes fondamentaux d'éthique : le respect des personnes et la bienfaisance.

⁶⁷⁶ H. Jonas, « Réflexions philosophiques sur l'expérimentation humaine », *Médecine et expérimentation, cahiers de bioéthique, op. cit.*, p. 304.

⁶⁷⁷ Le Rapport Belmont, « Principes d'éthique et lignes directrices pour la recherche faisant appel à des sujets humains », *Médecine et expérimentation, cahiers de bioéthique*, Presses de l'Université Laval, Québec, 1982, p. 235.

Le premier principe souligne que « les individus doivent être traités comme des agents autonomes »⁶⁷⁸. Les étudiants, peu familiers au début de leurs études avec le concept d'autonomie, la définissent comme « la gestion des liens de dépendance ». Ils s'en réfèrent exclusivement à l'autonomie de la personne handicapée telle que traitée dans leurs cours par des intervenants spécialistes de la question. Ils n'envisagent absolument pas l'autonomie d'un être « sain » (et donc pas leur propre autonomie puisque eux « ne sont pas des malades »). Pourtant, toute personne est considérée comme autonome, c'est-à-dire capable de réfléchir sur ses objectifs personnels et de décider par elle-même d'agir conformément à cette réflexion. « Manquer de respect envers une personne autonome, c'est nier le fruit de ses réflexions, ou refuser de lui fournir les renseignements pour porter un jugement réfléchi, alors qu'aucune raison ne nous oblige à le faire »⁶⁷⁹.

Pour que les étudiants considèrent leurs amis et eux-mêmes comme des personnes autonomes, il faudrait donc d'abord que tous soient informés et conscients des risques encourus. Une traction cervicale n'est pas anodine, surtout lorsqu' aucun cliché radiologique ne nous fournit d'indication sur les courbures exactes de celui qui va se faire tracter. Donner les informations anatomiques et physiologiques les plus complètes, exploiter l'expérience professionnelle, utiliser les erreurs passées, sont des moyens pédagogiques permettant à l'enseignant d'éclairer l'étudiant et de l'aider à consentir ou non à l'expérimentation. Mais cette information ne supprime pas totalement le risque, et la difficulté, une fois encore, pour l'enseignant, est de faire comprendre aux étudiants qu'un essai est déjà un acte, et que tout acte a des conséquences imprévisibles. L'étudiant informé et consentant doit absolument permettre le test en toute conscience que le risque zéro n'existe pas. La vie elle-même est risque, mais l'institut est-il un

⁶⁷⁸ Le Rapport Belmont, « Principes d'éthique et lignes directrices pour la recherche faisant appel à des sujets humains », *Médecine et expérimentation, cahiers de bioéthique, op. cit.*, p. 236.

⁶⁷⁹ Le Rapport Belmont, « Principes d'éthique et lignes directrices pour la recherche faisant appel à des sujets humains », *Médecine et expérimentation, cahiers de bioéthique, op. cit.*, p. 237.

lieu de prise de risque ? Une question cruciale se pose : l'étudiant en formation est-il là pour prendre des risques et en faire prendre à son camarade sous prétexte d'apprendre une technique ? Un toucher ? Mais si l'apprentissage n'a pas lieu en institut, où aura-t-il lieu ? A l'hôpital ? Les patients sont-ils là pour être testés par des étudiants ?

Outre le recueil du consentement avisé des étudiants, une démarche visant à « l'identification » peut être entreprise, comme le décrit Hans Jonas pour qui on se sent un statut refusé de personne lorsqu'on agit pour une fin qui lui est étrangère. « Obtenir une identification avec une cause si authentique qu'elle devient tout autant la cause du sujet que celle du chercheur, et qu'ainsi le rôle du sujet au service de cette cause n'est pas seulement permis par lui, mais voulu »⁶⁸⁰ devient une sorte « d'impératif catégorique » de l'apprentissage pratique. Cette volonté souveraine du sujet-étudiant qui embrasse les objectifs de l'autre comme les siens propres rétablit ainsi son statut de personne autonome. Un savoir sensitif individuel et commun peut alors se constituer, celui qui teste recevant et donnant autant que celui qui est testé.

Complémentaire de celui du respect des personnes, le deuxième principe à respecter par les étudiants est celui de la bienfaisance. Dans le rapport Belmont, le terme bienfaisance désigne une obligation, sorte d'autre impératif catégorique kantien. « Deux règles générales ont été rédigées pour exprimer de façon complémentaire des actions bénéfiques en ce sens :

- ne pas faire de mal
- augmenter le plus possible les avantages et réduire le plus possible les torts »⁶⁸¹.

⁶⁸⁰ H. Jonas, « Réflexions philosophiques sur l'expérimentation humaine », *Médecine et expérimentation, cahiers de bioéthique, op. cit.*, p. 326.

⁶⁸¹ Le Rapport Belmont, « Principes d'éthique et lignes directrices pour la recherche faisant appel à des sujets humains », *Médecine et expérimentation, cahiers de bioéthique, op. cit.*, p. 238.

La valeur de l'individu en termes de bien-être, de santé, de non-douleur ne s'efface donc pas devant celle de la connaissance. L'expérimentation, en tant que mise en œuvre d'une démarche de test d'hypothèses par la construction d'expériences rigoureusement contrôlées, peut alors être envisagée en institut de formation en masso-kinésithérapie pour accroître le champ des connaissances des étudiants, les risques encourus devant bien entendu être limités, en rapport avec le bénéfice cognitif escompté, et avoir donc au préalable été minutieusement évalués, tant par les enseignants que par les étudiants.

Ces deux règles strictes, une fois érigées et expliquées, permettront de délimiter un espace éthique de pratique où, comme le préconise le code du Nuremberg, l'autonomie des étudiants sera respectée, et où, comme la loi de Huriet-Sérusclat l'impose, la protection des personnes qui se prêtent à des recherches sera assurée.

Ainsi sera appliqué le principe éthique fondamental formulé par Kant : « agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen »⁶⁸².

⁶⁸² E. Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, op. cit., p. 105.

Chapitre V

LA PASSION DU TOUCHER

Deux années s'écoulèrent, au cours desquelles ces approches philosophiques insufflèrent un nouvel esprit dans l'apprentissage du toucher en première et deuxième année de masso-kinésithérapie. Un toucher réfléchi, pensé, exprimé, vit le jour. Un toucher consciemment et moralement défini, emprunt de classicisme « éthiquement correct », sensible et respectueux, équilibré, mélodieux et rassurant comme un chorale de Bach, un toucher d'apparence très professionnelle...

Pourtant le nombre des incidents et accidents en travaux pratiques ne diminua que très peu. Les réactions des étudiants confrontés à eux ne se modifièrent que dans une faible proportion, une minorité plus apeurée et hésitante que réellement responsable ou consciente des risques d'un toucher non suspendu se manifestant toutefois plus précocement auprès de l'enseignante, s'exclamant moins souvent « je n'ai rien fait », mais par contre s'inquiétant davantage en demandant « qu'est ce que j'ai fait ? »

L'information et les explications données sur les dangers de leur toucher pour eux mêmes et leurs camarades semblèrent les intéresser au plus haut point, mais sans les entraîner pour autant à modifier leur comportement de façon notable et efficace.

Devant ce demi échec pédagogique, la déception, la colère, l'orgueil flétri et le désir de comprendre me conduisirent à reprendre ma route philosophique, à la recherche de « cette sorte d'éclairage ne modifiant ni n'ajoutant rien, sinon la visibilité à ce qui était donné avant qu'on y projette la lumière ».⁶⁸³

C'est alors qu'en relisant les quatre premiers chapitres de cette thèse, une prise de conscience soudaine de l'évidence s'imposa à moi : j'avais négligé la couleur émotionnelle de l'apprentissage du toucher, même si, à plusieurs reprises, j'avais déjà mentionné l'importance capitale de ce vécu et de ce ressenti tactiles. Il ne restait donc plus qu'à rallumer la flamme de l'étonnement philosophique, et me pencher sur la force de liaison entre le cognitif et les émotions, « la nature des rapports existant dans l'état émotionnel entre les facteurs physiologiques, cognitifs et situationnels pour en

⁶⁸³ Piaget, *La prise de conscience*, *op. cit.*, p. 261.

souligner l'imbrication »⁶⁸⁴ dans l'apprentissage d'un toucher moins risqué et moins dangereux. Laisser pour un temps l'étude du toucher dans la mesure pensée de son rythme pour cheminer vers un rubato plus romantique et parfois plus obscur, un arrondi dans le geste, une modulation du temps et de l'espace, favorisant l'envol des étudiants vers un toucher plus apollinien et/ou dionysiaque, à l'instar de la musique nietzschéenne des passions qui battraient à cœur et corps perdus, et contiendraient sous sa forme élaborée le rapport affectif des étudiants à leur réalité.

I. Les étudiants touchés

Mosaïque conceptuelle

Passions, sentiments, affects, émotions, autant de mots, autant de pétales de la rosace de ce dernier champ exploré. M. Korichi affirme « après une longue carrière initiée par la réflexion platonicienne et culminant dans les philosophies de l'âge classique, le concept de passion semble être mis à l'index, laissant le soin à celui d'émotion, ou d'affect, de prendre la relève en philosophie pour jeter un jour nouveau sur cette *affectivité* qui est, au dire des contemporains, ce qui aujourd'hui attire l'attention »⁶⁸⁵. Nous ne retiendrons pas cette optique historique pour définir tous ces termes. Au contraire, nous nous appuyerons sans prendre parti sur quelques philosophes de référence, quelle que soit leur époque, pour en conserver les idées et les mots les plus pertinents pour notre recherche.

Ainsi, la « passion du toucher » aura pour nous une tonalité teintée de plusieurs nuances complémentaires.

⁶⁸⁴ L. Vygotsky, *Théorie des émotions*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 7.

⁶⁸⁵ M. Korichi, *Les passions*, Paris, GF, 2000, p. 11.

Tout d'abord, elle sera cet état de l'âme agitée par des circonstances extérieures ou intérieures, comme l'étymologie grecque *pathos* le laisse entendre et comme Descartes le développe dans son ouvrage sur les passions de l'âme, notamment dans l'article 27 où il déclare qu' « on peut généralement les définir des perceptions, ou des sentiments, ou des émotions de l'âme, qu'on rapporte particulièrement à elle ».⁶⁸⁶ Elle sera ce qui affecte l'âme, mais également le corps, comme lui-même le dit, dans l'article 137, « touchant quoi il est à remarquer que selon l'institution de la nature elles (les passions) se rapportent toutes au corps et ne sont données à l'âme qu'en tant qu'elle est jointe avec lui »⁶⁸⁷. Nous ne suivrons pas les philosophes incluant une dimension de souffrance dans leur définition de la passion, préférant inclure dans la passion tout ce qui affecte le corps ou l'âme, en bien comme en mal, rejoignant de ce fait Hume pour qui « tout bien ou tout mal, en quelque lieu qu'il survienne, produit diverses passions et affections, selon l'éclairage sous lequel on le considère ».⁶⁸⁸

Notre première définition de base de la passion du toucher sera donc un toucher de l'âme et du corps interprété comme plaisant ou néfaste, tout comme l'est le toucher rééducateur que nous avons étudié précédemment.

La seconde partie de notre définition sera consacrée à l'aspect dynamique de ces mouvements affectifs.

Le *pathos* grec oppose, de façon non judicieuse à notre avis, ce que l'on éprouve à ce que l'on fait. Nous nous tournerons donc vers l'étymologie latine des mots émotion et affection pour compléter notre cadre conceptuel. Le substantif *adfectus* reprend les axes précédents puisque il signifie à la fois un état de l'âme, une disposition de l'âme, et un état physique, une disposition du corps, (plutôt vers la maladie dans le domaine de la médecine). Deux verbes lui correspondent : *adficio, ere*, mettre dans tel ou tel état, affecter, disposer de telle sorte que, mais également affaiblir, et *adfecto, are*, verbe fréquentatif de *adficio*, approcher de, aborder, atteindre, mais aussi chercher à atteindre, être en quête de. Le toucher tel que nous l'avons envisagé jusqu'à

⁶⁸⁶ Descartes, *Les passions de l'âme*, Paris, GF, 1996, I, art 27.

⁶⁸⁷ *Id.* II, art. 137.

⁶⁸⁸ D. Hume, *Dissertation sur les passions*, Paris, GF, 1991, section 1, 2, p. 63.

présent n'est il pas celui qui peut affaiblir en faisant prendre ou subir des risques ? Les enseignants et les étudiants ne sont-ils pas en perpétuelle quête de l'inaccessible étoile du toucher ?

Plus philosophiquement, Spinoza entend par « Affections les affections du Corps par lesquelles la puissance d'agir de ce corps est accrue ou diminuée, secondée ou réduite, et en même temps les idées de ces affections »⁶⁸⁹, et Descartes considère que « le principal effet des passions dans les hommes est qu'elles incitent et disposent leur âme à vouloir les choses auxquelles elles préparent leur corps »⁶⁹⁰. Les auteurs contemporains reprennent cette liaison passion-action sous couvert du mot émotion plus actuel et plus « scientifique » pour certains. Sartre par exemple développe une théorie des émotions dans laquelle l' « émotion, loin d'être un désordre sans loi, possède une signification propre », dégradant notre rapport au monde et apparentant le trouble de notre conscience au monde à une « conduite magique ». « A présent nous pouvons concevoir ce qu'est une émotion » écrit-il. « C'est une transformation du monde »⁶⁹¹. Il est en ceci d'accord avec d'autres conceptions de l'émotion, du latin *ex movere*, mettre en mouvement, ôter d'un lieu, déplacer, remuer, ébranler, chasser, qui nous rappellent certains effets du toucher rééducateur qui « chasse » les oedèmes, « ébranle » les tissus, « dissipe » les douleurs etc. Tout comme lui, psychologues, sociologues et neurobiologistes confèrent à l'émotion un pouvoir dynamisant, soit activement, soit passivement. Par exemple « lors de l'éveil de toute émotion, l'âme est entraînée dans son tourbillon »⁶⁹² fait remarquer Vygotsky, « au fil de la vie quotidienne, l'émotion n'est pas une substance, une entité descriptible, un état figé et immuable à retrouver sous une même forme et les mêmes circonstances dans l'unité de l'espèce humaine, mais une tonalité affective qui fait tache d'huile sur l'ensemble du comportement et ne cesse de se modifier à tout instant chaque fois que le rapport au monde se transforme »⁶⁹³ ajoute Le Breton, ce que soutient également Damasio pour qui « les émotions sont des actions ou des mouvements, pour beaucoup d'entre eux

⁶⁸⁹ Spinoza, *Ethique, op. cit.*, III, Définitions III.

⁶⁹⁰ Descartes, *Les passions de l'âme, op. cit.*, I, art. 40.

⁶⁹¹ J-P. Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, Paris, Herman, 1995, p. 79.

⁶⁹² L. Vygotsky, *Théorie des émotions*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 281.

⁶⁹³ D. Le Breton, *Les passions ordinaires*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2004, p. 243.

publics, qui sont visibles pour autrui dès lors qu'ils se manifestent sur le visage, dans la voix et à travers des comportements spécifiques »⁶⁹⁴. Il va plus loin en établissant une différence, que nous reprendrons, entre les émotions et les sentiments. Pour lui, les sentiments sont cachés, sortes de disposition affective d'un sujet à l'égard d'une personne ou d'un objet extérieur, et contrairement aux émotions qui « se manifestent sur le théâtre du corps »⁶⁹⁵, les sentiments « se manifestent sur celui de l'esprit »⁶⁹⁶.

Finalement, nous retiendrons pour le moment que passions, émotions et sentiments sont des forces d'action mettant en jeu l'esprit et le corps des êtres humains, exprimant « sous un aspect défini la totalité synthétique humaine dans son intégrité »⁶⁹⁷, véritables « dimensions symboliques traversant les pulsations intimes »⁶⁹⁸ de chacun d'entre nous.⁶⁹⁹

Effusions émotionnelles

Les étudiants éprouvent sans aucun doute des « effusions d'une disposition exaltée »⁷⁰⁰ lorsqu'ils apprennent à toucher leurs camarades, à être touchés par eux ou leurs enseignants en démonstration de massage ou de mobilisation passive cervicale par exemple. Nous nous attacherons dans ces paragraphes à analyser quelques passions-émotions-affects intimement liés à la passion de l'apprentissage du toucher et à la passion du risque dans cet apprentissage, « expliquant désormais ces émotions violentes ou passions, leur nature, leur origine, leurs causes et leurs effets »⁷⁰¹, en nous inspirant principalement des écrits de Descartes, Hume, Spinoza, Nietzsche et D. Le

⁶⁹⁴ A. R. Damasio, *Spinoza avait raison*, Paris, Odile Jacob, 2003, p. 32

⁶⁹⁵ *Id.*, p.32.

⁶⁹⁶ *Ibid.*, p. 32.

⁶⁹⁷ J-P. Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, *op. cit.*, p. 26.

⁶⁹⁸ D. Le Breton, *Les passions ordinaires*, *op. cit.*, p. 241.

⁶⁹⁹ Hume, *Dissertation sur les passions*, *op. cit.*, p. 92.

⁷⁰⁰ *Id.*, p. 92.

⁷⁰¹ *Ibid.*, p. 110.

Breton. Nous nous garderons cependant d'établir des listes d'affections car « il ne suffit pas que deux sujets conscients aient les mêmes organes et le même système nerveux pour que les mêmes émotions se donnent chez tous les mêmes signes »⁷⁰², les émotions et les sentiments n'étant pas « des libellules classées sous verre dont on décrirait méticuleusement les caractères et les couleurs pour les projeter sur des libellules vivantes »⁷⁰³. En effet, tout comme le toucher est individuel, les émotions des étudiants et des enseignants sont « des états transitoires s'égrenant en une mosaïque de moments, traversés d'ambiguïtés, de clair-obscur, de contrôle de soi ou de relâchement »⁷⁰⁴ très personnels.

Au commencement était la joie

Ouvrir le bal de l'apprentissage de la kinésithérapie en première année avec des étudiants dont les yeux brillent comme des diamants bruts est toujours un grand moment pour un enseignant. Traverser la salle de cours le premier, inscrire à tout jamais les mots originels dans leur âme, ressentir la joie palpable qu'ils éprouvent de « commencer enfin », ou tout simplement « d'être là », tel est l'immense cadeau offert indirectement par le toucher à ceux dont la mission va être de le transmettre. Leur joie est bien plus qu'une « agréable émotion de l'âme, en laquelle consiste la jouissance qu'elle a du bien que les impressions du cerveau lui représentent comme siens »⁷⁰⁵. Une sorte de « sentiment de soi sentant »⁷⁰⁶ les envahit, physiquement et mentalement, « passion par laquelle l'âme passe à une perfection plus grande »⁷⁰⁷. Cette joie n'est pas accidentelle. Elle n'a pas vraiment de nom, joie « née du bien d'autrui, je ne sais de quel nom il faut l'appeler »⁷⁰⁸, émotion qui emplit tout à coup l'horizon de l'enseignant, « moment provisoire né d'une cause précise où le sentiment se cristallise avec une

⁷⁰² M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, op. cit., p.67.

⁷⁰³ D. Le Breton, *Les passions ordinaires*, op. cit., p. 234.

⁷⁰⁴ *Id.*, p. 244.

⁷⁰⁵ Aristote, *Les passions de l'âme*, op. cit., p. 155.

⁷⁰⁶ Damasio, *Le sentiment même de soi*, op. cit., p. 355.

⁷⁰⁷ Spinoza, *l'Ethique*, op. cit., p. 146.

⁷⁰⁸ *Id.*, p. 156.

intensité particulière »⁷⁰⁹ propre à chacun. Le déclenchement de cette émotion-joie, donnée individuelle ou culturelle, « traduction existentielle immédiate et intime d'une valeur confrontée au monde »⁷¹⁰ a cependant toujours un lien direct avec « l'évènement-enseignement » tel que le vit le professeur de toucher à l'instant précis où il se met en scène, et s'apprête à « entrer en pédagogie »⁷¹¹.

Les étudiants sont également très joyeux de pouvoir commencer à laisser s'exprimer l'être neuf qui est en eux. Les premiers travaux pratiques sont véritablement sources de joie pour eux. Joie car ils pressentent que « La Joie est le passage de l'homme d'une moindre à une plus grande perfection »⁷¹². Cette idée de passage nous rappelle celle d'Aristote, pour qui l'étudiant est un professionnel en puissance, comme nous l'avons vu dans le chapitre deux de ce travail. Si le toucher est médiateur d'un passage de l'état d'adolescent inculte à celui de kinésithérapeute compétent, nul doute que les étudiants ressentent de la Joie lorsqu'ils s'approprient un toucher de meilleure qualité, un toucher maîtrisé et choisi, conduit et modulé, nettement moins maladroit et subi qu'au début de leurs études. L'expression de leur joie se lit sur leurs visages, dans leurs yeux et leurs sourires. Elle s'entend dans leurs interjections juvéniles, dans leurs « yes » ! Bruyants et explosifs de banlieusards du 93. Elle se voit dans tous leurs gestes et tout leur corps. Il en est de même, mais à moins grande échelle, pour les manifestations de leur tristesse, ou de ce qui devrait être une tristesse. A peine un soupir, un juron désabusé, un balayement énervé de la main. Mais qu'il est donc difficile ce passage par le toucher ! Et qu'il est plus facile de ne pas s'appesantir sur un échec que de chercher à prendre conscience des raisons de cette perfection moindre!

Descartes précise « en la joie, le pouls est égal et plus vite qu'à l'ordinaire, mais qu'il n'est pas si fort ou si grand qu'en l'amour, et qu'on sent une chaleur agréable qui n'est pas seulement en la poitrine, mais qui se répand aussi en toutes les parties

⁷⁰⁹ D. Le Breton, *Les passions ordinaires*, op. cit., p. 132.

⁷¹⁰ *Id.*, p. 137.

⁷¹¹⁷¹¹ P. Meirieu, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF. Editeurs, 1993, p. 13.

⁷¹² *Id.*, p. 197.

extérieures du corps, avec le sang qu'on y voit venir en abondance »⁷¹³Cette chaleur est parfaitement perceptible par les étudiants et les enseignants qui doivent ouvrir régulièrement les fenêtres pour oxygéner les salles surchauffées pendant les exercices pratiques. Cette augmentation de chaleur s'accompagne, comme le note Descartes, d'un éclat plus ou moins rouge brique sur les joues des étudiants car « la joie rend la couleur plus vive et plus vermeille, pour ce qu'en ouvrant les écluses du coeur elle fait que le sang coule plus vite en toutes les veines ; et que, devenant plus chaud et plus subtil, il enfle médiocrement toutes les parties du visage : ce qui en rend l'air plus riant et plus gai ».⁷¹⁴ Descartes a raison, tant dans ses explications physiologiques, même si elles nous font sourire, que dans ses observations, que nous pourrions qualifier de cliniques. Son analyse du rire joyeux correspond exactement à ce qui se produit relativement fréquemment dans certains travaux pratiques d'apprentissage du toucher, en particulier avec une des enseignantes elle-même très joyeuse d'enseigner cette matière avec des étudiants qu'elle connaît et apprécie, dont le rire est réservé à des joies « avec quelque admiration mêlée avec elles »⁷¹⁵, joies simples et « non extraordinaires », joies d'étudiants pleines de vivacité et de naturel.

Toutes ces manifestations d'émotion joyeuse, non feintes ni superficielles, permettent aux étudiants et aux enseignants d'éprouver un sentiment de bien-être, comme chaque fois qu'« un bien est certain ou très probable »⁷¹⁶, et l'apprentissage du toucher peut donc être ressenti comme un objet qui « produit immédiatement une sensation agréable et est, pour cette raison, dénommé BIEN »⁷¹⁷.

De ce bien « considéré tout simplement naît le DESIR »⁷¹⁸ explique Hume Le désir, présent chez tous les étudiants, est donc une « émotion qui naît de l'évaluation d'un évènement »⁷¹⁹, évaluation positive « émanant de la projection individuelle de sens effectuée sur la situation »⁷²⁰. Cette « passion qui tend à la recherche du bien,

⁷¹³ Descartes, *Les passions de l'âme*, *op. cit.*, p. 160.

⁷¹⁴ *Id.*, p. 169.

⁷¹⁵ *Ibid.*, p. 174.

⁷¹⁶ Hume, *Les passions*, *op. cit.*, p. 63.

⁷¹⁷ *Id.*, p. 63.

⁷¹⁸ *Ibid.*, p. 64.

⁷¹⁹ Le Breton, *Les passions ordinaires*, *op. cit.*, p. 140.

⁷²⁰ *Id.*, p. 143.

laquelle seule on nomme désir »⁷²¹, accompagne la joie, agitation de l'âme comme elle, mais tournée autant sur « la conservation du bien présent »⁷²² que sur la présence du bien absent déjà expérimenté ou imaginé dans le passé.

Mais les étudiants peuvent aussi penser que puisqu'ils s'efforcent d'apprendre le toucher, parce qu'ils en ont besoin pour devenir des professionnels, cet apprentissage est pour eux une « chose bonne ». Pour Spinoza, « il est établi « par tout cela que nous ne nous efforçons à rien, ne voulons, n'appétons ni ne désirons aucune chose, parce que nous la jugeons bonne ; mais, au contraire, nous jugeons qu'une chose est bonne parce que nous nous efforçons vers elle, la voulons, appétons et désirons »⁷²³, ce qui nous remplit de joie lorsque nous la touchons du doigt. Ce désir, « Appétit avec conscience de lui-même »⁷²⁴, est « la nature même ou l'essence de chacun »⁷²⁵. Une fois de plus, nous revenons à une émotion individuelle puisque « le Désir de chacun diffère d'un autre autant que la nature ou l'essence de l'un diffère de l'essence de l'autre »⁷²⁶. Si nous demandons aux étudiants ce qu'ils souhaitent en priorité, ils répondent « toucher pour de vrai » et « apprendre la technique du toucher », ce qui ne sollicite pas les mêmes mécanismes émotionnels. Certains préfèrent apprendre la théorie, d'autres la pratique, nombreux sont ceux qui désirent retrouver à chaque cours les émotions agréables ressenties lors des découvertes et des pratiques des cours précédents. Nous sommes en pleine dynamique de recherche de bien, le bien désiré pouvant être ce toucher et « tout genre de Joie et tout ce qui, en outre, y mène, et principalement ce qui remplit l'attente, quelle qu'elle soit »⁷²⁷.

⁷²¹ Descartes, *Les passions de l'âme*, op. cit., p. 152.

⁷²² *Id.*, p. 152.

⁷²³ Spinoza, *Ethique*, op. cit., p. 145.

⁷²⁴ *Id.*, p. 145.

⁷²⁵ *Ibid.*, p. 192.

⁷²⁶ *Ibid.*, p. 192.

⁷²⁷ *Ibid.*, p. 173.

Craintes et doutes

Cette joie et ce désir sont tempérés chez plusieurs étudiants lors des premiers cours par une peur diffuse « de ne pas être à la hauteur », « de ne pas savoir utiliser leurs mains », « de ne pas être capables tout court » etc. Cette « passion de crainte », dont le fondement est une estimation des probabilités de ne pas atteindre le bien recherché, secoue l'esprit « d'une grande incertitude »⁷²⁸. « Un mal conçu comme simplement possible produit parfois de la crainte...même des maux impossibles causent de la crainte »⁷²⁹ fait remarquer Hume. Les craintes sont essentiellement de deux ordres pour les étudiants débutants : ne pas pouvoir ou savoir être dignes de ce que les enseignants ou eux-mêmes attendent d'eux, ce qui rejoint la mésestime de soi, sur laquelle nous reviendrons, ou l'espoir suspendu et la tristesse car, comme l'affirme Spinoza, « il n'y a pas d'espoir sans crainte ni de crainte sans espoir »⁷³⁰ et « qui est en suspens dans l'espoir, en effet, et dans le doute au sujet de l'issue d'une chose, est supposé imaginer quelque chose qui exclut l'existence d'un événement futur ; en cela donc il est contristé, et conséquemment, tandis qu'il est en suspens dans l'espoir, il craint que l'évènement ne soit pas »⁷³¹.

La troisième crainte mentionnée par les étudiants lorsqu'on les interroge est celle de faire mal en pratiquant un toucher non contrôlé, à vitesse trop rapide ou intensité trop forte par exemple. Or « qui imagine que ce qu'il aime est détruit sera contristé »⁷³², surtout s'il s'avère que la destruction soit de son fait. Dans ce cas, la crainte devient plus prononcée, et pour Descartes, « l'extrême crainte devient désespoir »⁷³³.

Ainsi l'espérance des étudiants, « disposition de l'âme à se persuader que ce qu'elle désire adviendra, laquelle est causée par un mouvement particulier des esprits,

⁷²⁸ Hume, *Les passions*, op. cit., p. 66.

⁷²⁹ *Id.*, p. 67.

⁷³⁰ Spinoza, *Ethique*, op. cit., p. 202.

⁷³¹ *Id.*, p. 202.

⁷³² *Ibid.*, p. 154.

⁷³³ Descartes, *Les passions de l'âme*, op. cit., p. 137.

à savoir par celui de la joie et du désir mêlés ensemble »⁷³⁴, est contrebalancée par cette crainte, elle-même en rapport direct avec leur sens éthique, leur conscience morale. Cette sensation désagréable se manifeste physiquement par ce que Damasio appelle *Les marqueurs somatiques*, « état somatique puisque cette perception concerne le corps, et puisqu'elle est associée à une image particulière, à la façon d'un repère ou d'une marque, je l'appelle marqueur »⁷³⁵. Ces marqueurs somatiques relèvent du système neural situé dans le cortex préfrontal. « L'hypothèse des marqueurs somatiques implique l'induction, par voie chimique et neurale, de changements prenant place dans tout le corps, c'est-à-dire aussi bien au niveau des viscères que du système musculosquelettique »⁷³⁶. Ce qui nous intéresse ici est de savoir que « lorsque vous visualisez dans votre esprit, même fugitivement, la conséquence néfaste d'une réponse que vous pourriez choisir, vous ressentez une sensation déplaisante au niveau du ventre »⁷³⁷, qu'une enseignante malicieuse sait reconnaître chez les étudiants qui ne disent rien, uniquement en touchant leur corps devenu très moite soudainement, et en leur disant « allez-y c'est à vous », provoquant panique à bord et presque chez tous une tentative « désespérée » de sécher leurs mains en les essuyant sur leurs pantalons, ce que l'enseignante ne se prive pas de leur faire remarquer comme étant un geste tout ce qu'il y aurait de plus élégant face à un « vrai » patient !

Nous reviendrons longuement sur ces sentiments d'inquiétude, émotions de crainte, mais sans se poser la question de savoir « quelle sensation de peur resterait-il, si l'on ne pouvait ressentir ni les battements accélérés du cœur, ni le souffle court, ni les lèvres tremblantes, ni les membres faibles, ni le mal de ventre ? »⁷³⁸. « Il m'est impossible de l'imaginer »⁷³⁹ disait James, alors ne l'imaginons pas, mais au contraire prenons en conscience, et, comme nous le reverrons, servons en nous...

⁷³⁴ *Id.*, p. 204.

⁷³⁵ Damasio, *L'Erreur de Descartes, op. cit.*, p. 239.

⁷³⁶ *id.*, p. 281.

⁷³⁷ *Ibid.*, p. 239.

⁷³⁸ W. James, *The principles of Psychology*, New York, Dover, 1950, vol. 2. P. 182.

⁷³⁹ *Id.*, p. 182.

Amour et Admiration

Puisque les craintes des étudiants ont pour objet les conséquences de leur toucher sur leurs camarades, ce qui est le cas en début de première année, mais hélas de moins en moins au fil de leurs études, nous pouvons qualifier leurs émotions d'amour, au sens où l'entendent Descartes et Spinoza. Pour Descartes, « l'amour est une émotion de l'âme, causée par le mouvement des esprits, qui l'incite à se joindre de volonté aux objets qui paraissent lui être convenables »⁷⁴⁰, en l'occurrence au minimum le corps des autres comme moyen d'apprentissage pratique, et parfois l'acquiescement de ceux-ci pour leur servir de « cobayes ». Il distingue deux sortes d'amour, dont la définition conviendrait parfaitement aux étudiants dont il est question : « l'amour de bienveillance, c'est-à-dire qui incite à vouloir du bien à ce qu'on aime ; l'autre est nommée amour de concupiscence, c'est-à-dire qui fait désirer la chose qu'on aime »⁷⁴¹. Mais comme il le dit lui-même, il me semble que cette distinction regarde seulement les effets de l'amour, et non point son essence. « Car sitôt qu'on s'est joint de volonté à quelque objet, de quelque nature qu'il soit, on a pour lui de la bienveillance, c'est-à-dire on joint aussi à lui de volonté les choses qu'on croit lui être convenables : ce qui est un des principaux effets de l'amour. Et si on juge que ce soit un bien de le posséder ou d'être associé avec lui d'autre façon que de volonté, on le désire : ce qui est aussi l'un des plus ordinaires effets de l'amour »⁷⁴².

Spinoza reprend ces définitions de l'« Amour Joie qu'accompagne l'idée d'une cause extérieure »⁷⁴³ en leur ajoutant une nuance active que nous utiliserons à notre tour plus tard dans cette recherche, « Contentement qui est dans l'amant à cause de la présence de la chose aimée, contentement par où la Joie de l'amant est fortifiée ou au moins alimentée »⁷⁴⁴, moteur de notre conduite puisque joie et amour sont comme des boussoles, des repères spontanés nous faisant voir le monde et, par l'intermédiaire du

⁷⁴⁰ Descartes, *Les passions de l'âme*, op. cit., p. 147.

⁷⁴¹ *Id.*, p. 148..

⁷⁴² *Ibid.*, p. 148.

⁷⁴³ Spinoza, *Ethique*, op. cit., p. 199.

⁷⁴⁴ *ibid.*, p. 200.

désir détermination à rechercher ce qui procure la joie, nous poussent vers ce qui nous attire dans un conatus bien au-delà du simple sentiment moral que pourrait exprimer l'affect d'amour.

Elan vers autrui, attirance pour un toucher à portée de mains, joie et désir d'un apprentissage pratique imminent, toutes ces émotions s'accompagnent pour les étudiants d'un sentiment plus ou moins fort d'admiration. Admiration « lorsque la première rencontre de quelque objet nous surprend, et que nous le jugeons être nouveau »⁷⁴⁵ constate Descartes pour qui la force de cet étonnement provient en partie de la surprise, « c'est-à-dire de l'arrivement subit et inopiné de l'impression qui change le mouvement des esprits »⁷⁴⁶. En effet les étudiants sont parfois touchés de plein fouet par un cours théorique ou pratique sur les incidences d'un massage inapproprié, et donc dangereux ,par exemple sur le bras d'une femme qui pourrait être leur maman opérée d'un cancer du sein, « patiente » ravivée dans leurs esprits en étant interprétée par une de leur camarade ou un de leur professeur en travaux pratiques. Ils peuvent aussi être surpris par tout ce qu'ils découvrent, « fort différent de ce que nous connaissions auparavant, ou bien de ce que nous supposions qu'il devait être »⁷⁴⁷. Qui parmi eux pouvait se douter qu'une simple pression glissée peut modifier le visage de quelqu'un, en bien comme en mal, qu'une friction trop intempestive peut déclencher une crise d'asthme chez l'un d'entre eux, pourtant apparemment jeune, beau et sain ? Et donc que l'enseignant capable de les conduire, puis de les protéger, devient soudain à leurs yeux une personne beaucoup plus admirable que le formateur annoncé ? Plus prosaïquement, Descartes décrivait la force de l'admiration par un exemple quasiment sur mesure fait pour les étudiants. Il disait « il est certain aussi que les objets des sens qui sont nouveau touchent le cerveau en certaines parties auxquelles il n'a point coutume d'être touché, et que ces parties étant plus tendres, ou moins fermes, que celles qu'une agitation fréquente a endurcies, cela augmente l'effet des mouvements qu'ils y excitent. Ce qu'on ne trouvera pas incroyable si on considère que c'est une pareille raison qui fait que, les plantes de nos pieds étant accoutumées à un

⁷⁴⁵ Descartes, *Les passions de l'âme*, op. cit., p. 135.

⁷⁴⁶ *Id.*, p. 143.

⁷⁴⁷ *Ibid.*, p. 135.

attouchement assez rude, par la pesanteur du corps qu'elles portent, nous ne sentons que fort peu cet attouchement quand nous marchons ; au lieu qu'un autre beaucoup moindre et plus doux, dont on les chatouille, nous est presque insupportable, à cause seulement qu'il ne nous est pas ordinaire »⁷⁴⁸. C'est ainsi que lors du premier cours pratique sur le massage du pied, les étudiants méfiants ou incrédules au départ, peu habitués au toucher d'un pied, y compris au toucher de leur pied, se transforment au fil des heures de façon tangible et visible en apprentis masseurs, puis en garçons et filles capables de créer des « pieds joyeux », comme ils disent, ou des « pieds relaxés », ou même parfois des « pieds heureux », ressentant de ce fait une impression délicieuse de bien-être conjuguée à une satisfaction proche de l'admiration étonnement pour eux-mêmes jointe à l'estime envers leur professeur.

L'estime, « en tant qu'elle est une passion, est une inclination qu'a l'âme à se représenter la valeur de la chose estimée »⁷⁴⁹, nous dit Descartes, et dans ce cas précis la valeur de la personne estimée, celle qui devant eux leur apprend avec talent à jouer avec leurs mains et à devenir les musiciens de leur toucher. Il n'est pas question ici d'une estime fondée sur une richesse matérielle telle que décrite par Hume, « rien ne tendant davantage à nous faire estimer une personne que sa richesse...les objets qu'ils possèdent, tels que des demeures, des jardins, des équipages »⁷⁵⁰. Quoique la main touchante est une richesse concrète, un trésor dont les étudiants perçoivent l'importance, ce qui explique « la satisfaction que nous procurent les richesses des autres et l'estime que nous portons à leurs détenteurs »⁷⁵¹ liées à leur « espérance de recevoir un avantage de la part du riche : celui de partager ses possessions »⁷⁵², en l'occurrence ses compétences et ses dons manuels.

Si richesse et pouvoir vont de paire, les étudiants estiment leur professeur pour le pouvoir de ses mains, pour l'aisance avec laquelle il (elle) leur fait partager ce pouvoir, et « richesse et pouvoir, à eux seuls, causent naturellement estime et respect »⁷⁵³. Ce

⁷⁴⁸ *Ibid.*, p. 143.

⁷⁴⁹ *Ibid.*, p. 193.

⁷⁵⁰ Hume, *Les passions, op. cit.*, p. 205.

⁷⁵¹ *Id.*, p. 205.

⁷⁵² *Ibid.*, p. 205.

⁷⁵³ *Ibid.*, p. 207.

sentiment de respect, mélange d'amour et d'humilité, d'après Hume, puisque « les bonnes qualités des autres, du premier point de vue, produisent l'amour ; du second, l'humilité ; du troisième, le respect, qui est un mélange des deux »⁷⁵⁴, provient incontestablement de la comparaison tacite mais inévitable que font les étudiants entre leurs enseignants et eux-mêmes ou les meilleurs d'entre eux et eux-mêmes.

Ce respect et cette admiration se traduisent physiquement dans et par le corps des étudiants et se manifestent par « tout le corps qui demeure immobile comme une statue »⁷⁵⁵, tant la surprise est grande qu'ils sont « tellement occupés à conserver cette impression qu'il n'y en a aucuns (esprits) qui passent de là (le cerveau) dans les muscles »⁷⁵⁶. Le silence peut également remplacer les cris de joie, les yeux s'écarquiller, et le regard « déborder l'indifférence courtoise »⁷⁵⁷ pour octroyer à celui qui montre, ou parle de toucher, une nouvelle valeur, semblable à un baptême légitimant la présence de l'enseignant au monde et aux autres. Ce regard provoque alors chez l'enseignant une plongée dans un bain émotionnel qui n'est à son tour pas sans incidence physique. Les yeux des étudiants touchant le « visage de manière métonymique et atteignant le sujet en son entier »⁷⁵⁸, « sa respiration s'accélère, son cœur bat plus vite, sa pression artérielle s'élève, sa tension psychologique monte »⁷⁵⁹. Sentir les yeux posés sur soi n'est jamais anodin, et le regard admiratif et attentif des étudiants s'empare de quelque chose de vous, « pour le meilleur ou pour le pire »⁷⁶⁰. Ce regard fortement investi comme expérience émotionnelle, « senti comme une reconnaissance de soi, suscite chez le locuteur le sentiment d'être apprécié et lui donne la mesure de l'intérêt de sa parole sur l'auditoire »⁷⁶¹. « Le sentiment d'identité vacillant »⁷⁶² du professeur au début de chacun de ses cours est ainsi restauré par « l'efficacité symbolique d'un regard représentant sans le vouloir l'ensemble de la communauté »⁷⁶³ estudiantine. Premières

⁷⁵⁴ *Ibid.*, p. 241.

⁷⁵⁵ Descartes, *Les passions de l'âme*, *op. cit.*, p. 144.

⁷⁵⁶ *Id.*, p. 144.

⁷⁵⁷ D. Le Breton, *Les passions ordinaires*, *op. cit.*, p. 264.

⁷⁵⁸ *Id.*, p. 252.

⁷⁵⁹ *Ibid.*, p. 251.

⁷⁶⁰ *Ibid.* p. 251.

⁷⁶¹ *Ibid.*, p. 264.

⁷⁶² *Ibid.*, p. 264.

⁷⁶³ *Ibid.*, p. 264.

rencontres brûlantes, de regards à regards, « face perdue retrouvée à travers la saisie mutuelle des visages »⁷⁶⁴, « le contact en reste là, mais l'efficacité a joué et produit la métamorphose »⁷⁶⁵ chez l'enseignant. L'émotion est à son comble, amour, joie, gratitude, estime de soi, vagues déferlantes et grisantes, le ton est donné, le cours peut continuer...

Le visage des étudiants reflète l'estime et l'admiration, mais il exprime également la confiance, l'attente et la foi en la personne admirée, qui, bouleversée parfois, vibre alors d'une autre émotion, plus impérieuse, plus grave et plus profonde. Le visage des étudiants n'est plus du « vu, c'est ce dont l'apparaître conserve une extériorité qui est aussi un appel, ou un impératif donné à votre responsabilité »⁷⁶⁶ d'enseignant. Leur visage est ouvert, « offert à la main »⁷⁶⁷, au toucher enseigné, « et, dans cette ouverture, se présente en quelque manière personnellement »⁷⁶⁸, dans une nudité que l'on ne retrouvera que lors des travaux pratiques au cours desquels les corps seront dévêtus, seins et fessiers à peine voilés, pour permettre à la main de les parcourir à son aise. Dans l'échange muet des sentiments extériorisés sur les visages entre élèves et professeurs, il n'est pas rare que l'enseignant ne remarque même pas la couleur des yeux de ceux qui le regardent, puisqu'il est déjà au-delà d'une rencontre ponctuelle, « en rapport avec l'infini »⁷⁶⁹, responsable lui et pas un autre... C'est ainsi que grâce à la vision, la vision de leurs visages, l'enseignant ressent tout à coup l'ouverture sur une perspective, « sur un horizon, une distance franchissable qui invite la main au mouvement et au contact »⁷⁷⁰, lui prêtant une « signification par la relation qu'elle rend possible »⁷⁷¹.

⁷⁶⁴ *Id.*, p. 264.

⁷⁶⁵ *Ibid.*, p. 264.

⁷⁶⁶ Lévinas, in F. Poirié, Emmanuel Lévinas, qui êtes vous ?, Paris, La Manufacture, 1987, p. 94.

⁷⁶⁷ Lévinas, *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel, 1976, p. 21.

⁷⁶⁸ *Id.*, p. 22.

⁷⁶⁹ *Ibid.*, p. 22

⁷⁷⁰ Lévinas, *Totalité et infini*, Paris, Le Livre de Poche, 1971, p. 208.

⁷⁷¹ *Id.*, p. 208.

Lorsque l'orgueil paraît

Mais la joie, l'admiration et le sentiment de responsabilité ne sont jamais loin de l'émotion d'orgueil. Comme le souligne Hume, l'orgueil est « une impression simple et uniforme »⁷⁷² difficile à définir, dont « l'objet est le moi »⁷⁷³ et qui, « une fois éveillé, tourne aussitôt notre attention vers nous-mêmes qu'il considère comme son objet ultime et final »⁷⁷⁴. La caractéristique de l'orgueil est d'être « une impression agréable qui naît dans l'esprit quand la considération de notre vertu, de notre beauté, de nos richesses ou de notre pouvoir nous satisfait de nous-mêmes »⁷⁷⁵. Ce plaisir procuré par l'orgueil tant aux enseignants qu'aux étudiants, ravis d'apprendre puis de posséder un toucher de plus en plus rééducateur, flattés de faire preuve « d'imagination, du jugement, de la mémoire, ou d'une disposition, telles que l'esprit, le bon sens, la culture, le courage, la justice, l'intégrité »⁷⁷⁶, qualités causes d'orgueil d'après Hume, peut friser le contentement de soi décrit par Spinoza, « Joie née de ce que l'homme se considère lui-même et sa puissance d'agir »⁷⁷⁷, ou basculer vraiment dans l'orgueil consistant « à faire de soi même par Amour plus de cas qu'il n'est juste »⁷⁷⁸. Il n'est pas exclu dans ce cas de placer l'ambition de certains, « Désir immodéré de gloire »⁷⁷⁹, « orgueil toujours fort vicieux et non pas vraie générosité »⁷⁸⁰ dans cette famille d'émotions exacerbées ou la soi disant jouissance de l'apprentissage du toucher, enseigné ou appris, n'est, comme l'affirme Nietzsche, que le fait, « en vérité, de soi que l'on jouit au moyen de la chose »⁷⁸¹.

Si, de plus, la « beauté se trouve dans notre propre corps »⁷⁸², ce qui est le cas chez ces étudiants magnifiques, que le toucher rend encore plus séduisants par la grâce

⁷⁷² Hume, *Les passions*, *op. cit.*, p. 111.

⁷⁷³ *Id.*, p. 112.

⁷⁷⁴ *Ibid.*, p. 113.

⁷⁷⁵ *Ibid.*, p. 134.

⁷⁷⁶ *Ibid.*, p. 113.

⁷⁷⁷ Spinoza, *Ethique*, *op. cit.*, p. 205.

⁷⁷⁸ *Id.*, p. 207.

⁷⁷⁹ *Ibid.*, p. 213.

⁷⁸⁰ Descartes, *Les passions de l'âme*, *op. cit.*, p. 197.

⁷⁸¹ Nietzsche, *Humain, trop humain*, Paris, Gallimard, 1988, t. 1, p. 295.

⁷⁸² Hume, *Les passions*, *op. cit.*, p. 135.

d'un massage détendant leurs traits, remodelant leurs formes ou effaçant les points douloureux qui les faisaient grimacer, si les progrès qu'ils effectuent au cours de l'année ajoutent le mérite et le perfectionnent personnels dans l'escarcelle des causes de leur vanité, et si les louanges des autres » coïncident avec notre propre opinion et nous sont adressées pour les qualités dans lesquelles nous excellons principalement »⁷⁸³, nul doute que toutes les conditions sont réunies pour que joie et orgueil s'unissent et permettent l'éclosion, l'explosion, de notre volonté de vie, persévérance dans notre être, volonté de puissance fondatrice de notre devenir d'étudiants et d'enseignants.

II L'émotion aux portes du danger

Comme nous l'avons déjà vu en détail précédemment, la formation pratique des étudiants en institut a la particularité d'être potentiellement dangereuse. Dans une enquête réalisée auprès d'étudiants en première année avant les travaux pratiques consacrés à l'apprentissage des tractions cervicales, la question suivante a été posée: pensez-vous courir des risques ou faire courir des risques à vos camarades en travaux pratiques à l'école ? Deux types de réponses se détachent :

- certains ont « peur de faire un acte qui présente des répercussions néfastes », « de faire une action qui présente un danger », « de nuire », etc.
- d'autres estiment « être de toutes façons dans une situation où on est mis au pied du mur », « aimer vivre avec l'adrénaline », « franchir un cap », « être mis au défi d'oser faire quelque chose qui peut nous apporter la honte ou la gloire », « voir si tu as le courage de tenter », etc.

Presque tous reconnaissent qu'« il existe certainement des risques mais minimales », mais il est à noter que quelques « inconscients » n'hésitent pas à affirmer « qu'il n'y a absolument aucun risque ».

⁷⁸³ *Id.*, p. 161.

Les mêmes questions posées aux étudiants en deuxième année avant des travaux pratiques de révisions des tractions accentuent le clivage entre ceux qui ont encore plus peur depuis qu'ils ont été informés des risques des tractions, (confirmant de ce fait Rousseau dans ses affirmations que « c'est la connoissance des dangers qui nous fait les craindre »)⁷⁸⁴ et ceux que la « manipulation autorisée » « excite », « amuse », « stimule », etc. Peu nombreux sont ceux qui, à ce stade de leur apprentissage du toucher, n'ont pas conscience des risques, même si leur évaluation du danger n'est pas toujours bien menée...

La représentation des conséquences nuisibles pour soi et/ou pour autrui et le jugement de valeur positif sur leurs capacités à défier les risques sont donc deux des moteurs comportementaux principaux chez ces étudiants placés dans la situation très précise de la découverte des tractions, et nous allons nous pencher plus philosophiquement sur leurs émotions de peur et de plaisir-puissance teintées d'émotion de désir pour mieux entrer dans leur univers, « laboratoire vivant, organisme de chair, d'appétits, de désirs, de pensées dont je sens perpétuellement l'obscur travail »⁷⁸⁵.

La peur de toucher

Les étudiants confient leurs craintes sans entrer dans les détails lors de l'enquête, mais que se passe-t-il exactement pendant les travaux pratiques, et comment leur toucher risqué est-il affecté par la peur qui les saisit ?

⁷⁸⁴ Rousseau, *Emile ou De l'éducation*, op. cit. p. 106.

⁷⁸⁵ M. Blondel, *L'action*, Paris, PUF, 1993, p. 12.

Descartes écrit que « ceux qui sont portés par leur naturel aux émotions de la joie, ou de la pitié, ou de la peur, ou de la colère, ne peuvent s'empêcher de se pâmer, ou de pleurer, ou d'avoir le sang tout ému, en même façon que s'ils avaient la fièvre, lorsque leur fantaisie est fortement touchée par l'objet de quelqu'une de ces passions »⁷⁸⁶. Nous avons déjà développé quelques caractéristiques physiques des manifestations de la peur de faire mal ou d'avoir mal, intéressons nous maintenant aux conséquences de ces troubles psychosomatiques.

Se pâmer, sentir que « mes jambes se dérobent sous moi, mon cœur bat plus faiblement, je pâlis, je tombe et je m'évanouis »⁷⁸⁷ n'est pas une réaction exagérée imaginée par Sartre. Certains étudiants « tombent » réellement « dans les pommes ». D'autres, sujets à des soi disant crises de tétanie, se cambrent et font mine de s'asphyxier, provoquant effroi et exacerbation de la peur de leurs camarades, et interrompant de ce fait le bon déroulement du cours. Ce comportement extrême révèle, selon Sartre, « une conduite d'évasion »⁷⁸⁸, l'«évanouissement étant un refuge »⁷⁸⁹, traduisant que « faute de pouvoir éviter le danger par les voies normales et les enchaînements déterministes, je l'ai nié. J'ai voulu l'anéantir »⁷⁹⁰, le supprimer, ce toucher dangereux, en en supprimant sa conscience elle-même, faisant apparaître le véritable sens de la peur « conscience qui vise à nier, à travers une conduite magique, on objet du monde extérieur et qui ira jusqu'à s'anéantir, pour anéantir l'objet avec elle »⁷⁹¹.

Il est évident qu'une telle attitude n'est pas une conduite digne d'un étudiant « professionnel », et nous reverrons pourquoi et comment ne pas oublier ni supprimer cette peur là, mais au contraire la transformer en peur active rationnelle pour qu'être ému ne soit plus synonyme de « se trouver engagé dans une situation à laquelle on ne

⁷⁸⁶ Descartes, *Les passions de l'âme*, op. cit., art. 211.

⁷⁸⁷ J-P. Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, op. cit., p. 83.

⁷⁸⁸ *Id.*, p. 83.

⁷⁸⁹ *Ibid.*, p. 83.

⁷⁹⁰ *Ibid.*, p. 83.

⁷⁹¹ *Ibid.*, p85.

réussit pas à faire face et que l'on ne veut pourtant pas quitter »⁷⁹², et qu'avoir peur éclaire et guide le touchant dans son toucher risqué.

Pleurer, trembler, sont également des réactions fréquentes, de même qu'être saisi, mais cette « crainte qui paralyse la bouche »⁷⁹³ paralyse aussi les mains et modifie les conditions de réalisation du toucher, faisant ainsi courir un risque supplémentaire à l'étudiant qui subit une traction trop forte de son camarade apeuré, incapable de suspendre sa prise ou de relâcher sa pression.

Mais la peur-paralysie engendre aussi des comportements de retrait qui, inversement, peuvent parfois éviter de prendre ou faire prendre des risques inconsidérés, la peur retenant le geste, émotion « combinaison de processus d'évaluation mentale, simples ou complexes, avec des réponses à ces processus, issues de représentations potentielles »⁷⁹⁴. Cette peur peut guider nos décisions, nous incitant à la prudence pour ne pas faire de mal à l'autre. Elle peut réguler les prises des étudiants, interrompre leur toucher par sollicitude de leur camarade « lorsque sa vulnérabilité est menacée »⁷⁹⁵. Cette peur là « qui fait essentiellement partie de la responsabilité n'est pas celle qui déconseille d'agir, mais celle qui invite à agir »⁷⁹⁶, et elle fera partie de nos invités d'honneur à la table des émotions positives dans les futures régulations avec les étudiants.

Mais que dire de l'étudiant au sang tout ému par la peur ? De celui qui déclare « adorer et rechercher » cette peur pour « la décharge d'adrénaline » qu'elle procure ?

Tous les neuroscientifiques confirment ce que Descartes avait décrit avec une intuition dépassant les limites des connaissances de son temps : « les réponses du système nerveux autonome et les réflexes neuroendocriniens mettant en jeu le cerveau viscéral et le cerveau hormonal se combinent pour la réalisation de la réponse de

⁷⁹² M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, op. cit., p. 115.

⁷⁹³ Diogène Laërce, *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*, Paris, Flammarion, 1965, p. 87.

⁷⁹⁴ Damasio, *L'erreur de Descartes*, op. cit., p. 194.

⁷⁹⁵⁷⁹⁵ H. Jonas, *Le principe responsabilité*, op. cit., p. 422.

⁷⁹⁶ *Id.*, p. 421.

l'organisme à des situations d'urgence »⁷⁹⁷. Devoir apprendre à effectuer une traction cervicale peut être considéré comme une situation d'urgence, surtout lorsqu'il faut décider ou non de suspendre son toucher. « Sous l'influence du cerveau viscéral, en réponse à une situation de danger, le système orthosympathique est le premier à se mettre en alerte, ce qui provoque une abondante libération d'adrénaline »⁷⁹⁸. Vygotsky cite Cannon pour qui « l'adrénaline fait rapidement disparaître la fatigue musculaire »⁷⁹⁹, donnant à ces étudiants l'impression que leurs doigts sont tout puissants, alors que rien n'est plus difficile pour les muscles des doigts que de tenir une traction dans une position sans bouger plusieurs minutes. « La libération de glucose dans le sang, grâce à la sécrétion d'hormones hypophysaires dont l'hormone corticotrope (ACTH) qui stimule la glande cortico-surrénale »⁸⁰⁰ est pour Vigotsky un facteur supplémentaire de « source d'énergie musculaire »⁸⁰¹ lors d'une forte excitation liée à un état de grande peur. Les étudiants, particulièrement sensibles à ces sécrétions chimiques, font alors de la peur non plus un ennemi terrifiant, mais un allié physique très précieux. Les conséquences positives purement physiologiques de ces modifications biologiques variées, perçues par les étudiants en cas de peur, sont donc indéniables, et influencent directement leur apprentissage du toucher, la prise de risque et la gestion de celui-ci en travaux pratiques à l'institut..

Le vertige du toucher

Mais la montée d'adrénaline n'est pas que réaction physiologique à la peur. Elle peut être recherchée pour elle-même, comme le soulignent philosophes et sociologues. Les étudiants en sont parfaitement conscients, faisant de cette force quasi surhumaine un objectif à atteindre, ou un moyen à utiliser pour parvenir au sommet du toucher. La plupart sont sportifs, ou friands d'aventures de toutes sortes, et tenter une traction a

⁷⁹⁷ M. Jeannerod, *Le cerveau intime*, Paris, Odile Jacob, 2002, p. 98.

⁷⁹⁸ M. Jeannerod, *Le cerveau intime*, op. cit., p. 98.

⁷⁹⁹ L. Vygotsky, *Théorie des émotions*, op. cit., p. 102.

⁸⁰⁰ M. Jeannerod, *Le cerveau intime*, op. cit., p. 100.

⁸⁰¹ L. Vygotsky, *Théorie des émotions*, op. cit., p. 103.

pour eux la saveur d'une descente en hors piste, d'un saut à l'élastique ou d'un jeu de cache-cache avec les policiers à la sortie d'une boîte de nuit. Pourquoi se priveraient-ils de sensations si plaisantes et si faciles à obtenir ?

Le toucher ordalie

D. Le Breton écrit « jouer un instant sa sécurité ou sa vie, au risque de la perdre, pour gagner enfin la légitimité de sa présence au monde ou simplement arracher dans la force de cet instant le sentiment d'exister enfin, de se sentir physiquement contenu, assuré dans son identité »⁸⁰². Tout est dit ou presque sur ce qui pourrait expliquer la recherche de prise de risque des étudiants dans leur apprentissage du toucher...

Certains étudiants en effet vivent ces moments de toucher dangereux comme une véritable ordalie, « recours individuel qui s'ignore comme tel la plupart du temps, une figure inconsciente à travers laquelle un acteur demande à la mort par l'intermédiaire de la prise de risque si son existence a encore un prix »⁸⁰³. Cette épreuve à laquelle ils doivent se soumettre puisqu'inscrite au programme de leurs études, expérience dont ils ne règlent ni les conditions ni les circonstances, « pousse la métaphore du contact avec la mort au plus proche de l'ultime limite, tout en laissant une possibilité de s'en sortir »⁸⁰⁴ et provoque de ce fait une émotion de plaisir intense rappelant celles décrites par Hume et Spinoza.

Parler de mort peut sembler excessif, mais rappelons nous qu'une traction mal effectuée peut entraîner une tétraplégie, ou une mort certaine en cas de lésion du bulbe non visible à l'œil nu et donc non diagnostiquée. En première année, les étudiants sont informés des risques, comme nous l'avons vu, et agissent avec prudence, mais il reste toujours malgré tout une poignée d'irréductibles stimulés au plus haut point par ces travaux pratiques un peu particuliers et désireux d'en découdre avec le danger.

⁸⁰² D. Le Breton, *Passions du risque*, op. cit., p. 9.

⁸⁰³ *Id*, p. 14.

⁸⁰⁴ *Ibid*, p. 18.

La mort, symbolique ou non, est donc au rendez-vous, comme le rappelle Derrida, pour qui « le toucher, c'est donc bien une question de vie et de mort »⁸⁰⁵. Aristote avait déjà mesuré la « coextensivité existentielle de la vie animale et du toucher »⁸⁰⁶, fait remarquer Derrida, lorsqu'il explorait la nécessité des sens de contact chez l'animal. Il écrivait « il est clair qu'il s'agit du seul sens dont la privation entraîne nécessairement la mort des animaux »⁸⁰⁷, et « quant à l'excès d'intensité des choses tangibles, comme le sont les choses chaudes, froides et dures, il supprime l'animal. C'est que l'excès de tout sensible supprime l'organe sensoriel, de sorte que le tangible supprime aussi le toucher »⁸⁰⁸. Ce qui pourrait être la pire des catastrophes pour un professionnel de rééducation...

Se sentir physiquement contenu, écrit Le Breton, est exactement ce que nous avons évoqué au début de cette thèse, par l'intermédiaire de D. Anzieu et du rôle du Moi-Peau dans le toucher. Les étudiants qui « subissent » les tractions sont souvent passifs, ne donnant aucune indication sur leurs sensations, l'étirement de leur peau, de leurs muscles, mettant ainsi eux mêmes en danger l'intégrité de leur enveloppe, tissu cutané remplissant « une fonction de soutènement du squelette et des muscles, ainsi qu'une fonction de maintenance du psychisme, une fonction de protection de la couche sensible de l'épiderme (celle où se trouvent les terminaisons libres des nerfs et les corpuscules du toucher) et l'organisme en général contre les agressions physiques, et une fonction d'information directe sur le monde, fonction d'inscription des traces sensorielles tactiles renvoyant en miroir une image de la réalité »⁸⁰⁹. En autorisant leurs camarades à tracter n'importe comment, ils ne protègent plus cette enveloppe d'une prise trop agressive. De plus, ne se sentant plus en sécurité, ils perdent confiance et se raidissent, se mettant encore plus en danger puisque faisant obstacle à la traction de leurs camarades qui, en conséquence, vont encore raffermir leurs prises pour réussir « quand même » la traction.

⁸⁰⁵ J. Derrida, *Le toucher*, Jean-Luc Nancy, *op.*, p. 62.

⁸⁰⁶ *Id.*, p. 61.

⁸⁰⁷ Aristote, *De Anima*, *op. cit.*, III, 13, 435b

⁸⁰⁸ *Id.*, III, 13, 435b.

⁸⁰⁹ D. Anzieu, *Le Moi-peau*, *op. cit.*, p. 104.

Les étudiants tracteurs, par contre, éprouvent un renforcement de leur sentiment d'exister en tant qu'étudiants valeureux. Leur sentiment d'identité, corrélé au fait d'avoir osé le défi d'un toucher difficile, est sans cesse nourri par l'« ambiguïté de la limite reconduite plus loin dans une surenchère sans fin »⁸¹⁰, un premier succès encourageant une tentative encore plus risquée. Conjurant la peur, vaincre les obstacles, leur procure une émotion d'autant plus grande qu'elle est liée à l'estime qu'ils veulent avoir d'eux-mêmes, « à quoi s'ajoute que les Désirs qui nous tiennent le plus ont égard au temps présent seulement, non au futur »⁸¹¹. Le moment de la traction est vécu intensément, peu importe les conséquences, se sentir exister au travers d'une tête que l'on fait incliner d'avant en arrière sans retenue donne du sens à son toucher, et donc à soi-même. « Du succès de l'entreprise naît un enthousiasme, une bouffée de sens répondant à une efficacité symbolique qui restitue à l'existence, au moins pour un temps, des assises plus propices »⁸¹² écrit Le Breton. Ainsi ce rite individuel de « passage aux tractions » prouve la valeur de leur existence aux étudiants, et légitime leur choix de devenir kinésithérapeutes et de se croire déjà presque excellents...

Un toucher grisant

Ce jeu symbolique de leur existence, cette prise de risque active, souhaitée, rêvée parfois, cet « affrontement au monde à travers des actions ponctuelles ou des activités organisées »⁸¹³, très ambivalents, peuvent être comparés à « l'instant de survivre qui est un instant de puissance »⁸¹⁴. Il ne s'agit plus seulement de gagner un surcroît de sens et une légitimité de sa présence au monde, mais de tracer ses propres limites et

⁸¹⁰ D. Le Breton, *Les passions ordinaires*, op. cit., p. 17.

⁸¹¹ Spinoza, *Ethique*, op. cit., proposition LX, scolie.

⁸¹² D. Le Breton, *Les passions ordinaires*, op. cit., p. 17.

⁸¹³ *Id.*, p. 13.

⁸¹⁴ E. Canetti, *Masse et puissance*, Paris, Gallimard, 1966, p. 241.

d'éprouver des émotions proches de « la griserie des sens »⁸¹⁵ par « une sorte d'effraction qui amène au bouleversement intégral et intense de soi »⁸¹⁶.

L'émotion d'orgueil décrite par Hume, impulsion du moi « toujours objet de l'orgueil »⁸¹⁷, même quand « lorsque ces passions visent au-delà de ce moi, c'est sans nous perdre de vue nous-mêmes »⁸¹⁸ s'en donne à cœur joie dans cette ivresse tactile risquée. Cette émotion, exacerbée par la victoire sur la peur, par cette domination d'elle, rappelle l'enjeu décrit par R. Caillois « de soumettre à la volonté cet *alter égo* qu'est le corps dans la modernité »⁸¹⁹. Y parvenir, réussir la traction, malgré les dangers et la peur, dans un corps à corps avec ses propres mains et la peau de l'autre, vaincre cet autre résistant qui incarne symboliquement les limites données par l'extérieur, relève à cet instant de la performance plus que de la compétence. « Les pratiques qui se nourrissent de la dépense, de l'excès, se déroulent souvent sur le fil du rasoir, écrit Le Breton, à l'interface du vertige et de la maîtrise, elles consistent à tenir en respect le fléchissement »⁸²⁰. Si ces pratiques sont en plus tentées devant d'autres personnes qui partagent la même culture du risque, ce qui est le cas pour les étudiants, le risque délibérément choisi devient une valeur, et celui qui semble le maîtriser un preux chevalier. « Tout ce qui ne me tue pas me rend plus fort »⁸²¹, proclamait Nietzsche, sauf que dans l'apprentissage du toucher, peut-on prendre le risque de tuer ou d'en mourir, sachant que par définition, lorsque des êtres humains sont en jeu, « le risque surgit ailleurs, là où nul ne l'attend, et l'accident survient ironiquement au cœur des dispositifs les plus maîtrisés techniquement »⁸²² ?

Ce sentiment de presque invincibilité, en tous cas dans la situation d'apprentissage en institut de massokinésithérapie, témoin de l'émotion ressentie en travaux pratiques, pourrait presque être considéré comme le symbole externe d'une volonté qui ne serait pas uniquement volonté d'acquérir de la puissance, mais volonté

⁸¹⁵ D. Le Breton, *Les passions ordinaires*, op. cit., p. 23.

⁸¹⁶ *Id.*, p. 23.

⁸¹⁷ D. Hume, *Les passions*, op. cit., p. 115.

⁸¹⁸ *Id.*, p. 115.

⁸¹⁹ R. Caillois, *Jeux et sports*, Paris, Gallimard, 1967, p. 50.

⁸²⁰ D. Le Breton, *Passions du risque*, op ; cit., p. 68.

⁸²¹ Nietzsche, *Le crépuscule des idoles*, Paris, Gallimard, 1995, p.

⁸²² D. Le Breton, *Passion du risque*, op. cit. p. 85.

de puissance nietzschéenne, la puissance n'étant plus alors un objectif, mais une sorte d'énergie donnant la volonté, les étudiants étant vivants et heureux de l'être, aux prises avec la volonté de leur puissance qui voudrait naturellement s'accroître. Nietzsche écrivait « je ne suis pas un homme, je suis de la dynamite »⁸²³. Les étudiants seraient ils cette dynamite, capable de dépasser le genre étudiant et d'élever un nouveau type d'homme étudiant apte à créer des valeurs propres au toucher, à incorporer d'autres instincts favorables à leur vie d'apprentis? Une des questions centrale à la fin de ce travail de questionnement sera alors obligatoirement de se demander, s'il est dangereux de rester en route, quel type d'étudiant on doit vouloir, (et doit -on le vouloir), et quel sera l'étudiant le plus digne de vivre sa vie d'étudiant. Et « ce ne sera plus un : tu dois, mais le : il le faut » de l'homme en qui la puissance déborde, du créateur »⁸²⁴.

L'ivresse au royaume des étudiants

Pour mieux aborder ce problème, arrêtons-nous un instant sur une des caractéristiques estudiantines non encore évoquée.

Les étudiants en kinésithérapie appartiennent à une double fratrie : celle des étudiants et celle des étudiants en kinésithérapie. Comme beaucoup d'étudiants, ils sont encore dans un cocon de luxe, protégés des ennuis de la vie active, avides de loisirs sulfureux qui leur procurent des sensations physiques notamment du fait de la décharge d'adrénaline qui, comme le disait Descartes, « conduit les esprits animaux, par les nerfs de la sixième paire, vers les muscles qui sont autour des intestins et de l'estomac, en la façon qui est requise pour faire que le suc des viandes, qui se convertit en nouveau sang, passe promptement vers le cœur, sans s'arrêter dans le foie, et qu'y étant poussé avec plus de force que celui qui est dans les autres parties du corps, il y

⁸²³ Nietzsche, *Ecce Homo, op. cit.*, p. 34.

⁸²⁴ Nietzsche, *La volonté de puissance*, Gallimard, Paris, 1995, tome I, p. 6.

entre en plus grande abondance et y excite une chaleur plus forte »⁸²⁵. Or, chaleur et oxygénation sont typiques de l'ivresse des sens, décrite plus scientifiquement comme une « intoxication aigue produite par toutes les substances capables de perturber les centres nerveux »⁸²⁶.

Cette « intoxication aigüe » par l'adrénaline rappelle aux étudiants les effets d'une autre griserie familière, celle produite par la consommation « culturelle » abusive d'alcool dans les fêtes estudiantines. Ils sont en effet très nombreux à rechercher l'ivresse la plus rapide possible lors de soirées « kiné », où les beuveries et les retours au volant en état d'ébriété sont monnaie courante ! Leur émotion désir de griserie tant en cours qu'à l'extérieur ne peut, à mon avis, qu'être décuplée et confortée par ce mode de vie et de pensée, individuellement et collectivement.

Pour en revenir à l'ivresse d'un toucher risqué, les étudiants à la recherche de sensations qu'ils qualifient eux-mêmes de « très agréables, stimulantes, ou jouissives », recréent ce que Caillois appelle les jeux de vertige. Vertige, du grec *ilingos*, tourbillon d'eau, dont la poursuite « repose sur une tentative de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'appliquer à la conscience lucide une sorte de panique voluptueuse »⁸²⁷. « Dans tous les cas, ajoute Caillois, il s'agit d'accéder à une sorte de spasme, de transe ou d'étourdissement qui anéantit la réalité avec une souveraine brusquerie »⁸²⁸. Nous sommes bien dans ce que ressentent et réclament les étudiants : une émotion plaisir très intense aux frontières de la peur et de la maîtrise, qui, quoi qu'ils en disent, leur fait perdre intellectuellement et physiquement tout contrôle, les rendant de ce fait très dangereux...

La volupté et la démesure de ces passions font écho avec ce que nous connaissons des dieux grecs et ce que Nietzsche a décrit à de nombreuses reprises, comme par exemple dans *La volonté de puissance* où il explique que « dans l'ivresse dionysiaque, la sexualité et la volupté sont présentes; elles ne sont pas absentes de

⁸²⁵ Descartes, *Les passions de l'âme*, op. cit., p. 161.

⁸²⁶ Encyclopédie Larousse tome 6, p. 288.

⁸²⁷ R. Caillois, *Les jeux et les Hommes*, Paris, Gallimard, 1967, p. 67.

⁸²⁸ *Id.*, p. 23.

l'ivresse apollinienne. Il doit y avoir entre les deux une différence d'allure »⁸²⁹. Mais justement, quelle différence d'allure ? Quelle ivresse dans le toucher des étudiants ?

Une ivresse tactile dionysiaque

Dans la mythologie grecque, le dieu du vin, de la fête, des orgies, de l'ivresse, est Dionysos, qui pourrait donc parfaitement être le dieu de la griserie estudiantine et de l'art du toucher kinésithérapique. Dionysos est un dieu créateur, chanteur de musiques, danses, mimes et chants très caractéristiques. Mon hypothèse serait que le toucher risqué des étudiants est de la même veine tumultueuse et dévastatrice que ces arts non plastiques du monde de l'ivresse, torrent tout puissant libérateur magnifique et flamboyant de vie.

Nietzsche perçoit la musique comme l'expression d'une puissance dionysiaque semblable « au tremblement de terre par lequel une force originelle condensée depuis des siècles parvient à se décharger, indifférente au fait que, du même coup, tout ce qui se nomme ordinairement culture se met à vaciller »⁸³⁰. Quiconque a assisté une fois dans sa vie aux travaux pratiques d'apprentissage des percussions par une certaine enseignante peut comprendre comment le toucher devient grondement sourd, s'amplifiant progressivement au fur et à mesure que les étudiants sont incités, poussés, à percuter les tables, tous ensemble, de plus en plus vite, de plus en plus fort, en rythme régulier, jusqu'à l'extrême limite physique de l'épuisement, pour désigner le (ou la) vainqueur de l'épreuve, celui qui ne s'arrêtera pas, qui ne faiblira pas, qui martèlera encore et encore sa table de massage dans un geste au visage inhumain puisant ses ressources au plus profond de soi. Comme les tambours du Bronx, comme une avalanche dévastant tout sur son passage dans un vacarme assourdissant, un tel toucher impossible à maîtriser une fois lancé nous donne accès à ce que la musique offre pour Nietzsche, « ce qui précède toute forme, le noyau intime, le cœur des

⁸²⁹ Nietzsche, *la volonté de puissance*, Paris, Gallimard, 1995, tome II, p. 408.

⁸³⁰ Nietzsche, *Le gai savoir*, *op. cit.*, 370, p. 277.

choses »⁸³¹. Le toucher que nous venons de décrire est exactement comme la *musique-excitation* de Nietzsche, d'effet avant tout physique, « si bien qu'elle balance entre le roulement de tambour et la sonnerie de clairon, comme l'humeur du guerrier qui va au combat ».⁸³² Le chaos qui en résulte, l'écroulement parfois au bord du malaise, les battements des cœurs qui cognent dans les poitrines et les déchirent, « l'aiguillon furieux de ces tourments nous transperçant dans le temps même où nous ne faisons pour ainsi dire plus qu'un avec l'incommensurable et originel plaisir d'exister »,⁸³³ conséquences d'une expérience pédagogique aux frontières de l'éthique, tout est musique nietzschéenne, tout est toucher-musique dionysien. Plus rien ne ressemble alors au toucher décrit dans les livres, aux percussions enseignées classiquement. Les normes culturelles de percussions sages et contrôlées, kinésithérapiquement correctes, sont pour un instant balayées. Une limite est franchie, celle des ténèbres que les étudiants sont allés explorer et ont fait émerger dans un toucher- musique jusqu'alors étouffé et muselé. Fallait-il franchir ce pas ? Fallait-il provoquer cet écart de conduite ? C'est ce que nous verrons à la fin de cette thèse...

Dans l'art dionysiaque, Nietzsche inclue la danse et le chant « de ces troupes sans cesse croissantes qui tournoyaient ainsi sous l'empire de la même puissance dionysiaque et qui allaient de lieu en lieu, chantant et dansant ».⁸³⁴ Les étudiants peuvent être comparés à ces chœurs bachiques dont la voix tactile chante et accompagne les mains de ceux qui dansent sur le corps de leurs camarades. Rappelons-nous que nous avons défini la main comme l'organe dont la voix exprime les sentiments de celui qui effectue un toucher. Les mouvements des bras et des poignets complètent ceux de la main et des doigts dans une danse qui rejoint la musique pour exprimer « de manière volontairement indécente le chant des passions les plus archaïques »⁸³⁵. Les percussions évoquées précédemment sont un excellent exemple de ces manifestations artistiques sous l'emprise d'une ivresse délicieuse : les mains

⁸³¹ Nietzsche, *La naissance de la tragédie*, op. cit., p.99.

⁸³² *Id.*, p. 220.

⁸³³ *Ibid.*, p.101.

⁸³⁴ *Ibid.*, p. 30.

⁸³⁵ Luc Ferry, *La sagesse des mythes*, Paris, Plon, 2008, p. 134.

fermées et tendues claquent comme des fouets sur les tables, dans un ballet de va et vient incessant, exprimant tour à tour l'émotion de maîtrise du rythme puis de plaisir d'enfreindre l'ordre établi, puis d'extase devant ce pouvoir libéré de toute entrave morale ou physique. « Par le chant et la danse, l'homme manifeste son appartenance à une communauté supérieure, écrivait Nietzsche : il a désappris de marcher et de parler et, dansant, il est sur le point de s'envoler dans les airs »⁸³⁶. Par le toucher virevoltant et titubant, les étudiants et leurs enseignants franchissant eux aussi un seuil émotionnel que seule l'inspiration d'un Dionysos libre et fantasque peut leur permettre de toucher du doigt.

L'esprit dionysien dans le toucher risqué

Nous avons dit, comme P. Choulet, que « Dionysos était le dieu de l'informe, de la profondeur, de l'obscurité, du chaos de l'ivresse ».⁸³⁷ Tout le monde s'accorde à penser que c'est aussi le dieu de la démesure frisant parfois la démence ou la folie. Platon parle de délire divin, « impulsion divine qui nous jette hors de nos habitudes régulières »⁸³⁸, rapportant « l'inspiration des initiés à Dionysos ».⁸³⁹ Cette « démence téléstique ou rituelle »,⁸⁴⁰ d'après Dodds, répond à un besoin de la société. « Si j'ai bien compris, écrit-il, la fonction sociale dionysiaque était, à ses débuts, essentiellement cathartique au sens psychologique : il purgeait l'individu des pulsions irrationnelles contagieuses qui, quand elles sont contenues, donnent lieu, comme elles l'ont fait dans d'autres cultures, à des irruptions de danses et autres manifestations d'hystérie collective ; il les soulageait en leur offrant une issue rituelle ».⁸⁴¹ Si nous considérons que les étudiants sont en proie à des pulsions irrationnelles, des émotions non contrôlées, l'esprit délirant de passage rituel par de folles percussions démesurées

⁸³⁶ Nietzsche, *la naissance de la tragédie*, *op. cit.*, p. 31.

⁸³⁷ P. Choulet, in *La philosophie allemande*, *op. cit.*, p. 249.

⁸³⁸ Platon, *Phèdre*, Paris, GF Flammarion, 1992, 265-a, p. 173.

⁸³⁹ *Id.*, 265-b, p. 173.

⁸⁴⁰ Dodds, *Les Grecs et l'irrationnel*, Paris, Champs Flammarion, 1977, p. 71.

⁸⁴¹ *Id.*, p. 83.

pourrait être un bienfait, puisque comme le disait Socrate, « les plus grands bienfaits nous viennent de la folie ».⁸⁴² « A condition que cette folie nous soit donnée par don divin »⁸⁴³ ajoute-t-il, mais un enseignant peut-il être l'égal des dieux ?...

Ce délire, divin ou pas, résonne comme une émotion d'orgueil exacerbée, très bien décrite par L. Ferry comme une *hybris*, « arrogance, insolence, orgueil, qui pousse les êtres, mortels comme immortels, à ne pas savoir rester à leur place au sein de l'univers »⁸⁴⁴. Cet état d'esprit dionysiaque est celui de l'étudiant que la perspective d'effectuer une traction dangereuse rend ivre d'émotion et qui « se sent dieu, qui circule lui-même extasié, soulevé, ainsi qu'il a vu dans ses rêves marcher les dieux ».⁸⁴⁵ Mais oser défier les dieux est risqué, Apollon lui-même en a fait la mauvaise expérience lorsqu'il fut rappelé à l'ordre par Zeus comme un vulgaire mortel, réduit en esclavage, mis au service de Laomédon, roi de Troie, pour garder ses troupeaux comme un simple petit berger, après s'être insurgé contre l'autorité paternelle. Se croire l'égal des dieux est pire encore, et l'implacable punition pour les étudiants est malheureusement d'effectuer ou de subir un geste dangereux, nuisible, inacceptable dans un contexte d'apprentissage qui lui-même renforce cette ivresse et ces certitudes juvéniles arrogantes.

Car apprendre, pour certains, procure une telle émotion de plaisir que cette passion peut basculer dans ce que Nietzsche appelle « une aspiration à l'infini, un coup d'aile du désir »⁸⁴⁶. Les étudiants prétextent une soif de connaître, y compris dans le toucher qu'ils souhaitent rigoureux, technique et efficace. Mais ce qui pourrait n'être qu'un légitime besoin de savoir, tout comme « à l'activité du corps qui cherche à se développer succède une activité de l'esprit qui cherche à s'instruire »⁸⁴⁷, s'avère être souvent « une ardeur de savoir qui n'est fondée que sur le désir d'être estimé savant »⁸⁴⁸ ou sur un désir de puissance puisque, comme l'écrit C. Bernard, « au fond toutes les sciences raisonnent de même et visent au même but. Toutes veulent arriver à

⁸⁴² *Ibid.*, p91.

⁸⁴³ *Ibid.*, p. 92.

⁸⁴⁴ L. Ferry, *La sagesse des mythes*, op. cit., p. 111.

⁸⁴⁵ Nietzsche, *La naissance de la tragédie*, op. cit., p. 31.

⁸⁴⁶ *Id.*, p. 140.

⁸⁴⁷ Rousseau, *L'Emile*, op. cit., livre III, p. 265.

⁸⁴⁸ *Id.*, p. 265.

la connaissance de la loi des phénomènes de manière à pouvoir prévoir, faire varier ou maîtriser ces phénomènes »⁸⁴⁹. Certes, « le savoir, y compris et peut-être surtout la biologie, est une des voies par lesquelles l'humanité cherche à assumer son destin »⁸⁵⁰, mais « la curiosité naturelle à l'homme, pour tout ce qui peut l'intéresser de près ou de loin »⁸⁵¹ revêt fréquemment chez les étudiants l'habit d'un « principe naturel au cœur humain dont le développement ne se fait qu'en proportion de nos passions et de nos lumières »⁸⁵² pas toujours tactilement éthiques.

La passion pour un toucher dionysiaque nous a fait réagir, mais n'oublions pas que le toucher avait été en premier lieu décrit et défini par nous comme un art de beauté et de pureté, de lumière et de rêve, beau comme « un rêve heureux sur le visage d'un être »,⁸⁵³ brillant et harmonieux comme le sont le geste et le regard d'Apollon, « dieu sculpteur solaire tout de grâce de la belle apparence »⁸⁵⁴. Cette passion du toucher pourrait-elle donc être autre que ténébreuse et tourmentée, ou purement calme et sereine ? Pourrait-elle harmonieusement s'accoupler à nos sens et notre raison ? Pourrait-elle participer à la naissance d'un gai savoir ?

III Triple concerto pour sensation, raison et émotion

L'éclosion de la conscience émotionnelle sensorielle

Si, comme l'union de l'âme et du corps est ineffable, et « si de son côté le Corps est inerte, l'Ame est en même temps privée d'aptitude à penser »⁸⁵⁵ comme nous l'avons étudié dans nos chapitres consacrés à la nécessaire complémentarité des sens et

⁸⁴⁹ C. Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, op. cit., p. 47.

⁸⁵⁰ G. Canguilhem, *La connaissance de la vie*, op. cit., p. 43.

⁸⁵¹ Rousseau, *L'Emile*, op. cit., p. 265.

⁸⁵² *Id.*, p. 265.

⁸⁵³ Nietzsche, *La naissance de la tragédie*, op. cit., p. 186.

⁸⁵⁴ *Id.*, p. 30.

⁸⁵⁵ Spinoza, *Ethique*, op. cit., p. 138.

de l'entendement pour apprendre à pratiquer un toucher, pouvons-nous envisager que l'émotion surgisse grâce à une stimulation sensitive et/ou sensorielle ? Pouvons-nous considérer avec T. De Koninck « qu'être touché c'est la sensibilité même »⁸⁵⁶ ?

La première fois

La puissance sensitive, « origine de la sensibilité, du mouvement et du désir »⁸⁵⁷, est décrite par Rousseau comme un instrument qui nous permet de jouer avec nos « sentiments naturels », et de « vous faire distinguer nos idées acquises de nos sentiments naturels ; car nous sentons avant de conoitre...et les actes de la conscience ne sont pas des jugements mais des sentiments »⁸⁵⁸. Dit autrement, et pour s'appliquer aux étudiants dont nous évoquons les comportements et les attitudes, « le sentiment ne se manifeste pas sous la forme d'une représentation, d'une idée, mais plutôt comme une épreuve concrète »⁸⁵⁹, cette épreuve étant pour eux le toucher risqué. L'impact affectif d'un premier contact de peau à peau, de main à corps, peut aller jusqu'à « la révélation de l'existence »⁸⁶⁰, et ce moi qui se découvre, physiquement parlant, se ressent et donne lieu à des émotions multiples de plaisir, de crainte, de recul, de désir. « Le moi est une suite mélodique d'états affectifs »⁸⁶¹ écrit T. De Koninck. Idée que développe Vygotsky, pour qui « l'émotion apparaît comme une structure unissant des sensations organiques diverses »⁸⁶². La théorie d'une passion sensible périphérique semble particulièrement pertinente dans le cas d'une situation d'apprentissage du toucher, où s'applique cette « théorie périphérique des émotions, qui voit leur source dans l'activité des organes internes, c'est-à-dire de ces parties de l'organisme historiquement les plus fixes, les plus immuables, les plus éloignées de la base organique directe du développement historique de la conscience, par là même arrache

⁸⁵⁶ T. De Koninck, *Philosophie de l'éducation*, op. cit., p. 27.

⁸⁵⁷ Descartes, *Les passions de l'âme*, op. cit., introduction p. 12.

⁸⁵⁸ Rousseau, *L'Emile*, op. cit., p. 435.

⁸⁵⁹ T. De Koninck, *Philosophie de l'éducation*, op. cit., p. 52.

⁸⁶⁰ *Id.*, p. 52.

⁸⁶¹ *Ibid.*, p. 52.

⁸⁶² L. Vygotsky, *Théorie des émotions*, op. cit., p. 294.

les émotions au contexte général du développement psychique de l'homme et les met dans une situation isolée. »⁸⁶³ La situation isolée des étudiants est cette « île séparée du continent principal de la conscience et entourée de tous côtés par un océan de processus purement végétatifs et animaux, purement organiques, dans le contexte desquels elles reçoivent leur véritable signification »⁸⁶⁴, leur couleur émotionnelle, leur conscience sensorielle personnelle et individuelle. L'expression tactile s'empare de leur conscience, lors du tout premier toucher, quand la mémoire et les expériences n'ont pas encore marqué leur territoire, ni laissé d'empreinte sur leurs doigts, et quand seuls, « le rythme et l'harmonie, plus que tout, pénètrent au fond de l'âme, la touchant avec une force d'une très grande puissance en lui apportant la grâce, et l'imprègnent dès lors de cette grâce »⁸⁶⁵.

Nous avons comparé le toucher à la musique et à la peinture. « La beauté précède la raison et suscite l'amour »⁸⁶⁶ écrit De Koninck en reprenant Platon et Aristote. La musique éveille l'émotion, lorsqu'elle nous rencontre pour la première fois, comme par exemple lorsque Roberto Alagna chante une œuvre inconnue du grand public, et que sa voix, même si une voix de ténor n'est pas particulièrement la voix préférée de celui qui l'écoute, nous transporte et nous bouleverse au creux de l'estomac, tout comme un concerto de violon de Beethoven, découvert par hasard un dimanche matin, arrache des larmes à une maman dont le fils demande « mais pourquoi tu pleures maman », et qui répond à son enfant perplexe et inquiet « je pleure parce que c'est trop beau ». De la même manière, du silence feutré des pressions glissées sur le corps des étudiants au crépuscule un soir d'hiver en travaux pratiques, émane une émotion indicible et souvent inattendue.

Si le toucher est un « dessein » sur le corps de l'autre, une peinture dont les ovales et les traits ont la couleur de l'invisible, le premier massage, la première traction, peuvent donner naissance à une émotion comparable à celle qui étreint le visiteur entrant dans la grande salle consacrée à l'exposition des œuvres de Kandinsky, avec

⁸⁶³ *Id.*, p. 254.

⁸⁶⁴ *Ibid.*, p. 254.

⁸⁶⁵ T. De Koninck, *Philosophie de l'éducation, op. cit.*, p. 81.

⁸⁶⁶ *Id.*, p. 82.

tous ces tableaux gigantesques aux murs, tous ces cercles rouges, ces triangles bleus et ces rectangles jaunes, toutes ces formes colorées qui sautillent de joie au milieu de la foule. Kandinsky voulait toucher d'abord notre cœur, par la couleur plus que par l'objet représenté, faire ressentir les émotions invisibles de notre monde intérieur. Peu importe finalement de savoir ce que voulait exprimer Kandinsky, sauf si nous voulons connaître le peintre, l'homme et ses idées, son équation « *Intérieur=intériorité=vie=invisible=pathos* »⁸⁶⁷. Il en est de même pour les étudiants, peu importe ce que représentent une friction, une pression glissée, des traits tirés⁸⁶⁸, dans la culture rééducative. L'essentiel est de faire ressentir une émotion par le toucher, reçu ou donné, la première fois étant peut être la plus importante puisque l'expression musicale et picturale tactile va s'emparer de leur conscience émotionnelle et produire une impression qui s'intériorisera aussitôt, « ne trouvant leur écho qu'au plus profond de l'âme, atteinte et remuée dans sa subjectivité idéelle »⁸⁶⁹.

Car après cette première fois, plus rien ne sera jamais pareil, les sensations et l'émotion laissant entrer la raison, l'intellect, et les interprétations.

Les signaux sensoriels

Parler philosophie à des étudiants en kinésithérapie n'est peut-être pas le meilleur moyen de les apprivoiser. Pourtant, les deux mondes explorent les mêmes paysages, chacun avec leur prisme, et il me semble enrichissant de les faire se côtoyer, ne serait-ce que pour apporter une vision complémentaire et séduisante propice à de nouveaux horizons tactiles.

⁸⁶⁷ Michel Henry, *Voir l'invisible Sur Kandinsky*, Paris, PUF, 2005, p. 18.

⁸⁶⁸ Traits tirés : technique de massage du tissu conjonctif à l'aide de la jonction pulpe du pouce-ongle, ressemblant à des « griffures ».

⁸⁶⁹ T. De Koninck, *Philosophie de l'éducation, op. cit.*, p. 86.

M. Jeannerod parle d'« anatomie des émotions »⁸⁷⁰. L'expression peut surprendre, mais après tout, pourquoi pas ? Pourquoi ne pas penser le terme anatomie en y ajoutant la touche d'émotion qui lui fait défaut de par nos normes et cultures soi-disant scientifiques ? Qui a dit que le mot anatomie n'avait pas la même composante émotionnelle que le mot corps, ou chair ? Une fois de plus, tout est question d'habitudes, de règles, qu'il serait peut-être temps ici de faire évoluer. Si nous prenons la peine d'écouter M. Jeannerod, sa « philosophie » à lui a des accents de bien des philosophes modernes, par exemple lorsqu'il écrit que « mon cerveau est un acteur de mon individuation, de mon moi intime »⁸⁷¹, ou que « mon cerveau connaît mon corps, il a traversé avec lui les situations de la vie »⁸⁷². Alors laissons-nous guider par lui dans l'anatomie émotionnelle pour plus de clarté et de rigueur. Il fait partie des neuroscientifiques qui démontrent par leurs travaux qu'il existe des connexions entre les organes des sens et le cerveau qui sont organisées selon une anatomie typiquement humaine, « essentiellement » humaine. « Le cerveau intervient dans la régulation d'une part essentielle de notre vie intime, notre vie émotionnelle et affective »⁸⁷³ affirme-t-il. Les connexions entre les capteurs sensoriels, (dont les récepteurs cutanés, visuels, auditifs, dont nous avons parlé précédemment) avec le cerveau dit cognitif sont de la plus haute importance puisque ce cerveau cognitif est lui-même relié au cerveau dit affectif par l'intermédiaire d'aires cérébrales associatives. Les signaux sensoriels, par exemple les récepteurs tactiles à la pression ou aux vibrations, appartiennent à un circuit automatique absolument indépendant de la volonté. Damasio décrit très bien les types de signaux sensoriels reçus par le cerveau. « Il y a deux routes de transmission : *humorale* (dans laquelle, par exemple, les molécules chimiques s'expriment dans la circulation sanguine activent directement des senseurs neuraux dans l'hypothalamus ou dans des organes circumventriculaires comme l'aire postérieure) »⁸⁷⁴, (ce qui nous renvoie aux fameuses décharges d'adrénaline dont les étudiants sont si friands), « et *neurales* »⁸⁷⁵. « Tous ces signaux ont deux sources : le monde extérieur et le monde

⁸⁷⁰ M. Jeannerod, *Le cerveau intime*, op. cit., p. 111.

⁸⁷¹ *Id.*, p. 8.

⁸⁷² *Ibid.*, p. 12.

⁸⁷³ *Ibid.*, p. 105.

⁸⁷⁴ Damasio, *Spinoza avait raison*, op. cit., p. 112.

⁸⁷⁵ *Id.*, p. 112.

intérieur des corps »⁸⁷⁶précise t-il. Reprenons l'exemple de l'apprentissage du toucher pour analyser ce processus. L'enseignante, en montrant un toucher, risqué mais beau, est un stimulant extéroceptif, qui peut déclencher des émotions chez les étudiants qui la regardent et l'admirent. Ces étudiants, en essayant de reproduire à leur tour ce toucher posent leurs mains sur le corps de leurs camarades, et le simple contact entre leurs récepteurs cutanés digitaux et l'épiderme de leurs amis peut parfois suffire à les faire frissonner, ou leur donner le même plaisir purement tactile que lorsqu'ils caressent la peau d'une personne avec qui ils jouent un duo sexuel et/ou amoureux.

Il semble donc évident que les récepteurs périphériques jouent un rôle capital pour les étudiants dans l'apprentissage de leur toucher, et que l'enseignante, médiatrice des sens et passeur de savoir, a pour fonction, lors des premiers travaux pratiques, d'éveiller, par l'intermédiaire de démonstrations, de touchers variés, leur conscience tactile émotionnelle.

Mais travailler uniquement sur les liens entre récepteurs et émotions est réducteur, ne serait ce que parce que cela n'est réalisable qu'au tout début de l'apprentissage. En effet, physiologiquement et philosophiquement, la conscience, une fois les stimuli émotionnels involontaires déclenchés, ne se contente plus de ces émotions premières. Entrent dans l'arène mon Je propre et sa cohorte d'émotions de l'âme accompagnant les sentiments « causés, entretenues et fortifiées par quelques mouvements de l'esprit »⁸⁷⁷.

⁸⁷⁶ *Ibid.*, . 112.

⁸⁷⁷ Descartes, *Les passions de l'âme*, *op. cit.*, art. 27, p. 117.

L'expérience émotionnelle du moi pensant

La boucle émotionnelle physiologique en son entier

Les informations cutanées, musculaires et articulaires, c'est-à-dire les informations tactiles extéroceptives et proprioceptives, sont regroupées en messages qui « courent dans la moelle épinière et le tronc cérébral, en direction de la formation réticulaire et du thalamus, puis atteignent l'hypothalamus, les structures limbiques et divers cortex somato-sensoriels situés dans les régions pariétales et insulaires »⁸⁷⁸. Damasio explique que ces cortex « photographient le paysage en perpétuel changement de votre corps durant une émotion »⁸⁷⁹ et que « ressentir une émotion dépend de la juxtaposition d'une image du corps proprement dit avec une image de quelque chose d'autre et qu'il se produit simultanément des changements dans les processus cognitifs »⁸⁸⁰. Pour lui, la tonalité des processus cognitifs et les signaux relatifs à l'état du corps sont déclenchés par le même système neuronal, tendant à être concordants, et par des substances neurochimiques, comme par exemple « les neurotransmetteurs déversés en divers sites cérébraux, à la suite de l'activation des neurones modulateurs lors de la réaction émotionnelle initiale »⁸⁸¹.

Sans être aussi précis dans la description biologique de notre corps, il suffit de se pencher sur les circuits fonctionnels de la motivation, sorte d'émotion de désir dynamique, pour se rendre compte que système périphérique, cerveau émotionnel limbique et cortex frontal évaluatif sont étroitement reliés et dépendent les uns des autres dans notre construction d'être agissant. Vygotsky résume clairement tous ces processus physiologiques en affirmant « la nouvelle théorie, qui établit une interaction extrêmement complexe entre les centres sous-corticaux et corticaux dans les processus de l'émotion, se rapproche considérablement de l'idée de rendre possible l'explication

⁸⁷⁸ Damasio, *L'erreur de Descartes, op. cit.*, p. 199.

⁸⁷⁹ *Id.*, p. 200.

⁸⁸⁰ *Ibid.*, p. 202.

⁸⁸¹ *Ibid.*, p. 202.

de toute la complexité des rapports réels entre l'affect et la conscience »⁸⁸². Pour notre part, étant donné que notre questionnement s'articule principalement autour des émotions de peur, de joie et d'orgueil, nous retiendrons les connexions entre les afférences sensibles corporelles manuelles tactiles, l'amygdale (centre de la reconnaissance de la nature menaçante d'un stimulus et de la mémorisation des réponses implicites inconscientes de peur conditionnée), l'hippocampe (centre intervenant dans la fixation des souvenirs explicites qui font l'objet d'un rappel conscient), le cortex cingulaire (centre de sensations plaisantes), l'hypothalamus (rôle majeur dans la part émotive et affective de la vie psychique d'après H. Cushing qui affirme que « dans cette petite zone médiane et archaïque de la base du cerveau que pourrait cacher l'ongle d'un pouce, se dissimule le ressort essentiel de la vie instinctive et affective que l'homme s'est efforcé de recouvrir d'un manteau, d'un cortex d'inhibition »⁸⁸³) et bien sur le cortex frontal et pré frontal, grand ordinateur de ce système simplifié.

A ce stade de notre réflexion, les conclusions que nous pouvons tirer de cette approche neurologique des émotions sont que dès la seconde sensation émotionnelle ressentie à travers nos mains sur le corps de l'autre, une dimension cognitive « automatique » ou « provoquée » vient se greffer sur notre vécu pour le transformer en expérience d'un moi conscient de ses émotions.

La mémoire émotionnelle des étudiants apprentis d'un toucher risqué

Les anatomistes nous ont montré que les sensations sont véhiculées jusqu'à certains centres que Damasio qualifie de « centres de stockage »⁸⁸⁴. Que l'on considère que ces informations sont gardées en mémoire sous forme d'images, de photographies d'évènements, de sons ou de couleurs, ou au contraire sous forme d'images mentales

⁸⁸² L. Vygotsky, *Théorie des émotions*, op. cit., p. 181.

⁸⁸³ H. Cushing, cité par Labar et Le Doux, *Emotion and the brain : an overview*, New York. Mc Graw Hill 1997, p.675.

⁸⁸⁴ Damasio, *L'erreur de Descartes*, op. cit., p. 144.

élaborations temporaires de tentatives de reproduction de sensations que nous avons réellement perçues, ne change pas notre abord de cette question dans cette thèse. Nous appellerons mémoire émotionnelle ce qui permet à l'âme de se souvenir de quelque chose, « les esprits poussés vers divers endroits du cerveau, jusqu'à ce qu'ils rencontrent celui où sont les traces que l'objet dont on veut se souvenir y a laissées »⁸⁸⁵. Ce mouvement de remémoration des émotions, qui « part de l'âme pour rejoindre les mouvements inhérents aux organes sensoriels ou ce qu'il en reste »⁸⁸⁶ peut être volontaire, et nous verrons plus tard l'intérêt de cette façon d'agir, ou être purement dépendant des circonstances, et s'apparenter alors à une réaction de sensibilisation, telle que décrite par P. Livet, « si l'émotion est extrêmement forte, toute situation semblable, même si la source présente un différentiel moins important, va réveiller une réaction qui emprunte sa violence à l'émotion initiale »⁸⁸⁷.

Puisque nous savons que toute émotion est gardée en mémoire, et qu'il s'agit d'une mémoire qui nous permet de nous fabriquer des souvenirs, fondements de notre expérience, souvenirs se situant également « par rapport à l'organisation sociale humaine »⁸⁸⁸, donc par rapport à la construction d'un corps de métier de rééducateurs, cette fonctionnalité de la mémoire intégrée à la conscience, « mémorité », « devient en soi une valeur évolutive pouvant contribuer au développement des mentalités sociales »⁸⁸⁹ étudiantines. Nous avons déjà évoqué l'importance de la mémoire dans la prise de conscience attentionnelle des étudiants, rajoutons maintenant la mémoire émotionnelle dans leurs filets d'expérimentateurs de toucher, les deux mémoires étant complémentaires dans une stratégie d'apprentissage sur laquelle nous reviendrons.

⁸⁸⁵ Descartes, *Les passions de l'âme*, op. cit. art. 42.

⁸⁸⁶ Aristote, *De Anima*, op. cit., I, 4, 408b.

⁸⁸⁷ P. Livet, *Emotions et rationalité morale*, op. cit., p. 74.

⁸⁸⁸ Vygotsky, *Théorie des passions*, op. cit. ; p. 51.

⁸⁸⁹ *Id.*, p. 51.

Emotions et raison

La mémoire est au service des représentations et de l'imagination. Dans le domaine des émotions, anciens et modernes s'accordent à penser que la conceptualisation joue un rôle dans la construction d'un fond émotionnel biologique et social, que l'on se souvienne des émotions ressenties dans des situations bien définies, ou que l'on imagine quelles pourraient être ces émotions au cas où telle ou telle situation se présenterait. Ainsi le rappel ou l'idée anticipatoire de la perception de sensations corporelles émotionnelles liées au toucher pourraient être comme une sorte de base cognitive et émotionnelle liée aux idées et aux croyances de chacun. Pour Descartes, les passions peuvent avoir leur source dans « l'action de l'âme, qui se détermine à concevoir tels ou tels objets »⁸⁹⁰, ce que reprend Spinoza pour qui « il n'y a de modes de penser, tels que l'amour, le désir, ou tout autre pouvant être désigné par le nom d'affection de l'âme, qu'autant qu'est donnée dans le même individu une idée de la chose aimée, désirée, etc »⁸⁹¹. Dans le cas des étudiants, après avoir testé une première traction et éprouvé un tremblement de leurs mains, des sueurs froides et des jambes en « coton », une deuxième tentative de traction pourra être précédée de troubles physiques encore plus importants rien qu'à la perspective de subir à nouveau ce qu'ils considèrent comme une véritable épreuve. De la même façon, ceux n'ayant pas encore eu les travaux pratiques correspondants et se représentant les tractions comme un défi à leur virile compétence, seront fébriles et « surexcités » dans l'attente de ce qu'ils estiment eux-mêmes être un rite de passage.

Mais Spinoza va encore plus loin puisque si, pour lui, l'idée, la croyance, font partie intégrante de la passion, les affections sont en plus des manières de juger. « Elles semblent affirmer quelque chose à propos de leur objet et non pas seulement l'offrir à la simple perception du sujet »⁸⁹². Ce jugement, oublieux du caractère subjectif de l'objet, est un jugement évaluatif. Les auteurs actuels développent cette idée

⁸⁹⁰ Descartes, *Les passions de l'âme*, *op. cit.*, art. 51.

⁸⁹¹ Spinoza, *Ethique*, *op. cit.* II, axiome III.

⁸⁹² *Id.*, III, XXXVII

d'appréciation-évaluation des émotions par notre cerveau pensant et raisonneur, qui fait preuve d'entendement et de prise de conscience. Par exemple, De Koninck étudie la relation passion – jugement dans le sens inverse des philosophes cités plus haut. Pour lui, « les passions sont les causes qui font varier les hommes dans leurs jugements »⁸⁹³, et « l'émotion est une structure qui prétend de la sorte à sa propre rationalité, portant au monde de la conscience une orientation jusqu'alors inconsciente »⁸⁹⁴. Sartre avait fait remarquer que l' « émotion *est* dans la stricte mesure où elle signifie »⁸⁹⁵. « L'émotion signifie à *sa manière* le tout de la conscience ou, si nous nous plaçons sur le plan existentiel, de la réalité-humaine »⁸⁹⁶ajoute t-il. Les étudiants seraient donc ceux qui assument leurs émotions, formes organisées de l'existence humaine, de la réalité humaine estudiantine se réalisant sous la forme émotion, ce qui ne serait pas sans nous rappeler ce que disait Nietzsche, pour qui « le subjectif peut disparaître devant l'irruption de la puissance du génériquement humain, voire de l'universellement naturel »⁸⁹⁷lorsque la figure de Dionysos s'empare de la main de l'étudiant dans un toucher artistique où le pacte d'homme à homme participe de la croissance puissante de l'esprit du créateur, étudiant homme « plus artiste, devenu oeuvre d'art »⁸⁹⁸.

Mais à quoi servent ces capacités de représentation et d'évaluation de nos émotions ? Quelle est leur utilité pour des étudiants confrontés à un toucher risqué ? Quelle est leur fonction dans leur apprentissage de gestes potentiellement dangereux ?

⁸⁹³ T. De Koninck, *Philosophie de l'éducation*, op. cit., p. 29.

⁸⁹⁴ *Id.*, p. 29.

⁸⁹⁵ Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, op. cit., p. 25.

⁸⁹⁶ *Id.*, p. 26.

⁸⁹⁷ Nietzsche, *La naissance de la tragédie*, op. cit., p. 290.

⁸⁹⁸ *Id.*, p. 31.

Des émotions fonctionnelles

a. *protection et bien-être*

De nombreux philosophes et scientifiques prêtent aux émotions une double fonction de protection et de garantie de bien-être.

Pour Rousseau, « nos passions sont les principaux instruments de nôtre conservation »⁸⁹⁹, et pour Descartes, le désir et la joie, avec d'autres émotions comme l'amour, la haine et la tristesse, « incitent l'âme à consentir et contribuer aux actions qui peuvent servir à conserver le corps, ou à le rendre en quelque façon plus parfait »⁹⁰⁰. La peur est également un précieux allié de l'homme puisque pour A. Berthoz, elle est « un modèle intéressant de comportement qui peut être soit automatique et induit par des stimuli externes, soit par des pensées »⁹⁰¹. Ce contrôle est directement sous la dépendance de l'amygdale, « dont le rôle s'avère crucial pour les émotions et leurs relations avec la perception, ainsi dans l'apprentissage de la peur conditionnée chez le rat »⁹⁰², étant impliquée dans le déclenchement de comportements stéréotypés très rapides (en moins de 75 millisecondes) »d'immobilisation, de fuite, ou d'agression, triade dite des trois F, en anglais *freeze, flight, fight* »⁹⁰³. Les étudiants en proie à la peur « panique » réagissent exactement ainsi, soit en arrêtant leur toucher, soit en refusant d'affronter leurs craintes (en ne donnant pas leur tête à leurs camarades ou en n'effectuant pas eux-mêmes les tractions), soit en décidant de modifier leurs prises pour ne pas céder à la peur qui les paralyse. Ces attitudes peuvent être considérées comme pertinentes dans la mesure où elles protègent les autres de touchers dangereux, dans une sorte d'instinct de survie salutaire dans cette situation d'apprentissage risqué. Mais encore faut-il suspendre ou modifier le toucher à bon escient, et, nous l'avons vu, la peur n'est pas toujours bonne conseillère, ce que confirme Damasio lorsqu'il constate

⁸⁹⁹ Rousseau, *Emile ou De l'éducation*, op. cit., p. 326.

⁹⁰⁰ Descartes, *Les passions de l'âme*, op. cit., Art. 137.

⁹⁰¹ A. Berthoz, *La décision*, Paris, Odile Jacob, 2003, p. 55.

⁹⁰² *Id.*, p. 56.

⁹⁰³ *Ibid.*, p. 57.

que « lorsque l'émotion est la peur, l'état particulier qui en résulte peut être avantageux pourvu que la peur soit justifiée et ne soit pas le résultat d'une appréciation incorrecte de la situation ou le symptôme d'une phobie »⁹⁰⁴. »

Restons en donc à l'idée que la peur est un signal d'alarme, comme le dit P. Livet, qui se contente de faire remarquer que « les émotions nous permettent des réactions plus rapides à des signaux qui intéressent notre survie »⁹⁰⁵, ce qui, en soi, serait déjà un gage de sécurité pour les étudiants qui pourraient envisager leur peur, si justifiée et contrôlée, comme « une excellente police d'assurance »⁹⁰⁶ !

Pour certains, survie et bien être sont plus ou moins liés dans notre « cœur » et notre « cerveau ». Ainsi Rousseau écrit-il que « nos passions sont des instruments spirituels dont la nature arme notre cœur pour la défense de notre personne et de tout ce qui est nécessaire à notre bien-être »⁹⁰⁷. Damasio lui emboîte le pas, en proposant « une hypothèse de travail sur l'émotion proprement dite qui ait la forme d'une définition »⁹⁰⁸ dont le cinquième point est que « le résultat final de ces réponses, directement ou indirectement, est de placer l'organisme dans des circonstances contribuant à sa survie et à son bien-être »⁹⁰⁹. Ce « même but global, la survie et le bien-être »⁹¹⁰, fait toutefois appel à des émotions très différentes dans le contexte qui nous préoccupe. Le bien-être que peut procurer une émotion de plaisir n'a rien à voir avec le sentiment de non danger procuré par une émotion de peur même maîtrisée par orgueil et hybris. Toute la gamme de l'affectivité peut se décliner sous le vocable bien-être, et pour rester dans le toucher apprivoisé, l'utilité d'un toucher plaisant peut aller du registre de « faire pratiquement sentir ce qui n'est pas »⁹¹¹, ou pas encore, cette fusion entre deux peaux, cette réaction des tissus de l'autre à la pression de nos doigts sur

⁹⁰⁴ Damasio, *Spinoza avait raison*, op. cit., p. 141.

⁹⁰⁵ P. Livet, *Emotions et rationalité morale*, op. cit., p. 5.

⁹⁰⁶ Damasio, *Spinoza avait raison*, op. cit., p. 141.

⁹⁰⁷ Rousseau, *Emile ou De l'éducation*, op. cit., p. 709.

⁹⁰⁸ Damasio, *Spinoza avait raison*, op. cit., p. 58.

⁹⁰⁹ *Id.*, p. 58.

⁹¹⁰ *Ibid.*, p. 42.

⁹¹¹ T. De Koninck, *Philosophie de l'éducation*, op. cit., p. 28.

eux, à « ce qui dépasse le sens, ainsi la joie devant la beauté »⁹¹² d'un geste harmonieux, élégant, fluide et frémissant de plaisir partagé. A cet instant, la passion du toucher n'est plus seulement un « comportement en permanence tiré vers un besoin fondamental, la recherche du plaisir »⁹¹³, mais, comme toutes les passions d'après De Koninck, un « dynamisme indispensable pour l'épanouissement humain, le bonheur »⁹¹⁴.

b. *Activités de connaissance*

Les émotions sont également utiles dans le domaine de l'apprentissage favorisant notre activité de connaissance, connaissance du monde qui nous entoure, et connaissance de nous-mêmes.

Puisque le cerveau émotionnel et le cerveau cognitif sont en liens directs, il semble évident que les émotions participent à l'élaboration de notre jugement et de notre faculté de raisonnement pour produire du savoir. P. Le Coz écrit qu'« omniprésente dans l'enchaînement de nos raisonnements, dans le passage que nous effectuons d'un argument à un autre, la dynamique émotionnelle qualifie une dynamique proprement cognitive, en ce sens qu'elle ne cesse de produire des éléments de savoir »⁹¹⁵. Les étudiants qui s'appuieraient sur leurs émotions auraient donc un apprentissage facilité et peut-être de meilleure qualité si, comme l'affirmait Aristote, « les passions sont les causes qui font varier les hommes dans leur jugement »⁹¹⁶. Peut-être en effet serait-il alors judicieux d'utiliser des passions pour modifier les représentations du risque du toucher de quelques uns, et pour les convaincre de l'importance des émotions dans le processus de raisonnement. Peut-être faudrait-il leur rappeler que tout ceci est scientifiquement démontré depuis les travaux de Damasio et Van Hosen prouvant que des lésions dans les régions du cortex limbique, frontal et préfrontal « engendrent non seulement un déficit dans la motricité et les processus liés

⁹¹² *Id.*, p. 28.

⁹¹³ M. Jeannerod, *Le cerveau intime, op. cit.*, p. 120.

⁹¹⁴ T. De Koninck, *Philosophie de l'éducation, op. cit.*, p. 28.

⁹¹⁵ P. Le Coz, *Petit traité de la décision médicale*, Paris, Seuil, 2007, p. 194.

⁹¹⁶ Aristote, *Rhétorique, op. cit.*, II, 1, 1378a.

à l'émotion et à l'attention, mais provoquent aussi l'abolition de l'initiative motrice et des processus de pensée, de telle sorte que la faculté de raisonnement ne peut plus s'exercer »⁹¹⁷. De plus, non seulement les passions nous sont utiles pour raisonner, mais, pour Descartes, elles « fortifient et font durer en l'âme des pensées, lesquelles il est bon qu'elle conserve »⁹¹⁸, dans la mesure bien sûr où elles ne les fortifient ni ne les conservent « plus qu'il n'est besoin »⁹¹⁹ !

Tout aussi essentiel est l'apport des émotions dans la connaissance que nous avons, ou non, de nous-mêmes, car elles nous révèlent nos propres valeurs et nous renvoient à un ordre de signification personnel et culturel. P. Livet insiste particulièrement sur cette fonction de nos passions qui « mettent en jeu ce qui importe dans nos existences »⁹²⁰, « révélateurs des valeurs et plus exactement des valeurs acceptées et en vigueur dans une communauté »⁹²¹, comme les fameuses normes estudiantines sur lesquelles nous avons tant insisté précédemment. Une fois de plus, il serait donc intelligent d'explorer les valeurs-préférences des étudiants, mais à travers leurs émotions, pour pouvoir établir un autre système de normes, moins dangereux et plus efficace dans l'apprentissage du toucher en institut. Le Breton explore comment « la manière de toucher installe l'homme en position d'acteur à travers un espace et un temps chargés de significations »⁹²². Pourquoi ne pas faire comme lui, et penser que « les émotions émanent de la projection individuelle de sens effectuée sur la situation et non de celle-ci en tant que telle »⁹²³ ? Exactement comme « la musique est le langage figuré des passions »⁹²⁴ qui permet « d'apprendre à discerner d'après sa musique l'ensemble des instincts d'un musicien »⁹²⁵, le toucher trahit, en toute innocence, la couleur de nos valeurs et renvoie à ce qu'il signifie, « la totalité des rapports de la

⁹¹⁷ Damasio, *L'erreur de Descartes*, op. cit., p. 108.

⁹¹⁸ Descartes, *Les passions de l'âme*, op. cit., art. 74.

⁹¹⁹ *Id.*, art. 74.

⁹²⁰ P. Livet, *Emotions et rationalité morale*, op. cit., p. 1.

⁹²¹ *Id.*, p. 159.

⁹²² D. Le Breton, *Les passions ordinaires*, op. cit., p. 47.

⁹²³ *Id.*, p. 143.

⁹²⁴ Nietzsche, *La volonté de puissance*, op. cit., t. 1. p. 19.

⁹²⁵ *Id.*, t. 1. p. 19.

réalité-humaine au monde »⁹²⁶ dans un « passage à l'émotion qui est une modification totale de l'être-dans-le-monde selon les lois très particulières de la magie »⁹²⁷.

Peut-on en déduire que les émotions participent à notre sens moral, à une éthique de l'apprentissage du toucher ? Hume le pensait, lui pour qui le sens moral ne diffère pas d'une passion quelconque, puisque l'approbation morale et le blâme, en réalité, « ne sont rien d'autre qu'un amour ou qu'une haine plus faibles et plus imperceptibles »⁹²⁸, l'orgueil étant même « un constituant indispensable de la moralité »⁹²⁹ car, bien qu' en tant que « fierté présomptueuse de notre propre mérite, elle soit vicieuse et déplaisante, rien ne peut être plus louable que de nous estimer nous-mêmes, si nous avons réellement des qualités estimables »⁹³⁰, ce que les étudiants ont, nul doute, malgré tout... Le Coz applique ces idées dans le domaine médical, en énonçant que « ce sont nos réactions affectives qui nous dévoilent notre attachement aux principes. Les principes de l'éthique resteraient de pures abstractions vides si les émotions ne nous y rendaient pas sensibles »⁹³¹.

Et, dans le domaine de l'éthique en massage et en mobilisations kinésithérapiques, de la sensibilité à la décision, de l'émotion à l'action, de la passion à la suspension d'un toucher risqué, il n'y a qu'une main...

Le toucher suspendu

Notre voyage touche à sa fin...D'un regard nous pouvons survoler le chemin parcouru. Nous sommes presque au terme de ce questionnement qui avait débuté par un étonnement et une incompréhension devant les réactions, ou le manque de réactions, des étudiants face à des incidents d'apprentissage en travaux pratiques en

⁹²⁶ Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, op. cit., p. 122.

⁹²⁷ *Id.*, p. 123.

⁹²⁸ Hume, *Traité de la nature humaine*, op. cit., III, 243.

⁹²⁹ J-P. Cléro, *Le sens moral chez Hume, Smith et Bentham*, Paris, PUF, 2000, p. 97.

⁹³⁰ Hume, *Traité de la nature humaine*, op. cit., III, 221.

⁹³¹ P. Le Coz, *Petit traité de la décision médicale*, op. cit., p. 79.

institut de formation en masso-kinésithérapie. Leur absence de prise de conscience du danger en école, puis leur déni ou leur défi parfois de ce danger, nous avaient interpellés. L'urgence semblait être de leur faire comprendre la nécessité d'interrompre leurs gestes dans certains cas, dont les tractions cervicales et les mobilisations intempestives, et ainsi de volontairement suspendre leur toucher.

A ce stade de notre réflexion, l'apport des émotions dans cet éveil de leur conscience se révèle être primordial. Les anatomistes et les philosophes nous ont éclairés sur les liens entre nos sens, notre jugement et nos émotions. Il ne reste plus qu'à parcourir la dernière ligne droite, celle qui relie nos passions à nos actions.

Désir-émotion, motivation et décision

Toute décision d'agir est corrélée à des choix de buts à atteindre, eux-mêmes dépendants de nos analyses et de nos anticipations de l'action envisagée et de ses conséquences, dont les moteurs sous jacents sont, entre autres facteurs, nos besoins, nos expériences et nos désirs. Puisque nous nous interrogeons sur les relations entre nos émotions et nos actes, examinons d'un peu plus près ces fameuses envies qui nous gouvernent.

Entre désir et motivation, la frontière est floue, abstraite, mais le mécanisme cognitivo-dynamique qui les caractérise a pour essence commune d'être une sorte d'élan permettant « l'entrée en relation d'un sujet avec le monde »⁹³². Pour Nuttin, la motivation est « l'aspect dynamique et directionnel du comportement, sachant que de son côté, le dynamisme comportemental est élaboré de façon cognitive et prend sa forme concrète dans des relations manifestes avec un monde significatif »⁹³³. Pour Spinoza, le désir est une poussée, une force déterminée à viser quelque chose. Le désir nous fait agir et cherche les forces qui nous font persévérer dans l'existence. Il décrit

⁹³² J. Nuttin, *La motivation humaine, op.it.*, p. 43.

⁹³³ *Id.*, p. 77.

cette puissance de faire, « le Désir considéré absolument »⁹³⁴, comme « l'essence même de l'homme en tant qu'on le conçoit comme déterminé à quelque action »⁹³⁵.

Mais, comme l'écrit Aristote, « ce n'est pas l'appétit qui décide souverainement de ce mouvement »⁹³⁶, ni d'ailleurs l'intelligence spéculative qui « ne considère aucune action à accomplir et ne dit rien de ce qui est à fuir ou à poursuivre, alors que l'action implique toujours la fuite ou la poursuite de quelque chose »⁹³⁷. Les deux sont liés, dans ce qu'il appelle « l'unité de l'appétitif et du cognitif »⁹³⁸, qu'il décrit comme un mouvement entre l'objet de l'appétit, « qui constitue le point de départ de l'intelligence exécutive »⁹³⁹ et l'intelligence raisonnante dont « son terme ultime constitue le point de départ de l'action »⁹⁴⁰. Il nous faudrait donc, avec les étudiants, d'une part se pencher sur les objets de leurs appétits, et d'autre part sur leur perception de ces désirs puisque d'après Damasio, « c'est comme s'il existait une passion fondant la raison, une pulsion prenant naissance dans la profondeur du cerveau, s'insinuant dans les autres niveaux du système nerveux, et se traduisant finalement par la perception d'une émotion ou par une influence non consciente orientant un processus de prise de décision »⁹⁴¹. Ces « émotions qui peuvent servir de motivations »⁹⁴², ou « faire surgir la motivation »⁹⁴³, sont donc bien des motivations « proches du désir »⁹⁴⁴ et « identifiées avec la puissance d'agir »⁹⁴⁵.

Ces désirs-motivations interviennent dans la boucle décisionnelle en compagnie de la volonté, qui, elle, n'a rien d'une émotion. Spinoza définissait l'appétit comme l'effort de persévérer « se rapportant à la fois à l'âme et au corps »⁹⁴⁶, alors que la volonté représente « cet effort, quand il se rapporte à l'âme seule »⁹⁴⁷. Pour lui, cette

⁹³⁴ Spinoza, *Ethique, op. cit.*, démonstration de la proposition LXI.

⁹³⁵ *Id.*, démonstration de la proposition LXI.

⁹³⁶ Aristote, *De l'âme, op. cit.*, III, 9, 433-a.

⁹³⁷ *Id.*, III, 9, 433-a.

⁹³⁸ *Ibid.*, III, 9, B. 5. 3.

⁹³⁹ *Ibid.*, III, 10, 433a9.

⁹⁴⁰ *Ibid.*, III, 10, 433 a9.

⁹⁴¹ Damasio, *L'erreur de Descartes, op. cit.*, p. 331.

⁹⁴² P. Livet, *Emotions et rationalité morale, op. cit.*, p.11.

⁹⁴³ *Id.*, p. 78.

⁹⁴⁴ *Ibid.*, p. 174.

⁹⁴⁵ *Ibid.*, p. 174.

⁹⁴⁶ Spinoza, *Ethique, op. cit.*, scolie de la proposition IX.

⁹⁴⁷ *Id.*, scolie de la proposition IX.

volonté est indispensable pour nous efforcer vers une chose que nous appétons et désirons, tout comme pour Rousseau pour qui « il n'y a point de véritable action sans volonté »⁹⁴⁸. Il déclare que « la motricité est le premier point d'application du vouloir »⁹⁴⁹ et nous pourrions presque transposer cette idée en affirmant que le toucher est la traduction privilégiée de la volonté des étudiants. Mais qu'en serait-il, alors, du rapport entre le désir de toucher et la volonté ?

Emotion, décision et volonté ont été récemment étudiés par A. Berthoz, qui a analysé leur visage. En regardant un bébé, son mécontentement est visible grâce au froncement de ses sourcils. Sa détermination s'exprime par sa petite bouche fermée, lèvres pincées. Sa volonté transparait dans ses poings serrés. Toutes ces émotions associées à une réflexion ou une prise de décision sont également visibles sur le corps des étudiants. Pour Berthoz, « l'ouverture ou la fermeture de la bouche est une expression fondamentale »⁹⁵⁰. Fermer la bouche est « interrompre le dialogue, la prise de décision est enfermement, concentration »⁹⁵¹, ce qui est le cas lors du choix volontaire d'un geste chez les étudiants. Suspendre le toucher, aussi préparée soit-elle par nos sens, nos émotions, nos motivations et notre raison, est en effet une décision « grave », « œuvre directe de notre volonté qui caractérise le dernier type de décision »⁹⁵². Ce type de décision fait appel à « des pensées graves et énergiques, toute l'échelle des valeurs de nos motifs et de nos impulsions se renverse alors, comme se renversent les valeurs d'une perspective quand on la regarde d'un nouveau point de vue »⁹⁵³. Regarder d'un nouveau point de vue pourrait être l'équivalent de ce que P. Livet appelle une « révision ». Le processus de révision tel que décrit par lui fait appel autant aux émotions qu'à la volonté. « Dans la mesure où l'évolution des émotions est liée à la révision de nos croyances ou de nos préférences, inversement le processus de

⁹⁴⁸ Rousseau, *Emle ou De l'éducation*, op. cit., p. 412.

⁹⁴⁹ *Id.*, p. 35.

⁹⁵⁰ A. Berthoz, *La décision*, op. cit., p. 49.

⁹⁵¹ *Id.* ; p. 49.

⁹⁵² *Ibid.*, p. 73.

⁹⁵³ *Ibid.*, p. 73.

révision, en particulier celui des préférences, ne peut être conçu indépendamment de tout rapport à la dynamique émotionnelle »⁹⁵⁴.

Décider de réviser un toucher, puis planifier et organiser ce changement de valeurs techniques, puis évaluer les nouvelles répercussions de ce toucher différent, telles devraient être quelques unes des actions d'une volonté qui nous guide, qui gouverne le monde et qui, pour Rousseau, « est puissante et sage »⁹⁵⁵. Mais est ce réellement le cas ? Comment agir au mieux ? Comment utiliser sens, émotion et entendement à bon escient ? Comment repenser émotionnellement raisonnablement un toucher dangereux ?

Dans la chaleur de l'action

Partant du principe avec Descartes que toute passion peut être utile, « que nous avons beaucoup moins de sujet de les craindre que nous n'avions auparavant car nous voyons qu'elles sont toutes bonnes de leur nature »⁹⁵⁶, que chacun recherche ce qui lui convient le mieux, et que, comme l'écrit M. Jeannerod, « d'une manière générale, on pourrait dire que notre comportement est en permanence tiré vers un besoin fondamental, la recherche du plaisir »⁹⁵⁷, notre champ d'action paraît immense. La prudence et l'éthique exigent que nous prenions d'emblée quelques précautions et délimitations aussi précisément que possible l'usage de nos passions dans l'apprentissage du toucher. Sans être aussi pessimiste que Platon ou les Stoïciens, pour qui les passions menacent l'âme de désordre n'étant pas de nature « à prendre garde à des raisonnements »⁹⁵⁸, comme par exemple « la pitié, l'envie, la joie folle, le contentement, voilà ce qu'en grec on appelle des maladies, maladies de l'âme n'obéissant pas à la raison ; mais ces mouvements d'une âme ébranlée, il est correct, je

⁹⁵⁴ P. Livet, *Emotions et rationalité morale*, op. cit., p. 6.

⁹⁵⁵ Rousseau, *Emile ou De L'éducation*, op. cit., p. 416.

⁹⁵⁶ Descartes, *Les passions de l'âme*, op. cit., art. 211.

⁹⁵⁷ M. Jeannerod, *Le cerveau intime*, op. cit. ; p. 120.

⁹⁵⁸ Platon, *Timée*, op. cit. , 71a.

pense, de les appeler *troubles* ; le mot *maladie* n'est pas assez dans l'usage »⁹⁵⁹, nous pourrions re-poser la question fondamentale « que dois-je faire de ma passion du toucher ? » avec les nouvelles cartes que nous avons en main.

Les passions ne sont des troubles néfastes que lorsqu'elles sont excessives, comme le dit Aristote, qui préconise une juste mesure, « mesure qui ne comporte ni exagération, ni défaut »⁹⁶⁰ car « dans les passions et les actions, la faute consiste tantôt à se tenir en deçà, tantôt à aller au-delà de ce qui convient »⁹⁶¹ Il prend l'exemple des plaisirs et des douleurs, des attraites et des répulsions causés par les sens du tact, exemple dont pourraient s'inspirer les étudiants, et fait remarquer que « de celui qui se laisse vaincre par les plaisirs, on dit qu'il manque de maîtrise de soi ; de celui qui triomphe d'eux, qu'il est maître de lui-même »⁹⁶², Il analyse de ce fait un deuxième écueil qui nous guette, celui de se laisser dominer et entraîner par les passions, et de devenir moins fort, comme le déplore Rousseau qui écrit « la faiblesse de l'homme qui vient de l'inégalité qui se trouve entre sa force et ses désirs »⁹⁶³. Son conseil à lui est « diminuez donc les désirs, c'est comme si vous augmentiez les forces ; celui qui peut plus qu'il ne désire en a de reste »⁹⁶⁴, ce que je ne suis pas certaine qu'il convienne de suivre dans une situation d'apprentissage du toucher rééducateur...

Par contre, le point de vue de Spinoza, tout aussi réticent à être dominé par ses passions, me semble beaucoup plus judicieux. Le corollaire de la proposition 1 de la 3^{ème} partie de *l'Ethique* statue que « l'âme est soumise à d'autant plus de passions qu'elle a plus d'idées inadéquates, et, au contraire, est active d'autant plus qu'elle a plus d'idées adéquates »⁹⁶⁵. Mais toute passion (idée confuse inadéquate) peut être transformée en action (idée claire, adéquate) grâce à la connaissance de ces passions. Les étudiants peuvent agir de manière déraisonnable sous le coup de l'orgueil, mais pas de manière irrationnelle. Le raisonnable renvoie à des conduites, des pratiques, des touchers dangereux, le rationnel renvoie à un mode de connaissance. Pour Spinoza, la

⁹⁵⁹ Cicéron, *Tusculanes*, III, IV, in *Les stoïciens*, Paris, Gallimard, 1997, p. 296.

⁹⁶⁰ Aristote, *Ethique à Nicomaque*, op. cit ;II, VI, 5.

⁹⁶¹ *Id.*, II, VI, 15.

⁹⁶² *Ibid.*, VII, VII.

⁹⁶³ Rousseau, *Emile ou De l'éducation*, op. cit., p. 262.

⁹⁶⁴ *Id.*, p. 262.

⁹⁶⁵ Spinoza, *l'Ethique*, op.cit., III, proposition I, corollaire.

condition pour que la puissance de mon esprit puisse se déployer est de connaître clairement les causes qui me font agir de manière déraisonnable et non éthique. C'est en connaissant les causes de leurs actes et de leurs réticences ou de leur toucher vaniteux dangereux que les étudiants pourront commencer à devenir raisonnables. La connaissance de leurs passions, du mécanisme sous jacent, sera transformation de ces passions en action, peut être en action révisée, ou en action maintenue après émancipation par ce même désir guidé par la raison. Le désir, source neutre, peut devenir actif ou passif. « Une affection qui est une passion est une idée confuse. Si donc nous formons de cette affection une idée claire et distincte, il n'y aura entre cette idée et l'affection elle-même, en tant qu'elle se rapporte à l'âme seule, qu'une distinction de raison, et ainsi l'affection cessera d'être une passion »⁹⁶⁶ écrit Spinoza, qui estime « qu'il n'est point d'affection du Corps dont nous ne puissions former quelque concept clair et distinct »⁹⁶⁷.

Cet appel à la raison, à la délibération, pourrait être considéré comme un procédé pédagogique à mettre en œuvre tant par les étudiants que par leurs enseignants. La sagesse pratique de l'homme prudent aristotélicien doublée de la liberté de l'esprit prônée par Spinoza, serait un état d'être idéal à tester en institut.

Tous les auteurs de référence que nous avons choisi d'écouter s'accordent à donner une place de choix à la raison aux côtés des émotions. Certains comme P. Le Coz essayent d'envisager les meilleures conditions organisationnelles à mettre en œuvre pour réfléchir à nos valeurs et nos émotions. Ainsi, pour lui, il est difficile de « réviser une émotion quand elle nous tient sous sa domination ; difficulté également d'avoir une conscience explicite de la nature véritable d'une émotion au moment où nous en sommes le siège. C'est pourquoi l'exigence de justice requiert que la raison puisse s'exercer hors de l'urgence clinique, afin de fournir des arguments qui soient de nature à réviser l'émotion une fois son intensité affaiblie »⁹⁶⁸. Mener un questionnement rétrospectif sur les décisions prises ou non en travaux pratiques pourrait être une piste éducative pour les étudiants, mais ne résoudrait pas le problème des gestes des

⁹⁶⁶ *Id.*, 5^{ème} partie, démonstration de la proposition III.

⁹⁶⁷ *Ibid.*, 5^{ème} partie, proposition IV.

⁹⁶⁸ P. Le Coz, *Petit traité de la décision médicale*, op. cit., p. 188.

étudiants en première année, ou des gestes non encore appris ou pratiqués en stage. Le moment philosophique de la décision de suspendre ou non un toucher dangereux ne peut se contenter d'être un moment de réparation, de réadaptation à posteriori, même si le sentiment que le mal fait à son camarade, causé parfois par des pulsions agressives du sujet, est l'essence de la culpabilité, et que pour le bon déroulement de la suite de l'apprentissage une réparation puisse être envisageable. En effet, « le désir d'annuler ou de réparer ce mal résulte du sentiment que le sujet l'a causé, c'est-à-dire de la culpabilité, et la tendance réparatrice peut donc être considérée comme une conséquence du sentiment de culpabilité »⁹⁶⁹, d'une émotion de tristesse ou de peur. « Cette démarche de réparation influence profondément le cours de la vie affective des adultes ainsi que l'intensité des sentiments »⁹⁷⁰, écrit M. Klein. Donc nous pouvons à juste titre estimer que puisque sentiments et apprentissage sont liés, cette tendance réparatrice doit être exploitée d'autant plus que d'après elle, « la culpabilité et la tendance réparatrice sont vécues seulement lorsque les sentiments d'amour pour l'objet prédominent sur les pulsions destructrices »⁹⁷¹, ce qui nous renvoie à un certain sens moral que nous cherchons à préserver et mettre en avant dans les travaux pratiques en institut. De là à « négliger, ou dans une certaine mesure sacrifier nos propres sentiments et nos désirs et aussi pendant quelques temps, faire passer en premier les intérêts et les émotions de l'autre »⁹⁷², peut-être vaut-il mieux pour les étudiants se contenter de mettre en valeur une « compréhension empathique, compréhension avec une personne et non un sujet, approche si efficace qu'elle peut amener des changements majeurs de la personnalité »⁹⁷³, et, pourquoi pas, un plus grand respect dans le toucher, une disponibilité et une écoute tactile accrues, une prise en compte des réactions de l'autre et non plus seulement de notre propre joie à masser et réussir une traction délicate.

⁹⁶⁹ M. Klein, *L'angoisse et la culpabilité*, in *Développement de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1996, p. 267.

⁹⁷⁰ M. Klein, *L'amour, la culpabilité et le besoin de réparation*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1978, p. 80.

⁹⁷¹ M. Klein, *Développement de la psychanalyse*, *op. cit.*, p. 267.

⁹⁷² M. Klein, *L'amour, la culpabilité et le besoin de réparation*, *op. cit.*, p. 86.

⁹⁷³ C. Rogers, *La communication : blocage et facilitation*, in *Hommes et techniques*, 1959, hors série n°169, p. 4.

Il est toutefois étonnant de relire les principes énoncés par M. Klein et de s'apercevoir qu'ils sont parfaitement adaptables pédagogiquement pour les étudiants, car ils peuvent être suivis point par point. Par exemple, « les actes de réparation doivent se conformer dans le moindre détail aux préjudices imaginaires qui ont été commis »⁹⁷⁴ (dans le cas présent, préjudices parfois bien réels si nous nous reportons aux incidents et accidents mentionnés dans nos diagrammes au début de cette thèse). Reprendre point par point les détails techniques d'un toucher dangereux, les émotions suscitées et recherchées lors de ce toucher, les raisons invoquées pour le suspendre ou non, tout peut être scrupuleusement analysé, en ayant recours à des jeux de rôles, des vidéos prises en cours, des moments de réflexion où se révéleront petit à petit les valeurs et les principes éthiques des étudiants et des enseignants. Les principes éthiques de bienfaisance (« norme qui enjoint d'accomplir en faveur du patient un bien »⁹⁷⁵) et de non-malfaisance (« norme qui dicte au médecin le devoir de ne pas exposer le malade au risque de subir un mal qui ne serait pas la contrepartie du rétablissement de sa santé »⁹⁷⁶) peuvent ainsi être questionnés avec des étudiants dont les émotions révéleraient, ou pas, les valeurs de respect, compassion ou crainte pour lesquelles ils seraient prêts, ou pas, à s'engager à suivre et respecter ces principes.

Un autre principe de M. Klein est que « les mêmes instruments qui servent à faire le mal servent aussi à le réparer »⁹⁷⁷. La main qui fait mal, la main qui fait peur, la main qui domine et écrase, est aussi la main qui adoucit, qui rassure et qui ranime. L'orgueil qui fait prendre des risques inconsidérés est aussi celui qui s'avère « mettre en valeur le psychisme, qu'il s'agisse de l'imagination, du jugement, de la mémoire, ou d'une disposition, telles que l'esprit, le bon sens, la culture, le courage, la justice, l'intégrité ; toutes ces qualités sont cause d'orgueil »⁹⁷⁸. Tout dépend donc de la manière dont la raison nous fait utiliser ces instruments aussi dangereux que remarquables.

⁹⁷⁴ M. Klein, *Le retentissement des premières situations anxiogènes sur le développement de la fille*, in *La psychanalyse des enfants*, Paris, PUF, 1959, p. 229.

⁹⁷⁵ P. Le Coz, *Petit traité de la décision médicale*, op. cit., p. 57.

⁹⁷⁶ *Id.*, p. 57.

⁹⁷⁷ M. Klein, *le retentissement des premières situations anxiogènes sur le développement de la fille*, op. cit., p. 229.

⁹⁷⁸ Hume, *Le passions*, op. cit., p. 113.

Un clin d'œil malicieux aux philosophes pédagogues nous permet d'évoquer d'autres perspectives de traitement des émotions, qui pourraient figurer en bonne place dans les manuels de sciences de l'éducation. Hume pourrait être leur référent, lui qui déclare que « le degré d'une passion dépend de la nature de son objet ; et une affection qui s'adresse à une personne d'importance considérable à nos yeux emplit l'esprit et s'en empare plus fermement qu'une affection qui a pour objet une personne que nous estimons de moindre importance »⁹⁷⁹, ce qui signifierait pour les étudiants l'importance de travailler sur la représentation qu'ils se font de leurs camarades, soit disant jeunes, beaux et sains, donc invincibles et surtout pas intouchables. Leur faire prendre conscience qu'un étudiant bien portant a la même valeur qu'un patient, qu'un cours à l'école est aussi potentiellement dangereux qu'un stage à l'hôpital, même si les dangers ne sont pas forcément les mêmes, pourrait peut-être réveiller leurs craintes d'être nuisibles et les freiner dans leurs expérimentations tactiles.

Hume a aussi observé que « les deux facultés de l'esprit, l'imagination et les passions, se portent mutuellement assistance dans leur opération, lorsque leurs tendances sont similaires et quand elles agissent sur le même objet. L'esprit a toujours une propension à passer d'une passion à une autre qui lui est reliée ; et cette propension se renforce dès lors que l'objet d'une passion est relié à celui de l'autre »⁹⁸⁰. Cette remarque pourrait être utile aux étudiants qui n'ont pas encore l'expérience du toucher, mais qui par contre, vivent ou ont vécu des situations qui peuvent susciter des émotions semblables à celles provoquées par le toucher, comme par exemple les étudiants musiciens ou sportifs, pour qui l'évocation du contexte qui les passionne particulièrement pourrait favoriser leur imagination d'un toucher mélodieux velouté ou d'un toucher plus sauvage et risqué, source d'ivresse et de plaisir.

Notre dernier exemple sera illustré par Spinoza, qui ne s'était pas privé lui non plus de donner quelques recettes pour raisonner les passions et s'en rendre maître plus facilement afin de pouvoir agir en homme libre autonome. « Plus il y a de causes

⁹⁷⁹ *Id.*, p. 190.

⁹⁸⁰ *Ibid.*, p. 185.

concourant à la fois à exciter une affection, plus grande elle est »⁹⁸¹ écrit-il, ce qui revient à conseiller à l'enseignant de multiplier les raisons objectives et émotionnelles de suspendre un toucher risqué avant de le reprendre après l'avoir bien préparé, tout comme ferait un sauteur de triple saut, suspendu dans son envol, planant le plus loin et le plus longtemps possible au-dessus de la ligne pour mieux assurer son saut à l'arrivée sur le sable. Plus facile à dire qu'à faire ! D'autant plus qu'on peut connaître le bien, l'approuver, le ressentir, et continuer à faire le pire... Spinoza avait très bien expliqué que la connaissance rationnelle d'un mécanisme affectif ne suffit pas à nous libérer de ce mécanisme. L'intelligence ne suffit pas. C'est une condition nécessaire mais pas suffisante, et le savoir peut empirer la souffrance si on se rend compte qu'on ne parvient pas à se libérer d'un jeu d'affects passifs, entraînant de ce fait l'apparition d'une nouvelle émotion, la tristesse, « passage de l'homme d'une plus grande à une moindre perfection »⁹⁸², « acte par lequel est diminuée ou réduite la puissance d'agir de l'homme »⁹⁸³.

Que faire quand connaître nous prévient, mais que nous sommes nous-mêmes machines dans une direction que nous savons ne pas être adéquate? M.Blondel écrit que « non seulement nous ne faisons pas tout ce que nous voulons, mais souvent même nous faisons ce que nous ne voulons pas. Outre l'activité parasitaire qui subsiste en dehors ou à côté ou au-dedans de l'action même, il y a une activité directement contraire qui se substitue souvent à la volonté même et l'amène à transmigrer en elle »⁹⁸⁴. Coupables concupiscences ? Impulsions refoulées ? Furieuses passions ? De nombreux étudiants avouent « être dépassés par une force plus grande que leur intelligence », et regrettent sincèrement leur comportement à risque en cours. Ils sont conscients d'être dans un rapport d'adhérence à un objet (ivresse tactile) sans lequel le toucher ne leur paraît plus autant respectable et plaisant. Ces affects là les placent dans une situation de servitude, et limitent de ce fait leurs actions puisque d'après Spinoza, il n'y a pas d'action tristes, toutes les actions sont joie, le pire étant que, parfois, « à mesure que les désirs s'épurent et que les aspirations paraissent sublimées, la bête

⁹⁸¹ Spinoza, *Ethique, op.cit.*, 5^{ème} partie, proposition VIII.

⁹⁸² *Id.*, III, III.

⁹⁸³ *Ibid.*, III, Explication.

⁹⁸⁴ M. Blondel, *L'action, op. cit.*, p. 170.

profite de ce que l'ange fait l'ange et s'accommode, dans les consciences subtiles, d'une comptabilité en partie double où semble rompue la solidarité du passif et de l'actif. Tantôt, avant même qu'on ne l'ait remarqué et sans qu'on sache de quelle façon, on a fait déjà ce que l'on se promettait de ne pas faire, une fois la digue brisée c'est l'inondation »⁹⁸⁵.

Comment alors devenir plus actif, être moins soumis à certaines affections, pour relever non pas de la fortune mais de soi-même ? Spinoza propose deux sortes d'efforts dans une situation de passivité : susciter un désir contraire puisque seul un désir peut contrarier un désir (« une affection ne peut être réduite ni ôtée sinon par une affection contraire, et plus forte que l'affection à réduire »⁹⁸⁶), et faire en sorte que ce que l'on sait être vraiment utile puisse être désirable (« Il y a donc hors de nous beaucoup de choses qui nous sont utiles et que, pour cette raison, il nous faut appéter »⁹⁸⁷). Mais comment rendre un toucher utile désirable ? Et par quel désir remplacer les émotions d'ambition, de gourmandise, de gloire et d'orgueil ? Bergson constate que « nous n'avons guère d'autre moyen pour comparer entre eux plusieurs plaisirs. Qu'est ce qu'un plus grand plaisir, sinon un plaisir préféré ? »⁹⁸⁸ Quel toucher serait un toucher préféré, autre que dicté par l'orgueil ou le besoin de se prouver son existence ? Il nous indique que « le mérite d'une œuvre d'art (donc ici du toucher), ne se mesure pas tant à la puissance avec laquelle le sentiment suggéré s'empare de nous qu'à la richesse de ce sentiment lui-même. En d'autres termes, à côté des degrés d'intensité, nous distinguons instinctivement des degrés de profondeur ou d'élévation »⁹⁸⁹. Or, quelle autre émotion que le désir-passion du toucher pourrait élever suffisamment haut et atteindre suffisamment profond que celle ressentie lors de l'apprentissage, puisque « l'homme a naturellement la passion de connaître »⁹⁹⁰ ? Plénitude de l'éducation, lorsqu' « on s'habite enfin soi-même, quand la volonté coïncide avec l'acte et que le sujet peut devenir véritablement auteur de lui-même et dire Je »⁹⁹¹. Beauté magnifique de

⁹⁸⁵ *Id.*, p. 171.

⁹⁸⁶ Spinoza, *Ethique, op. cit.*, proposition VII.

⁹⁸⁷ *Id.*, IV, scolie de la proposition XVIII.

⁹⁸⁸ Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, PUF, 2007, p. 28.

⁹⁸⁹ *Id.*, p. 13.

⁹⁹⁰ Aristote, *La métaphysique, op. cit.*, I. 980a.

⁹⁹¹ P. Meirieu, *Le choix d'éduquer*, Paris, Ed. ESF, 1993, p. 147.

l'éducation ayant pour « objectif ultime de faire saisir l'exigence de dépassement, de sauvegarder la flamme éthique »⁹⁹². Bonheur d'une éducation si proche de la ré-éducation, apprentissage de la vie qui continue, envers et contre tout, et qui, il faudrait peut-être le rappeler aux étudiants, sera en partie entre leurs mains, lorsqu'ils deviendront, grâce à leur apprentissage à l'institut, capables, tout comme Rousseau le préconisait pour l'Emile, de conduire les patients depuis le moment de leur accident jusqu'à celui où, redevenus hommes autonomes, ils n'auront plus besoin d'autre guide que d'eux-mêmes.

Allégo final

Un toucher joyeux

Et puis cette réponse, qui me paraît la plus essentielle, contenue dans la philosophie de Spinoza. « La connaissance du bon et du mauvais n'est rien d'autre que l'affection de la Joie ou de la Tristesse, en tant que nous en avons conscience »⁹⁹³, écrit-il. Or comme nous savons que la Tristesse ne nous est pas utile, et que « j'entendrai par bon ce que nous savons avec certitude nous être utile »⁹⁹⁴, il est évident que la Joie devient le moteur principal de notre apprentissage d'un toucher moins dangereux. Joie d'apprendre, plaisir de toucher, « contentement qui est dans l'amant à cause de la présence de la chose aimée »⁹⁹⁵, en un mot « contentement par où la Joie de l'amant est fortifiée ou au moins alimentée »⁹⁹⁶. Tous les enseignants rééducateurs connaissent le pouvoir de la passion-plaisir du toucher. A eux de le transmettre, de le faire découvrir aux étudiants. « Le toucher fournit l'impression d'espace rempli, il perçoit les

⁹⁹² C. Hadji, *Penser et agir l'éducation*, Paris, Ed. ESF, 1992, p. 173.

⁹⁹³ Spinoza, *Ethique, op. cit.*, IV, proposition Viii.

⁹⁹⁴ *Id.*, IV, définition I.

⁹⁹⁵ *Ibid.*, IV, VI, explication.

⁹⁹⁶ *Ibid.*, IV, VI, explication.

battements du cœur »⁹⁹⁷ écrit T. De Koninck, et cette plénitude, cette perception de soi et de l'autre, ressenties tactilement, émotionnellement et raisonnablement confirment que rien n'est plus beau pour l'étudiant que l'étudiant lui-même, dans son toucher qui les « accorde tous en toutes choses de façon que les Ames et les Corps de tous composent en quelque sorte une seule Ame et un seul Corps »⁹⁹⁸.

Un toucher de lumière et d'enthousiasme

Finalement, l'affrontement du danger, la confrontation avec nos peurs, le plein épanouissement de nos émotions, l'exercice de notre jugement éclairé, le retour à une joie de toucher, conduiront peut-être les étudiants et leurs enseignants à vivre un apprentissage du toucher autrement, « engendrant l'œuvre d'art à la fois dionysiaque et apollinienne »⁹⁹⁹.

Par un toucher « métaphysique miraculeux de la volonté hellénique »¹⁰⁰⁰, les impulsions des gestes inspirés par la divinité de la lumière et ceux ensorcelés par « le charme »¹⁰⁰¹ du dieu de l'extase délicate « apparaîtront accouplées l'une à l'autre »¹⁰⁰² car tout comme « voici qu'Apollon ne pouvait vivre sans Dionysos »¹⁰⁰³, les différentes approches du toucher des étudiants se fondront en une *techné* émotionnelle multicolore de réconciliation.

Pourquoi en effet abolir et repousser les assauts de l'une ou de l'autre, pourquoi sans cesse les opposer en brandissant le bâton de craintes rigides et menaçantes ? Apollon est le dieu du monde du rêve, de la connaissance de soi, de la mesure, de l'émotion artistique. Il est le dieu de la beauté de l'art, de la jeunesse, de l'harmonie des formes, de la pureté des lignes. Il est également le dieu conseiller, interprète suprême de la loi,

⁹⁹⁷ T. De Koninck, *Philosophie de l'éducation*, op. cit., p. 26.

⁹⁹⁸ Spinoza, *Ethique*, op. cit., IV, scolie de la proposition XVIII.

⁹⁹⁹ Nietzsche, *La naissance de la tragédie*, op. cit., p. 28.

¹⁰⁰⁰ *Id.*, p. 27.

¹⁰⁰¹ *Ibid.*, p. 31.

¹⁰⁰² *Ibid.*, p. 31.

¹⁰⁰³ *Ibid.*, p. 41.

dieu de la rigueur et de la logique, de l'intelligence utile, de la médecine qui guérit. Il est le dieu du toucher solaire garant des traversées des océans cutanés, guide missionnaire conquérant des étudiants. Dionysos promet la liberté, l'ivresse, il est le dieu de l'informe et de la profondeur, du délire et de l'ekstasis. C'est le dieu de la fécondation, du toucher de la résurrection et de l'instinct qui intercède en faveur de la vie. « Les deux figures se partagent ce qui est, au gré de leurs influences inégales et conflictuelles. Elles permettent de rendre raison de la dualité phénoménale du monde dans son ensemble et de la dualité de chaque phénomène de la vie du monde »¹⁰⁰⁴. Ainsi notre toucher, « symbolisé par l'alliance fraternelle des deux divinités »¹⁰⁰⁵, fera parler « à Dionysos la langue d'Apollon, mais Apollon, pour finir, parle la langue de Dionysos »¹⁰⁰⁶, et il atteindra peut-être un de ses buts suprêmes, explorer l'olympes de l'apprentissage « à travers toutes les gammes de l'âme »¹⁰⁰⁷.

¹⁰⁰⁴ P. Choulet, *Nietzsche, op. cit.*, p. 250.

¹⁰⁰⁵ Nietzsche, *La naissance de la tragédie, op. cit.*, p. 128.

¹⁰⁰⁶ *Id.*, p. 128.

¹⁰⁰⁷ *Ibid.*, p. 293.

Conclusion et Perspectives

Ainsi, ce qui n'était pour la plupart des étudiants qu'un apprentissage du toucher par l'action pourrait devenir un acte suspendu au sens praxique éthique propre à un cœur intelligent et à un cerveau ému.

Prendre des risques est inhérent à une pratique en Institut de Formation en Masso-kinésithérapie, mais le corps de l'homme n'est pas un objet de connaissance comme les autres. L'interaction entre deux corps et deux âmes de sujets désirant se construire une identité de futurs rééducateurs n'est elle-même pas sans danger. L'empirisme, les processus de boucles perceptives et émotionnelles, ont l'avantage de nécessiter et de produire une représentation à la fois dialogique, récursive et hologrammatique, mais « le corps vivant reste fondamentalement une énigme pour l'entendement »¹⁰⁰⁸. En effet, d'une part « l'infinie complexité du fonctionnement de la vie ne saurait se comprendre seulement à partir du vécu de chacun »¹⁰⁰⁹, d'autre part les étudiants acquièrent une connaissance qui ne peut rendre compte de la vie puisque, tout comme les scientifiques, « ce n'est jamais la vie elle-même qu'ils rencontrent, mais, au mieux, des êtres vivants »¹⁰¹⁰. Cette affirmation de la vie comme irréductible à aucun concept et de la connaissance comme histoire d'hommes à hommes, dans leur cas, devrait faciliter la prise de conscience de l'importance de d'attitudes et de comportements plus humbles, vigilants et respectueux en travaux pratiques.

Peut-être apprendraient-ils même beaucoup plus, parce qu'apprendre à penser un toucher, c'est en fait apprendre à vivre, car, « au-delà même de ce que l'on gagne en compréhension, en intelligence de soi et des autres par les connaissances des grandes œuvres de la tradition (ici de la culture du toucher kinésithérapeutique), il faut savoir qu'elles peuvent, tout simplement, aider à vivre mieux et plus libre »¹⁰¹¹. Pour accompagner les étudiants sur cette route semée d'embûches, les philosophes et les

¹⁰⁰⁸ J-B. Paturet, « Représentations du corps et philosophie », *Soins cadres* n° 40, Paris, novembre 2001, p. 21.

¹⁰⁰⁹ *Id.*, p. 21.

¹⁰¹⁰ *Ibid.*, p. 21.

¹⁰¹¹ L. Ferry, *Apprendre à vivre*, Paris, Ed. J'ai Lu, Plon, 2006, p. 10.

enseignants sont tous là. Les philosophes, pour les aider dans leur « tentative pour se sauver des peurs sans recourir à la foi ni à un être suprême, mais en exerçant sa simple raison et en essayant de s'en tirer par soi-même »¹⁰¹². Les enseignants, qui auront appris de Nietzsche que « sans l'harmonie cosmique, le chaos l'emporte et tout est dévasté, mais sans le chaos, l'ordre cosmique se fige et toute vie, toute histoire, disparaissent »¹⁰¹³ et qui pourront, peut-être, proposer un apprendre autrement, un toucher éducateur semblable au toucher rééducateur, qui, comme le préfixe RE l'indique, « est partout, répare, restaure, reconstitue, refabrique, reproduit, renouvelle, réorganise, régénère, recommence dans le détail et dans l'ensemble »¹⁰¹⁴. Ce toucher-là, « touchant avec tact la pensée du toucher, la comprenant aussi à bras-le-corps, et corps et âme »¹⁰¹⁵, ouvrira des perspectives d'horizon d'avenir où, comme disait Nietzsche à la vie, « je veux bien de toi, tu es digne d'être connue »¹⁰¹⁶.

Par delà le bien et le mal dans le toucher appris, étudiants et enseignants se rejoindront dans un acte de foi, foi en l'homme fondamentalement perfectible de Rousseau, avec « sa qualité très spécifique qui les distingue (l'homme de l'animal), et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation : la faculté de se perfectionner »¹⁰¹⁷. Ce pari de l'éducabilité, principe essentiel de toute notre démarche commune, qui « requiert et rend possible, simultanément, le courage des commencements »¹⁰¹⁸, permettra alors de s'exclamer : « on me demande tête et cœur et bras : me voici prêt »¹⁰¹⁹ !

¹⁰¹² L. Ferry, *La sagesse des mythes*, op. cit., p. 393.

¹⁰¹³ Nietzsche, *La naissance de la tragédie*, op. cit., p. 171.

¹⁰¹⁴ E. Morin, *La méthode, La Vie de la Vie*, Paris, Seuil, 1977, p. 345.

¹⁰¹⁵ J. Derrida, *Le toucher, Jean-Luc Nancy*, op. cit., p. 312.

¹⁰¹⁶ Nietzsche, *La naissance de la tragédie*, op. cit., p. 107.

¹⁰¹⁷ Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*, op. cit., p. 48.

¹⁰¹⁸ P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF Ed, 1995, p. 207.

¹⁰¹⁹ M. Blondel, *L'action*, op. cit., p. 12.

Bibliographie

- Alain, *Définitions*, Paris, Ed. Proverbe, 1999.
- Althusser L., *Lettres à Franca*, Paris, Stock, 1998.
- Anzieu D, *Le Moi-peau*, Paris, Dunod, 1985.
- Aragon L, *Le roman inachevé*, Paris, Gallimard, 1966.
- Archer Huxley L, *this timeless moment*, New York, Ballantine, 1968.
- Aristote, *De l'âme*, Paris, GF, 1993.
- Aristote, *Ethique de Nicomaque*, Paris, GF, 1992.
- Aristote, *La Métaphysique*, Paris, Pocket, 1991.
- Aristote, *Les parties des animaux*, Paris, Belles Lettres, 1993.
- Aristote, *Physique*, Paris, GF, 2000.
- Arnaud P., *Les savoirs du corps*, Lyon, PUL, 1983.
- Balandier G, *Le Détour, Pouvoir et Modernité* Paris, Fayard, 1985.
- Bandura A, *L'apprentissage social*, Paris, Ed. Mardaga, 1980.
- Barberousse A, *L'expérience*, Paris, Flammarion, 1999.
- Bear M, *Neurosciences, à la découverte du cerveau*, Paris, Ed. Pradel, 1999.
- Beck U, *La société du risque*, Paris, Flammarion, 2001.
- Bentham J, *Introduction aux principes de la morale et de la législation*, Paris, L'harmattan, 1999.
- Berbaum J, *Apprentissage et formation*, Paris, PUF, 1984.
- Bergson H, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, PUF, 2007.
- Bergson H, *L'évolution créatrice*, Paris, Quadrige, 1996.
- Berkeley, *Principes de la connaissance humaine*, Paris, Garnier Flammarion, 1991.
- Bernard C, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris, Flammarion, 1984.
- Berthoz A, *La décision*, Paris, Odile Jacob, 2003.
- Berthoz A, *Le sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob, 1997.
- Bloch-Wartburg, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris, PUF, 1995.
- Blondel M, *L'action*, Paris, PUF, 1993.
- Bloom B, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1975.
- Bonniol J.-J, Vial M, *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- Bonnot de Condillac E, *Traité des sensations*, Paris, Fayard, 1985.
- Boureau F, *Contrôlez votre douleur*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1991.
- Brague R, *Aristote et la question du monde*, Paris, PUF, 2001.
- Brisacq-Schepens N, *Neurosciences, Abrégés de Neuro-psycho-physiologie*, Paris, Dastur F, « Husserl », *La philosophie allemande*, Paris, PUF, 1993.
- Bruaire C, *Une éthique pour la médecine*, Paris, Fayard, 1978.
- Buber M, *Je et Tu*, Paris, Aubier, 1969.
- Caillois R, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1967.
- Canetti E, *Masse et puissance*, Paris, Gallimard, 1966.
- Canguilhem C, *La connaissance de la vie*, Paris, Vrin, 2003.
- Canguilhem C, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1998.

- Castoriadis-Aulagner P, *La violence de l'interprétation*, Paris, PUF, 1975.
- Caut I, « Du corporel au psychisme », *Santé mentale* », n°66, mars 2002.
- Changeux J.-P, Ricoeur P, *Ce qui nous fait penser, la Nature et la Règle*, Paris, Odile Jacob, 2000.
- Chevance J.-P, « Le handicap à vivre : le point de vue de la personne handicapée », *Déficiences motrices et situations de handicaps* », Paris, PUF, 2002.
- Chrétien J.-I, *L'Appel et la Réponse*, Paris, Minuit, 1992.
- Cicéron, *Tusculanes* in *Les stoïciens*, Paris Gallimard, 1997.
- Cléro J.-P, *Le sens moral chez Hume, Smith et Bentham*, Paris, PUF, 2000.
- Comte Sponville A, Ferry L, *La sagesse des modernes*, Paris, R. Laffont, 1998.
- Comte-Sponville A, *Le Bonheur, désespérément*, Paris, Ed. Pleins Feux, 2000.
- Conche M, *Analyse de l'amour et autres sujets*, Paris, PUF, 1999.
- Conche M, « Droits de l'homme, droits de Dieu », *Nouvel Observateur*, Hors série, Paris, janvier 2002.
- Conche M, *Le sens de la philosophie*, Paris, Encre Marine, 1999.
- Cotta A, *La société du jeu*, Paris, Fayard, 1993.
- Cushing H, *Emotion and the brain : an overview*, New York, Mc Graw Hill, 1997.
- Damasio A, *Le sentiment même de soi*, Paris, Odile Jacob, 2002.
- Damasio A, *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob, 2001.
- Damasio A, *Spinoza avait raison*, Paris, Odile Jacob, 2003.
- De Ajuriaguerra J, *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Paris, Masson, 1992.
- De Gaudemar M, « Leibniz, la notion de conscience », *L'Expérience et la Conscience*, Paris, Actes Sud, 2004.
- De Koninck T, *De la dignité humaine*, Paris, PUF, 2002.
- De Koninck T, *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 2004.
- Delacour J, *Apprentissage et mémoire*, Paris, Masson, 1987.
- Delcey M, *Déficiences motrices et situations de handicaps*, Paris, APF, 2002.
- Delfosse M.-L, « L'expérimentation sur l'être humain : entre nécessité clinique et recherche éthique », *Ethica Clinica*, Paris, 1999.
- Depraz N, *La conscience comme vigilance*, Paris, Actes Sud, 2004.
- Derrida J, *La vérité en peinture*, Paris, Flammarion, 1990.
- Derrida J, *Le toucher, Jean-Luc Nancy*, Paris, Galilée, 2000.
- Descartes, *Les passions de l'âme*, Paris, Garnier Flammarion, 1996.
- Descartes, *Les principes de la philosophie*, Paris, Ed. La Pléiade, 1982.
- Descartes, *Méditations physiques*, Paris, GF, 1996.
- Descartes, *Traité de l'homme*, Paris, Ed. La Pléiade, 1982.
- Diel P, *Psychologie, psychanalyse et médecine*, Paris, Payot, 1987.
- Dodds E. R. *Les Grecs et l'irrationnel*, Paris, Champs Flammarion, 1977.
- Dolto B, *Le corps entre les mains*, Paris, Hermann, 1988.
- Dufey F, « Massage :message », *Kinésithérapie scientifique*, n°328, Paris, 1993.
- Dufour M, *Massages et massothérapie*, Paris, Maloine, 1999.
- Duhem P, *La théorie physique, son objet, sa structure*, Paris, Vrin, 1989.

- Duroselle J.-B, *Les débuts du catholicisme social en France*, Paris, Colin, 1995.
- Dutens L, *Leibnitii opera omnia*, Genève, Ed. Hildesheim, 1990.
- Efther G, *Manuel de technologie de base à l'usage des masseurs-kinésithérapeutes*, Paris, Masson, 1990.
- Eluard P, « Crier », *Choix de poèmes*, Paris, Gallimard, 1951.
- Epicure, *Lettre à Ménécée*, Paris, Ed. Hatier, 1986.
- Ewald F, *L'Etat providence*, Paris, Grasset, 1986.
- Fabre M, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1995.
- Ferry L, *Apprendre à vivre*, Paris, Ed. J'ai Lu, 2008.
- Ferry L, *La sagesse des mythes*, Paris, Plon, 2008.
- Ferry L, Vincent J.-D, *Qu'est ce que l'homme ?* Paris, Ed. Odile Jacob, 2000.
- Fiat E, « Les enjeux éthiques de la décision », *Espace éthique, la lettre*, n°15, Paris, Hiver-Eté 2002.
- Fiat E, *Polycopié D.E.S.S. de Philosophie, option éthique médicale : Aristote, Ethique à Nicomaque*, Paris, 2000.
- Folscheid D, *La philosophie allemande*, Paris, PUF, 1993.
- Folscheid D, *Les grandes dates de la philosophie classique, moderne et contemporaine*, Paris, PUF, 1997.
- Folscheid D, *Sexe mécanique*, Paris, La Table Ronde, 2002.
- Folscheid D, B. Feuillet-Le Mintier, J.-F. Mattei ; *Philosophie, éthique et droit de la médecine*, Paris, PUF, 1997.
- Fontaine J, *La médecine du corps énergétique, une révolution thérapeutique*, Paris, Laffont, 1983.
- Fuchs A, « La loi normale, reine des statistiques », *Pour la science*, Paris, avril 2004.
- Gaudron J.-L, *Mémoire de DEA en sciences de l'éducation*, Université de Nanterre-Paris X, 1994.
- Gerhardt C, *Die Philosophischen Schriften von Gottfried Wilhelm Leibniz*, Berlin, Ed. Hildesheim, 1996.
- Godard O, « Principe de précaution et responsabilité », *Carré Seita, Sciences Humaines*, Paris, 1997.
- Ginger A, Ginger S, *La Gestalt, une thérapie de contact*, Paris, Hommes et Groupes, 1994.
- Girard R, *Le bouc émissaire*, Paris, Le livre de poche, 2000.
- Gisquet-Verrier S, « la reconstruction de son souvenir », *Science et Vie*, Hors série n°195, Paris, Juin 1996.
- GmerkM.-D, *Histoire de la pensée médicale en Occident*, Paris, Seuil, 1995.
- Hadji C, *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 1995.
- Hadji C, *Penser et agir l'éducation*, Paris, ESF, 1992.
- Hegel, *Esthétique*, Paris, PUF, 1995.
- Heidegger, *Qu'appelle-t-on penser ?* Paris, PUF, 1959.
- Henry M, *Voir l'invisible sur Kandinsky*, Paris, PUF, 2005.

- Hersch J, *L'étonnement philosophique*, Paris, Gallimard, 1993.
- Hume D, *An Enquiry Concerning Human Understanding*, Cambridge, Hackett Publishing Company, 1993.
- Hume D, *Dissertation sur les passions*, Paris, Garnier Flammarion, 1991.
- Hume D, *Traité de la nature humaine*, Paris, Garnier Flammarion, 1995.
- Husserl, *Expérience et Jugement*, Paris, PUF, 1970.
- Imbert J, *Les temps carolingiens*, Paris, Cujas, 1996.
- Inkeles G, *L'art du massage*, Paris, L'Etincelle, 1972.
- Isabel G, De Crouy A.-C, Meline V, « Les rééducateurs autour de la douleur de l'enfant », *Kinésithérapie scientifique*, n°428, Paris, décembre 2002.
- James W, *The principles of Psychology*, New York, Dover, 1950.
- Janet P, *Les débuts de l'intelligence*, Paris, Flammarion, 1972.
- Jeannerod M, *Le cerveau intime*, Paris, Odile Jacob, 2002.
- Jonas H, *Le principe responsabilité*, Paris, Flammarion, 1980.
- Jonas H, « Réflexions philosophiques sur l'expérimentation humaine », *Médecine et expérimentation, cahiers de bioéthique*, Québec, PUL, 1982.
- Kant, *Critique de la raison pratique*, Paris, PUF, 2000.
- Kant, *Critique de la raison pure*, Paris, Aubier, 1997.
- Kant, *Fondements de la métaphysique des moeurs*, Paris, Vrin, 1997.
- Kant, *La raison pratique*, Paris, Vrin, 1995.
- Kant, *Philosophie de l'histoire*, Paris, Aubier, 1947.
- Kant, *Prolégomènes à toute métaphysique future qui voudra se présenter comme sciences*, Paris, La Pléiade, 1995.
- Kelsen H, *Théorie générale des normes*, Paris, PUF, 1996.
- Kelsen H, *Théorie pure du droit*, Paris, Dalloz, 1962.
- Klein M, *L'amour, la culpabilité et le besoin de réparation*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1978.
- Klein M, « L'angoisse et la culpabilité », *Développement de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1996.
- Klein M, « Le retentissement des premières situations anxieuses sur le développement de la fille », *La psychanalyse des enfants*, Paris, PUF, 1959.
- Kojève A, *Introduction à la lecture de Hegel*, Paris, Gallimard, 1982.
- Komarover I, « La rééducation fonctionnelle », *Encyclopédie Universalis*, vol . 13, 1980.
- Korichi M, *Les passions*, Paris, Garnier Flammarion, 2000.
- Laerce D, *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*, Paris, Flammarion, 1965.
- Landry F, « La formation expérientielle : origines, définitions et tendances ». *Apprendre par l'expérience*, n°100, Paris, Education Permanente, décembre 1989.
- Lardry J.-M, « Massage et techniques des tissus mous », *Conférence de consensus sur la lombalgie*, Paris, Spek, 1998.
- Le Breton D, *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF, 1998.

- Le Breton D, *La sociologie du risque*, Paris, PUF, 1995.
- Le Breton, *Les passions ordinaires*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2004.
- Le Cavorzin P, « Aspects généraux de la physiologie de l'acte moteur », *Kinésithérapie scientifique*, n°474, Paris, Février 2007.
- Le Coz P, *Petit traité de la décision médicale*, Paris, Seuil, 2007.
- Leibniz, *Confessio Naturae contra ateistas*, Paris, Aubier, 1998.
- Leibniz, *De Existentia*, in G. Grua, *Leibniz, textes inédits*, Paris, PUF, 1999.
- Leibniz, *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, Paris, GF, 2007.
- Levamme J, « La main image », *Kinésithérapie scientifique*, n° 328, Paris, nov. 1993.
- Lévesque H, « Le toucher thérapeutique », *L'infirmière canadienne*, novembre 1989.
- Lévinas E, *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel, 1976.
- Lévinas E., *Le temps et l'autre*, Paris, PUF, 1983.
- Lévinas E, *Totalité et infini*, Paris, Le Livre de Poche, 1971.
- Livet P, *Emotions et rationalité morale*, Paris, PUF, 2002.
- Locke J, *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, Paris, Vrin, 1989.
- Locke J, *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1990.
- Lombard J, *Aristote et la médecine, le fait et la cause*, Paris, l'harmattan, 2004.
- Lombard J, *Platon et la médecine*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Maine de Biran, *Influence de l'habitude sur la faculté de penser*, Paris, PUF, 1953.
- Martino B, *Le bébé est une personne*, Paris, Balland, 1985.
- Massin J, *Le gué du Jacob ou le rire de l'infirmes*, Paris, Stock, 1958.
- Massion J, « Fonctions motrices », *Encyclopédie Médico Chirurgicale, Neurologie*, Paris, Ed. Techniques, 1994.
- Mattéi J.-F, *Le risque et l'existence éthique*, Paris, PUF, 2000.
- Mauss M, *Les techniques du corps*, Paris, Quadrige, 1993.
- Meirieu P, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.
- Meirieu P, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1993.
- Merleau-Ponty M, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 2005.
- Mesure S, « Neurophysiologie et stratégies posturales », *Kinésithérapie scientifique*, n°474, Paris, Février 2007.
- Mialaret G, *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 2002.
- Minkowski E, *Vers une cosmologie*, Paris, Aubier, 1936.
- Montaigne, *Sur l'éducation*, Paris, Press Pocket, 1990.
- Morgan G, « L'évaluation et la gestion des risques », *Pour la Science*, Paris, 1998.
- Morice R, *Thérapie manuelle, le massage en rééducation fonctionnelle*, Paris, Bayer, 1963.
- Morin E, *La méthode, la Vie de la Vie*, Paris, Seuil, 1977.
- Morin E, *Les 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000.
- Moyse D, « Handicapé mental : le même et l'autre », *Revue européenne du handicap mental*, n°2, Paris, 1994.

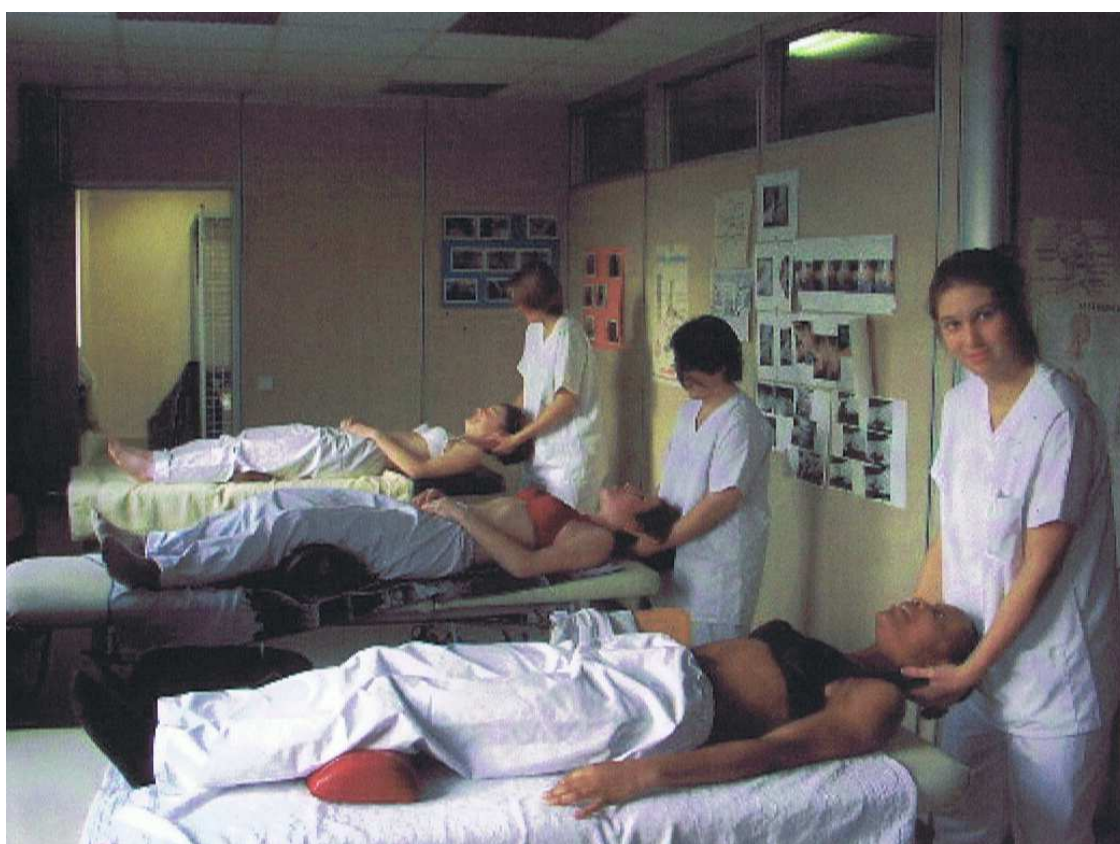
- Mucchielli A, *Les motivations*, Paris, PUF, 1981.
- Nagel T, « Quel effet cela fait-il d'être une chauve souris ? », *Vues de l'esprit*, Paris, 1987.
- Nietzsche, *La naissance de la tragédie*, Paris, Gallimard, 1977.
- Nietzsche, *Humain, trop humain*, Paris, Gallimard, 1988.
- Nietzsche, *La volonté de puissance*, Paris, Gallimard, 1995.
- Nietzsche, *Le crépuscule des idoles*, Paris, Gallimard, 1995.
- Nietzsche, *Le gai savoir*, Paris, Gallimard, 1982.
- Nuttin J, *Tâche, réussite et échec*, Louvain, 1953.
- Nuttin J, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1981.
- Parot F, Richelle M, *Introduction à la psychologie, Histoire et méthodes*, Paris, PUF, 2004.
- Pascal, *Pensées et opuscules*, Paris, Hachette, 1980.
- Paturet J.-B, « Représentations du corps et philosophie », *Soins cadres* n°40, Paris, Novembre 2001.
- Piaget J, *La prise de conscience*, Paris, PUF, 1974.
- Picasso, *Picasso*, Paris, Flammarion, 1982.
- Platon, *Phèdre*, Paris, Garnier Flammarion, 1992.
- Platon, *Timée*, Paris, GF, 1992.
- Poirié F, *Emmanuel Lévinas, qui êtes-vous?*, Paris, La Manufacture, 1987.
- Radl G, *Geschichte der biologischen Theorien in der Neuzeit*, Leipzig, 1913.
- Ravaisson F, *De l'Habitude*, Paris, Ed. Payot et Rivages, 1997.
- Rivière J, *La haine, le désir de possession et l'agressivité*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1978.
- Rodriguez L, « Kinésithérapie », *Médecine de rééducation et réadaptation*, Laboratoire Ciba-Geigy, 1982.
- Reboul O, *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 2002.
- Reboul O, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1999.
- Rogers C, « La communication : blocage et facilitation », *Hommes et techniques* Hors Série, n°169, Paris, 1959.
- Roll J.-P, « Animer virtuellement le corps », *Pour la science*, Paris, mars 2005.
- Roll J.-P, *Traité de psychologie Expérimentale*, Paris, PUF, 1994.
- Romano C, *L'évènement et le monde*, Paris, PUF, 1998.
- Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Garnier Flammarion, 1971.
- Rousseau, *Du contrat social*, Paris, Garnier Frères, 1962.
- Rousseau, *Emile ou De L'éducation*, Paris, Gallimard, 1969.
- Rousseau, « Lettre à Christophe de Beaumont », *Œuvres*, Paris, Gallimard, 1969.
- Rousseau L, « Le toucher thérapeutique », *Nursing Quebec*, vol. 3, 1983.
- Sartre J.-P., *L'Être et le néant*, Paris, Garnier Flammarion, 1992.
- Sartre J.-P, *Esquisse d'une théorie des émotions*, Paris, Herman, 1995.
- Searle J, *La redécouverte de l'esprit*, Paris, Gallimard, 1995.

- Sicard B, Blin O, « Le risque, besoin biologique ? », *Cerveau et Psycho*, n°5, Paris, 2002.
- Sirven R, « Douleurs et souffrance de l'enfant, le corps et la trace », *Le corps et la souffrance*, Paris, Masson, 2004.
- Sohier R, « Initiation au voyage biomécanique », *Kinésithérapie scientifique*, n°298, Paris, février 1991.
- Spinoza, *Ethique*, Paris, Garnier Flammarion, 1965.
- Stévenin P, « La démarche de réparation en kinésithérapie », *Kinésithérapie scientifique*, n°345, Paris, mai 1995.
- Stiker H.-J, *Corps infirmes et sociétés*, Paris, APF, 1998.
- Thoreau H.D, « Walden », *The Littérature of the United States*, Chicago, 1993.
- Vaillant J, « Sociologie et anthropologie du corps et kinésithérapie », *Kinésithérapie scientifique*, n°431, Paris, mars 2003.
- Valéry P, *Oeuvres*, Paris, Gallimard, 1957.
- Vallentin A, *Picasso*, Paris, Albin Michel, 1957.
- Vial M, *Le travail en projet*, Lyon, Voies livres Lyon, 1996.
- Vilain R, *Jeux de mains*, Paris, Arthaud, 1987.
- Vygotsky L, *Théorie des émotions*, Paris, L'harmattan, 1998.
- Weber R, « Philosophical Foundations and Framework for Healing », *The American Theosophist*, New York, 1979.
- Wibo J.-L, *Introduction aux cyndiniques*, Paris, ESKA, 1998.
- Wiggins D, *Needs, Values, Truth*, Oxford, Basil Blackwell Ed., 1991.
- Winnicott D, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.
- Winnicott D, *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot, 1970.
- Wittgenstein L, *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard, 1961.
- Wolff C, *La main humaine*, Paris, PUF, 1998.
- Zagury D, *Modèles de normalité et psychopathologie*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Zarifian E, « L'outil, les fonctions et le sens », *La Recherche*, n°289, Paris, juillet-août 1996.

Sites électroniques (par ordre d'apparition)

- Le poème de Parménide, <http://philoctetes.free.fr/parmenidefraneng.htm>
- L. Perls, www.gestalt.asso.fr/livre/chap8.htm
- J.-L Comon, www.anks.org/articles/comon.htm
- J. Monet, www.anks.org/articles/monet.htm
- D. Folscheid, www.chu-toulouse.fr/hepat_p/dominique.htm
- M. Wieviorka, www.cru.chateau.free.fr
- M.Coquidé, www.inrp.fr/lamap/formations-cooque/biennale/responsabilite.htm

Annexes



Travaux pratiques K1 (apprentissage des tractions cervicales)



Triade de Lewis

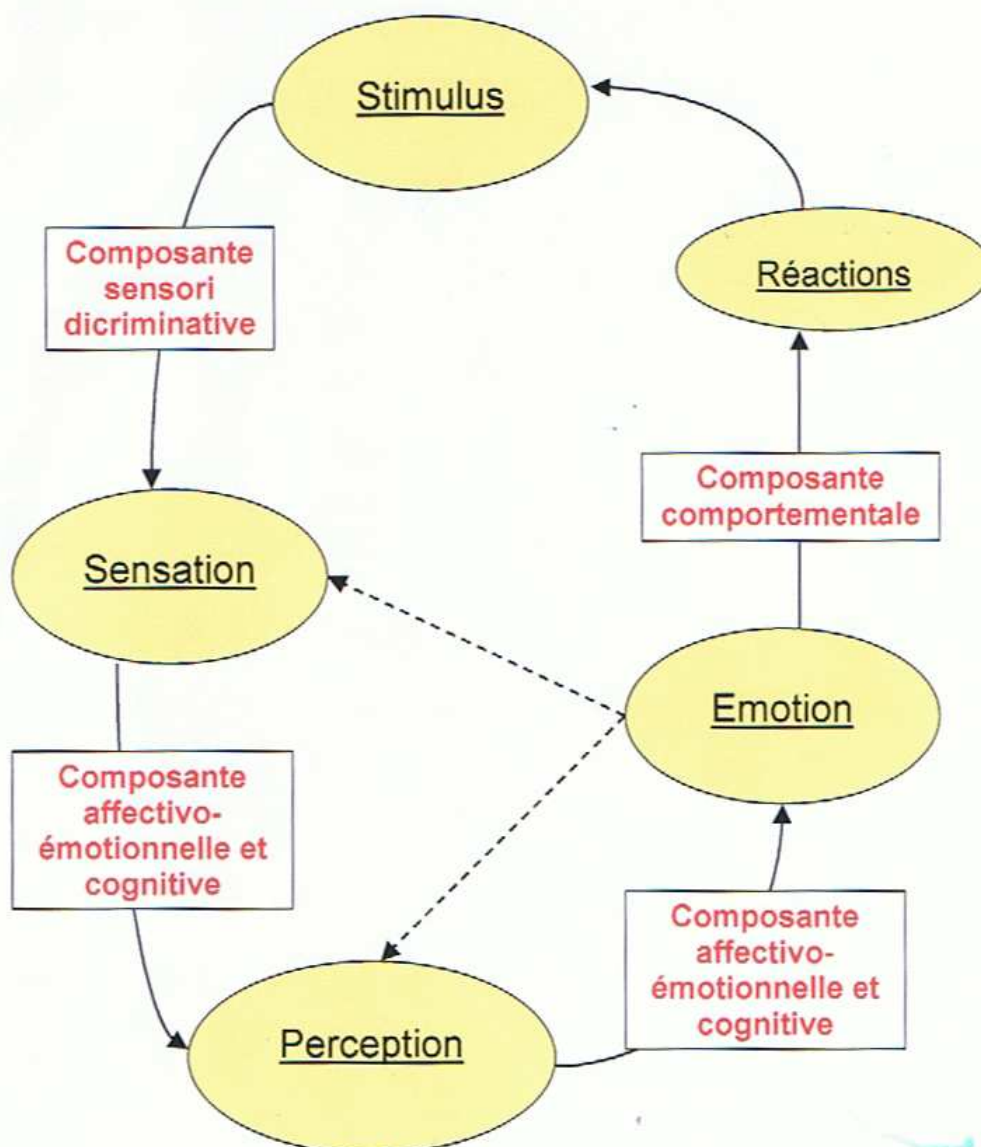


Triade de Lewis

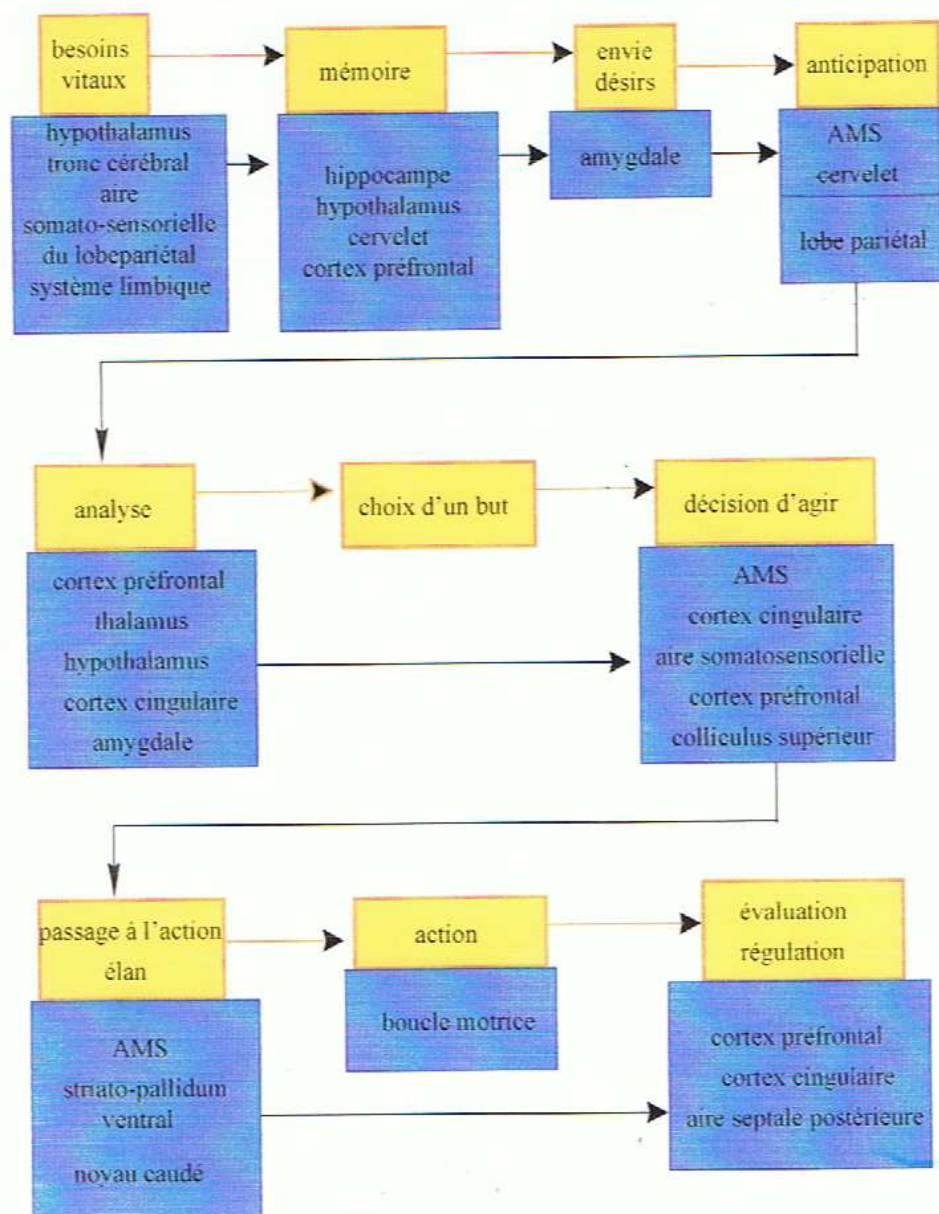


Triade de Lewis

COMPOSANTES DE LA DOULEUR



D'après « Bocard E., Deymier V., *Pratique du traitement de la douleur*, Institut
UPSA de la douleur, 2006 »



Perle