



# Le corps du chercheur à l'entre-deux du sujet et de l'objet

Franck Vialle

► **To cite this version:**

| Franck Vialle. Le corps du chercheur à l'entre-deux du sujet et de l'objet. Pratiques sociales et apprentissages, Jun 2017, Saint-Denis, France. 2017. <hal-01651663>

**HAL Id: hal-01651663**

**<https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01651663>**

Submitted on 29 Nov 2017

**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.

# Le corps du chercheur à l'entre-deux du sujet et de l'objet

Franck VIALLE

*Experice, Université de Pau et des Pays de l'Adour*

Le concept « d'énaction », développé par Varela et compris comme bouclage sensori-moteur de l'action et de la perception, d'où émergent les structures cognitives, assigne à la corporéité le double attribut d'être à la fois expérience et cognition. Pour cet auteur, la connaissance est située sur une boucle d'action, que seuls le corps et l'espace autorisent. Dès lors, il semble que la relation du corps et des apprentissages soit consubstantielle. C'est dire plus clairement, que la connaissance opère par l'action du corps. Or ce corps est équivoque : tantôt partie du « monde », tantôt organe par lequel le monde est appréhendé et tantôt les deux. Il en va de même du corps du chercheur situé à l'entre-deux contradictoire entre le sujet-chercheur et l'objet de recherche. Dès lors, les objets qu'il perçoit-construit sont spatialement reliés à ses sens et, ses apprentissages dépendent d'un « monde » inséparable de son corps. Mais, les objets ne sauraient exister indépendamment du cadre conceptuel qui les accueille. Ainsi, face à son objet de recherche, le chercheur ne semble pouvoir retenir des faits, que ceux qu'il peut percevoir et construire. Ici, le sujet et l'objet sont indéfectiblement liés l'un à l'autre. Il semble alors, que le chercheur n'appréhende généralement, dans son objet d'étude, que sa propre vérité et sa propre réalité. Souvent enfermé dans le paradigme de l'objectivité du monde et d'un régime de vérité disant à la fois le « vrai » et le « normal », il est difficile à celui-ci d'envisager que cette vérité qui apparaît dans le discours de l'autre, au détour d'un recueil de données par exemple, n'est pour partie, que le reflet de la sienne. L'analyse de contenu, contre toute attente, peut être un outil précieux d'expression de ce que Pierre Bayard nomme le paradigme intérieur du chercheur.

## Position théorique

### ***La corporéité comme entre-deux***

Derrière Maurice Merleau-Ponty (2010) et Francisco Varela (1989a, 1993, 1996), nous considérons qu'il n'y a pas de « monde » indépendant du sujet qui l'habite. Le « monde » et le sujet percevant se déterminent l'un et l'autre. Comme nous le verrons, le sujet et les objets qui constituent son environnement co-émergent et se spécifient mutuellement. Nous sommes, semble-t-il, acteurs et créateurs de notre milieu par notre motricité. Si le « monde » s'étend au-delà de nous, il ne peut-être cependant saisi en dehors de notre corporéité. C'est dire que le sujet coïncide avec le « monde » réduit, des possibles de sa corporéité. De même, il semble que le « monde » ne se laisse pas saisir en dehors de nos structures et de nos cadres conceptuels. Actions et connaissances paraissent achevées. Or, pour qu'il y ait action dans un espace, il faut également la présence d'un espace comme possibilité d'action. Espace et ac-

tions du corps sont co-émergents. Ainsi, nous participons au « monde » du point de vue de notre corps, il est ancrage de sens. Pour P. Ricœur (2004, p.257) : « *mon corps est l'origine zéro d'un point de vue, d'une perspective, qui donne une orientation déterminée au système de mes expériences* ». Il est, poursuit-il (*Ibid.*, p.132), « *l'ici pour lequel tout objet est là-bas, l'ici qui demeure et par rapport à quoi le reste change de place* ». Or, ce corps est à la fois partie du monde et « organe » à partir duquel le « monde » est appréhendé. Organe du percevoir, il est un percevant impliqué dans le perçu. Quand la main droite touche la main gauche, le corps apparaît deux fois : il est tout à la fois objet perçu et organe percevant. P. Ricœur, à nouveau (2004, p.133) résume cette ambiguïté : « *ce corps est une partie des choses et pourtant le psychique qui l'habite est le centre autour duquel le reste du monde se regroupe* ». En ce sens, il nous semble plus juste de parler de corporéité que de corps. En effet pour F. Varela (1993, p.318) : « *la corporéité (...) englobe tout à la fois le corps en tant que structure vécue, expérientielle, et le corps en tant que contexte ou milieu des mécanismes cognitifs* ». Dès lors la corporéité permet simultanément de saisir les objets et de prendre conscience de son corps, c'est en effet, aux prises avec les objets que le corps sensible apparaît. La corporéité semble donc à l'entre-deux du sujet et de l'objet. Elle autorise la relation de l'un à l'autre et si, comme processeur, elle n'est pas à proprement parler lieu d'apprentissage et d'action, elle est ce qui rend l'un et l'autre possible.

### **Des êtres bio-cognitifs**

Le propre des êtres vivants, c'est qu'ils sont en interaction dynamique avec un environnement lui-même actif. Ils évoluent dans un contexte, une situation, un « monde ». Georges Lerbet dans sa modélisation du système-personne (1981) a différencié le milieu du sujet, de son environnement. Pour cet auteur, le milieu est le point de rencontre entre l'intériorité de la personne et son environnement. Il s'agit d'un espace de couplage où s'actualisent des tensions antagonistes et se jouent des processus intégratifs et désintégratifs pour le sujet. Le milieu a sûrement à voir avec la corporéité car, il est aussi à l'entre-deux du sujet et de l'objet. Le terme de milieu révèle sa nature contradictoire. Pour René Zazzo (2005, p.76) en effet, le milieu « *est une métaphore, et par surcroît un paradoxe. La métaphore ici est une image d'ordre spatial, plus précisément encore une figure géométrique. Le paradoxe est un renversement de signification consistant à désigner par milieu, c'est-à-dire par son centre l'ensemble de la figure* ».

Les sujets, par leur milieu en interaction avec l'environnement, participent à des événements. Ces événements sont comme des ruptures dans des continuités. C'est dire que cet environnement est particulièrement changeant même si, comme nous allons le voir, nous sommes pour partie à l'origine de cette impermanence. Dès lors, les processus d'adaptation, au sens de J. Piaget (1975), sont inhérents au vivant. Ainsi, les travaux de F. Varela (1989a, 1993), repris par ceux de G. Lerbet (1995), aboutissent à considérer que nous sommes des êtres bio-cognitifs. Cela signifie qu'il semble impossible de séparer l'existence de l'apprentissage. Une relation consubstantielle unit l'être vivant à la cognition. Notre existence est indissociable de l'apprentissage : pour vivre nous sommes condamnés à connaître. Bien plus, nous allons voir, que connaître et exister, au sens d'agir dans un monde, sont une seule et même opération. Ce

principe posé, interrogeons-nous sur la connaissance. Nous pouvons facilement convenir qu'elle n'est ni de l'ordre de l'activité du sujet seul, ni de l'ordre d'une seule mise à disposition des objets-ressources d'un environnement. La connaissance semble opérer dans l'interaction du sujet et de l'objet. C'est la relation de l'être avec son milieu qui est source d'apprentissage. Or, comme nous l'avons vu précédemment, seule la corporéité autorise cette relation. Celle-ci se trouve dans un entre-deux en tension contradictoire entre le sujet et l'objet. Si nous ne pouvons séparer l'être de la connaissance, nous allons voir que l'on ne peut pas séparer non plus la connaissance de l'action.

### **L'énaction**

Le concept d'« énaction » développé par F. Varela (1996) nous aidera à comprendre l'ambiguïté de cette relation entre le sujet et l'objet. L'énaction varélienne, par l'action du corps et de la cognition, crée à la fois un monde pour le sujet et un domaine cognitif qui permet au sujet de créer son monde, par son action sur celui-ci. C'est dire qu'il n'y a pas de monde possible en dehors de l'expérience du sujet. Pour Varela (1996, p.29) : « *dans la cognition vécue, les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action, sont fondamentalement inséparables* ». Le concept d'énaction théorise cette conjonction. Varela (1996, p.28) définit cette notion de la façon suivante : « *l'approche énactive insiste sur deux notions corrélées : 1) la perception consiste en actions guidées par la perception ; 2) les structures cognitives émergent des schémas sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception* ». Il s'agit là d'un bouclage à la fois sensori-moteur et cognitif de la perception, de l'action et de la cognition. L'expérience des chatons (Varela, 1993, p.236) illustre le concept d'énaction. Deux chatons d'une même portée sont, dès leur naissance, placés dans deux paniers posés sur le même chariot et promenés régulièrement à certaines heures de la journée. L'un des chatons est libre de ses déplacements lors de ces promenades. L'autre est transporté passivement et ne peut faire l'expérience de son environnement. Au bout d'un mois les chatons sont libérés. Le chaton libre de se mouvoir autour de son panier se comporte comme tout chaton de son âge alors que, le chaton qui a été réduit à la passivité dans son panier, se comporte comme s'il était aveugle. Il se cogne aux pieds de la chaise et tombe de la table. Il n'a aucun repère spatial, alors même que son système visuel est neurologiquement intact. C'est dire que percevoir est un acte. Même si le monde physique préexiste à l'expérience des chatons, il n'empêche que ces-derniers doivent « énecter » ce monde, c'est-à-dire le construire dans l'expérience incarnée de la vision. Dès lors, selon la belle formule de Varela, le monde n'est pas un terrain d'atterrissage dans lequel nous sommes parachutés. Au contraire, il y a avènement simultanée d'un monde et d'un esprit. Si le monde est déjà là, il attend d'être créé et d'être investi comme objet, par le sujet.

### **Conflit des épistémologies**

Les conséquences épistémologiques de ce rapport au monde particulier bouleversent les paradigmes communs. L'histoire occidentale, selon Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial (1997, p. 29), est éclairé par un dualisme entre au moins deux épistémologies dominantes. Alternative-

ment, elles oscillent d'une position haute à une position basse. Sous des appellations et formes différentes depuis la Grèce antique, nous les retrouvons aujourd'hui sous les termes d'épistémologie positiviste et constructiviste. L'épistémologie positiviste, pour sa part, s'inspire d'une philosophie et d'un rapport au monde dans lequel l'objet est indépendant du sujet. D'ailleurs, Auguste Comte (1949), figure emblématique de la pensée positive, souhaite étendre les progrès réalisés par les sciences physiques à l'étude des faits sociaux et créer ainsi une physique sociale. Dans la vision positiviste du monde, le sujet est donc disjoint de l'objet qui existe en tant que tel, indépendamment du sujet qui l'observe. Il est réel, objectif et donné. Non seulement l'objet « avéré » est déjà là, mais il est encore régi par des lois de la nature invariables. Ainsi, dans la pensée positiviste, la relation sujet-objet est subordonnée à celle de l'objet et de l'invariabilité des lois qui le gouvernent. Le sujet dans cette configuration est donc agi par l'objet. Il est donc transparent à l'autre, prédictible et déterminé. De leur côté, et en contre-point, les épistémologies constructivistes postulent en l'impossibilité opératoire de disjoindre le sujet observant de l'objet étudié. Dans l'approche constructiviste du monde, le sujet est conjoint à l'objet. L'objet n'est pas objectif, il est construit par le sujet. La réalité serait ainsi « inventée ». Le sujet projette ses propres intentions sur l'objet qui, ainsi, ne dispose pas de valeur propre, extérieure au projet du sujet. D'ailleurs Jean-Louis Le Moigne (1990), contributeur à la diffusion des épistémologies constructivistes, substitue le terme de projectivité à celui d'objectivité. A l'inverse encore, dans cette vision du monde, le sujet n'est plus accessible par l'« autre », il est imprédictible, non reproductible, indéterminé.

### ***Une troisième voie***

Notre réflexion épistémologique, initiée par les développements précédents autour de l'énaction, ne consiste pas à trouver une position médiane, intermédiaire entre ces deux visions du monde. Nous supposons que le monde n'est ni donné ni construit exclusivement, mais donné et construit simultanément dans une relation contradictoire. Derrière Stéphane Lupasco (1960), nous considérons en effet, que tous les systèmes d'échange d'énergie, dont le système relationnel sujet-objet participe, sont régis par un principe d'antagonisme. Leur condition d'existence est subordonnée à une dynamique contradictoire d'où résulte une variété d'équilibres possibles et provisoires. Pour Lupasco (1960, p.74) : « *tout dynamisme implique ainsi, afin d'être un dynamisme, un dynamisme antagoniste de telle sorte que l'actualisation de l'un potentialise l'autre* ». Se rapprocher et se fuir comme se confondre et s'exclure existent simultanément dans un système énergétique. Le système s'équilibre par des processus d'actualisation et de potentialisation des deux termes contradictoires. Cet équilibre est dynamique et toujours sous tension. Basarab Nicolescu, dans la continuité lupascienne, propose, à côté des approches positivistes et constructivistes du monde, une troisième vision qu'il qualifie d'auto-consistante. Il l'exprime en ces termes (1985, p.111) : « *l'Univers semble capable de s'auto-crée, et aussi de s'auto-organiser, sans aucune intervention externe. L'image la plus appropriée pour visualiser cette dynamique auto-consistante de l'Univers serait peut-être celle de l'Ouroboros – le serpent qui se mord la queue – ancien symbole gnostique...* ». Ainsi, pour cet auteur (1985, p.112), le monde n'est ni fini ni infini mais « *il se remplit lui-même exclusivement de l'intérieur de sa propre nature* », dans une logique paradoxale du

vide/plein et dans la limite d'une liberté d'autocréation « *compatible avec les nécessités du tout* » (*Ibid.*, p.103). C'est à cette vision du monde que nous souscrivons. Le monde et le sujet s'auto-crésent eux-mêmes dans la relation sujet-objet. Par bouclages successifs, la relation se remplit d'elle-même, de l'intérieur et de son propre vide. Dans cette autocréation, le sujet connaissant n'a comme seules limites que celles d'une part, de boucler toujours sur lui-même, pour conserver l'essentiel de son identité au fil de ses autopoïèses, c'est le concept de clôture opérationnel développé par Varela et d'autre part, par le couplage structurel, de sélectionner en permanence ce qui lui convient comme système vivant pour rester viable et « *rester compatible avec la nécessité du tout* ».

## Considérations pratiques

### ***Le chercheur entre sujet et objet***

Si nous sommes, selon Varela (1989a), des systèmes « autopoïétiques », c'est-à-dire producteur de nous-même, il nous faut aussi comprendre que nous sommes producteurs du même que nous. Pour Varela à nouveau (1989a, p.29) « *nous ne pouvons pas sortir du domaine spécifié par notre corps et notre système nerveux. Il n'y a pas d'autre monde que celui formé à travers les expériences qui s'offrent à nous et qui font de nous ce que nous sommes* ». Pour illustrer cette production du même que nous, Varela s'appuie sur la vision. L'œil associé au système nerveux ne saisit pas un monde externe, préexistant, indépendant de l'être, mais le fait, en quelque sorte, apparaître dans l'expérience de la vision. La vision est alors une activité productrice de l'organisme, subordonnée à la structure du système nerveux et à la constitution de l'œil. Notre fonctionnement est celui d'un système à structures déterminées. C'est dire que l'œil ne peut nous montrer que ce que sa constitution peut nous offrir dans l'expérience sensible de la vision. Il ne peut voir que ce que ses structures perceptives lui autorisent de voir. Maurice Merleau-Ponty (2010, p.753) l'affirme à son tour : « *une excitation n'est pas perçue lorsqu'elle atteint un organe sensoriel qui n'est pas "accordé" avec elle* ». Bien plus, poursuit-il (2010, p.754) « *le cerveau devient le lieu d'une "mise en forme qui, intervient même avant l'étape corticale, et qui brouille, dès l'entrée du système nerveux, les relations du stimulus et de l'organisme. L'excitation est saisie et réorganisée par des fonctions transversales qui la font ressembler à la perception qu'elle va susciter* ». Pour revenir à Varela (1993, p.223) « *nous ne pourrions pas expliquer la couleur si nous cherchons à la localiser dans un monde indépendant de nos capacités perceptives. Nous devons au contraire situer la couleur dans le monde perçu ou éprouvé qui naît de notre histoire de couplages structurels* ». Par analogie avec la vision, nous pouvons convenir que la connaissance va dépendre d'une relation au monde inséparable de notre corporéité, de nos structures cognitives mais aussi de notre langage et de notre histoire culturelle. De même que nous ne pouvons percevoir que ce que nos structures perceptives nous autorisent, nous pouvons supposer que le chercheur ne peut retenir des faits et des événements, que ceux qu'il peut percevoir et construire. Nous nous reconnaissons dans un miroir comme dans certains énoncés.

### ***Le poids du paradigme dominant***

La relation sujet-objet interroge donc au premier plan le chercheur. Si la confrontation du chercheur à son objet d'étude est pour partie conceptuelle, elle s'exprime de façon plus sensible encore, dans l'expérience de recueil et de traitement de données. La corporéité du chercheur est entièrement engagée dans le geste de compréhension qu'il opère, au regard de cette expérience singulière. Cependant, dans cet exercice, le sujet-chercheur ne vient pas seul. Nous regarderons plus loin sa singularité, mais pour l'instant attachons-nous à détailler ce que tout chercheur porte dans ses bagages. Chacun vient en effet, avec l'histoire de ses couplages structurels, en lien avec l'environnement scientifique de son époque et de sa culture. Ainsi, comme l'affirme Michel Foucault (2001), chaque société a son propre régime de vérité et, par le recours au pouvoir-savoir d'experts compétents se trouve en capacité de distinguer les énoncés vrais des faux. Mais pouvons-nous dire en même temps le « vrai » et le « normal » ? Pour Jacques Bidet (2014) la norme n'est pas réductible au « vrai » et, cet auteur s'inquiète d'une normalisation de la science qu'il considère comme « *une nouvelle bureaucratisation du monde* ». Thomas Khun (1983, p.238), pour sa part, parle de paradigme qu'il définit comme « *l'ensemble de croyances et de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné* ». Pierre Bayard (2002, p.98) surenchérit en écrivant qu'un paradigme est un ensemble « *de présupposés auxquels adhère pour un temps une communauté de chercheurs* ». C'est dire que la question du paradigme dominant semble essentielle dans la compréhension de la relation du chercheur à son objet d'étude. Thomas Khun (1983, p.160) assure ainsi : « *que quelque chose qui ressemble à un paradigme est indispensable à la perception elle-même. Ce que voit un sujet dépend à la fois de ce qu'il regarde et de ce que son expérience antérieure visuelle et conceptuelle, lui a appris à voir* ». Chaque époque et culture semblent marquées par un paradigme dominant ; nous avons précédemment évoqué à ce sujet, l'exemple de l'alternance des épistémologies positivistes et constructivistes. Il y a donc une forme de prescription de la communauté scientifique, d'ailleurs pas toujours explicite, dans le choix des objets d'étude d'une part, mais, d'autre part aussi, dans la façon de les aborder et de les traiter que cela soit au niveau de la logique, du langage, de la méthode ou des concepts. Le chercheur aborde donc sa recherche avec un certain nombre de déterminations culturelles.

### ***Le poids du sujet-chercheur***

Le chercheur pour autant participe au système relationnel établi avec le paradigme dominant. Or, rappelons-le, ce système relationnel est un système d'échange d'énergie régi, selon Lupasco, par un principe d'antagonisme. Dès lors, le chercheur, comme sujet, exprime sa propre singularité et, le regard paradigmatique dominant ne s'accorde pas toujours avec son intériorité. Le paradigme, partagé par une communauté scientifique, s'oppose parfois, ou du moins peut être en tension antagoniste avec ce que Pierre Bayard nomme le paradigme intérieur de chacun. Pour cet auteur (2002, p.143) « *le paradigme intérieur serait constitué par un groupe de questions personnelles (et par l'articulation entre elles de ces questions), rejouées sur la scène de la recherche, et en modelant inconsciemment et de façon déterminante les directions majeures* ». Le paradigme intérieur, pour le chercheur, va intervenir aussi bien dans le choix

de l'objet d'étude que dans la façon de l'aborder, ou encore dans les questions qui vont lui être posées. Comme l'affirme Pierre Bayard à nouveau (*Ibid.*, p.61) l'objet va être appréhendé par « *une théorie d'accueil* » qui va déjà lui imposer une forme particulière. Entre le paradigme scientifique dominant et le paradigme intérieur du chercheur va se jouer une forme de dialectique entre actualisation de l'un et potentialisation de l'autre. Or, dans cette tension, le paradigme intérieur part avec un handicap certain. En effet, autant le paradigme scientifique, même s'il peut être implicite, est accessible, manifeste, voire en débat, autant le paradigme intérieur du chercheur est caché, intime, difficilement exprimable. Ni « l'autre », ni nous-même ne pouvons accéder, sans médiation, à ce que Gabriel Lïceanu (1994, p.16) nomme « *le fond intime étranger* » et pourtant, celui-ci participe activement à la relation sujet-objet. Nous supposons que l'on ne s'engage pas dans une recherche ou dans un cursus universitaire par hasard. Il nous semble que les questions que se pose le chercheur ou l'étudiant sont profondes et à proprement parlé, existentielles : elles relèvent de la quête d'une vérité intérieure. Sa découverte et son invention demandent au sujet de se perdre, de traduire, d'interpréter, d'éprouver en prenant appui sur des objets-prétextes et des étayages de médiation. C'est à ce travail que nous nous attachons dans l'accompagnement que nous réalisons auprès d'étudiants en recherche.

### ***L'analyse de contenu comme objet de médiation***

En Sciences de l'Education, l'étudiant-chercheur dans la réalisation de son mémoire, se confronte à un objet d'étude. Dans nos pratiques d'accompagnement de mémoires universitaires en Licence professionnelle de l'intervention sociale, nous laissons à l'étudiant toute latitude dans le choix de son thème d'étude, à la condition qu'il reste dans notre champ disciplinaire et qu'il s'adosse sur un terrain éprouvé. Cet objet de recherche va être progressivement problématisé par l'articulation de différents concepts. De plus, dans le respect de la normalité scientifique, le mémoire va s'appuyer sur un recueil de données, constitué en corpus puis analysé et interprété. Le mode de recueil varie selon la problématique de chacun et le public envisagé comme témoin de la recherche. Il peut s'agir, pour les recueils les plus courants, d'observation directe, de questionnaires ou encore d'entretiens. C'est généralement cette dernière forme qui rencontre le plus d'audience. En effet, l'entretien clinique (Foucault 1963, Cifali 2006) semble le mode d'investigation le plus homogène avec la question de l'intervention sociale, qui met face-à-face deux sujets singuliers. Dans l'accompagnement des mémoires nous réalisons des apports en méthodologie de la recherche. A partir du second semestre nous organisons, à chaque rencontre, un temps de travail collectif sur l'analyse de contenu des entretiens recueillis. Chacun leur tour, les étudiants apportent tout ou partie de leur corpus et l'ensemble du groupe travaille sur ces données, sachant que nous exigeons que ces entretiens soient enregistrés. Après une « lecture flottante » (Bardin 2007), les étudiants s'essaient à une pré-catégorisation (Vialle 2015) et, par cet exercice, aident le chercheur à préciser sa problématique. L'efficace de cette pratique réside dans le fait que chaque étudiant pense travailler pour aider l'autre alors que, pour l'essentiel, il travaille pour son propre compte. L'exercice réitéré sur un objet-prétexte, lui permet progressivement d'exprimer les questions qu'il se pose et d'asseoir sa propre problématique. D'ailleurs, la pertinence de cet



exercice s'estompe progressivement pour se saturer complètement à l'issue de plusieurs sessions. En effet, au fil des séances de travail sur des objets tiers, chaque étudiant généralement a réussi à exprimer quelque chose de son paradigme intérieur. Dès lors, quel que soit l'entretien travaillé, il se ramène toujours à la grille de lecture problématisée de chacun. L'objet est commun, il a été recueilli par quelqu'un d'autres et néanmoins chacun croise sa vérité intérieure. Elle lui apparaît alors comme une évidence et cela indépendamment du corpus. C'est à ce signal de saturation que l'exercice collectif s'arrête pour faire place à un travail méthodologique individuel.

### **Contenu d'analyse**

Paul Ricœur (1975, p.387) dans ses travaux oppose la « vérité-vérification » à la vérité métaphorique de participation. Pour Jean Grondin (1993, p.224) à son tour, « *toute personne qui comprend vise et rejoint quelque chose de vrai, une signification qui lui dit quelque chose* ». Certaines vérités nous éclairent, elles s'accordent avec notre expérience et, attestent tout à la fois de la présence d'un monde et de notre participation à celui-ci. Elles rentrent en résonance avec nous-même et le monde et cela, au cœur de la relation sujet-objet. Dès lors, la posture de l'étudiant-chercheur, dans son rapport à son corpus, ne va pas être du tout semblable selon qu'il cherche à expliquer objectivement la réalité de l'autre dans une visée de « vérité-vérification » ou, selon qu'il tente de comprendre sa propre vérité telle qu'elle lui apparaît comme participation, dans la vérité supposée de l'autre. D'une certaine façon, nous nous démenons en grande partie avec des projections de nous-même. Comme l'affirme Varela (1993, p.203) « *de ce fait, ce que nous disons à propos du monde en dit au moins autant sur nous que sur le monde* ». Nous consomons ici l'inséparabilité du sujet et de l'objet. Enfermé dans le paradigme dominant de l'objectivité du monde, l'analyse de contenu reste souvent cantonnée à la recherche de la vérité de « l'autre », comme source de validation et de vérification de ses propres hypothèses de recherche. Or, l'analyse de contenu peut être un outil heuristique d'émergence de paradigme intérieur de première importance, si l'on considère, que la vérité qui apparaît dans le discours de l'autre n'est, pour partie, que le reflet de la sienne propre. Le « pour partie » de la phrase précédente veut signifier ici que l'analyse de contenu a elle-même un contenu. Le travail de catégorisation de l'analyse de contenu permet de construire un second sens au sens littéral du discours de « l'autre » (Bardin 2007). Or, si nous venons de convenir que l'analyse de contenu ne permet pas d'objectiver le discours de l'autre dans une recherche de « vérité-vérification », il nous faut comprendre cependant, qu'elle permet d'objectiver la « vérité-participation » du chercheur. Dans la relation sujet-objet, l'environnement intervient quand nos constructions échouent. Parfois des événements surgissent et provoquent des ruptures auxquelles nos structures, pourtant déterminées, ne peuvent faire face sans adaptation. Ainsi, il arrive quelques fois, que les résultats de l'analyse de contenu contredisent entièrement les présupposés de l'étudiant-chercheur et, bouleversent son paradigme intérieur. Pouvons-nous alors parler d'une recherche réussie ?

## Références bibliographiques

- BARDIN L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris, puf.
- BAYARD P. (2002). *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds*. Paris, Les Editions de Minuit.
- BONNIOL J-J. et VIAL M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*. Paris, De Boeck.
- CIFALI M. et GIUST-DESPRAIRIES F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Paris, De Boeck.
- COMTE A. (1949). *Cours de philosophie positive. Discours sur l'esprit positif*. Tome II. Paris, Gonthier.
- FOUCAULT M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris, puf.
- FOUCAULT M. (2001). *Dits et écrits I. 1954-1975*. Paris, Gallimard.
- GRONDIN J. (1993). *L'universalité et l'herméneutique*. Paris, puf.
- KHUN T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion.
- LE MOIGNE J-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris, Dunod.
- LERBET G. (1981). *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne*. Maurecourt, Mésonance.
- LERBET G. (1995a). *Bio-cognition, formation et alternance*. Paris, L'Harmattan.
- LIICEANU G. (1994). *De la limite. Petit traité à l'usage des orgueilleux*. Paris, Michalon.
- LUPASCO S. (1960). *Les trois matières*. Paris, François Julliard.
- MERLEAU-PONTY M. (2010). *Œuvres complètes*. Paris, Quarto Gallimard
- NICOLESCU B. (1985). *Nous, la particule, le monde*. Paris, Le Mail.
- PIAGET J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris, puf.
- RICOEUR P. (1975). *La métaphore vive*. Paris, Le Seuil.
- RICOEUR P. (2004). *A l'école de la phénoménologie*. Paris, Vrin.
- VIALLE F. (2015). *L'analyse de contenu. Une méthodologie de la recherche en première personne. 1 – Témoignage de pratiques*. Brillouet, éditions du BéaBa.
- VARELA F. (1989a). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris, Le Seuil.
- VARELA F., THOMPSON E., ROSH E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris, Le Seuil.
- VARELA F. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris, La Découverte.
- ZAZZO R. (2005). *Les jumeaux, le couple et la personne*. Paris, puf.