

Engendrement symbolique. Devenir parent: le choix du prénom.

Tania Zittoun

Décembre 2001



Thèse présentée à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel
pour obtenir le grade de docteur en sciences humaines

La Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de

- Anne-Nelly Perret-Clermont, directrice de thèse et professeur de psychologie à l'Université de Neuchâtel,

- Philippe Meirieu, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Lumière-Lyon 2,

- Michèle Grossen, professeur de Psychologie à l'Université de Lausanne,

- Gérard Duveen, senior lecteur en psychologie à l'Université de Cambridge,

autorise l'impression de la thèse présentée par Tania Zittoun, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées..

<i>Préface, par Anne-Nelly Perret-Clermont</i>	7
<i>Avant-propos</i>	10
À la recherche d'une psychologie de l'adulte dans des univers culturels multiples	13
1. <i>Élaborations symboliques et développement de la personne adulte</i>	14
1. Constructions de significations et transitions développementales	14
2. Ressources culturelles et compétences symboliques	18
3. Une tâche symbolique, développementale et supposant de nouvelles élaborations	21
4. Plan et hypothèses de travail	22
2. <i>Culture et construction de signification dans le développement</i>	24
1. La culture, constitutive du développement	24
2. La culture, comme moyen du développement de la personne ?	34
3. Éléments culturels et transitions développementales	40
Choisir un prénom, devenir un parent – quelles tâches ! Où sont les ressources culturelles ?	44
3. <i>Transitions vers la parentalité</i>	46
1. Devenir parent dans une société occidentale moderne	47
2. Le « devenir parent » comme période de transition développementale	53
3. « Significations » de l'enfant et « devenir parent »	59
4. Enjeux développementaux inconscients	61
5. Quelles ressources pour l'élaboration des appels de sens ?	68
4. <i>Le prénom, objet symbolique complexe</i>	74
1. Le prénom, expression de déterminations culturelles, sociales et historiques	74
2. Implications psychologiques de la prénomination	79
3. Le prénom, résultat de négociations de la différence	81
4. Prénomination, construction d'un objet symbolique complexe	85
5. <i>Les entretiens sur les procédures de choix des prénoms</i>	88
1. Recueil des données	88
2. Mode de présentation des données	93
3. Méthodes d'analyse des entretiens	93
4. Forme générale des entretiens	95
Ressources culturelles : du choix du prénom à la redéfinition identitaire	98
6. <i>Procédures de prénomination et redéfinition identitaire</i>	100
1. Les procédures de choix : négociations, conflits et médiations	100
2. Le prénom : signe et programme	115
3. Le prénom : objet et désignation d'espaces symboliques	129
4. Procédures de prénomination et transitions développementales	138
7. <i>Prénoms et cultures personnelles</i>	142
1. Eva - un prénom comme projet d'intégration	144
2. Yannis - un prénom loin de la culture personnelle	148
3. Arthur - un prénom à la croisée de la lignée et du mythe	153
4. Baptiste - un prénom à la croisée de la croyance et de l'histoire	158
5. Ancrages personnels et socioculturels des éléments symboliques	164
8. <i>La conscience de la tradition, une garantie pour le futur ?</i>	167
1. Méthodologie	167

2. Cohérence et continuité dans le discours	174
3. Des relations entre variables aux processus d'élaboration symbolique	181

Ressources culturelles: de l'élaboration de l'expérience au développement de la personne...184

9. <i>Comment les artefacts sont bons pour penser</i>	186
1. La psychanalyse pour l'étude de l'élaboration symbolique	186
2. Psychisme et langage	189
3. Les conditions de l'élaboration psychique	196
4. Symbolisation médiatisée par des choses	200
5. Élaboration symbolique et devenir parent	210
10. <i>Ressources culturelles et élaboration de la transition</i>	214
1. Méthodologie des analyses interprétatives	215
2. Ressources culturelles pour penser, pour panser	219
3. Dimensions conflictuelles et ressources symboliques	242
4. Développement de l'adulte : ressources culturelles et compétences symboliques	246
5. Engendrerements	251
<i>Bibliographie</i>	259
<i>Lexique</i>	275
<i>Annexes</i>	299
<i>Remerciements</i>	323

PREFACE

La psychologie du développement est au défi de tenir compte d'une part des déterminations *corporelles, sociales et culturelles* qui trament la réalité dans laquelle les individus tissent leurs trajectoires et, d'autre part, de prendre acte de la *liberté* dans laquelle ils et elles cherchent à se dire. Comment la personne « fabrique »-t-elle ou s'approprie-t-elle le sens qu'elle confère aux événements? Comment les processus d'interprétation individuels et collectifs s'articulent-ils? Comment se mobilisent-ils, en particulier dans les moments de la vie qui sont des transitions sociales ou culturelles? Ces questions fondamentales ne sont pas résolues et doivent rester ouvertes dans leur complexité. Dans une époque qui connaît la confrontation de multiples modèles culturels, la réflexion gagne à ne pas s'enfermer dans la quête d'un modèle théorique unitaire: il ne pourrait jamais, à lui seul, rendre compte de la complexité de la vie psychique et de la pluralité de ses inscriptions culturelles et sociales. Dans ce domaine aussi, la quête de l'objectivité se heurte toujours à la spécificité de son objet: la personne en développement est comme tissée d'interprétations narratives.

Tania Zittoun a choisi de considérer une étape de vie qui sollicite profondément l'appareil psychique et ses capacités de formulation de sens: celui de l'entrée dans la parentalité. En particulier, elle s'intéresse à la démarche des parents qui choisissent le nom de leur enfant: ce nom par lequel ils appelleront leur nouveau-né à s'éveiller à la vie, ce nom qui permettra à leur « Je » de l'interpeller en « Tu », acte de nomination et d'appel fait d'engendrement et de face à face avec l'altérité. Comment s'y préparent-ils? Quelles sont leurs ressources psychologiques et culturelles pour ce faire? Comment leur appareil psychique se mobilise-t-il, voire, se développe-t-il dans cette activité fort particulière?

En étudiant comment les parents choisissent le prénom de leur enfant, de façon originale, Tania Zittoun fait porter son attention sur les *ressources symboliques* qui sont à disposition des parents. Ceci lui permet de se demander - puis d'aller examiner dans des données soigneusement recueillies - comment cette entrée dans la parentalité se fait, actuellement, dans la spécificité des conditions d'une société occidentale moderne, en s'appuyant (ou non) sur des traditions familiales ou religieuses, des récits et des mythes... Tania Zittoun met en évidence comment certains parents trouvent matière, dans les ressources symboliques à disposition, pour « enkyster » les tensions affectives intenses que cette période de transition provoque en eux. Elle montre aussi que d'autres, prenant appui différemment sur ces ressources symboliques, y vivent une occasion de croissance psychique. Ses observations permettent de se demander quels sont ces « processus de pensée symbolique » à l'œuvre chez l'adulte quand il fait l'expérience de se laisser prendre par un film, un roman, une musique, un rite, et aussi lorsqu'il fait usage de ressources culturelles pour « se penser » ou pour comprendre les messages de sa culture. Examinés jusque là chez l'enfant ou dans le champ psychanalytique, l'étude de ces processus pourrait offrir sans doute une voie nouvelle d'accès à d'autres éléments (ni purement formels, ni simplement narratifs) du développement de l'adolescent et de l'adulte.

Les stratégies et procédures de choix du prénom sont à la croisée de déterminations internes propres à chacun des parents, et de déterminations socio-historiques et culturelles. Ces réseaux de signification sont fort intriqués. Il lui a fallu mener l'enquête, non seulement lors d'entretiens approfondis, mais aussi sur les ressources symboliques nommées par les interviewés: des heures passées dans les kiosques, les magasins de disques, les cinémas, devant la télévision, sur internet ou dans les bibliothèques! Le prénom apparaît alors comme un objet complexe qui remplit quatre fonctions symboliques: signe, désignation, objet et programme. Tania Zittoun fait l'hypothèse que certaines formes de récits offrent des espaces de symbolisation et de transformation qui répondent

particulièrement bien aux questions en partie inconscientes que la transition vers la parentalité pose à la personne. Elle explore alors comment les éléments culturels investis par les parents « répondent » à leurs problématiques et à leurs conflits biographiques en ce moment de transition. L'analyse suggère différentes modalités d'usage de ces ressources culturelles, dépendantes de l'existence de « compétences symboliques » chez le parent. Se pose alors la question - non résolue donc - de l'origine de ces compétences symboliques qui permettent de mobiliser des ressources culturelles pour élaborer symboliquement l'expérience.

Cet ouvrage fera date car il ouvre la voie à des recherches en psychologie du développement sur un point particulièrement important et d'actualité: le rôle des « repères » culturels dans l'élaboration de l'intériorité. Il interpelle aussi le lecteur et la lectrice dans son propre parcours à travers ces mondes symboliques, traditionnels ou diffus, qui lui ont fourni des instruments d'élaboration psychique. Et peut-être même ouvrira-t-il des chemins de dialogue et de travail interdisciplinaire entre psychologues et « artisans » du symbolique: en art, en littérature ou dans les grandes traditions religieuses. Développement psychique, ouverture poétique, recours à des ressources symboliques et compétences sociales apparaissent alors comme des processus qui s'étayaient l'un l'autre. Ils sont indispensables pour inventer la vie sociale de demain, celle qui est entrain de naître au sein des brassages culturels de notre époque. Il y faut des repères. Et un travail comme celui-ci apporte une perspective nouvelle pour en discerner les qualités.

Anne-Nelly Perret-Clermont

AVANT-PROPOS

Au milieu des années '90, un changement progressif dans les attitudes des personnes, le climat culturel, la situation économique, ont amené les chercheurs en sciences humaines puis les politiciens et le grand public à s'inquiéter d'une modification importante du rapport des personnes à leurs groupes, leurs familles et leurs cultures. S'il n'est de génération épargnée par de telles inquiétudes, cette évolution semblait prendre des proportions jamais atteintes. Le processus de mondialisation des échanges commerciaux commençait à ne plus pouvoir être ignoré et l'importance des nouvelles technologies de l'information changeait les vies au quotidien. Les institutions chargées de la formation voyaient leur rôle faiblir, leur survie économique incertaine, et commençaient leur remise en question. Les mouvements migratoires, les réactions aux formes d'intégrisme, mais aussi la nostalgie de certaines valeurs, ont modifié les rapport de transmission des cultures de tradition. Depuis, les familles éclatent et se recomposent, les enfants se conçoivent de manière de plus en plus technique et médiatisée. A en croire les auteurs et les commentateurs, alors que les individus seraient laissés à eux-mêmes pour faire des choix de valeurs, établir leurs propres systèmes d'orientation - leur mode de vie, leur affiliation religieuse, leur mode de consommation et surtout pour rendre leur univers signifiant (Warnier 1999, Dudzik 1998, Giddens 1994), les cultures traditionnelles¹ et la famille, devenues des options ou des marchandises, auraient perdu leur valeur d'orientation et d'identification pour les individus. Ces derniers chercheraient alors ailleurs - dans la culture en vaste diffusion - valeurs et identités. Néanmoins, la qualité de la littérature, du cinéma, de la musique aurait baissé, parallèlement aux changements de modes de consommation culturelle, eux-mêmes dépendants des modifications des modes de production, de distribution et de promotion des œuvres et de la culture. Moins structurées, moins cultivées, les personnes seraient alors moins critiques, et leur sens commun comme leur capacité des discrimination seraient émoussées ; livrées à elles-mêmes dans un univers symbolique trop pauvre ou trop éclaté, elles auraient alors tendance à renoncer à toute forme d'engagement, à s'abandonner à la simple quête de satisfaction de plaisirs narcissiques, et favoriseraient de complexes formes de passage à l'acte au détriment de toute forme de réflexivité.

Parfois proches de cette esquisse extrême, les lectures de ce type qui se répandaient alors devaient bien refléter un état de fait. Pourtant, nous avons de la peine à croire et à admettre que de telles modifications soient aussi radicalement à l'œuvre dans le rapport des personnes à leur environnement social et culturel. Malgré tout, beaucoup de personnes semblent se développer normalement, avoir une image cohérente voire positive d'elles-mêmes et du monde, accepter les contradictions, penser, agir, seules et avec les autres, voire, dans les mots de Freud, être capable de « travailler et aimer ». Comment pouvons-nous expliquer qu'elles parviennent à rendre leur monde signifiant ? Trouvent-elles, dans leur environnement médiatique, des ressources qui leur permettent de se définir et de s'orienter ? Ont-elles des compétences à utiliser les objets symboliques que leur offre la modernité ? S'il est réellement de telles compétences, peut-on les décrire, les transmettre ou les enseigner ? Telles sont les questions qui se posent en arrière-fond des problématiques que nous exposerons dans ce qui suit - bien que notre visée reste avant tout théorique.

¹ Dans le cadre de ce travail, suivre une « tradition » et avoir un comportement « traditionnel » supposent : un lien avec un groupe d'origine et de socialisation, incluant au moins trois générations ; la conscience de certaines caractéristiques liées à la définition identitaire des membres ou des principes par lesquels se constitue l'appartenance ; des contenus transmis dans ce groupe (symboliques, matériels...) ; l'idée de pratiques collectives, voire rituelles. Dans nos sociétés, une telle définition institue la famille comme important vecteur de transmission. Notons encore que nous n'avons pas inclus ici de formes de régulation du groupe, ce qui est souvent un des critères de constitution des « groupes traditionnels » (par ex. Giddens 1994).

Ainsi, les choses vues, faites et expérimentées lors de ma « précédente incarnation » sont aujourd'hui, pour l'écrivain que je suis, une mine précieuse de matériaux bruts, de faits à raconter, et pas seulement des faits, mais aussi de ces émotions fondamentales que l'on éprouve à se mesurer avec la matière, à gagner ou à perdre contre elle - car c'est un juge impartial, impassible, impitoyable, qui vous punit sévèrement à la moindre faute. Il faut passer par cette douloureuse mais salutaire expérience pour devenir adulte et responsable. Je crois que n'importe lequel de mes chimistes le confirmerait : on tire davantage de ses erreurs que de ses succès. Exemple : vous fournissez une hypothèse explicative, vous y croyez, vous en êtes séduit, vous la vérifiez (oh ! la tentation de fausser les résultats, de leur donner un petit coup de pouce !) et vous constatez à la fin qu'elle est erronée : vous venez de découvrir un cycle que l'on découvre « à l'état pur » dans le métier de chimiste, mais dont on trouverait sans peine un équivalent dans bien d'autres itinéraires individuels. Qui l'accomplit avec honnêteté en sort mûri. Mais la chimie a encore bien d'autres bienfaits, d'autres dons à offrir à l'écrivain. A force de pénétrer la matière, de chercher à en connaître la composition et la structure, d'en prévoir les propriétés et les réactions, le chimiste finit par acquérir un *insight*, une tournure d'esprit concrète et concise, le désir constant de ne pas s'arrêter à la surface des choses. La chimie est l'art de séparer, de peser et de distinguer, trois exercices également utiles à qui se propose de décrire des faits réels ou imaginaires. Sans compter l'immense trésor de métaphores que l'écrivain trouve dans la chimie d'hier et d'aujourd'hui.

Primo Levi (1985/1992), *Le métier des autres, Notes pour une redéfinition de la culture*, (pp. 23-25)

En reconstituant, en vue de sa publication, l'observation d'une de mes malades, je me demande quel prénom je vais lui donner. Le choix paraît très grand; sans doute, certains noms sont exclus d'avance ; en premier lieu le vrai nom de la malade, ensuite les noms des membres de ma propre famille dont l'emploi me choquerait, enfin quelques autres noms de femmes, trop bizarres et prétentieux. D'ailleurs, je n'ai pas à me tourmenter outre mesure; je n'ai qu'à attendre, et les noms féminins viendront s'offrir en foule. Mais, au lieu d'une foule, un seul nom vient s'offrir, et aucun autre avec lui: le nom de *Dora*. Je cherche son déterminisme. Qui s'appelle donc Dora? La première idée qui me vient à l'esprit et que je pourrais être tenté de repousser comme invraisemblable est que c'est le nom de la bonne d'enfants de ma sœur. Mais je suis trop exercé à l'analyse pour céder à ce premier mouvement: je maintiens donc cette idée et je continue. Je me rappelle alors un petit événement survenu la veille au soir et qui m'apporte le déterminisme recherché. J'ai vu sur la table de la salle à manger de ma sœur une lettre portant l'adresse: "A Mlle Rosa W..." Étonné, je demande qui s'appelle ainsi et j'apprends que celle que tout le monde appelait Dora s'appelait en réalité Rosa, nom auquel elle avait renoncé en entrant au service de ma sœur, parce que celle-ci s'appelait également Rosa. Je dis, attristé: "Ces pauvres gens, il ne leur est même pas permis de conserver leurs noms!". Je me rappelle que je suis resté alors pendant quelques instants silencieux, pensant à toutes sortes de choses sérieuses qui se sont perdues dans le lointain, mais que je pourrais maintenant évoquer facilement et rendre conscientes. Cherchant, le lendemain, le nom que je pourrais donner à une personne que je ne pouvais pas désigner par son nom réel, je ne trouvais que celui de *Dora*. Cette exclusivité repose d'ailleurs sur une solide association interne, car dans l'histoire de ma malade il s'agissait d'une influence, décisive au point de vue de la marche du traitement, émanant d'une personne (une gouvernante) en service dans une maison étrangère. Ce petit événement eut, plusieurs années après, une suite inattendue. Faisant un jour une conférence dans laquelle j'avais à parler du cas Dora, depuis longtemps publié, je me suis rappelé qu'une de mes deux auditrices portait ce nom qui revenait si souvent dans mon exposé; je m'adresse donc à elle, m'excusant de n'avoir pas pensé à ce détail et me déclarant prêt à remplacer ce nom par un autre. Il me fallait donc choisir rapidement, en prenant garde de ne pas tomber sur le nom de l'autre auditrice, ce qui eût été d'un mauvais exemple pour les deux auditrices déjà assez versées en psychanalyse. Aussi fus-je très content, lorsque le nom d'*Erna* vint se substituer à Dora. Je me servis donc de ce nouveau nom dans la suite de ma conférence. Celle-ci terminée, je me suis demandé d'où avait bien pu me venir le nom d'*Erna* et n'ai pu m'empêcher de rire en constatant que l'éventualité redoutée avait réussi à se réaliser, en partie tout au moins. Mon autre auditrice s'appelait, en effet, de son nom de famille, *Lucerna*, dont j'avais ainsi pris les deux dernières syllabes.

Freud, S. (1906/1976), *Psychopathologie de la vie quotidienne*, pp. 258-260)

À LA RECHERCHE D'UNE PSYCHOLOGIE DE L'ADULTE DANS DES UNIVERS
CULTURELS MULTIPLES

1. ÉLABORATIONS SYMBOLIQUES ET DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNE ADULTE

Les compétences symboliques nous permettent d'utiliser les images, récits, ou phrases musicales que nous offrent nos cultures pour peupler le monde de significations et interpréter ce que nous vivons. De tels objets culturels peuvent alors constituer des ressources pour le développement psychologique de la personne adulte. Le développement de l'adulte est en effet profondément lié aux processus par lesquels la personne parvient à conférer des significations à de nouvelles situations. – Telles sont les propositions que nous examinerons ici. Dans ce premier chapitre, nous les amplifions en une problématique de la construction de significations lors des périodes de transition de la vie adulte. Nous précisons également le vocabulaire que nous emploierons au long de ces pages. Au chapitre suivant, nous replaçons ces idées dans le cadre théorique d'une psychologie du développement social et culturel ; une exploration empirique nous permet ensuite d'en cerner la portée. Nous reviendrons à ces idées au dernier chapitre, où nous esquissons une théorie des compétences symboliques dans le développement de la personne adulte.

1. Constructions de significations et transitions développementales

Pour pouvoir penser, agir et interagir avec autrui, une personne doit pouvoir conférer une intelligibilité – ou *construire des significations* - aux situations qu'elle vit, dans son quotidien comme dans des situations exceptionnelles, tout au long de sa vie. Que ces situations aient pour elle des significations ne répond pas seulement à un besoin quasi-existential ; c'est surtout une condition de sa capacité à se lier à autrui, à apprendre, à travailler. Le développement psychique de la personne se révèle en effet tributaire d'une forme de signification personnelle, subjective, qu'elle attribue à la situation dans laquelle elle est engagée, que ce développement soit compris au niveau de la construction de connaissances ou de compétences, ou qu'il engage des modifications de structures profondes du psychisme. De telles significations englobent des aspects émotionnels, représentationnels ; elles peuvent être liées aux intentions de la personne ou à sa compréhension des intentions d'autrui, ou encore des rapports entre son action et ses conséquences, ses enjeux interpersonnels ou sa valeur symbolique. D'un point de vue phénoménologique, une situation « fait sens » pour soi ou procure au contraire un sentiment d'étrangeté ou d'absurde.

Constructions de significations, élaborations psychique et symbolique

Certaines situations appellent explicitement la construction de nouvelles significations. En effet, l'environnement quotidien ou familial d'une personne a généralement une certaine stabilité et est en partie prédictible. Celle-ci peut mobiliser des compétences ou des connaissances, plus ou moins complexes, qui lui permettent « naturellement » d'agir, de comprendre facilement ce qui se passe, voire d'élaborer de nouvelles connaissances. Certains auteurs diraient que la personne suit certains « scripts ». Bien sûr, l'étendue des situations qu'elle considère comme allant encore de soi ou, au contraire, déjà étrange, dépend de sa tolérance au changement. Parfois, la personne peut ne plus rien comprendre à la situation face à laquelle elle se trouve, ne sachant plus comment l'interpréter, s'y définir ni y agir ; il y a comme une « crise de sens ». Les travaux en psychologie ont notamment décrit trois crises de ce type : soit l'environnement culturel ou idéal d'une personne évolue rapidement (Duveen 1998, Moscovici 1973) ; soit la personne change d'environnement social ou culturel (Furnham & Bochner 1986, Altounina 2000, Nathan 1991, Moro 1998) ; soit enfin la personne elle-même change, pour une raison ou un autre (changements physiques, de statut social à l'adolescence ou lors du devenir parent, accident grave)². Comment ces « crises » ou ces « appels de sens » peuvent-ils être résolus ?

² Erikson (1975) a décrit ces trois types de situations – déplacement, changement du milieu, changements internes d'origine maturationale – comme trois formes de « crise d'identité ».

Au niveau collectif, c'est à ces moments de rupture de sens ou d'irruption d'idées nouvelles que de nouvelles représentations collectives se développent et se modifient le plus - comme cela a été le cas de la représentation sociale de la psychanalyse, du SIDA ou encore de l'irruption des approches occidentales de la médecine en Inde (Moscovici 1973, Duveen 1998, 1999)³. Les *représentations sociales* sont ainsi décrites comme des constructions complexes visant à conférer des significations en partie partagées, permettant de colmater des brèches de sens - où il n'y avait pas d'images, de récits, d'actes possibles, de critères d'évaluation, émerge une représentation sociale, cristallisant ces différents ordres de phénomènes sous un label général (Moscovici 1999).

Au niveau individuel, certaines approches montrent comment les personnes construisent activement des *récits* d'eux-mêmes et des significations. Suivant une structure narrative faisant part de nos héritages culturels, voire inhérente à notre manière d'appréhender le monde, ces récits toujours recomposés permettent d'organiser les événements, d'articuler les ruptures et les tensions dans des séquences temporelles, de rendre lisibles des intentions d'*alters*. De cette manière, au travers des interactions avec autrui et la culture, en se positionnant subjectivement, les personnes peuvent gérer ces remises en question en les rendant signifiants pour elles-mêmes (Bar-On 1995, Bruner 1990, Kraus 1996, Ricœur 1985, etc.). De la même manière, des approches d'origine clinique montrent comment, dans le cadre thérapeutique, les personnes qui vivent des « crises de sens » travaillent à la construction de significations pour les situations qu'elles vivent, leur permettant de gérer les émotions qui y sont liées, de panser leur identité personnelle, de lier ces situations à un récit d'eux-mêmes.

A un autre niveau d'analyse, les constructions de signification supposent des processus intrapsychiques spécifiques. Certains auteurs utilisent la notion d'*élaboration psychique* pour désigner les processus par lesquels une émotion, une perception, quelque chose qui arrive à une personne prend une forme « pensable », psychiquement assimilable ou manipulable (Winnicott 1986, Bion 1990, Gibello 1990, Grossen & Perret-Clermont 1992, Green 1995, Duparc 1998, Brewin & Power 1999, etc.). Notamment, lorsque la crise de sens est liée à une rupture de cadre culturel, comme dans le cas de migrants, des travaux cliniques indiquent que la situation peut parfois être dotée d'une signification si la personne peut faire appel à un récit, à des éléments symboliques propres à sa culture perdue. Le récit traditionnel peut alors redonner une cohérence au monde de la personne (Nathan 1991, Dufours-Gomperz 1992).

Nous parlerons d'*élaboration symbolique* pour désigner les processus d'élaboration psychique individuels qui sont rendus possibles par la mobilisation d'éléments culturels partagés et qui permettent aux personnes de construire des significations dans des situations d'appel de sens, dans la vie quotidienne. En ce sens, construction de signification et élaboration symbolique sont deux processus complémentaires, appréhendables à deux niveaux d'analyse différents.

³ En particulier, elles émergent et se constituent dans des situations de tension ou de rupture culturelle dans le champ social. Duveen (1998) indique ainsi : « Within any culture there are points of tension, even of fracture, and it is around these points of cleavage in the representational system of a culture that new social representation emerge. In other words, at these points of cleavage there is a lack of meaning, a point where the unfamiliar appears, and just as nature abhors a vacuum, so culture abhors an absence of meaning, setting in train some kind of representational work to familiarise a sense of stability. » (Duveen, 1998, p. 467). Duveen identifie trois types de « clivage du sens » : il peut être lié à une rupture concrète (politique ou sociale, comme la chute du mur ou l'arrivée du Sida) ; entre des systèmes de représentations (les Droits de l'Homme et les droits refusés à une minorité donnée) ; ou des représentations en tant qu'elles sont des dimensions identitaires (comme la double appartenance culturelle de quelqu'un). Cette approche lie donc directement les questions de rupture de cohérence dans un univers de représentations et de « manques de sens ». De manière générale, il se peut que le « conflit », la rupture une continuité ou d'un consensus, appelle la construction de nouvelles significations. Ce qui fait alors la cohérence d'une nouvelle représentation qui émerge dans une dynamique de processus d'objectivation et d'ancrage est de nature sociale : "If we return to the idea of representation as a point in semiotic space, what stabilises a particular representation and holds it together as an organised structure is the pattern of social influences operating at this point within a particular group and between the group and society more generally" (Duveen 1998, p. 464).

Transitions développementales

Il est très difficile de définir strictement la nature du développement psychologique de la personne adulte – alors qu'il semble que les structures cognitives ou les structures profondes du psychisme ne se modifient plus fondamentalement après l'adolescence. Une des manières de rendre compte des appels de sens liés aux changements personnels est d'identifier les périodes qui, dans l'histoire de vie d'une personne, bouleversent une forme de continuité et supposent des remaniements plus profonds, périodes parfois identifiées comme « crises » ou « turning points », ou encore *périodes de transition*.

La notion de transition tire une partie de son sens des évolutions contemporaines du cycle de vie et des travaux sur la jeunesse⁴, ainsi que de questions relatives à la nécessaire formation permanente des adultes. Dans l'espace social, les parcours de vie seraient moins « ascendants » que « transversaux » : plutôt que de suivre un parcours social et professionnel balisé, menant toujours vers un statut social plus élevé, l'individu traverse des milieux variables ou qui se modifient rapidement. Il doit continûment acquérir de nouvelles compétences et connaissances pour s'intégrer à un certain degré dans les situations nouvelles dans lesquelles il évolue – réseaux sociaux, travail, situations quotidiennes (Carugati, à par.). Cependant, la manière dont la personne vit et s'implique dans différentes situations, ou *cadres* de son expérience, dépend aussi de leur signification pour elle, à ce moment-là de son parcours. Ses expériences antécédentes, ses rapports avec autrui et avec soi-même, les émotions associées et mobilisées dans la nouvelle situation, déterminent largement la manière dont celle-ci est vécue. Cela ne signifie en aucun cas que les parcours de vie soient linéaires et répétitifs ; dans la vie adulte, de tels moments sont au contraire souvent considérés comme des occasions de développement. Ces périodes de transition sont souvent liées à un changement factuel : entrée dans, ou sortie du monde professionnel (par ex. chômage), changement de métier, mariage, parentalité, découverte d'une stérilité (Rutter & Rutter 1993). Durant les périodes qui entourent un tel événement, un certain nombre de certitudes, de rapport routinier à soi-même, de compétences, ainsi qu'une certaine définition de soi, sont balayées et peuvent être des occasions de modification profonde de la personne, de sa manière de se positionner vis-à-vis d'elle-même et d'autrui. Elle peut parfois ressortir de ces périodes solidifiée, par exemple si elle arrive à élaborer ces expériences et les intégrer de manière complexe, mais parfois aussi fragilisée (Labouvie-Vief 1992, Rutter & Rutter 1993, Baltes & Staudinger 1996, Labouvie-Vief 1992).

Nous aborderons la question du développement de l'adulte sous l'angle des périodes de transitions développementales. Quand nous parlerons de développement psychologique de l'adulte, il sera ici question de l'ajustement entre, d'une part, les significations qu'une personne peut conférer à une situation relativement à une telle transition, et, d'autre part, les contraintes humaines, socioculturelles, événementielles et concrètes qui s'y exercent.

Dans cette acception du développement de la personne adulte, nous admettons que, dans un contexte socioculturel, historique donné, celle-ci se déplace dans un nombre relativement limité de cadres d'expérience (Goffman 1991) dans lesquels elle vit et interagit avec autrui, est prise dans des réseaux sociaux, plus ou moins explicitement régulés, et dans lesquelles des activités se déroulent avec ou sans la médiation d'objets matériels et symboliques. De fait, les significations de ces

⁴Avant cela, l'adolescence, qui met en évidence des processus psychiques importants, avait beaucoup été étudiée: passage de l'enfance à l'âge adulte, elle suppose une redéfinition de soi, des rapports à autrui, de l'appartenance au groupe, ainsi que l'acquisition de capacités de raisonnements complexes et une « recherche de sens ». L'adolescence paraissait enfin s'achever avec l'accession de la personne à une profession et l'établissement de rapports affectifs durables, pouvant mener à la parentalité, ou plus généralement, à la générativité. (Erikson 1950). Suite aux débuts des changements économiques et sociaux des années quatre-vingt, cette clôture est devenue problématique, tant au niveau de l'insertion professionnelle que de la constitution d'un couple et d'une famille. Les chercheurs en sciences sociales ont alors constaté un « décloisonnement des seuils », variable selon les contextes socio-économiques. En effet, le moment où le jeune quitte sa famille ne correspond plus à celui de la création d'une nouvelle famille, la fin de la scolarité ne coïncide pas avec l'accession à une profession stable ; les chercheurs ont appelé cette période de suspension de statuts « l' allongement de la jeunesse », ou encore la « transition vers l'âge adulte ». Depuis, le fait de ne pas stabiliser son mode de couple ou son poste professionnel paraissent être des tendances de la vie contemporaine (Alléon 1985, 1990; Anatrella 1988, Galland 1997).

actions et la place de la personne sont intimement liées au jeu des valeurs du contexte socioculturel, à la manière dont se répartissent des pouvoirs et circule l'information, à la manière dont s'y insèrent les cadres d'expérience de la personne, et à son positionnement face à ces cadres et à ce contexte. Dans chacun de ces cadres, les significations des actions ou du rôle de la personne ne sont pas fixées une fois pour toutes, mais sont négociés, co-construits ; les relations se modifient, les significations et les enjeux se redéfinissent. A l'échelle d'une vie, le nombre de ces cadres est néanmoins limité et très variable d'une personne à l'autre. Une période de transition suppose que les rapports de la personne à ses cadres d'expériences soient modifiés.

Trois types majeurs de modification du rapport à ces cadres, ou périodes de transition, ont été étudiés dans la littérature : soit la personne change de cadre d'expérience ; soit le contexte général connaît un bouleversement notable ; soit, enfin, la personne connaît un changement interne important (certes, liés à ses relations à autrui et au monde !)³.

Nous admettons également la qualité profondément émotionnelle de ces significations, ainsi que le rôle capital joué par la vie émotionnelle, dans et sous les manifestations de la pensée consciente et dans les actions, les apprentissages, les discours, les rapports interpersonnels, les rapports entre humains et cadres sociaux et contextes culturels. Par ailleurs, une partie de la vie psychique et émotionnelle de la personne échappe à sa conscience, et la vie inconsciente peut jouer un grand rôle dans la manière dont celle-ci interagit avec autrui, fait des choix et apprend – et élabore des significations. Nous admettons que les limites entre ce qui est conscient et ce qui est inconscient ne sont pas absolument fixes, et que la possibilité que certains contenus ou processus inconscients deviennent accessibles à la conscience n'est jamais exclue une fois pour toutes. Ces fluctuations varient selon les personnes, au gré des moments de leur vie, ou de leurs expériences intimes et partagées.

Sur la base de ces présupposés, la notion de *transition* permet de mettre en évidence trois ordres de processus liés au développement de la personne, à savoir :

- 1) L'acquisition de nouvelles *compétences*, notamment : de nouvelles compétences cognitives, modes de raisonnements, heuristiques de résolution de problèmes ; de nouvelles compétences sociales – liées à la maîtrise des normes explicites et implicites, du langage propre à de nouveaux espaces de socialisation ; des compétences techniques, ou savoir-faire techniques (Labovief-Vief 1992, Zittoun 1996, Heath 1996, à par. , Coulomb 1997) ;
- 2) Des remaniements *identitaires* : les nouvelles situations supposent des négociations des rôles et statuts de la personne, de nouvelles expériences de soi comme étant doué de compétences ; l'estime de soi et l'image de soi peuvent être modifiées. Il y a en effet une grande intrication entre actualisation de compétences, représentations et dimensions identitaires (par ex. Erikson 1975, Hundeide à par., Kaiser, Perret-Clermont, Perret & Golay 1999 ; Duveen 1998). Certains auteurs s'intéressent ici davantage au développement de la « personnalité ». Dans une période de transition, ces réélaborations identitaires doivent avoir une certaine dimension temporelle – les définitions de soi au présent sont liées à des représentations de soi dans le passé et dans l'avenir, et ont ainsi une dimension projectuelle (par ex. Bautier & Rochex 1998, Alléon, Morvan & Lebovici 1990).
- 3) La construction de significations personnelles de l'expérience et de la transition elle-même – que cela « fasse sens » pour la personne – et l'inscription de cette signification dans une forme de *récit de soi*. De nombreux travaux ont montré l'importance pour la personne adulte de pouvoir relire sa propre expérience (pour elle, au travers de dialogues, ainsi que de manière non linguistique) dans une perspective temporelle, incluant une certaine idée de soi comme ayant

³ Nous nous reportons ici d'une part aux travaux sur les migrants, sur les changements importants de contextes idéologiques, ainsi que sur les ruptures de l'histoire de vie ; ces trois types de modification de la personne à ses cadres d'expérience rejoignent également les trois formes de « crise identitaire » identifiées par Erikson (1975).

une certaine constance, articulant son passé et son futur, voire en lui insufflant une certaine tension de réalisation. (Bruner 1996, Dominicé 1985). Cette dimension est liée aux deux précédentes : la plupart des approches psychothérapeutiques travaillent à modifier, d'une manière ou d'une autre, les significations que les gens attribuent à des situations ou à des comportements, ou à modifier les récits de soi qui sont liées à une forme de souffrance psychique : il y a là un travail sur l'identité. En outre, l'importance de la signification que quelqu'un confère à une situation, intimement liée aux émotions relatives à son image de soi, et l'image de soi en relations avec autrui, s'est révélée être décisive pour les apprentissages nouveaux.

Nous dirons alors qu'est « développementale » une construction de signification consciente ou inconsciente, qui permette à la personne de gérer les émotions qu'elle vit dans une situation nouvelle, d'y développer une intentionnalité, d'agir et interagir, de penser et d'apprendre. Cette construction est développementale pour autant que la personne ne s'aliène pas le sens de son intégrité, ni autrui ou la société dans son ensemble. À l'inverse, une élaboration ou une signification nouvelle ne permettant pas de maintenir de telles relations à soi-même, aux autres et au monde, ou cause de souffrance psychique intolérable, ne sera pas considérée comme « développementale ». La nature plus ou moins développementale de ces significations varie en fonction des moments de la vie et des contextes ; la signification des transitions elles-mêmes dépend des compétences des personnes, de leur identité, du support social dont elles bénéficient, etc. (Rutter & Rutter 1993). En admettant ce modèle de la transition, nous posons que la construction de signification, supposant un travail d'élaboration psychique, est l'une des composantes essentielles du développement de la personne adulte, qui se caractérise notamment par les transitions constamment imposées par de nouvelles situations.

2. Ressources culturelles et compétences symboliques

Comment de telles constructions de significations sont-elles possibles ? Il a été mis en évidence que les dimensions émotionnelles de l'expérience, et les aspects relatifs aux compétences, à l'identité et au récit de soi sont en général « travaillés » dans les cadres de l'expérience, au travers des échanges, de la réflexion avec autrui réel ou intériorisé (Perret-Clermont 1997), ainsi que dans des espaces tiers, comme par exemple au travers de l'expérience culturelle (de Rosny 1992, Nathan 1998, Winnicott 1971.). L'expérience culturelle offre précisément un espace pour les constructions de significations et l'élaboration symbolique. Comme d'autres *espaces transitionnels* (celui des interactions mère-nourrisson, psychothérapeute-patient...) (Winnicott 1971, 1989, Green 1992, Grossen & Perret-Clermont 1992, Tisseron 1998), celle-ci ouvre un espace intermédiaire entre le réel et l'irréel, entre le subjectif et le partagé. Nous nous intéresserons avant tout aux modes d'élaboration de l'expérience et de la construction de signification qui sont liés à des expériences culturelles. Pour en parler, nous éviterons la notion de « culture », extrêmement utilisée, sursaturée (cf. Lexique), et en suivant d'Andrade (1992), préférerons parler d'*éléments culturels*.

Éléments culturels

Des *éléments culturels* sont notamment caractérisés par leur dimension *symbolique* : ils renvoient à d'autres réalités – images, idées, émotions, récits etc. Cette dimension symbolique permet donc à la personne de peupler le monde de significations, qui seront les bases de ses motivations, de ses actions, de ses idées, de ses sentiments, de ce qui lui permet de se définir. En ce sens, ils constituent une interface entre le monde et la personne, l'environnement et le psychisme. Certains auteurs distinguent les « significations personnelles » des « significations culturelles » elles-mêmes, lesquelles supposent un consensus des interprétations individuelles ; ces consensus sont garantis au minimum par le fait que les personnes partagent un certain nombre d'expériences comparables (Strauss & Quinn 1997). Les éléments symboliques culturels supposent que les significations personnelles se rejoignent et soient partagées, soit par une communauté de personnes à une époque,

soit dans le temps (on peut alors parler de culture au sens « traditionnelle », transmise au travers des générations).

Le fait que ces significations soient liées à des symboles permet aux membres d'un groupe de partager au moins partiellement les mêmes interprétations, ce qui rend l'expérience communicable, partageable, transmissible au travers des générations. Les éléments culturels, produits et modifiés au cours des millénaires par des humains confrontés aux événements importants du cours de la vie, comparables à ceux que nous vivons, offrent autant de moyens facilitant une « prise mentale » sur les événements et nous permettant de rendre ceux-ci signifiants.

En nous limitant à la situation culturelle de nos sociétés occidentales modernes, et au-delà des consignations écrites de connaissances et des formes de transmission de mémoire du savoir-faire et de l'histoire de groupe, nous retiendrons deux types d'éléments plus particulièrement susceptibles de porter des significations partageables. Différents types de forces garantissent la cohésion des significations qu'ils véhiculent, même si dans certains cas un même objet peut être analysé selon chacune des perspectives :

- 1) Un premier type serait celui des objets, langages, récits, idées, en tant qu'ils sont des *composantes* d'un système culturel de type *traditionnel* qui lui confère sa signification. Ainsi, un encensoir trouve sa signification symbolique aussi parce qu'il est part d'un réseau complexe d'objets qui sont liés à des récits religieux.
- 2) Un deuxième type, que nous appellerons *artefacts*, est constitué par des objets ou des supports matériellement isolables, qui *contiennent* certains arrangements d'éléments sémiotiques (des objets dont la fonction première est de renvoyer ou susciter des significations, comme les mots, la musique etc.). La cohérence interne de ces objets et un certain niveau de signification leur ont été attribuées intentionnellement par certains agents sociaux ; leur diffusion est assurée par (en général) d'autres agents sociaux. Une telle définition permet d'inclure dans cette catégorie d'artefacts des livres, des films, des chansons, des oeuvres d'art⁶ etc., et nous parlerons d'éléments *en diffusion*, potentiellement accessibles à tout membre d'une société comme la nôtre ;

Les complexes d'idées, d'images, de potentialités d'actions que constituent les *représentations sociales*, en tant qu'elles sont des cristallisations de réseaux d'idées et de supports symboliques, sont aussi d'une certaine manière des éléments culturels. A la différence des deux formes précédentes, leur existence est due à des jeux de forces qui leurs sont « externes » qui permettent de tenir ensemble ces idées – qui peuvent par ailleurs être diffractées sur d'autres formes d'éléments symboliques (cf. Lexique). Ici, les représentations sociales nous intéresseront moins : non identifiable en tant que telles par les personnes, elles constituent toujours déjà les champs symboliques dans lesquels les personnes s'inscrivent. Nous nous intéresserons davantage aux situations de transition dans lesquelles les personnes font appel à des éléments culturels clairement identifiables, qui ont un pendant matériel, et qui ne sont pas directement constitutifs des situations dans lesquelles elles sont prises.

Dans ce cadre, l'*élaboration symbolique* désigne le processus par lequel des personnes peuvent utiliser des composantes de systèmes symboliques ou des artefacts comme moyens, pour conférer des significations personnelles en partie partageables aux nouvelles situations qu'elles vivent.

Ressources culturelles

Dans nos sociétés, les parcours individuels impliquent des appartenances multiples, des inscriptions dans différents cadres sociaux, à la fois simultanément et au fil du temps. Chacun d'entre eux est susceptible d'avoir développé son système de signes. Les artefacts circulent dans l'espace sociétal

⁶ La Bible est un exemple d'artefact ; mais elle appartient à la première catégorie si elle est considérée comme parole révélée, justifiant un certain nombre de pratiques, etc.

et les systèmes symboliques dépassent les frontières des groupes qui les ont développés, se mélangent et se confondent. Personne n'est confronté simplement à « une » culture comme cela pouvait être le cas dans des sociétés « traditionnelles » ; dans une certaine mesure, chacun peut « choisir » les références, les objets, les langages qu'il préfère. La notion de « bricolage » culturel a pu ainsi désigner la manière dont les personnes « composent » un patchwork religieux pour répondre à leur besoin de sens existentiel (Campiche 1997).

Face à cette hétérogénéité culturelle, il nous devient impossible de penser l'efficacité psychologique et sociale d'un système culturel donné dans son ensemble. Il semble alors plus pertinent de voir comment certains éléments culturels, issus de l'environnement d'une personne donnée, sont ponctuellement pertinents pour elle. Lorsqu'un élément culturel a été privilégié ou investi par une personne, et qu'il est pour elle un « outil pour penser », nous dirons qu'il est une *ressource culturelle*. Nous parlerons d'un côté de *ressources culturelles traditionnelles*, liées à des éléments symboliques inscrits dans des systèmes culturels relativement organisés et de type traditionnel, c'est-à-dire attachés à des groupes ayant une certaine continuité dans le temps, incluant et organisant des contenus symboliques ou matériels ou/et des pratiques collectives, voire rituelles, transmis au travers d'au moins trois générations (ces groupes ayant conscience de certaines caractéristiques liées à la définition identitaire des membres ou des principes par lesquels se constitue l'appartenance). De l'autre côté, nous dirons que des ressources culturelles qui réfèrent davantage à des artefacts en libre circulation dans nos sociétés sont des *ressources culturelles en diffusion*.

Une personne n'est donc pas à strictement parler membre d'un groupe culturel ou dépositaire d'un ensemble de ressources. Au contraire, se déplaçant de cadre en cadre culturel, prise dans d'innombrables réseaux symboliques, elle se définit par la manière dont elle se positionne constamment dans ce champ socioculturel (Duveen 2001, Benson 2001) – c'est dans cette location qu'elle fait acte d'affirmation de sa subjectivité (chaque personne se positionne de manière unique). En conséquence de son parcours de positionnements, elle s'approprie des éléments culturels qui s'offrent à elle. Un élément qu'elle s'approprie et qu'elle peut mobiliser fait alors partie de sa *culture personnelle* (Valsiner 1998). Dès lors qu'elle mobilise cet élément pour un usage qui n'est pas strictement lié aux situations desquelles cet élément vient, il est utilisé comme ressource culturelle ; au sens défini ici, une ressource culturelle est donc toujours « personnelle », telle que la personne s'est appropriée et utilise un élément symbolique comme moyen.

Considérée en rapport avec le modèle de la transition esquissé plus haut, un élément culturel peut devenir une ressource pour l'apprentissage ou l'acquisition de compétences, pour un travail de redéfinition identitaire lié au positionnement subjectif, et enfin pour un travail de construction de signification ou d'élaboration de l'expérience.

Intériorité

Pour parler du troisième ordre de processus liés aux transitions, celui du travail de construction de signification, il faut avoir accès aux relations entre les éléments culturels et l'expérience privée de la personne – le sens d'être soi dans un corps, avec une vie émotionnelle, une mémoire, un imaginaire et un inconscient. La notion métaphorique d'*intériorité* permet de désigner cette articulation. La notion d'espace transitionnel winnicottienne, suggérée par la dimension spatiale que comporte cette métaphore, permet alors d'examiner ce qu'est une expérience « culturelle » – ou son souvenir. Pour le moment, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une expérience qui trouve un double ancrage, culturel et individuel : à un niveau, il y a la réalité matérielle et sociale des rites, des récits, des films – l'organisation de symboles particuliers, de lettres sur une page, d'images sur de la pellicule, et inscrits plus ou moins clairement dans des systèmes symboliques partagés. A un autre niveau, ces éléments culturels permettent à une personne d'explorer des espaces imaginaires, de « voir » une sorte de film intérieur quand elle lit un livre, de sentir des mouvements et des émotions en écoutant une chanson. Dans cet espace intérieur de l'expérience culturelle, le jugement de vérité est suspendu : il ne s'agit pas de savoir si l'expérience est réelle (partagée avec d'autres, avec une correspondance dans la réalité matérielle) ou si c'est une expérience hallucinée.

D'avantage, c'est dans ce paradoxe que cette expérience est possible : les espaces que créent les symboles n'existent pour moi, dans mon intériorité, que parce que je nourris et que j'anime ces symboles culturellement organisés avec ma vie imaginaire, mes souvenirs et mes émotions. Un des intérêts de cette expérience réside dans cette suspension, qui permet de vivre « comme si » tout en étant libre bien au-delà de ce que les limitations du réel social et matériel ne laissent vivre. Cela permet, d'un côté, d'explorer des « soi » possibles ou d'adopter des perspectives nouvelles, au-delà de sa propre expérience, en puisant dans son répertoire d'émotions et d'images et en les recomposant de manière nouvelle, et donc d'enrichir sa propre expérience humaine (Benson 2001). De l'autre côté, cette expérience intime et personnelle suppose précisément de puiser dans l'expérience humaine et la mémoire collective, dans la manière dont elle est consignée – le culturel, les systèmes symboliques ; elle est donc aussi un acte de liaison et de renforcement de lien avec le groupe et les autres (Kaës 1993, 1996).

Compétences symboliques

Comment les personnes peuvent-elles construire de la signification ou élaborer de l'expérience au travers de leurs expériences culturelles ? D'abord, étant donné qu'il est devenu difficile d'isoler les groupes culturels, d'identifier des systèmes culturels clos et cohérents, et de dégager leur efficacité symbolique, nous devons voir les *processus* par lesquels chaque personne, à partir de sa « culture personnelle », élabore la trame sur laquelle se nouent les expériences qui deviendront le tissu de son existence. Ensuite, en invoquant des compétences logico-déductives ou narratives des personnes, il est difficile de rendre compte du nouage d'expériences émotionnelles et rationnelles, culturelles et personnelles, conscientes et inconscientes, en partie non médiatisées par le langage verbal, qu'exigent ces processus d'élaboration psychique et ces constructions de signification. Par conséquent, nous proposons de poser, à titre exploratoire, qu'il est un ensemble de compétences psychiques permettant de telles élaborations symboliques, et qui sont liées au développement de la personne ; nous les appellerons des compétences symboliques.

La notion de *compétences symboliques* désignera alors les compétences par lesquelles de telles élaborations symboliques sont possibles dans l'intériorité, en tant qu'elles sont médiatisées par des ressources culturelles, désignant les éléments culturels investis par une personne – des créations culturelles développées et transmises dans les familles ou en diffusion dans des groupes, dans un contexte sociétal d'hétérogénéité culturelle. Ces compétences articulent donc, d'un côté, les ressources culturelles dont disposent les personnes et de l'autre, la possibilité de réduire des déséquilibres ou des conflits liés à des situations d'appel de sens, notamment par la construction de nouvelles significations requérant une élaboration psychique (Brewin & Power 1999, Perret-Clermont & Grossen 1992, Nathan 1998, Tisseron 1996). De telles compétences sont liées au fonctionnement psychique inconscient et conscient ; elles mêlent des dimensions rationnelles et émotionnelles de la vie psychique.

Le rôle de compétences symboliques ainsi définies paraît important pour comprendre le développement de la vie adulte, et la manière dont des expériences à fort impact émotionnel peuvent être élaborées grâce à la mobilisation de ressources culturelles. Comment avoir empiriquement accès à de tels processus d'élaboration personnelle, dans le cadre d'une psychologie développementale qui reconnaît l'inscription sociale et culturelle de la personne ?

3. Une tâche symbolique, développementale et supposant de nouvelles élaborations

L'une des transitions importantes de la vie adulte est l'entrée dans la parentalité. La période qui précède la naissance ou l'arrivée d'un enfant, en général dominée par la grossesse, est typiquement une période de transition. Une nouvelle identité de parent s'ébauche, de nouvelles compétences vont être requises, l'histoire de vie et du couple sont modifiées, et une succession de situations inconnues et d'événements inédits sont à rendre significatifs.

Pour aborder les questions développementales et les élaborations symboliques liées à la transition, un accès aux représentations et aux émotions des personnes durant une telle période est nécessaire.

Dans le cas de personnes devenant parents, un tel accès est offert par un discours qui concerne l'attente de l'enfant ou la naissance. Comme le discours sur la mort, celui sur la naissance est susceptible de mobiliser des représentations liées au passé, au présent et à l'avenir de la personne, et le travail de nouage temporel est l'une des composantes d'un travail développemental (Aumont & Meisnier 1992, Rutter & Rutter 1993, Josephs 1998, Charlot, Bautier & Rochex 1998, etc.).

Par ailleurs, pour aborder ces questions développementales, il faut que le discours examiné permette d'accéder facilement à des processus d'élaboration symbolique - par exemple qu'il porte sur ou témoigne d'une « tâche » symbolique. Dans le cadre du devenir parent, l'une de ces tâches est donnée par la nécessité de choisir un ou des prénoms pour l'enfant à venir. Les prénoms sont typiquement des éléments symboliques qui peuvent être tant pris dans des systèmes culturels traditionnels que liés à des artefacts en diffusion. Plus largement, le prénom s'avère être un objet extrêmement riche, dont les fonctions symboliques sont nombreuses : il est à la fois lié à des dimensions identitaires, d'appartenances, d'ancrage dans des généalogies à des espaces symboliques complexes, à des dimensions projectuelles, et est fortement porteur d'émotions.

Les procédures de choix de prénom sont aussi des procédures de négociation et de décision, où deux parents doivent trouver une « solution » commune à la tâche symbolique. Cela les amène souvent à devoir reconsidérer leur identité, leurs bagages culturels et leurs projets de transmission. Cette démarche peut être source de conflits – entre partenaires, mais aussi entre chaque personne et ses proches, ou plus intérieurement, entre désirs et images contradictoires, ou, au niveau symbolique, entre ressources culturelles. D'un autre côté, les parents ont à leur disposition des aides pour leur choix : les proches et la famille, les manuels de prénoms et les films, les règles et les principes sont autant de médiations possibles. Les procédures de choix de prénom nous amènent à questionner le rôle des conflits dans le développement de ces parents, le rôle des ressources culturelles dans leur éventuelle résolution, ainsi que les conséquences de non-résolutions pour le développement de la personne.

La procédure de choix de prénom constitue ainsi un travail d'élaboration symbolique complexe, à l'œuvre durant la transition vers la parentalité. De ce fait, procédure de choix du prénom et élaborations développementales se réalisent sur le même arrière-fond représentationnel ; les ressources mobilisées pour l'une sont aussi celles qui sont vraisemblablement saillantes pour l'autre. L'étude des procédures de choix du prénom se présente alors comme un accès aux remaniements de l'identité des parents, aux ressources culturelles qu'ils mobilisent, aux significations qu'ils attribuent à ces changements, et donc aux processus d'élaboration symbolique liés au développement adulte. De telles procédures et les élaborations qui les fondent sont ainsi susceptibles de témoigner de compétences symboliques et de l'usage de ressources culturelles spécifiques, en rapport à un travail développemental.

4. Plan et hypothèses de travail

L'idée principale avancée ici est que l'élaboration symbolique, rendue possible par les compétences symboliques et le recours à des ressources culturelles, est l'une des composantes majeures d'un travail psychique développemental. En ce sens, tout processus de pensée créatif, toute élaboration symbolique engendre également de la vie psychique, de la subjectivité chez la personne qui en est l'auteur. L'idée d'*engendrement symbolique* ne désigne donc pas seulement l'idée que devenir parent d'un enfant est en grande partie un processus culturel. Elle suggère d'abord que deux types de créations symboliques sont à l'œuvre durant la transition vers la parentalité. L'une concerne le travail d'élaboration symbolique aboutissant à fixer des prénoms ; ce travail trouve un ancrage dans l'espace socioculturel, et finit par y ajouter quelque chose ; il crée un nouveau nom, porteur de significations inédites. L'autre création symbolique concerne le fait que les personnes sont, par ce travail lié à la transition, « auteurs de leur développement », précisément parce qu'elles ont des compétences symboliques qui leur permettent de développer (et de transmettre) la richesse de leurs univers représentationnels. Engendrant de la signification, du symbolique et du culturel, les personnes s'engendrent elle-même. Enfin, ce double processus permettra ensuite aux parents de

transmettre quelque chose à la génération suivante (biologiquement engendrée) : un nom et une mémoire qui lui est associé ; une place dans l'espace socioculturel ; et la continuité, ou la transmission, de quelque chose de ce qu'ils auront pu devenir.

Dans la suite de cette première partie, nous allons commencer par retracer le cadre des travaux de psychologie qui ont exploré les rapports entre culture et vie psychique dans une perspective développementale (Chap.2). Nous pourrions alors développer et enrichir les notions présentées dans ce chapitre. Nous montrerons que ces travaux, qui permettent de poser que des éléments culturels offrent des médiations pour le développement, ne rendent cependant pas compte de la part plus irrévocablement subjective et émotionnelle de l'élaboration symbolique et des processus qu'elle suppose. C'est dans ce cadre que nous inscrivons la notion de ressource culturelle et que nous définissons la portée que devrait avoir la notion de compétence symbolique. Pour avoir accès à l'intériorité de la personne, dans laquelle la personne fait l'expérience d'un élément culturel spécifique, nous devons aller au-delà de ces travaux, et soutiendrons que les travaux psychanalytiques proposent des notions théoriques permettant de dépasser ces limites.

Dans la deuxième partie de ce livre, nous explorerons le lien entre élaboration symbolique et développement en nous concentrant sur cette période de transition particulière qu'est l'entrée dans la parentalité (Chap. 3). Nous étudierons un matériau empirique lié à la résolution d'une « tâche symbolique », socialement et culturellement surdéterminée, la procédure de choix de prénoms pour des enfants (Chap.4).

En restant d'abord dans le cadre d'une psychologie socioculturelle du développement, nous examinerons différents usages d'éléments culturels, en rapport avec les trois aspects d'une transition développementale dégagés ci-dessus. Dans la troisième partie de ce livre, (a) en examinant le discours de jeunes parents, nous mettrons d'abord en évidence les médiations culturelles de la procédure de nomination, pour laquelle des « compétences » particulières sont requises (Chap. 6). Cela permettra ensuite de voir que (b) la procédure de nomination elle-même étaye un travail développemental : des ressources culturelles prennent part d'un travail de redéfinition identitaire et de construction de projets d'avenir, pour soi et son enfant. La nature de cette médiation sera alors l'objet de notre investigation, et nous nous avancerons dans l'exploration des (c) constructions de signification. Des ressources culturelles ont-elles une portée développementale parce qu'elles ont une résonance particulière dans la culture personnelle et le récit de soi des parents (Chap. 7) ? Tirent-elles leur efficacité développementale du fait de leur inscription dans des systèmes culturels de type traditionnel, cohérents et admettant une dimension temporelle particulière (Chap. 8) ?

Finalement, dans la quatrième partie de ce livre, nous chercherons à avoir accès aux processus à l'œuvre derrière ces processus de redéfinition identitaire et de récit de soi. Nous présenterons d'abord certaines notions développées par des psychanalystes français post-freudiens (Chap. 9), qui nous aideront à identifier les processus d'élaboration symbolique – des opérations mentales conscientes et inconscientes – rendus possibles par des particularités des objets symboliques, d'origine socioculturelle. Nous retournerons aux données et examinerons, dans l'intériorité des personnes, les processus d'élaboration d'expériences émotionnellement signifiantes que la mobilisation de ressources culturelles paraît rendre possible (Chap. 10). Finalement, nous préciserons la portée que peut avoir la notion de compétences symboliques pour une psychologie du développement de l'adulte.

Cette exploration nous aura permis d'aborder différentes questions : Comment l'élaboration symbolique est-elle (psychiquement) possible ? Tous les éléments culturels, qu'ils soient traditionnels ou diffusés dans l'environnement médiatique, peuvent-ils avoir la même fonction de ressources pour l'élaboration symbolique – quelle que soit leur complexité, leur contenu ? Les personnes sont-elles toutes également « compétentes » pour ces élaborations ? Si ce n'est pas le cas, peut-on développer une telle compétence ? Les processus d'élaboration symbolique, ou rendus possibles par une médiation culturelle, sont-ils toujours développementaux ?

2. CULTURE ET CONSTRUCTION DE SIGNIFICATION DANS LE DEVELOPPEMENT

La notion de *signification* peut avoir deux acceptions relativement différentes. Dans un premier sens, rendre le monde signifiant, c'est se le rendre lisible et décodable. Dans le sens que nous avons privilégié au chapitre précédent, elle renvoie à une forme d'intelligibilité subjective, émotionnelle ; la signification est ici une *forme de condition* du développement de la personne, qui détermine l'engagement de la personne dans des situations nouvelles, sa capacité à se lier avec d'autres et à maintenir une forme d'intégrité.

Dans ces deux acceptions, il est question de la médiation psychique que peut offrir la culture. Cependant, celles-ci renvoient à deux manières de concevoir le rôle de la culture dans la pensée ; bien que ceux-ci soient complémentaires, nous les séparerons dans un but analytique.

Dans une première perspective, la culture est constitutive du psychisme: les travaux en psychologie culturelle ou en psychologie sociale du développement montrent comment, dès et avant sa naissance, la personne naît dans un univers culturel, peuplé de signes, de symboles, de pratiques façonnées par des humains au travers du temps. En ce sens, la personne ne peut se développer que par, et grâce au fait que le monde humain est culturel ; la culture est *constitutive*, profondément intriquée au développement de l'humain en tant que membre d'une collectivité.

Dans une seconde perspective, la personne qui s'est déjà développée dans une forme de culture, qui a déjà des compétences langagières, réflexives et sociales, rencontre des objets culturels ou des ensembles de pratiques. Ces rencontres peuvent la mener à suspendre son action, à prendre une distance par rapport à ce qui, pour elle, allait de soi, et la conduire à adopter d'autres perspectives, à développer de nouvelles compréhensions et actions, ou à initier des apprentissages. En ce sens, des éléments culturels ou des constructions symboliques collectives ont pour elle une *fonction seconde*⁷.

La première partie de ce chapitre (1) explorera la littérature psychologique sur la constitution de la personne en tant qu'être de culture, construisant au travers de ses rapports avec autrui et son environnement, des significations - une intelligibilité - du monde. Nous y préciserons un modèle permettant de rendre compte de certain des processus de construction de sens qui nous intéresse. (2) Les traditions théoriques que nous aurons explorées ont examiné l'individu dans ses rapports avec la culture et les autres qui l'entourent, et à la possibilité de l'émergence d'une subjectivité dans ce champ de forces. Nous devons nous interroger sur la face « interne » de cette subjectivité - le pendant intérieur de ces expériences culturelles. Nous annoncerons alors qu'une théorie d'inspiration psychanalytique nous permettra de changer de niveau d'analyse et de compléter ainsi notre modèle. (3) Dans la dernière partie de ce chapitre, nous préciserons l'idée selon laquelle les éléments culturels peuvent avoir une fonction seconde pour la personne, en devenant des ressources culturelles lui permettant de construire des *significations pour elle-même*, et qui peuvent avoir un rôle développemental. Nous poserons alors que par cette mobilisation de ressources culturelles, les personnes effectuent un travail de repositionnement identitaire et temporel et un travail de construction de signification et d'élaboration symbolique. Nous définirons enfin la manière dont nous concevons la personne dans une perspective développementale.

1. La culture, constitutive du développement

Dans les paragraphes qui suivent, nous allons parcourir différentes approches théoriques qui se sont penchées sur les rapports entre culture, pensée et développement. En particulier, nous nous inscrirons dans une tradition de travaux en psychologie qui admettent le rôle actif de la personne se développant dans un entourage social - humain, matériel, historiquement situé - et nous examinerons le rôle qu'y joue le culturel. Nous entrerons enfin dans les approches qui se sont plus spécifiquement penchées sur le rôle de la culture dans la construction de significations.

⁷ Je remercie le Dr Julien Deonna pour ses questions, auxquelles doit beaucoup la forme finale de ce chapitre.

Au préalable, rappelons que deux approches classiques du rapport entre culture et psychisme ont été fondatrices de la plupart des recherches que nous présentons plus bas : celle de Bakhtin (1984), et son modèle des « voix » de l'esprit, qui sont comme des échos, des résonances de notre fréquentation des autres, des œuvres et du monde social (*cf.* Lexique, *Voix*), et celle de Geertz (1973), pour qui la culture constitue des modèles pour penser le monde de manière cohérente et permettant à l'humain de pallier son angoisse devant des questions fondamentales. Le rapprochement de ces deux approches pose certaines questions, auxquelles un bon modèle du rapport entre culture et psychisme devrait pouvoir répondre aujourd'hui, lorsque les personnes vivent dans un monde d'une grande hétérogénéité culturelle. Quatre questions serviront de fil rouge à cette section :

1. Quel est le rapport entre la culture « dans » la tête et « hors » de la tête ? Comment la culture « entre-t-elle » dans l'esprit, diachroniquement, lorsqu'elle fait partie du développement, mais aussi à l'âge adulte ?
2. Comment expliquer le fait que différentes personnes d'une même culture, ou d'un même sous-groupe culturel, n'ont pas tous strictement le même bagage culturel ? Comment rendre compte du fait qu'il y a une marge de réinterprétation de la culture, et une forme de modification de la culture par la personne ?
3. Si l'on admet que, comme dans les sociétés traditionnelles, les personnes ont un certain besoin de cohérence dans une société moderne culturellement l'hétérogène, comment la pluralité et la diversité de voix diverses voire contradictoires est-elle arrangée, comment la conflictualité inhérente à la diversité de voix est-elle gérée ? Comment par ailleurs la personne peut-elle pallier son angoisse et orienter son action, et de manière à ce que cet univers ne lui paraisse pas infiniment fragmenté ?
4. Comment, enfin, si l'on admet que les éléments culturels ne tirent pas nécessairement toute leur signification d'un système englobant, mais que des objets isolés ou des voix sont aussi culturels, comment ces derniers peuvent-ils également participer à l'intelligibilité du monde ?

Les modèles que nous envisageons offrent des réponses aux deux premières questions ; la troisième et la quatrième, si elles sont discutées, resteront en revanche ouvertes. C'est ce qui nous conduira à proposer une perspectives théorique complémentaire.

1. Culture « dans le monde » et culture « dans l'esprit » : perspectives développementales

Différentes approches développementales ont établi le caractère fondamentalement culturel de toute vie psychique humaine. Pour répondre à la première question, nous nous plaçons dans un ensemble de traditions théoriques abordant le développement de l'enfant sous l'angle de la culture. Celles-ci mettent en évidence la profonde intrication des dimensions sociales, cognitives, identitaires et symboliques à l'œuvre dans les processus de construction de nouvelles compétences et de connaissances chez l'enfant..

D'abord, les *approches psychanalytiques du développement du nourrisson* ont montré que les premières relations entre une mère et son enfant, déjà avant sa naissance, par voie des sensations et perceptions, au travers de représentations et des fantasmes que les parents développent au sujet de l'enfant, sont des composantes et des conditions de sa pensée. Ensuite, les modalités du portage, les premiers soins, le contact kinesthésique à la mère ou aux personnes qui occupent une fonction maternelle, offrent à l'enfant ses premières expériences « humaines », comme celles de l'amplitude de ses perceptions et des limites de son corps. Celles-ci posent les conditions de la possibilité de l'idée de soi, des images mentales, de la pensée (Bion 1990, Golse 1990, Winnicott 1971). Or, l'ensemble de ces modalités relationnelles est culturellement organisées; l'origine du psychisme est donc déjà culturelle. Ceci expliquerait notamment le fait que les mères migrantes, sans le soutien

d'un groupe partageant leur culture, aient parfois de la peine à reconnaître et à materner leur enfant, qui ne développe alors pas cette « unité » du psychisme nécessaire à l'élaboration de l'expérience. Les fonctions que soutient la culture ainsi définie sont décrites métaphoriquement comme étant de l'ordre de « l'enveloppement » psychique, de la contenance de l'expérience (Moro 1998, Nathan 1991). L'organisation de l'inconscient et de la vie affective est elle-même relative aux cultures dans lesquelles vivent les personnes, à la vie symbolique qui s'y déroule et à la manière dont celle-ci s'actualise dans les gestes interpersonnels et collectifs (Devereux 1972, Kaës 1998). Dans ces différentes approches, la culture développe et fournit la matière pour une expression symbolique, analogique ou métaphorique d'expériences émotionnelles ou sociales, essentiellement au travers de narrations et de pratiques de type rituel (Blanchet & Nathan 1989).

Ensuite, des psychologues, cherchant à comprendre le développement de la pensée humaine et de l'enfant, ainsi que des anthropologues, se penchant sur les modalités « d'acquisition » de l'appartenance culturelle à un groupe donné, se rencontrent sur le large champ des rapports entre développement et culture, notamment développé dans le cadre des recherches dites « cross-cultural ». Ainsi, le développement humain se ferait essentiellement au travers de différentes formes d'apprentissage, dès la naissance, puisque le bébé « apprend » à accommoder son comportement à celui des autres (Segall, Dasen, Berry & Poortinga 1999, Tomasello 1999).

Dans cette famille de travaux, les *approches psychosociales* rassemblent les processus généraux par lesquels une personne devient membre de tel ou tel groupe (porteuse de telle culture) par les termes d'« enculturation » et de « socialisation ». L'*enculturation* désigne le processus général d'apprentissages d'idées, de valeurs, de concepts, de pratiques, simplement parce qu'ils font partie de l'environnement social. Pour Camilleri & Malewska-Peyre, la *socialisation* est en général un aspect spécifique de l'enculturation, à savoir :

The totality of modifications produced in the individuals' relationship with their environment (material, cultural, mental) as a result of interaction with others. The modifications affect all that individual receive and express, globally as well as at the level of basic processes (e. g. perceptual, emotional, and cognitive functions). (Camilleri & Malewska-Peyre, 1997, p. 43).

Ces deux processus mettent l'accent sur la manière dont, au travers des interactions d'une personne avec son milieu humain, social, matériel et symbolique, un ensemble d'éléments culturels devient constitutive de son identité et de sa manière de percevoir le monde, de le penser et d'y agir.

Les travaux sur l'enculturation et le développement psychologique par voie de socialisation des courants *cross-cultural* ont montré que les fonctions essentielles de la pensée et du rapport au monde - perception, catégorisation, mémoire, vie émotionnelle - se déclinaient au gré des cultures dans lesquelles les personnes vivent. Elles se développent de fait, par les interactions de l'enfant et de son milieu. D'autres formes d'activité psychique, exigeant l'acquisition de langages spécifiques et la manipulation de signes, sont ensuite développées par voie de socialisation, comme les compétences procédurales, les compétences narratives et certaines connaissances théoriques. L'identité sociale, les représentations de soi et des autres, un système général d'orientation, les capacités de raisonnement, etc. sont développés par voie de socialisation et enculturation. Le raisonnement logique et la résolution de problèmes semblent en particulier être développés dans le cadre de systèmes scolaires formels (Berry, Dasen & Sarcasathi 1997 pour une synthèse). Nous parlerons de socialisation *primaire* pour désigner le premier parcours développemental de la personne, qui donne sa première manière de constituer son identité et ses représentations, et qui est en général lié à sa vie en famille (ou ce qui en fait office) et à l'école.

Une critique faite à une telle approche est qu'elle rend l'acquisition de la culture mécanique, nécessaire et unidirectionnelle. Elle ne permettrait pas, si elle était acceptée strictement, de comprendre pourquoi des membres d'une même famille, socialisés aux mêmes valeurs, ayant bénéficié des mêmes transmissions, peuvent avoir un rapport différencié à un bagage commun. Toutefois, une approche psychosociale peut bien admettre que la personne s'individualise, qu'elle se réapproprie cette culture, en même tant qu'elle se socialise (Tap & Malewska-Peyre 1992).

D'autres courants se sont développés pour rendre compte des rapports entre culture et pensée ; issus de traditions différentes de ceux qui précèdent, ils ont longtemps étudié la pensée de l'adulte sans préoccupations développementales. Récemment, certains modèles ont toutefois cherché à intégrer une dimension évolutive. D'une part, l'approche dite *sociogénétique* permet ainsi de compléter ce que nous avons vu jusqu'ici : admettant une dimension développementale, elle identifie plus spécifiquement le statut du culturel dans les rapports de la personne à son environnement. D'autre part, après les modifications importantes qu'elle a connues (Perret-Clermont, Perret & Bell 1991), la *psychologie sociale du développement cognitif* plaide pour une vue qui va vers l'intégration de dimensions sociales, relationnelles et culturelles dans le développement.

Les travaux que l'on peut regrouper sous l'appellation générique de psychologie culturelle ou *sociogénétique* ont intégré certains des concepts de chercheurs russes à une psychologie plus occidentale. L'accent est mis sur les relations entre culture collective (l'univers symbolique) dans un cadre donné, un contexte social et relationnel spécifique, et les processus dynamiques par lesquels la personne s'y développe, s'y individue et construit ses structures cognitives et de signification et sa « culture personnelle » (Valsiner 1998). Différentes approches, toutes développementales, ont ainsi récemment réexaminé la question du rapport du psychisme aux « outils culturels », en particulier autour de la notion d'internalisation.

La notion d'*internalisation* désigne le processus de « passage » de la signification culturelle partagée au psychisme individuel :

En termes généraux, l'internalisation se rapporte au processus par lequel un matériau présenté à l'individuel par un alter social (social others) est importé dans le domaine intrapsychique de la pensée et des processus affectifs, que l'alter social soit une personne, une institution sociale, ou des schèmes, emblèmes (devices) externes médiatisant culturellement construits. Avec l'internalisation, ce qui était à l'origine interpersonnel (ou intermental) devient interpersonnel (intra-mental) au cours du développement (Lawrence & Valsiner 1993, p.151)⁸.

Néanmoins, la notion d'internalisation pose certains problèmes qui ont mené différents auteurs à le remettre en question (Lawrence & Valsiner 1993, Wertsch 1993, Matusov 1998) notamment au travers du débat autour des oeuvres de Vygotsky et Piaget (bien que ce dernier ne l'emploie pas) (cf. notamment Smith, Dockrell & Tomlinson, 1997). Nous reprenons certaines des difficultés que ces auteurs soulèvent, face auxquelles nous nous positionnerons ; cela nous permettra finalement de développer certains aspects de ce modèle et de mettre en évidence quelques questions qui restent en suspens.

Une première difficulté est liée à l'aspect mécanique et figé de l'idée d'internalisation : en particulier, elle va souvent de pair avec l'idée d'une transmission culturelle unidirectionnelle, selon laquelle un expert transmet des compétences ou connaissances culturelles à un sujet passif au cours de l'enculturation ou de la socialisation (Lawrence & Valsiner 1993). Or, malgré la prégnance de ce type d'idées associées à ce champ, les auteurs soulignent combien ses initiateurs ont d'emblée mis en évidence le rôle actif que joue le sujet apprenant. Ainsi, chez Freud, Janet, et Baldwin, qui tous trois ont inspiré Vygotsky lui-même, la personne transforme activement l'information ou l'élément social ou culturel qu'il internalise : il le structure, l'investit affectivement, le lie à des perceptions antécédentes, le modifie pour l'assimiler, et se modifie lors de cette assimilation (accommodation). Chez ces trois auteurs, le processus-clé serait moins l'internalisation que la transformation (qualitative, structurelle, etc.) d'éléments du monde social en quelque chose d'intérieur, associée à des modifications intérieures. Pour notre part, nous avons vu plus haut avec les travaux sur le développement social de l'intelligence que *l'internalisation permet très bien de désigner d'un seul tenant le processus de l'acquisition d'une compétence, qui suppose de fait de l'assimilation et l'accommodation de multiples schèmes*.

La seconde difficulté est liée à la métaphore associée au concept d'internalisation, en ce que ce dernier suppose une coupure entre le monde externe et le monde interne (le psychisme), avec une très forte connotation spatiale (Wertsch 1993 ; Matusov 1998), et une trop forte coupure entre les

⁸ Traduction personnelle de l'anglais.

univers objectif et subjectif (Lightfoot & Cox 1997). Elle exige notamment que l'on se prononce sur le statut ontologique des éléments culturels internalisés. Lightfoot & Cox (1997) considèrent la dualité « objectif – subjectif » comme réduite dès que l'on admet la dimension temporelle du développement : l'expérience du réel, les interactions et expériences de la personne requièrent des pensées et conduites, modelées par une certaine structure de l'environnement social; ces attitudes permettront ultérieurement de développer un certain nombre d'attentes, une anticipation de cet environnement. Valsiner et Schweder admettent que la « coupure » conceptuelle entre le dedans et le dehors présente certains intérêts pour identifier les processus de pensée ; elle n'est problématique que lorsqu'elle mène un chercheur à exclure l'un des deux aspects (Valsiner 1998 ; Schweder 1995). Nous proposons quant à nous de considérer qu'il n'est pas problématique qu'il existe une différence ontologique entre le monde extérieur à la personne et le monde dans la personne (tel qu'il est pensé par elle). Lorsqu'il s'agit de penser le « passage » de l'un à l'autre, la question devient épistémologique, et il s'agit d'examiner les interactions entre des significations pensées par la personne et des significations partagées. Lawrence et Valsiner vont dans ce sens lorsqu'ils répondent à la question de savoir comment des « matériaux » peuvent être amenés dans la tête en précisant que ces derniers sont sémiotiques : « Signs that can be cognitively manipulated are constructed to represent reality » (Lawrence & Valsiner 1997, p. 95). Nous irions plus loin : *ce ne sont pas les signes qui deviennent mentaux, mais leur propriété d'être symbolique, de désigner des significations*, et rejoignons alors Toomela (1996a), pour qui la personne n'internalise jamais des artefacts, des objets culturels, des récits, des outils culturels : elle internalise les *significations* de ces derniers. La signification culturelle de ces éléments leur est conférée seulement dans des contextes qui mettent en évidence l'aspect partagé des significations (Tomasello 1996, Toomela 1996a, 1996b) ; ainsi les signes acquièrent une signification culturelle pour la personne dans ces situations d'action matérielles et symboliques (ou d'interaction) spécifiques, contraintes par les règles et les rôles et normes qui s'y déroulent, dans un certain cadre. En faveur enfin de l'idée selon laquelle des significations « entrent » dans la tête, il apparaît que l'internalisation de médiations symboliques modifie les structures psychiques de la personne (ses schèmes, Bruner 1966, Shore 1996), et donc ses capacités de manipulation mentale et d'action sur les objets culturels extérieurs (par ex. par l'innovation)⁹.

L'idée d'internalisation permet enfin à certains auteurs de mettre l'accent sur *l'importance de la valeur émotionnelle des objets sémiotiques* internalisés, valeur qui leur est conférée par les situations interpersonnelles dans laquelle la personne a pris connaissance de tel ou tel objet culturel ou a réactualisé de telles connaissances (Grossen, Liengme Bessire & Perret-Clermont 1997). Ainsi, Tomasello (1999) montre que l'internalisation chez les enfants trouve son origine dans des activités d'abord définies par l'attention partagée entre l'enfant et l'adulte, elle-même ancrée dans les premiers accordages émotionnels ; d'une façon différente, les travaux sur la construction de la mémoire ont montré depuis longtemps l'importance de l'affect attaché à une situation donnée pour qu'il y ait souvenir durable (Bartlett 1932, Bruner 1997), rejoignant aussi certains travaux cliniques¹⁰. Évidemment, il est ensuite difficile de dire si toute internalisation au cours de la vie suppose la présence d'un autre, présent ou absent, et avec lequel une relation caractérisée par sa valence émotionnelle est nouée ; il est certain que cette dimension émotionnelle joue parfois un rôle secondaire. Une forme de triangulation semble cependant faire partie des composantes structurelles de base de l'internalisation et de l'acquisition des savoirs plus généralement¹¹.

⁹ L'internalisation de symboles linguistiques est considérée par beaucoup d'auteurs comme la base de toutes les formes de pensée complexes, supposant l'articulation de voix multiples - comme dans le cas des narrations ou des capacités de compréhension de soi (Tomasello 1996).

¹⁰ La question de savoir en quoi le processus d'internalisation diffère de celui de la mémorisation peut être posée; les deux supposent une modification des schèmes de la personne (chez Bartlett comme chez Piaget). Provisoirement, nous pouvons dire que l'internalisation est un des mécanismes de la mémoire à long terme, liée aux dimensions sociales de la mémoire.

¹¹ Triangulation à la base de la psychologie sociale et culturelle (par ex. Cole 1995, Moscovici 1984).

Cette triangulation est au cœur des travaux de la *psychologie sociale du développement cognitif*. Examinant la *construction de l'intelligence*, ses auteurs se sont penchées sur les *processus* par lesquels des actions ou des gestes effectuées par la personne – dans les interactions avec autrui, dans un univers culturellement marqué – participent de la construction des conditions de sa pensée. Il apparaît que le « façonnage » culturel de la pensée et des pratiques n'est en aucun cas automatique. A un premier niveau, les travaux de Piaget montrent que la transformation de gestes en opération de pensée, nécessaire à la construction des premiers schèmes élémentaires de la pensée chez le nourrisson, et que les modes de raisonnement que développe plus tard l'enfant, ne résultent pas d'une simple imitation de gestes ou de raisonnements extérieurs. Au contraire, ils supposent un processus d'assimilation – accommodation : une transformation des schèmes pour s'adapter à la structure psychique et de la structure pour accueillir ces coordinations nouvelles. De cette manière, la mise en place d'un schème élémentaire, mais aussi de schèmes de niveau supérieur – que nous pouvons considérer comme une forme de raisonnement d'origine culturelle – n'est pas mécanique, mais résulte d'un processus dialectique d'ajustement qui fait de chaque psychisme individuel, développé au cours d'un parcours développemental particulier, un psychisme unique (Piaget 1964, Bruner 1966, Shore 1996). A un deuxième niveau, des travaux comme ceux de Schubauer-Leoni, Perret-Clermont & Grossen (1992), Perret-Clermont, Perret & Bell (1991) ont également montré que les règles culturelles et sociales qui définissent les situations de transmission de connaissances sont elles aussi interrogées, remises en question, négociées, par les apprenants. Une grande partie des interactions de type éducatif sont en fait consacrées à des négociations de significations de la tâche, d'élaboration de la relation, de construction d'images identitaires intriquées à l'activité cognitive explicitement en jeu, et cela en fonction de l'histoire de chaque personne en présence (Grossen, Liengme-Bessire & Perret-Clermont, 1997 ; Carugati & Perret-Clermont 1999 pour une synthèse). De telles négociations ne débouchent pas toujours sur un consensus, et les conflits et désaccords auxquelles elles donnent lieu peuvent, à certaines conditions, faciliter des acquisitions de connaissances et de compétences (ou les inhiber !) (Perret-Clermont, Perret & Bell 1991 ; Perret-Clermont & Carugati 2000). A un troisième niveau, les constructions des rôles et des identités sociales et culturelles font eux aussi l'objet de négociations, durant lesquelles l'apprenant joue un rôle actif et est engagé dans la construction d'une signification de l'interaction elle-même (Duveen & Lloyd 1990, Schubauer-Leoni, Perret-Clermont & Grossen 1992, Perret & Perret-Clermont 2001, Säljö & Wyndhamn 1993). Ces travaux ont montré que le social ou le culturel font plus que « causer » ou faciliter le développement de la personne.

En d'autres termes, étant donné que les composantes culturelles de ces situations sont relatives à la nature des objets autour desquelles se déroulent ces interactions, aux connaissances procédurales et théoriques, aux rôles et aux statuts, aux identités, elles ne sont pas simplement éveillées ou soutenues dans l'interaction, transmises de manière « unidirectionnelle » (Lawrence & Valsiner 1993) ou encore imitées par enfant. L'enfant ou l'apprenant joue lui-même un rôle dans la définition de sa place et de ses relations à autrui et aux objets – et ce positionnement est l'affirmation de sa subjectivité. Il participe également activement à la construction des significations des situations et de leurs enjeux, toujours co-construites, négociées, en utilisant les signes culturels disponibles, et en fonction desquelles il agira, sera modifié et modifiera autrui, apprendra, actualisera des compétences, sera évalué etc. Ces significations et ces actions ont enfin des racines et des conséquences hors de ces situations, alors même que les négociations portent sur des dimensions simultanément affectives, cognitives, symboliques et sociales¹².

¹² C'est en particulier lorsque les significations que construit une personne ne sont pas partagées avec d'autres ou qu'elles ne sont pas compatibles avec certaines situations que la dimension « culturelle » du rapport au monde et à autrui devient visible – comme le mettent par exemple les travaux sur la scolarisation d'enfants de différentes cultures (Saxe 1991, De Abreu 1999, Lave 1988). D'autre part, des travaux sur les populations migrantes ou sur les membres de minorités ont montré, en s'intéressant au développement de ses membres adultes et/ou enfants, que des compétences spécifiques de mise en rapport de deux cultures pouvaient être développées. Certaines sont empiriques, et sont des stratégies sociales (Camilleri & Malewska-Peyre 1980, Cesari 1997, à paraître) ; d'autres sont des formes d'heuristiques de « traduction » d'une culture dans une autre (Nathan 1997) ; d'autres encore sont des connaissances « méta-culturelles » développées sur la base de ces heuristiques (Zittoun & Cesari 1998).

Enfin, le développement de compétences, de connaissances culturellement spécifiques se fait de manière diffuse, continue, et ne se limite pas à des situations spécifiques.

If, for example, we consider representations of gender as a set of social practices, it is of course the case that at times the child is a participant in dyadic interactions with adults who structure the child's activity in terms of these representations. Yet gender is also a more diffuse phenomenon which surrounds the child through a variety of semiotic media: the toys which children play with carry gender markings; the social roles articulated in comics, picture books and in television programmes are also marked for gender; and in the collective institutions such as the nurseries and schools which children attend, representations of gender structure complex patterns of interaction. In all of those media the categories of gender are articulated as a collective semiotic system, which effect a fundamental division in the social world. Becoming a part of this world means both internalising the social representation of gender and establishing an identity with one category or the other (Duveen 1997, p 82-83).

L'apprentissage d'une notion, le développement d'une dimension identitaire, ne peut donc être compris que dans la multiplicité des cadres sociaux dans laquelle circule la personne et de son inscription dans un contexte sociétal donné.

Finalement, pour rendre compte de cette multidimensionnalité du développement, Perret-Clermont (2001, à par.) propose la notion « d'espace de pensée ». Celle-ci désigne l'intrication des données symboliques et sociales des situations par et dans lesquelles penser peut être possible, et constitutives de la pensée de l'apprenant. L'accent y est mis sur les conditions de possibilité d'un espace de pensée, liée aux relations interpersonnelles, à la nature du cadre social, au « cadre du cadre » - leur inscription dans des contextes plus large et dans le temps, aux règles qui les organisent, aux gardiens de ce cadre¹³.

Cette première série de travaux met ainsi en évidence le mouvement général par lequel la culture est condition de la pensée, et en est constitutive, de même qu'elle est constitutive de l'identité. Comment le culturel se donne-t-il à voir dans la pensée, l'identité et l'action des personnes ?

2. Culture collective et créativité personnelle

Le deuxième problème dont un bon modèle du rapport entre culture et psychisme doit pouvoir rendre compte est celui de la part d'irréductibilité de l'appropriation individuelle d'une culture donnée, ainsi que la part de créativité culturelle de la personne, et sa possibilité de modifier la culture extérieure. Nous avons vu que la psychologie sociale du développement cognitif tient compte du positionnement actif de la personne, et de son travail subjectif de définition des significations. Si elle tient compte de l'histoire de l'apprenant (Grossen 1988), elle n'a pas donné de dimension heuristique à cette notion ; en particulier, la manière dont cette histoire pouvait permettre à la personne de modifier activement les données d'une situation est peu examinée en tant que telle. Le modèle sociogénétique répond à ces deux questions. Valsiner & Lawrence (1997) proposent la notion d'*externalisation*, qui serait le processus complémentaire de l'internalisation, par lequel la personne peut modifier symboliquement, voire activement, la culture qui l'entoure. Ainsi, le passage de la culture socialement partagée à l'utilisation psychique qui en est faite par un sujet est dès lors considéré comme un processus bidirectionnel : l'internalisation d'éléments culturels les transforme et les intègre à des structures internes préexistantes, lesquelles sont alors également coordonnées et recombinaées. Ces structures de connaissances sont ainsi des lieux d'accueil et de transformation, produisant des éléments symboliques eux-mêmes susceptibles d'une *externalisation*, et de venir modifier le monde social lui-même (Lawrence & Valsiner 1993), ou la « culture collective » (Valsiner 1997).

Ce processus d'internalisation-externalisation contribue à la création de, et est alimenté par une structure interne qui est le pendant individuel de la culture partagée, la *culture personnelle*, définie comme étant « 'ce système unique de significations (sens personnels) constructivement internalisées qui guident la réflexion personnelle du sujet sur le monde' (Valsiner 1997), même si des alters sociaux sont impliqués dans l'activité de construction » (Lawrence & Valsiner 1993).

¹³ Notons que la notion d'espace de pensée pose ainsi les conditions de la possibilité de l'intériorité que nous proposons (Perret-Clermont 2002, communication personnelle).

Cette notion de culture personnelle, résultant du parcours des apprentissages et des intérêts de la personne, en constante évolution et remaniement, peut désigner quelque chose de l'ordre de la pluralité des « voix » qui parlent en la personne (Bakhtin 1984), ou son répertoire symbolique.

En d'autres termes, elle désigne une forme de structure représentationnelle (en admettant les dimensions imagées, affectives, symboliques, de potentialités d'actions associées à la notion de représentation), dont les composantes ont des prolongations identitaires. L'internalisation est alors le processus par lequel se constituent à la fois les cultures personnelles des personnes et les identités (Duveen 2000) comprises comme systèmes dynamiques, permettant à la personne de se positionner, base des significations qu'elle confère aux situations et aux actions. Ce processus est constant, présent tout au long de la vie, supposant des ajustements permanents entre l'identité de la personne, les personnes avec qui elle interagit, son environnement, et dont le but est de rendre ces trois pôles signifiants. En parlant de *subjectivité*, nous pouvons alors désigner la manière dont une personne se positionne dans des champs sociaux et symbolique, dans le jeu de ses multiples inscriptions sociales et de ses appartenances. Ce travail de position subjectif, rendu possible par l'internalisation et l'externalisation, fait partie du processus constant de « développement de la personne » (Baltes & Staudinger 1996, Josephs 1998, Valsiner & Lawrence 1997, etc.).

Toutefois, le troisième problème que nous aimerions voir traiter par un modèle des rapports entre psychisme et culture ne peut pas être résolu dans le cadre de l'approche sociogénétique. Elle ne nous permet pas de rendre compte du fait qu'une culture personnelle, résultant de l'exposition d'une personne à des messages parfois contradictoires dans une société moderne culturellement hétérogène, peut contenir des tensions que cette diversité génère. Comment expliquer que ces tensions soient parfois cause de souffrances ou de freins à la pensée, ou parfois des stimulations ?

3. Hétérogénéité culturelle et conflits intrapsychiques

Un modèle développé en *anthropologie cognitive* aborde le problème des conflits qui peuvent naître à l'intérieur d'une culture personnelle. L'un des courants de ce champ consacre ses travaux aux problèmes de la modernité (par ex. Stigler, Shweder & Herdt 1990, Holland & Quinn 1987, D'Andrade & Strauss 1992), et confère un rôle central aux notions de schéma et de modèle cognitif et culturel. Le concept de *schéma* est ici rapporté à une tradition qui remonterait à Bartlett, voire Piaget (en fait le concept est utilisé dans un sens différent, cf. Lexique) mais en fait développée par les sciences cognitives (Nelson 1981). Les schémas cognitifs sont ici des structures mentales, innées ou apprises, qui organisent certaines parts de nos connaissances et traitent une partie de l'information qui nous parvient. Des schémas peuvent être culturels, référer à des choses abstraites ou concrètes, être plus ou moins simples. Lorsqu'ils sont plus complexes, ils sont parfois qualifiés de *modèles* culturels. Les modèles fixent des buts et des procédures, et les sujets ne peuvent pas nécessairement les expliciter. Un script est une forme de modèle de degré supérieur, combinant plusieurs modèles (Cf. Lexique).

Dans ce cadre théorique général, des travaux empiriques ont été menés sur des comportements culturels quotidiens dans nos sociétés modernes, notamment liés aux couple, au mariage ou à la parentalité (Holland 1992, Quinn 1987, 1992, Strauss 1992, Harkness, Super & Keefer 1992). Dans un ouvrage de synthèse, Strauss et Quinn (1997) admettent qu'une personne intériorise à sa manière certaines données culturelles et que, soumise à une grande diversité de discours, elle compose un unique « patchwork » culturel interne, proche de la notion de « culture personnelle » examinée plus haut. La question de la « cohérence » interne est examinée sur la base de situations où des personnes semblent ne pas souffrir des discours contradictoires auxquelles elles sont soumises¹⁴.

¹⁴ Partant de deux faits - la fermeture d'une usine pharmaceutique dans un quartier ouvrier, et la modification de la politique sociale de la santé - elle interroge des personnes soumises à une grande diversité de sources d'information par rapport à chacun de ces problèmes (syndicalistes, professionnels, etc.). Sur la base d'indices de « cohérence interne », les auteurs déduisent que les personnes ne souffrent pas trop de cette diversité des discours qu'ils intériorisent. Les indices de « cohérence interne » qu'identifie l'auteur sont que ces personnes : (i) ont une cohérence identitaire, (ii) une conscience du temps (iii) une conscience de la complexité sociale. Or, en théorie, (que ce soit par exemple dans un modèle de la culture comme celui de Geertz ou dans une approche de type cognitive-

Pour expliquer cette absence de tension, les auteurs proposent des mécanismes comme le rejet de discours contradictoires au profit d'un seul, la sélection d'information dans un discours, ou la réunion dans un discours englobant sur un modèle inspiré par la théorie de la dissonance cognitive (Festinger 1962). A cela s'ajoutent des solutions de compromis, comme de gérer le conflit inconsciemment (le conflit reste latent, mais est éveillé lorsque la personne se trouve soumise à des injonctions contradictoires), de rester dans l'ambivalence (elle ne peut pas agir) ou de « compartementaliser » des schémas contradictoires : ils peuvent être internalisés sans que cela ne pose problème s'ils concernent des sphères d'action suffisamment distinctes pour ne jamais être activés en même temps.

Une autre manière de rendre supportables les contradictions pourrait être liée au recours à certaines formes linguistiques. Quinn (1992, 1996) examine la réconciliation d'énoncés culturels contradictoires dans des discours portant sur le mariage. Par exemple, Kay se plaint constamment du manque de coopération de son mari dans les tâches ménagères malgré ses demandes réitérées. Elle lie ces revendications à un « droit à l'égalité ». Cependant, devant la paresse de son mari, elle effectue toujours les tâches elle-même. Par ailleurs, elle dit avant tout souhaiter réussir son mariage, montrer (aux autres et à elle-même) qu'elle peut être une bonne épouse qui sait faire tenir un mariage ; de plus, elle raconte les débâcles des couples autour d'elle - ses parents et son frère divorcés. Un « raisonnement informel » lui permet alors de résoudre ces contradictions : d'un côté, elle se voit reproduire les gestes de sa mère ; de l'autre, elle peut « excuser » l'indifférence de son mari à l'égard des tâches ménagères par le fait qu'il est « comme un enfant » (Quinn 1992). Ainsi, la personne dispose de modèles culturels contradictoires – repérables dans des mots-clés et des métaphores – mais également de modèles de résolution, comme le raisonnement informel.

Ainsi, dans une telle approche cognitive, il y aurait deux destins des contradictions. A un premier niveau, des contradictions importantes seraient supprimées, compartimentalisées ; à un autre niveau, des ressources culturelles – comme un raisonnement informel – permettrait de les résoudre. S'il est possible d'admettre que les incohérences des cultures que nous internalisons n'ont pas toutes besoin d'être résolues, il n'empêche que certaines situations, certaines activités dans lesquelles nous pouvons être engagé exigent de trouver des manières de résoudre les tensions qu'elles induisent. Dans le cadre des approches développementales, il apparaît que certaines formes de conflits sont susceptibles d'inhiber la pensée (Pain 1981) ; en psychologie sociale, Moscovici (1993, 1994) remarque lui aussi que certains conflits d'origine sociale, mais non socialement gérés, ont des conséquences sur les représentations inconscientes et les processus de pensée¹⁵. L'une des caractéristiques du développement de l'intelligence à l'âge adulte serait la tendance à résoudre de telles tensions en intégrant ces contradictions dans des structures de sens plus complexes (Labouvie-Vief 1998), ou à apprendre à gérer et à utiliser créativement ces conflits (Waddell 1998). Par ailleurs, l'idée que la résolution des contradictions locales fasse appel à des modèles culturels en diffusion ne nous permet pas de rendre compte des solutions créatives, originales, que les personnes actualisent parfois dans de telles situations. Cette question ne nous semble pour le moment pas encore résolue, et nous y reviendrons plus loin.

4. *Éléments culturels et construction de signification*

Il nous reste à examiner la manière dont les modèles dont nous disposons peuvent rendre compte de la quatrième question que nous avons soulevée. L'idée que des artefacts ou des éléments culturels isolés puissent participer à l'intelligibilité du monde, en un moment donné, pour une personne, a été

sociale (Festinger & Aronson 1960), ces dissonances devraient étre pénibles à gérer. Cette tolérance interroge les auteurs ; comment l'expliquer ?

¹⁵ Ainsi, relisant dans une perspective plus générale les situations de conversion – par ex. le paradigme bleu-vert (Moscovici 1986) – et les questions d'influence des minorités (Moscovici 1976), Moscovici propose d'y voir l'effet d'un processus de *suppression* de l'information (faire comme si l'information conflictuelle n'existait pas). Cela le mène à formuler l'effet inconscient du conflit non géré de la manière suivante : « If you desire peace of mind by suppression, prepare for mental struggle. Not, as is supposed, because you drive away the conscious unwanted idea which resists but because, by preventing a conscious conflict from breaking out, the conflict moves to the unconscious level, with the consequence of making salient the forbidden idea and turning it into a reference for all others ». (Moscovici, 1993, p. 88).

relevée par de nombreux auteurs. Par exemple, il a été noté que les romans de prédilection d'adolescents pouvaient avoir un grand rôle dans la manière dont ils comprenaient leur situation et dans leurs choix d'actions (Hermans & Kempen 1983) ; que des gestes, des manières de parler, des valeurs que les jeunes tirent de la télévision peuvent leur permettre de définir des appartenances et des genres de vie (Hundeide à par., Kamberlis & Dimitriadis 1998) ; ou encore que dans certains cas, les interprétations que les personnes font de séries télévisuelles leur servent à conférer des significations plus riches à des situations de la vie quotidienne (Liebes & Katz 1990, Livingstone 1997, 1998).

Ces « usages » de la culture sont à distinguer de deux autres effets identifiés par les auteurs. D'une part, le fait que la prédilection pour certains romans ou certains récits permette de conférer une signification à certaines situations ou de se redéfinir n'est pas réductible au fait que des formes culturelles générales, acquises par socialisation, sous-tendent les structures de nos narrations et de nos récits de soi (Bruner 1990, Feldman, Bruner, Kalmar & Renderer 1994, Lightfoot 1997) - il s'agit ici de culture constitutive. D'autre part, s'intéresser à ces questions ne revient pas à proposer une théorie de la réception : il ne s'agit pas de suivre le parcours d'un artefact donné dans son « effet » sur son public. Enfin, il faut dire que cette idée d'affinité élective avec un objet culturel ne se réduit pas nécessairement aux récits littéraires ou de type cinématographique. Des pièces musicales, des créations plastiques, des images (voire des objets naturels !) peuvent sans aucun doute avoir un rôle similaire dans les significations que les personnes confèrent à certaines situations. L'accent ici est avant tout mis sur les personnes, leur choix ou leurs investissements dans certains objets culturels plus ou moins complexes, et la manière dont ces derniers leur permettent de réinterpréter une situation de vie donnée. Comment alors formuler l'idée d'une possible médiation culturelle de la construction de signification par l'ouverture d'espaces symboliques ?

L'approche socioculturelle a formulé des propositions très proches de l'idée que nous proposons. Les approches dites de la *psychologie socio-culturelle* se sont développées dans le sillage des travaux de Bakhtine et de Vygotsky, parallèlement aux travaux sociogénétiques. Elles ont notamment déplacé l'intérêt pour les processus cognitifs internes vers les « activités situées » (dont fait partie la pensée !) ou les pratiques partagées. Wertsch (1998) propose notamment de considérer l'action, en tant qu'elle est médiatisée par des *outils culturels*, comme unité d'analyse de base. L'action est entendue ici au sens large ; elle peut être interne ou externe et menée par des individus, ou des groupes plus ou moins grands. Ainsi, parler dans un contexte donné peut être considéré comme une action (linguistique) médiatisée par un outil culturel (le langage), pour mener de front plusieurs buts (acheter du pain, maintenir les contacts avec la boulangère etc.) ; conduire un bateau, taper à la machine sont des actions médiatisées par des outils culturels matériels, façonnés par la technique, modifiant les pratiques.

La notion « d'outil culturel » utilisée dans ce champ semble tirée de l'idée d'« outil psychologique » amenée par Vygotsky (1962)¹⁶. Elle permet de désigner ce par quoi la pensée est médiatisée, et le fait que cette médiation renvoie à des contextes sociaux, culturels, institutionnels spécifiques (Wertsch, del Rio & Alvarez 1995). Dans ce cadre théorique, l'outil culturel joue un rôle instrumental complexe : « entre » la pensée et le monde, il est mixte au sens qu'il contient du social et de la signification et qu'il modèle l'action ; dès lors qu'il devient psychologique, il transforme les processus de pensée, et enrichit les potentialités de la personne tout en les limitant. Dans ce cadre théorique général, l'analyse socioculturelle se définit par son attention portée aux rapports entre l'action humaine et ses contextes sociaux, institutionnels et historiques. La manière

¹⁶ Le développement mental serait essentiellement gouverné par des systèmes de signes plutôt que par des causes organiques (Wertsch 1995, p.51). Vygotsky (1962) pose la base d'une modélisation d'une médiation sémiotique de la pensée (génétiquement, l'interaction, puis le dialogue intérieur, permettent ensuite la pensée verbale et la pensée non verbale). Wertsch articule les propositions de Vygotsky à une relecture de Bakhtine ; Cole (1996), après D'Andrade, parlera de « médiation culturelle » de la pensée et de l'action. Wertsch, del Rio & Alvarez (1995) utilisent indifféremment les notions de médiation sémiotique et d'outil culturel ; Swidler (1986), anthropologue, parle de la culture en tant qu'elle procure des « tools kits » aux personnes.

dont Wertsch (1998)¹⁷ modélise ce champ nous permet donc de concevoir l'idée d'un espace de médiation entre le monde et le psychisme, dans lequel un objet culturel peut avoir une double efficacité – en direction de l'internalisation, en direction de l'interprétation ou de l'action sur le monde. Cette approche n'est pas incompatible avec le modèle sociogénétique. Par ailleurs, cette proposition indique bien la dimension sociale de l'utilisation de tels objets. Cela nous permet-il de dessiner un espace dans lequel l'activité serait liée aux usages interprétatifs de certains objets symboliques complexes ? En fait, les travaux empiriques menés dans ce champ se sont centrés sur des situations de travail et d'apprentissages pratiques, souvent spécifiques (apprendre à naviguer, Hutchins 1993 ; le travail des laitiers, Scribner 1984). Ce sont ainsi des pratiques supposant une activité matérielle, socialement régulées, qui sont surtout examinées (même si, en psychologie, ces auteurs s'intéressent au versant cognitif de l'acquisition des compétences et de la socialisation). Il est donc difficile de savoir comment ce modèle supporterait un déplacement vers les activités de construction de signification, d'autant plus qu'en général celles-ci ne sont pas observables, contrairement aux activités décrites par ce modèle. Nous retenons le principe général de cette approche ; mais il faudra encore fonder autrement nos propositions.

Nous avons donc exploré quelques grands cadres théoriques en suivant le fil d'un questionnement sur le rapport entre culture et développement. Si nous avons une bonne idée du développement de la personne unique et de la constitution de sa culture personnelle, il est encore difficile de comprendre comment, dans ces cultures personnelles, des conflits ou des éléments contradictoires peuvent être intégrés. Il est difficile aussi de trouver la manière dont la personne peut faire preuve d'une créativité symbolique, et le lieu de cette créativité. Enfin, nous en sommes venue à poser une autre question : en tant que constitutive de la pensée, la culture est toujours en amont de toute connaissance du monde ; cependant, certains éléments culturels sont parfois utilisés dans une fonction seconde de médiation, facilitant des constructions de signification dans des situations spécifiques. Comment rendre compte de cette fonction seconde ? En quoi est-elle développementale ? Quel est le sujet d'un développement ainsi formulé ? Quels sont les moyens théoriques de rendre compte d'un tel développement de la personne ?

2. La culture, comme *moyen* du développement de la personne ?

Nous avons montré en quoi la culture est constitutive du développement de l'identité d'un adulte, des compétences, ainsi que de la culture personnelle, base de ses interprétations et de sa possibilité d'action sur le monde et la culture. Les trois cadres théoriques évoqués ci-dessus envisagent la culture en tant qu'elle fournit un système symbolique ou des répertoires d'objets et de symboles, d'idées, d'émotions et de pratiques. Le niveau d'analyse qui leur est propre est essentiellement celui de la personne en tant qu'elle interagit avec des autres personnes et des outils culturels et symboliques, dans des cadres sociaux spécifiques, déterminés par leurs contextes. La personne y est donc toujours prise dans des réseaux de significations et d'échanges particuliers et complexes ; son unicité est à voir dans sa localisation particulière, sa sélection unique de ces influences et sa permettant la constitution d'une culture personnelle, son repositionnement face à ces réseaux et son action sur ceux-ci. La personne y est donc comme l'expression d'une subjectivité émergente.

Ces trois approches admettent toutes une métaphore de la triangulation de la relation « personne – élément culturel (symbolique) – situation (ou objets) du monde » tout en mettant l'accent sur différents aspects de cette relation. En premier lieu, l'approche centrée sur l'internalisation examine

¹⁷ Dans une tentative de conceptualiser ce champ, Wertsch examine dix points (1998 p. 25) : (1) l'action médiatisée est caractérisée par une irréductible tension entre l'acteur et les moyens de médiation ; (2) les moyens de médiation sont matériels ; (3) l'action médiatisée a typiquement plusieurs buts simultanés ; (4) l'action médiatisée est située sur un ou plusieurs « developmental paths » ; (5) de nouveaux moyens transforment l'action médiatisée ; (6) la relation entre acteur et moyen peut être définie en termes de maîtrise ; (7) la relation entre acteur et moyen de médiatisation peut être définie en terme d'appropriation ; (8) les moyens de médiation peuvent être produits pour d'autres raisons que celle de faciliter l'action ; (9) les moyens de médiations sont liés aux pouvoirs et à l'autorité.

avant tout les processus par lesquels des actions modifient les répertoires de symboles possibles et la culture personnelle, et en retour, la manière dont cette culture personnelle va modifier la culture extérieure. Les approches en termes de schèmes se concentrent ensuite sur les structures d'organisation de l'esprit, en sur leurs correspondances à la structure de l'organisation culturelle et de l'activité qui y est possible dans une situation donnée. Ces approches examinent rarement les dynamiques et les processus qui articulent ces deux niveaux de description. Enfin, les approches qui s'intéressent avant tout aux outils culturels s'attachent plus à la manière dont ceux-ci organisent l'activité matérielle (qu'ils rendent possible) qu'à identifier la nature ou les composantes de ces outils culturels eux-mêmes et au travail psychique de construction de signification auquel ils peuvent être liés.

Finalement, une métaphore qui triangule « personne – éléments culturels – situation (ou objets) du monde » suppose un sujet agissant, et agissant dans le monde. Que la culture soit constitutive du psychisme ou considérée dans son rôle de médiation, elle « outille » les perceptions, la pensée ou l'action orientés vers le monde (et autrui). Néanmoins, il est des situations où l'action et la pensée ne sont pas orientées vers le monde, mais vers soi-même ; c'est par exemple le cas lorsqu'une personne pense à sa vie ou à sa place dans une situation donnée.

Médiations culturelles et développement

Des éléments culturels peuvent aussi, au-delà de leur fonction constitutive du psychisme, avoir une fonction seconde, permettant d'adopter une distance ou une perspective décentrée face à une situation déterminée, et, par conséquent de construire de nouvelles significations – lesquelles participeraient alors de son développement. Dans ce cas, la métaphore qui pourrait indiquer ce travail développemental est une triangulation « personne au temps 1 – éléments culturels – personne au temps 2 », tout à fait compatible avec les approches envisagées jusqu'ici. Comme nous l'avons vu, les éléments culturels participent intensément de la constitution de la personne, de son identité, de son récit de soi, et de ses compétences. Outre cette fonction constitutive, les éléments culturels peuvent être considérés dans leur fonction de *médiation* de certains processus de pensée qui peuvent avoir une fonction développementale: médiations logiques lorsqu'il s'agit de schèmes psychiques ou d'heuristiques de pensée, médiations sociales quand ils déterminent les rapports à autrui, enfin médiations symboliques lorsque ce sont des codes et des règles, des pratiques et des rites, des savoir-faire ou des connaissances qui viennent informer les pratiques et la pensée de quelqu'un. Néanmoins, si les dynamiques d'assimilation-accommodation modifient les schèmes d'une personne, nous ne voyons pas encore comment de telles médiations permettraient aussi de construire des significations nouvelles et personnelles, incluant sa vie émotionnelle, et qui viendraient directement modifier la compréhension qu'elle a d'elle-même – son identité, son récit de soi – ou son rapport aux autres.

S'inscrivant dans les cadres de la psychologie et de l'anthropologie culturelles, des travaux envisagent l'usage d'outils culturels pour la construction de signification et leur rôle de médiation psychique. Les auteurs identifient notamment trois productions culturelles qui sont non seulement « constitutives » du rapport des personnes à leur entourage, mais qui peuvent aussi directement médiatiser certains processus développementaux, par la construction de significations dans des situations nouvelles et non routinières, et inscrire la personne dans le temps et d'augmenter son pouvoir d'action et son contrôle de la situation (Josephs 1997 ; Josephs 1998, Lightfoot 1997 ; Modell 1993 ; Valsiner & Lawrence 1997). Les *dialogues*, les *métaphores* que les personnes ont internalisées et qui font partie de leur culture personnelle et les formes du *récit* (Bruner 1997) peuvent ainsi accueillir les expériences personnelles et leur faciliter le travail de construction de significations nouvelles (cf. Lexique pour une présentation de ces trois notions).

Après les travaux de Vygotsky, et au-delà de la place qui lui est accordée dans l'étude des interactions et du développement de la pensée et du langage, la notion de dialogue¹⁸ a été étendue aux formes de dialogue intérieur, avec des *alters* intériorisés (réels ou fictifs) ou avec soi-même et son passé (Bruner 1990, Baltes & Staudinger 1996, Hermans & Kempen 1993).

En rapport avec l'idée de l'aspect dialogique de la pensée, la notion de *récit* désigne la forme de base d'organisation mentale de nos expériences quotidienne du monde et de nos rapports à autrui. Sur le modèle de la narration, un récit suppose en général une séquence temporelle organisée autour d'un *trouble*¹⁹ appelant une résolution, des acteurs dotés d'intentions et les ruptures de certaines attentes. De telles structures sont assimilées au travers des échanges avec autrui et retravaillées dans les interactions tout au long du développement. La structure cognitive offerte par le récit constitue alors l'un des « allant-de-soi » de notre appréhension du monde. Bruner (1990) souligne ainsi la difficulté que nous avons à être conscient des récits que nous construisons ; néanmoins, le *contraste*, la *confrontation* à d'autres récits possibles et la *métacognition* peuvent faciliter leur prise de conscience.

Quant à la notion de métaphore, liée aux deux précédentes, elle désignera pour nous le processus par lequel deux « structures », dont l'une au moins est symbolique et culturelle, sont mises en relation et s'enrichissent l'une l'autre, sur la base d'analogies partielles et locales plus ou moins consciemment perçues (Lakoff 1987). La fonction métaphorique d'un objet, d'un geste - et par extension d'un récit - serait due à notre perception de propriétés de son organisation interne, sur la base desquelles nous pourrions structurer et articuler un certain nombre de composantes d'une autre expérience (en anglais : « to map »). Cela suppose que la personne perçoive une forme de similitude entre deux expériences - similitude qui peut être tout à fait subjective et intuitive, reposant par exemple sur une qualité émotionnelle ou perceptive locale. Le gain de sens de cette mise en rapport métaphorique est important ; de nouvelles significations, de nouvelles associations enrichissent alors la situation elle-même reconfigurée (ainsi la métaphore : « L'amour est un voyage au long cours » est susceptible d'enrichir l'idée d'amour par des associations relatives au rythme, à la spatialité, au confort, aux loisirs, aux accidents, etc.) (cf. notamment Gibbs 1994 pour une synthèse). Par la suite, nous nous intéresserons en particulier aux métaphores non conventionnelles (par opposition aux locutions figées)²⁰, construites sur la base d'un élément culturel (un récit, une oeuvre ou une pratique conventionnelle). La métaphore peut également être assurée par de plus petites unités symboliques que les récits entiers, et permet de rendre signifiants différents événements ou objets ; en outre elle n'est pas nécessairement assurée par le langage. Dans son sens de 'forme susceptible de médiatiser certaines formes de raisonnement', la métaphore a ainsi été examinée au-delà de ses dimensions linguistiques par différentes approches - notamment en philosophie ou en anthropologie, ou en clinique sous l'angle de l'analogie (Blanchet & Nathan 1989, Nathan 1998).

Ces trois notions sont complémentaires : les approches dialogiques ou narratives ont montré que certaines composantes des récits permettent l'adoption de perspectives différentes et une reconfiguration de l'existence. *Construire* un récit, c'est offrir une forme de métaphore d'un ensemble de faits, d'événements, de choses (par ex. Bruner 1990) ; *lire* ou *évoquer* un récit peut aussi avoir cette fonction dans certaines circonstances (par ex. Tisseron 1998).

Finalement, ces trois notions impliquent des processus de complexités différentes. Les processus de confrontation de perspectives que permettent les formes dialogiques sont aussi au cœur du principe

¹⁸ Nous utilisons une acception plus limitée de la notion de « dialogue » que celle que recouvre le « dialogisme », désignant une orientation théorique plus fondamentale, de type interactionniste et constructiviste modérée, se distinguant principalement des approches strictement monologiques (Cf. Linell 1998).

¹⁹ Un « trouble », un ennui est au cœur de tout récit. Cette définition du point central du récit est une simplification de certaines descriptions antérieures du récit admettant comme centrale la notion d'*intrigue* (liée à la « pentade dramatique » de Burke en 1920, citée dans les travaux antérieurs de Bruner) ; en effet, les structures du récit évoluent dans le temps, en fonction des climats idéologiques, philosophiques, littéraires. Le *trouble* n'est aujourd'hui fréquemment plus un problème entre un individu et son milieu, ce qui était le propre de l'intrigue, mais un conflit intérieur.

²⁰ Dans cette acception, les analogies peuvent être considérées comme étant les opérations plus élémentaires par lesquelles se construisent des liens métaphoriques. Les formules allégoriques indiquent alors des formes métaphoriques figées, socialement admises ; elles ne font pas « violence » à la signification (Ricoeur 1976).

de la métaphore et du récit. Néanmoins, en même temps qu'ils provoquent chez le lecteur ou l'auditeur un certain déséquilibre cognitif ou affectif, le récit et la métaphore offrent en sus des sortes de formes symboliques et partagées de *résolution* de ces tensions. La métaphore offre au lecteur ou à l'auditeur un moyen conventionnel de provoquer une recherche de significations latérales pour qu'il interprète le trouble ; le récit offre une interprétation de la situation problématique. Finalement, sur la base des travaux portant sur ces trois notions, nous pouvons noter que dialogue, métaphore, et récit supposent :

- 1) Un décollement du réel préalable à toute construction de signification ; il est ici provoqué par différents *triggers*, ou déclencheurs : dans le dialogue ou la confrontation interne de perspectives, le *trigger* est la voix réelle ou intériorisée de l'autre, qui met en déséquilibre certains allants-de-soi ; la « résistance » d'une signification absurde (non pertinente dans un contexte donné) peut provoquer un tel déclenchement, comme dans la métaphore ; le *trigger* peut être assuré par la situation de trouble du récit, mais aussi par la confrontation ou le contraste entre deux récits ; il peut enfin être lié à une capacité d'adopter une position « méta » (réflexive).
- 2) De nouvelles significations sont alors construites ou élaborées par des processus qui sont identifiés comme suit : (a) La confrontation de perspectives dialogiques peut provoquer un processus d'oscillation de points de vue, des décentrations, et mener à de nouvelles élaborations ; (b) L'évocation et la construction de récits font appel à des processus métaphoriques, qui supposent à la fois un réarrangement de certaines expériences dans une structure donnée et connue, ainsi qu'une « révélation » - au sens photographique du terme - de certaines significations, de certaines connotations émotionnelles ou représentationnelles jusque là implicites, tant dans la situation initiale que dans la nouvelle ; (c) La construction narrative permet l'inscription temporelle, logique et symbolique de la situation nouvelle et intrigante.

Ainsi, grâce à ces mouvements, le dialogue, la narration et l'usage de métaphores font non seulement partie des acquisitions culturelles de la personne ; ils sont également susceptibles de jouer un rôle dans la possibilité de construire de nouvelles significations. Ces trois notions nous paraissent importantes. Toutefois, dans le cadre des approches théoriques explorées jusqu'ici, certaines portées de ces concepts nous semblent délaissées.

Les travaux de la psychologie culturelle qui envisagent le récit, le dialogue ou la métaphore comme des outils culturels dans une perspective développementale les considèrent surtout dans leur réalisation linguistique. Ensuite, lorsqu'ils sont intégrés dans des approches de l'autobiographie ou du récit de soi, c'est moins l'utilisation ponctuelle de telle forme d'un artefact donné qui intéresse les auteurs que la manière dont une structure culturelle partagée se réalise dans un discours. Ces auteurs observent ainsi davantage la production culturelle des personnes - tel récit, telle métaphore, et parfois les processus qui la rendent possible - que l'efficacité symbolique du récit ou d'un artefact auquel il est fait référence. Or nous voulons savoir comment, dans le développement de la personne, le travail de la métaphore ou du dialogue intérieur permet l'élaboration d'émotions ou de situations nouvelles.

De plus, ces travaux reposent sur l'idée que toute remise en question causée par une métaphore est bonne à prendre et à élaborer. Par exemple, les confrontations entre métaphores ou récits sont pour Bruner l'occasion de prises de conscience, et pour Quinn des contradictions entre métaphores sont tout à fait viables. Toutefois, les travaux en psychologie sociale du développement cognitif montrent que certaines conditions sont nécessaires pour profiter d'une telle confrontation de perspectives. Nous pensons donc qu'en situation d'hétérogénéité culturelle, les difficultés posées par l'utilisation de récits, métaphores, etc., acquis dans différents cadres et contextes de socialisation ou d'affiliation méritent d'être prises au sérieux.

Finalement, si nous considérons ces trois outils culturels uniquement sous leur aspect structural, sans considérer leurs contenus symboliques spécifiques ni les significations qu'ils ont pour une

personne donnée, en un moment de sa vie, nous ne pouvons pas comprendre pourquoi leur emploi peut créer des conflits ou avoir un impact développemental. Pour cela, il nous faudra changer de niveau d'analyse. A un niveau, la personne apparaît comme sujet dans un champ social et relationnel. A un autre niveau, cette même personne est dotée d'une intériorité – où peut se faire l'expérience de la rencontre entre son sens intime et ce monde symbolique et culturel qui lui est offert.

Espaces symboliques et développement

Si nous voulons avoir accès aux processus par lesquels ces trois formes de médiation culturelle remplissent une fonction développementale, nous devrions aussi tenir compte des contenus et des prolongations émotionnelles ou inconscientes de ces métaphores et récits – ce que ne font pas les approches mentionnées – ainsi que de la manière dont ils entrent dans la construction de significations personnelles. Au-delà du positionnement socioculturel et interpersonnel du sujet, cela suppose la reconnaissance théorique de l'intériorité de la personne.

Nous avons vu que les approches de la psychologie socioculturelle ne mettent pas en rapport cette forme d'espace de médiation – l'espace de transitionnel de Winnicott (1971), de l'expérience culturelle – et l'espace intérieur de la personne, dans lequel se construit la signification unique qu'elle confère à une situation donnée. En psychologie sociale du développement cognitif, les notions d'espace social et symbolique et la pensée du sujet ont été mise explicitement en rapport (Grossen & Perret-Clermont 1992, Perret-Clermont 2001, à par.). Il y est montré comment la personne utilise tous les éléments et indices symboliques et sociaux présents dans le cadre de l'interaction dans laquelle elle se situe, dans un contexte donné, de même qu'elle fait appel à son histoire et son expérience pour son travail actif de construction de signification de la situation, ici et maintenant. Les éventuelles prolongations intrapsychiques de cette activité située dans des champs relationnels et symboliques est reconnue par nombre de travaux développementaux (par ex. Cox & Lightfoot 1997, Goodnow 1999, Grossen & Bachman 2000, Grossen 2000, Duveen & de Rosa 1992, Duveen 1997, Marro Clément 1999).

Néanmoins, mettant l'accent sur les interactions entre la personne et son entourage humain, matériel, symbolique et institutionnel, ces travaux ne se sont pas centrés sur les processus et les dynamiques par lesquels le psychisme travaille et *se travaille* par le symbolique. En effet, étant donné le niveau d'analyse adopté, aucune de ces approches ne s'intéresse de manière centale à la résonance émotionnelle et biographique de ces expériences dans l'intériorité de la personne – à la manière dont celle-ci « vit » des significations culturellement médiatisées.

Or, pour aborder les questions développementales dont nous sommes partie, nous avons besoin de pouvoir localiser un « sujet » effectuant un constant travail psychique d'élaboration symbolique. Il nous faut en effet avoir accès à la manière dont il gère les émotions soulevées par des situations nouvelles et à la manière dont certains événements trouvent un sens tout particulier dans son histoire de vie, et comment cela est lié au développement de ses compétences et de son identité. C'est pour envisager un tel sujet constructeur de signification, dans son rapport avec autrui, les objets culturels et le monde, que nous proposons de considérer que, par leur médiation, des éléments culturels permettent à la personne de faire des expériences culturelles et intimes dans l'espace de leur intériorité.

Pour illustrer cette idée, prenons un exemple de mobilisation d'éléments culturels traditionnels dans une fonction seconde – hors de leur usage culturellement défini, « allant-de-soi » – en tant que ressources culturelles.

Cet exemple nous est donné par les enfants juifs de l'école de Rome (Zittoun 1996b, Zittoun & Cesari 1998). Ceux-ci vivent parfois de manière assez isolée ; leur parcours développemental les mène à être confrontés, à un moment ou à un autre, à des enfants non-juifs ; ils ont alors à vivre cette transition entre deux cadres de socialisation. Pour différentes raisons, liées aux attentats antisémites à Rome quelques années auparavant, à la forte présence de graffitis antisémites dans le voisinage de l'école, à des récits d'enfants victimes de violences de la part de jeunes à l'apparence

néo-nazie, à l'histoire de leurs familles et aux transmissions inconscientes de traumatismes, à l'accent que l'école et les médias mettent sur la Shoah, certains enfants développent une représentation d'eux-mêmes comme futurs « martyrs » dès qu'ils sortiront de leur premier cadre de socialisation, laquelle a des prolongations importantes dans leur vie inconsciente (cauchemars...). La signification qu'ils attribuent à ce monde non-juif a des conséquences au niveau de leur identité et sur leur possibilité d'interagir avec autrui. Ils abordent alors les rencontres avec des enfants non-juifs avec appréhension, doutant de leurs compétences sociales ; en particulier, ils se demandent si, et à quel prix, ils doivent parler de leur judaïsme à ces enfants non-juifs. S'ils ne le font pas et qu'une amitié se développe, certains ont l'impression d'être malhonnêtes ; s'ils le font, ne prennent-ils pas de grands risques ?

Certains enseignants, conscients des problèmes que les enfants ont à gérer au quotidien, trouvent des occasions de leur offrir des espaces pour parler de leurs peurs, les symboliser, voire élaborer certaines réponses aux questions posées. Ainsi, dans le cadre d'un cours préparant aux fêtes juives, les enfants étaient amenés par leurs enseignants à lire, discuter et interpréter le récit d'Esther. En voici les grandes lignes :

Le Roi de Perse, Assuérus, a épousé la plus belle femme du royaume, Esther, en ignorant qu'elle était juive ; celle-ci cache en effet son identité. Cependant, apprenant la conspiration d'un des ministres du Roi - qui a pour projet une extermination de tous les juifs du Royaume, la reine est confrontée au dilemme suivant : pour tenter de sauver son peuple, doit-elle révéler au Roi son judaïsme, au risque d'être rejetée et exterminée avec le peuple ? Doit-elle au contraire sauver sa relation avec le Roi, mais alors se détacher du destin de son peuple ? Elle finira par « avouer » son judaïsme. Bien heureusement, le Roi aime suffisamment Esther pour que sa très grande colère se retourne contre le félon ministre, et la famille d'Esther et le peuple juif sont sauvés.

En classe, les enfants commentent ce texte puis discutent les choix d'Esther et la portée du dilemme. Progressivement, dans l'espace de la classe régulé par l'enseignante, les enfants évoquent leurs propres expériences passées de dissimulation ou de révélation.

Plus tard dans la semaine, les enfants ont été invités à discuter, puis à écrire des petites compositions sur le thème de leur judaïsme dans un monde non-juif. Certains élèves évoquent alors ce récit étudié en classe, comparant les situations qu'ils ont eux-mêmes vécues et leur dilemmes (faut-il « révéler » ou non son judaïsme ?) à ceux de la reine. Dans cet exemple, des enfants apprennent à interpréter ces récits traditionnels et en font usage, notamment en mettant en parallèle récit du texte et faits d'expérience. Ils y développent de nouvelles représentations des relations entre juifs et non-juifs ainsi que des possibilités d'action. L'espace imaginaire créé par l'artefact textuel trouve une résonance avec l'espace intérieur des personnes ; l'exploration de l'un a dès lors des conséquences sur l'autre, et l'on peut dire que la pensée se trouve dans un espace intermédiaire où sont élaborées de nouvelles représentations d'un soi possible. Par la médiation de cet artefact, donc, la personne est projetée dans cet espace symbolique où elle peut élaborer son expérience des certaines situations, lui permettant ainsi de conférer de nouvelles significations à celles-ci. Cette élaboration a un fort impact émotionnel et probablement des résonances inconscientes. L'espace symbolique permet alors à la personne de travailler à certains des processus exigés par une transition développementale²¹.

De manière similaire, certaines approches thérapeutiques ou de développement personnel font appel à des récits, comme les contes de fées, appartenant à la culture relativement partagée, à disposition de tous les contemporains et qui ne relèvent pas spécifiquement de la socialisation aux valeurs transmises dans une famille ou dans un groupe. Elles se servent alors de ces récits comme base de construction de significations de situations quotidiennes, comme espace intermédiaire pour un travail symbolique sur soi (de Rosny 1981, 1992, Kaës 1989, Karin 1988, Nathan 1992). Dans ces situations, il y a usage de ressources culturelles pour rendre significatives certaines situations liées à l'identité et au récit de soi. Cet usage est notamment possible par une correspondance entre espace intérieur et univers créé par l'artefact.

²¹ Bien sûr, pas tous les enfants font de tels usages des récits ; parfois, ceux-ci peuvent aussi être utilisés de manière rigide et défensive (Nathan 1992, Deconchy 1973).

Le niveau d'analyse propre aux travaux de la psychologie sociogénétique, socioculturelle ou du développement cognitif permet d'envisager le fait que les éléments culturels « médiatisent » le rapport de la personne aux données du monde. Néanmoins, dans l'exemple précédent, cela n'est qu'un premier aspect du processus d'élaboration symbolique. Il y a en outre cette « suspension » des distinctions personne - monde réel - imaginaire, qui permet un jeu dans l'espace intermédiaire symbolique. Pour rendre compte alors de ce qui y a lieu, nous quitterons le niveau d'analyse des interactions pour nous pencher sur ce qui passe « dans » la personne. Pour ce faire, nous ferons appel à des approches d'inspiration psychanalytique, proches de celles que nous évoquons ci-dessus. Au chapitre 9, nous dégagerons ainsi des concepts et des outils d'analyse permettant une compréhension du rôle développemental de ressources culturelles au niveau de l'élaboration de l'expérience dans l'intériorité de la personne. C'est de cette façon que nous pourrions observer, en psychologue, les processus de pensée à l'œuvre dans l'intériorité et que nous rendrions compte du rôle des ressources culturelles dans l'élaboration symbolique.

3. Éléments culturels et transitions développementales

Dans le cadre théorique que nous avons fixé, le développement de la personne est observé tel qu'il est réalisé dans des périodes de transition, liées à des changements de cadres de vie et d'interaction, des changements internes ou des changements de définitions des situations et de leurs enjeux. Nous avons proposé qu'un développement pouvait avoir lieu à trois niveaux de réajustements provoqués par une transition. Nous pouvons maintenant voir comment des ressources culturelles, tirées de symptômes culturels traditionnels ou plus proches d'artefacts, peuvent avoir une fonction seconde, comme moyens de développement à chacun de ces niveaux :

1) Au niveau de l'acquisition de connaissances et de compétences requises lors d'une période de changement : C'est par des interactions socialement et culturellement situées et modulées que des compétences sont construites et des connaissances transmises. En principe, ces éléments vont être « constitutifs » de la culture de la personne. Néanmoins, il se peut aussi que la personne utilise des éléments culturels dans un cadre surprenant - en dehors de l'usage culturellement attendu ; elle la constitue alors en ressource culturelle, personnelle. De manière similaire, lorsqu'une personne est confrontée à une tâche nouvelle, elle peut mobiliser un élément offert par son environnement - acheter un livre de cuisine lorsqu'elle doit préparer son premier rôti. Les éléments culturels peuvent donc offrir des ressources pour l'acquisition de connaissances et compétences ;

2) Au niveau du développement identitaire et de l'inscription dans la temporalité : L'identité est en partie déterminée constituée et définie par des appartenances à des groupes, qui organisent des rapports sociaux, et sont caractérisés par leurs systèmes de valeurs, emblèmes et signes ; le culturel est constitutif de l'identité (par ex. Hundeide à par., Duveen 1997). De plus, certains éléments culturels peuvent avoir précisément un rôle dans le support pour une redéfinition identitaire : la plupart des cultures traditionnelles ont ainsi des techniques de transformation identitaire des personnes (initiations, guérisons etc.). Par exemple, pour préparer les jeunes filles pubères à leur futur rôle d'épouses, certaines cultures mobilisent des textes, des récits ou des pratiques. En-dehors de cela, beaucoup de personnes cherchent dans les artefacts, les films et les systèmes culturels à disposition des moyens de se redéfinir, et de donner un contenu à de nouveaux rôles identitaires à endosser. Enfin, certains usages d'artefacts - du journal intime au film historique - permettent à la personne de se situer dans le temps. Les éléments culturels traditionnels, eux, possèdent par définition cette inscription temporelle, intergénérationnelle. Ainsi, des éléments culturels semblent offrir des ressources pour un travail de redéfinition identitaire et d'inscription dans le temps.

3) Au niveau de l'élaboration de l'expérience : Les éléments culturels traditionnels ou en diffusion font, par leur fonction de *trigger*, « sauter » la personne dans un espace culturel, un espace

transitionnel symbolique, dans lequel un autre type d'expérience, non soumis aux règles et limitations du réel, sont possibles. L'expérience offerte par un mythe, un récit, une chanson, sont potentiellement développementales, en ce qu'elles permettent de travailler des contenus émotionnels, conflictuels, en partie inconscientes grâce à des outils culturels symboliques, ayant des prolongations collectives. A ce niveau, enfin, les éléments culturels peuvent devenir des ressources pour le développement²². Lorsque c'est le cas, que nous parlons des compétences symboliques de personnes, compétences à utiliser des ressources culturelles dans une fonction développementale.

Comment les personnes acquièrent-elles les moyens de constituer les éléments culturels en ressources, quels sont les processus par lesquels des ressources culturelles peuvent avoir une fonction développementales, et quelle est l'origine et la nature des compétences symboliques ?

Si le premier type d'usage d'éléments culturels comme ressource nous paraît largement étudié en psychologie de la transmission des connaissances, si le deuxième type d'usage est envisagé dans nombre de travaux sur le développement identitaire, le troisième aspect a été insuffisamment exploré par les psychologues. Nous savons très peu de ce qu'est l'efficacité de ressources culturelles pour la construction de significations et l'élaboration de l'expérience. Les formes de pensée symbolique ont très peu été étudiées à l'âge adulte (Cf. revue de Labouvie-Vief 1992). Nous pourrions dire par exemple que la personne confrontée à des éléments culturels différents et contradictoires, ou en jouant avec les éléments culturels émotionnellement pertinents qui l'entourent, « interagit » avec ces derniers, comme si elle dialoguait avec autrui. Elle devrait alors devoir tenir compte de perspectives nouvelles, voire conflictuelles. Dans un deuxième temps, suite au déséquilibre interne que cela entraînerait, l'usage d'éléments culturels pourrait mener la personne à des élaborations nouvelles – de nouvelles représentations et significations, de nouvelles structures. Néanmoins, cela ne nous paraît pas suffisant. Il nous faudrait aussi rendre compte de prolongations émotionnelles, conflictuelles, inconscientes de processus de construction de significations, ainsi que de leur ancrage socioculturel. Traditionnellement, de par leur activité clinique, ce sont les psychanalystes qui ont le plus examiné ce genre de questions. Nous ferons appel au savoir théorique que certains d'entre eux proposent ; nous pourrions alors considérer les espaces intermédiaires ouverts par les ressources culturelles et essayer de rendre compte du travail d'élaboration symbolique extrêmement subjectif et émotionnellement signifiant, produit par une personne socialement et culturellement située, dans un cadre sociétal caractérisé par une grande hétérogénéité culturelle.

Nous proposons ainsi une contribution à une psychologie du rôle développemental des ressources culturelles et des compétences symboliques. En admettant la fondamentale inscription sociale et culturelle de la personne ainsi que sa manière active de s'y positionner – par laquelle s'exprime sa subjectivité – notre approche accorde un plein statut à l'intériorité de la personne, lieu de l'exploration d'espaces symboliques permettant une élaboration psychique. Cette intériorité nous permet d'examiner l'intégration de la vie émotionnelle et inconsciente aux processus cognitifs, et de les lier à l'acquisition de compétences, la redéfinition identitaire et l'inscription dans le temps, et la construction d'un genre de récit de soi. En étudiant la transition vers la parentalité, nous proposerons dans les chapitres qui suivent une exploration de chacune des fonctions développementales des éléments culturels. Nous resterons d'abord au niveau d'analyse de la psychologie sociale et culturelle du développement, et examinerons le travail de définition d'une subjectivité dans ses réseaux d'inscription sociales, personnels, culturelles et transgénérationnelles. (a) Au chapitre 6, nous verrons le rôle de ressources culturelles pour la résolution de la tâche consistant à définir des prénoms, requis par le nouveau rôle de parents. (b) Le rôle des ressources culturelles dans la redéfinition identitaire sera examiné aux chapitres 6, 7 et 8. (c) Nous changerons alors de niveau d'analyse, et verrons le pendant de ce travail de la subjectivité en nous penchant sur

²² Acquérir des ressources culturelles et développer des compétences symboliques d'un côté, élaboration psychique et constructions de signification sont certainement complémentaires.

le travail de l'intériorité dans les chapitres 9 – où nous ferons appel à certaines modélisations psychanalytiques – et au chapitre 10. En intégrant ces différents aspects, nous pourrons finalement proposer une vue d'ensemble sur le développement de la personne.

CHOISIR UN PRÉNOM, DEVENIR UN PARENT – QUELLES TÂCHES ! OÙ
SONT LES RESSOURCES CULTURELLES ?

3. TRANSITIONS VERS LA PARENTALITE

La transition vers la parentalité peut être considérée comme l'une des occasions de développement du parcours de vie. En effet, la personne est alors confrontée à des situations inédites, en particulier lors de la naissance du premier enfant. Son univers quotidien se modifie, des nouvelles questions se posent, elle doit entreprendre de nouvelles activités et acquérir pour cela certaines compétences, et ses relations avec les autres et son entourage se modifient – tout cela va de pair avec des remises en question identitaires qui peuvent avoir de profondes résonances inconscientes (Cowan & Cowan 1992, Baltes 1996, Staudinger 1999).

Dans les sociétés traditionnelles décrites par les anthropologues ou les ethnopsychologues, ces dimensions sont prises en charge par un univers symbolique ou un système de signification collectif. La naissance y est non seulement un événement qui s'inscrit dans les réseaux sociaux et interpersonnels, mais qui trouve en plus une signification dans le cadre de cosmogonies et de systèmes de récits partagés par les membres de ce groupe. Ainsi, la grossesse, la préparation de la naissance, puis la naissance elle-même – événements qui modifient les statuts des individus et l'équilibre des réseaux interpersonnels – sont des occasions d'échanges sociaux particuliers, marqués par une dimension symbolique et traditionnelle. Les gestes culturels qui entourent la naissance – comme les rites – ont en général un double niveau de signification : ils sont liés à la gestion pratique de la naissance, mais trouvent aussi une correspondance dans un univers symbolique, parfois religieux (de type mythique, au sens de : traitant des origines) (Fogel, cité par Butterworth & Harris 1994, Friedman 1989, Fishel 1982, Moro 1992, Nathan 1995). Les questions relatives à la vie et la mort, aux différences entre les sexes et les rapports entre générations, réactivées lors d'une naissance, sont prises en charge par des récits partagés ; ceux-ci entretiennent des rapports étroits avec les valeurs d'orientation et les systèmes normatifs du groupe, et ont des prolongations concrètes dans les gestes quotidiens et l'organisation sociale.

Dans notre société, un certain nombre de pratiques et d'échanges sociaux entourent la préparation de la naissance et l'accouchement ; c'est néanmoins essentiellement le corps médical qui assure cette fonction (Jordon, cité 1981 par Mc Goldrick 1989). L'inscription de la naissance dans une dimension symbolique, dans des récits qui rattachent l'enfant à un système de valeurs plus englobant, se fait de manière moins systématique – c'est par exemple le cas dans les familles qui baptisent ou circoncisent l'enfant pour des raisons religieuses. Il existe certes dans notre société des manières de doubler les changements factuels par des récits ou des discours symboliques. Cependant, à la différence des sociétés traditionnelles, les pratiques sociales qui entourent le devenir parent, comme par exemple la préparation à la naissance, n'ont pas de pendant symbolique. Aucun discours collectif et transmis de manière explicite n'englobe ni n'articule des pratiques, l'organisation du quotidien, les valeurs collectives, de manière à inscrire un événement dans le groupe à la fois diachroniquement et synchroniquement (même s'il existe assurément une forme de culture partagée!).

La construction de significations dans une période de transition développementale telle que celle qui entoure la naissance apparaît essentielle. En reprenant les trois dimensions dégagées au chapitre 1, il apparaît que la possibilité de redéfinir sa propre identité en tant que parent et de faire des projets, de modifier ses représentations de soi-même ou son récit de soi, d'acquérir de nouvelles compétences parentales (pratiques, mais aussi sociales, permettant de rencontrer les spécialistes adéquats), ainsi que l'acceptation des modifications de routines quotidiennes et d'inscriptions sociales liées à la naissance sont dépendantes des significations que la personne confère au fait de devenir parent. Il est donc important de cerner les changements vécus lors de cette transition, ainsi que les éléments culturels susceptibles d'offrir des ressources aux futurs parents. Quel soutien social et symbolique le champ socioculturel offre-t-il pour faciliter l'élaboration de ces changements ? De quelles ressources les personnes disposent-elles ?

Exploration de la littérature, ce chapitre va nous permettre de caractériser les changements induits par le devenir parent. Nous allons d'abord (1) brosser le décor et certains des enjeux sociétaux liés aux décisions de devenir parent. Qu'est-ce que le recul démographique et les modifications des structures familiales actuels nous apprennent sur la portée des choix individuels ? (2) Sur cet arrière-fond, deux recherches nous permettront de considérer le développement comme transition. Les *processus* par lesquels se fait la transition et (3) ce qu'elle *signifie* pour la personne semble plus difficile à observer. De fait, certains des enjeux de la parentalité paraissent échapper à l'appréhension de la personne ; au-delà des enjeux socioculturels, (4) c'est aussi le cas des remaniements inconscients. (5) Il apparaîtra alors qu'il n'existe pas de prise en charge collective de certaines des questions rencontrées par les individus à ce moment ; au contraire, elles constituent curieusement des impensés sociaux. Il s'avèrera par conséquent nécessaire de se pencher sur les constructions de significations effectuées par les personnes elles-mêmes, et de voir quels sont les éléments culturels qu'elles peuvent constituer en ressources individuelles pour cela.

1. Devenir parent dans une société occidentale moderne

« Devenir parent » aujourd'hui trouve d'abord une certaine signification au regard d'un certain climat sociétal. En particulier, les travaux qui s'intéressent à la famille et à ses mutations, ainsi qu'aux raisons qu'ont les gens de devenir parent - ou de ne pas le devenir - indiquent certaines des représentations sociales et individuelles relatives à la parentalité.

Les travaux sur les *familles*, grand thème transversal des sciences humaines, permettent d'envisager la question du devenir parent. L'entrée dans la vie de « famille » - la présence d'au moins deux générations dans un foyer (Wicki 1997, p.19) - a classiquement été abordée par la recherche en histoire de la famille, en anthropologie ou en sociologie. Plus récemment, avec les inquiétudes liées aux modifications de la pyramide des âges et des structures familiales, la sociologie de la famille a connu un grand essor et s'est intéressée notamment aux moments charnières de contact entre générations - constitution d'une nouvelle génération, relations intergénérationnelles, projet d'enfant²³ (Muxel 1996, Attias-Donfut & Segalen 1997, Blöss 1998 ; Kellerhals & al. 1991, Coenen-Huther 1994). Il semble que si, classiquement, avoir des enfants allait de soi, et traduisait plus ou moins consciemment un projet social²⁴ - lié à la continuation ou au renouvellement du groupe, à la transmission d'héritages - le projet d'enfant est devenu depuis une quinzaine d'années un projet de couple, voire d'individus satisfaisant des besoins purement narcissiques, détachés des projets de couple (Fourgnaud 1999)²⁵. De manière générale, il semble notamment que la représentation d'un enfant à venir se soit

Privatisé, en ceci que sa venue dépend de la volonté des conjoints et que ces fonctions se rapportent au couple ; son rôle est essentiellement affectif ; les facteurs qui, dans cet espace, régissent la fécondité des femmes ou des couples sont essentiellement d'ordre psychologique (personnalité des individus v/s contrainte sociale) un grand nombre d'enfants n'est pas nécessaire ou souhaitable pour l'accomplissement des tâches affectives. (Kellerhals 1985, p. 267).

Cette « privatisation » du projet d'enfant semble aller dans le même sens qu'un certain nombre d'autres phénomènes relevés par les sociologues : renforcement des liens familiaux, pour

²³ Nous distinguerons dès ici avec Bydlowski (1999) et d'autres le « projet d'enfant » - l'enfant planifié, la décision d'avoir réellement un enfant, le projet social - du « désir d'enfant », qui renvoie aux dimensions fantasmatiques, inconscientes. Cette distinction ne regroupe pas les acceptions de tous les auteurs ; dans la mesure du possible, nous avons essayé de la maintenir.

²⁴ Par ailleurs, le mariage précédait et visait la constitution d'une famille ; il semble qu'aujourd'hui, de plus en plus de mariages viennent après la conception d'un enfant - on se marie « pour l'intérêt de l'enfant » (cité par de Singly 1996).

²⁵ Journaliste, Fourgnaud (1999) évoque notamment les désirs d'enfants qui se développent sans conscience de l'altérité, mais réellement pour satisfaire des fantasmes narcissiques, de « mimétisme ». Ainsi, des phénomènes comme les femmes qui « font un enfant toute seule » ; les couples d'homosexuels qui se refusent à dire à leur enfant qu'il y a un parent de l'autre sexe dans son origine ; le glissement du vocabulaire (on dit couramment « avoir un bébé » et non plus « devenir parent ») ou de la pub (le bébé est fortement érotisé : nu contre la peau nue d'un parent) seraient autant d'indices de cette utilisation narcissique de l'enfant. Malheureusement, l'auteur ne cite pas d'autres sources que celles qui sont tirées de la presse ; ces affirmations, si elles sont intéressantes, doivent donc être lues avec prudence.

contrebalancer la perte des liens sociaux (Castelain Meunier 1998) ; qualité plus « affective » des relations intergénérationnelles ; famille comme lieu de réalisation de soi (Kellerhals 1997) ; subjectivisation du rapport à la filiation et à la lignée (v/s ritualisation) en ce qui concerne la mémoire des disparus (Déchaux 1997). Ainsi, les sociologues décrivent une forme de retrait du social (normes, règles) au profit d'une réappropriation plus subjective des liens dans la sphère familiale et en particulier en ce qui concerne les rapports intergénérationnels et les questions de transmission. Il est donc davantage question de modifications des modalités de ces rapports que de ruptures. Il est intéressant de noter que ces phénomènes, qui sont relevés dans de nombreuses sphères sociales, ont aussi pu être mises en évidence grâce à des méthodologies plus qualitatives que celles de la sociologie classique ; dès lors, il serait intéressant de questionner le rapport entre ces méthodologies plus centrées sur les logiques des personnes et le fait que les déterminations de leurs actions sont identifiées comme étant plus « subjectives ». Toujours est-il que ces tendances « renvoient » ces thèmes aux psychologues²⁶ - quelles sont ces logiques des sujets, à quels besoins ces « privatisations » correspondent-elles ?

En psychologie, quelques grands champs de recherche se sont développés autour des questions de la natalité dans les familles cette dernière décennie, sous le coup de la réunification de l'Allemagne, face aux problèmes sociaux liés à la multiculturalité aux Etats-Unis, au Canada, ou en Suisse. Avant d'évoquer quelques-unes de ces perspectives, quelques grandes orientations plus anciennes en psychologie de la famille donnent un éclairage particulier à ces transitions familiales ; nous nous baserons ici notamment sur la revue de Wicki (1997).

La famille comme système en développement

L'approche systémique basée sur les travaux de von Bertalanffy (1968) s'est développée notamment à Palo Alto dans ses aspects thérapeutiques et a marqué les travaux ultérieurs. S'en inspirant, Minuchin (1985) a particulièrement contribué à la connaissance des familles par ses observations et descriptions. Certaines de ses idées restent d'une grande pertinence : la famille est un système dont l'équilibre ne peut être impunément modifié ; en cas de perturbations, elle rechercherait une certaine homéostasie par des processus d'ajustements. Minuchin (1977) a aussi attiré l'attention sur l'inclusion du système familial dans d'autres systèmes englobants (le voisinage, le quartier, la commune, la société, etc.) et a montré que des « frontières » trop lâches ou trop serrées du système familial vis-à-vis de ces contextes pouvaient mettre en danger son fonctionnement.

Dans cet héritage, des travaux ont approfondi l'idée de capacité de cohésion ou d'accommodation de la famille, en intégrant notamment les notions de « coping face au stress » (Olson & McCubbin 1982 ; Schneewind 1991, Perrez 1994, Bodenmann-Kehl & Perrez 1994). Parmi ces approches, celles qui sont centrées sur les événements ressentis comme « crises » ponctuelles par la famille se distinguent de celles qui s'intéressent plus spécifiquement aux contraintes et ressources dont dispose à un certain moment une famille et qui permettent des processus d'ajustement (voir aussi la revue de Gloger-Tippelt, 1988). L'approche écopsychologique de Bronfenbrenner (1981) et de Belsky (1984) permet de décrire les jeux de relations tissées dans la famille et entre la famille et son environnement, et leurs influences réciproques ; cette approche permet d'articuler de manière complexe des éléments contextuels de niveaux distincts (mésosystème, exosystème, macrosystème) (voir aussi Cesari 1996). Ce type de modélisation permet d'articuler tout parcours développemental (de l'enfant, de l'adulte, de la relation, etc.) avec des changements de leurs contextes.

L'intégration d'une dimension temporelle dans les modélisations a permis de poser le problème autrement. Dès les années 70, et essentiellement en sociologie, des théories du développement de la famille se sont concentrées sur les modifications de la famille et des rôles familiaux liés à des événements comme le mariage, la naissance d'un ou de plusieurs enfants,

²⁶ Bien que le psychologue ait besoin que le sociologue lui donne des clés de lecture pour comprendre le contexte dans lequel ces modifications opèrent !

l'entrée à l'école, le départ du domicile parental. Wicki (1997, p.30) note que ces premiers travaux en développement de la famille ont été très normatifs. Il souligne en revanche les apports de White (1991) : les étapes du développement familial apparaissent comme des périodes qualitativement différenciées et temporellement déterminées, définies à la fois par les relations de rôles dans la famille et les attentes normatives (extérieures). Les étapes commenceraient et s'achèveraient par des événements (naissance, divorce, décès) qui font irruption dans le déroulement d'une étape ou de la vie familiale. Le développement familial est considéré comme processus non parce qu'il tend vers un but déterminé, mais parce que la transition vers l'étape suivante dépend du type et de la durée de l'étape actuelle. Ce processus serait lié aux attentes normatives, sociales au sujet d'une étape donnée ; en particulier, pour Rodgers & White (1993) les contradictions qui peuvent exister entre les attentes de plusieurs institutions peuvent compromettre l'existence de la famille en tant que telle - par exemple, l'attente selon laquelle un enfant doit venir après peu d'années de mariage est contradictoire avec celle qui veut qu'une profession stable doive être trouvée avant d'avoir un enfant. L'hypothèse centrale de cette approche est donc que « les transitions d'une étape à l'autre, intriquées dans la biographie personnelle et les attentes normatives qui y sont relatives, dépendent de la durée de l'étape actuelle »²⁷ (Wicki 1997, p.31). Ces approches permettent de concevoir la famille comme une entité dynamique, évoluant dans le temps, et dépendante d'un contexte dynamique lui aussi.

Pour toutes ces approches, avoir un enfant est une étape comme une autre dans l'histoire de l'équilibre familial, un facteur déséquilibrant comme d'autres. En quoi est-elle spécifique, en quoi sa spécificité serait-elle affectée par le contexte contemporain ?

Dimensions socio-économiques : la fragilité de la famille contemporaine

C'est en particulier le moment de constitution de la famille, c'est-à-dire celui de la naissance, qui est l'objet de travaux plus récents issus des traditions précédentes. De grandes enquêtes, souvent mandatées par les gouvernements, ont été lancées dans les pays industrialisés pour tenter de comprendre les causes de la chute de la natalité, du recul de l'âge des naissances ou de l'éclatement des couples qui en découlent. Des recherches psychosociologiques ou (ou et) développementale nord-américaines, allemandes (de l'Ouest), françaises, suisses, révèlent des tendances similaires que nous présentons rapidement (Belsky 1991, Dion 1995 : voir aussi Wicki 1997, Gloger-Tippelt, Gomille & Grimmig 1993, Gloger-Tippelt 1991, Vascovic 1991 pour des synthèses).

Adoptant certaines données des travaux sur la relation mère-enfant (dans la conceptualisation qu'en fait Ainsworth), Belsky a collaboré au *Pennsylvania (USA) Infant and Family Development Project (IFDP)*. Ce projet a permis de suivre longitudinalement trois cohortes de familles depuis la grossesse de la mère jusqu'à la cinquième année de la vie de l'enfant. Cette recherche mesure notamment l'évolution de la détresse du nouveau-né, de la qualité relationnelle mère-enfant et de la relation de couple, et les relie à différents facteurs sociométriques. Ainsi apparaît-il notamment qu'un niveau socioculturel bas, un âge jeune et une représentation floue des modifications conjugales amenées par la naissance sont prédictifs d'une détérioration de la satisfaction de la relation conjugale après la naissance (Belsky 1991)²⁸. Il apparaît donc que dans certaines conditions, devenir parent représente une « difficulté » pour le couple.

Au Canada des inquiétudes relatives à l'évolution démographique ont motivé d'autres travaux. Les chercheurs ont notamment cherché à comprendre pourquoi l'âge auquel les gens devenaient parents reculait de manière si drastique. Dion (1997) soumet ainsi un questionnaire et un entretien semi-structuré à 114 femmes âgées de 20 à 40 ans, au dernier trimestre de leur première grossesse. L'âge, le degré de formation, le type d'activité sont contrôlés. Il apparaît alors que les occurrences de maternités « repoussées » sont corrélées au niveau socioculturel élevé des femmes. Cette

²⁷ Pour les citations de Wicki (1997), traduction personnelle de l'allemand.

²⁸ La question de l'évolution de la relation de couple a bien sûr été abordée par d'autres auteurs, selon d'autres approches. Voir par ex. l'étude israélienne de Levy-Schiff (1994), ou la belle recherche qualitative longitudinale de Cowan & Cowan (1992) mentionnée plus loin.

corrélation est parfois expliquée par le simple fait que les femmes repoussent la grossesse pour réaliser certains objectifs professionnels ; si cette explication tient pour une minorité de femmes, l'auteur montre en revanche que dans la majorité des cas, l'objectif de réalisation professionnelle est lui-même secondaire par rapport à une volonté de réalisation personnelle. Ainsi, ces femmes plus âgées se distinguent significativement des autres en justifiant leur maternité par le fait qu'elles se sentent plus mûres, plus sûres d'elles, plus tranquilles qu'avant ; elles disent mieux savoir qui elles sont, se sentent plus capables d'être mères, évoquant une disponibilité émotionnelle et psychologique pour l'enfant. Elles mentionnent aussi le fait qu'il y a un « baby-boom » parmi les femmes de leur âge et de leur entourage et qu'elles sont heureuses d'y voir une forme de soutien. En revanche, les jeunes mères justifient leur choix par leur disponibilité physique. Apparaissent aussi l'idée qu'elles seront plus proches de leur enfant, ou le fait que leurs propres parents seront disponibles pour l'enfant. L'auteur trouve un lien entre les valeurs auxquelles souscrivent des femmes et l'âge de la grossesse : les femmes qui repoussent la grossesse auraient un modèle et des valeurs plus individualistes que les plus jeunes (pour les premières, parvenir à un accomplissement personnel prime sur la maternité). Pour Dion, ce résultat semble contredire la tendance sociale de renforcement de l'individualisme : les mères les plus jeunes devraient être les plus individualistes ; cependant, dans cette recherche, les femmes les plus âgées le sont bien plus. L'auteur fait par ailleurs l'hypothèse que retarder l'âge de la maternité permet théoriquement d'être plus « prêt » lors de la naissance, mais provoque également un stress plus important. En effet, ces femmes âgées combinent à la fois un haut degré de contrôle personnel sur leur vie et une croyance en leur capacité de gérer la maternité avec maturité, et risquent d'être d'autant plus déstabilisées face aux exigences concrètes du nouveau-né. Ici, devenir parent est donc associé à d'autres objectifs de réalisation de soi (voir aussi sur ce point la recherche de Mc Mahon mentionnée plus bas).

De manière complémentaire, c'est le recul de la natalité qui, en Allemagne, a amené les chercheurs - démographes, cliniciens puis psychologues du développement et de la famille - à s'interroger sur le « Kinderwunsch », le souhait d'enfant. Une autre recherche de grande envergure, *Optionen der Lebensgestaltung junger Ehen und Kinderwunsch* (mandatée par le Ministère pour la jeunesse, la famille, la femme et la santé), a été lancée en Allemagne, à l'Université de Munich (sous la direction de Schneewind). Deux grandes études longitudinales, portant respectivement sur 1500 et 900 couples, ont notamment permis de cerner les raisons d'avoir un enfant ou de ne pas en avoir. Dans sa synthèse des résultats de ces travaux, Vaskovics (1991) part du constat que bien que la majorité des couples interrogés durant les dix premières années de leur relation affirment vouloir un enfant - ou un enfant de plus - très peu semblent réaliser ce désir. La question est alors « pourquoi ne le font-ils pas ? » Il apparaît que les jeunes couples désirent au préalable atteindre des buts concurrents : si 95% estiment qu'il est important, voire très important d'avoir des enfants, 96% attachent autant d'importance à leur profession et travail, 100% à ce qui est relatif à la relation de couple, et 99% à leur foyer (au sens matériel). Ainsi, la décision effective d'avoir un enfant paraît souvent dépendante d'autres objectifs comme le succès professionnel, l'atteinte d'un certain niveau de vie, l'obtention d'un logement, les prises de distance par rapport aux familles d'origine par des voyages, les expériences relationnelles. Les chercheurs ont questionné de jeunes couples déterminés à repousser d'au moins deux ans une première naissance, ceux-ci expliquent leur choix par leur désir d'une sécurité financière (41%), de « faire quelque chose de sa vie » (31%), d'obtention d'un meilleur poste (28%), d'avoir un plus grand logement (19%), de « profiter de la vie » (14%), ou disent ne pas se sentir suffisamment mûrs pour avoir un enfant (14%). Vaskovics se demande en outre ce qui pousse tant de jeunes à annoncer un désir d'enfant, étant donné que celui-ci ne peut être justifié par des arguments rationnels - comme l'espoir d'être plus tard pris en charge par ses enfants ou celui d'avoir des héritiers - qui n'ont plus de pertinence au vu des modifications conjoncturelles. Un niveau d'explication renvoie aux normes sociales : celles-ci condamneraient les refus déclarés d'avoir des enfants comme des expressions d'égoïsme, de désir de « juste profiter » ; inversement les familles de plus de quatre ou cinq enfants sont socialement évaluées comme « anormales ». Ainsi, la marge de choix de parents qui veulent être dans la normalité est-elle relativement réduite -

il « faut » avoir un ou deux enfants. Un autre niveau se réfère aux explications des parents : les souhaits d'enfants semblent d'abord justifiés de manière assez générale par des désirs de joie de vivre, de bonheur personnel, de réalisation de soi au travers de l'enfant. A cela s'ajoutent des désirs de faire certaines expériences émotionnelles - liées à la relation d'aide, à la chaleur affective, à la tendresse. Enfin, des explications de type « évidence » sont données : « un enfant fait partie de la vie », « je ne peux imaginer ma vie sans enfants » ; à la question ouverte de savoir pourquoi des parents ont décidé d'avoir des enfants, les réponses sont par exemple « une famille sans enfants n'est pas une famille », « C'est beau de voir grandir, se développer des enfants », « je voudrais m'occuper de quelqu'un », « ...partager ma vie avec quelqu'un ». Ainsi, conclut l'auteur, ces raisons d'avoir un enfant sont des raisons qui se développent sur le long terme (réalisation personnelle, vécu émotionnel, accomplissement). En revanche, les objectifs matériels des parents, prioritaires, se réalisent sur le court terme et font reculer la naissance.

Une revue de littérature sur le « Kinderwunsch », (Gloger-Tippelt 1991 ; Gloger-Tippelt, Gomille & Grimmig 1993) permet d'articuler des facteurs sociaux et psychologiques. Au niveau social, certains facteurs sont liés au choix d'avoir ou non des enfants : l'âge du mariage, de la naissance du premier enfant ont augmenté en Allemagne au cours de ces vingt dernières années, ainsi que les pourcentages de naissances hors mariage ; comme en Suisse (cf. Wicki 1997), le niveau économique ne semble pas corrélé significativement au nombre de naissances, alors que l'espace habitable l'est davantage. Il est intéressant de noter que le niveau de formation et la profession des hommes n'influencent pas vraiment leur souhait d'enfant, alors qu'un haut niveau de qualification des femmes détermine le nombre et le moment (tard) de naissances ; la pratique effective d'une religion (et non pas le type de religion) va de pair avec une augmentation des naissances - ce point étant lié avec les choix de valeurs des couples, mais peu exploré en soi (Gloger-Tippelt, Gomille & Grimmig 1993).

Dans cette lignée de travaux, c'est parfois le projet d'enfant qui est variable indépendante ; Gloger-Tippelt (1991) mentionne ainsi les recherches qui mettent en relation le caractère planifié ou non de l'enfant, avec les complications éventuelles durant la grossesse, la préparation à la grossesse, la qualité de la relation de couple, et les conditions de développement de l'enfant (Grossman, Eichler & Winnikoff, 1980 ; Matejcek, Dytryck & Schueller 1987 ; Armendt & Schwartz, cités in Gloger-Tippelt 1991). Wicki (1997) évoque enfin des travaux longitudinaux qui mettent en évidence d'autres aspects du « devenir parent » : la satisfaction de la femme à l'égard du soutien instrumental et matériel dont elle a bénéficié durant la grossesse est corrélée avec la santé de l'enfant cinq minutes après la naissance ; le bon déroulement de l'accouchement est corrélé avec le fait d'avoir bénéficié de ce type de soutien durant la grossesse ; les femmes ayant bénéficié d'un soutien émotionnel et instrumental durant la grossesse sont plus rarement dépressives (Collins, Dunkel-Schetter, Lobel & Scrimshaw 1993 ; Norbeck & Peterson-Tilden 1983, cités in Wicki 1997)²⁹.

D'un point de vue psychologique, les auteurs proposent un modèle de l'anticipation « motivationnelle-cognitive » de l'enfant qui synthétise ces apports. Un « Kinderwunsch » aurait trois composantes : premièrement, une composante non maîtrisable par l'individu, en partie biologique (lois de conservation de l'espèce), en partie sociale (normes) ; deuxièmement, des plans d'action conscients et intentionnels ; troisièmement, des motifs inaccessibles, inconscients, conflictuels et ambivalents. Les revues de recherches mentionnées sont organisées autour des questions suivantes : y a-t-il désir d'enfant ? Si oui, pourquoi, quelle fonction ont les enfants ? Qui désire les enfants (l'homme, la femme, les deux partenaires) ? Quand avoir des enfants ? Combien ? A quelles conditions des enfants sont-ils voulus ? Nous citons quelques-unes des réponses évoquées.

²⁹ Les deux auteurs de ces revues ont une attitude nuancée face à ces travaux : Gloger-Tippelt mentionne qu'il est très difficile de définir les variables « souhait de l'enfant » et leurs conséquences et de dissocier les facteurs (par ex. niveau financier et profession etc.) et Wicki note que ces travaux ne contrôlent pas le fait que les mères soient primipares ou non.

Les travaux examinés permettent de dire qu'il existe un désir d'enfant chez les jeunes et moins jeunes adultes, et que ce dernier sous-tend plusieurs aspects de l'histoire de vie : ainsi, les enfants représentent pour les jeunes adultes un des facteurs majeurs de leur attente de « satisfaction personnelle » ; les motifs conscients semblent liés à des représentations de type « enrichissement personnel et réalisation de soi au travers de l'enfant », désir de proximité, tendresse. Des travaux cliniques, issus de problématiques comme les grossesses involontaires ou la stérilité mettent en évidence certains motifs inconscients de la maternité : désir de « preuve » du pouvoir créateur, désir de puissance, ambivalences, conflits. Le choix du moment d'avoir des enfants - quand choix il y a - est en rapport avec la réalisation d'autres priorités des parents : fin de la formation, expérience professionnelle, relationnelle. Les familles d'origines des deux partenaires influencent aussi le moment du choix à travers les valeurs, les représentations des relations entre genres, les aspirations éducatives d'origine, la qualité du travail des parents (voir aussi plus haut Dion). Le désir d'enfant croît avec l'âge et atteint pour les femmes de 30-35 ans une certaine intensité. En ce qui concerne les « conditions » pour avoir des enfants, le type de modèle du couple, notamment en ce qui concerne le travail des partenaires, joue un grand rôle : il semble qu'en Allemagne, la représentation selon laquelle « travail féminin » et « bonne mère » sont mutuellement exclusif ait une grande prégnance. Par ailleurs, les progrès de la technologie du diagnostic prénatal permettent de déceler très tôt dans la grossesse des malformations ou des problèmes génétiques. Les parents peuvent dès lors avoir des exigences en ce qui concerne la « qualité de l'enfant », et sont parfois confrontés à des estimations du risque, à des conflits moraux quant à d'éventuels avortements. Enfin, Gloger-Tippelt a montré que les modifications du désir d'enfant rendent compte de représentations liées au « début de la famille » ; ce désir d'enfant semble ainsi évoluer au sein de la relation de couple vers une représentation de l'enfant à venir, un « schéma de l'enfant attendu ».

Gloger-Tippelt, Gomille & Grimmig (1993) remarquent que les questions relatives au vécu corporel, à la sexualité et à la fertilité, si elles sont centrales à la question du désir d'enfant, constituent des zones taboues tant pour les chercheurs que pour les interviewés ; elles doivent cependant être appréhendées de manière différentielle pour les hommes et les femmes, et, comme le montrent les recherches en psychosomatique et en psychologie médicale, conjointement. Ce point mérite un développement spécifique, indépendamment de la question des déterminations sociales et nous y reviendrons plus bas.

Discours sociaux et devenir parent

Ces travaux ont donc en commun des approches articulant des facteurs complexes. Motivés par des inquiétudes sociodémographiques, ils restent quantitatifs - ils cherchent à identifier les facteurs déterminant le désir d'enfant et les difficultés pour le couple qui peuvent être liées à ces naissances, en termes de variables sociales, culturelles, motivationnelles. Une tendance commune aux pays industrialisés occidentaux se dessine : l'analyse de ces variables indique qu'un désir d'enfant est présent, mais - surtout chez les couples plus âgés - motivé par des désirs de réalisation de soi, d'expériences positives, d'accomplissement, non indépendants de certaines normes sociales. Nous ne savons pas si la sensibilité aux normes sociales est dépendante du milieu socioculturel d'origine ou du niveau d'éducation - c'est probablement le cas dans la mesure où ces deux derniers influencent les « valeurs » des parents.

Ces travaux montrent que la concrétisation de ces désirs est subordonnée à des objectifs de réalisation concrète. Ainsi apparaît-il que les parents « âgés » sont en général dans une position financière et sociale relativement stable, qu'ils estiment avoir une certaine maturité. Parallèlement, et surtout si le projet ou le désir d'enfant est pensé, énoncé, très longtemps avant sa réalisation, les parents ont à l'égard de l'enfant de très grosses attentes³⁰. Les enfants doivent leur apporter du

³⁰ Les auteurs d'inspiration psychanalytique s'accordent pour faire remonter le processus de « parentification » bien avant la conception, à l'origine du projet individuel ou du couple, d'avoir un enfant. Une réalisation différée permet dès lors d'alimenter les désirs inconscients associés à ce projet.

bonheur, grandir de manière satisfaisante, réaliser leur rêve de « famille avec enfant ». Ils devront aussi réaliser « ce pourquoi ils étaient voulus »³¹.

A ce niveau, le discours médical et la médiatisation qui est faite des progrès médicaux et techniques liés à la procréation, à la grossesse, à l'accouchement, ne peuvent que renforcer ces attentes. En effet, la « science » développe ses capacités de contrôle et semble promettre à chacun un bébé bien portant³² – bien que les faits démentent cette promesse. Par ailleurs, les images médiatiques renforcent probablement l'image « d'accomplissement » associée à la relation à l'enfant. Ces dernières années, la publicité a beaucoup utilisé l'image de la relation père-enfant comme situation exemplaire, illustrant l'idée d'équilibre (de l'eau, de la nourriture) ou de pureté (hygiénique, des intentions, de l'amour).

Si l'idée qu'un enfant puisse être parfait et amener un bonheur idéal est dans l'air du temps, elle a toutefois ses corollaires : d'un côté, les attentes des parents sont très élevées, le stress renforcé ; de l'autre côté, lorsque l'équipe soignante joue un rôle majeur dans la procréation et la naissance, le pouvoir de contrôle des parents paraît limité ; ceux-ci sont seulement plus impuissants quant à la mise en œuvre d'actions susceptibles d'atteindre ces objectifs.

Nous reviendrons plus loin sur certains discours sociaux attachés à la parentalité, mais aussi sur certains silences collectifs lorsque nous verrons que quelques aspects de la transition semblent difficiles à penser par les parents.

2. Le « devenir parent » comme période de transition développementale

Sur fond d'un tel climat sociétal, des psychologues d'orientation clinique ou psychosociale se sont intéressés de manière plus qualitative à la période du « devenir parent » considérée comme étape ou occasion de développement de l'adulte. Des travaux longitudinaux amènent la notion de « transition » vers la parentalité, impliquant l'idée de processus, essentiellement appréhendés en termes de tâches et de défis, exigeant des remaniements internes et relationnels, et des ressources dont disposent les personnes pour y faire face.

Enjeux psychosociaux

Wicki (1997) rappelle la recherche de Menagahn (1982) qui montre que le fait d'avoir un premier enfant, puis un deuxième est ressenti par les adultes comme plus grande cause de changement (devant le divorce, le mariage, le décès d'autrui etc.), étayant ainsi le présupposé selon lequel le « devenir parent » est une étape du développement psychologique importante de l'adulte³³.

³¹ Wicki passe en revue d'autres travaux américains et comparatifs interculturels sur des thèmes similaires. Il distingue notamment les pays où les enfants sont souhaités pour leur fonction « utilitaire » (une force de travail) comme la Thaïlande, les Philippines et les pays où les enfants sont attendus pour leur fonction de satisfaction « psychologique » (les pays occidentaux). Levine & White (1986) ont eux aussi distingué les pays préindustrialisés et industrialisés. Ils montrent que l'abandon de système économique agraire (où les enfants sont une force de travail), les changements démographiques, liés à l'hygiène et au contrôle des parents qui veulent être sur d'avoir de moyens de subsistance avant d'avoir des enfants, l'éducation de masse (qui fait que tout parent peut rêver d'avoir un enfant qui « fait carrière », et l'intérêt croissant du public pour l'enfant, font que les parents ont tendance à avoir moins d'enfants, plus tard, plus reconnus dans leur individualité, sans attendre de service d'eux où même d'échanges de service. Au contraire, ils placent des espoirs sur leur futur et font en sorte que les enfants atteignent ces objectifs. Wicki constate alors que « beaucoup de parents de ces pays ont de très hautes attentes quant au développement intellectuel, émotionnel et social de leur enfant et sont souvent prêt à faire de gros investissements matériels et immatériels leur permettant de satisfaire leurs attentes » (Wicki 1997, p.81).

³² A l'heure où j'écris ces lignes, l'Europe discute sérieusement la possibilité d'autoriser les recherches génétiques sur l'embryon (et les États-Unis les ont déjà commencées). Comme le rappelle Vincent (1999), l'accélération de la capacité de contrôle sur l'embryon s'est développée incroyablement en trente ans : des premiers contrôles de naissance, on en est venu à l'ultrason, à l'échographie obligatoire, et à l'amniocentèse qui permet de vérifier et de choisir que l'enfant soit normal ; les progrès de la FIV (fécondation *in vitro*) et de la génétique permettent de vérifier le patrimoine de l'embryon avant même son implantation, ou de « choisir » entre plusieurs embryons fécondés ; l'entreprise de décryptage systématique du gène actuellement en cours permettra probablement de localiser chaque gène, voire d'en modifier la combinaison - de le modifier ? (*Le Monde*, 7.1.1999). Étant donné l'enthousiasme qu'éveillent ces perspectives - combien de fantasmes narcissiques, infantiles, archaïques ne sont-ils pas flattés, activés ! - et l'inertie institutionnelle à la mise en place de régulations éthiques adéquates, la dimension eugénique de cette tendance ne manque pas d'inquiéter.

³³ La recherche plus récente de Amett (1998) consacrée à l'évolution de la représentation du « devenir adulte » chez de jeunes américains semble *a priori* infirmer ces travaux. En effet, 140 jeunes âgés de 21 à 28 ans, de la « white middle-class », classent dans

L'approche sociologique de Mc Mahon (1997), recherche qualitative nord-américaine, explore le rapport entre «devenir parent» et «devenir adulte». L'auteur note d'abord que l'âge des premières maternités est corrélé au niveau socioculturel des mères ; en fait, les mères jeunes sont en général de couche sociale inférieure, les femmes âgées de couche moyenne à aisée. Sur la base de 59 entretiens approfondis, elle montre ensuite que des femmes de faible qualification considèrent leur maternité comme passage vers le devenir adulte, alors que des femmes de milieu socioprofessionnel plus élevé ont leur enfant tard et attendent de se considérer comme adulte (avoir réalisé un certain nombre de choses, affectivement, professionnellement) avant de devenir parent. Pour Mc Mahon, il y a utilisation différentielle des représentations de la maternité, lesquelles peuvent devenir nécessaires dans la constitution d'une image de soi en tant que femme adulte (ainsi, les femmes de milieu socioculturel bas ont « besoin » de la représentation qu'elles ont de la maternité pour se sentir devenir adulte, ce qui n'est pas le cas chez des femmes qui ont d'autres manières de se définir, dans des milieux qui développent d'autres images de la féminité). Ainsi, le lien entre le devenir parent et la transition vers l'âge adulte est ici localisé dans le rapport entre représentation de la maternité et développement de l'identité personnelle et sociale ; mais qu'en est-il au niveau du développement lui-même ?

Wicki propose lui aussi de considérer le devenir parent comme une période de transition, essentiellement définie par un certain nombre de tâches (notion tirée des travaux de Havighurst³⁴ 1972), socialement définies dans une société donnée. Ainsi ce sont des « passages obligés » qu'il met en évidence, historiquement et socialement définis, notamment parce chaque société produit les normes et des attentes auxquelles les individus sont sensés se conformer.

Le développement peut être compris comme action consistant à résoudre ou à surmonter certaines tâches fixées et la poursuite de buts développementaux à court ou à long terme. Dans cette perspective, le mariage ou la naissance d'un enfant ne sont pas des événements de vie qui « arrivent » à l'individu, mais bien plus, des actions qui mettent à disposition des buts de développements choisis personnellement. L'atteinte de ces buts est plus ou moins contrôlable, les actions qu'ils supposent mènent à des résultats plus ou moins satisfaisants et permettent l'acquisition de plus ou moins d'habileté ou de compétences. Wicki (1997 p.38).

Le « prix » d'une non-réalisation de ces devoirs serait une certaine non-conformité sociale. Si cette vision de tâche prescrite de manière normative est admise, il s'agit alors essayer d'interpréter le fait que les jeunes « repoussent » la grossesse, évoqué précédemment. L'obtention d'un travail, d'un statut social, d'un foyer, d'avoir des enfants sont tous des « tâches de développement » (developmental task). Dans les années '70, quand Havighurst propose son modèle, ces « tâches » peuvent être gérés plus ou moins de front. Aujourd'hui, la situation économique et l'état du marché socioprofessionnel exigent de la personne un énorme effort pour obtenir un statut socioprofessionnel satisfaisant et gérer l'incertitude quotidienne. En termes d'économie psychique, il se peut qu'un tel effort rende impossible tout investissement sur quelque autre front ; et dans une société qui souligne en permanence l'importance de la réalisation professionnelle, c'est celui-ci qui est maintenu³⁵. Il est donc possible que ce décalage entre le moment de la réalisation de soi par la

un questionnaire 38 items et répondent à un entretien semi-structuré. Il apparaît que l'idée de «devenir adulte» signifie prioritairement pour eux être responsable de ces actes (94 % des réponses), savoir prendre des décisions indépendamment de ses parents (78 %), etc. Le fait de pouvoir avoir un enfant rassemble seulement 14 % des réponses. Lors de l'entretien, ce critère arrive au 6^{ème} rang, chez les garçons comme chez les filles. La recherche est cependant faussée, car un quart des jeunes interrogés ont au moins un enfant et dès lors ne met pas en priorité cet enfant qu'ils ont déjà. Ainsi, souligne l'auteur, cette recherche irait dans le même sens que d'autres travaux qui montrent que devenir parent ajoute beaucoup au sentiment de devenir adulte, précisément parce que cela exige que des responsabilités soient prises, que certaines compétences qui font se sentir adulte soient actualisées. Cette recherche pourrait aussi mettre en évidence l'absence de différence entre les représentations des jeunes femmes et des jeunes hommes. Nous notons que les sujets interrogés sont relativement jeunes ; l'auteur estime d'ailleurs que sa cohorte fait partie d'une « emerging adulthood », entre l'adolescence et le jeune adulte.

³⁴ Entre 18 et 30 ans, l'individu « doit » choisir un partenaire de vie ; apprendre à vivre avec celui-ci ; fonder une famille ; élever des enfants ; être responsable d'un foyer ; commencer à travailler ; être un citoyen responsable ; trouver un groupe d'appartenance (Havighurst 1972, cité par Houde 1988 p.58).

³⁵ Il est vrai qu'il y va de la survie, si ce n'est du confort ; mais il ne peut être ignoré que nombre de jeunes filles choisissent de faire des enfants en ignorant délibérément cette contrainte sociale à la réalisation professionnelle. Que faut-il y voir - déni, ou alors choix conscient de valeurs (par exemple chez les jeunes filles de milieux alternatifs) ?

sécurité financière et professionnelle et celui de la transition vers la parentalité soit l'un des avatars du « décloisonnement des seuils » lié à l'allongement de la jeunesse décrit par Galland (1997).

Si la notion de tâche permet de localiser l'influence de normes sociales, elle reste néanmoins associée à des cadres théoriques où elle se charge d'une certaine couleur morale et d'un biologisme problématiques. Il est possible, plus simplement, d'admettre que différents milieux sociaux génèrent un certain nombre de représentations sociales liées à la parentalité, qu'il existe des normes explicites ou implicites auxquelles se heurtent les personnes.

a. Transition

Wicki considère les transitions comme processus psychologiques, contenant un potentiel de changement, et offrant des chances de développement et de transformation.

Übergänge, als Prozesse betrachtet, haben eine Dauer und Laufen in Phasen ab. Normative Übergänge (z.B. Geburt des ersten Kindes) werden antizipiert; d.h. es werden bereits in der Schwangerschaft Erwartungen in bezug auf mögliche Konsequenzen entwickelt und entsprechende Vorkerungen getroffen. Dahingegen ist die antizipierende Vorbereitung bei nicht-normativen Übergängen weniger oder gar nicht möglich. Doch auch diese Übergänge, etwa die Trauerarbeit nach dem Verlust eines Kindes oder die Neuorientierung und Anpassung der Eltern nach der Ehescheidung, werden mit Vorteil als Entwicklungsprozesse betrachtet, die von kontextuellen und zeitgeschichtlichen Einflüssen abhängen und mit individuellen Gewinnen und Verlusten eingehen (Wicki 1997, p.41).

Cette définition de la « transition vers la parentalité³⁶ » s'inscrit ainsi dans le cours de la vie ; Wicki choisit les travaux de Baltes et son équipe (Baltes, Lindenberger & Staudinger 1996, Baltes & Staudinger 1996) comme cadre théorique général pour la problématique du devenir parent. Ce modèle du « lifespan » permet notamment de comprendre le développement de la personne comme un processus continu, dépendant tant de contraintes idiosyncrasiques que sociales et culturelles, événementielles ; les situations de discontinuités - comme celle de l'attente d'un enfant - y sont présentées comme des occasions particulièrement propices à l'acquisition ou à l'activation de compétences opérationnelles ou pragmatiques, nouvelles ou anciennes. La résolution de ces phases n'est toutefois pas toujours constructive ; certaines interactions, certaines situations sont susceptibles de faire régresser la personne sans permettre de progrès. Par ailleurs, le développement en général est considéré comme constitué d'autant de gains que de pertes de compétences inutiles ou de potentialités inexplorées. Cette perspective s'intéresse essentiellement à deux aspects du développement : un plan proprement intellectuel, l'autre concernant le « self », la personnalité. L'intérêt de cette perspective tient à la vision d'ensemble qu'elle propose des ressources permettant de gérer des problèmes eux-mêmes modulés par les contextes sociaux, historiques. Ainsi, Baltes & Staudinger (1996) notent-ils par exemple qu'en vieillissant une personne doit de plus en plus compter sur des ressources culturelles pour faire face aux situations, étant donné l'affaiblissement de ses ressources biologiques ; de même, au cours de la vie, une personne active développe-t-elle des capacités d'intelligence pragmatique, culturellement marquées, mais personnellement appropriables et modulables en fonction des situations. Wicki (1997) mentionne ce point et propose de considérer la transition vers la parentalité comme une épreuve qui active cette intelligence pragmatique. S'inspirant de ces approches, Wicki propose donc un modèle de transition où les ressources et les gains sont puisés et inscrits dans l'histoire de la personne, et relatifs aux niveaux individuels, mais aussi culturels et sociaux. Dans ce cadre, nous examinerons encore avec cet auteur la question des ressources.

b. Ressources

Ayant pour arrière-fond les travaux sur l'ajustement au stress en famille, une des hypothèses de base de Wicki est que la manière dont sont gérées les tâches développementales dépend

³⁶ «Uebergang zur Elternschaft» est ici traduit par «transition vers la parentalité», expression admise en français. Dans sa présentation des approches du devenir adulte, Stolérus (1989) pose que «l'expression *transition vers la parentalité* (ou parentification) désigne l'ensemble des processus qui se déroulent lorsqu'un individu devient père ou mère. Ces processus se situent donc au cours de la grossesse et des premiers mois de la vie de l'enfant premier-né» (Stolérus 1989, p.114). L'auteur admet que ces processus sont sous l'influence de déterminants tant sociaux et culturels que psychologiques et biologiques.

essentiellement des ressources à disposition. De quelles ressources disposent donc les parents pour faire face à différentes « transitions » de leur vie d'adulte et de famille ? Par exemple, le bien-être psychique compromis par des stress supplémentaires liés à la naissance (comme celui engendré par la perte des moyens financiers) peut être retrouvé par un soutien social, susceptible d'abaisser ce stress. Partant des problèmes développementaux type - comme la naissance du premier enfant, celle du deuxième enfant, l'entrée à l'école, le divorce, le décès d'un enfant, départ de la maison de l'enfant - Wicki propose de distinguer les types de ressources qui sont pertinents pour certains types de situations:

Table 1 Types de ressources et exemples - traduit de Wicki (1997), p.49.

Contenu	Origine		
	Ressources personnelles	Ressources familiales	Ressources extra-familiales
Matériel/physique	Santé corporelle, habillement, fortune personnelle	Logement, moyens de subsistance, revenus	Prestations sociales, services d'aide
Psychique	Éducation, bien-être psychique, capacité de contrôle, personnalité	Solidarité, soutien interpartenaires	Soutien social, systèmes de soutien social (par ex. aide en matière d'information)

La *Berner Elternstudie*, recherche longitudinale menée par Wicki qui porte sur 178 couples parents d'enfants âgés de 1,5 à 6 mois (les couples sont interrogés un an plus tard) montre quelles ressources spécifiques sont utiles aux parents confrontés à l'arrivée de l'enfant. Ainsi, la manière dont le couple peut profiter de la naissance du premier enfant comme étape de développement dépend surtout de ressources matérielles ; inversement, la ressource la plus importante en cas de décès d'enfant est un soutien émotionnel de la part du réseau social.

Ces ressources essentiellement sociales et instrumentales semblent toutes adaptées pour faire face aux stress liés à des modifications d'organisation concrètes, financières, matérielles, relationnelles des parents. Toutefois, l'idée de l'enfant à venir est en soi une « énigme » pour les parents : quels autres défis pose-t-elle ? Les ressources matérielles sont-elles encore pertinentes ? En particulier, l'idée de « life-span » ne suppose-t-elle pas que l'on prenne en compte l'histoire personnelle et émotionnelle du parent ? Ne devrait-elle pas mieux tenir compte de la signification que prend la parentalité dans le contexte culturel ?

Une autre question plus fondamentale se pose. Aborder le développement en termes de transition implique l'idée de construction graduelle dans le temps. Cependant, une approche en termes de défis-ressources ne donne aucun accès aux processus par lesquels les « défis » sont affrontés et élaborés. Ainsi, cette première approche donne les composantes de la transition : nous n'avons pas encore accès aux processus eux-mêmes, ni à ses résultats. Quels sont ces processus ? Une réponse possible est donnée par la recherche qui suit, consacrée à l'élaboration des déséquilibres internes provoqués par la transition vers la parentalité.

Élaborations de l'expérience

Sur la base d'une importante revue de littérature Gloger-Tippelt (1988) propose un modèle théorique de la transition vers la parentalité qui cherche à mettre en évidence certaines des dimensions processuelles de cette transition. L'auteur admet avec les approches du life-span l'idée qu'une transition est une phase de remise en question d'un équilibre antécédent, motivée par des transformations ontogénétiques ou idiosyncrasiques et par des modifications du cadre socioculturel ; elle accepte le fait que les individus doivent régler certains devoirs en construisant une signification qui s'inscrive dans leur histoire de vie, leur contexte socio-relationnel et avec les instruments symboliques socioculturels à leur disposition ; elle considère, comme les approches du stress familial, qu'une période de transition est une succession de « crises évolutives ». Elle propose

alors une séquence «type» de l'élaboration de crises³⁷ liées au devenir parent. L'auteur identifie les trois séquences d'une telle élaboration, laquelle comprend :

- 1) Une réaction cognitive-émotionnelle forte, sous forme d'un effondrement vécu avec un sentiment subjectif de doute, de désorientation, de perte de contrôle, voire de révolte contre l'événement ;
- 2) Une confrontation cognitive peut alors être possible, qui suppose une concentration sur soi, une forte recherche d'autonomie, éventuellement un sentiment d'insuffisance ;
- 3) Un achèvement, qui se traduit par un renforcement de la capacité d'action, une élaboration de la situation, une amélioration des capacités instrumentales et d'action, une acceptation du changement et un bien-être renforcé, une plus forte confiance en soi et un sentiment de compétence.

En particulier, dans le cas du devenir parent, des indices, des marqueurs factuels existent: l'auteur estime que la mère est soumise d'une part à des modifications internes, biologiques (modifications hormonales, cycles durant la grossesse - certains médecins définissent la durée de la grossesse en mois lunaires, soit 10 fois 28 jours) et physiologiques (modification du corps et image du corps³⁸, appréhension concrète du fœtus) et d'autre part à des modifications sociales, du fait des normes, des rites, des temps socialement marqués de la grossesse et du devenir parent (contrôles médicaux, nécessaires préparations, changement de statut personnel et professionnel etc.). Ces informations sont envisagées psychologiquement de deux manières: en tant qu'informations, elles doivent être traitées cognitivement; mais de fait elles ont un écho émotionnel. L'élaboration que doit faire la personne est donc cognitive et affective. Ces informations et leur écho émotionnel sont susceptibles de modifier l'image de soi de chacun des partenaires et du couple, à différents moments de la transition. Les compétences psychiques de la personne ainsi que son sentiment de contrôle sont mis à l'épreuve, mais différemment dans chaque cas individuel, et en d'autres moments de la transition à la parentalité.

Le schéma suivant, tiré de l'étude Gloger-Tippelt³⁹, illustre l'idée que chaque « crise », chaque activateur de changement, met en déséquilibre la personne aux niveaux cognitif, affectif et identitaire ; sur les trois plans, la personne est mise au défi d'effectuer l'élaboration qui lui permet de passer d'un état de déséquilibre, de souffrance (à gauche) à un état d'équilibre (à droite) ou d'apaisement, de confiance, de compréhension relative.

³⁷ L'auteur utilise le terme « Verarbeitung », strictement traduit par « assimilation » (Harraps-Pons 1992) mais qui, étymologiquement et psychologiquement, nous semble devoir être plus justement traduit par « élaboration ». Dans le cadre théorique de l'auteur, l'élaboration de crises (de rôles, de deuils etc.) est caractérisée par son orientation, la direction définie du changement, une séquence typique qui peut être plus ou moins bien traversée, et une articulation étroite d'élaboration cognitive et émotionnelle (Gloger-Tippelt 1988, p.20).

³⁸ Gloger-Tippelt note que la question du rapport au corps est peu discutée dans la littérature - notamment le lien entre vécu corporel, sexualité et fertilité. Quelques pistes sont ouvertes : Gloger-Tippelt, Gomille & Grimmig (1993) notent qu'il est en général attribué aux femmes une plus grande proximité à leur corps qu'aux hommes - elles vivent chaque mois les bouleversements hormonaux des règles - et donc à la « vie » (de fait c'est encore leur corps qui est concerné par la grossesse). Pour les auteurs, le désir d'enfant peut être lié à un désir de vivre les potentialités de ce corps ressenti - l'idée de la grossesse comme épanouissement de la féminité trouvant un double ancrage social et narcissique. Différents travaux rapprochent l'expérience du désir, de l'expérience sexuelle et du désir de grossesse. Mais les peurs liées à la grossesse, voire les stérilités, peuvent aussi se fonder dans ce vécu corporel : peur des modifications (atteinte au pouvoir de séduction), de la douleur, des blessures, de la mort, etc. La difficulté à problématiser le corps est encore plus forte en ce qui concerne le vécu des hommes ; la revue des auteurs ne peut aborder la question des hommes qu'en lien avec les comportements en matière de contraception (s'ils sont prêts à jouer un rôle dans le contrôle des naissances ou non...). Sur un autre plan, se pose la question de savoir si les efforts médicaux pour rendre les accouchements le plus rapide, indolores, distants, éthérés possibles, certes basés sur une reconnaissance des douleurs, sont davantage sous-tendus par une volonté de nier ces signaux corporels envahissants ou à une réelle compréhension de ceux-ci et de leurs prolongations symboliques.

³⁹ Traduction personnelle de l'allemand pour les travaux de Gloger-Tippelt et alii.

Table 2 Caractéristiques de l'élaboration psychique de la transition vers la parentalité

Merkmale psychischer Verarbeitung des Übergangs zur Elternschaft (Indices de l'élaboration psychique de la transition vers la parentalité), Gloger-Tippelt 1988, p. 62.

<u>1. Exigences d'élaboration cognitive d'informations spécifiques à chaque phase</u>	
Nouveauté vécue, connaissance limitée de la situation, confrontation à de nouvelles informations (corporelles, psychiques, sociales)	Connaissance appropriée de la situation, information enrichie et élaborée. Acquisition de confiance avec l'état physique et avec la situation sociale et psychique
<u>2. Évaluation de la situation actuelle, des émotions et humeurs prédominantes</u>	
Estimation ambivalente, crainte, insécurité	Relative sécurité de l'estimation, bien-être corporel et psychique
<u>3. Stabilité de l'image de soi en tant que devenant parent</u>	
Image de soi vacillante, insécure	Image de soi relativement stable, consolidée
<u>4. Confiance en soi et sentiment de contrôle en tant que devenant parent</u>	
Confiance en soi limitée, sentiment de contrôle interne limité.	Haute confiance en soi, haut sentiment de contrôle interne

Cette séquence d'élaboration psychique se répète au cours de la transition vers la parentalité, dont la durée est difficile à déterminer (dès le premier projet d'enfant ? Dès la conception ? jusqu'à environ un an après la naissance). L'auteur identifie un certain nombre de marqueurs sociaux biologiques, de butées qui mettent au défi la personne. C'est sur cette base qu'elle définit des « phases » de la transition, qui ont une fonction descriptive et non pas normative. En effet, sur la base de cette trame, les phases peuvent être plus ou moins problématiques, les personnes avoir plus ou moins de ressources, de par leur âge, leur santé, leurs représentations de la maternité, leur histoire consciente et inconsciente, leur insertion socioculturelle, les relations de couples, etc. Gloger-Tippelt se base sur une revue critique de travaux empiriques relatifs au devenir parent pour décrire ces étapes (un résumé de son travail figure en Annexe 4).

L'approche de Gloger-Tippelt inscrit le « devenir parent » dans une perspective développementale de la personne et du couple, où la phase de transition met en question des dimensions identitaires, affectives et cognitives. Les événements de nature perceptive, émotionnelle, cognitive que la grossesse provoque créeraient ainsi des déséquilibres internes, au sens piagétien. Une résolution de tensions alors provoquées exige que la personne trouve ou acquière un certain nombre de ressources personnelles, relationnelles ou informationnelles, qui lui permettent d'élaborer ces événements. Le *processus d'élaboration* est au cœur de la transition et du processus développemental : chaque problème peut être résolu de manière constructive, mais aussi parfois défavorable. Des spécificités contextuelles et environnementales, sociales et culturelles, susceptibles d'évoluer, définissent la nature des problèmes à gérer par la personne.

Cependant, si le cadre théorique identifie bien les dimensions identitaires, émotionnelles et cognitives de la transition, la description que donne l'auteur de la séquence de grossesse met essentiellement l'accent sur une forme progressive d'*élaboration cognitive* qui tend vers la suppression des tensions internes. Dans ces descriptions, celles-ci se traduisent par des *émotions négatives* : anxiété, peur, crainte. Le moyen de résoudre ces tensions est dans l'apport d'informations adéquates, relatives à la grossesse et aux changements. Ainsi, les sensations du corps, décrites comme essentiellement désagréables et génératrices d'angoisse, sont ici envisagées en ce qu'elles « appellent » de l'information.

A cette lecture, quelques questions se posent à nous : pourquoi les émotions et les sensations des mères seraient-elles nécessairement négatives ? Ensuite, même s'il est vraisemblable que les déséquilibres soient liés à des carences informationnelles, suffit-il de trouver des informations qui expliquent les phénomènes physiologiques relatifs à la grossesse pour les résorber ? Plus généralement, l'élaboration des émotions peut-elle se réduire à une élaboration rationnelle ?

Des travaux tant en psychologie sociale qu'en clinique montrent que les informations factuelles ne suffisent pas à résorber de telles tensions. Par ailleurs, *l'élaboration des émotions* suppose des processus complexes qui ne sont pas similaires aux processus par lesquels se construisent des raisonnements rationnels, comme nous le précisons au chapitre 9. Néanmoins, les relations entre dimensions cognitives et émotionnelles restent à clarifier.

Finalement, il manque ici essentiellement un niveau d'analyse intermédiaire qui nous permette d'appréhender la manière dont informations, raisonnements et émotions se nouent de façon à ce que l'expérience de la personne ait une signification pour elle. Il manque donc ici un accès à la signification que la personne confère à la situation, et un accès aux processus par lesquels les différents agents sociaux identifiés ici concourent à leur élaboration.

3. « Significations » de l'enfant et « devenir parent »

En dehors des implications collectives de la parentalité, et au-delà de la question des processus par lesquels se fait cette transition, quelques auteurs ont essayé de se pencher sur la « signification » de la parentalité.

La recherche de Marcos-Sigal (1984) pose la question de « la signification de la naissance du premier enfant » pour la mère, inscrite dans l'ensemble de son expérience, elle-même soumise à des influences sociales et relationnelles. Elle approche ainsi un aspect plus qualitatif du désir d'enfant. L'idée de base de l'auteur est que l'image de la maternité, tout comme l'attitude de la femme à son égard (positive, négative), sont liées à l'ensemble des expériences de la femme : vécu familial, rapport à la mère, expositions à des discours socioculturels. Cette image est aussi liée aux attentes des changements induits par la maternité - nouveaux rôles sociaux, rapports interpersonnels, investissements affectifs, etc. Sur la base d'entretiens avec 80 femmes de milieu socioculturel moyen à supérieur, Marcos-Sigal montre qu'il existe un lien direct entre l'image de la maternité chez les mères et les rapports qu'elles ont avec leurs propres parents. Ce lien fait que l'attente d'un enfant peut induire une « crise » à cause du changement de catégorie sociale et des valeurs associées (de jeune fille à mère, plus valorisé, plus responsable ; mais aussi à mère au foyer..) - déjà expérimenté autour de la grossesse (on tient la porte, on porte les commissions de femmes enceintes) ; du changement de statut de la femme par rapport à ses parents ; du changement de rapport de la femme à son mari ; du changement de « légitimité » de son existence à ses propres yeux. Certaines angoisses sont aussi liées à des questions relatives à la « réussite » de l'enfant (normal, beau, sain..) ; la capacité de la mère à supporter ces changements statutaires ; à la possibilité de trouver un support social et relationnel pour y faire face.

Cette recherche peut être rapprochée de ce qui a déjà été évoqué. D'abord, Marcos-Sigal met en évidence les significations de l'enfant proches des justifications du « *Kindervunsch* », et en particulier les dimensions liées au « bénéfice psychologique » de la maternité. Comme les auteurs précédents, elle met l'accent sur les angoisses et les inquiétudes des mères, qui lui sert d'observable pour les échecs de signification⁴⁰. A la différence des études précédentes, la maternité vient ici

⁴⁰ Malgré certains flous conceptuels l'analyse de Marcos-Sigal présente l'intérêt de montrer que les attentes liées à la maternité durant la grossesse sont diversifiées et liées à des dimensions de l'histoire personnelle. En revanche, la classification qu'elle propose des mères en fonction de leur degré de confiance est peu fiable. En effet, l'auteur ne tient pas compte du fait que les angoisses sont en effet fluctuantes, dépendantes de l'état de l'avancement de la grossesse et du soutien de l'entourage (Gloger-Tippelt 1988, Ammaniti & al. 1999). Par ailleurs, au niveau de description « psychosocial » choisi par Wicki, la grossesse se révèle induire une insécurité psychologique initiale, des modifications corporelles de plus en plus importantes, puis des processus d'évaluation, de la recherche d'information et de la préparation de la naissance. Enfin les réponses sont celles d'un milieu socioculturel bien circonscrit et peu généralisables.

s'insérer dans une trame de signification plus complexe, liée à l'histoire de vie, appréhendée dans la perspective du lien aux parents. Ensuite, l'auteur montre comment une histoire se joue, se résout lors de la conception de l'enfant, soit en continuité, soit en rupture avec sa propre enfance – elle est une phase dans le développement de la personne. Elle évoque enfin des différences individuelles dans les modalités de l'identification au père, à la mère, et selon les milieux, et les associe à des univers représentationnels complexes : la femme, l'homme, le père, jouent des rôles distincts selon les traditions groupales, les romans familiaux. La conception sera l'occasion d'élaborer un matériel lié à l'histoire de jeune fille ou de femme en couple, la grossesse permettant de réagencer ces significations grâce au nouveau cadre offert par le changement de statut social de la femme (mère et épouse, statut plus valorisé en termes d'accomplissement, de maturité que « jeune fille »).

Avec ces questions, Marcos-Digal aborde donc la question de la signification - le sens pour soi, dans une inscription temporelle - de la maternité. Ici, cette signification est essentiellement liée à l'histoire personnelle de la personne dans sa famille d'origine et aux résonances affectives de cette dernière⁴¹. La signification est essentiellement pensée en rapport avec le contrôle des émotions. Cette fois, donc, la signification est pensée en dehors des influences des rapports de la personne à son entourage quotidien, aux cadres sociaux et au contexte.

Également centrés sur l'histoire de la jeune femme, mais cette fois socialement insérée, les travaux d'Ammaniti et Stern (1991) et leurs collaborateurs (Ammaniti, Candelori, Pola & Tambelli 1999, Ammaniti 1991, Stern 1997) portent sur les significations de la situation chez de jeunes mères durant la grossesse. Là, c'est le lien entre les capacités réflexives des femmes sur leur propre histoire de vie et leurs représentations de l'enfant qui sont étudiées. La notion de « représentation » admise ici inclut des dimensions informationnelles-cognitives et affectives. Selon les auteurs, c'est à cette articulation que l'enfant acquiert la signification que lui confère la mère et qui sera réellement actualisée dans l'interaction. Stern (1997) fait notamment une recension des travaux relatifs aux représentations de la mère en relation avec son bébé ; en particulier, il souligne combien l'arrivée d'un enfant modifie les représentations que chacun des parents a de son compagnon, de ses parents, de lui-même comme enfant. Sur le principe, ceci rejoint Marcos-Sigal ; Stern signale cependant que ces informations ne sont pas réellement prédictives du lien mère-enfant à venir, mais utiles dans des cas cliniques. Enfin, Stern s'intéresse à ces représentations dans la mesure où elles modèlent les comportements dans les interactions entre la mère, l'enfant et le père après la naissance. Nous reviendrons sur cette recherche que nous aborderons sous l'angle méthodologique (cf. Chap. 8). Notons ici que la signification - comprenant des dimensions représentationnelles, affectives et cognitives - de la situation se double ici d'une dimension concrète et temporelle : certaines des *actions* de la mère traduisent les significations ; par ailleurs, ces actions auront lieu bien après le moment de la formation de ces significations.

La « signification » de l'enfant s'alimente probablement à un discours social ; elle a des résonances factuelles, est liée à l'histoire de la personne telle que celle-ci peut la raconter, en un moment de sa vie, dans un contexte social et relationnel donné ; elle a des composantes informationnelles et émotionnelles. Mais n'est-elle pas liée à d'autres dimensions encore ?

Il suffit pour répondre à cette question de voir la très vaste littérature clinique d'inspiration psychanalytique : assurément, la transition vers la parentalité a des échos inconscients, et trouve des significations particulières à ce niveau. Après avoir exploré la littérature sur les significations

⁴¹ Signalons encore que cette approche, pas plus que précédente, n'a pu tenir compte des problèmes que pose la transition vers la parentalité aux hommes et pères - alors même que les travaux évoqués ne sont pas spécifiquement consacrés à la grossesse ! L'homme entre essentiellement en ligne de compte lorsque les problèmes du couple sont discutés. En ce qui concerne la transition à la parentalité pour l'homme, Gloger-Tippel (1988) note que l'homme est essentiellement envisagé en tant que membre du couple ou alors au niveau des pathologies - des traductions physiques - d'angoisses liées à sa future paternité. Il est possible de faire l'hypothèse que ce retard de l'étude du père soit notamment lié au fait que l'une des sources historiques de la recherche sur la transition vers la parentalité se trouve dans la recherche sur les interactions précoces (notamment autour de Winnicott, de la « capacité maternelle »), à une époque où les pères étaient de fait maintenus en dehors de la dyade mère-bébé. Une autre raison est peut-être liée au fait que nombre de chercheurs sont encore des chercheurs hommes ?

inconscientes de la transition, nous identifierons certains types de compétences psychiques directement liées à l'élaboration psychique.

4. Enjeux développementaux Inconscients

La recherche clinique d'inspiration psychanalytique nous permet d'avoir accès au désir et à la crainte d'enfant, et plus généralement aux remaniements inconscients de la grossesse et de la transition vers la parentalité. En effet, confrontés à la souffrance ordinaire, les cliniciens sont contraints de tenir compte et d'articuler différents ordres de faits comme (par ex. Lebovici et al. 1998) : les conséquences idéologiques et symboliques du développement de la technologie médicale et génétique (assistance à la conception...) ; les enjeux conscients et inconscients du « devenir parent » et de l'attente d'un enfant ; le vécu de la grossesse, conscient et inconscient. Pour explorer cet apport, nous convoquons ici deux champs de recherche qui ont un rapport avec le passage à la parentalité : celui, relativement jeune, de la recherche en périnatalité et celui, moins systématique, des observations de cliniciens pédiatres, gynécologues, psychanalystes.

Attente de l'enfant et accès à l'inconscient

La « psychiatrie périnatale »⁴² pour la première fois nommée en tant que telle en 1996, concerne tout ce qui peut perturber la santé mentale des parents puis du bébé autour de sa naissance (c'est récent - cela souligne combien les enjeux inconscients liés à naissance ont de la peine à être admis par le corps médical). Ce champ médical se base sur l'expérience de praticiens (obstétriciens psychiatres, pédiatres, mais aussi techniciens en imagerie médicale, spécialistes de l'infertilité, etc.) et sur la réflexion issue de Grande-Bretagne. Partant du présupposé que la pathologie de cette période est spécifique, sans que la vie psychique ne soit en rupture avec les autres périodes de la vie, il examine la « mise en place des processus de parentalité » (Mazet, Lebovici & Simonet, 1998) depuis le projet d'enfant, en passant par les transformations psychiques liées à la grossesse, jusqu'au post-partum et premiers soins. Cet intérêt rend ce champ clinique pertinent pour notre réflexion.

Par leur proximité aux futurs parents, les praticiens en viennent à noter combien ceux-ci semblent proches de, ou gouvernés par, des angoisses ou des fantasmes inconscients. La notion de « transparence psychique » de la mère enceinte⁴³ a été proposée par Bydlowski (1997, 1998) pour désigner un

État psychique particulier, un état de susceptibilité où des fragments de l'inconscient viennent à la conscience et qui conduit à des réminiscences jusque là gardées secrètes ou encore à des fantasmes régressifs. Les représentations de l'enfant à venir sont en général peu présentes, c'est l'enfant d'autrefois à l'intérieur de la mère qui prend toute la place (Gauthier 1998, p. 41) ; on peut observer une grande plasticité des processus psychiques, un accès à tout un ensemble représentationnel, à des souvenirs et des affects qui sont ordinairement difficilement accessibles, ou inconscients chez des femmes dont le fonctionnement quotidien demeure par ailleurs normal (Gauthier 1997, pp.63-64)⁴⁴.

De ce point de vue, la grossesse serait une période comparable à l'adolescence, au sens ericksonien de 'crise maturatrice avec une conflictualité élevée'. Pour certains auteurs, cette crise émergerait d'autant plus facilement que les parents sont dans un état de dépendance relatif au pouvoir médical, donc dans une position susceptible de favoriser la régression. C'est dans un tel état « d'appel à

⁴² Ainsi que la psychopathologie périnatale (voir Bydlowski & Candilis 1998)

⁴³ Rapahel-Leff parle de « perméabilité de l'inconscient » (cité par Gauthier 1997, p.62)

⁴⁴ Bydlowski (1998) cherche à expliquer la raison d'être de cette transparence psychique de la mère. Étant donné la manière dont la mère ressent le fœtus/enfant en elle et dont cela l'affecte, physiquement, sensoriellement, consciemment et inconsciemment, elle hyper-investirait l'enfant à venir. Cependant, en tant qu'objet extrêmement érotisé, la mère s'efforcerait de cacher ce surinvestissement, ce qui mobiliserait toutes ses capacités de défense. De fait, les autres fonctions psychiques refoulées seraient désinvesties, et en l'absence de défenses et de censure, le refoulé émergerait tout naturellement. Cependant, ajoute Gauthier (1998), cette transparence psychique serait une étape nécessaire du processus de transition vers la parentalité : pour préparer la disponibilité de la mère au nouvel enfant, un accès au matériel refoulé de la mère se ferait nécessairement, permettant ainsi de libérer la charge émotionnelle qui y est liées. Enfin, il semblerait que la mère oublie très rapidement après la naissance cette période de transparence, tout en désérotisant l'enfant.

l'aide » qu'est observée la très grande capacité des mères à parler d'images et d'affects liés à leur vie fantasmatique, essentiellement liés à leur enfance – comme si les processus de refoulement étaient absents. Pour d'autres auteurs, c'est précisément cette irruption de l'inconscient dans la conscience qui fait tant ressembler la grossesse, d'un point de vue psychique, à l'adolescence (Revault d'Allones 1991) : un processus développemental est en cours, d'importants remaniements sont exigés (tant à cause de modifications de statut social, biologiques et hormonales et liées aux transformations physiques, que des changements des relations aux parents) ; les frontières entre le normal et le pathologique se modifient (la mère, sans mécanismes de défense, serait presque « psychotique » ; ses relations aux autres objets sont diminuées...) ⁴⁵. A la différence de ce qu'elle a vécu durant l'adolescence, la femme a néanmoins (plus ou moins consciemment) la possibilité de choisir de devenir mère ; elle a par ailleurs eu l'occasion, depuis son adolescence, de développer plus ou moins de compétences dans des contextes plus ou moins délicats.

Grâce à cette « transparence psychique », de nombreuses observations cliniques ont permis de voir les liens qui existaient entre l'imaginaire d'une mère enceinte, les fantasmes qu'elle entretient au sujet de son enfant et les origines de ce désir d'enfant dans sa propre enfance (par ex. Mazet & Lebovici, 1998; Bergeret-Amselek, 1997; Naouri, 1995, 1998, Revault d'Allones, 1991). Bydlowski (1997) est ainsi frappée par l'ampleur des angoisses et des rites « pare-angoisse » associés à la naissance elle-même : leur disproportion lui semble d'autant plus énorme que les risques objectifs d'un accident lors de l'accouchement sont toujours plus réduits, anticipés et contrôlés. Elle lie donc ces angoisses à d'autres représentations psychiques, d'autres désirs chez les parents ⁴⁶. Les reconstructions de l'imaginaire associé à l'enfant sont par ailleurs confirmées par les études sur les interactions précoces (où les cliniciens voient « agies » des représentations fantasmatiques) (par ex. Stern & Brunschweiler-Stern 1998, Brazelton & Cramer 1991) ou la clinique d'adultes devenant parents ⁴⁷. Tous les auteurs mentionnent le pouvoir mobilisateur de la grossesse sur les mères, ainsi que le fait que celles-ci peuvent plus ou moins être envahies par cette vie intérieure ou en rester distantes. De manière générale, cet état particulier durant la grossesse permet à la mère d'avoir une très grande proximité avec son propre vécu d'enfant de sa mère à elle, et de développer une attention très particulière pour son enfant dès la naissance. Pour Stern (1997) c'est réellement une configuration psychique spécifique qui se met en place, la « constellation maternelle ». Il y aurait donc un continuum entre la grossesse et la maternité (Gauthier 1997), puisque la « perméabilité à l'inconscient » de la femme enceinte correspondrait à la transition de la femme vers sa nouvelle disponibilité à l'enfant.

Les travaux sur la transparence et l'accompagnement périnatal des mères ont permis à différents auteurs de mettre en évidence le matériel inconscient lié au travail psychique et à la réélaboration de représentations inconscientes lors la grossesse, en particulier autour des notions de *désir d'enfant*, de *bébé imaginaire* et de *devenir parent* lui-même. C'est ce que nous allons maintenant explorer.

⁴⁵ Que véhicule cette image de la « parturiente folle » mais qui l'a bien voulu, et à qui personne ne sait vraiment comment parler (comme à un adolescent)? (voir aussi l'admirable *Rosemary's baby* qui met bien ce phénomène en scène). Il est difficile de savoir à quel point l'état « particulier » des femmes enceintes est réellement « particulier » (Cowan & Cowan rappellent que l'état de « crise » de la grossesse n'a jamais été comparée à celui de « crise » du divorce, par exemple, ou d'autres périodes de transitions dans la vie d'une femme), et à quel point l'image du discours sur les femmes enceintes est liée aux angoisses et aux projections de l'entourage et des observateurs...

⁴⁶ A nouveau, ce qui est perçu comme angoisse est peut-être davantage lié à la fascination et la sensibilité à un certain mystère qui se déroule et se prépare – et dans cet univers médicalisé, ce mystère a peu de place pour être vécu et reconnu.

⁴⁷ Notons que la « transparence psychique » évoquée par les auteurs français n'est pas observée dans certains styles de représentations décrits par Ammaniti et al. (1999) (s'inscrivant dans une tradition anglo-saxonne), en particulier chez les femmes qui adoptent des styles plus rigides et ont des défenses importantes contre les sensations liées à la grossesse. Leur recherche montre en effet que certaines femmes ont un accès très limité à leur inconscient. Il est vrai que la recherche d'Ammaniti porte sur le septième mois de la grossesse, avant que ne soient éveillées d'éventuelles préoccupations ou angoisses liées à l'accouchement. Bydlowski travaille au contraire en clinique, à la maternité, et intervient auprès de femmes près d'accoucher ou ayant juste accouché qui requièrent son aide. La « transparence psychique » radicale décrite par cet auteur n'est peut-être pas aussi prégnante partout.

a) Désirs d'enfant

Pour beaucoup d'auteurs - dont Bydlowski (1999), le *désir* d'enfant peut être distingué de l'instinct de survie, du *projet* d'enfant - conscient, explicitable, social - et du *besoin* d'enfant - urgence extrême pour les parents à avoir un enfant dans des cas de stérilité ou de difficulté à concevoir : la poursuite obstinée de la conception peut alors devenir une manière d'exiger une réparation narcissique (« moi aussi j'en suis capable »).

Le désir d'enfant, lui, s'ancre et s'alimente à trois sources pulsionnelles inconscientes. Ce désir a d'abord une source très profonde et existerait déjà chez l'enfant ; il découlerait de l'identification à la mère originaire, de la première dépendance à la mère nourissante et englobante. Cette première identification a été notamment décrite par Winnicott : l'enfant allaité donne sa main à « têter » à sa mère, comme s'il était lui-même mère de sa mère « trouvée-crée » (voir aussi Brazelton & Cramer 1991). Selon Bydlowski, beaucoup des difficultés à concevoir chez les femmes seraient liées à leur incapacité à retrouver en elle une proximité avec cette Mère de l'origine - par exemple parce qu'une trop forte rupture avec leur propre mère interdit toute identification à cette dernière. Toutefois, pour Stern (1997) certaines femmes n'auraient jamais eu de tels désirs d'enfant avant que n'advienne l'opportunité de devenir mère, vers trente ans - et sans avoir, à ce moment, aucune difficulté à penser cet enfant. Deuxièmement, ce désir serait lié à l'expérience oedipienne. Brazelton et Cramer (1991) parlent dans ce cas du « désir d'être parent » des personnes, lié à l'identification au pouvoir créateur de leurs propres parents. Troisièmement, le désir naît de la présence d'un compagnon (ou du souhait de cette présence).

Cupa-Pérard (1997) relève des désirs très similaires chez le père (désir originaire, désir d'avoir un enfant lié aux désirs incestueux de la petite enfance). Socialement, ce désir d'homme d'avoir un enfant, ou « d'être gros » est peu énonçable (Orr 1981). Le désir du père serait pourtant tout aussi indispensable que le désir maternel, pour le parent comme pour l'enfant, afin que le projet d'enfant s'alimente à la vie fantasmatique des deux parents. Peut-être les cas de malaise psychique ou physique des futurs pères, parfois décrits comme « couvade », peuvent-ils être considérés comme des manières de manifester ce désir non reconnu du père. De même, certaines des entreprises de la procréation assistée, dans leur part de non-dit, de nébuleuse éthique, pourraient être liées à ce désir « maternel » de l'homme, transposé sur un plan technique, socialement admis.

b) Enfant imaginaire

Les cliniciens et les obstétriciens ont montré en quoi la communication préverbale parent-enfant pouvait être problématique et ternir la mise en place des premières relations dès lors que les fantasmes liés à l'enfant imaginaire venaient s'imposer avec insistance entre le parent et l'enfant réel. Cet « enfant imaginaire », qui grandit dans l'inconscient et le conscient de chacun des parents, qui s'abreuve aux sources du désir et à son histoire, n'épuise pas les désirs, qui se reportent ailleurs dès la naissance de l'enfant réel. L'enfant imaginaire est lui aussi composé de différentes « strates » de la vie psychique du parent. Les auteurs adoptent différentes typologies qui ne semblent pas faire le consensus⁴⁸. Nous distinguerons simplement le « bébé imaginaire » du « bébé réel ».

Le « bébé imaginaire » a fait l'objet de nombreuses descriptions plus ou moins nettes. Parmi celles-ci, certains éléments reviennent assez systématiquement. Stern et Brunschweiler-Stern (1998) distinguent ainsi l'enfant imaginaire en rapport avec la vie de la femme, et en rapport avec la vie du couple. Ainsi, un enfant imaginaire peut être l'enfant qui permettra à la mère d'être une bonne mère, pour rattraper ce qu'elle n'a pas eu ; il peut être « enfant de remplacement » d'une personne

⁴⁸ Cupa-Pérard (1997) distingue le bébé fantasmatique, directement lié aux désirs inconscients et oedipiens, le bébé imaginaire, construit à partir des rêves et des attentes conscientisables concernant l'enfant à venir, et le bébé mythique, élaboré de façon préconsciente et inconsciente et porteur des mythes familiaux, des mandats intergénérationnels. Bydlowski (1997) distingue (après Lebovici) d'autres « strates », à savoir l'enfant imaginaire (dans sa fonction d'accomplissement, comblant...), qui se développe dans le corps. Celui-ci est très différent d'une représentation de l'enfant à naître. En effet, les observations des réactions de parent à l'échographie montrent que cette image ne peut pas être réellement intégrée, qu'elle n'est pas mise en rapport avec l'enfant imaginaire (cf. aussi Schlenker, Montaya, Maury & Visier 1998). Seule le rapport tactile, sensuel à l'enfant permet d'en accepter la représentation ; l'enfant « dans le corps » de la mère, qui est « source de mouvements de vie psychique », de rêve ; le corps de l'enfant n'est cependant pas représentable dans ces aspects sensoriels ; l'enfant fantasmatique, (l'enfant du désir inconscient).

proche, décédée durant la grossesse ou bien avant - auquel cas, une partie des affects et de ce que la personne représente pour le parent se reporte sur cet enfant ; il peut être attendu comme « antidépresseur », enfant vif et joyeux, qui permettra à la mère de se sortir d'une situation de non-sens ; comme possibilité de vie « par procuration » - l'enfant qui pourra accomplir ce qui n'a pas été fait dans la vie du parent. En tant qu'il intervient dans un couple, l'enfant peut être imaginé comme ciment, ou comme danger de rupture ; comme rival (d'un parent) ; comme pièce manquante pour réaliser l'image rêvée de la famille idéale... Toutes ces imaginations créent une image « en attente » de l'enfant réel, qui s'alimente également au vécu de la grossesse (un enfant agité dans le ventre de la mère deviendra-t-il footballeur ? Un fœtus qui fait souffrir un tortionnaire ?) et qui « flotte » entre le parent et l'enfant.

Certains auteurs appellent « bébé mythique » la part des représentations inconscientes liées aux héritages familiaux et groupaux, les filiations, les mandats. Le père serait davantage concerné par ce niveau (Cupa-Pérard 1997) - parce que, contrairement à la mère dont la maternité est en général garantie par le fait qu'elle a porté et mis au monde son enfant, la filiation passant par une reconnaissance sociale est la seule qui existe pour le père (ou du moins, tant qu'il n'est pas systématiquement fait usage de test d'ADN pour prouver biologiquement la filiation) ? Ou alors parce que les pères ont, malgré tout, encore le devoir symbolique de perpétuer le groupe, la famille, la lignée (ce qui se voit encore au travers du choix du nom de famille - paternel)⁴⁹ ? Ce bébé mythique est porteur des désirs de mobilité sociale, des traditions familiales (chez les Dupont, on est boucher de père en fils), des désirs de réparation dans le cas de ruptures relationnelles (entre un jeune parent et son père : l'enfant-cadeau), acteur dans les mythologies du groupe (en cas de rupture de lignées) (Stern & Brunschweiler-Stern 1998).

Lebovici (1997) utilise le terme de « mandat transgénérationnel » pour désigner le rôle que l'enfant est amené à jouer dans la constellation familiale, pensée dans le temps. Les phénomènes de mandat sont particulièrement bien mis en évidence par les travaux sur les transmissions inconscientes traumatiques - par exemple chez les enfants de survivants de la Shoah, qui doivent remplacer les morts, symboliser la vie, rattraper les pertes, incarner et défendre leur parents du mal (Zajde 1993). D'autres types de mandats particularisent les situations de migration, où les enfants ont mandat de s'intégrer et de réussir le mieux possible, d'assister leurs parents dans cette intégration, ou alors au contraire de maintenir vivante la tradition (par ex. Nathan 1989, Moro 1992). La mythologie et la bible illustrent l'infinie diversité et la complexité de ces mandats, qui déterminent ou pèsent sur les héros et les personnages (par ex. Balmary 1994, Eisenberg & Abécassis 1986).

S'il est assez connu que les modalités des interactions avec et autour du nouveau-né sont sous l'influence de ces « bébés du psychisme » des parents (il est ainsi question d'interactions fantasmatiques, par ex. Brazelton & Cramer 1991), d'autres lieux en portent également l'empreinte. Beaucoup de cliniciens de la petite enfance, de même que les praticiens du « génosociogramme » (thérapeutes travaillant sur la base d'une reconstitution par le patient de son arbre généalogique) (Ancelin-Schützenberger 1993, Rialland 1994) montrent que ce mandat transgénérationnel, que ces attentes en particulier liées à la dimension mythique, mais aussi au bébé imaginaire, sont souvent rendus visibles au niveau du choix des prénoms et des « syndromes d'anniversaire ». Par le choix des prénoms, les attentes et souhaits de l'enfant à venir, de même que les dettes vis-à-vis des ascendants, peuvent être symbolisés de manière plus ou moins visible, plus ou moins consciemment. Les « syndromes d'anniversaire » désignent toutes les coïncidences inexplicables qui font correspondre une naissance à toute une histoire qui les précède. Ainsi les jeunes femmes qui tombent enceintes involontairement à l'âge qu'avait leur propre mère lors de leur propre conception ; les accouchements en avance ou en retard, pour coïncider avec la date d'anniversaire de la mort d'un être aimé ; la maladie d'un bébé, qui arrive exactement à l'âge qui correspond à

⁴⁹ La transmission du nom de famille du père n'est en Suisse plus obligatoire depuis 1999 - les parents ont « le choix » de donner celui du père ou celui de la mère, même si les parents sont mariés. Toutefois les entretiens que nous avons menés après l'introduction de cette loi tendent à indiquer que la plupart des femmes souhaitent créer une famille cohérente, dont tous les membres portent le même nom - et les maris semblent rarement renoncer aux leurs.

l'âge fœtal qu'il avait au moment où sa mère a vécu tel événement traumatique... Le choix des prénoms comme les dates ont bien évidemment, au-delà des dimensions liées au désir, des déterminations conscientes et sociales, ce que nous verrons au chapitre 4.

Contrairement à des idées parfois répandues, la rencontre entre l'enfant réel et l'enfant imaginaire ne se fait pas au prix du « déuil » de l'enfant imaginaire pour une partie des auteurs. Cet enfant imaginaire vient plutôt « habiller » l'enfant réel (Frydman 1986, Szejer 1997) : c'est par la vie fantasmatique auquel il est associé chez les parents qu'une vie fantasmatique se développe chez l'enfant. Bien plus, un « silence » fantasmatique priverait l'enfant de toute possibilité de développement vivant – les interactions parents-bébé seraient pour ainsi dit « vides » de sens. Ainsi, l'enfant fantasmatique ou les mandats ne sont pas « mauvais » aussi longtemps qu'ils n'empêchent pas le parent de « reconnaître » l'enfant réel.

Finalement, la vie psychique du parent à venir ne se résume pas à ces niveaux du désir, à cet imaginaire du bébé. La grossesse, la naissance permettent des prises de conscience et un travail psychique sur l'ensemble des investissements inconscients, allant au-delà des questions de désir et d'imaginaire d'enfant.

c) Maturation inconsciente du parent

Parmi les modifications inconscientes des parents relevées par les auteurs, différents groupes d'éléments peuvent être mentionnés. Un premier groupe concerne des éléments liés à la petite enfance et déjà activés à l'adolescence, plus ou moins intégrés à ce moment-là :

- Les transformations de l'identification : de se voir dans la position de sa mère vis-à-vis d'elle-même, la future mère se replace en position de « bébé » soumise à la fascination de sa mère et doit lentement passer d'une posture à l'autre. Ceci implique un double mouvement : d'une part, « enfanter c'est reconnaître sa propre mère à l'intérieur de soi » (Bydlowski 1997, p.74), accepter l'ombre, la trace de la mère, mais parfois aussi la « dette de vie » qu'elle a laissée - pour pouvoir renoncer à cette mère imaginaire (Bergeret-Amselek 1997). D'autre part, c'est « faire le deuil de sa vie de petite fille, de jeune fille, accepter que l'image de sa jeunesse se brise pour laisser entrevoir un autre reflet, le reflet identificatoire à la mère vieillissante, l'approche implicite de sa propre mort » (id., p. 80). Ce rapport à la mère est hautement ambigu, ambivalent étant donnée l'extrême violence symbolique qui peut y être lié. Par exemple, nombre de stérilités seraient ainsi liées à la non-reconnaissance de cette « dette » à la mère.
- La mesure de la puissance et de la finitude : la grossesse fait prendre conscience de l'infini pouvoir de créer la vie, du plaisir lié à cette puissance (Bastien 1997), de la crainte liée au fait d'être maître de la survie du fœtus, mais aussi potentiellement responsable de sa mort (par exemple lors d'usage de médicaments). L'ambivalence face à la mère vient complexifier ce rapport au bébé et la capacité à assumer sa propre puissance mortifère (par ex. lorsque des vieilles haines à la mère sont en partie projetées sur le fœtus, avec la culpabilité que cela éveille en retour) ; de même, la puissance de cette vie est liée à la certitude de sa propre mort, par rapport à laquelle l'ambivalence est également forte.
- La gestion des angoisses liées à l'inceste : l'enfant qui naît peut symboliser le fruit de l'inceste de la mère avec son propre père. La grossesse est alors, « gros comme le nez au milieu du visage », la preuve du désir interdit ou du rapport ambigu au père (ou à un autre ?). Cette dimension est elle-même bien sûr liée à la question de l'identification à la mère et à ses ambiguïtés (« si j'ai fait un enfant à mon père c'est que j'ai tué ma mère ; mais moi, je suis ma mère ; ou alors mon enfant est-il ma mère ? »)

Un deuxième groupe concerne des problèmes liés aux modifications corporelles de la femme enceinte, réactivant des angoisses prégénitales. Contrairement à l'adolescence, qui peut se réfugier dans la frigidité ou l'aménorrhée pour éviter de supporter les stimulations corporelles de son nouveau corps, la femme enceinte ne peut pas échapper aux sensations excitantes ou inquiétantes en elle (Bergeret-Amselek 1997). Toutefois, la technicisation des actes médicaux autour de la

femme et l'attitude des équipes soignantes tendent à banaliser ce corps vécu pour en faire un corps médicalisé (Revault d'Allones 1991). La femme est donc d'autant plus seule pour essayer d'assurer :

- Le maintien de l'image du corps : l'image que renvoient le miroir, les habits, la lenteur, atteignent l'image que la mère a de son propre corps. Elle peut plus ou moins accepter cette atteinte à son narcissisme, à l'intégrité de son corps, d'elle-même ; cette acceptation est en partie liée au regard et à l'attitude qu'a le compagnon vis-à-vis du corps transformé de la future mère (Cowan & Cowan 1992).
- La capacité à supporter les sensations liées à la grossesse : les excitations et tensions liées à la présence du bébé - frémissements, frôlements, attouchements, grouillements, coups de pieds - peuvent être à la fois hautement agréables et hautement angoissantes, activer d'autres expériences. La présence du fœtus en la mère, les modifications mettent le schéma corporel de la mère à l'épreuve. Des terreurs archaïques de morcellement, d'explosion, de déchirure, sont réveillées (Bergeret-Amselek 1997), augmentées par la difficulté de les distinguer de dangers réels (il arrive que la matrice se déchire effectivement). Ces angoisses de dissolution du corps, liés à la capacité de contenance, d'enveloppement, renvoient à des événements très anciens dans la vie de la mère (à sa propre naissance, quasiment) et ont des répercussions sur tout son appareil psychique - notamment au niveau de la capacité de se considérer comme une personne, de la capacité de symboliser (par ex. Anzieu 1995). Il est ici question de mise à l'épreuve de la capacité de contenance psychique.

Un troisième type de problèmes est lié aux héritages familiaux et groupaux, en particulier au deuil, avec des problèmes à résoudre comme :

- Le souvenir des grossesses antérieures et des fausses-couches des ascendants.
- La distinction entre les morts proches dont le deuil n'est pas fait et l'enfant à venir, ou encore, entre le fruit inconscient d'un désir qui serait éprouvé pour ces dernières, et la réalité de l'enfant.
- La distinction entre le destin de l'enfant à venir et l'histoire des ascendants, les bistoires du groupe familial, son histoire dans son aspect traumatique - déplacements, violences subies, persécutions. Ainsi, certaines victimes de tortures ont tendance à voir en leur enfant le tortionnaire et se battent avec la culpabilité que la haine qu'ils ont pour leur enfant provoque en eux (par ex. Zajde 1993).
- Les problèmes de loyauté du parent et la place qui est accordée à l'enfant.

La question du père

Le père est cependant lui aussi concerné par la naissance d'un enfant. Si certains auteurs commencent à reconnaître le désir d'être père, le désir d'enfant de l'homme, ou encore le fait que devenir père suppose d'importants remaniements psychiques (Ammaniti et al. 1999, p.20), sa vie inconsciente est encore relativement peu explorée. Certains travaux montrent que de tels désirs existent et se manifestent parfois dans les troubles comportementaux ou d'humeur des futurs pères. Nombre de futurs pères manifesteraient des troubles alimentaires (boulimies, envies) et des troubles gastro-intestinaux ou liés à la dentition; ils auraient des passages à l'acte violents ou sexuels contraires à leurs habitudes - homosexualité, prostitution, voire travestisme, ou encore «fuient» leur foyer - des mystérieux devoirs professionnels les retiendraient à l'étranger (Delaisi de Perseval, 1984 pour une synthèse). Certains travaux inspirés par l'anthropologie ont parlé de «grossesse» symboliques, ou «couvade», rapprochant ces troubles des rituels de la grossesse des hommes dans certaines sociétés traditionnelles. Dans nos sociétés, ces troubles seraient des symptômes causés par l'absence de ritualisation du devenir père. Pour d'autres auteurs, les hommes seraient jaloux du pouvoir de leurs compagnes, ou de la place de l'enfant, où s'identifieraient à elles (par ex. Le Camus 1995, Delaisi de Perseval, 1984, Bydlowski 1997). Plus prosaïquement, Cowan & Cowan (1992) citent le cas d'un homme qui grossit durant la grossesse de sa femme, parce qu'il a

l'habitude de manger plus que sa femme, qui mange maintenant bien plus qu'il n'a jamais mangé ; il cherche à continuer à la dépasser...

En admettant que ces symptômes relativement caractéristiques correspondent à des significations inconscientes liées au devenir père et plus communément partagées, cette transformation renvoie à des fantasmes œdipiens du père, comme :

- avoir un bébé d'une femme, c'est d'une certaine manière réaliser un désir jusque là interdit, puisque seul le père de l'homme faisait des enfants; il y a donc «meurtre» du père ;
- créer un enfant, c'est se mettre en posture d'être «tué» par lui, comme on a voulu tuer son père;
- avoir un enfant, c'est peut-être voir le «fruit» du désir de l'homme pour sa mère, substituer une autre à la place de sa mère ;
- d'autres renvoient au vécu de bébé du futur père et dès lors posent le fœtus comme rival: le père s'identifie au bébé et se sent délaissé - c'est alors la peur de la perte de l'objet maternel qui est source d'angoisse et d'agressivité à l'égard de sa femme ;

Par ailleurs, dans l'équilibre du couple et face à la femme, la grossesse peut être vécue comme :

- une négation de ce qui est féminin en l'homme (supplanté par la «puissance» féminine de la partenaire);
- une rivalité face à la femme, qui se trouve être «meilleure mère» que lui;
- une mise «hors» du couple - l'attention de la femme va à l'enfant;
- un refus du changement de l'équilibre du couple: plutôt que d'accorder à la femme l'aide, le soutien dont elle a besoin tant physiquement que psychiquement (de par sa propre «régression»), l'homme se met lui-même en posture infantile, revendiquant son droit à la régression;
- une castration - au sens où la puissance de la mère a aussi un aspect phallique (le ventre en avant, la tête de l'enfant entre les jambes...).

Par ailleurs, chez le père comme chez la mère, la perspective de la paternité éveille des devoirs de loyautés, de filiation, d'héritages, de secrets, de traumatismes.

Que la «couvade» soit une fantaisie théorique ou non, il paraît raisonnable de penser que la perspective de la paternité, les changements identitaires et de l'image de soi, les modifications de statut, l'augmentation des responsabilités, mais aussi le repositionnement face à la famille, aux traditions, aux mandats hérités, fragilisent tout autant le futur père (que la mère), le mettant en crise et en situation de réélaboration de sa propre histoire. Il n'y a pas de raison que le père ne fasse pas un travail de «préparation» à la disponibilité que requiert l'enfant. Cependant, socialement, le futur père est sensé garder la tête froide et les pieds sur terre pendant les envies de fraise de sa femme ; il serait alors compréhensible que ces incertitudes se donnent à voir tant somatiquement que par des passages à l'acte.

Par ailleurs, les relations entre partenaires sont parfois fragilisées durant la grossesse - selon le type d'interactions dans le couple, la facilité à aborder les problèmes et les angoisses, les stratégies de gestion des conflits. La manière dont le couple va gérer sa sexualité, et notamment la possibilité de continuer, ou non, à avoir une vie sexuelle malgré la grossesse, est susceptible de fragiliser l'homme également (Cowan & Cowan 1992).

Curieusement, la place réelle du père durant la grossesse est relativement peu décrite. Comment gère-t-il au jour le jour les modifications du corps de sa compagne, ses propres émotions (Orr 1981) ? Il n'est pas certain que la tendance des équipes médicales à intégrer l'homme à l'accouchement seulement (couper le cordon, baigner l'enfant)⁵⁰, décrite par certains auteurs, apporte une réelle

⁵⁰ Alors même que les équipes soignantes, les gynécologues, tendent à exclure - symboliquement, presque pratiquement - le père de la conception (ce qui est encore plus fors dans les situations de procréations assistées - mais ceci est un autre problème (voir Delaisi de Perseval & Verdier 1994 ; Frydman 1986). Par ailleurs, le fait de confier ces gestes au père pourraient rendre plus difficile la mise en place des rapports mère-enfant réel, séparé d'elle - certains auteurs soulignent en effet comment cette prise de conscience, problématique en soi, est rendue encore moins évidente par la péridurale, qui anesthésie la douleur de la séparation, physiquement et symboliquement.

solution ; Cowan & Cowan voient une possibilité d'intégrer le futur père à la grossesse dans la mise en place d'une relation de discussion entre les partenaires.

Inscription symbolique des remaniements inconscients

Bydlowski (1997) souligne la violence des fantasmes évoqués autour de la grossesse et de l'accouchement ; elle y voit un moment d'élaboration idéal si la mère peut y faire face, mais est inquiète quant au devenir des représentations qui ne sont pas intégrées ou trop envahissantes. En effet, le « désir d'enfant » est accepté dans sa dimension de « projet d'enfant » - social, conscient, contrôlé ; en revanche sa part inconsciente du désir, l'imaginaire, le fantasme, sont d'autant plus niés, individuellement et socialement, que ce « projet social » est considéré comme seul valable. Bydlowski s'intéresse alors à ces contenus imaginaires, à leurs modes de symbolisation et à la manière dont ils se disent. Elle explore ainsi des problématiques liées à la transmission de la vie psychique et à l'infertilité. Cet imaginaire est notamment visible durant la grossesse : « Ainsi, au moment même où s'édifie l'enfant biologique (le fœtus), se tisse pour lui un tissu de représentations unique et non reproductible (...). Quant au nouveau-né, il reste ignoré, non connaissable » (Bydlowski 1997 p.69). Ce sont donc des *représentations inconscientes*⁵¹ associées à l'enfant (héritées, de l'bistoire, de la mémoire) qui sont repérables au travers de diverses modalités de transmission et qui font que l'enfant attendu est « porteur des aléas biographiques et libidinaux de ses ascendants immédiats et identitaires. Il est porteur potentiel de leurs denils significatifs et de leurs difficultés identitaires ». Les représentations transmises seraient de deux ordres :

- les représentations littérales : « ce sont des représentations de mots. Proches du conscient, elles sont énonçables dans le champ de la parole. Ce sont les lettres et les nombres qui composent les noms, prénoms, dates de naissance et de conception de l'enfant » (id. p.68).
- les représentations d'événements, de sensations : « ce sont de véritables signifiants corporels, dans la mesure où ils viennent manifester que l'inconscient de chacun des parents va prendre corps dans l'espace psychique neuf de l'enfant » (id. p. 68). Ces représentations d'événements sont plus inconscientes mais accessibles à la mémoire des parents.

Retenons ce que Bydlowski formule au sujet de ces représentations littérales de par sa pratique de la périnatalité:

La prénomination est l'occasion privilégiée par les parents, penchés sur le berceau, ou dès avant la naissance, de donner libre cours à leurs souvenirs, à leurs associations d'idées, associations de mots et de noms, voire d'inventer de toutes pièces un mot-nom (Bydlowski 1997, p. 70).

Les représentations inconscientes liées à l'enfant se donnent à voir en d'autres lieux, comme au travers de la manière dont les parents «reconnaissent» l'enfant (« il a les yeux de », « un corps comme.. ») ou agissent et interagissent avec lui.

Dans cette perspective, le prénom apparaît donc comme lieu de possible inscription de l'ensemble des processus liés à la venue de l'enfant, et en particulier à l'enfant imaginaire, dans sa dimension fantasmatique et liée au « mandats transgénérationnels », ainsi que dans l'bistoire d'un couple.

Ainsi, au travers de ces travaux, il apparaît que la transition vers la parentalité active des phénomènes psychiques profonds, que les couches de significations sont multiples et intriquées, et qu'une grande partie des processus par lesquels des changements et ces élaborations se font sont inconscients, même s'ils ont des prolongations dans le discours et les actes visibles des personnes.

5. Quelles ressources pour l'élaboration des appels de sens?

Il est à présent possible de résumer les principales axes de remise en question de la transition vers la parentalité, appelant des constructions de significations. Nous dirons qu'au niveau inconscient,

⁵¹ A rapprocher des représentations des parents que Stern (1997) identifie comme « schémas-d'être-avec » et qui, notamment, organiseront les modalités des interactions mère-enfant et joueront un rôle dans la formation des représentations des enfants.

quatre principales questions appellent des élaborations ; toutefois, aucun espace collectif n'apparaît susceptible d'offrir une prise en charge symbolique de ces questions. Les personnes paraissent alors devoir mobiliser leurs ressources personnelles ; les travaux que nous avons parcourus n'identifient néanmoins pas les ressources qui seraient nécessaires à un tel travail d'élaboration symbolique. Étant donné le rôle que nous semblent avoir des processus symboliques dans le cadre d'un travail d'élaboration développemental, nous proposerons alors d'y avoir un accès.

Transition vers la parentalité – appels de sens

Une jeune personne qui devient parent se trouve engagée dans un complexe processus de changement ; cette « transition » psychologique liée à un changement factuel - avant/après la naissance d'un enfant - se déroule sur plusieurs plans intriqués de la vie. À partir d'une suite d'événements matériels – la conception, la grossesse, l'accouchement - un certain nombre de tensions sont activées : certaines « pressions » au changement viennent du milieu social et de ses normes, d'autres de la nouveauté des situations quotidiennes concrètes, d'autres encore de l'influence exercée par ces événements sur la vie relationnelle, ou encore sur le corps, ou sur la vie fantasmatique. Au travers des pages qui précèdent, nous avons identifié des faits et événements relatifs aux aspects sociétaux, psychosociaux, interpersonnels, subjectifs, inconscients de l'expérience et qui sont liés aux changements que vivent les parents. Les remaniements exigés à chacun de ces niveaux sont interdépendants - sans qu'il soit pour autant possible de déterminer des directions causales entre ces différentes modifications (par ex. Cowan & Cowan 1992 pour une synthèse).

En particulier, en suivant les trois dimensions développementales identifiées aux chapitres précédents, la transition vers la parentalité suppose :

- 1) Une transformation de l'identité personnelle et sociale et des relations qui unissent la personne et son entourage. C'est l'aspect le plus abordé par les auteurs, qui parlent de changement de statut social, d'identité dans les rapports interpersonnels (couple et famille), du changement de l'image du corps, pour soi et pour autrui, des émotions, etc. ;
- 2) L'acquisition de nouvelles connaissances et compétences. Nombre de celles-ci sont identifiées par les auteurs. Elles sont liées au nouveaux cadres sociaux que fréquente la personne (hôpitaux, centre de préparation à la grossesse), aux rôles à y tenir, aux scripts qui s'y déroulent ; aux recherches d'informations dans l'activité qui prépare la naissance ; à la capacité à négocier la transformation du couple en famille ; mais aussi à la résolution de la tâche consistant à trouver un ou des prénoms pour l'enfant ;
- 3) La construction de significations de la situation. Les propositions des auteurs sont moins satisfaisantes : certaines valeurs collectives de la parentalité sont envisagées et les significations inconscientes de la parentalité sont explorées ; néanmoins, la manière dont cet événement devient signifiante pour la personne et est intégré à son histoire est très peu traitée. Par ailleurs, les changements identitaires ou dans les connaissances et compétences sont également des prolongations inconscientes. En fait, parmi les changements que vivent les personnes au niveau des relations sociales et interpersonnelles ou de la vie inconsciente, certaines thématiques se croisent. Ces points de recoupement sont des points de tensions, des points d'appel de sens, qui sont tout particulièrement susceptibles d'appeler des élaborations nouvelles. Aussi peut-on dire que les personnes devenant parents doivent gérer⁵² :

⁵² En quoi les « appels de sens » du jeune parent ainsi définis sont-ils réellement spécifiques à cette période ? D'un point de vue psychanalytique, ils font partie du « lot » humain ; la transition vers la parentalité est simplement susceptible de réactiver ces problématiques ; mais cette réactivation peut être plus ou moins vigoureuse selon les personnes ! Pour cette raison, nous préférons dire qu'il y a là travail développemental - même si nous ne savons pas dans quelle mesure il est spécifique à la période identifiée ici ou généralisable.

- A. les changements de statuts sociaux et familiaux, ou sauts dans la *différence des générations*; le parent « quitte » son enfance pour entrer dans une position de responsabilité vis-à-vis de la génération suivante, pour lui-même et vis-à-vis d'autrui; cette nouvelle place dans les générations supposera des compétences et des disponibilités spécifiques;
- B. les redéfinitions des rôles au sein du couple: indubitablement, la femme accouche; quels que soient les rapports des partenaires à leur appartenance de genre, quelles que soient par ailleurs les modalités relationnelles du couple, une *différence des sexes* est ici marquée de fait,;
- C. des questions relatives à la vie, à la mort sont mobilisées autour des l'expérience du « miracle » de la vie, du sentiment de force et de créativité, et des craintes relatives au fœtus, sa survie, la santé de l'enfant;
- D. le rapport du jeune parent à sa propre histoire et à lui-même est modifié profondément, ne serait-ce que par l'intense remémoration qu'amène la « clôture » d'un statut et la préparation à la naissance.

Ainsi d'une part, la plupart des auteurs s'accordent à dire que la transition à la parentalité est déséquilibrante, souvent stressante et angoissante. D'autre part, nous avons vu au début de ce chapitre que ce type de stress a traditionnellement été pris en charge de manière collective, notamment grâce aux réseaux sociaux et à des médiations symboliques. Ces prises en charge collectives permettent au nouveau parent de développer son identité de parent ou de développer, grâce à différentes formes de transmission, des compétences parentales. Enfin, et c'est ce dernier point que nous voulons discuter, les « appels de sens » de la parentalité sont pris en charge par des rites, des récits, valeurs et croyance – par du symbolique collectif. Le passage au symbolique est en effet une manière profondément humaine de gérer des événements potentiellement perturbateurs et touchant à des questions qui ont des prolongations dans l'inconscient de chacun (cf. aussi Chap. 9).

Dans une société comme la nôtre, il revient soit aux personnes elles-mêmes de construire des significations dans de telles situations, soit au corps social de développer des représentations sociales susceptibles de suppléer aux carences de sens. D'où les deux questions que nous devons examiner: bien qu'aucun récit partagé ne prenne symboliquement en charge les questions liées au devenir parent, y a-t-il néanmoins une autre gestion collective des appels de sens que cela suscite, par exemple par des représentations ou des discours sociaux à disposition des parents?

Quelle que soit cette prise en charge collective, les auteurs que nous avons lus ont-ils identifié les ressources dont disposeraient par ailleurs les parents, et les compétences qui leur permettent de faire face à la transition développementale?

Absence d'espace symbolique collectif

Pour essayer d'avoir accès à ce que pourrait être un discours collectif au sujet de la parentalité, nous faisons appel aux réflexions de certains des auteurs mentionnés dans le cadre de ce chapitre et à notre perception de certains silences et recoupements des discours scientifiques et médiatiques. Plutôt que de nous donner accès à un discours cohérent, nous observons alors trois points de rupture du discours collectif:

- A. Les questions de loyauté face aux groupes de filiation sont peu abordées ouvertement. Au niveau des discours sociaux, il semble que l'accent soit beaucoup mis sur l'indépendance de l'individu face à des groupes traditionnels, faisant des choix d'affiliation, selon ses intérêts et besoins; la notion de « tradition » a souvent une connotation négative, peu « politiquement correcte ». Elle est en effet souvent associée aux groupes autoritaires ou nationalistes qui se ferment sur eux-mêmes et privent leurs membres de certaines libertés d'action et de pensée, au nom de la fidélité à une tradition. Plus généralement, l'idée selon laquelle l'enfant vient « continuer » une famille, une lignée, une portion d'humanité, est rarement discutée. Dans nos sociétés, la question des enfants est peu posée en termes des responsabilités face à la mémoire d'un groupe ou d'une collectivité – sauf dans certaines situations minoritaires. De fait, les déplacements de groupes ainsi que l'érosion des bagages traditionnels et des valeurs n'incitent

pas à ce questionnement. Finalement les récentes révisions des lois suisses sur la transmission des noms de famille ont ouvert le débat sur ces questions - à moins que cela ne soit plutôt le signe d'un désintérêt plus profond. Certains travaux scientifiques explorent des questions liées à la continuité des familles autour de la notion de « generativity » (McAdams & de St. Aubin 1998) - thème soulevé par Erikson (par ex. 1950) ;

- B. Les auteurs classiques de la psychanalyse donnaient une lecture du « souhait d'enfant » essentiellement en terme de réactivation de complexes infantiles ; dès lors, il allait de soi que dans un couple « normal », les désirs de genre soient croisés (la mère veut un fils, le père une fille) ; certains questionnaires récents montrent une réduction de ces préférences. Y a-t-il un changement socioculturel de ces attentes (on n'a plus besoin de forces de travail mâles) ? Ou alors n'est-ce pas plutôt que les questions relatives à la sexualité, au genre, à la différence sont devenues particulièrement difficiles à penser, au niveau individuel comme au niveau collectif ? Certains signes de confusion sont en effet visible au travers des médias, comme les tendances à gommer les différences (valorisation de l'androgynie; revendications de la parité mal interprétée), les refus d'entrer en discussion sur le fond de questions touchant au tabou de l'inceste (les interventions qui, dans les débats médiatiques, interrogent les conséquences qu'amènent le fait de naître et grandir avec des parents de même sexe, sont refusées pour leur « freudisme réactionnaire » ; les incidents de type incestueux remplissent les colonnes de certaines presse, sans soulever de réelle interrogation ; dans l'indifférence, la Suisse a supprimé l'interdit de mariages consanguins entre cousins germains, etc.).
- C. La question du risque médical, et les questions relatives à la vie et la mort en rapport avec la grossesse et l'accouchement sont très peu discutées, alors que la mère, le bébé, les médecins ressentent les dangers et connaissent des peurs et des douleurs. En ce qui concerne la conception, les couples qui ont de la peine à avoir des enfants sont ramenés à des questions très angoissantes. De l'autre côté, le discours médiatique a contribué à banaliser ces questions tout en mettant, jusqu'à récemment, l'accent sur le contrôle que les scientifiques avaient sur la procréation. En dehors des prolongations symboliques de ce pouvoir de création, il reste qu'un discours du « risque nul » et du droit des parents à un enfant « parfait » n'encourage pas l'explicitation des craintes et des doutes. Certains auteurs mentionnent que ces attentes renforcent le stress relatif à la naissance, voire modifient les représentations liées au devenir de l'enfant (notamment sur les projets de réussite socioprofessionnelle de l'enfant, etc.).

Ainsi, ces « failles » du discours social concernent essentiellement les questions de rapport intergénérationnel, de différences et de rapport entre les sexes, et l'énigme de la vie et de la mort. Ce sont précisément les prolongations inconscientes des questions auxquelles sont confrontés des futurs parents. Si ces derniers cherchent des réponses collectives à ces questions, ils risquent de ne trouver dans le discours relatif à la parentalité, diffracté dans différents espaces sociaux et par les médias, que cette absence de discours cohérent et explicite.

En admettant alors que le discours collectif *n'offre pas d'espace symbolique pour penser les questions* relatives à la transition vers la parentalité, s'il est vrai que des parents ont besoin de ressources symboliques pour les élaborer psychiquement, alors *de telles ressources sont à chercher ailleurs* que dans le discours collectif spécifiquement concerné par la parentalité.

Ressources personnelles et compétences pour l'élaboration

De quelles ressources et compétences les parents disposent-ils pour élaborer ces changements ? En particulier, les travaux parcourus accordent-ils d'une manière ou une autre, une attention aux ressources culturelles que pourraient mobiliser les parents ?

Dans la littérature, les approches qui envisagent le développement selon un modèle « défis-ressources » mettent en évidence les ressources dont disposerait la personne pour de nouvelles élaborations cognitives et affectives lui permettant de gérer ces changements. Ces modèles identifient ainsi, à un premier niveau, le rôle des ressources financières, matérielles, spatiales qui peuvent faciliter ou rendre plus inquiétantes les modifications induites par cette transition. A un

deuxième niveau, les réseaux relationnels et les inscriptions sociales sont des ressources importantes, tant pour le support informationnel, l'aide matérielle et instrumentale que pour le support affectif. A ce niveau s'ajoutent les ressources institutionnelles auxquelles peut accéder la personne: les médecins, les professions d'aide, les juristes, les spécialistes, mais aussi les bibliothèques, les magazines... A un troisième niveau, la confiance que la personne a en elle-même, la solidité de son sentiment de cohérence, de continuité, les ressources « personnelles » qu'elle a su développer et dont elle dispose pour gérer la perte de contrôle et autres stress, ainsi que les émotions fortes liées au devenir parent (dont sa capacité introspective) sont capitales, comme son aptitude à développer ou acquérir de nouvelles compétences. Ces ressources sont notamment liées à l'enfance de la personne ainsi qu'à son parcours de vie. A cela peuvent être ajoutés la qualité de la relation au sein du couple, les modalités d'échange, le type d'explicitation, d'élaboration du conflit, de répartition des rôles et des responsabilités, etc. A un quatrième niveau, les ressources informationnelles sont importantes. Elles peuvent être liées à la formation, à la socialisation, aux types de cultures que la personne a eu l'occasion de s'approprier, ainsi qu'aux moyens dont elle dispose pour rechercher de nouvelles informations (compétences, accès à des sources pertinentes). Elles sont liées aux valeurs et inscrites dans des systèmes de sens plus ou moins cohérents. Les travaux évoqués se sont en revanche peu arrêtés sur la question de l'éventuelle cohérence de ces systèmes ou de l'ensemble des références de la personne, ou du rôle du sentiment de proximité de la personne à ces références.

Inversement, lorsque certaines de ces ressources sont absentes, les jeunes parents étudiés par les auteurs évoqués semblent en proie à l'inquiétude, à l'insécurité voire l'angoisse, à cause tant des expériences vécues dans leurs réseaux relationnels, sociaux, que des modifications que cela amène dans leur couple, ou encore de leur incompréhension des changements intervenant dans le corps de la jeune mère ; les « déséquilibres » sont finalement gérés par la personne.

Si la littérature sur le devenir parent mentionne bien les ressources culturelles à disposition des personnes sous l'angle de leur valeur informationnelle, elle ne dit rien en revanche de leur dimension symbolique.

En ce qui concerne les capacités liées à l'élaboration, nous avons vu que Glogger-Tippelt et Wicki évoquaient des *compétences cognitives* liées à l'élaboration rationnelle que permet la maîtrise d'informations. En fait, en examinant le rôle des ressources évoquées plus haut, des compétences sociales et relationnelles y sont nécessairement liées. Celles-ci sont les conditions de l'échange d'informations et d'explications, et sont nécessaires aux discussions avec le partenaire ou avec les spécialistes de la grossesse et de la maternité. De telles discussions pourraient offrir des espaces importants pour l'élaboration de l'expérience. Nous pouvons penser, d'une part, que la personne peut s'y sentir renforcée dans son sentiment de pouvoir devenir un parent compétent ; d'autre part, ces discussions sont souvent orientées vers le futur et peuvent progressivement permettre le développement de représentations de soi comme parent, ou liées à l'enfant et la place qu'il prendra, réduisant ainsi une part de l'anxiété liée à la difficulté de penser l'inconnu (Kaës 1993, 1994 ; Lipman 1996 ; Pontecorvo 1994, Zittoun à par.).

Stern met en évidence des *compétences métacognitives* et des *capacités réflexives*, qui semblent déterminantes dans la gestion de l'expérience des jeunes mères.

Par ailleurs, il semblait aussi y avoir une forme de *compétences* plus affectives, liée au *contrôle d'affects* anciens ; et les travaux psychanalytiques nous ont par ailleurs introduit à l'idée que de telles capacités étaient liées aux *représentations symboliques de contenus inconscients*. Ainsi voyons-nous le symbolique apparaître – mais de compétences qui précisément articuleraient les dimensions affective et cognitive de leur expérience, ou encore, qui seraient directement liées à des processus d'élaboration symbolique, il n'est pas réellement question.

À la recherche des élaborations symboliques individuelles

Au travers de la littérature sur le devenir parent, l'élaboration des problématiques inconscientes soulevées par la transition vers la parentalité, leurs enjeux psychosociaux et les dimensions plus

intersubjectives sont considérés comme distincts, traités de manière autonome (dans leurs aspects cognitifs ou dans leurs aspects affectifs). Cependant, les questions qui se posent aux parents, les appels de sens s'ancrent simultanément dans ces différents niveaux de l'expérience – qu'il s'agisse de questions comme les relations intergénérationnelles, des relations entre les genres ou du rapport à la mort. Même la question de la prénomination de l'enfant, évoquée ici dans ses dimensions inconscientes, possède indubitablement des prolongations sociales et culturelles. Or, c'est bien au niveau de l'articulation de ces dimensions qu'une pensée symbolique a lieu, et c'est à ce niveau que s'ancrent les récits partagés, les pratiques ritualisées. C'est justement le propre des objets culturels que de créer des espaces intermédiaires, transitionnels, dans lequel le statut de réalité est suspendu ; là, des élaborations symboliques ont des conséquences sur les plans réels et imaginaires, conscients et inconscients. Nous sommes alors étonnée que cette dimension symbolique soit si peu présente dans les travaux portant sur la transition vers la parentalité, d'autant plus que la manière dont cette transition est rendue signifiante par les personnes peut avoir des conséquences à long terme.

Dés lors, se pose la question suivante : si d'un côté, les parents doivent d'une manière ou d'une autre trouver des réponses aux remises en questions liées à l'expérience de la transition à la parentalité ; si, de l'autre côté, nous admettons que le discours collectif n'offre pas d'espace pour penser ces questions, alors de quelles ressources symboliques les personnes disposent-elles, qu'utilisent-elles pour penser, et comment ? Et, en corollaire, quelles sont ces compétences symboliques qui, le cas échéant, permettraient l'utilisation de telles ressources pour élaborer des significations des changements amenés par la parentalité ?

Pour répondre à ces questions nous nous concentrerons à présent sur les choix de prénoms. Comme nous l'avons vu au long de ce chapitre, le choix du prénom est une procédure de longue haleine, susceptible de couvrir plusieurs des étapes de la grossesse, même si elle aboutit le plus souvent lorsque la mère commence à avoir une représentation de l'enfant (Ammaniti & Stern 1999). Les travaux sur l'ancrage fantasmatique du désir d'enfant indiquent aussi que les personnes envisagent des prénoms pour un enfant bien avant une grossesse ou même avant le projet social d'avoir un enfant. Il apparaît donc que les représentations associées à un prénom se développent sur une échelle de temps très proche de celle du remaniement des représentations de soi liées au devenir parent ; elles se détachent vraisemblablement sur fond de la même culture personnelle. Les ressources mobilisées pour l'élaboration du prénom peuvent dès lors être celles qui sont liées à l'élaboration développementale. Enfin, les questions relatives à la prénomination se situent très précisément à un niveau symboliques, articulant des dimensions psychosociales et personnelles, rationnelles et inconscientes.

Le chapitre suivant (4) est consacré aux travaux portant sur les prénoms et la prénomination. Nous y définissons notre approche du prénom considéré sous l'angle de ses fonctions symboliques. C'est sur cette base que nous examinerons ensuite la manière dont, prise dans les jeux de tensions internes liées aux changements physiologiques, inconscients et identitaires, et les enjeux sociaux liés à la grossesse et à la naissance, la personne peut néanmoins accéder à un espace symbolique lui permettant d'exercer sa liberté et sa créativité dans la manière de conférer une signification à cette transition.

4. LE PRENOM, OBJET SYMBOLIQUE COMPLEXE

Nous étudierons des procédures de choix du prénom comme manifestation d'un travail d'élaboration symbolique à l'œuvre chez de futurs parents. Pour montrer que ces procédures rendent des processus développementaux accessibles – notamment en rapport avec l'identité ou le récit de soi – il nous faut avoir une idée des dimensions culturelles et sociales auxquelles renvoient les prénoms et les pratiques de nomination.

Nous dressons ici un état des lieux des travaux sur la prénomination. D'abord, (1) nous verrons avec des travaux anthropologiques certaines caractéristiques des procédures de prénomination dans des groupes ou des sociétés traditionnelles ; un survol de l'évolution historique de ces pratiques en Europe, et particulièrement en France, nous permettra de mieux comprendre les phénomènes de « mode » par lesquels des approches sociologiques expliquent les choix de prénoms dans une société occidentale moderne. (2) Dans ces perspectives, les choix semblent essentiellement résulter de forces historiques et sociales, et certaines études psychosociologiques vont aussi dans ce sens. D'autres approches psychologiques mettent davantage l'accent sur les forces inconscientes ou internes qui s'exercent sur les procédures de choix (comme nous l'avons vu à la fin du Chap. 3). (3) Néanmoins, en quittant ce niveau d'analyse, des approches centrées sur les négociations et les stratégies identitaires à l'œuvre derrière les choix de parents confrontés à plusieurs cultures mettent en évidence un travail actif d'élaboration personnelle. (4) Nous proposerons finalement un modèle du prénom en tant qu'objet symbolique complexe, de telle sorte que les procédures de nomination nous donnent un accès à des processus d'élaboration symbolique.

1. Le prénom, expression de déterminations culturelles, sociales et historiques

La sociologie, l'ethnologie et l'histoire ont, entre autres disciplines, porté une grande attention aux prénoms et aux processus de nomination dans le cadre des problématiques qui leur sont propres. Ces champs du savoir permettront de définir les contours d'une approche plus psychologique.

Perspectives anthropologiques

En ethnologie, les attributions de prénom et les procédures de nomination sont étudiées en tant que processus de constitution des membres d'une ethnie ou d'un groupe, ou comme l'une des procédures de classification culturelle – en particulier dans des sociétés « traditionnelles » (Zonabend 1980). Les prénoms constituent un aspect du corpus linguistique d'un groupe donné, la nomination étant l'une des étapes rituelles de sa tradition. Dans la perspective ouverte par Lévi-Strauss (1962)⁵⁰, nombre de travaux admettent que le prénom répond à trois fonctions, d'identification, de signification et de classement. De manière générale, la nomination « conforme » d'un individu à un groupe témoigne de l'intégration de ses parents, de leur reconnaissance de l'enfant, de la légitimité de l'enfant pour le groupe. La nomination inscrit dans une filiation et constitue l'une des premières étapes de la « fabrication culturelle » (Nathan 1992) de l'enfant ; dans une perspective plus psychologique, on peut dire que le prénom a un rôle d'identification, de filiation et de projet (Ouaknin 1997).

Le considérable travail comparatif interculturel d'Alford (1988) met en évidence les dimensions de la nomination qui distinguent les divers groupes culturels. En particulier, ceux-ci se caractérisent par le moment où se fait la nomination (l'âge de l'enfant), en fonction du rang de l'enfant dans la fratrie ; selon la personne en charge du choix du prénom (le père, la mère, un parrain, un oncle, un devin, etc.), en fonction du sexe de l'enfant ; selon le nombre de noms que portera l'enfant ; selon

⁵⁰ Les prénoms sont également étudiés comme « indicateur de la nature, de l'étendue et de la densité des relations familiales (Bromberger 1976, Zonabend 1978) mais aussi des relations entre identités individuelles et références topographiques (Zonabend 1979) ou encore du caractère pluriel de l'identité d'un même individu en fonction des diverses relations ou systèmes de relation dans lequel il est impliqué (Segalen 1980) » (Hassoun 1995, p. 242)

que la personne soit susceptible d'être renommée au cours de sa vie, selon les cérémonies de nomination, et selon les techniques présidant au choix du prénom (rêves, divination, systèmes législatifs ou rationnels, libre choix sur certains critères). Ces dimensions sont alors les composantes de la signification attachée au prénom de telle personne, dans un groupe donné. Enfin, l'ethnologie s'interroge sur la manière dont, dans un groupe ainsi défini, un nom spécifique distingue l'individu de ses pairs (Zonabend 1984). La recherche ethnologique identifie ainsi des dimensions relatives aux choix du prénom, sur la base desquelles les pratiques occidentales contemporaines peuvent être observées. Nous en retiendrons que différentes traditions culturelles définissent des *principes* de prénomination (l'ensemble des règles liées aux procédures de choix et à la composition du nom) et des *répertoires* de prénoms - l'ensemble des prénoms possibles pour un enfant donné.

A première vue, les parents sont aujourd'hui relativement libres de définir les répertoires et les principes qui dictent la prénomination de leurs enfants. Cette relative liberté résulte d'une longue évolution historique des pratiques et des régulations, que nous allons maintenant retracer.

Nomination et histoire

Les perspectives historiques mettent en évidence l'évolution des principes et répertoires en cours dans les sociétés occidentales - Europe de l'Ouest, Amérique du Nord. Cette évolution semble en partie due à des déterminations politiques (décisions légales et/ou religieuses).

En France, l'enfant a porté un prénom de baptême dès le V^{ème} siècle. Au cours des siècles, un surnom fut ajouté afin de distinguer les porteurs d'un même prénom, puis le surnom devint patronyme au XI^{ème} siècle. L'Église imposa les prénoms de parrains et marraines au XII^{ème}, souvent tirés des écritures ; au XV^{ème} apparurent les premiers almanachs comprenant des listes de prénoms ; la majorité en est alors d'origine chrétienne ou christianisée par le culte des saints (Jouniaux 1999). A cette époque, la société européenne traditionnelle avait des modèles d'attribution des prénoms essentiellement guidés par le souci de marquer l'appartenance familiale, religieuse ou locale. Les pratiques semblent assez proches de celles des sociétés traditionnelles étudiées par les ethnologues. Les historiens français identifient ainsi un modèle « classique » de nomination, qui aurait régné en France du XVI^{ème} au début du XX^{ème}. Selon ce modèle, il existait un « peloton de tête » de prénoms très usités. Les prénoms étant transmis par parrainage, l'enfant portait le prénom du parrain ou de la marraine; ces derniers appartenaient généralement à la parenté, des lignées paternelle et maternelle de l'enfant (Besnard et Desplanques 1986). Ainsi, les prénoms circulaient dans la parenté, et les stocks de prénoms restaient assez limités et stables. Cette stabilité serait due, d'une part, au fait que les enfants ne portaient qu'un prénom, et d'autre part, au souci de cohésion familiale, traduit par les transmissions de prénoms dans la parenté - transmission du prénom du grand-père paternel au fils aîné, de la grand-mère paternelle à la fille aînée, des grands parents maternels aux cadets, ou alors les prénoms des parents aux aînés, et les prénoms de collatéraux aux autres enfants (Zonabend 1980).

A la fin du XVII^{ème} la réforme catholique modifia les procédures de nomination en introduisant deux principes, à finalité administrative et pédagogique. D'une part, plusieurs enfants d'une fratrie ne pourraient dorénavant plus porter le même prénom (ce qui était parfois le cas lorsque tous portaient le prénom de leur même parrain). D'autre part, pour promouvoir le respect du saint patron et des anges gardiens, l'Église discrédita les pratiques en vigueur jusque-là (des sobriquets, courants jusqu'au XVI^{ème} ou, sous l'influence protestante, les prénoms bibliques) en incitant à donner aux enfants le nom du saint-patron correspondant au jour de leur baptême. La méfiance de l'Église envers certaines pratiques de nomination (féminisation de nom de garçons, indistinction de genre, noms païens - révèle la croyance aux « vertus héréditaires du prénom » (Burguière 1980)⁵¹.

⁵¹ Ces pratiques diffèrent par exemple de celles en cours à Florence au XIV-XVI^{ème}, où ces « vertus héréditaires » sont recherchées ; ainsi, c'est pour éviter que le prénom des morts reste « désincarné » qu'ils sont attribués aux nouveau-nés selon ces prénoms (Collomp 1980).

Les sources de contrôle sur la prénomination varient dans le temps, mais restent toujours présentes. En France, jusqu'à la Révolution, les curés furent chargés des registres des naissances des enfants catholiques, les juges royaux étant en charge des autres ; un contrôle était ainsi exercé sur la conformité à la religion des choix des prénoms. Après la Révolution, les officiers publics des communes furent chargés de l'enregistrement des naissances ; tout prénom était admis à la condition qu'il respecte les formalités légales. Le calendrier républicain ne contenant plus de noms de saints, des prénoms révolutionnaires étaient alors choisis : prénoms se référant à des fleurs ou des plantes, des personnalités, des victoires, des mois du nouveau calendrier. Puis, au début du XIX^{ème}, Napoléon 1^{er} fit interdire l'inscription des appellations révolutionnaires dans les registres de naissance et réimposa la référence au calendrier liturgique ou à l'histoire ancienne (Jouniaux 1999). Au cours du XIX^{ème} siècle, cependant, des prénoms échappant à ces catégories ont commencé à être admis (noms de lieux, de choses, de personnes...). Plus tard, l'état civil a modifié à plusieurs reprises ses listes de prénoms officiels et les critères d'admission.

Ces critères reflètent des enjeux politiques ; en particulier, ils reflètent le degré de reconnaissance dont bénéficient les particularismes régionaux en France (les prénoms bretons sont acceptés ou francisés d'office) et les populations immigrées.

Les usages, cependant, se diversifièrent parallèlement et en réaction aux limitations officielles. Ainsi, au XVII^{ème}, face aux ordres de l'Eglise, les gens réagirent en donnant deux prénoms - un officiel, pour répondre à ces obligations, ainsi qu'un autre prénom, conforme aux traditions, aux ancrages familiaux et territoriaux. De telles pratiques du « prénom caché » ont encore cours dans certaines régions de France, et correspondent de fait à une stratégie de maintien de particularités culturelles en situation d'oppression, de minorité, de migration, etc. (voir ci-dessous, « négociations des différences »). Au même moment, dans la bourgeoisie urbaine se répandit l'habitude de donner deux ou trois prénoms, pratique s'étendant progressivement jusqu'à se généraliser au XIX^{ème}. Cela permettait aux parents de choisir un prénom personnel tout en restant fidèle à la tradition, aux obligations. Il semble que les prénoms plus innovateurs aient alors été placés au deuxième rang (deuxième prénom de la personne). Au cours de ce siècle, les tensions entre critères imposés et revendications personnelles se manifestent par les nombreuses demandes de dérogation, dont la presse fait encore parfois écho ; l'acceptation d'un prénom a souvent dépendu de la largeur de vue des employés de l'état civil.

Les stocks de prénoms se sont modifiés sous ces jeux d'influences et de revendications. Les nouvelles pratiques ont modifié la proportion d'enfants portant les prénoms les plus courants : si au XVI^{ème} les deux tiers d'un bourg se partagent les quatre prénoms les plus fréquents, dans les années 80 les dix premiers prénoms pour chaque sexe concentrent seulement 30% des nouveau-nés (Besnard et Desplanques 1986). Notons enfin que le choix des prénoms est libre en France, et qu'il l'est presque en Suisse.

Ainsi, des pratiques extrêmement régulées des sociétés traditionnelles, dont le « modèle classique » de prénomination est un exemple, nous sommes apparemment passés à un nouveau modèle, où « le choix du prénom est affranchi des contraintes religieuses et familiales ; il ne passe plus par le parrainage (...). La rotation rapide des préférences et donc la ronde des prénoms sont désormais régulés par la mode » (Besnard et Desplanques 1986, p29). Ceci a alors fait l'objet d'investigations sociologiques.

Nomination et sociologie

Les principes et répertoires n'étant plus régis par des obligations face aux saints patrons, aux affiliations religieuses et familiales, quels sont les critères dictant les choix de prénom dans les « nouveaux modèles » ? Considérer que ces choix sont soumis à la « mode » permet d'interroger la « vie » des prénoms ainsi que les causes qui les font passer du devant de la scène à l'oubli total (Dupâquier et al. 1984, Besnard & Desplanques 1986). La période « contemporaine » serait caractérisée par le fait que « chaque prénom est lié à une classe d'âge, ce qui n'était pas le cas à l'époque classique » (Bozon 1987, cité par Offroy 1993, p. 134), et porte un indice d'historicité. La

«durée de vie» de chaque prénom est plus courte qu'auparavant, de par l'élargissement des stocks de prénoms disponibles et par leur renouvellement de plus en plus rapide. En effet, en France par exemple, ce mouvement est accéléré par les immigrations; les stocks sont également augmentés par les références littéraires et politiques; enfin, de nouveaux prénoms sont inventés ou créés sur la base d'anciens (par suffixation, simplification) (Offroy 1993, p.134). Il est, pour ces auteurs, quasiment possible d'identifier la génération à laquelle appartient une personne sur la base de son prénom - bien qu'il nous semble que ces tendances, assez nettes dans les années 70 et 80, deviennent elles-mêmes de plus en plus floues.

Pour certains sociologues, cette variation dans les habitudes de nomination n'est que l'un des multiples effets de surface des tensions et de l'évolution de forces sociales plus profondes. L'étude du prénom est alors un moyen d'approcher ces phénomènes: la prénomination serait ainsi un «matériau de recherche sociologique» idéal (Besnard 1991, 54), car

Le prénom présente deux caractéristiques particulièrement intéressantes: c'est un *bien gratuit*, dont la consommation est *obligatoire*⁵⁵. Dès lors l'étude de sa diffusion est particulièrement apte à mettre en évidence, dans sa pureté, la fonction d'identification et de distinction propre à la consommation des biens de mode (...). Plus précisément, l'étude de la diffusion des prénoms peut servir à tester des hypothèses relatives à la transmission des comportements et à en suivre les variations au cours du temps (Besnard 1979, p7).

L'attribution du prénom est considérée comme un fait social complexe: il dépend de déterminations sociales, invisibles, obligatoires, mais traduit également les efforts de particularisation des individus - l'individu nommant serait en effet toujours dans l'illusion de faire un choix unique, le distinguant d'autrui, alors même que sa liberté s'exprime précisément dans l'espace très étroit dessiné par la «mode». L'étude du prénom illustrerait particulièrement bien la tension entre conformité sociale et particularisation des individus qui intéresse certains sociologues. D'après les études de Besnard et Desplanques (1986) établies sur la base de quatre relevés statistiques (en 1954, 1975, 1982, 1985-86, couvrant ainsi les naissances de 1890 à 1985-86), les prénoms sont choisis sur des critères esthétiques (des sonorités, les noms simples v/s composés, etc.), le degré d'innovation étant dépendant de l'âge des parents et de leur ancrage urbain ou campagnard, de leur niveau socioculturel et de variantes locales. Les prénoms «à la mode» émergent souvent en même temps que se fait l'ascension d'une célébrité de la chanson, de la politique, du cinéma. Toutefois, cette simultanéité exclurait la possibilité que les nominations se donnent cette célébrité comme modèle; au contraire, pour les auteurs, la célébrité a elle-même bénéficié de l'engouement ou de la sensibilité du public, favorable à son prénom. Inversement, une célébrité n'a jamais pu redresser la cote d'un prénom sur le déclin. Enfin, le prénom d'une personne connue est, de par sa trop grande visibilité, rapidement exclu de choix par les parents. Selon les auteurs toujours, les prénoms portés par les héros de séries télévisées anglo-saxonnes depuis les années 70 n'ont alors trouvé que peu d'écho dans la population - un peu plus pour les séries françaises des années 65. Les noms contenus dans les chansons populaires et la littérature seraient cependant de meilleurs vecteurs de transmission. Les prénoms étrangers, en particuliers anglo-saxons, sont cependant de plus en plus répandus, surtout dans les milieux populaires, ainsi que les réactualisations de vieux prénoms français et bibliques.

Des travaux qui, comme ceux-ci, comparent la fréquence d'apparition statistique d'un prénom avec le relief du paysage médiatique à un moment donné, en admettant que leurs auteurs soient en mesure de localiser toutes les sources d'influence possible (les séries-cultes de toutes les classes d'âge, les fanzines favoris, les films qui marchent, etc.), ne parviennent donc pas à expliquer réellement ce qui façonne les «modes» esthétiques, ou ce qui fait que les parents jugent valable, ou non, de donner à leur enfant le prénom de telle star ou de telle héroïne⁵⁶.

⁵⁵ C'est moi qui souligne.

⁵⁶ Besnard et ses collaborateurs (1979, 1984, 1986) proposent un modèle de diffusion sociale verticale de prénoms, qui descendraient des classes sociales aisées vers les classes populaires; il compare pour cela les «cycles de vie» des prénoms (prénom en phase ascendante, à son sommet, à son déclin) et les décalages de ces cycles dans le temps, dans différentes couches sociales. Son hypothèse explicative est de l'ordre de l'imitation. Cette hypothèse est réfutée de manière convaincante par Lieberman (1992), et

Lieberson et Bell (1992)⁵⁷ admettent que les différents sous-groupes sociaux (selon le genre, la classe sociale et l'appartenance ethniques) sont exposés à d'autres sources d'influences ; dans ces groupes, ils se demandent ce qui détermine le choix des parents et qui serait intrinsèque au prénom. Leur étude est effectuée sur la base d'un échantillon des naissances d'enfants blancs et noirs de l'état de New York entre 1973 et 1985. D'après cette analyse longitudinale, les prénoms « préférés » de fille seraient plus fluctuants à travers le temps et moins conventionnels que ceux des garçons, lesquels restent plus traditionnels. Les prénoms de filles sont souvent inventés, ou sont des reprises de diminutifs, voire de noms d'animaux familiers (NB: aux États-Unis, l'état civil ne restreint pas le choix des prénoms). Les prénoms de fille sont donc ludiques et « décoratifs » et ceux des garçons « conventionnels ». Les auteurs notent cette différence et la mettent en relation avec les rôles sociaux attendus pour les enfants des deux genres. Les différences dans les choix des blancs et des noirs ne sont pas explicables par le niveau éducatif, même si celui-ci peut faire varier les goûts. Pour expliquer les fortes différences liées aux classes sociales (définies en deux niveaux socioculturels, haut v/s bas) les auteurs proposent une analyse selon les caractéristiques phonémiques, étymologiques et historiques des prénoms. Les femmes moins scolarisées choisissent des prénoms ayant moins de racines historiques ; les femmes très scolarisées résistent aux prénoms trop neufs ou sans ancrage historique. Ces dernières admettent un seul type de prénoms innovateurs et sans racines, ceux qui finissant en *-n* : pour les auteurs, moins féminins dans le son, ces prénoms seraient moins sexuellement connotés et répondraient ainsi aux attentes de réussite sociale de ces femmes et à leur connaissance des difficultés qui y sont liées. Les femmes moins scolarisées choisissent en revanche des prénoms finissant en *-a* pour les filles, à sonorité clairement féminine, et des prénoms véhiculant une idée de force pour les garçons (d'après les tests de connotation sémantique). Les auteurs sont assez étonnés de leurs résultats, et estiment ne pas être en mesure de dire si les membres des différentes classes socioculturelles associent les mêmes images aux prénoms, et surtout, pourquoi certaines images sont associées à ces prénoms. Ils pensent par ailleurs que les tentatives institutionnelles pour imposer des prénoms n'aboutissent que si elles rencontrent des goûts modulés par des dispositions sociales et culturelles.

Outre l'intérêt de ces résultats, il faut ici en souligner certaines limites, relevées par les auteurs eux-mêmes. D'une part, il apparaît pertinent de s'intéresser à ce qui est ici nommé « images » associées aux prénoms par les sujets et à leur résonances imaginaires, d'autant plus que les forces sociales s'exercent sur la liberté de choix notamment au travers des représentations auxquelles les personnes ont accès. D'autre part, les motifs de choix des parents sont méthodologiquement difficile à saisir au travers d'études non qualitatives⁵⁸.

Besnard ayant connu ce texte en 1988 semble avoir renoncé à cette hypothèse en 1991. Elle n'est de toute manière qu'indirectement pertinente pour les questions qui nous intéressent. On peut toutefois se rapporter à la dispute opposant Besnard et Lieberson (1995).

⁵⁷ Lieberson et Bell ont fait un parcours réflexion parallèle aux sociologues français. S'interrogeant eux aussi sur les déterminations des goûts « à la mode », ayant admis que les entreprises institutionnelles (les faiseurs de mode) ne permettent pas d'expliquer ces derniers, ils recherchent des « patterns culturels ». Au-delà de deux forces elles aussi admises - le degré de richesse matérielle et le « capital culturel », les auteurs cherchent les déterminations « intrinsèques » des goûts, et arrivent par ce biais à l'étude des prénoms. « Hence, although institutional activities such as the mass media and popular culture can and do affect naming practices, such influences are unintended byproduct rather than an organized effort to direct an mold tastes. The naming activity is ultimately a social process and the resulting pattern of name usage reflects the combined influence of the imaginary associate with each name, the notion parent have about the future characteristics of their children, estimates of the response of the others to the name, the awareness and knowledge of names through mass-media and other sources, parent's beliefs about what are appropriate children's names for person of their status, and institutionalized norms and pressures. As the role of the extended family, religious rules, and other institutional pressure decline, choice are increasingly free to be driven by factorize of taste, and the possibilities are substantial that the choices will also reflect differences in taste between a subsets of the population ». (Lieberson & Bell, 1992, p512)

⁵⁸ Des approches plus attentives aux interprétations des acteurs sont exclues explicitement par certains sociologues du prénom tant pour des raisons épistémologiques que méthodologiques. Ainsi, Besnard, auteur de référence sur la question, est clairement durkheimien. Selon ce dernier, explique-t-il, il faut traiter des faits sociaux comme des choses, rompre avec les prénotions, avec l'illusion de la transparence ; « il faut admettre que les acteurs n'ont pas une conscience claire de ce qui les fait agir. (...) L'objectivation statistique est un des procédés qui rend possible ces différentes ruptures. Elle est particulièrement appropriée dans le cas de prénoms, pour les raisons que l'on va voir et d'abord celle-ci : une approche opposée, de type ethnométhodologique, passerait à côté de l'essentiel du phénomène social le plus intéressant, à savoir la mode qui gouverne le choix des prénoms depuis plus d'un siècle. Comment s'en apercevrait-on en restituant le discours des acteurs, c'est-à-dire des parents donneurs de prénoms ? Ces discours n'ont qu'un objet : dénier l'inscription de leur choix dans la mode du moment. (...) Il mettra en avant toutes sortes de bonne raisons : ses préférences personnelles, souvent fixées depuis longtemps et qu'il a dû imposer contre les réticences de son entourage familial,

Finalement, ces approches centrées sur un niveau d'analyse très macrosocial révèlent des parents très peu libres de leur choix ! En changeant de niveau d'analyse, et en recourant à des approches psychologiques, retrouvons-nous des personnes actives, créatives dans leur manière de définir des prénoms dans un champ social donné ?

2. Implications psychologiques de la prénomination

En fait, de prime abord, les travaux psychosociologiques et psychanalytiques se sont peu intéressés à aux procédures de choix des prénoms eux-mêmes (pas même en tant que processus de prise de décision³⁹). Les études descriptives sur la nomination permettent d'identifier et de décrire des grandes tendances dans les habitudes de nomination, mais semblent peu adéquates lorsqu'ils s'agit d'expliquer les variations et interpréter la signification de ces choix pour les sujets. Des approches qualitatives seront alors nécessaires; par leur ancrage théorique, les recherches ethnologiques et psychosociologiques s'y prêtent volontiers.

De nombreuses recherches psychosociales nord et sud-américaines ont utilisé de larges enquêtes pour cerner les perceptions et la désirabilité des prénoms dans la population (voir plus haut). Otta (1991) s'intéresse plus spécifiquement aux choix de prénoms. Elle interviewe des étudiants qui sont parents, hommes (n=80) et femmes (n=80) appartenant à deux générations au Brésil. Elle demande aux sujets de dire qui, dans le couple, a choisi les prénoms des enfants, ce qui a déterminé ce choix, et quelle valeur affective ont ces prénoms. Elle pose également certaines questions sur les surnoms notamment pour éclairer des stéréotypes de genres. En ce qui concerne les deux premières questions, Otta montre que dans les années 50 comme dans les années 70 les hommes choisissent plus les prénoms des enfants ; cependant, alors qu'ils invoquaient précédemment la tradition, ceux-ci justifient leurs choix par des critères esthétiques autant que les femmes le font dans les années 70. Dans les années 50 les femmes choisissent plus les prénoms des filles, les hommes ceux des fils, cette différence disparaissant dans les années 70 - même si la tendance à nommer les fils du même prénom que les pères persiste. Si les critères esthétiques deviennent déterminants dans le choix avec le temps, les critères « d'honneur » deviennent moins importants; l'auteur interprète cela (avec Rabinovich, Pedreira, Hulle-Coser, Trovagini & Esteves 1991) comme un abandon de la tendance à donner des prénoms fortement gouvernés par des choix émotionnels ou instinctifs en faveur de prénoms plus neutres. Malheureusement, en l'absence des données recueillies par les chercheurs, il est difficile de savoir ce que sont des justifications « esthétiques » ou de « tradition ». L'objectif de cette recherche, comme celui de nombreux travaux de ce courant, est cependant moins de mettre en évidence les explications des parents eux-mêmes que de distinguer des différences de classe, de genre et de générations (cf. par ex. Rabinovich et al. (1991), auteur de référence au Brésil, qui mène des entretiens semi-structurés sur la base des mêmes questions qu'Otta, en distinguant les classes socio-économiques; ou Dinur, Beth-Halahmi et al. (1996), qui distinguent en Israël religieux et israéliens laïcs de deux générations).

Comme dans d'autres courants de recherche, la plupart des échantillons sont choisis dans les populations estudiantines sans que les auteurs ne s'interrogent sur les implications de ces choix. Pour éviter cet écueil, Levine & Willis (1994), s'intéressant aux différences inter-ethniques aux États-Unis (afro-américains et WASP), constituent leur échantillon par téléphone, au hasard des disponibilités et jusqu'à avoir le nombre nécessaire de sujets par catégorie étudiée. Ils demandent notamment qui a choisi le prénom des enfants, et pourquoi, à 100 individus blancs et noirs, de

soulignant ainsi l'aspect non conformiste de ses préférences, ou bien l'attachement à une tradition familiale, religieuse ou régionale. Le sociologue peut s'intéresser à cette reconstitution des motifs; mais s'il s'en tient là, il n'aura aucune idée des mécanismes sociaux de l'attribution des prénoms.» (Besnard 1991, 53-54).

³⁹ En conséquence, nous ne travaillerons pas ici avec les travaux psychologiques sur les prises de décision. Assurément, certains raisonnements et procédures de parents sont menés dans une volonté de choix rationnel ; mais d'un point de vue analytique, un tel modèle ne suffit pas à rendre compte des enjeux très complexes de la prénomination. La plupart des modèles plus récents de la prise de décision sont développés sur l'observation de décisions expertes dans des situations d'urgence - critères qui ne correspondent pas à notre objet (par ex. Crozier & Raynard 1997, Klein 1998).

niveaux de revenus haut et bas (25 par catégorie). Les auteurs montrent et critiquent l'apparente désinvolture des parents noirs et pauvres qui donnent des prénoms inventés à leurs enfants, aux mépris des éventuelles difficultés que cela pourrait leur amener ultérieurement, et mises en évidence par d'autres travaux (basés sur des analyses de corrélation...). Dans l'ensemble, ces travaux psychosociaux de perspective différentielle sont tous issus, au moins partiellement, de prises de positions politiques, idéologiques et militantes. Les données recueillies ne bénéficient jamais d'une réelle analyse compréhensive, mais permettent de confirmer ou d'infirmer des hypothèses différentielles. Le contenu qualitatif des interviews est (pour nous) à nouveau perdu, toutes psychologiques que soient ces approches.

Si ces travaux montrent que les représentations en amont des choix des prénoms sont déterminées par l'accès des parents à certains bien symboliques – en fonction de leur classe sociale, de leur éducation, de leur culture – il apparaît, de plus, que les prénoms véhiculent eux aussi des représentations et qu'ils en activent chez autrui. Or, les représentations que les parents associent aux prénoms et celles qu'y voit l'entourage social ne sont pas forcément compatibles – et cela peut avoir des conséquences fâcheuses. En effet, des enquêtes ont été menées en psychopathologie et en psychologie sociale pour savoir si le choix d'un prénom répondant certes au désir des parents ou de leur groupe d'origine, mais ne répondant pas aux critères de désirabilité sociale (socialement inadaptés), avait des conséquences négatives sur le développement ultérieur de la personne. Une forte corrélation apparaît entre le handicap social ou les difficultés psychiques d'une personne et le port d'un prénom « démodé », socialement ridicule ou inadéquat (nom de chose, non-respect des genres – Levine & Willis 1994, Dinur, Beith-Halahmi & Hofman 1996; Otia 1997 ou Seeman 1976 pour une synthèse). Ces travaux ne s'intéressent toutefois pas aux facteurs intervenant entre le moment du choix du prénom et le constat de la déficience adaptative des enfants – par exemple, aux modalités éducatives de parents ayant effectué un choix de prénom socialement inacceptable.

Le problème de l'adéquation sociale du prénom et de sa signification à un moment donné, en une strate de la population, nous renvoie aux approches ethnologiques ou psychosociales consacrées aux aspects sociaux du choix des prénoms et de leurs résonances. Les prénoms ou les surnoms sont très connotés socialement et peuvent être prétexte à la stigmatisation d'individus, à cause de l'appartenance sociale qu'ils indiquent (Jacquemet 1992); au contraire, ils peuvent être désirables s'ils désignent des groupes valorisés (Dinur & al. 1996; Rabinovich & al. 1994, Smith 1996).

Ces travaux ont donc l'intérêt de montrer que les représentations sociales déterminent autant le choix de prénoms par des parents que les réactions des personnes face à ces prénoms. Un hiatus important peut exister entre les univers représentationnels des donneurs de prénoms et des personnes que côtoiera un enfant, que cela soit dû à l'évolution naturelle des goûts, à des ruptures du climat socioculturel (par exemple en cas de changement de régime politique) ou au déplacement des personnes – par exemple en cas de migration (Lapierre 1995). Néanmoins, d'autres facteurs peuvent parfois expliquer le rejet du prénom « non conforme » d'une personne donnée.

Pour sa part, la psychanalyse révèle des dynamiques inconscientes à l'œuvre dans les procédures de nomination: le prénom inscrit le sujet dans une filiation, mais de surcroît cristallise l'histoire et les relations des parents face à cette filiation; le prénom condense les projets, les attentes, les rêves des parents face à leur enfant; il reflète l'état des relations dans le couple, et il contient les deuils inachevés, les « fantômes » des disparus aimés par les parents. Par leur forme, leur son, leur sens, les prénoms sont d'excellents vecteurs de transmission de l'inconscient familial et groupal (Beddock 1991; Zajde 1993; Tisseron 1995; Nathan 1988). La psychiatre Seeman (1976) distingue ainsi les fonctions dénotatives (singularisantes), connotatives (des appartenances sociales, culturelles et religieuses des parents; de leurs intérêts, goûts, aspirations; de leurs conflits internes, de leurs valeurs et orientations), magiques (incarnant des attentes au sujet de l'enfant – qui sont souvent des prédictions auto-réalisantes), commémoratives (gardant la mémoire d'un disparu ou d'un héros). Finalement, le prénom étant toutefois « public », il « accommode » les déterminations relevant des projets et projections inconscients du couple parental, de chaque parent, de la famille, voire du

groupe, sous une forme socialement compatible à une époque donnée (Offroy 1993) (cf. Flavigny 1987 pour une synthèse). Néanmoins, ces travaux fondés sur la base d'entretiens cliniques ou de dispositifs thérapeutiques ne reportent pas le matériel sur lequel se fondent de telles catégories, qui dès lors sont difficiles à utiliser ou à généraliser.

3. Le prénom, résultat de négociations de la différence

Ces différentes approches du prénom montrent que l'évolution des répertoires de prénoms est régulée par des revendications individuelles et groupales face aux forces sociales, politiques et religieuses. Elles indiquent aussi que l'accès à certains répertoires est lié à l'appartenance des personnes à des groupes sociaux différenciés, dans des rapports intergroupes parfois rivaux - ayant d'autres accès aux biens symboliques et développant d'autres représentations. De toute manière, le choix du prénom est intrinsèquement lié à des questions d'appartenances, assignées ou revendiquées. La liberté revendiquée par les parents qui nomment « parce que cela leur plaît » paraît alors toute relative.

Cependant, des personnes trouvent une marge de liberté dans le cadre fixé par ces régulations intergroupes et propres aux groupes, qui leur permettent de redéfinir, de manière plus personnelle, principes et répertoires de prénoms pour leurs enfants. En particulier, depuis une quinzaine d'années, les travaux sur les couples migrants et les couples mixtes mettent particulièrement en évidence comment ces personnes, confrontées à différentes cultures ou en situation d'isolation et de visibilité sociale, peuvent être amenées à se situer explicitement face à leurs cultures, celles des autres et aux forces sociales⁶⁰, conquérant alors parfois des marges de liberté et d'innovation (Lapierre 1995, Streiff-Fenart 1989, Barbara 1985, Kaës 1998, Sitruk-Wiesenfeld 1998, Varro 1995). De manière générale, ces travaux rejoignent de récentes recherches sur la famille et la filiation qui indiquent que les personnes tendent actuellement à rejeter des formes figées, ritualisées de continuité familiale et culturelle pour privilégier des formes de réappropriation « subjective » de la mémoire collective (Coenen-Huther 1994, Déchaux 1997).

Dans le cadre de notre investigation, les travaux sur les couples mixtes et les migrants sont particulièrement intéressants. En effet, la venue d'un enfant, pour laquelle chaque culture a ses rites et ses récits, réactive souvent les dimensions d'appartenance culturelle et rend saillantes les différences entre partenaires ou entre le couple et le pays de résidence (Guyaux & Delcroix 1992)⁶¹. Les procédures de négociations du prénom deviennent alors importantes ; négociations de différences, elles rendent explicites les dimensions identitaires des prénoms, ainsi que leur ancrage psychosocial et certaines de leurs dimensions symboliques.

La différence dans le couple

Les travaux sur les couples mixtes sont souvent sous-tendus par une volonté de comprendre des mécanismes plus généralement liés à la confrontation à l'altérité - l'autre du couple ou le membre d'un autre groupe (cf. *Mixité*, in Lexique). Ces travaux soulignent la difficulté de définir les critères de la mixité des couples - ici, pour accéder aux négociations interpersonnelles et aux enjeux psychologiques de ces différences, un critère de « mixité interne », c'est-à-dire perçue en tant que telle au sein du couple, est approprié. Dans d'autres cas intéressants, la mixité concerne des dimensions comme les différences religieuses et les différences de langue et reste parfois implicite dans le couple, mais néanmoins sensible dans ses conséquences (Barbara 1985, Philippe & Varro 1999, Varro 1995). Les travaux montrent en effet qu'autant les différences perçues par les conjoints

⁶⁰ Que l'un ou deux parents soient « différents » du partenaire ou de la société majoritaire, qu'ils soient migrant ou enfants de migrant, membres d'une minorité ou marginaux, ils doivent gérer leur différence d'avec la majorité, les autres. La naissance d'un enfant éveille des questions fortes, comme : qui suis-je comme parent, qu'est-ce que je pense, crois, défends, face à l'autre (mon partenaire) ou la société ? Et qui est l'enfant - quel est son rôle face à ma culture, mes convictions ? Va-t-il maintenir ma tradition, permettre une passerelle entre deux cultures, une traduction ? dès lors le prénom va-t-il affirmer la différence, la dissimuler, ou alors dépasser les différences, créer un « entre-deux » ?

⁶¹ Les modifications des pratiques de nomination ne sont dans ce cas que l'un des aspects des modifications des représentations et des valeurs culturelles des personnes (Hassoun 1995).

que celles qui sont implicites deviennent saillantes à certains moments-clés de la vie du couple (mariage, arrivée d'un enfant) et autour de l'enfant en général et de son éducation - « en tant qu'il symbolise la survie identitaire des parents » (Philippe & Varro 199). Les auteurs envisagent tous à un moment donné la question du choix du prénom dans le couple mixte.

La lente maturation du choix du (ou des) prénom(s) nous dit beaucoup sur l'enjeu des identifications qu'il contient consciemment ou inconsciemment, pour l'individu porteur, pour sa famille et pour le groupe social entier (Barbara 1985, note p. 139)⁶².

Un enfant est en partie fruit du désir du parent de donner une continuité à son groupe (cf. Chap. 3); en cas de mixité (religieuse, culturelle, et de grandes différences physiques), le parent peut craindre que l'enfant ne « tombe » dans l'autre groupe (Barbara 1985, p. 144). De manière récurrente, les parents de couples mixtes choisissent pour leurs enfants des prénoms « passe-partout », « c'est-à-dire pouvant référer aussi bien à la tradition du père qu'à celle de la mère » (Varro 1995, p.146) ; 50% des couples mixtes donnent de tels prénoms syncrétiques (Varro 1995). Barbara (1985) place parmi ces prénoms les prénoms internationaux et bibliques, ou des prénoms régionalistes auxquels sont attribuées des significations plus larges (comme certains prénoms gaéliques). Parmi les 50% de prénoms culturellement marqués, Varro note que les prénoms font deux fois plus souvent référence à la lignée paternelle qu'à la lignée maternelle. Dans certains cas, le prénom semble être « le seul, le principal, élément visible qui rattache l'enfant à l'origine du père », comme lorsque l'enfant est déclaré « sans religion » et que le père est « d'origine musulmane » (Varro 1995, p.146). Le premier prénom, même s'il est « passe-partout » et manifeste une certaine volonté de bi-appartenance, de relative distance ou « d'internationalisme prononcé » (Barbara 1985, p.150), est souvent accompagné de prénoms secondaires : « ils expriment certains états d'esprit des parents qui ont voulu ainsi manifester un relatif attachement de l'enfant à l'une ou l'autre communauté (id.) ». Le choix du prénom, du nom de famille qu'il portera, une éventuelle ritualisation de sa naissance par une forme spécifique de baptême, situent socialement l'enfant par rapport aux lignées paternelle et maternelle. L'enfant peut ainsi « incarner » la manière dont les différences d'origine, de langue, de croyances, de pratiques des parents sont gérées par le couple. Barbara distingue l'enfant dont l'identité est assignée à une lignée au dépens ou contre l'autre, l'enfant qui vit dans les deux cultures, comme on peut voir deux paysages différents défiler par les fenêtres du train, ou qui est placé dans un « pays tiers ». (Barbara 1985, p. 164).

La manière dont l'enfant représentera le type de négociation de la différence des parents est modulée par certains facteurs relativement complexes. Selon les cultures ou les religions d'origine des parents, l'inscription dans une lignée ne représentera pas le même enjeu si l'enfant est un garçon ou une fille, de même que le père ou la mère peuvent entretenir en fonction de leur sexe des liens très différents à leur culture d'origine. L'assignation de l'enfant à un groupe plutôt qu'à l'autre peut aussi refléter les rapports sociaux réels existant entre les groupes d'appartenances des parents (par exemple dans un rapport de force pays d'accueil - immigré), ou le fait qu'un parent est lié à un groupe familial et culturel très présent, alors que son partenaire est plus isolé. Par ailleurs, le niveau d'éducation des parents semble également déterminer la capacité des parents à expliciter les différences, à reconnaître l'altérité, à négocier ces écarts (Barbara 1985 ; Philippe & Varro 199). Ainsi, la signification des éléments culturels distinctifs pour chacun des partenaires, ainsi que les négociations entre ces significations, sont-elles dépendantes tant du contexte social, des cultures spécifiques, de la formation et du statut social, du sexe des parents, que de leur place dans leur propre fratrie et du sexe de l'enfant.

Par ailleurs, la conflictualité que peuvent comporter la mixité ou sa négociation peuvent s'exprimer au travers des frictions de la vie quotidienne, apparemment peu culturellement marquée - gestion du temps, des tâches ménagères, du langage, occupation de l'espace - sans être accessibles aux

⁶² Barbara note toutefois que les questions relatives à l'identification de l'enfant et son inscription dans une lignée s'expriment dans les attentes relatives à l'apparence de l'enfant (à qui il ressemblera, de quel physique il sera).

chercheurs. Les négociations plus explicites caractérisant certains moments-clés peuvent alors porter la trace de ce quotidien plus ou moins accommodé, souvent à l'insu du chercheur. Les résultats « publics » de ces négociations, comme celui que révèle le prénom, ne traduisent pas nécessairement la part non élaborée de cette gestion de la différence. Ainsi, dans le cadre de sa pratique de thérapeute de la famille, Imber-Blak (1999) remarque que les objets des non-dits et des secrets dans les familles dépendent de l'évolution des contextes sociaux, idéologiques, historique et institutionnels, ainsi qu'aux statuts (social, culturel) de la famille⁶³. Selon ses observations, dans notre société prônant un idéal de tolérance et de respect des différences, minimisant la place des spécificités culturelles et psychiques et la force de leurs différences, la mixité du couple parental serait souvent considérée comme secondaire et facile à gérer. De fait, des non-dits, des attentes, des valeurs non partagées, tus ou restés secrets, ont un effet silencieusement destructeur sur le couple. C'est finalement lors de moments-clés dans le cours de la vie que les différences tues émergent : par exemple, lorsqu'un père juif laïc voit son fils avoir treize ans sans marquer son entrée dans la communauté ancestrale (Bar-mitsva), les conflits avec son épouse non juive éclatent - alors même que le père a pu tenir jusque-là ses promesses facilement faites plus tôt - éduquer son fils dans la tradition chrétienne de son épouse (Imber-Black 1999).

Les couples mixtes semblent ainsi offrir des situations particulièrement intéressantes pour l'étude des processus de négociation à l'œuvre lors du choix de prénoms. Le prénom choisi désigne plus ou moins explicitement la place symbolique, ou le type d'appartenance, que des parents « mixtes » allouent à leur enfant. Mais il se peut aussi que le prénom porte trace des problèmes restés implicites et liés à la mixité. La mixité oblige en effet la personne à redéfinir son identité et se *positionner* face à des exigences relatives à la filiation, lesquelles semblent automatiquement prises en charge dans les couples homogènes. Ainsi se posent des questions comme celles qui concernent la loyauté d'une personne à la culture (sociale, religieuse, etc.) de sa famille et de son groupe d'insertion, de respect aux parents, à la mémoire historique et mythique, à la responsabilité de la survie et de la transmission de richesses symboliques et réelles. Il n'est pas certain qu'au moment de son engagement dans un couple mixte, alors que la relation entre partenaires mobilise toute son attention, la personne réfléchisse consciemment, seule ou à deux, à ces dimensions et aux problèmes qu'elles pourraient poser dans la vie du couple - lors d'une cérémonie de mariage, d'un rite de naissance, de la scolarité, des fêtes familiales. Une partie de ces préoccupations jusque-là restée en suspens, liée à l'inscription de la personne dans sa lignée familiale et culturelle, ne va-t-elle pas peser dans la procédure de nomination pour un enfant ? Et si oui, comment se donne-t-elle à voir ?

Le couple différent de son contexte

En ce qui concerne les couples migrants, Hassoun⁶⁴ (1995) s'intéresse aux procédures d'acculturation de nouveaux immigrants Hmong (du Laos) en France. L'auteur voit dans l'évolution des pratiques de nomination un bon indice de la progressive acculturation des immigrants et de leurs représentations et attentes de leur situation. Il mène des entretiens approfondis avec les membres de la population identifiée.

⁶³ Ainsi, si les secrets des années nonante concernent moins les adultères et les enfants illégitimes que ceux de la décennie précédente, ils tiennent souvent à l'homosexualité d'un enfant, à la maladie d'un membre de la famille (SIDA, cancer), et précisément à la mixité des conjoints.

⁶⁴ Hassoun admet avec les sociologues français, en reprenant les termes de Besnard (1979) (mis entre guillemets), que « si entre le nom et la mode sociale il y a une «affinité élective» on peut faire l'hypothèse que pour les mêmes raisons (la possibilité de cumuler en un seul acte «obligatoire» et «gratuit» des aspiration à la ressemblance et à la distinction), le prénom entretient des relations étroites avec le changement vécu pour des populations étrangères(...) /Le prénom/ a le mérite d'être une manifestation objective immédiatement fixée et objectivée par l'état civil et les usages quotidiens, et donc à l'abri des reconstitutions biographiques dont on connaît certaines des «illusions» (...). Il reste néanmoins un des indices objectifs d'un projet d'une relation avec la culture globale à un moment donné » (Hassoun, 1995, pp 242-243).

Certes, quand on pose la question: «Pourquoi avoir choisi ce nom ?», il est fréquent que la première réponse tienne dans cette phrase lapidaire: «C'est joli à parler» (*zoo hu*). (...) Mais au-delà de ces premières réactions apparaissent toujours d'autres raisons. En effet, (...) il reste que les parents, au moins au moment de choisir le nom de leur enfant, lui attribuaient presque toujours un sens. (Hassoun 1995, 248).

Ce chercheur a donc exploré ces raisons au-delà de la justification esthétique, plausible mais non suffisante. Ses entretiens créent des narrations complexes où les parents «démontent» les condensations présidant aux prénoms des enfants. Ainsi, en observant les décalages entre stratégies de nomination traditionnelles et «immigrées», mais aussi les processus de «fabrique» du prénom eux-mêmes, Hassoun met en lumière les appuis culturels que les parents jugent pertinents, utilisent et souhaitent maintenir, ainsi que leur lecture de la France et de la place qu'ils ont dans cette société. Voici un exemple:

Un père qui, nous dit-il, prend toujours du temps pour décider du nom de ses enfants, voulait appeler sa fille *Peb ntshua siab*. *Ntshua* signifiant «la pelote de ficelle», on peut littéralement traduire «nos fils du foie» (soit «nos fils du cœur»). Ce groupe de mots n'avait jamais été donné comme «nom d'enfant» au Laos; dans la langue poétique, il exprimait une certaine nostalgie, une intensité de sentiment sous une forme d'harmonie. A partir de cette idée, le père, dans un souci d'adaptation, manifeste le désir de reconnaître sa fille sous le nom de *Paix sociale*. Pourquoi *Paix sociale* ? «Je voulais que les français le prononcent bien, je pensais que c'était mieux pour ma fille». Les prononciations de *peb ntshua siab* et de *paix sociale* sont effectivement proches, mais c'est aussi la notion de «paix sociale» qui est à mettre en relation avec la notion d'harmonie à laquelle renvoient les mots *peb ntshua siab*. D'autant que l'idée de paix sociale se marie avec celle de consensus chère à l'idéologie proclamée par ce groupe. (...) Les employés de l'état civil refusèrent *Paix sociale* car relevant du langage usuel. Devant ce refus le père proposa *Socia* (...). (id., p.260).

Hassoun met en évidence les stratégies par lesquelles des personnes parviennent à combiner continuation de leur culture et intégration dans un nouveau contexte culturel. Celles-ci supposent une maîtrise d'un bagage culturel suffisante pour autoriser un «jeu» sur les règles et une connaissance suffisante des caractéristiques de la culture d'accueil. A ces conditions, lorsque la personne perçoit l'enjeu d'une combinaison des deux systèmes, des stratégies de réappropriation (plus personnelle) d'un bagage d'origine sont à l'œuvre.

L'étude des négociations de différences ?

Les travaux sur les couples mixtes et sur les migrants permettent de dégager des stratégies de négociation identitaire. Ainsi, sur la base des distinctions proposées par différents auteurs (Streiff-Fenart 1989, Barbara 1985, Sitruk-Wiesenfeld 1998, Varro 1995, Girardin 1995), nous distinguerons quatre types de stratégies liées à la détermination du premier prénom d'une personne en cas de négociation de la différence culturelle :

- a) le prénom appartient à des répertoires ou, ou et, est régi par des principes tirés d'une culture au détriment d'une autre : celle du pays d'origine ou d'accueil, celle d'un parent au détriment de l'autre ;
- b) un prénom « passe-partout » est choisi, de manière à convenir à chacun des deux groupes ; il suppose une connaissance de chacune des cultures impliquées, des répertoires et des principes en cours ;
- c) un prénom « passe-partout » qui est choisi de telle sorte qu'il n'appartienne à aucun groupe en particulier – ce qui ne suppose pas nécessairement la même explicitation des spécificités des cultures impliquées ; en particulier, le prénom peut être lié à une « culture tierce » ;
- d) le prénom est tiré d'un répertoire ou, ou et, répond à des principes « supra-ordonnés » ; le prénom réfère à une catégorie supra-ordonnée à celles des groupes en présence (par ex. « international » pour englober « suisse et norvégien »).

Toutefois, une telle identification de prénoms comme résultant de « stratégies » fait perdre de vue deux éléments importants : le fait que les choix de prénoms se déroulent dans le temps – ce sont des procédures de décision, il y a un jeu des négociations – et le fait que certaines choses ne sont pas visibles dans le résultat - les implicites, les prénoms en option ou rejetés au dernier moment.

Ces éléments sont bien sûr d'une grande importance si nous considérons que le prénom résulte d'une procédure qui a lieu durant le devenir parent, et que certains conflits peuvent rester latents et en attente de résolution. Une approche méthodologique tenant compte de ces procédures sera envisagée au chapitre 5⁶⁵. Et une question reste ouverte : que se passe-t-il lorsque, sur certaines dimensions, des différences perçues par les parents ne sont pas explicitées mais restent latentes, implicites ?

4. Prénomination, construction d'un objet symbolique complexe

La théorie générale du prénom inspirée par les approches anthropologiques ne permet pas de rendre compte de la diversité des autres dimensions soulevées par les approches empiriques évoquées jusqu'ici. Les approches sociologiques et psychosociales semblent pour leur part manquer d'un cadre théorique susceptible de rendre justice aux images et émotions personnelles, aux représentations partagées, ainsi qu'aux dynamiques liés au processus de construction du prénom. Enfin, plus centrés sur des processus individuels, les travaux en psychologie cognitive (Valentine, Brennen & Bredart 1996) ou basés sur la linguistique ou la philosophie (par ex. Austin 1965, pour une synthèse : Moscovici 1997, 1999) ne reconnaissent pas l'intériorité du sujet et ne nous permettent pas d'aborder les questions de significations plus ou moins conscientes et d'enjeux identitaires de la prénomination.

Comment, par conséquent, appréhender le prénom dans le cadre d'une psychologie développementale qui s'intéresse à l'élaboration symbolique de l'expérience subjective d'une personne, tout en tenant compte de son inscription sociale et culturelle ?

Les procédures de prénomination qui nous intéressent sont propres aux sociétés occidentales modernes. La distinction entre sociétés traditionnelles et modernes, toute problématique qu'elle soit, nous permet cependant de cerner l'espace de « liberté » dans lequel s'exercent les choix des parents. En effet, dans des formes de sociétés « traditionnelles » la composition des familles, la différenciation entre groupes et l'organisation intragroupale, ainsi que les changements de statuts des personnes, sont en général socialement régulés, ritualisés ; ils participent tous d'un même système d'organisation du réel et de valeurs d'orientation plus ou moins partagées. Dans de telles sociétés, comme nous l'avons vu plus haut, les principes de nomination découlent directement de ces régulations liées au maintien des groupes et des sous-groupes. Au contraire, dans les sociétés modernes, celles-ci tendent à disparaître : d'une part, les formes légitimes de régulations liées à la composition des familles se sont affaiblies ; d'autre part, les mouvements des populations, les mélanges des cultures et des traditions, rendent difficilement justifiable le simple maintien de traditions antérieures. Enfin, la circulation des informations, des idées, des valeurs, paraît constituer une différence essentielle entre sociétés traditionnelles et sociétés modernes (Duveen 2000). En effet, les nouvelles formes de communication et de circulation de l'information font miroiter d'innombrables « autres » vies possibles et, plus spécifiquement, viennent offrir d'innombrables alternatives pour la prénomination.

Cependant et comme nous l'avons vu au long de ce chapitre, dans cet environnement social ou apparemment « tout est possible », les parents sont soumis à un certain nombre de contraintes. Les approches sociologiques et historiques se sont ainsi intéressées aux *forces sociales* à l'œuvre derrière la prénomination. Par sa valeur signifiante, le prénom reflète toujours quelque chose de l'enracinement des parents dans un groupe humain, dans un tissu social donné. Ensuite, tout parent *doit* donner une forme verbale à ses choix, ses aspirations, ses désirs au sujet de l'enfant, *doit* donc

⁶⁵ La recherche de Hassoun (1995) indique que certains types d'entretiens se prêtent particulièrement à cela. Construite sur la base d'entretiens menés dans la langue des personnes, dans un certain rapport de confiance, peu de temps après la naissance d'un enfant, elle rend en effet compte de la capacité de parents à expliciter ce qui a présidé au choix d'un prénom ; des prises de conscience émergent, des stratégies cognitives et interprétatives, et les « histoires » que les parents condensent dans la fabrication d'un prénom sont narrées. Les parents ne sont pas ces « aveugles » culturels dénoncés par Besnard (1991), et ces entretiens ne débouchent pas nécessairement sur des problèmes de fidélité familiales, relevant d'enjeux inconscients que seule une approche psychanalytique serait en mesure d'appréhender.

verbaliser quelque chose de sa manière d'appréhender son environnement humain, matériel et idéal. Il est dans ce travail de signification également soumis à certaines *forces internes*, liées aux résonances internes des expériences et des changements vécus. Ainsi, le prénom cristallise toujours quelque chose de la manière dont le tissu social soumet les parents à son ordre, de ce qu'ils en comprennent, ainsi que quelque chose de la manière dont ils s'y situent et de ce qu'ils désirent.

Dans nos sociétés, le processus de prénomination apparaît ainsi comme un processus d'ajustement entre les différentes sources de représentations que gère la personne : d'un côté les représentations sociales et images pré-associées aux prénoms envisagés ; de l'autre côté, dans l'intériorité de la personne, les images et représentations liées aux transformations de l'adulte en parent, et de l'enfant à venir, avec leur résonances inconscientes. La recherche d'un prénom serait alors la recherche d'une correspondance entre ces deux sources d'images et de représentations. C'est ici plus que la recherche du contenant approprié pour un contenu donné : le contenant est ici intéressant parce que lui-même est porteur de significations pour une personne ou pour un groupe ; il est un objet culturel. La personne rechercherait plutôt, de manière plus ou moins intuitive, une coïncidence entre les images et les représentations « *in statu nascendi* », qui se développent en elle et l'offre des prénoms à laquelle elle est confrontée ; les prénoms envisagés par une personne peuvent en retour modifier l'évolution de ses représentations (Moscovici 1999).

En ce sens, la procédure de prénomination – avec ses répertoires et ses principes, avec leurs dimensions sociales et culturelles – suppose non seulement des négociations interpersonnelles (impliquant les parents, les proches...), mais aussi un travail d'ajustement symbolique, entre certains contenus et processus de pensée de la personne qui nomme et les objets symboliques que sont les prénoms eux-mêmes (par les représentations qu'ils évoquent en la personne, les associations liées à des expériences personnelles ou sociales). Plus qu'une simple prise de décision, cette procédure paraît bien liée à un important travail d'élaboration symbolique et de construction de signification.

Dans la perspective théorique dessinée au cours des chapitres précédents, plutôt que de considérer le prénom comme une unité biface signifiant/signifié, ou un effet de forces sociales, ou - en termes de référence - comme ne faisant que désigner son porteur, nous proposons de considérer le prénom comme *objet symbolique complexe*. Pour rendre compte de la problématique de la prénomination, nous dirons que le prénom remplit quatre fonctions symboliques simultanées⁶⁶.

- 1) Une fonction de *signe* : le prénom fait référence à des groupes sociaux et culturels ; il se donne à lire aux membres de ces groupes ou aux personnes extérieures comme l'emblème d'une appartenance, d'une filiation ou d'une affiliation. C'est la dimension la plus sociale et identitaire du prénom. En ce sens, il témoigne de la manière dont certains conflits liés aux loyautés aux lignées sont résolus.
- 2) Une fonction de *désignation* : le prénom indique, désigne des espaces symboliques qui lui sont extérieurs mais qui sont investis par la personne qui le choisit : les récits, les narrations, les images, les souvenirs plus ou moins conscients qu'elle associe à ce prénom. C'est la dimension plus privée du prénom ; elle est néanmoins partageable.
- 3) Une fonction d'*objet* : le prénom est un « objet » doté d'une forme, d'une apparence, visuelle et sonore. Son « signifiant » a une existence autonome, et il s'y greffe des significations, des résonances émotionnelles – c'est une fonction poétique, avec les dimensions affectives et corporelles qu'elle implique. C'est cet « objet-prénom » qui suscite des réactions esthétiques. Par ailleurs, en tant qu'objet sémantique, il peut, dans sa composition même - lettres, phonèmes, forme - être associé à un travail inconscient de type du « travail du rêve ».

⁶⁶ Ce qui suit s'inspire en partie de la modélisation des fonctions de l'objet et de l'image proposée par Tisseron (1997, 1999), inspirée par Peirce, sur lesquelles nous revenons au chapitre 9.

- 4) Une fonction *programmative* : le prénom est associé à un certain nombre de projets pour l'enfant, d'attentes, d'intentions, de représentations de l'adulte qu'il sera un jour. Ceux-ci peuvent être associés à l'une ou l'autre des trois autres fonctions du prénom. Cela est parfois lié aux ethnothéories éducatives, va parfois au-delà du projet identitaire, peut concerner des projets professionnels ou sociaux pour l'enfant, et des attentes et mandats moins conscients liés à l'histoire des parents et de leur famille. Le prénom « scelle » les souhaits du parent à l'égard de l'enfant neuf. C'est la dimension « vocationnelle » du prénom, liée à ce que l'enfant est appelé à être.

Une telle modélisation du prénom nous permettra d'identifier les ressources culturelles qui sont mobilisées lors des procédures de négociation et les faisceaux de significations personnelles et de représentations partagées associées aux prénoms.

Cela nous permettra d'adopter un double niveau de lecture. A un niveau, nous mettrons l'accent sur les procédures de choix de prénoms : Y a-t-il des *médiations culturelles* des procédures de négociations elles-mêmes ? Quelles sont les *ressources culturelles* mobilisées pour la résolution de la tâche consistant à trouver un prénom qui réponde aux exigences externes et internes auxquelles sont soumis les parents, tout en faisant usage de leur liberté de choix et de création ? Comment ces mêmes médiations, ces ressources et ces procédures sont-elles par ailleurs liées à travail psychique *développemental* ? (Chap. 6 & 7).

A un second niveau, nous mettrons l'accent sur le rôle *développemental* des ressources culturelles mobilisées durant la transition vers la parentalité, auxquelles ces procédures nous auront donné accès : tous les éléments symboliques alors mobilisés sont-ils *également* susceptibles de soutenir l'élaboration symbolique des parents ? (Chap. 7 & 8). Par quels *processus* des ressources culturelles participent-elles de l'élaboration de significations appelées par le devenir parent, de leurs dimensions émotionnelles et perceptuelles, conscientes et inconscientes, de la gestion de certains conflits (Chap. 9 & 10)?

5. LES ENTRETIENS SUR LES PROCEDURES DE CHOIX DES PRENOMS⁶⁷

Dans le cadre de ce travail en psychologie du développement de l'adulte, nous avons décidé d'examiner les procédures de choix des prénoms. Cela nous permettra d'une part d'accéder aux éléments culturels pertinents pour la personne (ses références culturelles), et de voir comment ceux-ci sont utilisés pour résoudre la tâche de nommer. D'autre part, nous examinerons la manière dont ces éléments constituent des ressources pour un travail développemental. Dans les pages qui suivent, nous présentons la méthode que nous avons suivie dans la partie empirique de notre investigation. (1) Nous précisons comment les données ont été recueillies, (2) la manière dont elles sont présentées, (3) les différentes analyses effectuées, et détaillerons en particulier la méthode employée pour les premières analyses des procédures de choix de prénoms présentées aux chapitres 6 et 7. (3) Nous donnons finalement un premier aperçu de la forme des entretiens ainsi obtenus.

1. Recueil des données

Choix de la méthode

Comment avoir accès aux procédures de choix des prénoms ? Deux possibilités principales s'offraient à nous. La première aurait été de trouver un moyen d'accéder à la procédure *durant* son déroulement, par exemple en rencontrant les parents à intervalles réguliers, en leur demandant d'enregistrer ou de filmer des négociations, ou de consigner par écrit l'état de leurs réflexions, en analysant des séquences de dialogues circonscrits. L'autre possibilité était d'y avoir accès *après-coup* – une fois la décision prise.

Nous avons opté pour la seconde voie - une *reconstruction a posteriori* des procédures liées à la prénomination - et allons rapidement présenter les raisons pratiques et éthiques qui nous ont fait renoncer à la première. D'une part, les racines des choix des prénoms sont liées aux premières fantaisies que les personnes peuvent avoir au sujet d'un enfant dont elles pourraient être parents (Chap. 4). Les travaux évoqués au chapitre 3 indiquent que les désirs d'enfant, auxquels s'enracinent ces premières décisions, peuvent remonter à l'enfance des personnes, aux premières rencontres amoureuses, être liées à des images et des sons, etc. Par ailleurs, durant la période d'attente de l'enfant, les parents peuvent rechercher activement des prénoms, en tout lieu et tout temps - dans la rue, à la télévision, au hasard d'un échange. Par conséquent, il est de toute manière illusoire de chercher à capter la procédure de choix dans son intégralité durant la grossesse ; même là, une part des expériences pertinentes échappe à l'observation et, dans le meilleur des cas, est reconstruite.

D'autre part, au niveau éthique, il s'avère qu'une recherche interrogeant des parents sur les raisons de leur choix de prénoms les amène à adopter une attitude réflexive sur leurs motifs et associations. De fait, si cette invitation à une telle réflexivité a lieu avant la naissance, alors même que toutes sortes de remises en question sont possibles (Cf. Chap. 3), elle pourrait avoir une influence non négligeable dans les décisions qui seront effectivement prises. Cela signifie que le chercheur est susceptible de prendre une part active dans une décision qui peut avoir des conséquences à long terme pour l'enfant et la famille. Si toute recherche peut « provoquer » de la réflexivité, la conséquence dans ce cas en est bien plus grande que dans d'autres types de travaux. Il eût alors été nécessaire d'être prêt à en assumer la responsabilité - ce qui n'était pas notre cas.

De l'autre côté, des recueils de données *a posteriori* présentent certains désavantages : ce sont des reconstructions, et dès lors des réinterprétations. En l'occurrence, dans le cadre du questionnaire qui est le nôtre, il s'avère que ces reconstructions font nécessairement appel aux valeurs, aux références pertinentes pour le parent ; elles nous intéressent alors encore, en donnant accès à la manière dont la nomination ou l'attente de l'enfant sont rendus signifiants pour le parent.

⁶⁷ Je remercie ici les parents qui ont accepté de me recevoir et de me parler de leur procédures de choix.

Pour recueillir ces données, l'entretien semi-structuré s'est imposé, en raison de l'objet de nos recherches (les ressources culturelles) et les processus que nous cherchons à atteindre (négociations, élaboration de signification)⁶⁸.

Dans une recherche comme la nôtre, forme et contenu du discours sont importants. Les modulations formelles du discours (sa cohésion, sa charge affective) nous informent de l'élaboration relative de certains aspects de l'univers représentationnel mobilisé par la personne⁶⁹. Les contenus du discours permettent également d'accéder à certains processus de pensée et de construction de sens présents et passés, au sujet de la situation d'entretien elle-même, des thèmes évoqués, ainsi qu'à l'arrière-fond représentationnel plus général de la personne.

En ce qui concerne les éléments culturels qui font partie de l'univers représentationnel des personnes, il se peut bien que, faisant partie d'« allant-de-soi », ils ne puissent pas être explicités en tant que tels. Néanmoins, certains thèmes, certaines situations discursives les rendent plus saillantes, comme les contrastes ou confrontations à d'autres références (Bruner 1996). Pour créer de telles situations, le chercheur doit jouer un rôle actif : il peut poser des questions indirectes, provoquer une forme de réflexivité en jouant sur la « distance » culturelle qui le sépare de l'interviewé ; il peut aussi réduire cette distance pour « entrer » dans le discours de l'autre.

Choix de la population

Les données consistent en un corpus de 40 entretiens recueillis en automne 1998 et en automne 1999. Les familles ont été identifiées au moyen des faire-part de naissance qu'elles ont fait paraître dans un journal à fort tirage et ayant un lectorat socialement panaché. Certains de ces faire-part mentionnent les noms et adresses complets des parents ; nous avons décidé de relever ces indications, disponibles au public⁷⁰, pour les naissances étalées sur une période d'un mois. Celles-ci remontent ainsi à quatre mois avant les entretiens au maximum⁷¹. Une lettre personnalisée sur

⁶⁸ En effet, lorsque les psychologues ont commencé à s'intéresser à l'aspect « culturel » de la pensée, aux questions de signification des situations et aux dynamiques de leur élaboration, des méthodes de recherche adéquates ont dû être trouvées. Des méthodes qualitatives de recueil de données ont paru nécessaires (Bruner 1990). Plus généralement, un changement épistémologique plus profond a eu lieu dans les sciences humaines lorsque les chercheurs ont admis que les acteurs avaient accès à leurs actions et leurs logiques. Les travaux se sont de plus en plus intéressés à la manière dont cette rationalité pouvait être dite (explicitée par « lezacteurszeuzmèmes » Latour, 1996a), et les méthodes qualitatives de recueil de données ont paru être la meilleure voie d'accès. Ainsi, il a semblé possible d'avoir accès au rôle que la culture joue dans la pensée au travers des récits (en anglais : *narratives*) et des histoires de vie, en psychologie comme dans les disciplines ethnographiques et sociologiques. Toutefois les chercheurs ont réalisé que le discours construit dans un cadre de recherche est essentiellement une construction inédite du passé, ou une réinterprétation d'actes de pensée et d'actions antérieures. Un accès à « ce qui s'est réellement pensé » semble impossible non seulement parce que l'acte de remémoration suppose une relecture de l'expérience, toujours socialement modulée (Bartlett 1932) et parce que la mise en mots suppose une transformation des contenus cognitifs-affectifs et une linéarisation de la pensée (Ricoeur 1985), mais aussi à cause du rôle de l'interviewer, de ses relances, de ses éventuelles interprétations et de la variabilité de la signification de la situation d'entretien, toujours renégociée au fil de l'entretien (par ex. Grossen & Perret-Clermont 1992, Blanchet & Gotman 1992). Ces problèmes ne doivent pas pour autant mener à rejeter les discours produits en entretien sous prétexte qu'ils sont de purs artefacts purement contextuels, ni à faire le constat d'un impossible accès aux « réels » processus de construction de sens. Il y a une opacité que l'on ne peut ignorer, mais il est également possible de cerner cette opacité.

⁶⁹ De tels entretiens permettent d'avoir des indications sur la manière dont la personne interviewée a élaboré certaines expériences qui ont pu déjà être objets de discours ou de réflexion. Au cours d'une même discussion, des éléments sur des thèmes parfois très proches peuvent être très inégalement énonçables : quelqu'un qui évoque très facilement de manière courante un sujet donné, en évoquant d'autres situations de narration et en faisant des plaisanteries comme « rodées », peut soudain buter, perdre ses mots, changer son débit, sur un autre sujet – que nous supposons alors être porteur de, ou associé à des contenus plus difficiles à élaborer dans cette situation. Des contradictions, dont la personne est plus ou moins consciente, peuvent également apparaître entre différentes zones de discours. La situation d'entretien informe donc le chercheur sur ce « degré d'élaboration » préalable d'objets du discours et, en particulier, sur l'élaboration relative de différentes thématiques pour une même personne. Par ailleurs, la personne a un rôle d'interprète actif dans la situation d'entretien : ce qui fait sens pour elle à présent ne le faisait pas nécessairement jusque-là. De telles subites prises de conscience sont souvent signalées dans le langage, par des « ça me fait justement penser... », « en fait c'est peut-être que... » (cf. aussi Chap. 10).

⁷⁰ Les prénoms sont ainsi liés à des personnes qui prennent le risque d'exposer publiquement leurs coordonnées personnelles ; en revanche, l'État civil ou les hôpitaux refusent de communiquer ces données relatives aux naissances.

⁷¹ Des personnes ayant eu récemment leur enfant ont été interrogées. En effet, il est probable que plus le moment du choix est éloigné dans le temps, plus le parent a tendance à réinventer les significations de ce choix. Ces explications rétrospectives peuvent alors renvoyer à leur expérience de vie commune avec l'enfant porteur du nom ainsi qu'à la lente émergence ou prise de conscience de motifs inconscients au moment du choix (hypothèse non vérifiée, mais basée sur des observations). De telles significations ne seraient pas moins intéressantes ou moins « vraies » que celles qui sont évoquées peu de temps après la naissance ; elles sont

papier à en-tête de l'Université de Neuchâtel a été envoyée aux parents, leur expliquant comment leurs coordonnées avaient été obtenues, le but de la recherche, et leur demandant de bien vouloir accepter un entretien, tout en les avertissant qu'ils seraient contactés par téléphone trois semaines à un mois plus tard. Lors des contacts téléphoniques, certains parents ont refusé ces entretiens (voir ci-dessous).

A trois reprises, dans la lettre, lors du contact téléphonique et en début d'entretien, nous avons garanti aux parents que les transcriptions des entretiens ne seraient pas montrées en dehors du strict contexte de l'élaboration de la thèse et que, dans l'éventualité où des extraits des entretiens seraient utilisés, les données seraient rendues anonymes. Il a en outre été indiqué trois fois que les entretiens seraient enregistrés ; lors de la rencontre avec les parents nous avons expliqué pourquoi cet enregistrement était nécessaire. Enfin, en ces trois reprises, la question de recherche - qui allait aussi devenir la première consigne de l'entretien - a été explicitée : « ce qui m'intéresse, c'est que vous me racontiez comment ça s'est passé pour vous (et votre mari), le choix du/des prénoms pour votre/vos enfant(s) ».

Une première série de huit entretiens exploratoires a été effectuée. Pour ceux-ci, les couples avaient été sélectionnés soit parce que les prénoms étaient conformes aux « hit-parades » des prénoms de l'année, publié par l'État civil genevois, soit au contraire parce que ces prénoms étaient particulièrement non-conformes et qu'un soin particulier avait été porté à la composition des prénoms (premier et deuxième prénoms, prénoms des frères et sœurs avec des sonorités particulières ou des connotations très proches), ainsi qu'à la rédaction du faire-part de naissance (particulièrement poétique, drôle ou inattendu). Quatre entretiens, dont la trame avait été étendue après une première analyse des données, ont complété cette première série (N=12). La plupart des parents contactés sur la base de ces critères de choix ont accepté d'être rencontrés.

La seconde série d'entretiens (N=28) a été menée sur la base d'une trame plus complexe. Les couples n'ont plus été sélectionnés sur les critères d'originalité ou de conformité. Les seules conditions étaient que les parents soient francophones et que la distance culturelle qui nous séparait d'eux ne soit pas trop grande (en effet, notre projet supposait qu'un accès à certains implicites culturels soit possible et que ceux-ci soient questionnables). Lors de la deuxième collecte des données, il a été fait en sorte que des parents de toutes les classes socioculturelles soient représentés⁷². Les parents ont été contactés par groupes de dix, puis rencontrés, avant que des lettres ne soient envoyées aux suivants ; cet échelonnement dans le temps a permis de veiller à l'équilibre de la répartition socioculturelle (par exemple, après quelques entretiens avec des parents dans des formations élémentaires, il est possible de choisir d'envoyer plus de lettres à des parents de professions libérales en tenant compte du quartier de domicile). Il n'a pas été possible de composer un échantillon se répartissant équitablement sur l'une ou l'autre des variables invoquées. En effet, nous aurions dû alors pouvoir faire des analyses complexes au fur et à mesure des entretiens. Lors de cette deuxième série d'entretiens, environ un tiers des personnes contactées ont refusé de nous rencontrer.

L'âge des mères s'échelonne entre 24 et 41 ans, celui des pères entre 25 et 49 ans ; l'écart d'âge dans les couples est très variable (de 0 à 13 ans). Par ailleurs, certains des couples étaient parents de leur premier enfant, alors que d'autres avaient déjà un, deux ou trois autres enfants. Il n'y a pas de lien clair entre l'âge des partenaires et le nombre d'enfants. Pourquoi n'avoir pas étudié seulement des couples devenus parents pour la première fois ? D'une part, lors des entretiens exploratoires, il s'est vite avéré que les parents évoquaient très volontiers les procédures de choix de tous leurs

cependant plus éloignées de celles qui pouvaient être associées aux références culturelles mobilisées par les parents confrontés face à l'urgence de choisir un prénom pour l'enfant à venir.

⁷² En suivant la distinction proposée par Coenen-Huther (1994) nous avons distingué : C1 = les ouvriers et petits employés // C2 = les membres de la classe moyenne traditionnelle (agriculteurs, petits artisans, commerçants et indépendants des secteurs primaire et secondaire) // C3 = les membres de la classe moyenne nouvelle (employés et petits indépendants du secteur tertiaire) // C4 = les cadres supérieurs, les industries et les membres des professions libérales. (Coenen-Huther 1994, p. 54).

enfants ; les procédures ultérieures, souvent différentes de la première, leur permettaient des relectures comparatives et souvent relativement réflexives et détaillées de ce qui s'était passé pour le premier enfant. D'autre part, au niveau théorique, la venue du deuxième ou troisième enfant suppose aussi des réaménagements dans la vie quotidienne, dans la gestion du temps et des ressources ; si les implications symboliques sont (peut-être) moins fortes, l'extension d'une famille suppose néanmoins des changements. De fait, ce choix exige que le terme « devenir parent » soit pris au sens large⁷³.

La collecte de données a été arrêtée lorsque nous avons estimé avoir atteint un certain seuil de saturation de l'information : aucun style de procédure ou de discours fondamentalement différents de ce que nous avions déjà obtenu n'apparaissait dans les entretiens.

Méthodologie de l'entretien

Pratiquement, les entretiens ont toujours eu lieu au domicile des personnes et se sont déroulés à l'heure qui leur convenait, assis en général à angle droit. Parfois la mère m'a accueillie seule, parfois le couple voulait être présent⁷⁴ ; des enfants étaient parfois là aussi (les bébés et/ou ou leurs aînés). Ces conditions étaient suffisamment souples pour que les personnes puissent se sentir relativement à l'aise. Les entretiens ont été enregistrés, avec accord des parents. Leur durée varie entre 45 minutes et 1h15. L'enregistrement et l'entretien commençaient très vite après mon arrivée chez les parents ; un moment plus informel était parfois pris à la fin (pour répondre aux questions sur la thèse, sonder une éventuelle disponibilité pour un approfondissement, etc.).

Les entretiens, semi-directifs, commençaient par une proposition standardisée : « Donc moi je fais cette recherche pour l'université sur la manière dont les parents choisissent les prénoms de leurs enfants. Alors ce qui m'intéresserait, c'est que vous me racontiez comment ça c'est passé, pour vous et votre mari, le choix des prénoms de votre/vos enfants ? » Les parents ont pour la plupart commencé une explication après avoir vérifié qu'ils avaient bien compris la question.

Nous avons travaillé ensuite à l'aide d'une trame (cf. Annexe 1) élaborée sur la base des explorations de la littérature et de nos hypothèses, et modifiée progressivement lors de la première série d'entretiens⁷⁵. L'organisation générale de la trame traduit notre projet d'exploration et visait à créer progressivement une certaine confiance chez la personne. Ainsi s'ouvre-t-il sur des questions assez générales et concrètes sur la procédure de choix, avant de se déplacer progressivement vers des thèmes plus personnels, comme les pratiques de nomination en cours dans la famille, l'histoire de vie, les attentes personnelles au sujet de l'enfant, les associations « culturelles » plus générales. Deux axes sous-tendent alors cette trame d'entretien. La première visait à recouvrir un certain nombre de thèmes, comme : les prénoms choisis et écartés pour les enfants ; les procédures de choix ; les personnes intervenues dans ce choix ; le moment du choix ; le lien aux traditions familiales et la continuité, etc. Nous avons suivi l'ordre « naturel » que prenait l'entretien lorsque la personne enchaînait sur l'un ou l'autre de ses aspects, l'important étant que tous soient couverts (dans la mesure du possible). La seconde trame cherchait à atteindre les « ressources culturelles »

⁷³ Ce point constitue peut-être une faiblesse de l'échantillonnage ; dans l'analyse proposée au chapitre 6, nous ne différencions pas le nombre d'enfant dans l'examen des procédures de choix. Néanmoins, au chapitre 8, il s'avère que le nombre d'enfant n'a pas de relation significative avec les dimensions examinées ; enfin, nous tenons compte de la réflexivité que ceci permet au chapitre 10.

⁷⁴ Lors des entretiens exploratoires, ce choix avait été laissé aux parents. A l'analyse, il s'est avéré que les informations obtenues étaient qualitativement différentes : les mères seules évoquent plus de souvenirs personnels et imaginaires ; les parents en couple mettent en évidence les questions de procédure, de négociation notamment identitaire. Pour cette raison, nous avons laissé le choix aux parents lors de la deuxième série d'entretiens.

⁷⁵ En particulier, les premiers entretiens exploratoires étaient très peu directifs et visaient à voir ce qui était « naturellement » dit en rapport avec les questions relatives au choix des prénoms. Ainsi certains des parents développaient-ils des points relatifs à la religion, à l'histoire du couple... Nous avons alors décidé de ne pas « forcer » les parents sur des thèmes qui seraient non pertinents pour eux ou alors qu'ils pourraient considérer comme trop intimes. La trame effectivement utilisée ultérieurement vise à recouvrir l'ensemble de ces thèmes. Elle est donc nettement plus directive et requiert aussi plus de précautions déontologiques. Enfin, nous avons retenu pour les présentes analyses ceux des entretiens exploratoires qui recouvrent « naturellement » l'ensemble des thèmes définis ultérieurement.

des personnes. Nous avons cherché à obtenir des développements au sujet de toutes les allusions « culturelles » des personnes: la religion (en partant de l'attention prêtée aux saints, le baptême), l'origine culturelle, la profession ; les médias, la télévision, le cinéma, la littérature, les ressources « spécialisées » pour le choix des prénoms (sites Internet, livres). Le fait que l'interviewer et le parent appartiennent à un même contexte historico-culturel, et que par ailleurs il soit (tacitement) admis qu'existe une certaine « distance culturelle » entre eux - ne serait-ce que par la différence statutaire - a rendu possible des questions d'approfondissement au sujet de ces associations culturelles.

Lors des entretiens sur les prénoms, le premier tour de parole⁷⁶ qui répond à la question de départ donne souvent lieu à des énoncés déjà réfléchis (les parents sont avertis par écrit et par téléphone de la question initiale) et socialement et publiquement assumables (face à l'interviewer !). Nous avons ensuite repris les thèmes qui nous intéressaient parmi ceux évoqués lors de ce premier tour de parole. Les interventions visent soit à continuer ou approfondir un des thèmes évoqués (relances), soit à proposer de nouveaux thèmes. Ces thèmes sont soit tirés de la trame, soit relatifs à l'un ou l'autre des aspects évoqués par la personne et jugés significatifs (relevant des références culturelles de la personne). Les thèmes de la trame ont généralement été formulés de manière à les intégrer dans le fil de la conversation. Les interventions avaient surtout une visée expansionnelle, à savoir des « questions, paraphrases ou commentaires portant sur le contenu du discours (...). Elles visent le développement des thèmes du discours » (Blanchet 1998, p. 137). Les relances de type référentiel (visant le contenu factuel) ont été privilégiées aux relances modales (visant les implications émotionnelles) ; les complémentations et échos ont été préférés aux interrogations explicites.

A la fin des entretiens, nous avons demandé aux parents de remplir un questionnaire visant à relever certaines données sociodémographiques - niveau d'études, religion, langues parlées, prénoms des proches (cf. Annexe 1). En général, nous utilisons ce questionnaire oralement (c'est nous qui remplissons la grille)⁷⁷.

L'entretien à visée de recherche se distingue d'un entretien à visée thérapeutique. Toutefois, un risque de confusion existe quand le chercheur se présente comme « psychologue », parce que les personnes peuvent y associer certaines représentations, en particulier lorsque les thématiques évoquées sont intimes et affectivement investies comme c'est ici le cas. Nous avons adopté trois principes de précaution⁷⁸. D'abord, nous avons volontairement évité les relances au sujet de thèmes évoqués avec une importante charge émotionnelle. En cas de doute sur la charge accordée à certains thèmes nous avons demandé l'accord de la personne, et nous avons évoqué la possibilité de ne pas s'y engager. Ensuite, les interventions analogiques, qui proposent des reformulations de type interprétatif et qui sont utilisées en situation thérapeutique, ont été évitées. De la même manière, alors même que nous portions une attention flottante aux « liens » possibles entre les parties du discours de la personne, ces associations n'ont jamais été explicitées (sauf dans un cas où l'interviewée s'était spontanément et explicitement mise dans une position de recherche de sens). Enfin, lorsque les personnes ont manifesté des résistances ou exprimé leurs craintes ou leurs difficultés durant l'entretien, un rapide « débriefing » était effectué⁷⁹.

⁷⁶ Cf. notamment Rosenthal (1993) sur l'intérêt du premier tour de parole dans les entretiens semi-directifs.

⁷⁷ Ce questionnaire a aussi été envoyé à quinze couples interviewés lors des entretiens exploratoires, pour qui il était complété par deux questions relatives aux projets de transmission et de continuité (trois couples ne l'ont pas renvoyé).

⁷⁸ Elles sont également justifiées pour des raisons éthiques : nous n'avons pas de formation thérapeutique (mais notre formation en psychologie ainsi que plusieurs années de thérapie de type analytique nous donnaient les moyens d'être attentive à certaines dynamiques interpersonnelles et de contenir, le cas échéant, le trop plein émotionnel) ; le contrat explicite passé avec les personnes est de type « collaboration pour une recherche d'information ».

⁷⁹ Il était alors demandé à la personne si elle avait l'impression d'avoir dit des choses qu'elle n'aurait pas dû, si certaines choses la gênaient, si elle voulait spécifier quelque chose. L'entretien était clôturé, le cadre du contrat rappelé, les conditions d'utilisation des données ; une forme de dédramatisation permettait aux personnes d'exprimer certaines des appréhensions, des malaises liés à la situation. Il n'a pas été proposé aux personnes de les revoir. Certes, nous n'avons pas la naïveté de croire que cet entretien laisse la personne « indemne » ; mais nous pensons que les précautions prises permettent de croire que la personne peut assumer la responsabilité de ce qu'elle est prête à dire.

2. Mode de présentation des données

Les entretiens seront donnés à voir de deux manières (pour des raisons méthodologiques et éthiques, nous ne rendrons pas d'analyse dans son intégralité). Des extraits d'entretiens sont reproduits et d'autres parties d'entretiens sont résumés.

Les exemples choisis ont une portée prototypique ; les histoires de vie sont des reconstructions. Pour garantir l'anonymat, les prénoms des parents, les noms de familles, les lieux et les professions (quand cela est possible) sont masqués. Lorsqu'il est possible de respecter les conditions auxquels ils répondent, les prénoms des enfants, les deuxièmes prénoms, les prénoms des frères et sœurs sont modifiés. Des modifications sont ainsi délibérément introduites dans les reconstitutions biographiques, les extraits et les résumés. De cette manière, si les données sont bien basées sur des faits, les analyses ne sauraient être considérées comme des informations sur les personnes réelles.

Transcription

Les entretiens ont été retranscrits relativement simplement⁸⁰ : un soulignement indique un chevauchement, ... une proposition interrompue, - une pause (non chronométrée), des italiques un terme marqué (accent, volume). Par souci de clarté de lecture, et parce qu'elles ne répondaient pas à une nécessité méthodologique, les hésitations ont été simplifiées, des termes de négation ont été ajoutés ('je ne sais pas' pour 'chaipas'), et n'ont pas été mentionnés toutes les marques de régulation (le « hm », les « oui ») ni tous les chevauchements. Ces indications ont été mises dans les cas particulièrement frappants. Dans chaque transcription, T indique l'interviewer, E désigne une femme (elle) et L un homme (lui). Les interventions des enfants qui sont mentionnées sont signalées par l'initiale de leur prénom ou entre parenthèses. L'ensemble des transcriptions est numéroté dans l'ordre chronologique.

3. Méthodes d'analyse des entretiens

Outre une vingtaine d'analyses qualitatives très proches du texte, nous avons soumis les transcriptions des entretiens à différentes analyses correspondant aux deux niveaux de notre investigation.

D'abord, nous avons examiné les procédures de prénomination : prises de décision et négociations interpersonnelles, elles supposent des médiations culturelles et la mobilisation d'éléments culturels. Au travers de la question du choix des prénoms, nous avons cherché à atteindre certains des aspects de la transition vers la parentalité. Pour cela nous avons effectué des analyses de contenu et une analyse comparative. Nous présentons leur méthodologie ci-dessous. Les deux chapitres qui suivent (Chap. 6 et 7), centrés sur la prénomination, sont basés sur ces analyses.

Ensuite, laissant les prénoms pour nous concentrer sur les rapports entre ressources culturelles et le développement, nous avons effectué deux autres types d'analyses ; l'une fait appel à une grille d'analyse du discours développée en clinique et soumet les données à un traitement quantitatif, l'autre est basée sur une méthode d'analyse interprétative. Les chapitres 8, 9 et 10 sont consacrés à ces questions et nous y présenterons chacune des méthodes employées. Les hypothèses qui guident chacune de ces analyses sont présentées en début de chacun de ces chapitres.

Analyses de contenu

Cette première analyse (rendue aux Chap. 6 et 7) s'est inspirée des travaux théoriques sur le traitement qualitatif de données autobiographiques par des auteurs confrontés à un matériau empirique relativement similaire au nôtre : récits de vie, discours sur soi, énoncé au sujet de l'expérience personnelle, recueillis lors d'entretiens ou par écrit dans le cadre de recherches (*cf. notamment* Bertaux 1981, 1982 ; Kaufmann 1992, 1993 ; Kraus 1996, Schurmans & Dominicé

⁸⁰ Je remercie les étudiants qui m'ont aidé à transcrire et revoir mes transcriptions des entretiens.

1997), bien que le détail des méthodes employées répondent à des intérêts théoriques et idéologiques spécifiques (Kohler Reissman 1993). La plupart des auteurs admettront ce que Labov appelle :

the compelling power of such narratives (...) that produce in the audience profound concentration of attention that creates uninterrupted diligence and immobility, an effect that continues long after the end is reached. (Labov 1997, p396)

De la même manière que les personnes interrogées dans le cadre de tels entretiens, les parents doivent donner sens à un événement, à une époque donnée, sur fond de leur histoire personnelle ; lors de l'entretien, il est vraisemblable qu'ils font part d'une élaboration antérieure de certaines expériences - ce qui peut être indiqué par la structure, les genres et la position - tout en la reconstruisant durant l'interaction. Dans notre cas, les entretiens sur le choix des prénoms se distinguent des entretiens d'histoire de vie - l'empan en est très limité, l'entretien est plus structuré (cf. par ex. Bar-On 1995, Bruner 1990, Rosenthal 1993, Thurin 1989) ; notre analyse vise avant tout le contenu de ces entretiens⁸¹ - l'identification des composantes des procédures de choix, les associations aux prénoms, les ressources culturelles des parents, des questions relatives à la transition vers la parentalité. Il s'est donc agi de construire un cadre de lecture assez souple, permettant d'identifier les éléments pertinents pour une analyse plus précise. Tout en ayant un regard orienté par la préparation théorique présentée dans les chapitres précédents, il s'agissait de ne pas étouffer les « nouveautés » que pourraient receler ces corpus.

Nous avons organisé nos textes sur deux colonnes, la première permettant de découper le texte en séquences, la deuxième permettant de faire des commentaires en regard. A la fin de l'analyse de l'entretien, nous rassemblions tout le matériel commentaire amené et l'organisions en différents thèmes (cf. Annexe 2 pour un extrait). L'analyse du texte lui-même a compris :

I. Coupage en séquences⁸², ou organisation en unités de sens. Rosenthal (1993b) propose des critères de découpage comme : le changement de locuteur ; les sortes de textes ; les modifications thématiques. En ce qui nous concerne, c'est la logique thématique du locuteur qui sert de critère - principalement si la personne introduit un nouveau thème, ou si elle aborde ce thème selon un angle neuf. Les indices textuels identifiés sont notamment les suivants : la personne exprime sa clôture d'un thème (« Bon, ben voilà, quoi », rire de rupture, long silence) ; l'interviewer introduit une nouvelle thématique.

Les découpages ne correspondent donc pas aux tours de paroles : plusieurs tours, par exemple avec des relances - demandes d'approfondissement - peuvent appartenir à la même séquence ; un même tour de parole de E peut comprendre plusieurs séquences. Lorsque dans un même tour de parole des thèmes sont croisés, le tour est en général considéré comme une seule séquence.

II. Catégories d'analyse au fil du texte : celles-ci sont liées aux différentes composantes de la procédure qui se sont lentement dégagées et ont complété des catégories déduites de travaux antérieurs. Elles ont été indiquées dans la colonne de droite, en regard du texte :

Procédure (négociation, quand...) ; Répertoire (critères, règles...) ; Choix du prénom X (arguments, justification *a priori*, *a posteriori*, décision ; Aides pour le choix (NET, listes, livres, personnes...) ; Références (récits, informations...) ; Identité (dimensions identitaires (je/nous), appartenances...) ; Histoire personnelle (événements autobiographiques) ; Transmission, continuité (ou réponses aux questions à ce sujet)

III. Codification des commentaires : également amenées dans la colonne de droite. Nous n'avons pas indiqué les reformulations liées aux catégories II, mais les autres types de remarques :

C : Commentaire // CI : Commentaire interprétatif // H : Hypothèse explicative // Q : Question // CON : Contradiction relevée // TX : Élément formel, textuel

⁸¹ Pour cette raison, et aussi parce que l'analyse ne porte pas sur l'interaction en tant qu'espace de construction du discours, ni sur la parole en tant qu'acte en situation interlocutoire, adressé à autrui (par ex. Marro Clément 1999), il n'est pas nécessaire de donner à voir l'intégralité d'entretiens (voir aussi Kohler Reissman 1993).

⁸² Ou « strophes » (Thurin), « lexies » (Barthes 1967, 1970) ou « stances » (Reissman)...

IV. Lecture synoptique : après cette analyse, nous avons rassemblé l'information concernant les différentes rubriques (II). Nous avons aussi cherché à répondre aux questions posées au fil du texte et à resserrer les interprétations (III). Ainsi arrivions-nous à formuler, en reprenant certains principes posés par Rosenthal (1993) ou Bar-On (1995), des commentaires finaux comprenant notamment la construction d'une mini-biographie de la transition vers la parentalité de la personne ; la construction d'un mini chronogramme du prénom - ses racines biographiques, la durée qu'a prise la procédure de choix ; une esquisse de « l'univers représentationnel » de la personne.

Un aperçu d'analyse ainsi effectuée se trouve en Annexe 2. Le chapitre 7 présente quatre extraits de cas analysés de cette manière ; en particulier, ce sont les lectures synoptiques qui mettent en évidence la place des références culturelles de la personne.

Analyses comparatives

Ces analyses de contenu ont permis de définir un certain nombre de catégories pertinentes pour comprendre les enjeux des procédures, les dimensions des prénoms, leurs enjeux identitaires et développementaux, leurs résonances symboliques. Celle-ci nous ont servi de base pour effectuer des lectures transversales des entretiens et ainsi recenser les différentes variantes d'une même dimension. Ces analyses comparatives sont effectuées de manière qualitative ; les fréquences de ces variantes, qui n'auraient pas été pertinentes dans le cadre de cet échantillon et de nos objectifs de recherche, n'ont pas été recherchées.

4. Forme générale des entretiens

Après la consigne de départ, le ou les personnes présentes se mettent à parler de leur démarche de choix ; ce premier tour de parole est souvent « préparé » ou « rodé » dans la vie de tous les jours ; il indique la « face sociale » du choix (cf. Annexe 2 pour un exemple). Dans les faits, le premier tour de parole amène souvent des arguments « raisonnables », *pragmatiques* (un prénom facile à écrire, qui aille bien avec le nom de famille, qui soit doux à entendre) et de l'ordre de la *procédure* (des listes, la consultation de livres, etc.). Ce premier tour de parole met aussi souvent en évidence certaines des règles qui ont gouverné le choix des parents et qui confèrent leur caractère unique à ces éléments.

Le discours des parents rend compte d'une succession de faits ayant déjà eu lieu et ayant eu pour conséquence que leur enfant porte tel ou tel prénom. L'entretien permet d'explicitier des étapes implicites de la procédure, mais fait aussi émerger un certain nombre de contenus latéraux, d'idées marginales au choix. Progressivement se construit une espèce de décor, emprunté à l'univers représentationnel du parent - « représentationnel » étant ici compris au sens large, incluant les dimensions affectives et fantasmatiques de la pensée - et de leur « culture personnelle » (cf. Chap. 2). La nature des énoncés synthétiques que certains parents proposent au terme d'une séquence de dialogue, ou lorsqu'il est question de mettre un terme à l'entretien illustrent le « travail » de l'entretien : la clôture donne une nouvelle forme condensée de la procédure et diffère souvent sensiblement de celle qui a été donnée en début de l'entretien. Cette différence est liée à la forme de l'entretien ainsi qu'à la nature et la quantité d'éléments qui y émergent, extrêmement variable d'une personne à l'autre. Ces éléments « émergents » (c'est-à-dire non préparés) sont des informations ou des pensées auxquelles la personne n'avait pas d'accès direct, qu'elle n'associait pas à la procédure de choix ou qu'elle ne jugeait pas pertinentes dans le cadre d'un entretien. Cette variabilité dépend notamment de la capacité ou de la volonté de la personne à modifier ses représentations et son discours au sujet de ses propres actions dans le cadre de l'interaction (sa « souplesse réflexive »). En effet, la personne peut avoir plus ou moins de pratique ou d'aptitude à adopter une position réflexive ; souvent en rapport avec son origine socioculturelle et son parcours, elle maîtrise plus ou moins bien des outils théoriques, discursifs, a accès à plus ou moins d'éléments susceptibles de nourrir son discours, et laisse plus ou moins émerger des émotions, des images - tout cela face à l'interviewer.

Les styles des discours sont très différents d'une personne à l'autre : ils sont parfois plus près du « raconter » et ont des formes de narrations - comment ça c'est passé, pourquoi c'était quelque chose de très facile ou au contraire d'horriblement compliqué, qui est intervenu. Parfois, le discours apparaît plutôt comme une forme d'explication - mise en évidence de liens de causalité, justifications de faits (Bronckart 1986) - ou une forme d'argumentation - organisation d'arguments en faveur ou contre un certain nombre de prénoms, de pratiques. Aucun des discours n'est jamais pur ; tous combinent en général ces modalités. Nous ne développerons cependant pas la question des styles du discours. Le lecteur est en revanche invité à prêter attention à ces dimensions au gré des extraits d'entretiens qui émaillent les chapitres suivants.

De manière générale, l'entretien raconte comment et pourquoi les parents en sont venus à nommer l'enfant de telle ou telle manière. L'un des axes du discours est donc donné par la manière dont une liste de prénoms possibles pour un enfant, définie d'une manière donnée, a été « écrémée » pendant neuf mois, grâce à l'application plus ou moins systématique d'une succession de critères, avant de se focaliser sur un, deux, trois prénoms qui seront portés par l'enfant.

C'est ce processus, qui va de la constitution de listes au choix final, que nous appelons procédure de choix du prénom. Celle-ci comporte des négociations, des conflits, l'intervention de tiers, réels et symboliques... Décrire la procédure de choix consiste à expliciter les raisons et les jalons qui ont mené à envisager ces prénoms, leur acceptation et leur refus. Comme nous l'avons vu au chapitre 4, les prénoms envisagés lors de ces procédures ont des prolongations sociales, temporelles, émotionnelles ; nous serons également attentive à ces dimensions. Des extraits de différents entretiens permettront d'illustrer la description des composantes et « ingrédients » du choix. Ces illustrations ne sont en aucun cas exhaustives : il ne s'agit pas de rendre compte de tous les entretiens, mais de donner une idée de leur contenu et d'explicitier les différentes composantes des procédures et certaines de leurs variantes.

Les chapitres 6 et 7, qui rendent directement compte du contenu des entretiens, peuvent être lus à deux niveaux. Premièrement, ils présentent les procédures de choix de prénom et les faisceaux de significations qui peuvent être attachés aux prénoms. Ils ont un intérêt monographique sur les questions de nomination et proposent un vocabulaire spécifique pour en décrire les dynamiques. A un deuxième niveau, nos lectures explorent le lien entre transition développementale, prénoms et ressources culturelles. Les hypothèses que nous explorons au cours des prochains chapitres concernent ce deuxième niveau.

RESSOURCES CULTURELLES : DU CHOIX DU PRÉNOM À LA REDÉFINITION IDENTITAIRE

6. PROCÉDURES DE PRÉNOMINATION ET REDÉFINITION IDENTITAIRE

Le choix de prénoms pour les enfants fait partie des « tâches » que doivent accomplir de futurs parents. Certaines connaissances et compétences sont nécessaires pour cela. De plus, les prénoms ont des fonctions symboliques complexes : sur la base de notre investigation théorique (Cf. Chap. 4), nous admettons que les prénoms que des parents choisissent pour leurs enfants durant une phase de transition ont non seulement des fonctions de signalement psychosocial, mais ils donnent également accès à des faisceaux de représentations liés à différents aspects de la vie psychique. Choisir un prénom revient à opérer, à un degré ou à un autre, à ces niveaux symboliques. Nous utiliserons ici les quatre fonctions symboliques identifiées plus haut pour examiner le travail d'élaboration et de construction de sens lié à la transition vers la parentalité, ainsi que les différentes médiations symboliques qui les facilitent.

Pour avoir accès à de tels processus d'élaboration symbolique, nous avons obtenu un corpus d'environ 800 pages de transcriptions d'entretiens avec des parents au sujet de leurs procédures de choix de prénoms pour leurs enfants. La méthode de récolte de ces données et d'analyse de contenu ainsi que la forme générale des entretiens sont présentées au chapitre précédent.

Notre lecture de ces textes est guidée par une hypothèse exploratoire développementale (Cf. Chap. 1 & 3). L'idée est que, à l'occasion des procédures de choix de prénom, les parents peuvent se repositionner par rapport à leurs groupes d'origines et redéfinir leurs identités dans une perspective temporelle. Cette idée comporte trois aspects : cette redéfinition identitaire est liée à un travail développemental ; cette redéfinition suppose des négociations interpersonnelles, des ajustements symboliques, et peut être l'occasion de conflits qui peuvent être plus ou moins résolus ; des ressources culturelles peuvent faciliter ces différents processus.

Ce chapitre est organisé en quatre parties. D'abord, (1) les procédures de choix sont décrites dans les couples : qui maîtrise le processus, comment se répartissent les rôles, quels conflits surgissent et comment ils sont résolus, comment les négociations sont médiatisées, socialement, symboliquement, logiquement. (2) Les dimensions identitaires et temporelles de la nomination sont alors examinées, notamment au travers des répertoires de prénoms et des principes de nomination, puis ensuite des idées de transmission et de continuité familiale chez les parents. Il apparaît alors que ces dimensions peuvent aussi être sources de conflits lors des négociations ; les problèmes que leur résolution peuvent poser apparaissent. (3) En explorant ensuite les associations aux prénoms - souvenirs personnels et de couple, éléments culturels en diffusion, représentations de l'enfant à venir - les espaces symboliques mobilisés lors des procédures de choix des prénoms se dessinent. (4) Nous sommes alors en mesure de montrer en quoi la procédure de choix témoigne d'un travail développemental, mais aussi que ce travail nécessite des médiations symboliques et sociales. Cela pose alors la question de savoir comment différents types d'éléments symboliques peuvent, à certains moments, remplir des fonctions de ressources culturelles pour le développement. Nous laissons cette question pour le chapitre suivant (Chap. 7).

1. Les procédures de choix : négociations, conflits et médiations

De nombreux entretiens sont structurés autour du « comment » le choix s'est fait. Les parents décrivent en effet fréquemment des procédures de décision, lesquels paraissent le plus facilement objectivables, ou alors qui leur semblent répondre le mieux à la consigne et à la situation d'entretien. Ces procédures varient selon qu'elles ont été décidées d'avance ou qu'elles se sont fait « sur le tas », selon l'implication de chacun des parents et de son rôle dans le processus, l'intervention de tiers ou de médiations symboliques.

L'extrait d'un entretien, où un père décrit de manière condensée la procédure de choix suivie par son couple, donne une idée de ce genre d'indications :

L En fait c'est simple dans le sens où on avait un critère, on avait décidé d'un critère, c'était qu'on voulait un prénom court, maximum deux syllabes, parce que on voulait éviter les abréviations, genre Nini pour Nicolas, ce que tout le monde en fait, donc... ça c'était le premier critère. Le deuxième : il fallait que ça se finisse par une voyelle, je ne sais pas comment on peut appeler ça, oh, genre un A, un A plus ou moins, dans le sens où d'autres noms.. si ça finit avec un E par exemple, ça sonne mal avec notre nom de famille. C'était.. il y avait une question purement esthétique au niveau du son, si l'on veut, puis après il y avait un troisième critère pour moi, plus précisément peut-être que pour ma femme, c'est que le prénom ne nous rappelle pas quelqu'un. (...) Donc c'était ça les trois critères en fait. Et puis à partir de là on a fait chacun une liste, en fait, donc elle, elle a fait une liste à partir d'un bouquin, et puis moi j'étais allé chercher sur Interwet.. des prénoms, quoi, et puis on a sorti chacun une dizaine une quinzaine de prénoms, puis ensuite en discutant ensemble, par élimination, on en n'a gardé je crois plus que deux chacun, et puis.. il y en a un, celui de ma femme, il était bien aussi, mais il me rappelait trop quelqu'un que je connaissais, donc on a éliminé celui-là, on est reparti sur celui que j'avais mis moi en tête de liste. (E6)

Explorer ces dimensions permet donc de décrire le *cadre général des procédures, les limites du « jeu » de choix*. (a) Ces procédures se différencient notamment selon le degré de maîtrise que chacun des parents exerce sur la décision ; (b) selon la répartition des rôles au sein du couple et les conflits qui apparaissent au cours du choix ; (c) en fonction de la durée de cette procédure. (d -g) Ensuite, les parents ont pu faire appel à des aides à la décision – différentes formes de médiations, dont certaines sont d'origine culturelle. Nous allons donc commencer par reprendre une à une les composantes de ce cadre et leurs variantes. Sur cette base, nous entrerons ensuite en matière sur ce sur quoi portent ces procédures (sections 2 & 3).

a. La « maîtrise » du processus

Le processus de décision peut être plus ou moins réfléchi, planifié, anticipé par les parents, de même que les critères de sélection de prénoms possibles sont plus ou moins explicités par eux. Des différences existent dans le récit qui en est fait durant l'entretien : les parents décrivent des procédures générales allant d'une forme de spontanéité entretenue, de recherche de situations susceptibles de stimuler des intuitions, à la planification et la maîtrise d'une démarche rationnelle. Il n'est cependant pas possible de savoir dans quelle mesure ce qui est explicite ou tu au sujet de cette procédure l'est de par la situation d'entretien ou à cause du temps écoulé depuis le moment du choix.

A un pôle se trouvent donc des choix qui résultent d'un apparent « butinage », assez intuitif, les choix s'arrêtant selon des « coup de cœur » :

E Okay. Alors, Kilian. Kilian en fait c'est parti d'un nom de télé qu'on avait vu, c'était Slobodan euh et puis vu l'actualité on s'est dit que c'était peut-être pas le meilleur des noms (rires). Donc on est partis sur Donovan, ça j'avais trouvé dans un bouquin, puis la fille devait s'appeler Cilliane. C'est aussi un nom trouvé à la télé, dans les génériques (...) Damaris c'est tombé aussi une nuit comme ça. Donc on a regardé aussi deux trois noms, aussi chaque nom qui passait par la tête on le mettait sur une feuille. Et puis c'est vrai qu'un jour le matin moi il y en avait un qui me passait par la tête puis je proposais à Olivier au repas de midi, oui non ça sonne pas bien, puis OK, on laissait tomber. Et puis souvent en fait.. (...) on était au ciné ensemble, Slobodan, on était aussi ensemble, Cilliane on était aussi ensemble. C'est le moment où on voyait défiler, Ah ouais regarde il y a Cilliane ça pourrait être sympa (A1)

A l'autre pôle se trouveraient des démarches plus structurées :

E On a fait ça assez tôt, peut-être à quatre mois, on avait pris pas mal de bouquins, on a beaucoup potassé, on a fait une sorte de top-ten. Donc on a sélectionné deux prénoms, on a mis un ordre de préférence, et notre premier sélectionné c'était Arthur pour tous les deux. Donc ça a été vite réglé, ça a été l'histoire d'une soirée et c'était très vite fait. (A10).

La procédure par liste est très fréquente, avec toutes sortes de variantes : deux listes comparées, dont les prénoms sont notés, des moyennes calculées ; des listes lues au partenaire et un choix par élimination successive ; une seule liste constituée par l'un des partenaires et soumise à l'autre. De l'autre côté, les procédures plus aléatoires ont aussi toutes sortes de variantes - allant des propositions d'un seul des parents qui attend alors l'assentiment du conjoint, à la discussion quotidienne sur les prénoms vus et entendus dans l'environnement de chacun.

Toutefois, quel que soit le degré de maîtrise de la procédure, un élément apparaît souvent comme décisif pour la fixation du choix : le fait que le prénom s'impose, « tombe sous le sens ». Il peut s'agir de sentiment d'évidence après un rêve de ce prénom, ou encore ce que les parents qualifient de « flash », de « coup de cœur ». Pour montrer l'importance accordée à de telles fulgurances, il est intéressant de noter qu'ils sont souvent mentionnés par ceux qui n'en ont pas connu. Le « flash » paraît alors être une forme de norme sociale⁸³.

E Mais c'est pour ça que.. au bout d'un moment je croyais que j'étais anormale, je me dis Mais, Einh, je suis une mère indigne, parce que je n'ai pas de flash ! Un prénom flash, qui me vient comme ça, dès que je m'endors je vois ma fille mon bébé, et puis je dis Oh, tu vas t'appeler comme ça. Je n'ai pas eu, ça. (...) je trouvais ça tellement plus joli, que même elle plus tard on puisse lui dire, c'est.. ton père il a rêvé de ton prénom. Même pour elle je trouvais plus joli que Ta mère elle a choisi ton prénom dans un bouquin, pour elle il ne signifiait rien mais elle trouvait juste qu'il était joli (E9)

Les prénoms apparaissent en rêve, aux pères comme aux mères :

E Et puis Tomas-Loup c'est bien simple, juste avant la conception j'ai rêvé que j'avais un garçon et qu'il s'appellerait Tomas-Loup. Ensuite il fallait savoir comment, comment orthographier ce nom, mais ça c'était parti de ce rêve et puis je me suis réveillée en me disant que c'était bien, que c'était un joli nom et que j'aimais bien (rit) (A4)

L C'est .. elle était prévue pour le.. entre le quinze et le vingt. Et puis ce qu'il y avait d'étonnant, c'est que le week-end juste avant qu'elle ne naisse, parce qu'elle est née c'était, un jeudi, hein, je me souviens, ou un mercredi, je ne sais pas me souvenir des jours, le 23 mercredi, alors c'était le lundi, lundi c'était le 26, la nuit de dimanche à lundi, j'ai fait un trip d'enfer ! (rit) J'aime bien Nougaro, donc s'il est aussi responsable de ce truc. J'ai fait un trip d'enfer : c'est que j'ai rêvé de l'accouchement. Et tout le long de l'accouchement, du fait qu'on pouvait choisir ce qu'on voulait mettre comme musique et tout, (ma femme).. dans mon rêve m'a dit, mets Nougaro, et je ne sais pas pourquoi, la chanson qu'il y avait tout le long de l'accouchement, c'était Cécile ma fille. Je veux dire, ça ça été le truc, quoi. Il a eu cette chanson tout le long de mon rêve et de l'accouchement **E** Et tu t'es réveillé le matin, tu m'as dit j'ai trouvé le prénom (E9)

Ils s'imposent aussi au hasard d'une « rencontre » : un prénom entendu à la radio, au cinéma, à la télévision :

E Et : ça faisait un moment qu'on avait choisi ce prénom de Mathilde, pourquoi, parce que.. - on avait vu le film « Noces blanches » puis on avait.. je ne sais pas, le prénom nous avait flashé à ce moment-là (...) C'est en regardant Noces blanches, tu te souviens ? C'était après le film..- En tous cas pour moi, c'est là que je l'avais repéré, parce que pour moi c'est un prénom qui m... bon il y a une chanson de Jacques Brel et tout mais... C'est un prénom ne m'aurait pas spécialement dit quelque chose. Mais de voir le.. vous avez le film Noces blanches, avec Vanessa Paradis, là, de voir cette toute jeune fille s'appeler comme ça, je me suis dit, mais ça peut être très joli, quoi, bien porté. (...) (E26)

L Là Eva ça ne vient de nulle part, la première fois que j'ai pensé à Eva, c'était quand j'ai vu la télé, j'ai vu ce mannequin, j'ai vu qu'ils avaient mis son nom, et son prénom, donc Eva Hreze... oui un truc comme ça, là. Alors bon je me suis dit, tiens en plus elle est mignonne, c'est vrai que c'est une belle femme, je me suis dit tiens, ça pourrait être sympa, ça. Puis après ça m'était complètement sorti, donc (...) Puis pour finir, c'est revenu, quoi. C'est revenu, parce que moi, j'avais feuilleté le livre, et puis par hasard, je me dis tiens, ben je vais quand même voir ce que ça veut dire Eva. Et puis j'ai vu que c'était marqué vraiment 'source de lumière', puis là je dis que ça vaut la peine de l'avoir, quoi ce prénom. (A10)

Ces flashes peuvent même avoir joué leur rôle décisif bien avant la conception de l'enfant :

E (1^{er} énoncé) Le choix des prénoms, ouais.. Alors en fait, on a.. on avait déjà dans la tête depuis longtemps un prénom de fille qui était Loudmila, parce qu'on avait xxx des actrices, une danseuse, on avait toujours flashé les deux sur ce prénom. Mais on s'est dit, on va quand même regarder ce qui existe. Donc moi j'avais été à la bibliothèque, j'avais cherché un bouquin sur les prénoms, euh j'ai été sur Internet, pas mal, il y a vraiment énormément de sites, **T** De prénoms **E** Oui, j'en ai imprimé des pages et de pages et des pages.. Et puis c'était intéressant, même sans.. je veux dire sans : - oui, en fait même si au fond de nous en tous cas pour la fille.. enfin après coup avec du recul, on s'est re.. on est retombés sur ce qu'on avait au fond de nous, quoi. (E25)

⁸³ Un peu de la même manière que le « coup de foudre » semble offrir une forme de modèle de la rencontre amoureuse (Schurmans & Dominicié 1997).

Certains parents se mettent de manière plus ou moins consciente en quête de situations susceptibles de provoquer de tels *flashs* :

L Dans le sens où j'ai vraiment le sentiment qu'il y a une entité, tout à fait consciente et spirituelle, qui pourra en fait *me* communiquer, si je suis réceptif, pour savoir si tel prénom *lui* semble juste. E Je ne peux pas dire que j'y crois pas ! L Donc en fait, c'était en quelque sorte c'était à moi de trouver une liste, et un certain nombre de candidats, et ensuite je dirais énoncer, prononcer ces prénoms, et voir quelle allait être la réaction. Réaction : - subtile. E C'était de... prononcer, de dire vraiment à haute et intelligible voix plusieurs fois, c'est déterminant. Ça change, ça change... si on a un doute ça le confirme ou pas. Ça prend une toute autre dimension, et c'est quand on commence à faire ça. (A8)

Dans la majorité des cas, lorsque le parent accepte le prénom qui a finalement été choisi au terme de la procédure, ou lorsqu'il évoque ses prénoms préférés, cette dimension de « justesse » du prénom émerge.

b. Répartition des rôles

Le processus de choix du prénom peut être une forme de co-construction, d'élaboration partagée entre le père et la mère de l'enfant à venir. Dans certains cas, chacun participe à la construction des critères, des principes et des répertoires. Dans d'autres cas, en amont de cela, une distribution des rôles est posée. Une telle distribution des rôles est parfois décidée apparemment par convention :

E Bon au départ pour savoir qui allait choisir et comment on allait faire les deux on s'était dit que si c'était un garçon c'est moi qui choisissais le premier prénom et mon mari qui choisissait les seconds et inversement pour une fille (A4).

E Voilà, si on veut, à chaque fois ça a été vraiment plus un qui a primé par rapport à l'autre. Donc les deux premiers, c'est plus moi qui ai plus insisté pour que les enfants s'appellent Vincent et Melissa, puis la dernière, bon ben j'ai dit « la dernière, tu choisiras, quand le bébé viendra tu me diras ». Alors ce qui fait que quand elle est née, ça a été tout de suite « ce sera Julie, ce sera Julie ! ». (E21)

Parfois, elle est au contraire liée au sexe de l'enfant, davantage attendu par l'un des deux :

E Et puis quand on a eu le premier moi je voulais absolument un garçon, enfin vous savez heu, quand vous avez un enfant vous avez des idées, et puis moi je voulais un garçon et puis lui il voulait une fille. Alors je lui ai dit : Bon ben comme ça, si c'est un garçon, c'est moi qui choisis le prénom, bien sûr avec toi, et puis si (au bébé qui fait du bruit) et puis si vous voulez... si c'est une fille c'est toi qui choisis le prénom, j'ai dit à Daniel. Et puis il m'a dit, Oui oui oui d'accord. Et puis, bon on savait que c'était une fille à partir de quatre mois, on a fait l'échographie... vous faites une échographie morphologique... Et puis j'ai dit bon ben c'est ton problème, quoi ! Et : .. Alors, bon je lui dis, tu as choisi, non toujours pas, tu as choisi... Et puis il me sort Gwendoline, je lui dis Bon Gwendoline, ça ne me botte pas, et tout. (E24)

Lorsqu'il y a une telle répartition des rôles, les conflits d'opinion entre les deux partenaires semblent écartés. Pourtant, comme l'indique ce dernier exemple, ce n'est pas si simple : malgré la répartition proposée par la mère lors de l'attente de l'enfant - à cause d'un apparent désintérêt pour une fille - la confrontation imminente à l'enfant réel l'incite à se réimpliquer dans le processus en revendiquant un droit de regard.

c. Les conflits lors du choix

En l'absence d'une répartition des rôles explicites, que ce soit dans le cas d'une démarche structurée ou plus aléatoire, des conflits d'opinion peuvent apparaître. Les stratégies de résolution du désaccord sont alors multiples.

D'abord, il arrive que le désaccord, perçu par les partenaires, ne soit pas abordé de manière frontale, ou alors pas discuté, ou alors que la discussion n'aboutisse pas. Cependant, un accord doit être trouvé - l'enfant doit avoir son prénom ! Dans un premier cas de figure, un des deux parents cède alors aux revendications de l'autre ; il y a une forme d'accord de « complaisance » (Grossen & Perret-Clermont 1994). Cet accord de complaisance admet des variantes. Parfois, il semble que le conflit - larvé - ne soit pas abordé, suite à quoi que l'un des parents cède aux revendications de l'autre :

E Pour Dana, de toute façon je suis même pas entrée... on ne discutait même pas, avec mon mari. J'ai décidé de toute façon que je rentrerais pas dans la bataille. En plus de ça, bon, elle est arrivée un mois en avance. Ce qui fait que ça a coupé court à la discussion net et directement. Et en fait quand elle est née je.. il y a quelqu'un qui a demandé à mon mari, Vous allez l'appeler comment, il a répondu Dana. Je jubilais sur ma table d'opération. (rire). Comme une grande, en me disant : Ouais ! j'ai en encore gagné ! (E17)

C'est parfois la pression du temps qui mène l'un des partenaires à « céder » à l'autre, en douceur, par exemple ici en salle d'accouchement, au terme d'une négociation non aboutie avant d'arriver à la clinique :

E Non, mais en fait mon mari m'a tout de suite chuchoté à l'oreille : Ah, on l'appellera Pauline. Parce que moi j'aimais en plus.. je veux dire je préférais Pauline, quoi : Pauline ça m'allait bien. Et puis.. puis à la fin c'était entre Lisa et Pauline. Et puis lui, c'est vrai qu'il avait très envie de Lisa, moi moins, puis finalement il a dit on l'appelle Pauline. Puis moi je lui ai dit, attends on attend d'être les deux.. parce qu'il y a avait évidemment plein de monde autour, puis je dis on attend d'être au calme on discute. Et puis on a attendu d'être au calme, et puis finalement lui il m'a dit Non non, ça me va très bien. Et puis on dit OK, quoi. Puis voilà, ça c'est fait comme ça (E18).

Ensuite, un certain nombre de solutions intermédiaires sont possibles ; elles ont toutes en commun une forme de « déplacement » d'un des termes du désaccord : déplacement du pouvoir décisionnel ou déplacement de l'enjeu de la négociation.

Premièrement, lorsqu'un accord n'a pas pu être trouvé, une solution alternative à la complaisance est utilisée. Il s'agit d'une forme de « délégation à un tiers » du pouvoir décisionnel. En l'occurrence, ce tiers peut être le « hasard » :

E Donc : ben on a fait en fait après par liste, c'est-à-dire qu'on revenait, genre ah, et puis ce prénom, est-ce que ça te plaît et tout. Alors c'était oui ou non. Puis c'est vrai qu'après bon on mettait sur une liste comme ça et après, bon, ben, le choix c'est de se dire : lequel en fait on va choisir. Parce qu'il faut bien en choisir un seul. Alors : bon, ben après, en fait, on procède par élimination et puis, ben des fois on n'est pas toujours d'accord. Alors par exemple pour mon fils, ben on a tiré au sort (E15)

Les parents peuvent aussi faire « comme si » le pouvoir décisionnel était délégué à l'enfant lui-même - sa « tête » (sa couleur de cheveux, son expression..) parlera en faveur de l'un ou l'autre des prénoms :

E On est arrivé à la mat', on n'avait pas de prénom défini.. On ne savait pas si c'était une fille ou un garçon hein, donc on avait trois prénoms pour un garçon, trois prénoms pour une fille, et puis on s'est dit on verra bien, quoi
T On verra bien, ça veut dire ? E On verra bien ben quand elle n.. quand il naîtra, quelle humeur on a, quelle tête.. quel prénom on donne à la tête, enfin bon, on s'est dit ça ne sert à rien qu'on se prenne le chou avant, on ne sait pas si ce sera une fille ou un garçon (E18).

Dans une telle situation, il arrive que le choix se fasse dans une palette admise par les deux parents ; il est cependant fréquent que les préférences de l'un ou l'autre finissent par l'emporter. Il n'est alors pas question de la manière dont l'autre acceptera un prénom sans l'avoir réellement accepté, et qui, dans un certains sens, peut paraître imposé.

Deuxièmement, une autre manière de ne pas résoudre les désaccords consiste à « déplacer » le noyau de la négociation. Cela peut être réalisé en la focalisant sur la procédure de répartition des rôles décisionnels elle-même :

T Vous avez pensé à des prénoms de fille ? E Mon mari. Parce que moi je ne voulais pff.. je n'avais pas de prénom de fille qui me plaisait, ça c'est clair. C'était plutôt lui, qui avait choisi les prénoms de fille ; mais c'était.. Non, moi je n'ai pas choisi. Moi j'ai choisi plutôt les prénoms de garçons et lui les prénoms de fille. T Ah oui ? Vous vous êtes dit comme ça, ou bien... E Disons qu'on n'était pas d'accord, déjà, sur le prénom de la fille. On n'a jamais été d'accord depuis le début. Puis à la fin, bon ben... si c'était vraiment une fille on l'appellera comme ça, quoi. (A11)

Ce déplacement peut être réalisé autrement : le noyau de la négociation peut aussi être comme « intériorisé » par l'un des partenaires. Ainsi, une stratégie de quasi-résolution est décrite comme une « ruse » consistant à « déguiser » le prénom choisi pour qu'il soit accepté par l'autre, sans pour autant avoir l'impression de renoncer à son propre projet. Il semble qu'il s'agit de faire un

compromis avec soi-même, entre ses revendications et les critères de l'autre, tels qu'ils sont intériorisés :

E Ce qui s'est passé, c'est que moi j'avais un prénom que je voulais absolument, qui.. elle s'appelle Tara, hein.. qui était Tess, euh le caractère me plaisait en plus, - mon mari a dit c'est hors de question, donc il a fallu que je feinte. Et en fait je suis par exemple tombée sur.. sous le même, le même nom pilote, je suis tombée sur Tara. (E fait référence à un livre de prénoms qui classe des prénoms considérés comme variantes sous un même prénom de base, dit «pilote») (E17)

Dans ces deux derniers cas, l'un des termes de la négociation est à chaque fois évacué : c'est finalement, soit d'un commun accord, soit par cette forme d'intériorisation du conflit, que l'un des parents perd sa voix dans la négociation au sujet du prénom.

Enfin, il arrive que les parents parviennent à négocier un accord en trouvant des solutions de compromis, qui peuvent porter soit sur un aménagement du prénom lui-même, soit sur les modalités d'interprétation des résultats de la procédure de décision :

E Alors, je vais vous expliquer, (...) alors ma belle mère (..) Elle s'appelait Élisabeth, puis elle est décédée il y a très longtemps du cancer, en fait quand mon mari avait 18 ans, et il a toujours dit, le jour où j'aurais une fille, je l'appellerai Elisabeth, puis moi... je lui dit... pas de problèmes. Donc, tout à coup je suis enceinte d'une fille, oh, oh, oh, on va l'appeler Élisabeth, puis ses frères et sœurs ont dit... non, non, il faut pas l'appeler Élisabeth, c'est trop vieux comme prénom puis la pauvre fille en grandissant, elle va savoir que c'est le prénom de sa grand-mère qui est morte d'un cancer, enfin bref. Puis moi, comme ça, je dis, si on l'appelle Lisa ou enfin un dérivé d'...Élisabeth, quoi. Lisa ou Lise ou Elisa. Et puis, et puis finalement on s'est mis d'accord sur Elisa, et tout le monde a été d'accord (E12)

E Et ce qu'on a fait (...) on a fait notre liste et le prénom préféré de mon mari c'était Victoria. Et donc dans cette liste, moi j'avais mis son prénom en dernier, c'est celui que j'avais mis vraiment en dernier, alors que lui celui que je préférais, c'est-à-dire Alice, il l'avait mis, je ne sais plus, en troisième ou quatrième position. Donc le premier prénom, quand on faisait la somme de nos deux tableaux, c'était Alice. Et le deuxième c'était Camille. Et je lui ai dit «Bon, comme moi j'ai mis (Victoria) en dernier, vraiment (...) je fais une petite concession et au lieu de prendre Alice qui est mon préféré, on prend Camille». Donc on a fait une sorte de compromis, en fait. (A3)

Des solutions de compromis sont envisagées notamment lorsque les couples sont conscients de leur mixité. Elles peuvent concerner les négociations autour du prénom, mais aussi les deuxièmes prénoms. Toutefois, ces questions concernent moins les modalités directes de la procédure que les questions relatives aux *principes* de nomination, sur lesquelles nous revenons plus bas.

Toujours est-il que de nombreuses solutions de non-résolution de conflit ou de quasi-compromis existent. Des désaccords parfois plus profonds entre les partenaires apparaissent. Par ailleurs, des solutions qui peuvent laisser à l'un des parents le sentiment de ne pas avoir «bien nommé» l'enfant émergent. Nous verrons plus loin que des conflits apparaissent aussi au niveau des intentions des projets pour l'enfant. Quelles en sont les conséquences pour la relation du parent à l'enfant imaginaire, puis réel ? La «reconnaissance» de l'enfant mal nommé sera-t-elle possible ? Ces questions ne trouvent pas de réponse simple ; voici deux observations à ce sujet. A entendre des parents parler de leurs aînés, le prénom devient souvent secondaire à l'emploi, la relation à l'enfant devenant prioritaire. Dans d'autre cas, le discours de certains parents au sujet d'un de leurs enfants «mal nommé» laisse entendre que les rapports qu'ils entretiennent avec lui sont particulièrement problématiques. Notre position ne nous permet pas de déduire quoi que ce soit de ces faits ; ils sont davantage mentionnés pour attirer l'attention sur la non-univocité de ces questions. Toutefois est ainsi posée la question de la place et de l'importance de ces conflits sans résolution dans les représentations des parents au sujet de l'enfant ou d'eux-mêmes comme parent, ainsi que pour la relation à l'enfant. Nous reviendrons au chapitre 10 sur des modalités de résolution plus implicites de tels conflits.

d. La temporalité du processus

Les extraits vus jusqu'ici indiquent que le choix du prénom se fait à des moments très différents dans l'histoire ou la préhistoire de l'enfant. De plus, la décision finale ne coïncide pas toujours avec le moment de la fin de la négociation.

Ainsi, le prénom est parfois choisi bien avant la grossesse. C'est parfois dans ce cas un choix exclusivement féminin :

E C'était le prénom que j'ai toujours aimé depuis très longtemps, quoi. Parce que j'avais un copain qui s'appelait Gregory, à l'époque, qui était avec moi en première enfantine, donc, et c'est quelqu'un qui m'est toujours resté. Le prénom ça m'avait toujours... c'était toujours resté ce prénom, donc. C'est pour ça que.. c'est resté. (...) J'avais un petit copain qui s'appelait Gregory. Le prénom m'est resté, quoi. (A11)

E Moi ça fait très très longtemps, je vous dis ça fait au moins sept ou huit ans en arrière, c'est un prénom que j'avais entendu, je ne sais plus dans quel - je ne peux même plus vous dire si c'est à la radio ou si c'est dans une émission de télévision je ne sais plus. Et j'avais entendu Killian. Et c'est un prénom qui... ça a fait tilt. Je veux dire ça m'a... dans sa prononciation, dans son... déjà aussi dans son originalité, parce que bon vous voyez il y a sept ans en arrière c'est un prénom qui était très peu répandu. Et puis voilà. C'est remonté donc à, oui au moins sept ans, sept huit ans en arrière. Bon ben entre temps j'ai rencontré mon mari, et mon mari est d'origine bretonne. (A8)

Mais dans certain cas, plus rare, les pères semblent avoir eux aussi des souhaits antérieurs à l'attente du bébé, comme dans le cas déjà évoqué d'Elisa, ou encore :

E Mon mari voulait toujours appeler un enfant John (...) C'est un nom qui lui a toujours plu, il aimait bien comme ça quoi, il n'y a rien derrière, il aimait bien. « Le p'tit John » (prononcé à la « mauvais garçon ») (A1)

En ce qui concerne les propositions « d'avant » la grossesse dans notre échantillon, alors que celles des mères sont fréquemment acceptées et respectées, les propositions antérieures des pères ont toujours fait l'objet d'une négociation, n'ayant jamais été acceptées telles qu'elles. Mais il est vrai que nous ne savons pas toujours à quand remontent d'autres propositions des pères qui, elles, sont acceptées.

La volonté de donner un prénom remonte parfois au début de la relation amoureuse et peut se confondre avec l'origine du désir d'enfant du couple :

E Puis voilà. Et puis Tatiana, ben Tatiana c'est en fait, depuis que je connais mon mari, on s'est toujours dit, ah, quand on aura une fille, on était encore (en formation), pour vous dire. Ah Tatiana, je sais plus, j'avais entendu comme ça, et j'aimais beaucoup et puis c'était assez rare, et puis c'est vrai que je - ce serait joli pour une petite fille et tout. Et puis on est toujours resté avec cette idée que si on avait une fille, on l'appellerait comme ça. Alors c'est vrai que là quand on a su que j'avais une petite fille parce que j'avais fait l'amniocentèse. (E15)

Dans ce cas-ci, l'enfant est nommé selon ce prénom. Dans d'autres cas, cela peut évoluer :

L Seulement on l'a appelée Mathilde beaucoup trop tôt avant qu'elle soit conçue, et ça c'est quelque chose qui m'a.. oui, qui m'a un peu perturbé. **E** Tandis que Céline c'est venu septième mois, à peu près, au septième mois, tout à coup, pourquoi pas Céline. Je n'osais pas te demander xx (se lève) (...) **L** Mathilde est toujours resté au premier plan pendant très longtemps, et on n'a pas arrêté pendant toute la grossesse de l'appeler Mathilde, d'appeler l'enfant Mathilde (...) et on n'a pas arrêté de se proposer d'autres prénoms, et de réfléchir à d'autres prénoms pendant tout le long de la grossesse. Mais vous dire pourquoi, les deux derniers mois, tout d'un coup, il y a un prénom qui a émergé, je ne sais plus si c'est toi.. (...) Tu m'as dit, oui, Mathilde tu n'aime pas (...) Et l'étincelle est restée allumée, et le prénom a changé. (E26)

Plus généralement, les parents effectuent cette procédure de décision pendant la grossesse, autour du 4^{ème}-5^{ème} mois ou des 7^{ème}-8^{ème} mois (ce qui correspond aux périodes de la grossesse durant lesquelles la mère est le plus susceptible d'avoir accès à des représentations de l'enfant (cf. Chap. 3)).

E Arthur on a trouvé assez facilement, je ne sais plus à quel mois de grossesse on a fait ça, on a fait ça assez tôt, peut-être à quatre mois (A3)

E Et puis pour le choix du prénom de garçon, ben on a simplement on citait des noms, comme ça, mon mari et moi, comme ça, et puis bon. On voulait un prénom court, c'était une condition, en fin une condition.. on préférait des prénoms courts, et puis.. Ben Alex ça nous a plu a tous les deux, c'était.. on trouvait assez sympa. Et puis voilà, quoi ! Donc ce n'était pas... ça s'est fait assez vite, le choix, en fait. T Ça c'est fait à quel moment ? E Pendant la grossesse : ... je pense que : au milieu de la grossesse on était déjà fixé.

Le moment de ce choix est certes lié aux modalités de négociation entre parents ou d'ancrage du désir d'enfant, mais dépend aussi d'autres dimensions susceptibles d'influencer les représentations que les parents peuvent avoir de cet enfant – par exemple lorsque la mère a fait des fausses couches, ou plus généralement quand la viabilité de l'enfant est compromise.

E J'ai encore trente-six ans, et puis il fallait faire l'amniocentèse, et puis ça nous a bloqué les deux, en.. Oui, on s'est bloqué, on a dit on attend les résultats de cette amnio. On n'a pas voulu se réjouir trop tôt, s'il y avait quelque chose, ça fait quand même... les résultats on les a quand ? à cinq mois de grossesse, c'est tard, et ce n'est qu'à ce moment qu'on a pu se réjouir de cette grossesse, et de commencer à chercher, commencer à préparer et tout. Donc.. c'est court, après quatre mois. (E8)

Indépendamment de cela, le prénom peut néanmoins se trouver choisi au dernier moment :

E Et puis on été à la maternité, en fin j'ai été à la clinique G, et puis c'était long.. Parce que j'avais perdu les eaux, et puis j'étais à la clinique à six heures, et puis à midi on a provoqué. Et puis.. on n'avait toujours pas de prénom, et puis il m'a dit.. bon écoute vu que c'est comme ça, je rentre à la maison, je regarde.. On a un bouquin, je crois qu'il voulait même regarder sur Internet, je ne me souviens plus. Oui je crois qu'il a regardé.. Et puis je te dirais quand je reviens. Alors il est revenu, et puis il avait un choix de prénoms. Bon Gwendoline je n'aimais pas, c'était trop dur, et puis il avait Gwenaële, bon ça j'aimais bien, bon c'était celtique, celtique et puis breton aussi, et puis ce n'est pas très couru.. Et puis ça a une jolie sonorité, quand même. (E24)

E Lorette a reçu son prénom en fin de journée, alors qu'elle est née à quatre heures du matin. On n'a pas eu le temps de s'en occuper pendant toute la journée et puis après à un moment donné on s'est dit il faudrait quand même se décider. Donc il nous était a priori assez difficile, voire impossible, de choisir un prénom dans l'abstrait (A6)

Au travers du discours explicite, le moment du choix du prénom paraît fortement lié à la manière dont les parents parviennent ou non à développer une représentation de l'enfant à venir et à avoir accès à l'enfant imaginaire qui y est lié. Cet accès à des représentations, elles-mêmes plus ou moins élaborées, paraît aussi dépendre de questions se rapportant à la viabilité de l'enfant réel - en cas de fragilité, l'imaginaire ne peut pas se développer, ou alors n'est pas relié au fœtus (en guise de protection ?). D'autre part, le moment du choix paraît dépendant des modalités de relations qu'entretiennent les partenaires ; en cas d'apparent désintérêt de l'un des deux parents ou en cas de conflit de point de vue trop fort, le moment des décisions est reculé. Il se peut par ailleurs qu'un tel conflit entrave l'élaboration des représentations de l'enfant - les coupant notamment de leur dimension « hébé du désir d'un couple » - ou, à nouveau, qu'il incite le parent à mettre à l'abri « son » hébé imaginaire, hors de l'arène des discussions. Cependant, un choix tardif ne signifie pas nécessairement un refus d'élaboration de ces changements, mais peut aussi indiquer un « respect du mystère » :

E Non. Non non. Non, c'est difficile, on a de peine à réaliser. Mais même maintenant que le bébé est là, je veux dire, j'ai de la peine à l'imaginer comme une personne. Je me réjouis, justement, de le connaître et puis.. Puis l'aîné, il n'est pas très grand, mais il a déjà une année, mais.. je me ré.. enfin j'adore, je profite à fond du bébé parce que ça passe très vite, mais je me réjouis déjà de plus le connaître, de connaître son caractère, sa personnalité.. (...) Puis après, bon ben c'est un peu au jour le jour, parce que c'est aussi pas toujours facile d'être parent (rit) et puis on apprend. - - - T On apprend à être parent E Oui bon, on apprend, comme on peut, quoi. On découvre chaque fois. Puis comme on est deux et puis qu'on ne réagit pas forcément la même chose, on découvre ça, quoi. On découvre aussi l'autre un peu plus - mais c'est sympa. T Vous dites : au travers de l'enfant, vous découvrez un peu autrement votre mari ? E Ben, oui, parce que on le découvre en tant que père, plus seulement mari, oui. Mais : mais c'est bien, ça complète, un peu. (E22)

e. Médiations sémiotiques – éléments culturels

Très peu de parents choisissent les prénoms sans faire appel à aucune des aides qui sont à leur disposition pour ce processus de choix, leur permettant essentiellement d'élargir l'offre des

prénoms envisageables, ou alors d'explorer les répertoires de prénoms dont ils ont fixé les limites. Certains éléments culturels sont conçus à cet effet, comme les sites Internet, qui offrent des assistances à la recherche de prénoms ; d'autres le sont moins - comme les avis de naissances ou les génériques de films. Mais dès que les personnes les utilisent pour leur procédure, ils les constituent en ressources culturelles personnelles.

Ainsi un livre ou un site Internet permettent-ils d'enrichir la signification d'un prénom et de consolider un choix :

E Ben on avait plusieurs prénoms en tête, en fait, dont Lucas, au début, puis on n'aimait pas trop. Enfin pas trop : on n'était pas trop décidé, et puis on l'a un peu mis de côté, on l'a un peu oublié, on a pensé à d'autres trucs, et tout. - Et puis.. après, au bout d'un certain temps, je ne sais pas, Lucas est ressorti, c'est ma mère qui m'a dit, Ah, j'ai reçu un faire part, c'est un petit Lucas.. (...) Et puis après quand on a vu que Lucas.. enfin on a lu dans un bouquin qu'il y avait des origines scandinaves, et que (riant :) il a été fabriqué au Danemark, on a trouvé que ce serait rigolo, quoi (rires) que.. qu'il y a ait une petite note comme ça de fabrication. (E16)

E En fait le fait d'avoir regardé tous.. tous ces prénoms dans les bouquins ou sur Internet, parce que sur Internet il y a des sites de prénoms occitans, des sites de prénoms bretons, des sites de prénoms celtes, enfin bon, puis c'est sympa, parce qu'on découvre des prénoms qu'on ne connaissait pas, et puis on se dit que peut-être là-dedans il y en a qui nous plaisent. Alors moi j'avais imprimé tout ça, fait moi une première sélection, mon mari la sienne, de sélection, en mettant d'autres signes à côté, après j'avais mis.. j'ai, dans un document ordinateur, donc j'ai mis les prénoms qui restaient - comme ça, et puis on a regardé, puis voilà ! Puis par élimination puis en fait pour résultat, (riant) arriver sur des prénoms qu'on avait déjà, qu'on connaissait déjà, et puis qu'on aimait déjà, mais pas par ce moyen là, quoi ! En fait c'est ça, on retombe sur quelque ch.. on est retombé sur quelque chose qu'on avait : - qu'on avait au fond de nous déjà choisi. Mais on voulait, on voulait juste en fait savoir si on ne passait pas à côté d'autres prénoms. (E25)

Ensuite, ces aides sont souvent utilisées pour se « donner des idées » - élargir les répertoires répondant à certains critères, ou alors affiner la définition de ceux-ci. Pour ce faire, listes de prénoms, faire-part de naissance, listes de saints, listes de classes (pour les enseignants) sont utilisées de manière assez similaire :

E Et puis on a beaucoup regardé aussi les annonces de naissance du moment où j'ai su que j'étais enceinte, on a commencé à regarder tous les prénoms, et il y avait eu une fois un Amélie, mais tout au début de ma grossesse, et j'avais tout de suite noté parce que j'avais bien aimé cette consonance (E2).

E C'était pas.. quand on l'a choisi (...), c'était.. on était au Brésil, en Amérique du Sud, ce n'était pas encore très courant, (...) et on avait fait bêtement le calendrier de notre agenda sur une plage à xxx de Bahia, et puis Joël avait dit « Ah, ben Maxime, tiens. Sympa ». (E19)

L Mais c'est vrai qu'au début ça m'est.. j'ai pu reprendre un registre de classe puis me dire, ben tiens voilà, pour une fois il faut que je voie quels sont les noms qui me plaisent et qui ne me plaisent pas, je ne me suis jamais posé cette question là ! (A6)

Les livres sur les prénoms sont souvent utilisés « à l'envers », pour les listes qu'ils offrent, comme « univers de possibles » - et non pas pour les descriptions des prénoms ou les significations qui y sont attachées, rejoignant ainsi les listes offertes par certains sites :

L Moi j'ai regardé la liste alphabétique, c'est-à-dire les douze dernières pages du bouquin, mais surtout pas aller regarder ces machins de signes astrologiques de je ne sais pas quoi. (A6)

E On a pris comme modèle un livre avec plein de prénoms, et puis bon on a déjà procédé par élimination, il y a beaucoup de prénoms qu'on ne voulait pas déjà à la base, simplement par goût, et puis après on a fait une liste de cinq dix prénoms et... qui nous plaisaient bien aux deux.. (E2)

L Une chose.. alors évidemment moi en grand fana Internet, je me suis dit il y a certainement quelque chose là-dessus sur le Web, et très vite je suis tombé sur des dizaines et des dizaines de sites qui étaient dédiés uniquement aux prénoms. Mais vraiment des sites absolument extraordinaires, qui vous donnent déjà des listes et des choix, qui vous donnent même des algorithmes, où vous pouvez donner des critères et qui vous génèrent des prénoms en fait.. il y a des choses fantastiques là-dessus, et il y a même des sites qui ne sont spécialisés que dans les prénoms bibliques, avec des listes de milliers de prénoms bibliques, la signification et tout et tout. J'ai commencé à imprimer ces listes, vraiment il y a les critères phonétiques, il y a les critères culturels, tout ce que vous voulez, et j'amenais ici des listes et des listes. (A8)

Dans ces différents cas de figures, le parent semble utiliser la liste comme offre de suggestions. De manière plus spécifique, l'exploration d'Internet, toujours décrite avec beaucoup d'enthousiasme, en rapport, semble-t-il, avec le plaisir et les surprises que procure cette activité exploratoire. Les aides *on-line* sont également mobilisées :

E C'était le site.. (...) Moi j'avais demandé des précisions sur Loudmila et Ethan, quoi. Alors pour Loudmila elle m'avait donné les dérivés, les couleurs, le chiffre.. A éviter les noms de famille. C'est marrant, hein ? Étymologie du vieux slaves, aimé de son peuple ou encore, gnan... - Voilà, célébrités, l'actrice gnagnagna. Sainte Loudmila fut la grand-mère gnagna. Oui, je trouvais sympa (E25)

Dans d'autres cas, le livre intervient dans le processus de choix, mais cette fois-ci pour les informations qu'il propose au sujet de chaque prénom : fréquence des prénoms, significations et caractéristiques historiques, voire dimensions plus ésotériques :

E C'est un livre, vous regardez le prénom par exemple Camille, et ça vous explique que dans les années soixante c'était complètement à la mode, que dans les années soixante-dix c'était complètement rétrograde, et qu'aujourd'hui c'est en vogue, ou que ce sera en vogue demain. Enfin bon c'est des statistiques (...) Et ça vous dit en France dans telle région le prénom le plus porté voilà c'est Charline, c'est Albane, des choses comme ça. On ne voulait pas - ça c'est important - on ne voulait pas avoir des prénoms qui soient trop portés. (A3)

L On nous avait prêté un livre avec les prénoms et les significatifs **E** Oui, je l'ai là, le livre **L** Donc on avait regardé tous les prénoms qu'il y avait, et puis Eva c'était la source de la vie, donc source de vie. Alors je dis Mieux que ça on ne pouvait pas... on ne pouvait pas faire ! (A10)

Si dans ces derniers cas il s'agit de confirmer un choix déjà fait, dans d'autres cas le caractère attaché à un prénom détermine le choix. C'est ainsi le cas lorsque les parents utilisent des manuels de prénoms proposant des analyses de caractère des porteurs de prénoms, ou l'Encyclopédie pour identifier des personnages historiques ou mythologiques.

E Disons que je crois pas mal à.. aux caractères par rapport aux prénoms. Je suis assez basée là-dessus. Ce n'est pas que j'y croie : : comme ça, je veux dire, mais. Je pense qu'un prénom donne aussi un caractère à : : l'enfant, à l'individu même. Disons qu'il y a suffisamment de livres sur le sujet, etc., décrivant les caractères etc., etc. Et puis moi j'ai été convaincue, dans le sens où - quand je regarde sous mon prénom, je veux dire à 99% c'est vrai. (rit) (...) Mais bon c'est vrai qu'il y avait des prénoms que j'aimais bien et pis quand je lisais le livre ça me décourageait, tout à fait (rit) Mais je veux dire, même, même je pense qu'à la limite, j'étais tombée.. je veux dire à la limite, Tara ce n'est pas, ce n'est pas.. un prénom, le caractère n'est pas parfait ! Ce n'est pas marqué que c'est un ange, ce n'est pas dans ce sens-là ! C'était plus compatible avec moi, je dirais (E17)

La référence à d'autres porteurs d'un prénom peut servir de confirmation aux prédictions écrites :

E Oui. Il y a.. on a regardé un livre des prénoms où il y avait le caractère (...) Il y avait en tout cas un prénom de garçon, on avait dit jamais, jamais on ne le mettra, ça sera Kevin. **T** Pourquoi ? **E** Parce que moi e : : j'ai connu des Kevin et c'étaient vraiment : : des monstres. (E27)

Il est possible de placer les types d'utilisation de ces éléments sur un continuum, suivant la place accordée au médium. Celle-ci peut donc aller de la simple vérification d'un choix effectué par ailleurs à une sorte de « délégation » du pouvoir décisionnel. Entre deux, différentes modalités de l'utilisation de ces listes sont possibles.

Un premier type d'usage des listes consiste à les traiter comme « ouverture de possibles ». Dans un premier cas de figure, celles-ci permettent d'alimenter une réflexion, une discussion à deux. Dans un deuxième cas de figure, les listes, comme les génériques de films, alimentent plutôt une sorte de rêverie. Le « défilement » de prénom, la longue énumération, induirait un abaissement du seuil de conscience, dans lequel le parent est plus susceptible de connaître des sortes de « flasb », de

cristallisation procède de ceux du rêve, par un jeu de résonance entre ses attentes et les formes sonores ou visuelles condensées des prénoms. Des processus du type de ceux du travail du rêve sont alors à l'œuvre - condensation, déplacement (cf. Lexique, *Traces du travail psychique*).

Un deuxième type d'usage des listes est celui des parents qui font un usage intensif des sites Internet et qui en parlent avec un enthousiasme évident. Nous proposons d'interpréter ce plaisir des parents de la manière suivante : l'espace de jeu qu'offrent ces sites, ce pouvoir de faire et défaire des prénoms sans risques, de manipulations matérielles des possibles, permettrait d'une certaine manière d'avoir une prise sur l'inconnu, de se familiariser à l'idée de l'enfant à venir, par une forme de symbolisation. Dans cet espace virtuel, équivalant ainsi à un espace transitionnel, des processus proches de ceux du jeu sont à l'œuvre - manipulation volontaire, ludique (Winnicott 1971; Tisseron 1999) (cf. Chap. 9).

Un troisième type d'usage est constitué par l'utilisation des significations attachées à un prénom que propose un livre considéré comme faisant autorité. Le prénom est choisi en fonction de la correspondance entre ces significations et certaines attentes au sujet de l'enfant à venir. Ainsi, cette fois, le parent attend une résonance entre ses attentes - le bébé imaginaire - et une explicitation des attributs de ce bébé d'après le livre. Ce n'est donc pas avec un « symbole » de l'enfant imaginaire que le parent entre en résonance, mais avec une forme de mise en forme discursive de ces attentes. Il se peut que ces « prédictions » quant au caractère de l'enfant permettent ainsi de contenir les angoisses fortes que le parent peut avoir au sujet de l'enfant - tout en conjurant (en excluant) les attentes négatives (par exemple liés aux sentiments d'ambivalence au sujet de l'enfant à venir). Le processus à l'œuvre serait alors de l'ordre de la consolidation des affects par une forme d'adhésion à un discours produit par une source dont l'autorité n'est pas remise en question⁸⁴ - ou en tous cas, que la personne essaye de confirmer.

f. Médiation sociale de la procédure

Lors de la grossesse, les parents ont bien sûr l'occasion de parler de leurs réflexions en cours sur le choix des prénoms. Le recours qui est fait à l'avis de tiers varie énormément d'une personne à l'autre. Dans certains cas, toute intervention de tiers est refusée :

E Les prénoms qu'on a choisi on ne les disait à personne Non, parce que si on commence à – les amis, les autres personnes on ne s'en sort plus, quoi. On ne voulait pas être influencé, parce que bon on peut très bien.. essayer de ne pas être influencé, mais on ne sait pas non plus.. jusqu'à quel point on peut ne pas l'être. (E22)

T Et vous n'aviez donc pas voulu parler ni à vos amis ni à votre famille des choix de prénom **E** Des choix de prénom ? Non, non parce qu'on ne voulait pas.. on a trop souvent entendu au cours de soirées des gens dire oui, on a une petite fille on l'appellera comme ça, et d'autres dire, Eeh, c'est moche... Non, je pense que c'est un choix qui est personnel, vraiment c'est nous qui l'appelons tous les jours, donc on ne voulait pas recevoir de pression de qui que ce soit, il n'y a pas de possibilité. (E2)

E On ne voulait pas dire, parce que.. on voulait surtout garder le droit de changer au dernier moment. **T** Puis vous n'avez pas du tout changé d'avis au dernier moment **E** Non. (...) Mais je connaissais des gens, qui étaient sûr d'un prénom au départ, puis à la naissance, ils ont vu le bébé et ils ont tout à coup choisi autre chose. Alors c'est pour ça, moi je ne voulais pas.. on ne sait jamais (rit). (E6)

Dans d'autres cas - plus rares - elle est recherchée systématiquement :

E Tout le monde est intervenu. Chez nous c'est une affaire de famille. Je sais qu'il y a des gens, des couples qui choisissent leur prénom dans leur coin, qui savent le sexe de l'enfant qui le disent ou pas, mais qui ne veulent en tout cas pas dire le prénom, qui gardent ça pour la fin, et tout et tout, qui ne veulent pas être influencés. Nous, on ne part pas du tout de ce principe là, moi je pense qu'un prénom c'est quelque chose qu'ils vont porter toute leur vie, ils vont être confrontés aux autres avec ce prénom, et c'est important qu'on sache dès le départ ce que les autres vont en penser. (A3)

À nouveau, toutes sortes d'intermédiaires sont possibles : recherches d'avis ponctuels, vérification finale :

⁸⁴ Voir par Deconchy (1993) pour ce processus d'adhésion à un discours dont la source fait autorité.

T Puis pendant la grossesse, vous avez.. enfin pendant que vous cherchiez le prénom, vous en avez parlé autour de vous, vous avez demandé l'avis de vos familles ou de vos amis ? E Non. Non, parce que c'est le genre de trucs qui nous embrouillent, après. Puis... - Enfin, au début oui, on disait qu'il y avait plusieurs prénoms, on pensait à deux trois prénoms. Puis après on s'est dit, on ne va plus rien dire, et puis jusqu'au dernier moment.. il y a juste le.. mon beau-père qui a fait l'avis de naissance, là, le faire-part, et puis sa maman qui étaient au courant, puis autrement tous les autres ils n'étaient pas au courant, c'était un peu.... On s'est dit comme on n'a plus la surprise du sexe, autant faire la surprise du prénom. (E16)

E Et puis à la fin, mais vraiment du style quinze jours, non, oui trois semaines, comme ça, avant d'accoucher, j'ai quand même.. j'ai.. avec l'accord de mon mari, trucs, j'ai quand même, j'ai dit, Oui, on ne demande pas juste, on ne dit pas juste notre choix à ma sœur, pas pour lui demander, mais pour voir sa réaction. (E25)

Ces différentes positions se combinent en général avec la décision qu'ont prise les parents quant à la possibilité de connaître d'avance le sexe de l'enfant.

E On ne voulait pas savoir ce que c'était, on l'a gardé pour nous, on n'a jamais dit les prénoms. (E26)

Certains recherchent cette connaissance, d'autres la refusent ; d'autres, enfin, y sont plus ou moins confrontés de fait (par exemple quand l'amniocentèse est exigée pour des raisons de santé). Les raisons de refuser ou d'accepter cette connaissance sont elles-mêmes variables. Accepter cette possibilité permet parfois de se faciliter la construction d'une représentation de l'enfant, mais pas toujours (Missonier 1998, Schlenker, Montaya, Maury, & Visier 1998). La refuser est également plurivoque. D'un côté, certains parents semblent préserver un état de non-représentation de l'enfant. De l'autre, c'est beaucoup plus consciemment que le sexe de l'enfant est ignoré, dans une forme de revendication du respect du mystère de la vie. Le fait de taire le choix du prénom peut traduire une volonté de maintenir ou de restaurer une forme de respect de mystère, déjà trahi par la connaissance préalable du sexe. Dans certains cas également, il traduit une revendication d'intimité - l'enfant est celui du couple, et son projet reste privé. Mais dans d'autre cas, la construction d'une « isolation » sociale traduit davantage une peur des influences, une conscience de la vulnérabilité des décisions et des représentations personnelles. Ainsi, le choix de taire ou de ne pas taire l'état de la procédure à des proches peut indiquer, selon les cas, une certaine acceptation de l'enfant et de sa dimension imprévisible, ou au contraire la difficulté du parent à construire une telle représentation. Par ailleurs, ces deux dimensions concernent en partie les mêmes questions que celles qui sont soulevée en rapport avec la temporalité du processus (ci-dessus, d).

Finalement, une manière mixte, sémiotique et sociale, de médiatiser le choix consiste à confectionner des faire-part de naissances fictifs.

E Ce n'était pas une boutade, j'ai encore le papier. C'est quand chacun de notre côté on essayait de faire des projets de faire-part, et puis on mettait les prénoms. (E26)

Proche de la liste, cette activité permet une confrontation à un avis de naissance « comme si » l'enfant était déjà là, et favorise probablement une double décentration : d'une part, il est possible de se mettre à la place d'un tiers qui apprendrait cette naissance (la mère juste mentionnée prêtait en l'occurrence une grande attention aux faire-part des autres) ; d'autre part, un soutien concret est probablement donné à la formation d'une représentation de l'enfant réel, à l'extérieur du psychisme des parents. En ce sens, par la manipulation de la matière qui y est faite, cette manière de faire se rapproche des procédures soutenues par Internet.

g. Médiations logiques : les opérateurs de la négociation

S'il s'agit pour la plupart des parents de trouver, au terme de la négociation, un prénom « qui plaise aux deux », ce « plaire » est le plus souvent analysé ou décomposé en divers critères explicites lors de l'entretien, souvent définis lors de la procédure par l'un ou l'autre des parents ou d'un commun accord. Les parents présentent ces critères comme étant ce qui leur a permis d'opérer les sélections face à l'infinité des prénoms existants : pour pouvoir être retenus comme prénoms possibles pour un enfant donné, c'est-à-dire entrer dans le *répertoire* des prénoms possibles pour cet enfant, les prénoms doivent satisfaire ces critères. Il est vrai que certains de ces critères ont pu être construits

après les choix eux-mêmes, parfois en préparant l'entretien ou durant celui-ci. Toujours est-il que le processus décisionnel est alors souvent présenté comme étant organisé par ces critères. Parce qu'ils donnent forme à des processus de pensée pas toujours conscients, ceux-ci permettent de partager et de négocier avec un autre cette élaboration. En ce sens, ces critères objectivables peuvent être considérés comme des *médiations logiques* des procédures de choix. Parmi ces critères, les plus courants sont les suivants :

1) des critères de fréquence : pour certaines personnes, le prénom ne doit pas être trop fréquent :

E On se fait les fins de génériques, et puis il y a souvent des noms assez original. T Donc l'originalité c'est à chaque fois un truc qui vous frappe. E Oui c'était quand même un peu notre but. (A1)

E Et puis surtout bon, moi spécialement, moi je voulais un prénom qu'il n'y a pas tout le monde qui s'appelle comme ça. Enfin sinon si on a un prénom et puis tout d'un coup, vous êtes à l'école et il y en a dix qui s'appellent comme vous, je trouve que ce n'est pas joli (A10)

L On n'avait pas envie d'avoir des noms trop à la mode, donc on a déjà éliminé ceux qui étaient dans les hit-parades (A6)

Pour vérifier la fréquence d'un prénom, différentes formes de médiation sont mobilisées : listes des « hit-parades » publiés par l'état civil, livres sociologiques, mais aussi évaluation subjective des faire-part de naissance ou des prénoms usités dans l'entourage - proches, aires de jeux ou jardin d'enfants. A l'inverse, d'autres parents évitent une trop grande rareté, l'excentricité d'un prénom.

E Je veux dire, on ne voulait pas quelque chose de trop original, enfin - c'est clair que, bon nous on est assez classique, comme couple, et puis on ne voulait pas à tout prix chercher l'originalité. T Ça veut dire quoi, assez classique ? E Pff.. je veux dire on n'est pas.. - - Comment dire (rires) Je n'aurais peut-être pas du dire ça (rires) Non mais on est.. on n'a pas forcément envie de sortir des normes pour dire qu'on ne veut pas faire comme d'autres. On aime bien.. la tradition, un petit peu.. le conformisme, donc. (E22)

E Je n'étais pas forcément à la recherche de quelque chose d'original. En même temps, je n.. on n'aurait pas donné un prénom forcément classique. Je pense qu'on aurait laissé de côté tous les prénoms classiques, les Marie toutes les choses comme ça. J'ai vu aussi les Top-ten de ces dernières années, notamment dans la cote du Figaro, je ne sais pas si vos l'avez vu (..) et donc j'avais vu que le prénom Théa avait été donné sur une période de quatre ans, une seule fois.(E5)

La question de la rareté est généralement soulevée en rapport avec des questions d'appartenance, de définition du groupe de comparaison ; elle relève donc de la définition identitaire des parents et est liée à des normes définies de cas en cas. La rareté est ainsi, en un certain sens, « relative ». Ce critère rejoint bien la tension décrite par les sociologues entre la volonté de conformisme et de singularité dans laquelle sont prises les parents (Besnard & Desplanques 1997).

A la question de la rareté s'ajoute en outre une dimension de rareté subjective. Pour certains parents, le prénom ne doit pas pouvoir renvoyer à d'autres porteurs du même prénom dans un cercle social donné, défini par eux. Indépendamment de la question de la référence à des personnes spécifiques, c'est plus généralement le prénom que le parent aimerait voir « neuf » :

E Alors pour le premier (...) on ne connaissait personne qui s'appelle comme ça donc c'était vraiment neutre, très neutre, et puis c'était à 100% ce choix, et pour Lucie ben c'est un peu moins neutre parce qu'on connaît d'autres petites filles qui s'appellent Lucie, mais c'est quand même assez éloigné, c'est des amis, alors... (...) Si ça nous plaisait au son, que ce soit neutre, comme je disais, ça c'était quand même important, qu'il n'y ait pas trop de charge émotive au départ dedans, qu'il n'y en ait pas trop qui le portent, voilà, on ne voulait pas un prénom à la mode, que tous ceux qui naissent s'appellent Lucie. On ne voulait pas forcément être en dehors des courants, mais pas que ce soit LE prénom à la mode (E3)

E Oui, il y a beaucoup d'enfants actuellement qui s'appellent Marie ou des trucs de ce style, et on n'avait pas envie de ce genre de noms. T Vous savez pourquoi ? E Parce que personnellement dans ma tête je trouve que ça fait encore vieux. T C'est donner un nom de vieux à un enfant E Oui.. des nom usés... on a tellement entendu, il y a tellement de personnes qui se sont appelées comme ça que.. (A1)

Par contre, les prénoms « inventés », étranges ou dont l'orthographe a été profondément modifiée par des parents sont rarement justifiés par ce type d'arguments. De fait, le prénom « unique » est le produit spécifique de leurs imaginaires - et dans notre échantillon, ces prénoms « spéciaux » sont tous attachés à des rêves nocturnes des parents. Il sera question des rêves plus loin.

La tolérance à « l'usure » d'un prénom, ou au fait d'en connaître d'autres porteurs, est extrêmement variable. Si ce type d'allusion est souvent évité, il est parfois recherché, parfois pour y inscrire des loyautés, parfois pour toutes sortes de raisons d'attachement ou d'identification à certaines figures. Cela dépend aussi de la tolérance du parent à la multiplicité ; ainsi, les enseignants, les entraîneurs, les personnes qui travaillent dans la médecine infantile, voient « défiler » des porteurs de prénom. Parfois, cela les rend conscients de la relativité de ce qui s'y attache ; dans d'autre cas, cela nourrit leurs rêveries :

L Mais par définition moi je suis enseignant donc j'ai je ne sais pas, tout à coup je ne sais pas trois cents élèves par année différents, et puis je retrouve les prénoms tac.. puis ça ne me gêne pas d'en avoir plusieurs pareils, parce que c'est tout le temps comme ça, avec tous les prénoms. (A6)

L Puis comme moi je fais de l'enseignement puis que je faisais des remplacements, à l'époque, et j'étais en contact avec énormément d'élèves et de prénoms, finalement. Donc quand je n'avais rien d'autre à faire, je regardais les listes de classe, et puis je regardais les prénoms qui me plaisaient. Et puis c'est vrai que deux trois fois j'ai vu ce prénom - euh, en plus j'avais les élèves face à moi, donc je me disais moi.. Pourquoi pas, moi j'aimerais bien si j'ai une fille, j'aimerais bien qu'elle ressemble à cette demoiselle ou à cette fille. Et puis... c'est un peu comme ça que j'ai flashé sur le prénom, on va dire. (E6)

Cette tolérance à l'usure, ou au contraire la volonté d'un prénom « neuf », indique aussi quelque chose quant à la manière dont le prénom peut plus ou moins être lié à l'image de l'enfant à venir. En effet, la revendication d'un prénom inusité semble être une forme de revendication d'enfant « vierge » de toutes prédestinations ou de toute autre image existant dans le monde - offrant à l'enfant réel une page blanche pour écrire sa propre histoire, mais aussi, probablement, offrant au parent un écran de projection pour accueillir ses attentes et ses rêveries les moins conscientes.

2) des critères esthétiques : les parents choisissent un prénom qui leur plaît ; pour la majorité d'entre eux, c'est l'un des arguments centraux. Si des dimensions identitaires entrent souvent dans la composition d'un prénom « plaisant », attachons-nous ici aux dimensions plus directement esthétiques, c'est-à-dire liées à des modalités sensorielles. Il est cependant bien clair que ces modalités sont profondément culturellement dépendantes, et que des représentations inconscientes s'y expriment. Néanmoins, il s'agit bien de dimensions esthétiques - sonores, visuelles, sensori-motrices - décrites de manière plus ou moins explicites par les parents :

E Disons que moi je suis très sensible à la sonorité des noms. Alors j'aime bien les noms qui sonnent bien. Et il me semble que c'est le cas de tous les prénoms qu'on a choisis. Aussi bien Lorette, Garance - c'est son second prénom - Bastien, Alaric, c'est tous des noms qui, qui - à mes oreilles en tous cas sonnent bien (A6)

E On voulait un prénom court, c'était une condition, en fin une condition.. on préférait des prénoms courts, et puis... (...) Enfin c'est tout des prénoms qui sont en deux syllabes, comme ça que j'aime bien. (E22)

E Je trouve que les filles il y a plein de jolis prénoms, à la limite qui sont, oui, qui sont lumineux, fleuris, qui font joli. (A2)

E Martin.. Julien j'ai toujours bien aimé, je ne sais pas pourquoi. Je trouve de nouveau que c'est court, que c'est rapide. Je trouve que... je trouve que c'est doux, Julien, c'est.. c'est doux. (E16)

E Ah oui. Je ne sais pas pourquoi, moi je l'écrivais avec deux L. Pour moi c'était.. je ne sais pas.. pour moi il était... (trace les deux L liés dans l'air, devant son visage avec sa main) beaucoup plus entier en fait, avec deux L (A7)

E Et quand même je voulais que ça, que ce soit des noms avec une certaine force, qui ne passent pas inaperçus. Je veux dire que, quand on prononce *Gabriel*, ne serait-ce que par le son, par ce fait que ça soit trois syllabes etc., que ça prend je dirais déjà un certain volume, une certaine place. Il y a une certaine force dans l'évocation du nom. (A8)

Parmi ces critères esthétiques entrent des critères « d'harmonie » - la manière dont le ou les prénoms ou leurs initiales se combinent avec le nom de famille ou les prénoms d'autres membres de la famille.

E C'est vrai qu'en voyant Amélie avec notre nom de famille, ça faisait joli, ça faisait un joli ensemble, pareil pour Clément, on cherchait aussi... Et pour Clément, on s'est dit Amélie-Clément, ça sonne bien les deux ensemble, quand on les appelle, ça ne fait pas une grosse différence de prénoms, sans être pour autant trop trop similaires. Et c'est aussi pour ça si on avait eu une fille ça aurait été (XXX)⁸⁵ Donc on cherchait aussi un nom qui soit pas trop trop semblable à Amélie, parce que moi je m'appelle déjà Sylvie, Amélie, ça fait déjà beaucoup de IE dans la famille, donc voilà. (E2)

L Oui, c'est vrai les initiales on a essayé de les voir, oui. (...) Alors pour Gabriel c'est G.E.M, (...) E Moi j'avais fait des essais de combinaisons. (...) c'est devenu *gem* en anglais, ça veut dire joyau (...) Alors, moi je l'ai pris comme un signe. (rient) Je suis un petit peu superstitieuse, alors j'ai dit bon, c'est plutôt bon signe, que ça soit quelque chose de joli. (A8)

Ces critères esthétiques sont souvent les premiers à être énoncés dans les justifications du choix. Les raisons qui font préférer tel type de sonorité, tel type de rythme, de forme, de couleur, nous sont elles-mêmes inaccessibles. En revanche, comme nous le verrons plus loin, très souvent, proches de cet aspect esthétique se développent des réseaux de correspondance, des connotations qui permettent de mieux cerner les composantes du choix.

3) des critères de « préservabilité » : les parents sont parfois inquiets des connotations négatives qui pourraient être associées à un prénom, liées notamment à :

- des moqueries faciles, par suffixation, préfixation, modification d'une ou deux lettres - par exemple comme le « Tess-on de bouteille » mentionné plus haut, ou encore

E C'est comme... ta sœur, elle s'appelle Atard, si elle avait eu une initiale... Bertrand, par exemple, ça aurait fait 'bâtard'. Il faut quand même y réfléchir. (rient). On a, on a choisi les initiales aussi en fonction... (A8)

- des déformations involontaires, à cause de spécificités linguistiques :

E Puis bon, vu qu'on voulait aussi quelque chose qui soit facile dans les langues, parce que comme on est bilingue, français-italien, qu'il puisse être prononcé dans les deux langues, et puis pas que les gens quand ils appellent en français ou en italien un prénom, ils vous l'abîment en vous l'appelant... en changeant tout à fait le prénom... de lettres. Parce qu'ils n'arrivent pas à l'appeler en français et puis ils l'appellent en italien, ou vice versa...(A10)

- des initiales problématiques, notamment en fonction de significations alors surajoutées :

E C'est un prénom qui est doux, c'est un prénom qui est court, - il va bien avec notre nom de famille, il n'est pas râpeux, euh.. Parce qu'on faisait attention aux initiales, aussi, hein. Dans le choix des prénoms on ne voulait pas donner de prénom qui fassent SS, ou des choses comme ça, quoi. (E26)

- des références trop fortes à une personnalité médiatique :

L L'appeler Diego parce qu'il y a Diego Maradona et puis il y en a deux cent cinquante mille en Italie qui s'appellent Diego, pas du tout, alors.(A10),

- des particularités orthographiques, évitables notamment grâce aux dérèglementations en matières de prénom en Suisse :

E Je voulais un prénom qui soit court, facile à écrire, comme ça - pour Gregory il n'y a ni accent aigu ni rien du tout, donc comme ça il n'a pas de souci à se faire à l'école, Michael c'est le plus simple aussi il n'y a pas les -T Ah, il n'y a pas les trémas E Non, je n'ai pas voulu comme ça c'est plus facile pour écrire. Il ne va pas les oublier comme ça (rires) il n'aura pas de fautes d'orthographe. (A11).

⁸⁵ Les parents ont souvent demandé de taire les prénoms alternatifs envisagés pour un enfant de l'autre sexe, qu'ils souhaitent réserver pour un prochain enfant.

4) des critères liés à la « durée de vie » du prénom : le prénom doit pouvoir être porté par le petit enfant et par l'adulte qu'il sera un jour :

E Qu'est-ce qu'il y avait encore.. faire attention de ne pas donner un prénom, ça on a trouvé important, ne pas donner un prénom qui va bien à un petit enfant, un bébé, puis après pour l'adulte ça fait complètement ridicule, enfin on trouve que c'est ridicule.(E3)

E Même si, bon, déjà que ça nous plaise mais après aussi, on se dit, bon, est-ce que c'est un prénom qui peut se porter autant petit, autant grand, est-ce que c'est un prénom qui va être, enfin qui est facile à dire, qui va pas, parce que vous savez, les enfants, enfin, entre eux, c'est cruel. Alors des fois peut-être qu'on pense pas à certains prénoms, après ils font des mauvaises plaisanteries. C'est vrai qu'on essaie un petit peu de, même si on peut jamais tout prévoir, mais essayer de.. (E15)

Ces précautions renvoient cependant à trois types de considérations ; les premières concernent l'avenir de l'enfant - c'est l'enfant qui doit être préservé lors du choix d'un prénom non problématique. Ce type de considérations est lié aux deux suivants, à savoir l'expérience personnelle des parents (d'avoir eu des prénoms difficiles à porter, d'avoir vu les moqueries que suscitent certains prénoms), ainsi que la définition identitaire de l'enfant qu'élaborent les parents. Il apparaît ainsi que la définition de critères « objectifs » de choix se révèle être directement nouée aux dimensions identitaires activées au cours de la procédure, dans leurs aspects sociaux et individuels. C'est donc à ces dimensions que nous allons maintenant nous intéresser.

2. Le prénom : signe et programme

Au-delà des critères généraux évoqués jusqu'ici, les répertoires sont avant tout définis par un certain nombre de critères identitaires. En effet, conscients de la fonction d'identification sociale du prénom – largement étudiés par les sciences humaines, comme nous l'avons vu au Chap. 4 – la majorité des parents sont soucieux d'attribuer l'enfant à une catégorie ou un groupe qui leur corresponde ; cela est notamment possible au travers de la définition (a) des répertoires et (b) des principes de prénomination. (c, d) En suivant notre hypothèse, nous examinerons la manière dont cette fonction identitaire du prénom se décline et est modifiée au travers de l'élaboration de représentations de soi et de l'enfant dans le temps. Ainsi, nous verrons que la dimension temporelle imprime un mouvement dynamique à la définition identitaire, qui se présente alors comme « en transition » : d'une part, les principes de nomination peuvent mobiliser des représentations d'une temporalité transgénérationnelle, il peut être question de continuité, de rupture ; d'autre part, les projet de transmission à l'enfant peuvent mener les parents à se projeter dans l'avenir ; la fonction programmatique du prénom sera alors mise en évidence. Tout au long de cet examen, il sera question des conflits qui peuvent apparaître dans les familles, parfois liés à des questions de mixité implicite ou explicite – comment concilier des identités, des projets ? (e) Et finalement, que se passe-t-il lorsqu'il n'est pas possible de se mettre d'accord ?

a. Les répertoires de prénoms

Le discours des parents donne à voir la manière dont les *répertoires* - les prénoms envisagés durant la procédure de choix - correspondent à une catégorisation socioculturelle donnée, notamment au travers leur réflexion sur la compatibilité des critères de composition des répertoires avec une langue ou une connotation identitaire. La dimension identitaire de ces critères est notamment identifiable par le fait qu'ils sont précédés par un marqueur d'identité sociale : le discours se pose en « Moi je », en « Nous » (par ex. Tap & Malewska-Peyre 1991). Les dimensions identitaires ainsi rendues pertinentes pour le choix des prénoms sont parfois totalement explicites, liées à un groupe linguistique ou national, parfois à une classe sociale ou une appartenance religieuse.

E Moi je suis franco-américaine, en fait. Et.. moi j'ai vécu jusqu'à l'âge de dix-huit ans vraiment à l'étranger avec mes parents qui étaient expat⁸⁶, donc on n'a pas arrêté de bouger sur plusieurs continents. Et c'est vrai que c'est une chose à laquelle je suis sensible aussi, de pouvoir avoir un prénom comme ça qui soit facile dans toutes les langues.(E5)

Elles peuvent également être définies de manière moins stricte, ici sur un critère linguistique, en affirmation ou par la négative (ce que l'on n'est pas):

E On a un nom qui sonne... qui ne fait pas du tout exotique, hein Hausset, donc moi a priori, et je crois que c'était un avis qui était plus ou moins partagé par toi, c'est que ça fait un peu ridicule les prénoms étrangers. Hein, Nelson Hausset, ou bien... etc... (A6).

E Puis il fallait se chercher plutôt des prénoms à consonance française, surtout mon mari n'avait pas tellement envie que ce soient des prénoms exotiques - entre guillemets, et puis...(...) et puis il y avait aussi des prénoms comme Quentin, Quorentin, que j'aimais assez. Mais c'était trop.. pas assez français. (E3)

Dans ces cas, le « nous » n'est pas opposé à un groupe différent ; ce sont en revanche les prénoms qui conviennent à « nous » qui sont opposés aux prénoms qui sonneraient « étranger », « exotique ». La proximité entre ce qu'indique le prénom et ce qu'est la personne est très grande. Le souci que l'enfant puisse être reconnu comme étant membre d'un groupe donné n'est ainsi pas éloigné de l'attention qui peut être portée aux connotations du prénom⁸⁷ :

L Samuel, aussi c'est des prénoms que moi aussi j'aime bien. E Pour nous c'étaient des prénoms qui avaient une connotation beaucoup trop juive. Alors ensuite il faut savoir si on a envie de donner un nom spécialement juif à notre enfant ou pas. Puis on n'avait pas forcément envie de ça. Comme un nom spécifiquement arabe, même si pour nous il sonne bien, il fallait savoir si on voulait mettre toute la charge qu'il y a derrière, quoi. Savoir si on veut lui donner vraiment un nom arabe ou pas. Si on appelle notre fille Laïla - enfin Laïla il y en a tellement maintenant - savoir que ça a tout de la connotation arabe, ou alors juive avec Samuel... Et si on a envie de donner ça à notre enfant ou pas, et nous on n'avait pas envie. (A4)

Parmi ces critères liés aux appartenances, une distinction classique peut être opérée. Certaines des dimensions identitaires invoquées sont liées à des groupes de filiation primaire (appartenances transmises par première socialisation dans le groupe familial d'origine). Lorsque cette identité de fait est par ailleurs assumée, voire revendiquée, on peut parler de groupe d'affiliation – qui est en général de type religieux, national, régional... D'autres dimensions identitaires sont liées à des groupes d'affiliation secondaire auxquelles les personnes ont été socialisées ultérieurement, comme les groupes liés aux activités professionnelles, aux loisirs, aux bandes d'amis ; ceux-ci sont donc plus ou moins organisés et susceptibles de développer une forme de langage et de culture qui leur sont propres. Des groupes religieux ou nationaux peuvent également constituer des groupes d'affiliation lorsque la personne les a rejoints d'elle-même. La distinction essentielle entre ces deux types de groupes est liée au rapport à une continuité temporelle qu'ils supposent : dans un groupe d'affiliation « primaire », avoir grandi A avec des aînés A, et décider de rester A et de faire de ses enfants des A suppose une conscience de continuité englobant trois générations (soi, ses parents, ses enfants). Il y a une forme de temporalité *verticale* : la personne qui en est membre est un maillon dans l'ordre des générations, un certain « bagage culturel » est transmis. Avoir grandi A, puis s'être socialisé ultérieurement à B, groupe de « pairs », n'a pas cette dimension. Il y a en revanche une forme de temporalité *horizontale* : la personne se déplace dans l'espace social pour entrer dans un groupe (Carugati *par.*). La différence est parfois difficile à établir : un groupe professionnel peut aussi développer un ensemble de règles et de pratiques, ainsi qu'une forme de transmission intergénérationnelle de ce qui devient une « tradition » (*cf. notamment* Camilleri & Malewska-Peyre, 1997). Le critère de distinction que nous retenons est cependant celui de l'affiliation d'origine primaire (de naissance) du ou des parents à telle culture de groupe.

⁸⁶ « Expat » pour « expatriés » est utilisé notamment en France pour désigner personnes qui, pour des raisons professionnelles essentiellement, vivent temporairement dans un pays d'accueil.

⁸⁷ Les représentations sociales associées aux prénoms sont ainsi puissantes ; elles peuvent aller jusqu'à la stéréotypie (Moscovici 1998).

Les répertoires des prénoms sont-ils associés à des identités de groupes d'affiliation secondaire ? D'une manière symétrique aux énoncés portant sur les appartenances identitaires d'affiliation primaire, les énoncés des parents peuvent faire référence à des dimensions relatives à l'affiliation secondaire en rapport avec le choix des prénoms. Ici cette dimension se rapporte par exemple à soi en tant qu' « amateur des sports maritimes » :

E Puis bon c'est vrai qu'à ce moment-là, oui, on aime bien tout ce qui est marin, style marin, mon mari maintenant il fait beaucoup de voile, alors.. en plus il est dedans, quoi, mais.. Océane, Marine, bon ben tout ça...(..) T Vous avez dit que vous étiez assez mer, tout ça E Oui T Genre vous faites de la voile et tout ? E Mon mari, oui, surtout. Et puis moi j'adore tout ce qui est océan.. T Oui ? E Oui oui, très... On a besoin d'aller voir la mer en tous cas deux fois par année, oui. Puis bon, mon mari il vient d'(une région côtière). Il (y) a sa famille. Et puis on va tout de suite à l'océan, quoi, dès qu'on va là-bas, on va à l'océan. (..) Même quand il fait mauvais, même quand il y a la tempête c'est fabuleux. L'océan c'est... J'espère pouvoir finir mes jours là-bas (rit).(E8)

Cependant, dans d'autres cas, un parent qui se définit comme sportif mentionne un prénom de sportif qu'il admire, un membre d'une société d'aviation choisit le prénom d'un astronaute. Dans ces cas, c'est donc davantage une *figure* spécifique, affectivement investie, qui représente une forme d'idéal lié à l'appartenance à un groupe donné qui entre dans le répertoire des prénoms - une forme de « modèle identitaire » (Zavalloni & Louis-Guérin 1987). Dans quelques autres cas, les répertoires sont composés dans le cadre de discussions régulières avec les groupes d'amis, proches d'âge. Ces groupes d'affiliation permettent donc de sélectionner des prénoms ponctuels ; ils ne mènent pas les parents à définir de principes de sélection pour la composition des répertoires. L'idée d'une continuité d'appartenance en est exclue ; c'est plutôt de fabrication de « mêmété » dont il est question.

Toutefois, ces catégories se complexifient dès que l'on considère la composition entière du nom - plusieurs prénoms et nom de famille. Les différences culturelles dans le couple peuvent en effet être gérées par l'aménagement des principes de nomination (b, ci-dessous).

Ce premier survol des arguments de type catégoriel met en évidence certains éléments liés à la composition des répertoires qui peuvent être analysés de la manière suivante :

- (i) « Moi je suis/nous on est A ».
- (ii) « donc il faudra que ça sonne A (ou : non B) »

D'abord, le parent se présente lui-même sous l'angle d'une appartenance identitaire revendiquée (i). Ensuite, le discours se déplace sur le plan des prénoms : comme conséquence, des critères de composition du répertoire sont proposés (iii). L'argument manquant dans cette inférence - presque toujours implicite est (ii) « donc l'enfant qui est le mien (le nôtre) est comme moi (comme nous) et sera A (non B) ».

En d'autres termes, le discours change deux fois de niveau : il passe des catégories des prénoms à celui des identités ; il passe d'un discours au présent à un discours d'avenir. Il y a une forme de reconduction automatique de l'identité énoncée, qui dès lors peut être considérée comme « allant-de-soi ». Ainsi, une dimension de projet pour l'identité de l'enfant est clairement amenée au travers de ce choix. Au travers de ce glissement, cette décomposition met en évidence la proximité des thématiques identitaires et des questions de nomination ; mais de manière plus pertinente, elle amène également l'idée de *projet pour l'enfant* associé à la nomination.

Nous verrons qu'imaginer un enfant futur ayant telle identité suppose aussi, de manière implicite, s'imaginer soi-même avec cet enfant, en tant que parent de cet enfant qui peut être reconnu comme sien ; cette dimension suppose donc que le parent s'imagine lui aussi au futur.

Dans les premiers cas examinés, cette dimension identitaire du parent est simplement posée (« je suis A ») ; il semble aller de soi qu'elle soit reconduite. En revanche, dans le cas des couples mixtes et des couples migrants, la simple reconduction du « moi je » ou du « nous on » est rendue impossible.

Dans les cas des couples conscients de leur mixité ou de leur différence - situation minoritaire, migration - la sensibilité à la dimension catégorielle des prénoms, c'est-à-dire au fait que le prénom institue l'enfant en tant que membre de tel ou tel groupe est en général importante. En particulier, il s'agit en général de gérer deux répertoires *a priori* incompatibles, celui de chacun des parents ou (ou et) celui du pays d'origine et celui du pays d'accueil. Le processus de décision comprend alors souvent une importante part d'explicitation des critères de définition de ces répertoires. Il s'agit finalement de décider lesquels seront valides pour le prénom de cet enfant, et, par la même occasion, quelle sera l'identité de cet enfant. Les quatre types de stratégies envisagées plus haut (cf. Chap. 2) sont bien présentes dans cet échantillon :

1) Les répertoires sont particulièrement rattachés à l'une des appartenances en présence, ici celle du mari :

E Donc en fait mon mari il est basque, G. c'est typiquement basque, et puis moi j'aime beaucoup cette région, et puis j'avais envie de prénoms basques. Donc j'ai.. plutôt moi, en fait, demandé d'avoir des prénoms basques, parce que je trouve que ça va.. c'est joli d'avoir en fait le prénom et un nom de famille typiquement basques, d'avoir en fait un lien entre les deux (E23)

2) Les répertoires sont compatibles avec les deux groupes d'appartenance en présence (ceux des parents ou ceux (celui) des parents et le pays d'accueil), que ce soit au niveau linguistique ou plus largement culturel :

E Le problème qu'il y a chez nous c'est que l'on aurait.. on voulait déjà un prénom court, vu qu'on s'appelle Maginero, donc si on mettait encore un nom, un prénom plus long ça fait encore plus difficile, et puis fallait que ça... on aurait aimé que ça soit une consonance française et italienne sans problème, donc vu qu'on a quand même beaucoup de parenté en Italie, alors garder quand même un petit peu quelque chose de latin, enfin de suisse et d'italien. (A10)

3) Le répertoire est défini à l'extérieur des deux groupes d'appartenance des parents, dans un « pays tiers » :

E Bon au départ... étant donné que moi je suis italienne et que mon mari est suisse, il fallait qu'on choisisse un prénom qui va plus ou moins dans les deux langues. Alors.. puis on n'aimait pas trop ces vieux prénoms, on voulait quand même un peu prénom style américain, qui ré... qui sonne un petit peu américain, donc on a choisi Michael, quoi. (A11)

4) Le répertoire est défini par une catégorie d'appartenance supra-ordonnée aux deux groupes en présence - une forme d'universalité (suprareligieuse, supranationale) :

L C'est-à-dire que ma femme est suisse, et moi je suis hollandais. Alors, aujourd'hui on vit en Suisse, demain je ne sais pas où on va être, et puis encore moins on ne sait pas où vont vivre nos enfants, donc il fallait que ce soit un prénom, aussi bien pour Samuel que pour Gabriel, un prénom qui passe partout. Plutôt que quelque chose de purement local, où dès qu'on sort de la petite région on a l'impression que c'est un nom vraiment bizarre. L'autre aspect, moi je suis d'origine - - enfin, je suis, je suis hollandais mais je suis né en Israël, je me sens, pas extrêmement proche, mais quand même suffisamment, pour avoir voulu un prénom biblique.(A8)

Sur le modèle de la décomposition précédente, la difficulté à laquelle est confronté le parent d'un enfant entre deux cultures peut être posée comme suit:

« moi je suis A ; toi tu es B : l'enfant ne peut pas être « comme toi » et « comme moi » en même temps, tien et mien : à qui l'enfant est-il? ».

Dans ces cas, énoncer une identité pour soi ne peut pas avoir de traduction directe sur le plan des prénoms pour l'enfant (le passage (i) à (iii) ci-dessus). Il y a nécessairement *suspension* de l'inférence automatique, pour permettre un examen de la situation - c'est qu'il y a « saillance » de la dimensions identitaire. En quoi consiste cet examen ? Il nous semble que l'examen pose la personne en face d'une alternative implicite :

« l'enfant peut être A ou B, ou A et B, ou C= (non A et non B), ou C=(A et B) »

Le parent doit donc examiner son propre attachement à A pour pouvoir répondre à une question du type : « Je suis A ; un enfant qui sera signalé comme non A sera-t-il encore mon enfant ? ». Comme dans les couples non-mixtes, la dimension projectuelle est implicite. En revanche, cette fois, le parent est susceptible d'interroger sa propre affiliation, qui ne va dès lors plus « de soi ». Cela voudrait aussi dire que cette réévaluation de l'ancrage identitaire se double d'un *projet de soi* qui peut être modifié, par exemple lorsque la personne décide de renoncer à son identité A pour le bien de son enfant ou au terme d'une négociation avec son partenaire. Ces considérations sur la « suspension de la reconduction de l'« allant-de-soi », d'une identité liée à une culture constitutive, s'éclairent dès lors que l'on se penche sur les principes de composition du nom et des répertoires.

b. Principes de nomination

Les *principes de nomination* désignent pour nous les principes de composition de l'appellation de l'enfant et comportent essentiellement deux aspects : le nombre de prénoms que porte l'enfant et la justification de ce nombre ; les éventuelles conventions relatives à la définition des répertoires de chacun des prénoms.

Dans les sociétés traditionnelles, des coutumes familiales, des principes religieux déterminent souvent ces principes de composition. Lorsque les parents évoquent cet aspect, leur discours est généralement introduit par des verbes de réflexion : « on s'est dit que, on trouve que... ». Ces verbes peuvent être compris en tant qu'ils indiquent le résultat d'une délibération : il y a eu examen de la question et positionnement.

Dans notre échantillon, un premier type de principes est lié à des pratiques familiales, groupales, culturelles, religieuses ; les principes explicités ne sont par ailleurs jamais proposés en rapport avec des groupes d'affiliation horizontale. Certains font référence à des traditions familiales, à des temporalités longues qui régulent notamment l'attribution des seconds prénoms.

E Donc c'est Arthur, Alfred Abraham et Camille, Jeanne Guédalia. Alors en fait pour les deux prénoms, pour les deux enfants, les deux prénoms qui suivent c'est des références historiques, en fait, de la famille de mon mari et de ma famille à moi. Donc à chaque fois, pour le premier, Arthur donc: Alfred c'était le nom de mon grand-père, et Abraham c'était un arrière-arrière-grand-père de Jean, mon mari. Et Camille, Jeanne Guédalia: donc Jeanne c'était la sœur de mon grand-père et c'était aussi une grand-tante - enfin il y en a eu plusieurs et j'aimais bien le prénom Jeanne, et Guédalia c'est une arrière-grand-tante de mon mari. Donc à chaque fois c'est des choses comme ça. (...) T Le choix d'avoir trois prénoms, c'est quelque chose que vous aviez vous et que votre mari a aussi ? E Oui, on a tous les deux trois prénoms, on ne s'est même pas posé la question, en fait d'office. On a choisi un prénom principal et puis ensuite les deux autres prénoms c'était évident. (...) C'était deux pour chacun d'office. Ça fait que chacun met sa petite note, il y a le choix commun, et il y a, pas un choix, mais une petite pointe personnelle de chaque parent, je trouve ça sympa. T Dans votre famille c'est un usage qui est assez répandu ? E (un ou deux) En général pour témoigner quelque chose à quelqu'un, ou pour un souvenir. Mais en tout cas ce n'est pas des prénoms qu'on aurait pu donner et qu'on a pas donnés. (...) T Et ces prénoms-témoignage restaient d'habitude dans votre famille à l'intérieur de la famille, ou sortaient parfois ? E Non. Familial, familial. (A3)

D'autres principes sont liés aux règles fixées par un groupe religieux spécifique. Ceux-ci peuvent être exprimés sous forme d'interdits ou sous forme d'obligations, comme ceux qui concernent le parrainage :

L Oui. Il y avait juste comme la tradition juive ne veut justement pas utiliser... ne pas nommer selon quelqu'un de proche et de vivant. Là il y avait effectivement pas de cas comme ça autour de nous. (A8)

T Et puis Julie a un deuxième prénom, hein ? E Oui. C'est le prénom de sa marraine. (...) Alex aussi, on a mis le prénom de son parrain. (...) T Ça c'est venu naturellement, que vous donniez... E Oui, ça c'est surtout venu mon mari qui avait envie qu'on fasse comme ça, parce que moi je ne suis pas spécialement pour les deuxièmes prénoms, enfin moi-même je n'en ai qu'un, et puis je ne trouve pas que... Enfin c'était... comme on ne tient pas spécialement à faire un baptême, tout ça, religieux, c'était aussi une façon de... renforcer le sens du parrain et de la marraine. T Oui. Parce votre mari, lui il a un parrain, marqué dans deuxième prénom, et tout.. E Oui. Lui son deuxième prénom c'est le prénom de son parrain. (E22)

Dans ces derniers exemples, nous voyons qu'en examinant des principes de nomination, les personnes considèrent la tradition des groupes auxquels ceux-ci réfèrent et l'éventualité de la reconduire. Le parent examine ainsi la question de s'inscrire dans une continuité et de maintenir un héritage transgénérationnel – une tradition. Lorsque les dimensions traditionnelles sont en plus religieuses, l'idée de « religion » - ce qui relie – suppose l'idée d'une collectivité. En réfléchissant à la possibilité de maintenir ou non un principe de prénomination d'origine religieuse, le parent peut ainsi indiquer sa volonté de maintenir vivante une collectivité, avec sa mémoire et ses pratiques.

Des traditions peuvent cependant être rompues. Ici, des arguments biographiques justifient un tel choix :

E Ah non. Aah, ça je ne voulais pas. Alors ça c'était une des premières choses que j'avais dit : je ne veux *que* un prénom. T Et pourquoi ? E parce que les deuxièmes prénoms en général c'est toujours des trucs pour faire plaisir à la famille. D'histoire.. je n'avais pas envie d'histoires, de.. je disais non. Et puis il faut dire, la vérité, c'est que moi j'ai un deuxième prénom - euh : : qui... c'est la... Mon père, quand il était petit, il avait une grande sœur qui est morte de la varicelle à cinq ans. Et moi j'ai ce deuxième prénom. Etxxx - ce n'est pas facile En plus.. c'est Hélène. Ce n'est déjà pas un prénom que je trouve ravissant. Mais en plus avec cette histoire derrière, je trouve que ce n'est pas facile à porter. Alors.. Et puis je trouve que les deuxièmes prénoms en général, quand tu es enfant, et puis tu dis, Ah dis moi ton deuxième prénom, tu dis ton deuxième prénom, et je trouve que c'est toujours des prénoms - pas ravissant, quoi. Des vieux trucs de famille, et puis ça je ne veux pas. (E7)

Ainsi, la dimension traditionnelle se double d'une dimension plus personnelle. Maintenir une tradition exige peut-être une expérience personnelle acceptable de la tradition.

Les deuxièmes prénoms semblent ouvrir un espace de liberté supplémentaire qui permettent au parent de consigner des expériences identitaires ou personnelles n'ayant pas leur place ailleurs, pour une raison ou une autre - désaccords entre parents, non-congruence avec d'autres principes.

E par exemple son deuxième prénoms c'est Zoé, moi j'aimais beaucoup.. mon mari aim... mais c'est vrai qu'on voyait, c'est vrai qu'on aurait eu de la peine à appeler notre enfant comme ça, comme premier prénom. T Pourquoi ? E Parce que : : parce que ça a un aspect un peu plus.. plus rigolo, pour nous. C'est un peu plus... c'est un peu plus.. c'est surtout un prénom qu'on voit bien porté par une enfant, plus difficilement par une femme, mais on aimait bien, et puis on s'est dit on le mettr.. on le met en deuxième, parce que même si on a une autre fille, on ne l'appellera pas Zoé. (E25)

Dans le cas des couples mixtes, cet espace de liberté supplémentaire est fréquemment utilisé pour restaurer une complexité qui a pu être perdue lors de la négociation sur le premier prénom. :

E ...puis disons elle un deuxième prénom, elle s'appelle Amira.: : puis en arabe, ça veut dire princesse. En fait je suis d'origine syrienne.- - - donc c'est pour ça qu'on a donné un deuxième prénom oriental, parce que je me suis (dit que) c'est quand même la moitié de leur origine, puis comme j'aime bien xxx puis mon mari aimait bien, voilà, on l'a appelé Elisa Amira.(E12)

E Alors, le premier s'appelle Yanis virgule Arnaud, et la deuxième Roxane virgule Yasmine. C'est vrai qu'on a toujours voulu les deux prénoms, un qui fasse plus local, je dis bien local, pas musulman, mais local de l'origine de mon mari. Et puis bon moi ça m'était complètement égal, vraiment complètement égal, mais lui, il insistait absolument pour avoir aussi un prénom local d'ici – parce que lui il souffre de son nom (E10)

E Mon mari il (a l'air d'être d'origine celtique), hein. Et puis moi je suis italienne, cent pour cent, hein, mes parents sont italiens. (...) Alors j'ai dit Okay pour Gwenaëlle, et puis moi j'aimais bien Anne. Alors.. on a mis Gwenaëlle, et Anne. T Comme deuxième prénom. E Comme deuxième prénom. Alors lui c'était vraiment le côté celtique, et puis Gwenaëlle ça veut dire, oh je ne sais jamais ce que ça veut dire, heureux, blond heureux.. (...) Anne, moi je savais depuis longtemps que je voulais mettre Anne, Anaïs, puis lui il ne voulait pas comme premier prénom, ou Anne, Anaïs. C'étaient les deux qui me plaisaient... T Pourquoi il vous plaisait, à vous ? E Moi il me plaisaient - à cause de la sonorité, et puis.. bon moi je suis ça je suis catholique, quoi, et puis je trouvais que l'image de Sainte-Anne, qui est la mère de Jésus-Christ.. euh la mère de Marie. (E24)

Cependant, au-delà des principes liés à des groupes ou à des souvenirs personnels, un troisième type regroupe des principes pragmatiques découlant de l'expérience de la complexité des procédures de négociations ou anticipant les problèmes d'usage du prénom. L'impossibilité de

résoudre les difficultés d'une négociation peut mener aussi bien à réduire le nombre des prénoms qu'à l'augmenter.

T Oui. -- Et quand vous avez pensé à mettre deux prénoms, en fait, c'est un peu par hasard ou c'est que vous aviez... que vous vouliez mettre deux prénoms ? E Oui, on était resté sur deux prénoms, c'est vrai. Euh - Non, c'était pas par hasard, justement. Étant donné qu'on était pas vraiment d'accord, entre guillemets, sur les prénoms qu'on avait pour les enfants ; (mon mari) voulait l'appeler Arthur, Vincent, donc on s'est dit « ben à ce moment-là, on les met en deuxième pour chacun ». Donc en fait, on a quand même donné des prénoms qui nous plaisaient autant l'un que l'autre. Et puis je trouve que c'est pas plus mal, enfin, moi j'aime bien, à savoir.. On avait tous les deux déjà des deuxièmes prénoms, aussi bien Florian que moi, donc on a dit « pour les enfants aussi ». T (...) Puis vous savez comment ils vous ont été donnés, ces deuxièmes prénoms ? E Alors moi, Frédérique, c'est en rapport avec ma tante qui s'appelle Frédérique, la sœur de ma maman. Et mon mari, je ne sais pas du tout. On voulait un moment donné aussi, donner les prénoms des grands-pères ou des grands-mères, parce que c'est surtout ça. Et puis.. et puis c'était un peu compliqué parce qu'en fait, mes beaux-parents sont divorcés, mon mari.. mon beau-père s'est remarié, enfin. Alors on a dit « ça va faire des histoires avec les beaux-pères (T rit), alors on a dit « bon, on laisse tomber », Puis j'ai dit « si je donne juste le prénom de ma fille.. que le prénom de ma maman à ma fille, ma belle-mère, elle va faire un cirque. Puis après, si je donne le prénom de la maman de mon mari, puis pas de sa deuxième, bon, enfin bon, alors on a dit « on laisse tomber ». (T rit) (E21)

On trouvait déjà un, c'était déjà bien assez compliqué d'en trouver, on ne va pas en trouver un deuxième. On aurait pu mettre celui de sa marraine, mais bon. On n'a pas mis. (E18)

De la même manière, l'anticipation des problèmes d'usage justifie le choix du nombre de prénoms.

L On voulait un deuxième prénom, - je vais.. je vais dire, je vais dire la vérité, comme elle me sort.. c'est de la faute à mon oncle. Parce que étonnamment, dans ma fille, j'ai une histoire sensationnelle. Mon.. mon oncle s'appelle Lucien, son deuxième prénom c'est Michel. Et il n'a jamais aimé son prénom Lucien. Et : : dans les années soixante il a migré en Australie, et en Australie, il s'appelle Michel, voilà, il a changé son prénom. (...) Et je me suis dit, Tiens, si peut-être Sécyte ça ne lui plaît pas, puis qu'elle voudra prendre Morane plus tard, ben elle le fera. C'est aussi un choix. - Parce que changer complètement de prénom, c'est des papiers monstrueux.. Tandis que passer sur son deuxième prénom, c'est plus facile. (E9)

L C'est-à-dire que j'ai tout à fait vu l'utilité d'avoir un deuxième prénom, à cause de problèmes d'homonymes très désagréables dans ma famille, une fois pour mon père, une fois pour moi, donc je trouvais bien de pouvoir dire, et j'écris bien souvent dans tous les papiers officiels et sur les machins bancaires et autres, mon deuxième prénom.. puis en plus je l'aime bien. Voilà, donc...donc tout à fait le contraire (de sa femme) (rires) je voyais tout à fait l'utilité à une (règle ?) de l'état civil. Je veux dire, moi je me suis fait retirer mes droits civiques, une fois, je n'ai pas pu aller voter parce que on me croyait en prison alors que c'était un homonyme qui l'était, voilà. Ou bien on me disait que je n'avais rien sur mon compte à la banque, alors qu'en fait je savais que j'en avais et pour cette raison j'ai bien apprécié de pouvoir dire André comme deuxième prénom. Donc... (...) On m'a cru décédé, aussi, enfin etc...J'ai passé par toutes les possibilités, là, avec les homonymes, donc ça ne me dérange pas du tout d'avoir donné deux prénoms, là, à mes enfants. (A6)

Dans tous les exemples qui précèdent, un fait autobiographique est lié au choix du deuxième prénom. La justification implicite de l'attribution du nombre de noms donnés semble être de type :

« moi j'ai X noms, ou le fait F, donc mon enfant a X ou non X prénoms ».

Ce « fait F » est presque toujours un événement biographique ou la synthèse d'une expérience de vie. Autrement dit, la discussion sur le principe du nombre semble directement activer chez le parent un examen de certains aspects de l'histoire de sa vie.

Cet aspect biographique est parfois élevé à un certain degré d'abstraction - ici une responsabilité morale :

L Moi j'ai deux prénoms, bon c'est assez courant quand même d'en avoir aussi. J'aurais aussi l'impression, en donnant un seul prénom, c'est comme si, si - si j'avais manqué à quelque chose, je n'avais pas donné assez à mon fils. E C'est-à-dire que tu veux lui donner un choix, éventuellement pour changer un jour ? L Non, je ne pense pas, je ne le vois pas comme un choix. Mais c'est comme... je lui donne un certain capital de départ, qui est son nom de famille et ses deux prénoms, et pour moi le fait de lui donner deux prénoms c'est plus généreux de ma part qu'en lui donnant un seul prénom. Un seul prénom où il pourrait me dire, « Mais papa, pourquoi tu m'as donné qu'un seul ? » (A8)

Ainsi, d'une part, l'espace de liberté qu'offre le deuxième prénom permet de lier à l'enfant une forme de souvenir personnel, de regret, d'expression de responsabilité, voire d'aveu d'impuissance. D'autre part, il permet de le lier à, ou de le séparer de groupes ou de traditions.

Les dimensions temporelles liées au deuxième prénom se déclinent donc différemment de celles du premier prénom, où *l'affirmation d'une identité sociale et de son éventuelle continuation sont affichées*. Deux autres formes de continuité s'y expriment. La première concerne une *expérience plus intime* du parent. Elle ne définit pas de projet pour lui, mais associe à son destin un souvenir privé, une somme d'expérience. La deuxième concerne une forme de *responsabilité historique* ; il n'y a pas un projet pour l'enfant, mais plutôt pour le groupe qui se maintient dans le temps au travers du prénom. Ces deux formes de temporalité, privée et collective, trouvent d'autres expressions dans le discours des parents, où elles rejoignent les questions de continuité, comme nous allons le voir maintenant.

c. Identité et transmission

Le discours sur la procédure de choix donne à voir d'autres lieux de négociation des « allants-de-soi » culturels que ceux qui concernent les répertoires et les principes de prénomination. La question de la langue que parlera l'enfant, de la cuisine qu'il mangera, des pays qu'il verra pour connaître les membres de sa famille ou ses origines, laissent également entendre une réflexion sur les traditions ainsi que la définition d'un projet identitaire pour l'enfant. Ces conduites identitaires planifiées pour l'enfant supposent bien entendu que le parent y participe, et par conséquent qu'il agisse lui-même d'une manière conforme à l'identité projetée pour enfant – c'est là le principe de la transmission culturelle.

Pour mieux comprendre les « intentions d'actions » des parents, nous avons intégré dans les entretiens une question relative à la « transmission » de valeurs, de souvenirs, de savoirs spécifiques au groupe ou à la famille.

Bien que cette thématique soit parfois spontanément évoquée, la question posée de manière directe a souvent pris au dépourvu les parents - c'est une question « difficile ». Un père explique par exemple qu'il la considère comme une question sur lui-même, parce que « quand on a des enfants, on essaye de leur transmettre *ce qu'on est* » (E26). La question est difficile également lorsque le parent ne l'avait pas formulée en ces termes :

T Puis - dans.. de cette manière-là, il y a d'autres choses que vous vous êtes dit que vous voudriez lui transmettre, je ne sais pas, dans vos choix, dans vos valeurs.. Bon c'est une question un peu grande ! (rires) E Mais c'est clair ! On va lui transmettre toutes nos valeurs ! (rit). Euh.. vraiment on s'est dit spécifiquement sur quelque chose, je ne vois pas, comme ça je ne vois pas.(E28)

Il y a là un problème en partie méthodologique. Des réponses sont cependant produites. Une partie des réponses concernent cependant non pas des intentions de transmission, mais des *attentes*, comme celles relatives à la réalisation morale, psychologique de l'enfant ou au niveau de ses études et de son orientation professionnelle, ses loisirs... Cette question est développée plus loin.

L'idée d'une transmission a cependant été abordée plus spécifiquement, parfois spontanément par les parents, parfois lorsque des questions indirectes ont été posées – au sujet des pratiques du couple, du mariage, du baptême, et sur les pratiques des grands-parents (du bébé), ce qui permet d'obtenir des réponses plus concrètes.

Premièrement, certains parents n'envisagent pas la question d'une transmission, ou répondent par la négative ; il y a une forme d'*anomie* temporelle.

T Et par rapport à ces différentes choses que vous avez évoquées, il y a des valeurs, des manières de faire que vous voudriez leur transmettre, à vos fils ? E Non, j'ai vraiment. Non, parce que je pense que quand on a des enfants, on se fait plaisir jusque là, disons que, et puis après il faut lui laisser un tout petit peu.. eux ils feront vraiment ce qu'ils veulent. Je n'ai pas envie de.. Bon le mot valeur c'est toujours très.. Mais c'est vrai que je pense qu'en vivant avec nous, il y a certaines choses qu'ils vont voir, ils feront peut-être la même chose, peut-être qu'ils trouveront ça complètement..

Deuxièmement, beaucoup évoquent le fait qu'une transmission se fera de fait, parce que les enfants seront socialisés à leurs valeurs, grandiront en leur compagnie. Parfois certaines des idées relatives à leurs propres choix, idées, et développées dans le couple, apparaissent.

T - - Puis il y a des.. dans les idées qui vous sont chères, ou les valeurs que vous avez vous, ou bien vous et votre mari, il y a des choses que vous voudriez transmettre à Céline ? E Je pense que de toute façon on va les lui transmettre, pas de force, mais disons que c'est clair que dans la façon de l'éduquer, dans la façon de vivre, il y a des choses qui vont passer de toute façon. Après, de nouveau, elle en fera ce qu'elle veut, quoi. (E14)

E Non, la seule chose que j'aimerais transmettre qui soit de.. qu'ils arrivent de .. de.. qu'ils aiment la vie, quoi, qu'ils voient le côté positif de la vie, qu'ils arrivent à trouver leurs valeurs, à les avoir, enfin qu'il soient heureux (rit). Simon... oui, j'ai envie de transmettre nos valeurs, mais sans le s'imposer non p.. enfin je ne pense pas qu'on puisse les imposer J'espère qu'on sera un exemple, finalement ils jugent aussi sur ce qu'on vit et pas seulement sur ce qu'on dit, donc... voilà. (E22)

Troisièmement, un grand nombre de réponses sont exprimées en terme d'intentions éducatives :

T Il y a des.. quand même des choses, je ne sais pas, des valeurs, ou des manières de faire, ou des choix que vous avez faits, vous et votre mari, que vous voudriez lui transmettre ? E A elle ? T A elle. E Oui. Ben déjà le.. le sport. T Le sport. Vous avez fait du tennis, vous m'avez dit. E Oui. Moi j'ai fait de la compétition, et dans le tennis, mon mari a fait de l'hockey, quinze ans de compétition. Maintenant on fait plus.. moi ça fait très longtemps que je n'ai pas joué au tennis, mon mari ne fait plus de hockey mais dès le moment où il a arrêté le hockey il a fait du full-contact du ski de la grimpe, du vélo enfin bref, et à chaque fois, à fond. Et là, il est dans le vélo depuis plusieurs années, il fait du ski, du surf, du télémark, il enseigne, enfin.. Et moi je suis convaincue d'une chose, c'est que ça permet en tous cas de passer l'adolescence de manière totalement différente quand on a un sport, que quand on n'en a pas. (E25)

Ou encore

T Des valeurs, ou des manières de faire, ou des choix.. E Oui, j'espère, j'espère que.. je vais déjà essayer de lui.. de lui inculquer xxx l'organisation, le rangement, parce que je vois chez, chez ma sœur, les petits gamins, qui rentrent de l'école, les blousons, pt, par terre, tout par terre, et la maman derrière qui ramasse tout. Là moi je vais essayer, je dis bien essayer, parce que ce n'est pas une chose évidente, de lui apprendre, quand elle rentrera de l'école, à bien ranger ses affaires tout de suite, à être polie, bien sûr, comme tout parent, savoir dire bonjour, merci, et puis d'être, d'être obéissante, quoi. On va essayer de faire le un-deux-trois. C'est-à-dire, si elle fait quelque chose et puis que : : on lui dit une fois, arrête, deux fois, arrête, trois fois, poum - la fessée (rit). Mais.. on verra si ça marche. Mais on le fera, attention, un deux trois (rit).(E27)

Ces intentions éducatives ont plusieurs composantes. Premièrement, elles donnent accès aux « ethnothéories éducatives » des parents débutants ; elles témoignent ainsi de certaines représentations de ce qui est bon pour le développement d'un enfant (cf. notamment Super & Harkness 1997). Ces ethnothéories ont ici différentes origines. Elles sont certainement en partie sociales – comme dans l'exemple qui précède. Mais elles ont aussi une origine biographique.

Ainsi, deuxièmement, elles indiquent les conclusions d'une relecture par le parent de son propre parcours développemental ; dans le premier exemple, en effet, la mère identifie ce qu'elle estime être un facteur clé de son développement.

Troisièmement, elles montrent le raisonnement implicite du parent : « dans mon passé, l'élément A a été déterminant ; donc l'élément A sera déterminant pour l'enfant dans le futur ». Ce qui peut justifier un tel raisonnement, c'est nécessairement que ce qui est bon pour une personne l'est aussi pour une autre, ou alors que ce qui est bon pour un parent est l'est également pour son enfant qui est « de la même sorte ». Là encore, la nécessité d'avoir à penser l'enfant dans un avenir indéterminé peut susciter une attitude réflexive sur sa propre histoire.

Dans ces deux derniers exemples, la notion de « transmission » ne recouvre que deux générations ; les contenus de transmission ne sont pas liés à des groupes de socialisation primaire - ce ne sont pas des « traditions ». Pour certains parents, la transmission des « savoirs acquis » et des « traditions » sont relativement proches ; ils glissent facilement d'un type de problématique à l'autre. C'est peut-être une indice de la proximité des attitudes réflexives que supposent l'examen de la possibilité de transmettre une « tradition » ou un « savoir acquis ».

Quatrièmement, d'autres parents évoquent directement la génération qui les a précédés, et décrivent des éléments qu'ils estiment avoir reçus, c'est-à-dire des éléments qui ont fait l'objet d'une

transmission dont ils ont bénéficié. Ici, la dimension réflexive apparaît à nouveau avec beaucoup de force : l'intention de transmission est articulée avec une analyse des facteurs de son propre développement, et suppose un repositionnement par rapport à eux.

Dans la majorité des cas, il y a examen de ce qui a été reçu, analyse des conséquences et décision de reconduire ce qui a été « donné » par la génération précédente :

L Bon, lui donner... Personnellement, mes parents nous ont offert, à mon frère et moi, de la musique et du sport, en plus des études. Donc, la totale entre guillemets, parce que plus que ça.. Et puis d'être là. Ma mère n'a pas travaillé quand on était enfants, donc elle était à la maison, donc... il y avait quelqu'un à la maison, donc.. on a tout eu, entre guillemets. (...) Dans le sens où nous on était en HLM, et puis c'est vrai que les copains, ben ils traînaient dehors, quoi. Donc.. ça ne nous empêchait pas d'aller jouer au ballon avec eux, mais j'entends, eux c'était tout le temps dehors, il y... Moi j'étais occupé, finalement. Je n'avais pas le temps de traîner dehors. Donc de ce côté là on a été épargné par.. - par tout, si on veut. La délinquance, qu'il pouvait y avoir, même s'il y en avait moins que peut-être maintenant, mais.. Mais on a eu cet équilibre, en fait. Et puis c'est vrai qu'on aimerait redonner ça à nos enfants. (E6)

E Enfin s'il y a bien une chose, au moins, que m'aura apprise ma famille, ma mère en tous cas, c'est qu'avec de la volonté on arrive à beaucoup de choses, à presque tout. L'effort, et lorsqu'on a le goût de l'effort on arrive à vaincre beaucoup de choses. Je pense que c'est, quand on a compris ça on peut aller assez loin, dans sa.. Pas dans seulement dans l'échelle sociale, mais dans sa façon de diriger sa vie au mieux, je dirais. Oui, je crois qu'il y a au moins ça. Pour le reste, je pense que vraiment avec mon mari on voudrait qu'elle fasse ce qu'elle aime, vraiment. A faire ce qu'on aime, dans la vie, je pense qu'on le fait.. d'abord on le fait bien plus volontiers, je pense, parce que si vous avez des obstacles devant vous vous les surmontez plus facilement, parce que vous savez où vous voulez aller, vous le faites pour vous pas pour les autres, euh, ça je crois qu'il faut inculquer le plus tôt possible le goût de l'effort. (E5)

L Moi j'ai reçu une éducation religieuse jusqu'à ce que le curé me mette dehors, le plus tôt possible, mais je ne le regrette pas ! Disons que j'ai eu... j'ai quelques notions, maintenant je choisis. J'ai fait mon choix en fonction de ce que j'avais envie de faire ou pas. Puis ma femme aussi, puis elle elle a du plaisir à fréquenter l'église, les gens qui y sont.. Puis bon. Elle choisira elle-même, ce qu'elle aura envie de faire. Si elle veut suivre... **E** Oui, nos parents ont fait pareil avec nous. Ils ne nous ont pas baptisé, puis ils nous ont laissé choisir après. J'avais trouvé bien. (E6)

Au-delà de la similitude des démarches réflexives apparentes dans ces trois derniers cas, une différence apparaît néanmoins. Il apparaît en effet que les contenus de transmission intergénérationnelle peuvent être variables. Certains éléments sont liés à l'histoire de la famille ; certains sont liés à un groupe culturel donné et socialement régulé (ici l'église) ; certains relèvent enfin de valeurs plus largement (les valeurs morales). Ainsi, s'il y a bien dans les trois cas transmission d'un « bagage culturel », leur « aire d'application » est variable. Nous parlerons de rapport de *continuité* du parent au passé lorsque l'intention de transmission concerne un bagage culturel transmis sur trois générations.

Notons cependant que l'analyse rétrospective peut aussi mener à une intention de rupture. Dans quelques (rares) cas, il est ainsi fait mention d'une culture acquise par transmission, mais avec un projet de distinction du parent qui se pose en rupture par rapport à cette transmission, et qui se propose de transmettre de nouvelles choses ; nous parlerons alors de rapport de *discontinuité* dans la transmission.

E Non, on a des sensibilités... C'est à dire que notre culture familiale maintenant, elle est, elle est nouvelle **T** Oui **E** On est en train de faire maintenant notre culture familiale. Et puis nos anciennes cultures familiales de chacun elles nous servant de souche, et puis ensuite.. il y a le reste, il y a les voyages, il y a ce qu'on fait de.. de son histoire. Moi je sais que j'avais une histoire familiale qui m'a fait partir d'un certain côté, très à l'extérieur de ce qu'est ma famille. Mais c'est aussi mes racines qui font que... Puis j'ai réagi de cette manière là par rapport à ces racines. Et puis ensuite on se trouve les deux là, et puis on va servir de racine pour [notre fils]. Et puis il en fera ce qu'il veut, ma foi s'il veut devenir douanier eh bien il deviendra douanier, enfin tant pis (rit). (E5)

Le pendant de l'analyse rétrospective dans l'intention de transmettre est l'orientation vers l'avenir. Cette dimension projectuelle suppose d'un côté que le parent ait une idée du « comment

transmettre » - concrètement. Elle exige ensuite que le parent imagine sa propre implication dans l'actualisation de cette transmission.

T Puis vous avez pensé par rapport à ça à ce que vous vouliez transmettre aux enfants, comme valeurs, comme manières de faire ? (...) par rapport à une lignée de traditions, soit, d'autres choses ou manières de faire ? E Ce qui est religion en tout cas, bon ben, je demande à mon mari, je lui demande qu'il les mette au courant quand même, qu'est-ce que c'est l'Aïd, leur fête principale quand même dans l'année, ce que c'est le Ramadan, pas pour le faire, mais pour leur raconter un petit peu ce que c'est. Et puis bon moi j'aimerais bien pour mes enfants qu'ils profitent des fêtes - d'un maximum de fêtes, d'un maximum de fêtes des deux côtés, et ça mon mari, non, il transmet pas tellement. (...) Alors moi je fais les fêtes, oui, oui, je fais les fêtes, mais pas d'un côté trop religieux quand même, plutôt - fête, joie de vivre, - oui, joie de vivre. (E10)

L'intention de transmission peut contenir une finalité directement en rapport avec le maintien de la relation intergénérationnelle elle-même ; ici, la transmission est assumée au nom de la nécessité de transmettre.

T Par rapport à ces différentes choses, il y a des choses, des éléments culturels ou des valeurs, que vous aimeriez transmettre à vos enfants ? E Bon, si on arrive à leur faire apprendre l'italien, mais pas parce que j'y tiens, hein, mais pour qu'ils puissent comprendre leurs arrière-grands-parents ou leur famille italienne. Mais bon j'insiste pas, d'ailleurs je ne leur parle pratiquement pas italien, alors voilà, bon. Euh.. la culture chrétienne, catéchisme. Donc oui, et puis c'est tout. (E24)

Finalement, dans ces derniers cas, imaginer sa propre implication dans des actes éducatifs avec l'enfant suppose aussi d'imaginer, même de manière indistincte, l'enfant comme futur partenaire d'une interaction. Autrement dit, à ces intentions de transmission des personnes sont nouées à la fois des composantes de la représentation de l'enfant au futur et de soi-même comme parent, au futur. Cette orientation temporelle vers le futur, basée sur une relecture du passé, peut être rendue de la manière suivante :

- (i) « Je suis A »
- (ii) « A et F sont (ont été) dépendants »
- (iii) « Mon enfant sera A »
- (iv) « Mon enfant aura F »
- (v) « Donc je donnerai F à mon enfant ».

Jusqu'ici, tous les exemples montraient des intentions de transmission en conformité avec ce que le parent jugeait bon pour lui, en fonction de ce qu'il avait vécu ou reçu au cours de son propre parcours, dans sa famille, dans un de ses groupes de filiation ou d'affiliation. L'actualisation de pratiques susceptibles de concrétiser la transmission suppose dans ces cas le maintien de gestes, de pratiques, de principes déjà connus.

Des projets pour l'enfant peuvent parfois exiger du parent qu'il développe de nouvelles compétences ou qu'il modifie sa propre identité. Par exemple, certaines mères se définissant comme laïques s'imaginent avec leur enfant à Noël, évoquent le projet de faire une crèche, le sapin... alors que pour elles-mêmes ces choses n'avaient jusque là aucune pertinence. De telles compétences sont toutefois culturellement marquées ; les actualiser, c'est aussi admettre la dimension identitaire qui leur est inhérente (Hundeide à par.). Autrement dit, le projet de transmission d'une pratique à acquérir par le parent, à introduire dans son quotidien, *se double d'un projet de modification de sa propre identité, au futur*. Ici, sur la base de ce qui précède, le raisonnement implicite peut être formulé comme suit :

- (i) « Je suis non A »
- (ii) « A et F sont dépendants et Mon enfant sera A et Mon enfant aura F et je devrai donner F à mon enfant »
- (iii) « Donc je deviendrai A »

Cette modification de l'identité personnelle à travers le choix d'un projet identitaire pour l'enfant apparaît parfois de manière plus explicite, comme par exemple dans une démarche « d'exhumation » d'un bagage culturel.

d. Exhumation de l'héritage – la restauration d'une continuité

Jusqu'ici, il était question du maintien ou de la rupture de traditions en cours dans la famille ou dans le groupe d'un parent, parfois inscrites dans son nom, auxquelles celui-ci avait été familiarisé durant sa socialisation – de continuité ou de discontinuité. Cependant, un troisième rapport à la continuité apparaît dans certain cas, celui d'*exhumation* d'un héritage. Il arrive en effet que les parents d'une des personnes interrogées aient eux-mêmes, pour une raison ou une autre, interrompu une telle tradition – par choix, désintérêt, nécessité.... C'est ce qui arrive dans le cas suivant, dont nous présentons de larges extraits permettant de retrouver certaines des étapes de la procédure qui a eu lieu durant l'attente de l'enfant.

E Bon alors au départ, (...) quand j'ai su que j'étais enceinte, moi j'ai tout de suite commencé à marquer des prénoms chaque fois que j'entendais un prénom sympa, à la télé, ou des personnes, des adultes. (...) moi j'aime bien les prénoms un peu du style vieux français, enfin des prénoms.. Jules ou Quentin, tous ces prénoms-là, et puis lui alors (mon mari) DETESTE ça (...) il aurait bien voulu justement un prénom à consonance italienne, puisque, enfin bon entre nous on parle vraiment français, mais d'origine il est italien (E11).

Le couple choisira finalement d'appeler son fils Giorgio, prénom que la femme dit avoir « une fois » entendu dans sa famille. Le début de l'entretien donnait à voir que le couple était mixte – italo-francophone – la mère elle est alors questionnée sur cette trace « familiale » du prénom :

E Disons que ça c'est fait un peu comme ça, au début c'était pas vraiment.. comment dire, c'était pas vraiment décidé, il n'y avait pas d'origine, ce n'est pas mon père ou son père, ou bien tu vois, des noms qui rappellent quelque chose. Bon là c'était une coïncidence, quoi, c'était mon grand-oncle mais je ne l'ai pas connu, c'est parce que je l'ai entendu comme ça, en fait. T Quand tu⁸⁸ dis que tu l'as entendu comme ça, en en parlant dans la famille, ou bien.. E Non non, en fait je l'ai lu sur.. un papier.. Il habitait ici dans cette maison, et en fait quand on a emménagé, parce que c'est une maison de famille, en fait.. Et puis quand on a emménagé, ben j'ai trouvé un vieux papier, et puis il y avait son nom, justement. Et puis j'ai trouvé sympa, quoi. Mais je ne l'ai pas du tout.. du tout connu, il est mort bien avant que j'arrive.. T Tu savais que c'était un grand-oncle, ou tu as été demander Tiens qui c'est ce Giorgio.. E Ben j'ai demandé, en fait. J'ai dû demander, et puis.. Parce qu'apparemment c'était une personne qui n'était pas très fière.. C'était au début, où les italiens sont arrivés à Genève, donc il y a... je ne sais pas, il y a deux générations, et puis ils étaient.. Ils n'étaient pas bien vus, je veux dire c'est comme les yougoslaves maintenant, enfin à l'époque c'étaient les italiens. Et puis.. ben voilà, ils étaient ils n'étaient pas du tout fiers de leur prénom. Donc lui il l'avait changé, donc moi je l'ai toujours entendu.. je l'ai toujours connu comme Georges. En fait quand on en parlait c'était Georges, et puis en fin de compte il s'appelait Giorgio. Alors voilà, j'ai trouvé sympa. Mais c'est vrai que je ne l'avais jamais entendu, puisque il avait changé d'identité.. (rit). T Puis ça c'est tes parents qui t'ont raconté ? E Ça c'est mes parents qui m'ont ra.. après-coup donc, quand je leur avais demandé qui c'était ce Giorgio, ils m'ont dit, Mais c'est Georges ! C'était son vrai nom en fait. Alors oui, c'était surprenant, je.. mais c'était oui, intéressant, aussi pour l'histoire de la famille, je trouvais que c'était intéressant de voir que oui à l'époque, ils se sentaient mal à ce point.. au point de devoir changer de prénom, quoi. (E11)

Ainsi, la recherche du prénom, qui s'est faite lors de l'installation dans une maison de la famille pour accueillir l'enfant, a pris un virage inattendu à la suite de la découverte d'un document faisant allusion à une partie cachée de la famille. Les discussions avec ses parents que provoque la découverte de ce document permettent à la femme de découvrir toute une partie de l'histoire familiale, dont elle n'était pas explicitement consciente. Ainsi, elle évoque au cours de l'entretien la question de la stigmatisation qu'a connue la génération de son grand-père, la manière dont il a cherché à ne pas transmettre la langue italienne à son fils. Elle comprend alors mieux pourquoi le père ne la parle presque pas, a francisé son nom de famille, pourquoi elle n'a pas appris l'italien en famille ou a parfois hésité à prononcer son nom à l'italienne. La comparaison avec le parcours de son mari, enfant de migrant parlant couramment l'italien sans « honte », rend cela plus clair encore.

⁸⁸ Au début de l'entretien, E – jamais rencontrée auparavant – a très naturellement proposé d'adopter le tutoiement qui lui paraissait plus naturel.

Cette modification de l'identité personnelle à travers le choix d'un projet identitaire pour l'enfant apparaît parfois de manière plus explicite, comme par exemple dans une démarche « d'exhumation » d'un bagage culturel.

d. Exhumation de l'héritage – la restauration d'une continuité

Jusqu'ici, il était question du maintien ou de la rupture de traditions en cours dans la famille ou dans le groupe d'un parent, parfois inscrites dans son nom, auxquelles celui-ci avait été familiarisé durant sa socialisation – de continuité ou de discontinuité. Cependant, un troisième rapport à la continuité apparaît dans certain cas, celui d'*exhumation* d'un héritage. Il arrive en effet que les parents d'une des personnes interrogées aient eux-mêmes, pour une raison ou une autre, interrompu une telle tradition – par choix, désintérêt, nécessité.... C'est ce qui arrive dans le cas suivant, dont nous présentons de larges extraits permettant de retrouver certaines des étapes de la procédure qui a eu lieu durant l'attente de l'enfant.

E Bon alors au départ, (...) quand j'ai su que j'étais enceinte, moi j'ai tout de suite commencé à marquer des prénoms chaque fois que j'entendais un prénom sympa, à la télé, ou des personnes, des adultes. (...) moi j'aime bien les prénoms un peu du style vieux français, enfin des prénoms.. Jules ou Quentin, tous ces prénoms-là, et puis lui alors (mon mari) DETESTE ça (...) il aurait bien voulu justement un prénom à consonance italienne, puisque, enfin bon entre nous on parle vraiment français, mais d'origine il est italien (E11).

Le couple choisira finalement d'appeler son fils Giorgio, prénom que la femme dit avoir « une fois » entendu dans sa famille. Le début de l'entretien donnait à voir que le couple était mixte - italo-francophone - la mère elle est alors questionnée sur cette trace « familiale » du prénom :

E Disons que ça c'est fait un peu comme ça, au début c'était pas vraiment.. comment dire, c'était pas vraiment décidé, il n'y avait pas d'origine, ce n'est pas mon père ou son père, ou bien tu vois, des noms qui rappellent quelque chose. Bon là c'était une coïncidence, quoi, c'était mon grand-oncle mais je ne l'ai pas connu, c'est parce que je l'ai entendu comme ça, en fait. T Quand tu⁸⁸ dis que tu l'as entendu comme ça, en en parlant dans la famille, ou bien.. E Non non, en fait je l'ai lu sur.. un papier.. Il habitait ici dans cette maison, et en fait quand on a emménagé, parce que c'est une maison de famille, en fait.. Et puis quand on a emménagé, ben j'ai trouvé un vieux papier, et puis il y avait son nom, justement. Et puis j'ai trouvé sympa, quoi. Mais je ne l'ai pas du tout.. du tout connu, il est mort bien avant que j'arrive.. T Tu savais que c'était un grand-oncle, ou tu as été demander Tiens qui c'est ce Giorgio.. E Ben j'ai demandé, en fait. J'ai dû demander, et puis.. Parce qu'apparemment c'était une personne qui n'était pas très fière.. C'était au début, où les italiens sont arrivés à Genève, donc il y a... je ne sais pas, il y a deux générations, et puis ils étaient... Ils n'étaient pas bien vus, je veux dire c'est comme les yougoslaves maintenant, enfin à l'époque c'étaient les italiens. Et puis.. ben voilà, ils étaient ils n'étaient pas du tout fiers de leur prénom. Donc lui il l'avait changé, donc moi je l'ai toujours entendu.. je l'ai toujours connu comme Georges. En fait quand on en parlait c'était Georges, et puis en fin de compte il s'appelait Giorgio. Alors voilà, j'ai trouvé sympa. Mais c'est vrai que je ne l'avais jamais entendu, puisque il avait changé d'identité.. (rit). T Puis ça c'est tes parents qui t'ont raconté ? E Ça c'est mes parents qui m'ont ra.. après-coup donc, quand je leur avais demandé qui c'était ce Giorgio, ils m'ont dit, Mais c'est Georges ! C'était son vrai nom en fait. Alors oui, c'était surprenant, je.. mais c'était oui, intéressant, aussi pour l'histoire de la famille, je trouvais que c'était intéressant de voir que oui à l'époque, ils se sentaient mal à ce point.. au point de devoir changer de prénom, quoi. (E11)

Ainsi, la recherche du prénom, qui s'est faite lors de l'installation dans une maison de la famille pour accueillir l'enfant, a pris un virage inattendu à la suite de la découverte d'un document faisant allusion à une partie cachée de la famille. Les discussions avec ses parents que provoque la découverte de ce document permettent à la femme de découvrir toute une partie de l'histoire familiale, dont elle n'était pas explicitement consciente. Ainsi, elle évoque au cours de l'entretien la question de la stigmatisation qu'a connue la génération de son grand-père, la manière dont il a cherché à ne pas transmettre la langue italienne à son fils. Elle comprend alors mieux pourquoi le père ne la parle presque pas, a francisé son nom de famille, pourquoi elle n'a pas appris l'italien en famille ou a parfois hésité à prononcer son nom à l'italienne. La comparaison avec le parcours de son mari, enfant de migrant parlant couramment l'italien sans « honte », rend cela plus clair encore.

⁸⁸ Au début de l'entretien, E – jamais rencontrée auparavant – a très naturellement proposé d'adopter le tutoiement qui lui paraissait plus naturel.

Dans le discours de la femme la question de l'accent italien (qui trahit ou qui révèle) deviendra symbolique de cet ensemble de faits.

E C'est assez paradoxal, justement, il y a une génération qui a sauté l'accent et puis il y a une génération qui le reprend. Alors.. Oui puis je pense aussi que son prénom, quelque part, bon moi je suis.. donc mon père est d'origine italienne et ma mère (non), mais.. quelque part j'avais très envie de retrouver aussi ces origines du côté de l'Italie, en fait. Donc je pense que le choix d'un prénom latin, ça m'importait aussi pour ça, pour pouvoir retrouver un peu ce qu'on a un peu perdu, finalement. Parce qu'on ne parle plus du tout l'italien, enfin on le parle quand on va en Italie, mais autrement ici on ne le parle plus du tout, je veux dire mes oncles mes tantes, tout le monde parle le français, tout le monde a fait sa scolarité là, la plupart n'ont pas.. n'ont même pas l'accent, je veux dire. Enfin.. c'est vraiment en train de se perdre ! Donc c'est quelque chose de dommage, finalement. C'est.. (*montrant le bébé*) le fruit de toute cette expérience qui va nous ramener (rit) la culture latine dans cette famille ! Alors voilà, un peu l'histoire de Giorgio (E11).

Enfin, cette idée de « retrouver un peu ce qu'on avait perdu » rejoindra d'autres démarches menées par la femme pour récupérer son « italianité », jusque là entreprises moins consciemment.

E Et on est allé très souvent en vacances en Italie, quand j'étais petite, et je pense que j'ai aussi des facilités pour les langues, donc j'ai appris comme ça. Petite mais en vacances. Et puis après, bon ben j'ai toujours eu des bon amis italiens ou latins, donc j'ai un peu entretenu ça, et puis.. et puis voilà, mon mari il n'est pas suédois, donc ça continue (rit). Mais bon, maintenant je le parle assez bien, je dirais. (...) J'ai pris des cours pendant six mois, mais des cours du soir, c'est les cours industriels, mais après-coup. Justement pour perfectionner un peu l'écrit, parce que là je ne savais pas du tout l'écrire T Mais tu as dit que tu regardais la télé en italien, par exemple. E Oui, maintenant on la regarde très souvent, justement pour avoir un peu, un peu ça dans l'oreille. Puis bon c'est vrai que plus on la regarde.. plus on écoute, plus on comprend, je veux dire c'est.. il n'y a pas de miracle. Et puis là maintenant ça nous permet de nous remettre un peu dans le bain, parce qu'entre nous on ne parle plus du tout l'italien, les grands-parents, donc ses grands-parents on leur a demandé de lui parler en Italien, donc c'est.. c'est aussi une façon à nous de garder un peu l'Italien en tête. Donc voilà.. bon (le bébé) ne passe pas devant ses journées devant la Tessin ou les RAI, non non rien du tout (rit).. pas encore. Mais bon je pense que même s'il est dans sa chambre et il entend, c'est quand même quelque chose qu'il a dans l'oreille. Il a l'accent, il a... (la mère s'occupe alors de l'enfant) (E11)

Dans ce cas, il apparaît que la femme s'est heurtée à une rupture de la transmission qui a eu lieu dans sa famille. L'attente de l'enfant, la recherche du prénom, ont été l'occasion pour elle de questionner la mémoire et de formuler son désir de reconstruire cette identité perdue, supposant l'acquisition d'un « bagage » perdu, afin de renouer avec une lignée interrompue. Son changement volontaire de critères de choix au cours de la procédure de nomination - des vieux prénoms français au prénom italien retrouvé, d'avant la perte de l'accent - vient aussi donner sens à des choix personnels qui jusque là paraissaient plus obscurs - choix d'amis, apprentissage de la langue. En ce sens, il s'agit ici d'une autre modalité du rapport à la continuité que celles examinées jusqu'ici : il y a ici une forme d'*exhumation* de la mémoire. L'exhumation d'une tradition exige donc une forme de travail sur le passé, visant à la recherche d'un bagage culturel qui n'a pas été transmis à la personne, une redéfinition de sa propre identité, et la volonté de transmettre cela à l'enfant en actualisant des *compétences* nouvellement acquises. Le prénom choisi « scelle » pour ainsi dire ce projet.

e. Identité, temporalité et conflit : la continuité

Les négociations que supposent les procédures de choix du prénom peuvent être liées d'une part à des éléments du passé, de la « mémoire » personnelle, d'un groupe ou d'une tradition, et d'autre part à un projet de transmission, relatif à un projet pour l'enfant ou pour soi comme parent. Les discussions à l'œuvre autour des questions de principes de nomination, comme autour d'autres actualisations possibles d'une tradition, sont un lieu privilégié pour évaluer le « rapport au temps » des parents, le nouage du passé et du présent.

De manière générale, au travers des exemples envisagés jusqu'ici, les rapports des personnes à la continuité semblent admettre deux modalités. D'un côté, certains parents se positionnent par rapport à une temporalité qui concerne au moins trois générations (celles de leurs parents, la leur et celle de leurs enfants) ; les justifications des principes et des répertoires activent ces dimensions,

sont l'occasion d'expliciter des éléments traditionnels. Ce rapport à la temporalité se décline en trois modalités : il a été question de continuité, de discontinuité et d'exhumation. De l'autre côté, des personnes n'entrent pas en discussion sur de tels éléments ; leurs choix se font « au présent » et les justifications des principes de composition sont essentiellement pragmatiques ou personnels ; nous dirons que ce rapport au temps est *anémique*.

Néanmoins, dans les faits, ces modalités se combinent fréquemment. Parfois les motivations des décisions paraissent échapper aux parents :

T Et puis.. comment vous avez décidé d'en mettre deux quand même L Ben moi c'était le critère justement de lui donner la possibilité de choisir si elle voulait, et puis étant donné que le prénom Marie nous plaisait aux deux, ça ne pouvait que faire plaisir aux grands-parents, vu qu'il y avait cette coïncidence, en fait, que le prénom se retrouvait dans les deux grands-mères, finalement, voilà. Mais s'il avait fallu n'en choisir qu'un, on n'aurait mis que Léa, effectivement. Ce n'était pas -- Le fait d'avoir un deuxième prénom, il n'est finalement pas important, en fait, parce qu'on ne l'utilise jamais. Il n'apparaît que sur les papiers d'identité, finalement. (E6)

Il arrive aussi que ces motivations soient explicites, mais semblent entrer en collision. L'extrait suivant, un peu plus long, montre comment les deux partenaires donnent chacun une justification pragmatique différente au principe de dation de trois prénoms :

E Disons que trois, il faut bien s'arrêter une fois. Parce que si ça ne tenait qu'à moi, j'en aurais quatre ou cinq, pour elle. Mais il y a plein de prénoms de filles (...) qui, qui, qui me plaisaient, je trouve que c'est plus facile à trouver. Donc on aurait pu en mettre quatre cinq six, bon on se disait, deux, voire trois. (...) Donc pour la deuxième on s'est dit bon la première on a trois, on ne va pas en mettre que deux ou en mettre quatre, par équité, souci d'équité on va... on en a mis trois aussi. (...)

L Moi je.. moi j'ai un raisonnement un tout petit peu différent, c'est que.. bon à la base il n'y avait pas de nécessité absolue d'avoir trois prénoms, mais d'avoir en tout cas.. de laisser à l'enfant la possibilité - d'abandonner un prénom, un prénom qu'elle pourrait avoir en horreur, ça c'est quelque chose qui est toujours possible, malgré le choix que nous on a fait, et puis lui laisser la possibilité en lui donnant plusieurs noms de baptême, de pouvoir.. de pouvoir avoir une solution d'échappatoire ou de rechange E de rechange L Si vraiment c'était nécessaire. Ça c'est.. ça c'était, ça c'est ma raison à moi (...) (T questionne sur les traditions éventuelles en cours dans la famille) L Euh.. Dans ma famille, jusqu'à la génération de mon père, non jusqu'à ma génération, les garçons.. les garçons portaient toujours un deuxième prénom qui était en fait un prénom d'un grand-père ou d'un arrière-grand-père. Et puis ça c'est quelque chose que moi je.. je n'avais pas très envie de reproduire. Et puis de ça on en a pas, on en a jamais discuté avec, avec ma famille. Alors il y a eu un certain étonnement quand - (rit) ils ont été mis devant le fait accompli (rit) et puis que ce n'a pas été reproduit (...) T Et votre deuxième (prénom), il a à voir avec la famille ? E Rien à voir ! Ni le premier, ni le deuxième. Ça n'a rien à voir, par contre je sais que ma mère aurait ... - elle me l'a assez répété.. souhaité que mon père propose de mettre son prénom à elle en deuxième. Et ben non, il ne l'a pas mis, et puis.. ils ont mis pas mal de temps d'ailleurs pour trouver.. (E26)

Dans cet exemple, des justifications pragmatiques sont d'abord avancées (difficulté de limiter le choix ; possibilité laissée à l'enfant de changer de prénom) - qui traduisent toutes deux une manière de ne pas arrêter de choisir pour l'enfant. Ces justifications paraissent ensuite masquer une rupture forte qu'aurait effectuée le père avec sa tradition familiale, supposant le maintien d'un prénom d'un grand-père ou d'un arrière-grand-père. La rupture revendiquée porte sur les répertoires (qui doivent provenir de la famille) et d'un principe (précisément, la constitution de ce répertoire). Trois choses sont cependant curieuses : la première est que cette tradition ne concerne que les hommes, et ce couple est parent de deux filles ; la deuxième, que ce n'est pas le père qui a ici « rompu » avec une tradition, malgré sa gêne, mais déjà son propre père. Troisièmement, le fait que ce père se dit en rupture n'explicité pas le principe de composition des prénoms de ses filles ; cependant, elles portent chacune trois prénoms, ce qui est justement un principe de composition en cours dans sa lignée. Ainsi, contrairement à la déclaration de rupture, la non-remise en question de ce principe, justifié de manière pragmatique, assure précisément une continuité des nominations familiales. Les principes semblent donc ici résister à l'insu du père et de ses intentions de rupture.

Deux niveaux d'information et de discours semblent ainsi se dégager : à un niveau, il semble y avoir une position ambivalente du père à l'égard de la question du maintien éventuel de certaines loyautés ; à un autre niveau, il y a affirmation de justifications pragmatiques par chacun des parents

– et contradictoires entre elles. Des conflits latents existent à plusieurs niveaux, comme si des négociations n'avaient pas été menées à leur terme. Ce qu'il nous paraît devoir ultérieurement être interrogé, c'est le lien entre ces apparentes non-résolutions de conflits et l'aspect « furtif » du résultat : c'est finalement à l'insu du parent que le prénom maintient une continuité que celui-ci exprime vouloir interrompre.

Ce dernier exemple soulève à nouveau le problème des conflits, déjà évoqué. Pour résumer différents éléments évoqués ici, nous pourrions dire que lorsque les principes de constitution de répertoires de prénoms ou de principes sont explicites - comme c'est souvent le cas dans les couples mixtes ou migrants, les raisons que l'un ou l'autre parent a « d'aimer » ou de ne pas aimer un prénom donné sont, en partie discutables et objectivables. Il s'agit alors de négocier des principes de nomination, et non pas des attitudes personnelles et des dimensions identitaires. De manière frappante, les couples mixtes semblent arriver au terme de négociations avec des solutions de compromis explicites en tant que telles. En revanche, dans d'autre cas, les conflits eux-mêmes semblent parfois difficiles à identifier, à nommer - qu'ils portent sur les principes de nomination, sur des loyautés familiales, sur des définitions identitaires - ce qui rend les négociations problématiques. Ainsi, dit grossièrement, pour une bonne discussion rien de tel que de savoir de quoi on parle - et les principes de nomination rendus saillants offrent un bon objet susceptible de médiatiser la discussion. Tout ce que nous pouvons alors dire pour le moment, c'est que dans certains cas, les conflits sont plutôt ouverts - par exemple en cas de gestion de différences culturelles - et semblent donner lieu à des résolutions identifiables en tant que telles, alors que dans d'autre cas ils restent plus larvés - et donnent lieu à des solutions elles-mêmes parfois obscures. Ces questions sont importantes puisque comme nous l'avons vu, les négociations concernant la nomination sont indissociablement liées à des questions d'identité du parent et de son rapport à sa propre histoire, à la construction d'une représentation de l'enfant et d'un projet pour lui, ainsi que d'une représentation de soi comme parent.

3. Le prénom : objet et désignation d'espaces symboliques

Les principes de compositions des répertoires et du prénom dans son ensemble permettent de comprendre certains des critères et des procédures de choix des parents. Mais dans un répertoire donné, ou malgré certaines règles, la marge de liberté du parent peut encore rester large. Pourquoi ce choix se fixe-t-il soudain sur tel ou tel prénom ?

Bien qu'il ne soit pas possible d'expliquer tout ce qui entre dans le choix, il est certain que la plupart des prénoms ont une « existence » historique et culturelle. Au-delà de leur dimension spécifiquement identitaire, ils véhiculent des représentations et des images plus ou moins partagées; leur forme verbale est susceptible de provoquer des associations (images, émotions) chez les personnes, en fonction de leur propre histoire et de leur parcours social (cf. Cbap. 4). Par ailleurs, les parents évoquent d'autres représentations et images se rapportant à l'enfant ou à leur imaginaire. Ce sont ces deux genres d'associations qui vont maintenant nous intéresser : en effet, il est fort à parier que la « raison du choix » d'un prénom se situe dans la rencontre de ces deux chaînes de sens, social et idiosyncrasique. De nombreux prénoms sont apparus signifiants aux parents dans un « flash » ou un coup de cœur, parfois recherché - par exemple dans les noir des salles de cinéma, où l'on suit d'un œil distrait les génériques que défilent et qui, parfois, « tombent sous le sens ». Ainsi, ils deviennent pertinents dans une procédure de choix non pas suite à une délibération ou une démarche rationnelle, comme c'est parfois le cas des dimensions identitaires. Ici, ces éléments deviennent attachants d'une manière beaucoup plus intuitive. Le poids de ces éléments est parfois déterminant dans la procédure de décision d'un couple ; parfois, ils permettent d'amener une touche de sens supplémentaire, qui vient donner l'impulsion décisive pour le choix ou qui peut bouleverser une procédure de décision rationnelle.

D'une part, les associations aux prénoms se rapportent d'une manière ou d'une autre à des mots, des images, des récits - des supports culturels en large diffusion, auxquels (théoriquement) tout

membre de la société a accès. En ce sens, ces éléments culturels diffèrent de ceux qui sont relatifs aux principes et pratiques transmis par des groupes spécifiques, en tant qu'ils sont garants du maintien du groupe ou d'une lignée (ci-dessus 4b). D'autre part, les résonances imaginaires, liées à des fantaisies, des fantasmes⁸⁹, à des inclinations les rendent assez signifiants pour les parents pour qu'ils entrent en ligne de compte dans la procédure de choix et dans le discours qui porte sur celle-ci.

Concrètement, au cours de l'entretien sur le choix des prénoms, les parents évoquent certaines de leurs associations personnelles ou culturelles aux prénoms envisagées lors de la procédure, et d'autres associations à des univers de signification pertinents pour eux. Nous examinerons ainsi certaines des associations aux prénoms – des souvenirs, des éléments culturels, des jeux sur les mots – puis les représentations de l'enfant à venir associées aux prénoms. Cela nous conduira à questionner plus généralement l'univers représentationnel du parent, et les éventuels conflits qui peuvent s'y créer.

a. Les souvenirs personnels et de couple

Les parents évoquent des prénoms qu'ils associent à des souvenirs personnels qui prennent pour eux un certain relief. Ces souvenirs concernent aussi bien des personnes, des pays, des lieux (par exemple des églises) dans lesquels des événements se sont déroulés, où des personnes ont été connues. Ils se rapportent parfois à l'enfance, à la jeunesse du parent. Ce souvenir « privé » n'est pas toujours connu du partenaire. Dans les trois cas ci-dessous, le prénom est évoqué lors de la procédure de choix sans être forcément donné à l'enfant. Sur l'échantillon, seul un enfant porte un prénom ainsi associé à une personne chère à une mère sans que son mari ne le sache; cependant à ce niveau de détermination s'en ajoutent d'autres (le prénom était par ailleurs compatible avec un certain nombre de critères formels et identitaires).

E Yan, oui quand j'étais petite, c'est peut-être ça, c'est pour ça peut-être que j'aimais bien ce prénom, je ne sais pas, hein. C'était un copain de mon grand frère, que je trouvais joli, il était très très beau.. (Rires) Je devais avoir six sept ans, hein et puis lui il devait en avoir quatorze. Et puis.. Je trouvais qu'il faisait très aventurier, comme ça, j'idéalisais, un peu.. Alors bon, peut-être, est-ce que j'aime bien ce prénom pour ça, je ne sais pas, franchement. Je n'y pense plus à celui-là ! (rires) C'était quand j'étais môme ! (E16)

E Non, je n'ai jamais connu personne. Non--- bon, il y avait des peintres, il y avait un peintre grec que j'avais beaucoup aimé, une fois que j'avais vu une galerie à Athènes, qui s'appelait Yanis quelque chose, mais - qui était un très bel homme, mais sans plus, vraiment sans plus. Non, rien à voir, non, c'est --- ni, personne connu avec ces prénoms (...) – bon, entre autre à Athènes, cette exposition, là, d'un peintre qui s'appelait Yanis, c'est vrai qu'il avait de très belles toiles, très avec beaucoup de bleu ciel, de jaune, oui ça dégagait, ça dégagait beaucoup de couleurs, de joie, de - alors ça me confortait encore dans mon prénom Yanis que j'aimais bien. (E26)

E Bastien comment il est sorti ? Je crois qu'il est vraiment sorti des listes. Moi j'aimais bien Bastienne. T Bastienne E Oui à la base. Oui, c'était... c'était le prénom féminin que j'aimais bien. - (...) Moi c'était sur Bastienne que j'avais flashé. J'avais rencontré une femme qui s'appelait Bastienne il y a quelques années en arrière, avant que j'aie [ma fille], et ça c'est un prénom qui m'a vraiment flashé. (...) T Si cette femme que vous avez rencontré... enfin, par ailleurs cette femme vous était plutôt sympathique ? xx E Elle était plutôt sympathique, mais c'est une femme que j'ai rencontrée une fois dans ma vie, une matinée dans une rencontre de travail. Donc... Pas développé des... Simplement que Bastienne ça m'a frappé, elle s'appelait Bastienne et je me suis dit tiens qu'est ce que c'est un joli prénom... (A6)

Parfois, le souvenir porte sur une personne chère de la famille (une marraine, un grand-père). Mais il arrive que cet attachement amène le parent à vouloir conserver le prénom de la personne sans que cela ne s'accompagne d'un discours sur le groupe, la famille ou la continuité. Dans ce cas, on peut

⁸⁹ En principe, il existe une consensuelle distinction entre les termes de « fantasme » - « rêveries et fictions diurnes, conscientes » ; et « phantasme » - « contenus psychiques totalement inconscients, susceptibles ou non d'advenir au conscients » (par ex. Lafon (1963). En l'occurrence, il s'agit ici de contenus en partie préconscients, en partie conscients, qui restent en arrière-fond de la réflexion sur le prénom. Une grande partie de ces contenus sont explicites par les parents. D'autres sont sans aucun doute inconscients ; certains se laissent entendre ou entr'apercevoir à l'interviewer, d'autres pas du tout.

dire que le prénom est associé au membre de la famille au nom d'un souvenir personnel et non d'un principe de continuité.

Certains événements partagés par le couple, généralement heureux, sont associés au prénom de l'enfant : un voyage particulièrement poignant, un lieu important pour l'histoire du couple peuvent donner des inflexions fortes au répertoire. Ainsi :

T Vous aviez quoi, pour le garçon ? E Cyril T Cyril E Oui T C'est celui que vous préférerez vous E En fait c'est.. Moi si mes souvenirs sont bons je l'avais déjà avant, parce que quand (mon mari) il était entraîneur de foot il avait un garçon qui s'appelait comme ça. Et c'est vrai que c'est un prénom que j'aimais beaucoup, et en plus c'est vrai que le garçon était super. Et en fait nous on l'a trouvé un peu en commun, ce qui a fait Tilt pour les deux, c'est que... vous savez les camionneurs ils ont toujours soit un surnom ou leur prénom ou comme ça sur leur tableau de bord. Et en fait en plein bouchon, on redescendait de vacances, et un camionneur qui est monté avec le prénom dessus, et c'est vrai que ça nous a fait Tilt. C'est assez spécial (rit), mais en fait c'est comme ça qu'on avait trouvé le prénom de garçon et c'était quoi... en février de cette année. (E4)

L Margot, en fait, c'est, c'est, c'était un peu une petite anecdote quoi. C'est-à-dire que: on a fait les deux la même formation : formation d'architecte paysagiste. Et puis en fin d'études, quand on était à la recherche d'un travail de diplôme, on avait différents sites qui nous étaient proposés, et un à Savigny, au lieu-dit Moët-et-Margot. - Puis on est allé voir là-bas sur place, pis, on s'est dit ben «Tiens, et pis Margot c'est un joli prénom pour une fille, ça ». Puis, voilà: on a laissé un peu de côté quoi. (E20).

Les souvenirs de couple peuvent aussi être plus spécifiques. Ainsi, certains prénoms renvoient à une chanson, un film que le couple a vu et aimé ensemble, lors de la grossesse ou au début de son histoire.

E Puis c'est vrai qu'il y avait aussi la chanson de Renaud, " Morgane de toi ", pour sa... Lola, c'est sa petite fille qui s'appelle Lola, en fait, quoi. Elle ne s'appelle pas Morgane, en fait. Et puis c'est une chanson, c'est vrai qu'à l'époque on aimait bien. Et puis qui nous a aussi un petit peu inspiré. T Quand vous dites " on ", c'est vous et votre mari ? E Oui, oui, enfin c'est les deux. Oui, c'est vrai que Renaud on a été le voir les deux fois en concert. C'est vrai que cette chanson est très, est très jolie. Et puis on s'en souvient bien. Mais alors voilà ! (A12)

Une différence entre ce genre de souvenirs et les précédents peut être proposée. En effet, dans ce dernier cas, un autre discours que celui des parents offre sa forme, ses propres images, ses significations. Le parent qui « fixe » un souvenir de ce type par le choix d'un prénom retient plusieurs sortes d'éléments : le souvenir d'avoir partagé quelque chose d'émotionnellement fort avec son partenaire ; le souvenir de ces circonstances avec les associations qu'elle supposent (on pourrait imaginer : un concert de Renaud lors d'un festival, les longues soirées, la jeunesse libre, les amis...) ; enfin, quelque chose de la chanson, dans son pouvoir évocateur d'images, d'émotions et dans le sens qu'en véhiculent les paroles. La musique (qui berce, qui rend nostalgique, etc.) et les paroles peuvent renvoyer à d'autres types de souvenirs, d'images, d'associations des parents, extérieurs à la situation du concert (leur enfance, etc.). Cette capacité de renvoyer le parent à d'autres « univers » est le propre de certaines classes d'objets symboliques, dont font partie les artefacts comme les films et les chansons (cf. Chap. 1). C'est donc en dehors de la question des « souvenirs de couple » que nous abordons maintenant ces questions.

Ici, ce qui apparaît néanmoins, c'est le rôle mémoriel de l'émotion, personnelle ou partagée, et en particulier portée à autrui (un petit garçon, un peintre...) (Bartlett 1932, Bruner 1990, Quinn, 1992). Ce pouvoir fixatif de l'émotion apparaît aussi, nous le verrons, derrière d'autres types d'associations aux prénoms. Nous allons maintenant nous concentrer sur les éléments « culturels » non liés à la continuité de la famille ou du groupe.

b. Éléments culturels en diffusion

La « valeur » prise pour les parents par un prénom donné est souvent liée à des histoires, des films, des célébrités - à savoir, des éléments culturels en large diffusion dans notre société. Célébrités et récits sont entourés d'un halo de valeurs, de représentations, en partie au moins partagées. A la différence des célébrités, en revanche, les artefacts comme les récits, les films et les chansons sont porteurs de texte, de parole, d'un langage de signes qui témoigne explicitement de la signification

que certaines personnes ont conférée à des situations. Nous allons rapidement passer en revue les catégories d'éléments culturels auxquels font référence les parents (étant admis que chacun peut faire de nombreuses associations différentes !). Toutefois, nous ne chercherons pas pour le moment à comprendre ce qui fait la pertinence de ces références pour les parents. Nous nous bornerons à considérer qu'ils ouvrent des espaces dans lesquels une forme d'élaboration symbolique est en principe possible. Ce n'est que plus loin que nous chercherons à questionner la signification de ces objets culturels pour les parents (Cf. Chap. 9 & 10).

Des prénoms font référence à des personnes, des événements, des personnages fictifs existant dans l'environnement médiatique et culturel. Certaines des associations sont assez ponctuelles, paraissent *a priori* aléatoires et superficielles : stars de films, images saisies au vol... Parmi les célébrités mentionnées se trouvent des sportifs, des comédiens, des voyageurs, des musiciens et des chanteurs ainsi qu'une chanteuse (mentionnée par un homme).

E Non, en fait c'était il y a dix ans, en arrière, c'était... il y avait un film avec Ludmila Michaël T C'était une comédienne E C'était une comédienne, on trouvait tous les deux joli, ce prénom, on n'avait pas encore entendu, donc c'était la première fois qu'on entendait. Et puis euh... Après on a entendu des danseuses... Et à chaque fois on se disait, Bon à chaque fois on se disait C'est joli ce prénom Et puis en fait on a flashé sur ce prénom comme ça, quoi. (E25)

T Puis vous, Ben c'était pour le nom, ou aussi parce que ça vous faisait penser à des gens que vous aimiez bien, des personnages... E C'était juste (rit) parce que j'aimais bien le nom (Petite voix) Et puis c'est parce que dans la série il s'appelle Benjamin. - (riant) Parce que je voyais une série à la télé, quand j'étais enceinte, et puis quand on est enceinte on est un peu (pfuit- pfuit (siffle)), (rises) un peu.. un peu zinzin, et puis il y avait une série que j'aimais bien, et le héros s'appelait Benjamin. Et puis je trouvais qu'il était très mignon. (E9)

Toutefois, lorsque l'on examine ces mentions, elles sont évoquées soit, comme dans le premier extrait, avec un « nous » avons vu tel film – le cas se rapproche alors d'un « souvenir du couple ». Soit, comme dans le deuxième cas, cette référence est évoquée en rapport avec un état émotionnel particulier, plus réceptif - ici, lié à la grossesse. L'état « pfuit-pfuit » évoqué par la femme renverrait alors à la « transparence psychique » mise en évidence par certains spécialistes de la périnatalité (Bydlowski & Candilis 1998). Dans les deux cas, les résonances émotionnelles ne sont donc probablement pas si superficielles.

Comme nous l'avons déjà vu avec les souvenirs de couple, des chansons sont mentionnées. Des chansons de Nougaro (*Cécile ma fille*), d'Hugues Aufray (*Ne pleure pas Céline*), de Renaud et de Francis Cabrel sont évoqués ; certaines paroles sont parfois citées. Une mère anglophone évoque le nom d'une chanson irlandaise ; les autres chansons mentionnées sont françaises.

E Oui bon la chanson, « ne pleure pas Céline » T La chanson ? E La chanson d'Hugues Aufray. C'est vrai que depuis... Je ne sais pas c'est un prénom que j'avais toujours trouvé joli, quoi. C'est quelque chose qui me plaisait beaucoup (...) C'est une chanson qu'on chantait en colo, les chansons d'Hugues Aufray on les chantait toutes. (E14)

Comme précédemment, une dimension de partage social (« on... en colo ») est associée à la chanson : c'est en colonie, dans un cadre émotionnel donné, que cette chanson paraît être investie.

Différentes formes narratives disponibles dans l'environnement sont mentionnés par les parents de manière plus complète : une trame narrative minimale est racontée (un ou des protagonistes ; une succession temporelle ; une esquisse d'intrigue). Certains types de récits sont en particulier évoqués par les mères : les récits semi-fantastiques basés sur une trame mythique ou classique, comme par exemple les livres de Tolkien ou *L'incroyable voyage de Nils Holgerson* de Selma Lagerlöf. L'histoire du roi Arthur est plusieurs fois évoquée, dans sa version médiévale comme dans sa version remaniée par Marion Zimmer-Bradley. Cette auteur a été mentionnée par de nombreuses mères, soit pour son cycle sur et autour du roi Arthur, *Les Dames du Lac* (ainsi que dans sa version cinématographique), soit pour sa réadaptation du mythe de Cassandre. Les autres romans intervenus dans les procédures de choix sont des romans à caractère historique : les *Angélique*, la série des

Rois maudits de Maurice Druon qui retracent de manière romancée de grands pans de l'histoire de France ; ou encore un roman sur Michel-Ange. Aucun des romans que les mères évoquent spontanément n'est contemporain ou de nature policière ; tous sont au contraire caractérisés par une orientation historique ou quasi-mythique. Celle-ci se retrouve également dans la seule bande dessinée mentionnée, d'où une mère tire un prénom féminin (*Thorgal*). La forte récurrence des mêmes styles de récits attire notre attention : est-ce un effet de mode ? Est-ce que ceux-ci auraient une signification ou une résonance particulière pour de futurs parents ? Nous verrons ceci aux chapitres 9 et 10.

Des prénoms mentionnés sont associés par les parents à la Bible ou à l'hagiographie. Dans une partie des cas, le parent connaît le récit spécifique qui accompagne le prénom.

E Oui Léa dans la bible ce n'est pas une histoire très, très à son avantage, comme prénom parce que... C'est... attends... mais je ne sais même plus l'histoire. L Je ne sais plus, c'est une histoire de trahison, quelque chose comme ça, non ? E Oui, il y en a un qui voulait épouser sa sœur, et puis le père l'a obligé à épouser Léa d'abord parce que c'était l'aînée et puis ensuite Rachel la deuxième, je crois que c'était Jacob, je ne sais plus qui c'était. Mais bon c'était pas très avantageux, hein. (E6)

E Et puis j'aime bien, Thomas. Bon. Bon moi je suis toujours avec les saints, alors l'histoire de Saint-Thomas ce n'est pas génial, mais T C'est quoi, Saint-Thomas ? E Saint-Thomas, c'est... je crois qu'il fait partie des apôtres, et puis c'est lui qui dit « Je ne crois que ce que... ».. « je ne crois que ce que j'ai déjà vu », quoi. Et puis bon, il y a aussi Saint Thomas d'Aquin, mais je ne connais pas l'histoire. (...) (je suis scientifique) Et puis moi je dis toujours, je suis comme Saint Thomas, je ne crois que ce que je vois, quoi. Parce que... tant qu'on ne m'a pas prouvé quelque chose, pour moi ça n'existe pas, quoi. (E24)

Les contes traditionnels sont mentionnés comme lectures accompagnant leurs grossesses par des mères qui ont également fait référence à des types de récits quasi-mythiques et bibliques. Qu'est-ce qui rassemble ces types de récits ? Là aussi, nous chercherons des réponses aux chapitres 9 et 10.

Un certain nombre de films sont mentionnés. Parmi eux se dégagent deux types de films. D'un côté sont mentionnées des œuvres comme *Autant en emporte le vent* et *Manon des sources*, l'accent étant mis sur une figure, une ambiance :

E Oui tout à fait, Jean de Florette et Manon des sources, et puis Marion, (...) oui c'est en partant de Manon, je me disais Marion c'est aussi joli. Mais Manon ça remonte au film que j'avais vu, qui avait donc une influence... cinématographique (rit). T Vous aviez bien aimé le personnage... E Énormément, oui. Pas seulement le personnage, mais c'était... comment dire... l'environnement qu'il y avait tout autour. Cette histoire donc... vous connaissez l'histoire ? T Un peu. E Un petit peu.. voilà donc ça se passe à la campagne, en Provence, je veux dire avec la nature, et je trouvais que Manon allait bien dans ce contexte, dans ce cadre. Le prénom de Manon. Et puis Manon des sources je trouvais que c'était une jolie association. (A7)

E Alors Scarlett, c'est l'héroïne du film, c'est Vivian Leigh. Et Tara, en fait, est uniquement avec la propriété, le domaine. Ça n'a rien à voir, ce n'est pas.. le personnage, c'est le domaine. Mais en fait, pour l'histoire, son père l'avait appelé comme ça parce que c'était un irlandais, donc il était : - très présomptueux et très imbu de sa personne, parce qu'en fait ce mont en Irlande est un Mont sacré. Ce mont.. ce château est.. Et puis en fait il a appelé sa propriété Tara. (E17)

De l'autre côté, des films plus « contemporains », attachés à une classe d'âge de spectateurs sont évoqués : *Le Grand Bleu*, *Un monde sans pitié* ou *Flashdance*. Proches de ceux-ci sont encore mentionnés des séries TV anglo-saxonnes comme *Beverly Hills*, *Friends*, *Pour l'amour du risque*, parfois évoquées et mises en rapport avec des prénoms retenus (Brandon, Jennifer, Jonathan..).

Des prénoms font référence à la « grande histoire », d'une nation, d'un peuple, de l'humanité - et cette histoire est presque toujours évoquée en rapport à la personne ou au groupe qui l'a transmise au parent.

Ici, le père évoque l'histoire de France qu'il met en rapport avec sa formation professionnelle:

L (Louis) Pourquoi je l'aime bien... - - - Je pense qu'il y a une partie, une partie historique, un peu. C'est vrai que j'aime bien le côté historique du prénom, de l'histoire française et tout ça, c'est vrai que c'est une époque de l'histoire française que j'aime bien. Enfin... L'histoire des châteaux de France, le mobilier, le style tout ça. Je pense qu'il y a de ça. Oui, c'est la simplicité, je trouve que c'est un nom tout simple... un peu *banal*, comme ça, désuet, ça me plaît bien, ce côté-là. Pas... Et puis le côté ancien, aussi, je pense que c'est les trois choses. (...) T Quand Louis vous dites ça renvoie à quelque chose d'historique, vous pensez vraiment à l'histoire parce que vous connaissez l'histoire de France, ou le mobilier, c'est plus... L Oui, c'est les deux, en fait. C'est vrai qu'il y a l'histoire de France, cette période des rois Louis qui se sont succédés etc., donc c'est quelque chose qui me... oui ça me fascine, quoi, oui j'adore... j'aurais adoré vivre dans cette époque-là (...) Je connais un peu par mon métier, les styles, on a fait l'étude de l'histoire de ça xxx. avec tous les passages, différents lieux, on a vu les Châteaux de La Loire, qu'on a été visiter en relation avec cette partie-là. je n'ai pas de... je n'ai pas fait des recherches en plus par rapport à ça. (E18)

c. Entre le culturel et l'intime : le jeu des mots

En dehors des aspects pragmatiques et esthétiques, les prénoms eux-mêmes, dans leur aspect sémiotique, sont porteurs de significations. Les lettres qui les composent ou leur étymologie peuvent induire du sens. Ce « sens » ajouté est parfois reconnu comme tel par les parents; il résulte de choix volontaires ou non. Par exemple, un couple semble avoir nourri des craintes et une attitude ambivalente face à l'accouchement. Le prénom finalement choisi est « Eva ». Celui-ci va prendre une signification nouvelle lors de l'accouchement - la narration confuse qui en est faite et l'intensité émotionnelle du discours des parents laisse imaginer un accouchement « mouvementé » et vécu comme anxiogène pour les deux parents :

L D'ailleurs quand on a eu l'accouchement... on a eu la césarienne, elle a eu la césarienne. E " Oh c'est une fiiiiiiiille ! Comment on va l'appeler ? " L parce que elle elle était out, (...) déjà on avait quelques difficultés... on ne savait pas tout ce suite ce que c'était, on est allé avec la petite pour l'emmener chez le pédiatre, pour nettoyer un peu les voies respiratoires. Donc on ne savait pas tout de suite. Puis après pour finir quelqu'un a dit que c'était une petite fille, alors on était un peu embêté, oui tout le monde " Mais alors : comment elle s'appelle ", puis " Euh, euh... ", c'était le stress... Puis oui, c'était Eva. La première boutade c'était : ben... Evva bien, alors ! Hein ! (rit) E Eva va bien. L C'était rigolo, même si c'était un peu dur, mais c'était rigolo. (A10)

Au milieu de toute cette émotion naît une fille - peu souhaitée par la mère ; Eva, le prénom choisi par le père, se coule, naturellement en un « jeu de mots » hautement expressif - ce qui aurait pu mourir et causer la mort, Eva, « Evva bien ».

Dans quelques cas, l'un des parents évoque durant l'entretien la proximité de son prénom à celui de l'enfant ou de celui de sa mère (anagrammes) :

E Hmm ! --- Ouais, pis moi j'aime bien mon prénom en fait, pis, bon, à la limite j'aurais bien appelé ma fille Aline, mais ça va pas je trouve que c'est... c'est débile que la fille ait le même prénom que la mère quoi.. Alors Lina ça se rapproche quand même pas mal quoi..(E20).

Enfin, dans certains cas, le parent évoque au cours de l'entretien un certain nombre de prénoms qui comportent les mêmes lettres, les mêmes sonorités, ou renvoient à des idées proches... sans relever ces proximités. Parfois, une attention plus « flottante » du chercheur met alors en évidence des correspondances laissant entrevoir des images ou des émotions peu conscientes. Par exemple, une femme évoque la dureté de son propre prénom « Anne » à l'appel. Elle refuse d'autres prénoms qui lui semblent avoir la même dureté (comme « John »). En revanche, les prénoms qu'elle choisit et d'autres qu'elle envisage pour ses enfants ont tous pour terminaison le son *-ane*, par exemple Killian. Cette préfixation « adoucît » en allongeant le bref « Anne », mais y rajoute du sens.

d. Représentation de l'enfant à venir

Le discours des parents au sujet de la procédure de choix du prénom fait fréquemment allusion à l'enfant qui est alors porteur de ce prénom (l'enfant a quelques mois au moment de l'entretien), mais aussi à sa personne telle qu'elle était attendue, imaginée ou perçue durant la grossesse. Ammaniti & Stern (1999) montrent par ailleurs que les représentations que les femmes enceintes ont de l'enfant sont très liées à celles qu'elles ont d'elles-mêmes. Dans le cadre de notre recherche,

les informations concernant les représentations que les mères avaient pu avoir de l'enfant durant la grossesse sont donc précieuses pour avoir accès à la manière dont celles-ci vivaient leur propre développement.

Dans le cadre de notre analyse des procédures de choix, certains thèmes nous informent de telles représentations de l'enfant : les projets identitaires pour l'enfant, la décision de connaître d'avance ou non le sexe de l'enfant, le fait de parler du choix du prénom à des tiers.

Les énoncés des mères se rapportant au contact noué avec le fœtus se rapportent à la même problématique. Nous n'avons pas directement interrogé les mères sur ce sujet intime, pour ne pas dépasser les limites fixées par le contrat d'entretien. Cependant certaines modalités de ce contact sont spontanément mentionnées et indiquent des variantes des *représentations de l'enfant dans le ventre* de la mère.

Ainsi, des mères évoquent explicitement le contact noué avec l'enfant lors de la grossesse. Par exemple, au travers de « petits noms » qui montrent que l'enfant à venir est déjà pensé dans son existence, dans toute son indétermination :

L Pendant la grossesse, comme on savait pas si c'était un garçon ou une fille, c'était pétolet. (E20)

T Mais alors ce qui c'est passé, le prénom vous l'aviez quand même décidé *avant* la grossesse, et puis.. donc durant la grossesse il était, en réserve, comme ça ? E Ah mais c'était Max.. Oui, oui, on avait un terme neutre. C'était quoi ? Pour Maxime c'était.. Minime, le terme, un terme comme ça, c'était un nom, sinon c'était le bébé, petit bébé, pour Antoine c'était petit bébé, quoi, petit bébé. Pour le nommer, quand même surtout par rapport à (son frère).. Donc il y avait un terme très sympa, pour le nommer. Des termes qu'on dit effectivement, parce qu'effectivement rien n'empêche de lui parler.(E19)

La mère évoque parfois le dialogue noué avec l'enfant en elle, par exemple autour du prénom :

E Oui, puis il y a un autre truc, c'est peut-être bête, hein, mais comment dire (rit).. ça paraît bête mais quand j'étais enceinte, à un moment donné, je lui ai demandé comment elle voulait s'appeler. Et puis c'est justement là que [mon mari], Ah mais qu'est-ce que tu penserais [du prénom] Léa, tu ne trouves pas que c'est bien ? Puis comme justement je lui avais demandé.. je lui avais dit, Mais comment tu veux t'appeler, puis après tout à coup [mon mari] il me parle de Léa, je me suis dit bon, ça doit être ça ! (rires) Comme ça nous plaisait aux trois, il y avait aussi ça, qui a joué. (E6)

Dans d'autre cas, les parents n'évoquent pas spontanément la période de la grossesse. C'est parfois simplement que la question ne paraît pas pertinente ou pas partageable dans le cadre de l'entretien. C'est parfois aussi en rapport avec une grossesse vécue comme une expérience douloureuse, désagréable, négative. Dans certains cas enfin, contrairement aux exemples précédents, une suite d'indices laisse entendre que la mère n'a pas accès à une représentation, même indéterminée, de l'enfant.

En revanche, les *représentations de l'avenir de l'enfant*, lorsqu'elles n'étaient pas évoquées spontanément par les parents, ont été interrogées. Là, à nouveau, des différences très grandes existent entre les entretiens. Certains parents évoquent spontanément l'idée qu'ils se font d'un enfant ou d'un adulte porteur de ce prénom. Cette évocation peut avoir lieu lorsqu'il est question d'aspects pragmatiques du prénom – sera-t-il objet de risée, posera-t-il des problèmes d'orthographe à son porteur ?

T Pourquoi court vous avez dit ? E Court parce que quand il s'agit de signer, quand il s'agit d'écrire et tout, c'est long, un long nom. On ne voulait pas un nom en tous cas.. on ne voulait pas composé en tout cas pour nos enfants.(...) Moi j'ai vécu pendant toute ma scolarité avec des gens des organisations internationales, j'avais, j'ai travaillé à l'OMS, à la banque, j'ai côtoyé des gens un peu du monde entier...Et finalement je me disais, mes enfants ils iraient n'importe où avec des prénoms comme ça, je pense que partout dans le monde on saura prononcer leur prénom.(A5)

Dans d'autre cas, c'est explicitement l'adulte qui est évoqué.

E Et Arthur en fait, je trouve que ça pose son homme. A la fois c'est mignon quand il est petit, c'est un petit bout de chou, là il a un an et demi Arthur je sais pas je trouve que ça lui va comme un gant, ça fait petit mec, c'est rigolo, et je me dis quand il aura quarante ans, cinquante ans, Arthur L. ça posera son homme, quoi (rires). Parce que si jamais il occupe des fonctions importantes - parce que bon, c'est ce que tous les parents espèrent, qu'ils réussissent dans leur vie, je me dis Arthur L. c'est chic, enfin c'est chic - ça pose son homme, oui ça fait sérieux, voilà..(A3)

Nous proposons de distinguer les idées de l'avenir de l'enfant selon qu'elles concernent des *attentes* ou des *projets*, ou encore de l'indétermination.

Les attentes plus ou moins conscientes sont liées à l'enfant imaginaire. Certaines sont susceptibles d'évoluer avec les parents et le développement de l'enfant. D'autres ont un fort ancrage inconscient et un fort pouvoir de réalisation ; elles sont de l'ordre du « mandat ». Le « mandat » renvoie au vécu inconscient du parent et au rôle qu'y joue l'enfant, par rapport à la réalisation du parent lui-même (cf. Chap. 3 & 4) ; il a en général une fonction de *continuation* ou de *réparation* narcissique. A nouveau, sans que nous ayons cherché à développer ces questions intimes, quelques exemples illustrent la manière dont ces éléments apparaissent dans les entretiens. Ici, ils sont en relation avec une question de réalisation professionnelle et de poursuite d'une expérience subjective heureuse:

E (A l'enfant) Tu seras chanteuse ! Tu auras une grande maison, tu ne travailleras pas, tu ne feras que chanter (...) Tu vivras avec plein de gens dans ta maison, et tu donneras à manger et à boire à tout le monde. (...) L Muriel, non, non.. C'est à l'encontre de mes convictions ! Je t'ai toujours dit, un, on ne travaille pas pour l'argent, on travaille pour le plaisir. (...) Je t'ai dit la seule chose, que je veux, pour moi ce qui est important, c'est qu'elle se fasse plaisir. Qu'elle ait du bonheur et qu'elle se fasse plaisir ! E C'est ce que je dis : tu vas chanter, et puis tu vas manger xxx L Si son plaisir c'est d'être vendeuse de fringues, ben elle sera vendeuse de fringues ! Voilà ! Ça je m'en fous, mais alors !! (sort de la pièce) E Ah non, il y a déjà maman qui est vendeuse de supermarché, tu ne vas pas te retrouver dans un supermarché, c'est chiant, de travailler dans un super marché ! (...) E (à l'enfant) Non tu, auras un jardin tu marcheras pieds nus dans l'herbe. Écoute ce que dis ta mère. Tu feras tout pour avoir un jardin et marcher pieds nus dans l'herbe. Comme maman quand elle était petite. (E9)

Comme l'indique cependant aussi cet extrait, certains mandats sont de l'ordre de la réparation narcissique. Celle-ci peut concerner la vie d'adulte, professionnelle du parent (comme dans l'extrait précédent), mais aussi l'enfance du parent.

E Puis il faut pas que ça soit moche, parce qu'un jour il ne faut pas qu'elle vienne nous dire Maman c'est pas joli comment vous m'avez appelé. Je crois que c'est très dur pour les... enfin pour nous, parce qu'on réfléchit. (...) Jusqu'à l'âge de quinze-seize ans, on m'a.. on me surnommait un peu de toutes les façons, parce que c'était tellement difficile de m'appeler Anunziata...que pour eux ou c'était « Nounours », « Bonne nuit les petits » enfin c'était... les jeunes. Pour dire. Puis après moi j'avais dit à ma mère, Oui, pourquoi vous m'avez appelé comme ça, c'est affreux, c'est une horreur, ce prénom, il y a tout le monde qui m'appelle Nounours, c'est, ça ne va pas, ce n'est pas joli, je veux changer de prénom ! (A10)

Certains mandats de rattrapage concernent également les relations au partenaire, comme par exemple le souhait que l'enfant puisse nouer avec son père une relation que sa mère n'a pas pu développer avec ses parents ou avec son époux.

E Mais .. ce que j'espère, c'est que : -, comme son papa sait faire beaucoup de choses, il sait faire du piano, il sait danser et tout ça, il doit m'apprendre à faire tout ça, et puis à chaque fois on dit.. il dit, Ouah, je t'apprendrais au moment où par exemple on est dans des soirées, puis je dis : Ah, tu veux bien m'apprendre à.. alors on se met dans un petit coin par exemple pour danser la valse ou n'importe, puis Oh, je t'apprendrai ! Oui oui, j'ai déjà entendu ça !.. Et puis quand on entend rien, on : -, on fait autre chose. Alors j'espère qu'il aura un peu de temps pour apprendre à sa fille à danser la valse, enfin des trucs comme ça, à jouer du piano, à se servir d'un ordinateur, parce que moi je suis xxxxx, lui apprendre les langues, ou bien des trucs comme ça, quoi. Je crois qu'il va avoir beaucoup de travail (rires). (E27)

D'autres types de mandats, relatifs à l'histoire du couple (par exemple l'enfant « ciment du couple » (Stern 1995) ou à l'histoire de la famille et des ancêtres apparaissent également dans ces entretiens. Rarement explicités (et non questionnés par l'interviewer), ces éléments se laissent néanmoins entrevoir ici ou là, au travers des recoupements, des contradictions, des analogies (cf. Chap. 10).

Deuxièmement, certains parents acceptent l'idée d'une réflexion orientée vers l'avenir, sans pour autant faire de conjectures ou formuler d'attentes précises :

E Donc s'ils ont envie de choisir plus tard une quelconque affiliation religieuse, libre à eux, mais ce n'est pas moi qui vais mettre un veto (rit) un veto une chape ou quoique ce soit sur.. une à la possibilité d'une religion. Que ça soit suffisamment ouvert. (E19)

Troisièmement, les projets désignent quant à eux des représentations d'avenir qui ont une prise sur le présent réel, comme un projet professionnel assorti d'une conscience des moyens de l'atteindre, ou par exemple - comme nous l'avons vu plus haut - lorsque le projet d'une continuation d'une origine est lié aux moyens d'assurer cette transmission :

L Elle va le savoir, [qu'on est italiens] parce qu'on ira souvent en vacances là-bas, ou bien que nos.. que ses grands-parents et ses arrière-grands-parents sont d'origine italienne. (A10)

Enfin, certains parents sont beaucoup plus pris au dépourvu par des questions liées à l'avenir.

T Puis - - vous avez essayé de vous imaginer comment le petit Paulo serait quand il serait grand, ou quand il serait adulte ? E Non, non pas du tout (riant). T (rises) Oui je pense qu'on doit être bien occupé avec E Pour l'instant j'ai encore, oui je profite des instants présents, là il grandit déjà tellement vite, je trouve (...) Mais.. Non, on avance en fonction de lui, on voit comment il évolue. C'est clair que là je l'imagine comme.. des fois je me dis ce serait sympa si euh.. enfin des fois je le vois marcher, enfin quand il commence à marcher ou comme ça c'est sympa. Mais à plus longue échéance je ne vois pas, non - - - (E16)

Une autre manière d'aborder la représentation qu'ont les parents de l'enfant à venir consiste à examiner la distinction entre cet enfant-là et d'autres personnes, c'est-à-dire leur capacité à lui reconnaître une existence indépendante, non réductible à une autre. Cette question a déjà été abordée sous l'angle des attentes : un mandat de continuité est une forme de non reconnaissance de la coupure qui existe entre soi et son enfant, à un certain niveau en général inconscient. Cette difficulté à reconnaître l'enfant comme être autonome se voit également en d'autres lieux, par exemple ici dans la difficulté d'une mère à différencier ses deux enfants :

E Mais déjà rien que là je trouve que (..) quand les gens nous disent « Oh, mais elle ressemble à son frère mais son frère c'est tout son papa, oui, c'est plus la maman. » Ça m'énerve ! Je ne dis rien, alors l'autre jour je regardais des photos de Michael bébé pour me persuader que ce n'était pas les mêmes (rit). En plus ils sont fille et garçon.. (A2)

Le problème de la distinction, ou plus généralement de la « différenciation » entre soi-même et l'enfant, entre l'enfant et d'autres est important. Il est lié à la capacité de séparer l'enfant réel des projections à son sujet ; il est donc lié à la capacité de reconnaître l'enfant en tant qu'être ayant des besoins, des goûts, une pensée spécifique et autonome. Ces questions de distinction ou au contraire de confusion sont aussi parfois visibles au travers du langage (par exemple confusion des pronoms, des personnes du discours). Si les représentations de l'enfant sont floues, il est possible que les représentations de soi-même comme parent soient difficiles à élaborer (Ammaniti et al. 1999) - toutefois, une confusion lors de la grossesse ne prédit pas nécessairement une confusion ultérieure ! Ces représentations évoluent au gré du développement de la relation enfant - parents, parfois grâce à l'intervention de tiers. La question de la représentation de l'enfant lors de la grossesse ou même quelque mois après est intimement liée à celle de l'enfant dans le temps. Penser l'enfant à venir, comme projet d'adulte ou comme entité vivante, exige une possibilité de penser la durée, l'hypothétique, l'avenir. Nous développerons cette question au chapitre 8.

e. Mentions de la culture personnelle

L'entretien sur les prénoms ouvre un espace de discussion assez large. Sans lien direct avec les répertoires de prénoms le parent est parfois amené à parler de ses propres goûts, de ses valeurs et de ses loisirs ; dans les foyers où se sont déroulés les entretiens, des posters, des objets, des photos indiquent et soulignent souvent de tels intérêts. Quelques questions ont été posées à ce propos. Des dimensions parfois importantes dans la vie sociale, affective, symbolique sont alors évoquées, quand bien même ils ne sont pas mis en rapport avec le choix de prénoms. Néanmoins, ils font

partie de la « culture personnelle » (Valsiner 1998) des parents, de l'univers représentationnel sur la base de laquelle se détachent ensuite des choix ponctuels.

Certaines mentions de la culture personnelle renvoient à des corps de connaissances spécifiques, relatifs à des loisirs (groupaux ou individuels). Une femme, membre d'un club d'élevage de chiens de race, développe un discours au sujet du choix d'un chien, de son éducation, des compétences canines. Cela lui permet aussi de soulever la question de la compatibilité entre le chien et l'enfant, qu'elle a dû envisager avant la naissance – ce qui suppose des représentations de l'enfant à venir. D'autres mentions concernent des appartenances à des communautés religieuses spécifiques, qui ne sont pas considérées par le parent comme liées à une identité de filiation (il n'y a pas d'idée de transmission). Une femme développe par exemple longuement l'organigramme d'une telle communauté, la nature de l'activité qu'elle y déploie, le type de connaissances et de savoir-faire qu'elle y promeut. Certaines de ces mentions sont relatives aux professions des personnes, aux savoirs et savoir-faire qu'elles exigent ou qu'elles ont permis aux personnes d'acquérir. D'autres enfin concernent des récits importants pour la personne sans pour autant être associés aux prénoms. Dans ces cas, le parent fait plus que mentionner une dimension identitaire ou désigner une figure importante : c'est chaque fois des systèmes de règles et de valeurs, des connaissances et des normes sociales qui sont évoqués. Ces références sont de forme assez similaire à celles que nous avons vues jusqu'ici ; nous les caractérisons par l'importance qu'elles ont pour le parent (valeurs d'orientation, systèmes de règles organisées..) et par le fait qu'elles ne sont pas rattachées au prénom. Nous questionnerons le rapport de ces mentions et des références associées aux prénoms au chapitre 7.

4. Procédures de prénomination et transitions développementales

Ce chapitre a permis d'examiner un grand nombre d'éléments que les parents abordent dans le cadre de discours visant à reconstruire les procédures de choix des prénoms. Notre lecture s'est d'abord portée sur les procédures de décision, leurs dimensions interpersonnelles et leurs médiations, puis sur le contenu des négociations autour des principes, répertoires et choix de prénoms. La synthèse que nous proposons ici permet de montrer en quoi cette procédure témoigne et participe d'un processus développemental propre à la période de transition que vivent les futurs parents. Elle nous permet également de reformuler les questions qui nous occuperont ensuite.

Médiation de la procédure

Au niveau des procédures, il est apparu que les discussions entre partenaires, entre le couple et des pairs, ou encore entre la personne et des *alters* intériorisés pouvaient faire émerger des opinions, des goûts, des critères pragmatiques ou des attachements culturels et symboliques variés, parfois conflictuels. Les négociations qui ont lieu, dont l'objet est le prénom dans ses fonctions de signe et de programme, sont alors structurées et facilitées par des éléments culturels utilisés comme ressources personnelles pour la décision, et par certaines médiations logiques (des opérateurs de décision) ; ces médiations peuvent faciliter la verbalisation et l'objectivation des enjeux psychosociaux et personnels de la prénomination. Les connotations culturelles et les représentations sociales associées aux prénoms sont passées au crible par les parents, et les procédures de décision paraissent quasi-rationnelles. Paradoxalement, le choix final du prénom est souvent fixé par un *insight*, un « flash », un « coup de cœur » ; attendu par beaucoup, ce « flash » s'exercerait comme ultime liberté lors du choix et est essentiellement rapporté aux fonctions de désignation et d'objet du prénom. En effet, les parents déterminent le répertoire de prénoms en fixant des principes et critères reflétant leur conscience de certaines déterminations sociales et historiques (cf. Chap. 4) et de leurs propres engagements identitaires. Le choix final, souvent déterminé de manière plus libre et créative, semble au contraire échapper à toute détermination socioculturelle et se rapporter à des images et émotions plus personnelles. Équation à de très nombreuses inconnues, la tâche du choix de prénom serait ainsi résolue en ce « flash » cristallisant des déterminations subjectives et

psychosociales. Au chapitre suivant, nous examinerons quelques exemples de ces procédures et mettrons en évidence différents faisceaux de signification cristallisés en un prénom.

Procédure et transition développementale

L'examen des raisonnements associés aux dimensions psychosociales et programmatiques du prénom met en évidence l'inscription identitaire et temporelle de la procédure de choix, comme nous y rendait attentive notre première hypothèse.

Des négociations entre les parents, entre chacun d'entre eux et sa tradition ou entre soi et les exigences du contexte, ont lieu et débouchent sur des solutions plus ou moins satisfaisantes pour chacun. Ceci mène à la définition d'un projet pour l'enfant : son prénom peut le constituer comme membre d'un groupe reconnaissable (ou non) par des membres de ce groupe et par des non-membres, comme porteur de souvenirs, comme « témoin » d'une chaîne de transmission, etc.

Des éléments culturels peuvent être mobilisés par chacun des parents lors de la procédure de choix. Lorsque les parents en font usage pour les aider dans cette procédure, les éléments sont des ressources pour cette procédure. D'autres éléments culturels se révèlent être des ressources pour des élaborations liées à la transition développementale. Cela est mis en évidence dans les exemples donnés par les personnes confrontées à une forme d'altérité : la réflexion sur le prénom permet une suspension des automatismes identitaires, ainsi qu'une position réflexive du parent sur ses appartenances culturelles et ses rapports à des mémoires transgénérationnelles, sa propre histoire passée et ses projets. Ces processus peuvent néanmoins être présents dans tout couple, à des degrés divers.

D'abord, la procédure de choix d'un prénom, s'actualisant par l'identification d'un répertoire et de principes pour nommer un enfant, peut être pour le parent l'occasion d'un réexamen de ses appartenances et de ses rapports de filiations et affiliations. Elle peut être l'occasion d'un *repositionnement identitaire* – prise de conscience, réaffirmation, ou décision de modification identitaire. Elle peut également être liée à un examen de la mémoire et des traditions culturelles ou familiales, et à des décisions de continuité, de rupture ou de restauration de transmissions transgénérationnelles. Ces éléments culturels sont utilisées comme ressources pour ce positionnement.

La procédure de prénomination est ensuite l'occasion d'une relecture de la biographie du parent. Il est par exemple apparu que lorsque les parents réfléchissent aux valeurs ou aux manières de faire qu'ils souhaiteraient transmettre, qu'elles soient liées à leur groupe de socialisation primaire ou à leurs expériences ultérieures, ils font fréquemment une analyse rétrospective de leur parcours et un bilan de ce qui leur a paru le plus pertinent dans leur propre développement. Dans cette attitude réflexive, ils identifient alors des 'causes possibles' de leur actuelle identité sociale, de leur image d'eux-mêmes et de leurs compétences. En ce sens, en devant réfléchir à l'avenir de leur enfant – réflexion parfois provoquée par l'interviewer – les parents effectuent une forme de *relecture de leur biographie* et parfois construisent un récit de leur propre développement (Dominicé 1985, Pineau 1998).

Les intentions de transmission de contenus spécifiques – savoir existentiellement acquis ou tradition – accompagnées par des représentations sur les moyens de garantir celle-ci, supposent au moins implicitement une représentation de l'enfant possible⁹⁰. De telles intentions liées au maintien d'une continuité personnelle ou historique, impliquant des représentations d'actes éducatifs, supposent en retour, des *représentations de soi-même au futur*, comme parent susceptible de transmettre des valeurs, des expériences, un bagage culturel ou des compétences⁹¹compétences⁹².

⁹⁰ Les représentations de soi comme parent nous sont notamment accessibles au travers de l'examen des représentations de l'enfant à venir ; inégalement élaborées d'une personne à l'autre, liées aux aléas de la conception ou à la nature des relations entre partenaires, celles-ci apparaissent très proches du type de représentations que les personnes ont d'elles-mêmes en tant que futurs parents (cf. Chap. 8).

⁹¹ Deux autres remarques peuvent être ajoutées. D'abord, il est possible que certains des points jugés maintenant comme pertinents pour l'acquisition des actuelles compétences et connaissances des jeunes parents aient alors – durant leur enfance – été vécues comme des expériences négatives. Ainsi par exemple de « l'isolation sociale » de la personne forcée par ses parents à avoir des loisirs soutenus pour éviter le soustraire aux « mauvaises influences » des enfants du quartier. L'intérêt ici est bien dans le fait que

des récits de référence, ou alors à des impressions et des souvenirs plus subjectifs lors de l'élaboration de répertoires de prénoms possibles. Ces espaces de symbolisation associés au prénom jouent-ils également un rôle dans l'élaboration de ces conflits, et si oui, de quelle nature? Si c'est le cas, sachant que les parents se représentent plus ou moins clairement l'avenir et qu'ils font pour cela plus ou moins appel à des éléments traditionnels, quelle incidence différents types de médiations de la procédure (logiques, sémiotiques, sociales) et d'éléments symboliques (traditionnels, en diffusion) associés au prénom ont-elles sur le développement? Finalement, si les valeurs et les significations qu'une personne associe à un prénom choisi par compromis ou par complaisance sont très éloignées des valeurs, images ou références auxquelles elle adhère – la culture personnelle qui définit aussi son identité – comment peut-elle penser cet enfant en rapport à elle-même, donner une signification à sa venue, l'inscrire dans son récit de vie?

Cette question fait l'objet du prochain chapitre (7), qui nous fera passer de questions relatives aux prénoms à des problématiques articulant les ressources culturelles des parents et leur développement. Trois questions soulevées dans le présent chapitre y sont associées : celles de l'importance des représentations de soi ou de l'enfant dans le développement, des conflits et de leur élaboration, ainsi que de la fonction d'élaborations symboliques dans le développement et la résolution de conflits. Rappeler la teneur de ces questions nous permet d'annoncer la suite de notre investigation.

D'abord, nous avons vu que dans certains cas, le parent noue un contact avec un enfant encore dans le ventre de sa mère, même s'il n'en connaît ni la forme, ni le sexe ; dans d'autre cas, le nom et le sexe étant sus, soit parfois même après la naissance, le parent semble avoir de la peine à le reconnaître en tant que tel. Nous rappelons le lien observé par certains auteurs entre la clarté de la représentation de l'enfant et l'élaboration des changements vécus relativement à la transition vers le devenir parent. Il paraît dès lors possible d'utiliser cette représentation, à laquelle les entretiens sur les procédures de prénomination donnent accès, pour appréhender le degré d'élaboration de questions développementales ; c'est ce que nous ferons au chapitre 8.

Les dimensions identitaires du prénom nous ont rapidement mené à considérer des questions relatives à la continuité identitaire et à la transmission de bagages spécifiques, familiaux ou culturels. Quatre modalités d'un « rapport à la continuité » se sont dessinées : un rapport de continuité du parent à ce bagage ; un rapport de discontinuité ; une forme de non-temporalité ou d'anomie temporelle ; un rapport d'exhumation des héritages. Il s'est avéré que la question du rapport de la personne au temps et à l'ordre des générations est liée aux représentations de soi au futur ; elle paraît ainsi offrir une autre manière d'appréhender la transition développementale. Nous examinerons plus systématiquement le lien entre modalités du rapports à la continuité et élaboration de la parentalité au chapitre 8.

Nous reviendrons enfin sur la question des désaccords et des conflits non résolus dans son lien avec la clarté des représentations du parent au sujet de l'enfant au chapitre 8. Le rôle des espaces de symbolisation dans une éventuelle élaboration des conflits sera examiné aux chapitres 9 et 10.

Ces trois points offriront un appui pour une exploration des *processus d'élaboration symbolique* liés au développement. Nous traiterons du rôle qu'y jouent les ressources culturelles et les compétences symboliques aux chapitres 9 et 10.

7. PRENOMS ET CULTURES PERSONNELLES

Nous sommes partie du présupposé que les procédures de choix des prénoms se déroulaient durant une période de transition développementale, et avons montré au chapitre précédent que ces procédures avaient en effet un rapport avec des élaborations liées à cette transition, supposant notamment une redéfinition identitaire et l'inscription des représentations de soi et de l'enfant dans le temps.

Dans chacun des entretiens portant sur les procédures de prénomination, le parent évoque des éléments liés à ses affiliations, des représentations sociales, des artefacts. La *culture personnelle* qui en résulte est liée au récit de soi de la personne, à ses définitions identitaires, et tous s'inscrivent dans son univers représentationnel, où chacun y entretient des rapports complexes avec les autres. Grâce à leurs fonctions symboliques multiples, les prénoms – signe, désignation, programme et objet – s'enracinent doublement dans cet univers personnel et dans l'univers socioculturel, où la personne y associe des éléments parfois explicites lors de la procédure. Aussi, au-delà des éléments médiatisant la procédure de choix elle-même (Cf. Chap. 6), nous devons maintenant nous demander si les éléments ainsi mentionnés, les références culturelles des parents, jouent un rôle dans des élaborations développementales personnelles⁹³.

Références des parents: les éléments culturels

Parmi les associations aux prénoms, nous avons vu que certaines ont, plus clairement que d'autres, des prolongations dans des représentations et significations socialement et culturellement partagées (Cf. Chap. 6.3). Certaines d'entre elles sont en effet quasiment « privées », comme les associations faites à des *souvenirs du couple*, d'expériences partagées ou des *souvenirs personnels*, liés à l'enfance, la jeunesse, la vie de la personne, mais aussi des fantaisies, des craintes, des images non partagées avec le conjoint ou avec un groupe spécifique. D'autres associations font référence à des éléments culturels. Parmi ceux-ci sont apparus⁹⁴:

1) des éléments liés aux familles et aux groupes d'origine, renvoyant essentiellement au premier parcours de socialisation de la personne, à savoir des références à:

- des *traditions familiales*, regroupant les principes orientant la composition du nom et des répertoires, et liés aux pratiques propres à la lignée familiale ;
- des *membres de la famille*, lorsque le prénom fait explicitement allusion à une personne chère ;
- un (ou plusieurs) *groupe d'appartenance*, de première socialisation, qui peut être plus ou moins étendu : groupe linguistique ou national, religieux, régional (il suffit qu'il désigne une entité en « nous » opposable aux autres, et qu'il y ait lien de filiation) ;

2) des éléments qui font partie de la « culture générale », qui renvoient à des connaissances, des objets symboliques, disponibles - en théorie - à tout membre d'une société moderne (il existe bien entendu des différences d'accès aux biens symboliques), et que nous appellerons références culturelles *en diffusion*. Certaines sont des artefacts :

- l'*histoire générale* ou l'histoire d'une nation, telle qu'elle est transmise à l'école, par des ouvrages ou des films documentaires, par des lieux, des monuments ;

⁹³ Je remercie ici le Professeur Uri P. Trier pour ses discussions sur ces questions.

⁹⁴ Les dimensions liées à l'identité sociale ou aux fantaisies et attentes individuelles ont été bien étudiées par la littérature (cf. Chap. 3 & 4). Nous avons aussi vu au chapitre précédent le rôle de certaines des ressources offertes par ces dimensions socioculturelles pour la réélaboration identitaire et l'inscription temporelle. En revanche, celles qui sont relatives aux références culturelles en diffusion, élues et investies par la personne, ont été moins examinées. Certes, la question a été abordée en termes d'identification ou d'attachement à certaines figures médiatiques (Bydlowski 1997), ou encore de l'influence des médias dans les procédures de choix (cf. Chap. 3 & 4). Nous examinerons au chapitre 8 le rôle relatif des références culturelles en diffusion et traditionnelle dans les élaborations ; les chapitres 9 et 10 seront plus spécifiquement consacrés aux rôles des éléments culturels en diffusion comme ressources symboliques.

- différentes formes de *narrations*, à savoir : des romans et nouvelles ; des récits cinématographiques, des films de télévision ; il y a référence à une narration pour autant qu'il est fait allusion à une trame narrative minimale – un ou des personnages, une action, une « mise en intrigue » (Ricoeur 1985) ;
- des récits fantastiques de type *mythes et contes* : en général transmis de manière écrite, ils sont parfois mis en scène sous forme de films ; leur mention suppose une trame narrative, mais aussi un contenu et des figures mythiques ;
- des *listes* de prénoms - livres, calendriers, faire-part de naissance, sites Internet... lorsque ce n'est pas pour les théories du prénom qu'ils sont mentionnés ;
- des théories du prénom telles qu'elles sont proposées par des livres, Internet, etc., mais aussi d'autres formes de théories permettant de prédire l'avenir de l'enfant ou de soi-même - de manière générale, toute forme de connaissance *ésotérique* ;

D'autres ne sont pas des artefacts, comme les références à :

- des systèmes culturels non narratifs, lié à une *socialisation secondaire*, à un groupe plus ou moins formel, acquise de manière non filiale, comme par exemple : l'adhésion au système culturel du conjoint lorsqu'il est différent du sien ; le système de valeur, les pratiques d'un corps de métier ; le système des valeurs, les pratiques d'un groupe de loisirs, ou propre à un groupe de proches ;
- des *célébrités* - acteurs, musiciennes, auteurs, lorsque ceux-ci sont cités indépendamment de récits ou de narrations.

C'est essentiellement à ces éléments culturels que nous nous intéressons. Comment certaines de ces références des parents peuvent-elles être des ressources culturelles pour l'élaboration des appels de sens et des conflits appelées par la transition vers la parentalité ? À quelles conditions ?

Après avoir précisé l'idée exploratoire et la méthode qui guident la lecture proposée dans ce chapitre, (1-4) nous présentons quatre études de cas. (5) Sur la base de récurrences et de différences qui apparaissent alors, nous réfléchissons à la question de « l'efficacité » développementale de différents éléments culturels mentionnés par les parents. Les hypothèses alors formulées seront examinées aux chapitres 8 et 10.

Aspects méthodologiques

Dans ce chapitre, nous examinerons les univers représentationnels des parents qui nous sont révélés par les faisceaux d'associations aux prénoms. Cela nous permet d'identifier des dimensions relatives au récit de soi, au projet des parents et de caractériser la culture personnelle de ces derniers.

Nous pouvons penser que si, dans l'univers représentationnel du parent, les éléments associés aux prénoms sont liés – par une proximité symbolique et/ou émotionnelle – aux thématiques touchées par la transition vers la parentalité, celle-ci sera facilitée, au niveau des réélaborations identitaires ou de l'inscription temporelle des représentations de l'enfant ou de soi. Inversement, si le prénom symbolise des éléments éloignés de ces thématiques, nous devrions observer que cette élaboration semble poser plus de difficulté. L'effet d'une telle proximité permettrait de nourrir l'idée que des éléments culturels ont bien une fonction de ressources culturelles dans l'élaboration symbolique du devenir parent. L'hypothèse exploratoire est donc ici que la proximité de certains éléments culturels aux thématiques susceptibles d'être mobilisées lors du devenir parent est susceptible de les constituer en ressources.

Quatre entretiens qui illustrent la diversité des procédures de nomination ont été choisis. Ainsi, dans l'un d'entre eux, les parents font essentiellement appel à des références familiales ou liées au groupe de socialisation primaire ; dans un autre, ce sont les références en diffusion qui dominent ; dans les deux derniers, les deux types sont présents. Certains de ces couples sont mixtes, l'un est migrant. L'un de ces entretiens a été effectué avec les deux parents, les trois autres seulement avec

la mère. Le découpage fait au chapitre précédent a révélé une partie de la complexité des procédures de nomination; aussi pouvons-nous ici en présenter simplement quelques extraits.

Ces entretiens ont été analysés selon la méthode explicitée au chapitre 5. Numérotés de 1 à 4, ils sont présentés de la manière suivante :

1. le premier tour de parole de l'interviewé est rapporté.
2. un résumé de l'analyse effectuée rassemble les pistes soulevées l'entretien, et précise :
 - a. la procédure de choix des prénoms ; principes, critères, répertoires..., pour chaque prénom de chaque enfant ;
 - b. la définition identitaire du ou des parents ;
 - c. les projets pour l'enfant évoqués par les parents ;
 - d. le cas échéant, les autres dimensions soulevées par les parents.

Le résumé comprend également des *extraits* du discours des personnes concernées pour laisser parler leurs modalités de discours.

3. Une *synthèse* de l'entretien est donnée ; nous y mettons en évidence les fonctions symboliques du prénom et les dimensions développementales du discours.

1. Eva - un prénom comme projet d'intégration

1.1 Premier tour de parole

Dans ce premier tour de parole - formulé par une femme en attendant que son mari nous rejoigne - de nombreuses problématiques mentionnées plus haut émergent :

E Voilà. Comme tout le monde, il faut du temps pour chercher, puis bon on a cherché on a cherché, puis on voulait quelque chose, je veux dire un prénom un peu spécial, parce que c'est la première, puis bon on ne savait pas si c'était une fille ou un garçon alors il fallait déjà faire le choix, choisir plusieurs prénoms pour fille ou garçon, après une fois qu'on a fait une liste avec des tas de prénoms on choisissait ceux qui, qui nous plaisaient le plus par rapport à la signification du, du prénom, ce que voulait dire le prénom, donc qu'est ce que ça veut dire son prénom, donc le sien c'est hébreu, et puis c'est source de vie, donc.. et puis surtout bon, moi spécialement, moi je voulais un prénom qu'il n'y a pas tout le monde qui s'appelle comme ça. Enfin sinon si on a un prénom et puis tout d'un coup, vous êtes à l'école et il y en a dix qui s'appellent comme vous, je trouve que ce n'est pas joli. Alors je voulais quand même un prénom qui, qu'elle puisse l'avoir, qui ne soit pas commun. Parce que bon des Eva, je pense qu'il y en a, mais peut-être moins que des Paola ou des Claudia ou des Jacqueline, c'est vrai, hein ? Puis bon, vu qu'on voulait aussi quelque chose qui soit facile dans les langues, parce que comme on est bilingue, français-italien, qu'il puisse être prononcé dans les deux langues, et puis pas que les gens quand ils appellent en français ou en italien un prénom, ils vous l'abîment en vous l'appelant... en changeant tout à fait le prénom... de lettres. Parce qu'ils n'arrivent pas à l'appeler en français et puis ils l'appellent en italien, ou vice versa... C'est toujours comme ça, quand vous avez un prénom étranger, c'est toujours difficile dans une autre langue de vous l'appeler bien. Puis comme ça, bon, ça nous est venu, on a fait la liste, puis un jour on s'est dit Aaah, ben ce serait joli, on a commencé à choisir les garçons, puis après, après on a fait un choix sur les filles, puis après, il fallait aussi que ça joue avec le nom de famille, et puis surtout que ce soit joli, parce bon on ne savait pas si ce serait une fille ou un garçon...rit (en voyant Eva). Puis je trouve que ça lui va bien, Eva. Elle est assez vive, elle est assez souriante... Puis bon, c'est vrai que Eve c'est la première femme qui était venue, aussi, hein. Peut-être aussi pour ça, comme pour nous c'est la première, première fille. (au bébé). Alors je ne sais pas, si vous avez des questions..

Apparaissent ici : des arguments *pragmatiques* (un prénom court, facile à écrire, qui aille bien avec le nom de famille, qui soit joli) et des critères de composition des répertoires liés à des dimensions identitaires. Parmi celles-ci, certaines sont très générales et témoignent de la tension normalisation-particularisation : « comme tout le monde on a cherché » (procédure), mais aussi un prénom qui ne soit pas donné par tout le monde. Apparaît ensuite le critère de bilinguisme : le prénom doit pouvoir être prononcé en deux langues (français & italien) – critère qui trouve un argument pragmatique (éviter que le prénom ne soit abîmé). Ces deux langues sont en fait celles du pays d'origine – que la femme appelle « étranger » - et celle du pays d'accueil des parents. Enfin, d'autres associations plus personnelles et liées à l'histoire du couple sont mentionnées : Eva, la première femme (référence

biblique) est aussi leur première fille et la première personne de leurs lignées née en Suisse ; elle est aussi associée à une théorie du caractère (l'idée qu'elle est vive, souriante.. renvoie à une définition du prénom que les parents ont lue : source de vie).

1.2 Résumé de l'analyse

a. *Procédure de choix*. Sur la base de ce principe général de compatibilité bilingue, le prénom a été choisi relativement tard, bien que le couple dise s'y être pris à temps. Par ailleurs la femme explique que, désirant avoir un garçon, elle s'était désintéressée des prénoms de filles.

Concrètement, cette procédure est médiatisée par des manuels de prénoms, qui aident le couple à en trouver qui répondent aux critères ainsi définis. La liste de prénoms est ainsi composée de prénoms comme : Mauro, Fabio, Luca, Eva. Fabio et Luca sont pour les parents «bilingues» dans la mesure où ils ont rencontré dans leurs entourages professionnels des enfants suisses qui les portaient. Les journaux sont consultés, la télévision offre aussi des prénoms possibles. De fait, le choix du prénom Eva semble lié au fait que le père, regardant la télé, ait été frappé par une belle mannequin, étrangère et célèbre, portant ce prénom.

Les répertoires sont définis selon ces critères de compatibilité dans deux langues et de non-déformabilité. Les principes de définition de ces répertoires et de la composition du nom se rapportent ensuite aux traditions de nomination des deux familles d'origine. Pour chacune de ces appartenances, la tradition est mentionnée, discutée dans le cadre de l'entretien ; la modalité d'appropriation ou de recomposition de la tradition est présentée et légitimée. En l'occurrence, les parents examinent d'abord les principes en commun aux deux familles et liés à la religion, avant de s'en distancer :

L Bon, les trois prénoms ça a un significatif chrétien, donc. C'est - - l'esprit saint (...) E Trois prénoms, comme quand vous faites la croix, le père, le fils et la Saint-Esprit, en somme. Ça fait trois, il faut mettre trois prénoms. T Ah je n'avais jamais entendu, ça. E Oui, en général chez les catholiques... même nous... déjà L Ça vaut la peine de... rajouter sur la recherche. Notre belle-sœur, bon sa sœur, elle l'a mis, hein aux deux enfants. Mais bon, être... entre y croire, et ne pas pratiquer, ça fait deux. Donc autant y croire, et puis ne mettre qu'un prénom, c'est suffisant E Bon ça dépend, parce que déjà nos parents, ils sont très chrétiens, mais nous on n'a qu'un seul prénom. (...)

Justifiant la distance qu'ils prennent par le fait qu'elle a déjà été prise par leurs parents, ils évoquent alors les principes de chacune de leurs régions d'origine - en quoi c'est un couple « mixte » :

L Moi c'est pas vrai, j'en ai un deuxième. Mais c'est un prénom non officiel, c'est-à-dire que le jour de mon baptême, (...) le prêtre il ne voulait pas baptiser parce que je n'avais qu'un prénom. Alors mon père, tout de suite, après il a dit : euh.. euh... Angelino ! Donc c'est 'un petit ange'. (...) T Mais dans votre famille, par exemple, on ne donnait pas le nom de quelqu'un d'autre de la famille ? (...) E Nous on est de la région de Naples, et puis chez nous c'est vrai que en général, moi je porte le nom de la mère de mon père, ma sœur elle porte le nom du père, ma... l'autre sœur elle porte le nom de l'autre mère, on a tous dans la famille chacun le nom des parents et des grands-parents. T Le premier prénom E On n'a qu'un seul prénom, tout le temps. (...) Et puis nous, bon, on s'est dit nous on ne veut pas mettre les prénoms des parents, parce que c'est des prénoms un peu anciens, ça ne se fait plus maintenant, on ne va pas appeler nos enfants comme ça. L Oui, C'est vraiment des prénoms très anciens, donc.. Vu que ça va de génération en génération, donc c'est des vieux prénoms que maintenant, je dirais qu'on a presque honte à s'appeler, à être appelé avec ce prénom. Puis après il y a tout de suite les diminutifs qui sortent, donc. Puis moi je viens de la région de Venise, donc eux ils ont encore une autre particularité, c'est qu'eux ils donnent un autre prénom que le prénom officiel. Et surtout des surnoms, aussi. Alors comme mes parents, par exemple, mon père il s'appelle Antonio, donc des prénoms classiques, hein, Antoine, et on l'appelle Gino. Donc ça n'a rien à voir du tout. Ma mère elle s'appelle Dominique, et puis on l'appelle Paola. Donc ça n'a rien à voir du tout à quoi que ce soit.

Invokant à la fois les libertés par rapport aux traditions prises par d'autres membres de la famille et la distance géographique aux régions où s'ancrent celles-ci - doublant leur distance « temporelle » - ce couple renonce aux seconds prénoms. Par ailleurs, la femme impose un critère de « non-diminuabilité » du prénom et semble ainsi s'opposer aux principes en cours dans la famille de son mari. De fait, la raison de ce principe rejoint également son refus plus général de prénoms qui peuvent être diminués - son expérience lui a fait ressentir l'aspect stigmatisant de cette diminution.

b. *Définition identitaire.* Chacun des parents justifie les arguments pragmatiques et les dimensions identitaires définies pour l'enfant en fonction de sa propre histoire et de son parcours de migrant. Le récit du mari est un récit de parcours allant du vécu d'un rejet discriminant à des stratégies personnelles actives vers l'intégration :

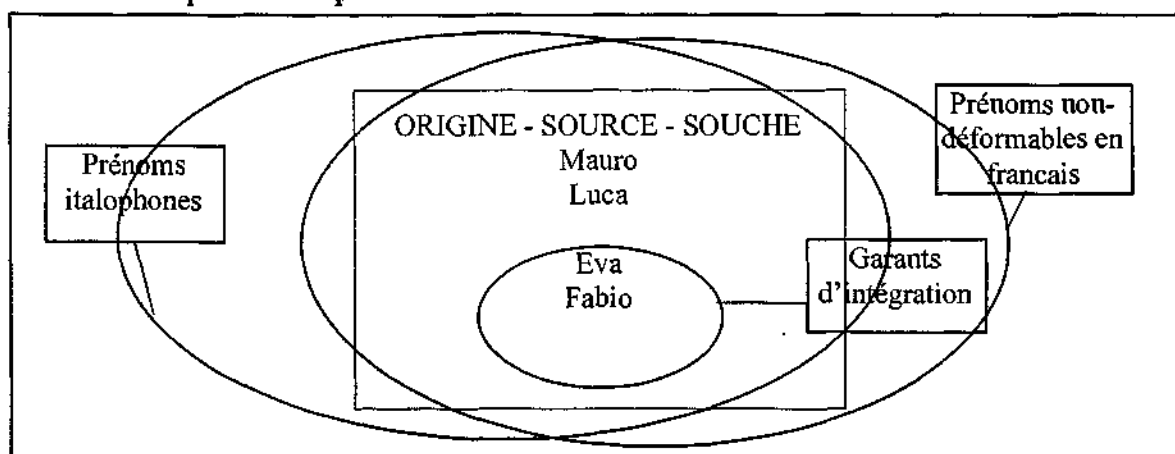
L Donc moi je viens encore de R (région rurale), donc là c'était vraiment très dur pour les étrangers, là, oh... (...) Mais c'est vrai que pour ça l'habitant de R c'était quelqu'un de très raciste, très dur, hein. Par rapport à quelqu'un qui... un immigré qui est ici à Genève, ça passe déjà beaucoup plus. Vu qu'elle est vraiment cosmopolite, et puis qu'il y a toutes les races qui se croisent. Donc on va faire moins attention à celui-là, il y aura moins de différence. Tandis que le gars de R, il est plus bomé, il est très conservateur traditionnel, donc il va voir tout de suite quelqu'un qui va s'habiller différemment, des tas de choses, quoi. (...) moi j'ai vécu une mauvaise situation à R, de ce côté-là, mais bon, on essaye de s'intégrer le plus possible, hein. En multipliant les activités et tout ça, et en cherchant quand même pas à provoquer.. ceux qui sont là, ils sont chez eux, c'est vite vu. T Multiplier les activités, ça veut dire quoi ? L S'intégrer vraiment dans des sociétés, donc faire du sport, n'importe, s'intégrer vraiment.. s'immiscer à eux, quoi.

La femme raconte un récit de stigmatisation :

E Au départ, bon moi je suis venue j'étais jeune, j'avais onze ans, donc c'était difficile, donc à l'époque pour s'intégrer. Et puis c'est vrai que les prénoms, moi je m'appelle Annuziata, ce n'est pas, ce n'est pas évident. Donc on m'appelait Nounours, parce que c'était un prénom qui n'existait pas.

Le rejet vécu comme jeune immigrée s'est cristallisé sur son prénom ; son récit, empreint d'une forte émotion, exprime la violence qui lui a été faite lorsque des enfants ont écorché son prénom. La douloureuse déformation de son prénom est exprimée de manière très matérielle (elle parle plus haut de se faire « abîmer » le prénom) ; de fait, certains auteurs cliniciens parlent de blessure physique causée par l'écorchure du nom. Les expériences du couple liées à ces prénoms stigmatisants permet alors de comprendre pourquoi ils sont décrits comme «vieux, anciens», presque honteux.

Tableau 1 Répertoire de prénoms



c. *Projets pour l'enfant.* Les projets pour l'enfant sont multiples et liés à ce qui précède :

- à un premier niveau, il y a un projet d'intégration ; la fille sera socialisée en Suisse mais connaîtra l'Italie ; les parents l'amèneront en Italie, elle connaîtra les deux cultures et partira sans handicap. En ce sens il peut aussi être question d'un mandat de continuité du travail d'intégration déjà effectué par le père ;
- à un deuxième niveau, elle porte un mandat de rattrapage pour l'expérience douloureuse de sa mère ;

- à un troisième niveau, il y a prise en compte de l'incertitude de l'avenir et de la difficulté de le maîtriser :

L Bon au jour d'aujourd'hui moi je ne sais pas trop.(...) Comment ils vont réagir les jeunes. Bon, elle sera probablement totalement intégrée, elle aura tout fait ici. Tandis que nous on a quand même une partie.. on est nés en Italie, on a quand même une infime partie, bon elle plus, mais moi vraiment une infime partie en italien, elle elle sera totalement d'ici, donc je ne pense pas que... Elle va le savoir, parce qu'on ira souvent en vacances là-bas, ou bien que nos.. que ses grands-parents et ses arrières grands-parents sont d'origine italienne. C'est dur, parce que les jeunes aujourd'hui, moi je vois certains, ils n'ont strictement plus rien de... je pense qu'ils se rattachent beaucoup moins que nous. J'imagine, hein, d'après ce que j'ai entendu dire, quand je vois les jeunes dans les groupes de jeunes, tout ça, il y a un peu de toutes les nations. Donc à l'époque c'était pas tout à fait ça.

La manière dont s'articulent ici passé groupal et personnel avec le présent de l'enfant permet ainsi aux parents de développer une pensée de l'enfant dans un avenir, réaliste, de penser aux problèmes concrets et aux incertitudes auxquels ils seront confrontés dans un monde peu prévisible.

d. *Autres dimensions.* Les parents évoquent des réseaux de significations plus fantasmatiques associés aux prénoms, liés tant à l'idée du devenir parent que de l'enfant. Elles mènent les parents à opérer un choix dans le répertoire de prénoms possibles (italo-français) afin de ne retenir que des prénoms susceptibles d'exprimer certains contenus moins conscients ou moins explicites.

L Mais disons les significatifs des prénoms, donc Fabio c'est la fève, donc c'est fertilité tout ce qui est des trucs comme ça, oui ça allait, Lucas, bon /lyka/ c'est /Llùka/, c'est aussi source de lumière, xxxx, puis Mauro c'est les Maures, donc les Maures les anciens envahisseurs nord-africains, donc... Mais bon là c'était surtout un peu ça. On était axé souvent sur le garçon, quoi.

La réunion de ces associations avec la signification conférée au prénom « Eva » (1^{ère} femme) met en place un champ sémantique renvoyant à un réseau commun d'images : la première femme, la fève qui est à l'origine de la plante et de l'abondance, la source de vie originelle, mais aussi les conquérants Maures à l'origine d'une nouvelle civilisation... Un champ notionnel commun apparaît : l'idée d'une problématique de la fondation d'une nouvelle généalogie, d'une nouvelle « souche familiale », hors du terreau des origines, et destiné à une forme de vie socialement intégrée.

Finalement, une fois le répertoire défini et les critères identitaires et pragmatiques dégagés, une fois le champ symbolique déployé, le choix se fixe sur un prénom qui semble cristalliser de manière inattendue ces faisceaux de significations :

L Là Eva ça ne vient de nulle part, la première fois que j'ai pensé à Eva, c'était quand j'ai vu la télé, j'ai vu ce mannequin, j'ai vu qu'ils avaient mis son nom, et son prénom, donc Eva Hreze... oui un truc comme ça, là. Alors bon je me suis dit, tiens en plus elle est mignonne, c'est vrai que c'est une belle femme, je me suis dit tiens, ça pourrait être sympa, ça. Puis après ça m'était complètement sorti, donc... (...) Puis pour finir, c'est revenu, quoi. C'est revenu, parce que, moi, j'avais feuilleté le livre, et puis par hasard, je me dis tiens, ben je vais quand même voir ce que ça veut dire Eva. Et puis j'ai vu que c'était marqué vraiment 'source de lumière', (NB : il a glissé au sens de Lucas) puis là je dis que ça vaut la peine de l'avoir, quoi ce prénom.

Tableau 2 Système de référence

Culture catholique Famille et traditions régionales Expérience de migration, de stigmatisation Italie	Suisse romande Groupes d'affiliation : Milieu professionnel Loisirs Amis Livres de prénoms Stars médiatiques

1.3 Synthèse

Ce prénom entre dans un cadre clairement défini suite à des négociations de principes traditionnels, par rapport auxquels le couple se place en continuité. Le cadre général de la procédure est en effet donné par les doubles appartenances des parents, les différences rendant saillants les critères d'acceptabilité des prénoms dans chacun des milieux qui sont pertinents pour eux. En ce sens, une grande partie de la procédure de choix est liée à un travail de redéfinition des appartenances et du lien au passé et à la mémoire, à la loyauté. Les prénoms jouent ainsi, à un premier niveau, un rôle assez classique de marqueur identitaire. Ensuite, le prénom prend un sens par rapport aux parcours et aux souvenirs de chacun des parents - en rapport avec leur expérience de la gestion des doubles appartenances. Le prénom mentionné ouvre également des espaces de symbolisation - leur premier enfant, le début d'une famille en Suisse. Finalement, et comme cela se reflète aux autres niveaux (identitaire, symbolique, projectuel) il est associé à un projet concret de transmission - et une représentation possible de l'enfant dans l'avenir : le père explique qu'Eva aura grandi en Suisse, qu'elle vivra un parcours différent du leur, tout en ayant accès à ses racines.

L'ensemble des dimensions évoquées en rapport avec le choix du prénom - les questions de langue, de références culturelles, les pratiques de nomination dans leur environnement... - sont aussi des dimensions importantes dans leur univers représentationnels. Les représentations associées aux prénoms (religieuses, médiatiques...) font également partie de leurs cultures personnelles, leurs systèmes de valeurs et d'orientation. Il y a donc forte congruence entre les répertoires construits et les expériences de socialisation et les *Weltanschauungen* des parents.

Dans cet exemple, le prénom choisi se trouve à la croisée de chaînes de déterminations socio-historiques (la migration, le racisme), de significations sociales et culturelles (les célébrités, les significations étymologiques et bibliques) et de déterminations individuelles (par exemple liées aux difficultés de cette femme à anticiper la venue d'une fillette). Le couple construit des interprétations des déterminations socio-historiques à l'aide d'éléments symboliques disponibles dans l'environnement médiatique (l'histoire d'une nouvelle Eve migrante) et qui contient certaines de leurs attentes, émotions, souvenirs. Le prénom apparaît alors comme « cristallisation » de ces différents réseaux de significations et de déterminations ; il offre une solution élégante à un problème complexe. Par ailleurs, au travers du discours sur la procédure de choix, nous avons accès à l'élaboration de l'expérience des parents et notamment à son articulation temporelle ; la réflexion autour du prénom supposait en effet d'un côté un examen rétrospectif et de l'autre une anticipation « réaliste » du futur indéterminé - l'enfant plus tard, leur action comme parent, ces deux dimensions étant « nouées » dans le prénom.

2. Yannis - un prénom loin de la culture personnelle

2.1 Premier tour de parole

T Comment vous avez choisi (...) E Ben en fait tout simplement, hein. En fait avec mon mari, on a fait des listes, puis chacun de notre côté, des prénoms qu'on préférerait, et puis après on les a comparées. Et puis on a regardé s'il y en avait qui étaient les mêmes dans les listes, quoi. Et puis il s'est avéré que Yannis pour lui c'était le premier qu'il avait choisi et pour moi c'était le deuxième prénom. Bon ben, voilà, hein, ça a été vite fait. Par contre on n'a pas du tout regardé d'où provenait le nom, oui, de quel pays il était enfin qu'est-ce qu'il voulait dire.

Le premier tour de parole évoque de manière très concise une procédure de choix, dans son aspect pragmatique : deux listes ont été faites, comparées, ce qui a permis de choisir rapidement un prénom sur lequel les deux parents étaient d'accords. Cependant, ce premier tour de parole contient aussi une forme de « mise en garde » : la femme prévient que « par contre » - contrairement à

d'autres, à une norme, aux attentes de l'interviewer ? - le couple n'a pas regardé « d'où provenait le prénom ».

2.2 Résumé de l'analyse

a. *Procédure de choix.* Au niveau des procédures de choix, la mère évoque des discussions qui ont eu lieu avant la grossesse. Lors de ces discussions, elle a parlé d'un prénom qu'elle avait investi dans son enfance ; son mari l'a refusé. Lors de la grossesse elle-même, au 4^{ème} ou 5^{ème} mois, chacun a fait une liste des prénoms qu'il préférerait.

En ce qui concerne les médiations de la procédure, le couple s'est aidé de livres de prénoms, des petites annonces, de la télévision, de ce « qui passe ». Les prénoms retenus par la mère puisent également dans une mémoire plus ancienne et personnelle. En revanche, parents et amis ne sont pas consultés. Par ailleurs, les livres ne sont pas utilisés pour les « significations » des prénoms ou les origines. La mère semble en effet se méfier de la croyance qu'elle pourrait avoir en des prédictions fausses, tout en signalant que son intérêt pour l'origine des prénoms la distingue d'autres personnes.

Les critères de constitution du répertoire de la mère sont essentiellement esthétiques, émotionnels ; le couple lit à haute voix les prénoms pour voir « ce que ça fait ». Cependant, la mère ne développe pas les aspects relatifs à cette recherche esthétique. Elle évoque des aspects plus fonctionnels, pragmatiques : un prénom court, qui ne puisse pas donner lieu à des calembours. Les époux semblent vouloir veiller à ce que le prénom n'ait été choisi par aucun ami ou membre de « l'entourage proche » qui ont eu des enfants.

De fait, le répertoire du père de l'enfant contient des prénoms que la mère juge traditionnels, ou qui font directement référence à des personnalités, qu'ils soient d'origine française ou américaines. Elle ne cite pas tous les prénoms que mentionne son mari (seulement quelques prénoms de garçon, pas ceux de fille). Ceux-ci sont en 1999 assez conventionnels. Elle, en revanche, dit rechercher une forme d'originalité par des prénoms plus rares - en l'occurrence, qui se distinguent des prénoms adoptés par le cercle de relations du couple.

E Alors moi j'étais effectivement un peu plus.. je ne sais pas si c'est original, mais moins traditionnelle, mon mari il était assez traditionnel. T Genre ? E Jean, Pierre, non j'exagère, mais je ne sais pas moi genre Julien, euh des prénoms qui reviennent assez souvent. Moi je l'aurais plutôt.. j'aurais plutôt fait comme... Loris, ou... c'est des prénoms moins courants. T Comme Loris.. Il y en a d'autres, vous vous rappelez que vous aimiez bien ? E Il y a avait aussi Loïs, pour les filles il y avait Maëlle, des prénoms comme ça. Qui ne sont pas encore trop trop à la mode, quoiqu'on en voit de plus en plus.

De fait, ce sont des prénoms « mode » qu'elle choisit, très fréquents, plus novateurs que les choix conventionnels du mari (Besnard & Desplanques 1999); ce dernier semble qualifier ses choix de trop originaux.

Le couple ne connaît pas le sexe de l'enfant à l'avance. Il s'avère qu'un prénom de garçon, qui n'avait jamais été discuté auparavant, est commun aux deux listes et est retenu. En revanche, les listes pour des filles sont très dissemblables. La femme évoque le prénom qu'elle avait investi depuis longtemps - probablement bien avant la grossesse :

E Mais c'est vrai que moi.. comme prénom de fille, j'ai toujours voulu l'appeler, si je pouvais, Coralie. Et puis je savais depuis le départ que mon mari il était contre. Il ne voulait pas, il n'aimait pas ce prénom, alors.. (...) T Puis Coralie vous aimiez depuis toujours, ça veut dire depuis longtemps ? E Oui. Oui oui, depuis que j'étais petite, oui je pense. J'aimais bien, c'était un prénom doux, je trouvais.. oui, qui sonnait bien doux. Bon, ça faisait un petit peu petite fille modèle, mais je ne sais pas, j'aimais bien. T Et là ce n'est pas que vous en connaissiez.. E Non, pas du tout T Ou un personnage dans une histoire, c'est juste que vous aviez entendu E Oui. Non, dans une histoire, non plus, non ça ne me dit rien. Non, c'était vraiment comme ça je crois. J'avais dû entendre ça une fois et puis j'avais trouvé sympa T Et vous vous disiez déjà, si un jour j'ai une petite fille xxx E Ça sera Coralie, oui (rit).

Ce rejet par le mari semble avoir rendu la procédure plus difficile. Une négociation sur la base des listes n'est pas possible - une autre procédure est adoptée, un prénom « entendu », hors-listes, est finalement choisi.

- E Par contre pour les filles c'était nettement plus difficile. Parce que le choix il doit être un peu.. oui il est plus grand, je pense, et puis là en faisant les listes la même chose, et ben entre mon mari et moi ce n'était pas du tout la même chose, il n'y en avait pas un qui ressemblait. T Pour une fille ? E Oui. Et ben finalement on avait choisi un tout autre qui n'était pas sur les listes, c'était un prénom qu'on avait entendu. T C'était quoi ? E Finalement ç'aurait été - - ça aurait été Aurélie.

La femme ajoutera que le couple a en outre délibérément évité les prénoms sexuellement ambigus (par exemple, elle juge le prénom de son père, Daniel, ambigu). Il est finalement difficile de dire comment chacun a été impliqué dans cette négociation.

Le couple n'entre par ailleurs pas en matière sur les deuxième prénoms, bien que tous les deux en portent :

T Et puis il a un deuxième prénom ? E Non. Parce qu'on trouvait inutile. Enfin, je ne vois pas vraiment à quoi ça lui sert. Moi j'en ai un deuxième, je ne l'ai jamais utilisé de ma vie. T Le vôtre, vous savez d'où il vient ? E Oui, de ma mère. Ma mère est Suisse Allemande, et puis elle s'appelle comme ça, et elle m'a mis son prénom en deuxième prénom. Mais à part ça, on aurait pu vraiment pour fait plaisir à la famille un deuxième prénom de quelqu'un, qu'on connaissait ou comme ça, je ne sais pas des fois des grands-pères ou des grands-mères, mais nous n'y voyait vraiment pas l'utilité, quoi. Parce qu'après, on ne l'utilise jamais, en fait. Je ne sais pas. Mais c'est clair que si on n'aime pas son prénom, après vous pouvez changer, je crois hein ? (...) On ne s'est même pas posé la question est-ce qu'on va en mettre un deuxième. Pour nous c'était clair depuis le départ qu'il n'y en aurait qu'un.

Les raisons de donner un deuxième prénom sont ici pragmatiques. Leur éventuelle dimension de transmission n'est pas évoquée, si ce n'est « pour faire plaisir » - or aucun membre de la famille n'est suffisamment marquant pour être inscrit dans le prénom. En revanche le couple décide de baptiser l'enfant, qui aura parrain et marraine ; la femme mère ne fait pas le lien possible entre baptême et 2^{ème} prénom. Certaines traditions sont-elles maintenues (les parrains, le baptême) alors qu'aucune volonté de continuité ou de discontinuité n'est clairement affirmée ? De fait, la femme, de famille protestante, est devenue catholique pour épouser son mari, ce qui change peut-être son rapport à ces questions. Les parrains sont choisis hors de la famille ; la belle-famille nomme « mal » (elle donne des prénoms sexuellement ambigus, rejetés par la mère).

Les principes de nomination et les prénoms ne renvoient donc à aucune tradition familiale explicite. Celle-ci n'est mentionnée qu'en opposition : le prénom de son père n'est pas de ceux que l'on inscrirait en second ; c'est un prénom ambigu sexuellement ; le prénom porté par sa mère est critiqué comme étant « suisse-allemand » (en fait, il est biblique).

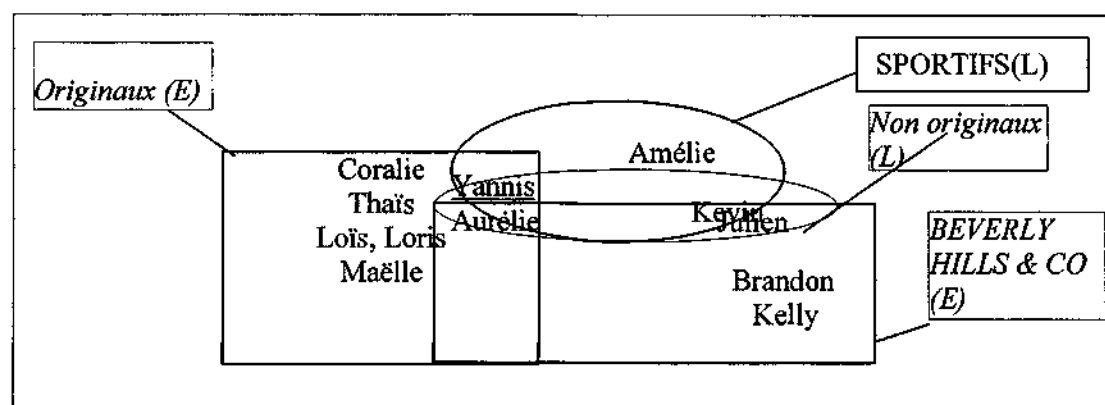
En ce qui concerne les répertoires de deux partenaires, certains prénoms proposés par le père renvoient (selon la femme) à des sportifs qu'il aime bien : Yannis, pourrait être lié à un footballeur ; Amélie, prénom proposé pour une fille et rejeté par sa femme, fait référence à la joueuse de tennis Amélie Moresmo. Le répertoire de la femme semble quant à lui organisé par deux chaînes sémantiques. L'un renvoie à sa série TV favorite.

T Oui. Pourtant dans les prénoms que vous.. enfin votre mari c'était plutôt des prénoms classiques, comme ça, mais vous c'est des prénoms qui peuvent venir de différents endroits E Ah, c'est clair, oui, tout à fait T Ça ne vous gênait pas que ce ne soient pas des prénoms.. E Non. Suisse ou français, non. T C'était plutôt pour... E Non Moi J'aurais même été à.. ces prénoms un peu américains, là. Dylan, Kelly, oui les séries de Beverly Hills et consorts, j'aimais bien ces prénoms. Brandon.. Je trouvais sympa, mais ce qu'il y a c'est que : : ici pour le prononcer, vous ne le prononcez pas forcément juste, quoi. Genre Brandon, ça s'écrit brandon, bon, je ne sais pas si après lui il peut comprendre. Et puis en fait ça se prononce Brann donne. (...) T Oui. Et les prénoms américains que vous aimiez bien ça venait plutôt de cette série-là, ça ne venait pas - d'autres, ou bien E Ben : : Parce que en fait je regardais beaucoup cette série là, est-ce que si j'avais regardé une autre série il y aurait eu d'autres prénoms qui m'auraient intéressés..

L'autre se construit sur des correspondances sonores - diphtongues OÏ, AË (Gaël, Maël, Loïc..) essentiellement, indépendamment de toutes significations et origines. Bien que cette cohérence sonore soit insondable, certaines remarques laissent comprendre que quelque chose d'important pourrait, pour la mère, se laisser voir par ces lettres - ainsi, le prénom investi dans son enfance, Coralie, comportait lui aussi ce jeu de lettres (A-IE; qui se retrouvent d'une certaine manière dans Yannis (Y-A) ou dans d'autres prénoms mentionnés (Auréli, Loris..). Notons encore que les

prénoms de sa sœur, de son père contiennent les mêmes diphtongues, et que le sien contient ces même voyelles.

Tableau 3 Répertoire de prénoms



(L) : choix du père ; (E) : choix de la mère

b. *Définition identitaire.* Aucune dimension d'appartenance identitaire n'est explicitement mentionnée ou donnée. En ce qui la concerne, la mère aurait pu donner un prénom américain, mais en tout cas pas suisse-allemand - comme sa mère. En revanche, elle revendique une forme d'originalité face à son milieu et son cercle d'amis, mentionné comme référence sociale durant l'entretien. La dimension religieuse est également non-pertinente : le protestantisme qu'elle tient de ses parents est facilement abandonné pour pouvoir faire un mariage catholique avec son mari.

c. *Projets pour l'enfant.* A part quelques remarques relatives aux moqueries que peut produire un nom de famille, aucun projet ne semble rattaché à l'enfant, que la mère n'arrive pas à imaginer plus grand. Aucun projet identitaire lié à sa famille ou à son origine culturelle n'est également évoqué. En revanche, la mère insiste paradoxalement sur l'importance de valeurs établies comme « le respect des parents ».

L'histoire de la femme elle-même ou ses projets sont peu présents. Elle évoque cependant son regret de n'avoir pu étudier et devenir institutrice et son importante expérience de socialisation dans le cadre sportif.

d. *Autres dimensions.* En effet, questionnée sur sa volonté de transmettre certaines choses, la mère fait référence à son passé sportif, qui semble jouer un rôle important dans son univers de référence :

E - - Euh : : ben, essayer, oui, le respect des autres, effectivement la politesse, ça je trouve important, surtout qu'actuellement je trouve que les jeunes.. (rit). Mais oui, le respect des autres, le respect de ses parents et puis - et puis et puis, puis qu'ils fassent du sport. Parce qu'on en a fait les deux, et je puis trouve bien, ils apprennent plein de choses de la vie. T Vous vous avez fait du sport aussi beaucoup ? E Oui (...) Puis je trouve que ça apprend plein de choses, ça apprend à être en communauté avec les autres enfants, et puis plein de choses, et puis le sport, oui c'est sympa, vous ne traînez pas après dans la rue à ne rien faire. (...) T Puis ensuite vous êtes devenue vous-même entraîneuse ? E Oui. J'ai fait encore ça un moment puis après quand j'ai commencé à travailler, je ne pouvais plus faire les deux. Mais oui, j'avais fait un moment, je trouvais sympa de s'occuper des enfants, tout j'aimais bien. Et puis après, ben je ne pouvais plus. Mais maintenant je m'occupe d'un.. je suis restée dans le club, à aider ou comme ça. Mais ça c'est sympa. T Puis quand vous dites maintenant les jeunes ils ne savent plus être polis, vous les voyez dans ce cadre là ? E Ben oui des fois les relations avec les parents c'est un peu.. - ça devient un peu violent, maintenant je trouve T Plus violent que quand on... E qu'à notre époque, il me semble, oui. Enfin je suis peut-être vieux jeu, je ne sais pas, mais je trouve que les jeunes ils ont plus Ta gueule tu me fais chier aux parents. Oui, j'ai un peu cette impression. Ils ont moins de respect envers les parents.

Elle mentionne également certains de ses intérêts. La série « Beverly Hills » a déjà été évoquée :

- T Brandon, ça vient.. Moi je n'ai pas la télé. Brandon ça vient de quoi, comme série ? E Beverly Hills. T En deux mots, vous me dites ce que c'est, Beverly Hills ? E C'est... - c'est une émission... c'est une série avec des jeunes, où... c'est dans un, plus maintenant, mais c'était dans un lycée, enfin ce n'est pas un lycée, au États-Unis c'est un de ces collèges.. Et puis il se passait toujours des histoires de.. entre les jeunes, d'amour, un peu tout quoi. C'est vraiment la petite histoire sympa, tranquille. Mais il y avait des prénoms que j'aimais bien, c'est vrai.

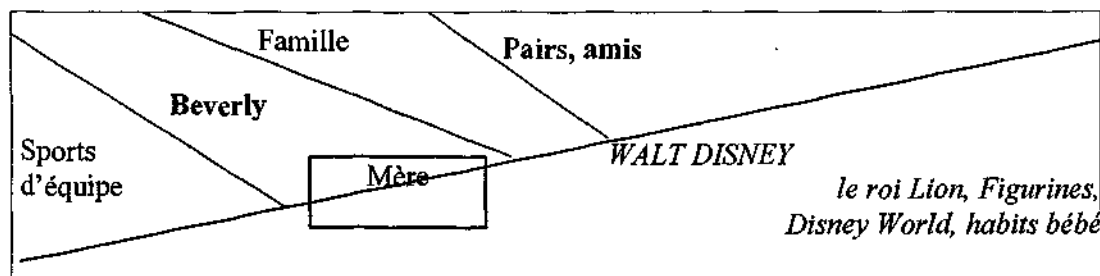
Par ailleurs, la femme a développé une passion pour l'univers Disney.

T J'ai vu que vous aviez d'ailleurs une impressionnante collection de vidéos E (rit) Ah oui, j'aime bien Disney, alors.. J'en ai un peu partout du Disney, d'ailleurs. T Surtout ceux qui sont en dessin animés ? (..) E Oui, moi j'adore Disney. Il est déjà souvent habillé Disney (rit). - T vous avez déjà été à des Disney Land ? E A Paris, oui, j'ai déjà été au moins cinq fois. T Ah oui E Oui, moi je suis vraiment fan de Disney. (rit). J'ai quinze millions de peluches, toutes mes vitrines là-bas c'est du Disney (rit)..T Ah oui ! C'est quoi qui vous plaît, comme ça... E Je ne sais pas, je trouve joli T Oui. E Puis en plus c'est souvent.. oui, ce n'est pas violent, c'est gentil, c'est toujours très bien fait, oui. Je ne sais pas, je trouve sympa. T Puis dans les histoires que vous aimez bien, c'est quoi par exemple votre préféré E Le roi Lion T Le roi Lion ? E Oui. Parce qu'il est avec.. avec des animaux. J'aime bien. ceux qui sont avec des personnages, j'aime un peu moins. J'aime bien avec les animaux. T Puis votre.. votre passion pour Disney, vous l'avez depuis longtemps, ou c'est un truc récent ? Enfin depuis que vous êtes enfant ? E Non. Non, c'est.. ça date d'une dizaine d'années, je pense. Oui, avant je ne regardais pas trop trop.. Oui je regardais les Disney qui sortaient, comme ça, mais ce n'était pas.. ce n'était pas indispensable. Et puis maint... je ne sais pas, j'y ai trouvé sympa, j'aime bien. (...)

Une fois qu'elle est questionnée sur ce thème - la femme ne l'aborde pas spontanément - il s'avère qu'il occupe une très grande place dans son univers personnel. Nous seulement la mère regarde et visionne plusieurs fois les films de Disney, mais en plus cette passion organise ses choix liés à l'organisation du quotidien et de la vie de couple (achats d'habits ; destinations de voyages). La culture Disney s'offre enfin au regard et au toucher, elle « tapisse » certains lieux de la maison (la paroi consacrée aux objets Disney ; l'étagère à vidéo) et habille le bébé. Par ailleurs, la femme évoque la possibilité de transmettre sa passion à ses enfants - comme elle a réussi à y rallier son mari. Cet univers de référence est donc d'une grande pertinence pour cette femme. Cependant, l'univers Disney n'offre pas de prénoms susceptibles d'entrer dans les répertoires de prénoms pour ses enfants ; les prénoms de Disney n'ont pas été considérés comme prénoms possibles :

T Mais alors du coup vous n'avez jamais.. Enfin vous auriez pu lui donner un prénom qui vient d'un film de Disney ou comme ça ? E Non, parce que les films.. les prénoms en relation avec Disney ils ne sont pas tellement fait pour les.. les T Les enfants. E Les enfants, oui j'avais appelé mon chien Poumba, qui vint du roi Lion Mais pour un chien ça va, (rires) T Pour un petit garçon ce n'est pas très bien (rires) E Pas terrible. Non ça ne m'a jamais.. Non il n'y a vraiment pas un prénom qui pourrait correspondre à un..

Tableau 4 Systèmes de référence



Un événement biographique permet d'éclairer les raisons des principes finalement pertinents lors de la procédure. Il s'avère que la question du choix du prénom s'est posée de manière difficile dans la vie du couple. En effet, les deux partenaires se sont mariés pour un projet d'enfant, qui ne s'est pas réalisé. Les parents ont passé sept ans en tests, démarches de procréation médicalement assistée, probablement espoirs et échecs. La femme décrit cette période comme particulièrement pénible, physiquement, psychiquement, d'autant plus que c'est une expérience extrêmement singularisante.

E Et puis en plus de ça, tout autour de vous ben vous avez tous les gens qui commencent à avoir des enfants, forcément ben parce que l'âge faisant, c'est normal, hein, ils vivent leur vie, mais pour vous c'est chaque fois une claque que vous prenez, chaque fois que (rit) qu'ils vous annoncent que...

Le couple s'est finalement décidé à adopter un enfant. C'est à ce moment que le bébé est venu « naturellement ». Il est bien possible que sur cet arrière-fond, le processus de choix a du être lancé, arrêté, désinvesti plusieurs fois. Le seul projet identitaire « distinctif » de la mère - un prénom original, différent dans l'entourage - pourrait désigner le destin de cette famille : le parcours qui a mené le couple à sa conception est très particulier ; l'enfant a un statut spécifique.

2. 3 Synthèse

Le prénom choisi est peu défini par des dimensions identitaires et ne contient « explicitement » que peu de projets identitaires pour l'enfant. Certains traits peuvent être isolés. Notamment, le prénom distingue Yannis des enfants des amis. Dans cette distinction, il continue la « singularité » de la maman, qui porte un prénom alémanique dans un village romand - son prénom, tout comme Yannis, « il n'y en a pas cinquante mille ». Une autre dimension projectuelle mentionnée n'est pas explicitement liée au prénom - ainsi du souhait de réussite scolaire et dans les langues comme rattrapage de l'échec scolaire de la mère. Enfin, la cohérence du réseau de correspondances sonores constitué par les prénoms mentionnés laisse penser qu'une forme de signification y est attachée, sans que celle-ci ne soit explicitée.

Les références culturelles occupent une place dominante dans cet entretien. Mais finalement, une comparaison des tableaux 3 et 4 indique que l'univers de référence de la mère et l'origine des répertoires du prénom pour son enfant ne se superposent pas. La grande distance entre les éléments associés aux prénoms et l'univers représentationnel de la mère vient notamment de son refus de considérer le système de référence culturelle le plus pertinent pour elle, Disney, ainsi que sa culture familiale d'origine, comme sources de prénoms pour l'enfant. De plus, nombre des prénoms mentionnés comme possibles au cours de l'entretien ne trouvent aucun ancrage dans le système de référence de la mère, en tous cas tel qu'il peut être identifié sur la base d'un discours explicite.

Ainsi, cette analyse révèle que deux mondes très cloisonnés semblent investis par la mère. Un premier monde, réel, est le monde du sport, des problèmes intergénérationnels, de respect aux aînés et des proches (et de leur facilité à mettre au monde des enfants). Un deuxième monde, parallèle est alors celui de Disney. Ces deux mondes sont étanches : les prénoms de l'univers Disney ne peuvent absolument pas être des prénoms d'enfants réels. Il serait ici intéressant de comprendre quel rôle joue un récit comme celui du Roi Lion, et en quoi ce monde est totalement séparé de celui de « Beverly Hills », susceptible d'offrir des prénoms. De manière plus générale, les valeurs et les éléments culturels émotionnellement signifiants pour la mère sont tous extérieurs aux dimensions désignées ou signifiées par le prénom choisi.

3. Arthur - un prénom à la croisée de la lignée et du mythe

3.1 Premier tour de parole

Le premier tour de parole de la mère, après une courte vérification de la consigne est le suivant :

E Donc c'est Arthur, Alfred Abraham et Camille, Jeanne Guédalia. Alors en fait pour les deux prénoms, pour les deux enfants, les deux prénoms qui suivent c'est des références historiques, en fait, de la famille de mon mari et de ma famille à moi. Donc à chaque fois, pour le premier, Arthur donc: Alfred c'était le nom de mon grand-père, et Abraham c'était un arrière-arrière-grand-père de mon mari. Et Camille, Jeanne Guédalia: donc Jeanne c'était la sœur de mon grand-père et c'était aussi une grand-tante - enfin il y en a eu plusieurs et j'aimais bien le prénom Jeanne, et Guédalia c'est une arrière-grand-tante de mon mari. Donc à chaque fois c'est des choses comme ça.

Cela donne d'emblée une connotation très « familiale » à l'entretien et souligne l'aspect délibéré de la procédure d'attribution des prénoms, dans laquelle entre une part de subjectivité puisque c'est l'attachement du parent qui justifie le choix de l'ascendant qui sera retenu dans la composition du prénom.

3. 2 Résumé de l'analyse

a. *Procédure de choix.* Les deux partenaires décident de donner trois prénoms à leurs enfants, de la même manière qu'ils en portent chacun trois. Les principes de composition sont les suivants : les deuxièmes et troisièmes prénoms seront relatifs à leurs familles respectives, alors que le premier est choisi indépendamment de celles-ci, ensemble.

Pour ce premier prénom, la procédure de choix a été planifiée. Pour chaque enfant, les deux partenaires ont établi des listes ; les dix prénoms préférés ont été notés. Les négociations entre partenaires ont porté sur ces listes. Des critères pragmatiques, liés aux diminutifs possibles, au « développement » du prénom - quel adulte pourrait le porter - entrent en ligne de compte. En ce qui concerne les médiations de la procédure, les parents s'aident de livres sur les prénoms (français, ou spécifiquement juifs, ce dernier étant offerts par un proche). Pour l'aînée, une petite fille - apparemment les parents connaissaient le sexe de l'enfant à venir - le choix s'est fait tard, un accord étant difficile à trouver.

E Et Camille par contre ça a été un casse-tête incroyable, on a trouvé ça quinze jours avant la naissance, et c'était vraiment pas facile. Moi je ne voulais pas de prénom qui finisse par «a», donc déjà ça en élimine beaucoup, et puis pour une fille je trouve que c'est délicat, il faut trouver quelque chose de doux, de pas ridicule, de... je pense toujours il faut que ça soit mignon quand ils sont petit mais quand elle sera grande Camille qu'est-ce que ça donnera quand elle aura cinquante ans, soixante ans, que ça ne soit pas ridicule ? Voilà.

La mère évoque différents critères de constitutions de ces répertoires, directement rattachés avec sa définition identitaire : français, mais encore spécifique à sa classe sociale :

T Et vous, vous définiriez comment le vôtre (de milieu)? E Euh j'espère ! (rit) Pas trop bourgeois-classique, pas trop populaire non plus, entre les deux. Un peu original, parce que Camille et Arthur c'est quand même des vieux prénoms, Camille à la base c'est un prénom masculin, donc ça un petit côté original de le mettre sur une fille, quoique c'est vraiment ce qui se fait de plus en plus, et ce n'est pas trop traditionnel, ce n'est pas non plus comme les Vincent, Julien qu'on trouve dans toutes les familles, oui, de la petite bourgeoisie, qui répètent les mêmes prénoms génération après génération. Où on porte le prénom du grand-père... Donc je dirais assez au milieu, je pense qu'on n'est pas tombé dans le vulgaire, enfin j'espère, c'est l'idée qu'on se fait, après ce n'est pas forcément vrai.

Les prénoms qu'elle apprécie doivent par ailleurs être « vieillots » mais pas trop, et les prénoms de fille ne doivent pas avoir de terminaisons en -A (qu'elle juge vulgaire, au sens sexuel du terme) ou en -Ine (qu'elle juge trop vieillot). Le mari, en revanche, apprécie les prénoms en -A.

De fait, les répertoires des deux partenaires sont très différents. Camille, le prénom choisi, résulte d'un « compromis » : étant donné que le prénom préféré du mari (en -A) a été balayé par sa femme, elle accepte de renoncer à son préféré (Alice) pour Camille, apparemment deuxième sur leurs listes. La mère apprécie l'originalité du prénom - lié au fait qu'il est un prénom d'homme féminisé. Camille renvoie pour elle à Camille Claudel. Notons qu'il ressemble fort à Cassandre, prénom très investi par la femme, mais rejeté au cours d'une autre négociation, celle qui a eu lieu avec sa famille.

La procédure est en effet socialement médiatisée. La soumission des prénoms à la famille de la femme fait partie de la procédure de décision : sa réaction sert de « test » du prénom, en prédiction de l'accueil qui pourra être fait au porteur d'un tel prénom, et en association avec son idée de l'importance des prénoms.

E Et.. donc à chaque fois qu'on avait une idée on faisait partager cette idée à tout le monde, c'est-à-dire nos parents et puis nos frères et sœurs, puis nos amis. Pour moi vraiment c'est une histoire.. tout le monde doit y aller, parce que je me dis après quand ils auront cinq ou dix ans et qu'on leur dira Herk , parce que ma fille s'appellera Jeanne, ah, Ninon, ou tout le monde se moquera d'elle parce qu'elle a un prénom qui n'est pas beau, ou on lui donnera un mauvais diminutif et tout, ça m'embêterait. Donc autant y réfléchir bien avant, parce que le prénom ben... le nom de famille, on ne peut rien y faire, il est comme ça, une fille peut en changer ça peut être encore pire, un prénom normalement c'est définitif donc pour moi c'est vraiment vraiment important et de le partager avec les autres et de savoir ce qu'ils en pensent. Et ce n'est pas, ce ne doit pas être un choix égoïste, je trouve. C'est pour notre enfant, et l'enfant ce n'est pas quelque chose qui vous appartient. Plus ça va et plus il s'éloigne de vous et plus il est confronté au monde extérieur et... finalement autant que son prénom, dès le départ, soit... soit préparé à ce monde, quoi. Qu'on sache un peu à quoi il va être confronté...

C'est lors de cet examen collectif que le prénom Cassandra a été rejeté ; d'ailleurs la femme n'évoque ce prénom qu'en rapport avec ce rejet :

E Et il y a un prénom par exemple que moi j'adorais qui était Cassandra - bon, je me suis fait INCENDIER par tout le monde. Vous connaissez l'histoire de Cassandra, en fait. Avec... Bon, c'était une prêtresse qui, voyait l'avenir, qui... Quand on dit aujourd'hui, il y a une expression qui dit «ne fais pas ta Cassandra», c'est Ne fais pas de mauvaises prédictions, en fait. Bon derrière ça il y a toute une histoire avec l'histoire de la guerre de Troie et tout ça. Et je me suis fait incendier pour le nom de Cassandra «Tu ne as pas appeler ta fille Cassandra ! Tu vas lui porter malheur !»

De fait, selon la femme, sa famille justifie son rejet en invoquant la possibilité que le prénom ait une vertu prophétique. Cassandra évoque directement la figure grecque, la femme qui voyait trop clair l'avenir et dont les paroles de vérité ont tant déplu à ses proches qu'ils la tuent. La mère fait ici référence à la version de ce mythe proposé par Marion Zimmer-Bradley, femme écrivain, revendiquant son homosexualité, qui écrit la guerre de Troie du point de vue des femmes. Suite au rejet de la famille, la mère renonce à ce prénom. Apparaissent alors d'autres prénoms : Alice, Alix, avant finalement cette négociation avec son mari qui les fera opter pour Camille.

Dans le cas de l'enfant cadet, cette procédure a permis aux partenaires de tomber très vite d'accord. Le prénom du deuxième enfant, Arthur, renvoie pour sa mère immédiatement aux récits de « dames du Lac » dans la version de Marion Zimmer-Bradley.

T Et puis vous disiez, l'histoire d'Arthur c'était quelque chose qui vous plaisait, vous pourriez dire pourquoi, un peu ? E Mmm, parce que Arthur, Lancelot c'est des histoires romantiques, j'ai lu toute l'histoire vous savez des Dames du Lac, vous voyez de quoi je parle, de Marion Zimmer-Bradley, une écrivain américaine T Non E Qui a repris en fait toute cette histoire, qui l'a un peu romancée, qui a écrit cette histoire en fait du côté des femmes. Et c'était— j'ai ADORE tous, tous ces bouquins, parce qu'il y a une dizaine de livres qui se suivent, j'ai, mais adoré, ça m'a fait rêver pendant, ça m'a fait rêver pendant plusieurs mois, je trouvais ça superbe. Donc pour moi Arthur ça me faisait penser à tout ça - à toute cette histoire, c'est un peu, un peu - mythique, je trouvais ça joli. Et puis le roi Arthur, c'est - je ne l'ai pas connu, mais c'est... (rires) Ça fait assez noble quand même, ça fait... oui, je pense que ça m'a fait beaucoup penser à ça. Et la connotation était positive, donc voilà. T Du côté des femmes ça veut dire que c'était... E C'était... ça parlait principalement des femmes de toute cette histoire, donc de Genièvre. Maintenant je me rappelle plus les prénoms, c'est des prénoms archi-complicés... De toutes ces femmes qui entouraient Lancelot, le roi Arthur, tous ces gens-là.. et c'était écrit de leur côté à elles, c'étaient leurs histoires à elles. Et à côté de ça il y avait les hommes, forcément, avec lesquels elles pouvaient avoir des sentiments, des histoires et tout et tout. Mais c'était, oui c'est un livre assez féminin. D'ailleurs elle c'est une, une lesbienne assez réputée aux États-Unis. Donc elle est assez pour ça. Voilà. (rires).

De nouveau, il s'agit des récits du Roi Arthur, de Lancelot, de ces guerres de famille, du point de vue des femmes - récit que la mère dit adorer. Les prénoms féminins de ce récit avaient déjà été envisagés lors du choix du prénom de l'aînée. Ainsi, les récits de Marion Zimmer-Bradley forment une toile de fonds commune pour le choix des deux prénoms. Félix est l'un des autres prénoms envisagés pour un garçon ; Félix ressemble beaucoup à Alix. La maman fera également intervenir des critères liés aux caractères attribués aux prénoms. Elle valorise chez les hommes des caractères doux, sentimentaux ; chez les femmes, elle rejette la versatilité et craint l'indépendance. Son attachement sur ce prénom lui permettra de ne pas tenir compte de l'avis des femmes de sa famille :

E Arthur on a été un peu plus critiqué, en nous disant que c'était un vieux prénom, et puis que ça allait être à la mode, en fait. En nous disant, «Oh Arthur c'est commun»...

Toutefois, cette méfiance des prénoms « communs » fait aussi partie des critères de la mère. Elle évoquera d'ailleurs son regret de voir le prénom Arthur porté par des stars médiatiques qu'elle n'apprécie pas, et ira assez loin dans l'investigation sur ces personnes (est-ce leur vrai prénom ?).

Pour les deuxième et troisième prénoms, le couple décide de se « partager » le choix de prénoms : pour le deuxième, la femme choisit un prénom de sa lignée, pour le troisième, l'homme de la sienne. La femme choisit donc des prénoms qui renvoient à des personnes de sa famille qu'elle

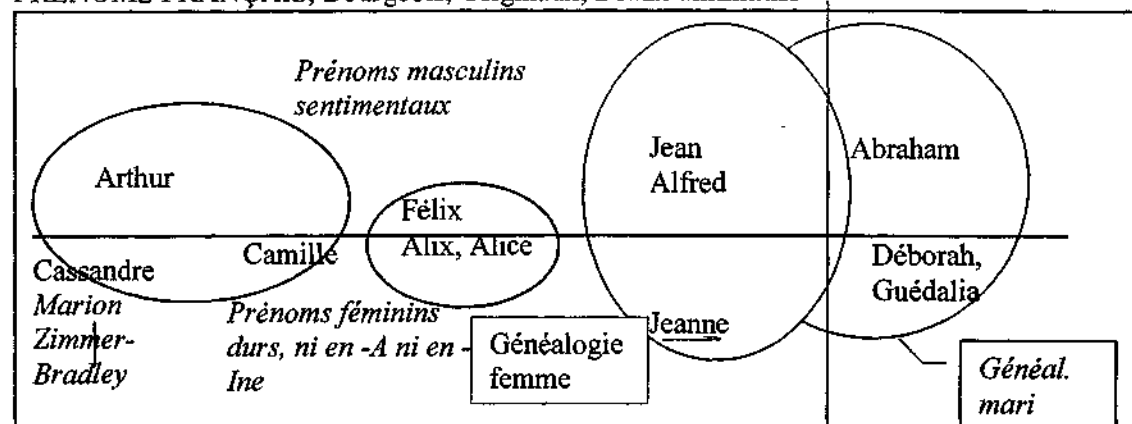
chérît – les prénoms ont alors une valeur « affective ». Suite au décès de la personne dont elle avait donné le prénom à son fils, elle s'impose pour principe de ne pas donner des prénoms de vivants. Son mari ne connaît pas ses ascendants, le choix se fait donc sur la base d'un arbre généalogique, où les prénoms sont choisis sur un « coup de cœur ». Les prénoms de la famille du mari sont des prénoms hébraïques. La mère a par rapport à cela un discours ambigu : certes, les ascendants sont juifs, mais les parents de son mari, couple mixte, ont élevé leur fils en catholique. Ainsi, elle et son mari sont chrétiens - malgré un nom de famille hébraïque. Dès lors, elle pose comme condition de l'attribution de prénoms de la famille disparue de son mari - à cause de son origine - de n'être pas trop « typé ».

Elle semble en effet vouloir que sa famille ne puisse pas être reconnue par les juifs comme étant juive. En ce qui concerne son mari, il semble adhérer à ces principes. Pourtant, en examinant le choix des prénoms qu'il a fait parmi les prénoms disponibles dans son arbre généalogique, il apparaît que ceux-ci font tous deux référence, comme son nom de famille, à l'un des récits de fondations même du judaïsme. Curieusement enfin, la mère fait emploi d'expressions et de principes propres au judaïsme - comme le principe consistant à ne pas nommer un vivant du prénom d'un autre vivant. Par ailleurs, la mère, modérément pratiquante, n'a pas envisagé des prénoms explicitement chrétiens pour ses enfants.

b. *Définition identitaire.* La mère exprime très clairement l'appartenance nationale, sociale, voire économique, du couple, liée aux origines familiales et à l'insertion socioprofessionnelle du couple, et sa distinction - un rejet de la culture « vulgaire » (soumise au modes, influencée par la télévision), mais aussi une certaine originalité qui permet de justifier des transgressions (transgressions de genre et d'époque) dans le choix des prénoms. L'identité catholique du couple, qui implique le rejet des répertoires de prénom trop « typés » d'autres affiliations religieuses, ne s'affiche pas explicitement. La « mixité » des origines du couple est en revanche assumée au niveau de la composition du nom, puisque les répertoires du 2^{ème} et du 3^{ème} prénom font référence à cette double origine. Le problème de la mixité religieuse est géré comme un problème de réunion de familles. Malgré le léger flottement de la mère autour du judaïsme de la famille de son mari, les prénoms ainsi que les principes de composition du nom sont donc à la pensée dans leur conformité aux traditions en cours dans les familles.

Tableau 5 Répertoire de prénoms

PRENOMS FRANÇAIS, Bourgeois, Originaux, Beaux diminutifs



c. *Projets pour l'enfant.* La mère imagine enfin l'avenir de ses enfants. D'abord, la procédure d'« examen » des prénoms choisis dans sa famille permet d'imaginer « à quoi doit s'attendre » leur éventuel porteur. Ensuite, la mère imagine l'adulte qui portera tel ou tel prénom. En particulier pour son fils, Arthur - elle vérifie que, s'il devait avoir un poste à responsabilités, l'image qu'il donne à voir soit crédible.

E Donc voilà, la connotation Arthur c'était ça, enfin pour moi c'était ça, ça m'a plu, c'était une jolie connotation avec l'histoire, c'est un prénom court et qui pose son homme quand il aura un certain âge, le diminutif était éventuellement Art et - si jamais quelqu'un appelle mon fils Tuture il aura à faire à moi (rires), interdit, et puis ça ne faisait pas vulgaire, ça faisait pas trop snob, non, j'aimais bien. Et puis la définition, aussi. Parce que bon j'ai quand même pas mal regardé les définitions des prénoms, parce que je trouve qu'il y a quand même, je ne sais pas pourquoi, mais il y a une relation. Et la définition d'Arthur est assez flatteuse, en fait. Donc.. ça devrait être quelqu'un d'assez sentimental, d'assez franc, d'assez...à la fois un petit peu lunatique quand même, qui vit un peu dans son monde parfois, ça me plaisait bien tout ça. Je me suis dit c'est quelqu'un qui normalement aura du caractère, qui fera ce qu'il aura envie, et puis il sera sentimental. Et ça c'est important.

Les projets pour ses enfants vont ainsi dans un fort sens de continuité par rapport au parcours des parents - réussite professionnelle, aisance financière, foi et conviction. Les prénoms doivent permettre aux autres de les attribuer aux catégories auxquels ils appartiennent.

Toutefois, à cela s'ajoutent deux légères dissonances, relatives à son propre parcours. D'abord, la mère évoque sa sensibilité, contrastant avec la dureté, voire la barbarie du monde professionnel cruel, calculateur qu'elle connaît - où les hommes en particulier manquent de sensibilité, de capacités à percevoir les émotions. Elle fait un lien entre la capacité à résister dans ce monde, à pouvoir s'y battre, et le port d'un prénom donné. Elle évoque en effet ses propres relations conflictuelles à son prénom :

C'est vraiment important, un prénom c'est pour toute la vie, c'est pour peut-être cent ans, c'est.. c'est vraiment important. Et à la limite, je trouve que ce n'est pas juste que ce soient les parents qui décident du prénom. On devrait, à dix-huit ans, tout comme on a le droit de sortir en boîte ou de voir des films porno, eh bien à partir de dix-huit ans on devrait avoir le droit de choisir son prénom. (T demande comment elle aurait souhaité s'appeler ; après réflexion) : E Plus dur, oui. J'aurais un pris quelque chose genre Alix, ou.. oui, quelque chose de plus dur. Mais ça c'est peut-être.. ça c'est sûrement parce que... j'aimerais peut-être bien moi être par moment un petit peu plus dure.

Elle aurait aimé s'appeler Alix, prénom « dur » qu'elle a envisagé pour sa fille ; Félix, autre prénom envisagé, est un prénom dénué de méchanceté, de dureté, de barbarie. Ensuite, l'admiration de la femme pour Cassandra, Arthur ou d'autres figures littéraires qu'elle ne peut pas partager avec sa famille la met également en léger décalage par rapport à sa lignée. Derrière ces deux aspects revient la question relative à la féminité – comment être femme dans le monde qu'elle connaît.

Il apparaît ainsi qu'elle est en désaccord sur un point avec chacune de ses appartenances : face à son groupe familial elle propose une conception de femme non traditionnelle, à la fois battante et sensible; face à son milieu professionnel, elle propose une reconnaissance de la sensibilité de la personne.

Les projets que la mère a pour ses enfants intègrent ces réflexions, cette dissonance par rapport au parcours de la mère.

T Quand vous disiez, vous aimeriez que vos enfants soient sentimentaux et spirituels, vous entendez quoi par spirituel ? E Je voudrais que ce soit des gens qui réfléchissent, qui se posent des questions sur.. sur la vie en général, sur.. je voudrais que ce soit des croyants pratiquants, je voudrais qu'ils ne soient pas uniquement matériels, que ce ne soient pas des gens qui courent uniquement après leur carrière, bien sûr s'ils réussissent dans leur carrière ça me plairait beaucoup et moi et mon mari on se débrouille très bien et c'est super, et c'est ce qu'on leur souhaite pour ce qu'on leur souhaite, mais ce qui me plaît avant tout (Arthur arrive, elle lui parle un moment) ce qui m'intéresse avant tout c'est qu'ils soient bien dans leur tête, qu'ils sachent ce qu'ils veulent, et qu'ils aiment les gens autour d'eux, qu'ils aient de l'amour, pour les autres et que les autres leur en donnent (...) Je veux qu'ils aiment des gens très fort (...), avant tout, qui.. Ou qu'ils aiment le bon Dieu.. Qu'ils soient un petit peu sentimentaux, pas uniquement matériels

Les projets que la mère fait pour ses enfants ont donc une dimension de « complétude » de son propre parcours : ils devraient être mieux parés pour le type d'univers qu'ils devront côtoyer s'ils suivent les voies parentales.

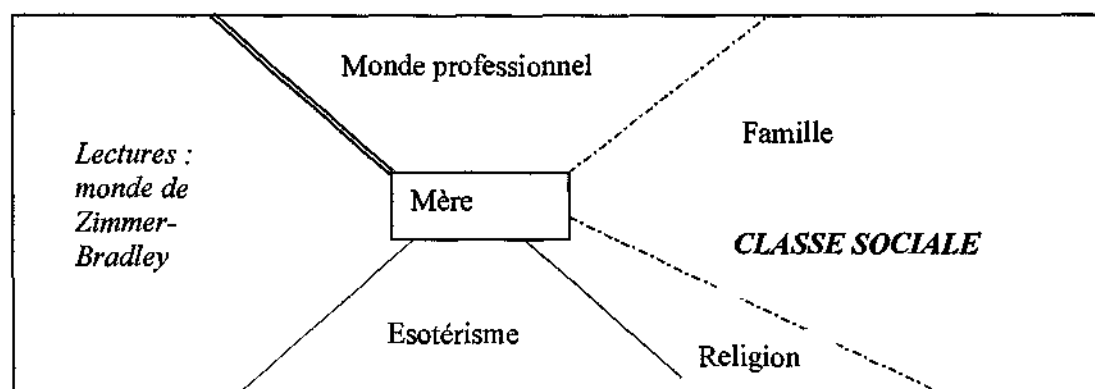
Ainsi, cette réflexion sur l'avenir des enfants s'appuie sur certaines idées relatives au lien entre sonorités des prénoms et caractères de leurs porteurs – ou à l'influence des prénoms sur les caractères.

d. *Autres dimensions.* Ces idées se basent sur un ensemble plus important de croyances de la femme.

E Et je suis persuadée, je ne sais pas pourquoi, qu'il y a quand même un lien entre la définition des prénoms et des personnes. Enfin je ne sais pas. Je l'ai lu... enfin je l'ai vérifié avec mon mari, avec plein de gens de la famille, on prend les prénoms et on a l'impression d'avoir la définition presque parfaite des gens qu'on connaît. Enfin je ne sais pas, je trouve ça impressionnant. Je ne sais pas comment ils font ça, mais.. Et je crois assez, enfin très fermement, à tout ce qui est de la graphologie, de la morphopsychologie et tout ça, et je pense que cette histoire de prénoms.. je ne sais pas dans quel sens ça marche. Est-ce que notre personnalité est influencée par le prénom, ou est-ce que c'est l'inverse ? Je... il y a une relation, il y a forcément une relation entre la personnalité et le prénom, alors je ne sais pas comment ça se fait. Est-ce que la personne qui vient au monde a déjà sa propre personnalité et les parents trouvent automatiquement le bon prénom, qui va avec, est-ce que c'est magique que ça se fait comme ça et c'est une vérité, ou est-ce que l'enfant naît sans trop de personnalité, mais parce qu'il a tel prénom les gens vont avoir telle vision de lui, que ça va l'influencer, et que finalement il va devenir comme ça. je ne sais pas comment ça marche, mais je pense que là il y a un truc.

La femme réfléchit donc à ces connaissances de type ésotériques et essaie d'évaluer leur teneur en ce qui concerne l'avenir.

Tableau 6 Systèmes de référence



3. 3. Synthèse

Les fonctions symboliques des prénoms sont clairement différenciées. Deuxièmes et troisièmes prénoms sont des signes d'inscription dans une lignée qui se continue ; leur dimension identitaire (religieuse, sociale, familiale), est évidente. Le premier prénom signe particulièrement l'appartenance à une certaine catégorie socioculturelle. Les premiers prénoms désignent par ailleurs des univers symboliques complexes, investis par la mère (apparemment plus que par son mari). L'aspect sonore et formel de ces deux prénoms est aussi pour la femme porteur de significations qu'elle est particulièrement en mesure d'explicitier.

L'entretien est dominé par des références autant familiales qu'en diffusion. Finalement, les valeurs et appartenances auxquelles renvoient les prénoms des enfants sont donc également celles auxquelles adhère la mère ; les tableaux 5 et 6 sont très proches. Il y a donc bien congruence entre ce que les prénoms donnent à lire, au sujet de l'enfant, et ce que vit et pense la mère. Il faudra cependant questionner deux choses : la place et la valeur des récits de Marion Zimmer-Bradley dans cet ensemble ; la place et la valeur des théories « ésotériques » auxquels souscrit la femme.

4. Baptiste - un prénom à la croisée de la croyance et de l'histoire

4.1 Premier tour de parole

E On va commencer par le plus grand. Il s'appelle Benjamin, il a trois ans, alors, ben on a tout bêtement regardé dans un livre des prénoms, et on a essayé de faire un choix dans les prénoms, alors moi j'ai essayé de faire une liste mon mari aussi, et ben on arrivait pas à trouver de prénom en commun (rires), - et ben s'est décidé, on a trouvé bon Benjamin c'était doux comme prénom, c'était pas trop entendu, et moi j'aime bien les prénoms assez anciens, donc c'est pour ça qu'on a choisi Benjamin. C'est vrai que.. ça sonnait bien. On a regardé aussi avec le nom de famille, c'est pas toujours évident, nous on s'appelle Cachin, mon mari il est plombier, alors si on avait mis.. moi j'aimais bien William mais ça faisait WC alors pour le fils de plombier (rires) c'était (rires) pas terrible, du coup, là bon B C ça va bien comme initiales aussi. Parce que c'est vrai qu'on a pensé à tout ça, parce qu'après à l'école avec les gamins c'est vite vu, ils ne se font pas de cadeaux entre eux. Alors voilà, donc pour Benjamin c'est comme ça, on a gardé la surprise jusqu'au bout.

Le premier tour de parole laisse voir avant tout des indications pragmatiques. Certaines des explications concernent d'abord la procédure (regarder un livre, faire chacun une liste, se mettre d'accord, choisir) ; la femme parle d'un choix de couple (« on a choisi.. on a regardé.. »), mais certains arguments sont plus spécifiquement les siens (elle précise « je » pour ajouter le critère « assez ancien »). Les autres indications portent sur les arguments de choix, en l'occurrence des critères de délimitation du répertoire: esthétique - lié aux qualités sensibles (doux, sonne bien); d'harmonie d'ensemble (initiale prénom et nom); de rareté relative ; et lié à l'usage à venir (à l'école). Suite à cela, la mère évoque l'un après l'autre les processus de décision pour les prénoms de ses deux fils ainsi que des prénoms de filles alternatifs.

4.2 Résumé de l'analyse

a. *Procédure de choix.* La mère et son mari ont décidé lors de la première grossesse d'une procédure : chercher des prénoms en se servant d'un livre, en constituant deux listes, et en se mettant d'accord. Pour le premier enfant, le père savait que l'enfant serait un garçon, ce qu'ignorait sa femme.

E Lui il avait voulu savoir, l'échographie il avait demandé, mais moi je n'ai pas voulu (rires), je voulais la surprise, bon ben j'ai gardé.

A ce moment, les critères de choix des parents mènent à la constitution de deux répertoires incompatibles. Le père aime les prénoms en cours autour de lui, que la mère qualifie de communs et « d'américanisés » (donc probablement inspirés par la TV) et qu'elle rejette en tant que tels. Elle choisit des prénoms qu'elle juge plus rares, français, lui permettant de renouer avec ses origines (bretonne, chrétienne) ; sa lignée maternelle est de Bretagne, son grand-père est breton « pur et dur », beaucoup de membres de sa famille portent des prénoms bretons. Le lien à la Bretagne est cependant surtout fort sur les répertoires de prénoms féminins. Ses répertoires ont donc un ancrage « vertical », historique, alors que ceux de son mari paraissent plus horizontaux.

De fait, les prénoms choisis (Baptiste et Benjamin) sont en 1999 en France très conventionnels (Besnard & Desplanques 1999). Dans l'impossibilité de se mettre d'accord, les parents changent de procédure au huitième mois, « regardent » les prénoms, et se mettent d'accord sur Benjamin. Le père ne semble pas avoir suggéré de prénom de fille ; il est difficile de croire que la mère aie pu totalement ignorer qu'elle aurait un fils.

Cependant, durant sa grossesse, elle « rêve » d'avoir une fillette, une Gwendoline, qui puisse directement à ce qui semble être son « bébé imaginaire ».

T Gwendoline, il y a une histoire particulière ? E Disons que c'était un petit peu.. Par rapport à ce que j'ai lu dans les contes, elle courait un petit peu dans.. je ne sais pas si vous connaissez un peu la Bretagne, il y a des terrains qui sont assez abrupts, où on peut courir, il y a des feux follets... - c'est un peu étrange, la nuit.. il y a tout des histoires dans les menhirs.. donc il y avait une fille qui s'appelait Gwendoline qui se promenait la nuit. Bon moi j'aime bien la nuit, j'adore me promener la nuit (rit), et je trouvais que ça allait bien.. J'imaginai une petite fille brune, parce que mon mari est bien brun, brune, les yeux verts, qui courait la nuit (rit).. des fois on se fait des images un peu quand on est enceinte, c'est vrai... Et, bon même avant.. ça toujours été un petit peu de voir une petite fille qui était comme ça. J'en étais sûre de n'avoir que des garçons, du reste, (rit) je ne sais pas pourquoi, je le sentais... Je rêvais plus à des filles, mais je sentais que j'allais avoir des garçons. Et ça c'est encore confirmé avec le deuxième, quoi (rit).

Pour ce premier prénom, les deux parents ne suivent aucun principe de nomination préétabli ; ils se mettent d'accord sur le fait de ne pas donner de 2^{ème} prénom aux enfants. Tous deux portent cependant le prénom de parrains comme deuxième prénom. Ils justifient l'abandon de cette tradition par le fait que chacun associe des souvenirs pénibles à leurs parrains et marraines (décès dramatique, disputes). Ils décident cependant - paradoxalement ? - d'attribuer des parrains à leurs enfants. La possibilité de donner des prénoms de grands-parents semble assez vite écartée pour des raisons d'équité entre les deux familles des époux, mais sans toutefois voir que cela était un usage dans leurs familles, abandonné par leurs propres parents⁹⁵.

Un certain nombre de points de différenciation identitaires ont émergé lors du premier choix entre les partenaires. La mère se définit par son lien à la France, son expérience de « migrante » vers la Suisse, vécue comme une épreuve difficile, contrairement à son mari, local ; par l'importance qu'elle accorde à la mémoire de sa famille (réelle ou reconstruite), alors que son mari a des rapports plus concrets avec sa famille ; par un certain goût du mystère, une foi plus mystique que son mari ; enfin, par l'idéal qu'elle place dans les études et la culture littéraire, alors que son mari, artisan, ne partage pas cet intérêt.

Cette première procédure de choix est décrite comme difficile ; « il a fallu huit mois » pour trouver un prénom. L'investissement de la femme lors de ce choix semble plus important que celui de son mari.

Des livres de prénoms, des livres de contes, la télévision sont envisagées comme éventuelles médiations de la procédure. Selon la femme, ni celles-ci, ni la famille n'offrent de ressources pour la procédure : parents, beaux-parents, la troublent et l'envahissent, les livres offrant des listes de prénoms créent de la confusion – dans ses propres choix, dans l'entente du couple. Malgré les obstacles au choix amenés par les manuels, le couple pourra néanmoins définir des procédures de choix plus personnelles. En revanche, selon la mère, l'aide offerte par sa belle-sœur lui a permis de développer une forme d'écoute intérieure à la fin de la 1^{ère} grossesse. C'est donc essentiellement une difficulté à se représenter l'enfant qui mène la femme à refuser les informations à ce sujet et qui rend le choix difficile. L'aide fournie par sa belle-sœur lui servira directement pour le 2^{ème} choix.

Pour le choix du prénom du 2^{ème} enfant, le couple semble plus détendu. Aucun autre principe de choix n'est défini et les répertoires restent stables depuis la 1^{ère} grossesse. Cependant, la femme refuse d'emblée de réutiliser les prénoms choisis et non utilisés pour la première grossesse.

E Parce que, pour moi c'était.. ce n'était pas comme un enfant qui était mort, j'entends, mais c'était une autre phase. C'était une autre grossesse, c'était une autre... Parce que dans dans notre corps on a... je ne sais pas si vous connaissez un petit peu ça, mais on a tous un côté masculin, féminin Alors je trouvais si je prenais le prénom donc par rapport à.. de Benjamin je trouvais que si je lui prenais à lui, je lui enlevais son côté féminin. Donc pour moi, non ça n'allait pas, ce n'était pas possible. Donc.. on en a pris un autre. Je pense que c'est vrai que chacun.. je ne sais pas du tout mes parents comment ils ont choisi aussi mon prénom, jamais je ne pense pas qu'ils aient pris après si ils avait eu un garçon le prénom que j'ai eu de garçon pour mes sœurs, je ne pense pas. En tout cas pour moi c'est ça, c'était lui voler son côté féminin Qu'on a tous, hein, sans avoir de préjugés, un garçon qui est plus féminin que masculin, ce n'est pas du tout ça, mais... Par rapport au chakras, ça c'est.. (rit) c'est les recherches.

Cette fois, elle est attentive à ses rêveries, à ses associations dans les moments de relâchement. Elle réagit intuitivement à ce qui la frappe et choisit ses prénoms par « tilts ». Angeline, le prénom choisi pour une fillette, lui est apparu dans un de ses moments de rêverie

⁹⁵ La jeune femme se rend compte au cours de l'entretien du fait que ses parents, comme ceux de son mari, portaient les noms des grands-parents en deuxième et que, de part et d'autres, ils ont rompu avec ces traditions – en imposant ces « malheureux » parrains.

T Angeline, (...) ça venait aussi de quelque part ? E Non, c'est - - c'est venu comme ça, en fin de compte je n'ai même pas trouvé de signification, bon je n'ai pas fait de recherche non plus comme après on a su que c'était un garçon. Ben je trouvais que c'était doux, un peu l'ange, dedans (...) T Mais là vous n'avez plus utilisé le livre.. puis vous l'aviez entendu déjà, ce prénom ? E Non, ça m'est venu comme ça (rires) (...) Je ne sais même pas d'où ça m'est venu. Un coup, un soir, bon ben je réfléchissais un peu aux prénoms, et je disais... je ne sais pas, d'un seul coup je disais Oh il y a Angeline, ah bon, mais ça, je sais pas, c'est mignon, c'est doux... Mais bon, je pense que ça doit exister quelque part, mais je n'ai pas fait de - - de recherche par rapport à.. C'est vrai qu'il faudrait que je regarde dans mon bouquin des prénoms, ça existe peut-être⁹⁶.

Plus tard, les deux parents connaissent le sexe de l'enfant. Le prénom choisi pour un garçon, Baptiste, été entendu à la TV dans le nom composé « Jean-Baptiste » qui alors a fait « tilt ». Proposé à son mari dans une forme courte (pour des raisons pragmatiques (facilité à écrire), et parce que celui-ci n'aime pas les composés) il est très vite accepté. Pour ce deuxième enfant, les divergences entre les deux partenaires ne font plus obstacle à une entente sur le prénom. La mère utilise d'ailleurs le « je » pour le premier choix, le « on » pour le deuxième ; elle souligne bien la différence entre les deux procédures ; outre la facilité du choix commun, la femme utilise le verbe « entendre » le prénom avant de le choisir, dans le premier cas elle avait « regardé ». Chacun des prénoms choisi est confirmé, chaque choix est consolidé par des constructions qui semblent venir après-coup dans le couple - comme par exemple en référence aux théories du prénom, ici en évoquant des caractères qu'elle valorise par ailleurs (dont elle reprochait la carence chez les Suisses du pays d'accueil) :

E Et comme on est aussi des croyants, Baptiste, c'est celui qui a baptisé Jésus, quand on regarde, et pour moi je trouvais que c'était bien. Toujours un petit peu.. et un peu en rapport aussi avec l'eau, toujours la plomberie, l'eau on aime bien ce contact. Ça a fait tout de suite 'tilt', on l'a tout de suite trouvé pour lui, par contre ça a été directement, on était les deux on a dit allez hop, Baptiste, ça a été super, quoi. Au départ comme on ne savait pas si c'était un garçon ou une fille parce qu'il fallait attendre l'échographie morphologique, pour une petite fille on a dit que ce serait Angeline, parce qu'on trouvait que c'était doux aussi, c'est un peu, un petit peu ange. Et Baptiste aussi c'est un prénom plus qui est du midi, comme on dit c'est chaleureux, ça revient un peu à tout... la même chose que Benjamin. C'est vrai que - - toujours un petit peu cet esprit de chaleur, être ouvert, aussi au monde (rit)

La manière dont la femme établit une correspondance entre ces différents éléments, un réseau de significations communes - entre la foi chrétienne, le Baptiste, le métier du mari.. - est à relever. Par ailleurs, associé à Baptiste et choisi au même moment, le prénom « Angeline » met en relief le côté angélique de Jean le Baptiste. Certains champs associatifs parcourent d'ailleurs tous ces prénoms : une thématique du sacré, du religieux (Baptiste, Benjamin, qui font écho à (Sainte)-Blandine, nom d'une église, nom aimé par ailleurs par la femme) ; le religieux lié à une forme de spiritualisation - l'ange, la pureté (liés au baptême du Christ, à l'image, à la jeune fille courant dans la nuit) - elle-même liée à une forme d'androgynie ; l'eau, l'air ; la Bretagne des origines.

⁹⁶ En effet, le prénom Angeline existe.

Tableau 7 Répertoires de prénoms

PRÉNOMS PROPOSÉS		
FRANÇAIS, RARE, NON DÉFORMABLE		
Blandine Julien Mathieu Benjamin Baptiste Angeline	Religieux	William
Gaétan Gaël Gwendolyne Gwenaëlle	Breton	Jonathan Jérémie Kevin

b. *Définition identitaire.* À travers ce discours, la mère se définit donc comme française et chrétienne. Les prénoms qu'elle retient font explicitement référence au monde biblique (plutôt pour les garçons) ou breton (plutôt pour les filles). La femme évoque également son origine bretonne. A regarder de plus près, il s'avère qu'elle n'a pas été réellement socialisée à la culture bretonne ; elle semble plutôt travailler à la reconstruction de cette racine. Il s'agit donc davantage de l'« exhumation » d'une racine que de continuité. Cette dimension identitaire est quasiment mythique : dans son discours, la lignée familiale se confond avec des histoires d'origines des peuples.

E Du côté de mon grand-père maternel il y a aussi un arbre généalogique. Alors ils sont remontés loin, parce qu'ils sont remonté jusqu'au temps des mongols. Parce que la Bretagne avait été envahie par la Mongolie, donc on est remonté jusque là...

c. *Projets pour l'enfant.* Ces dimensions liées à la mémoire, au fantasme, mettent en évidence les valeurs de « projet » associé aux choix des prénoms. Explicitement, les enfants sont « libres de leurs choix » ; la mère a néanmoins l'intention de transmettre un certain nombre de choses à ses fils. D'abord, certaines dimensions identitaires : leur origine française et chrétienne, contenue dans les prénoms, que la femme relie clairement à des « racines » visant à transmettre aux enfants la conscience de ceux qui sont « au-dessus » ; l'origine bretonne, qu'elle travaille à « exhumer ». Ensuite, ses propres intérêts : son amour de la lecture et de l'histoire, mais aussi le récit de l'origine de leur conception et des prénoms (par les petits livres qu'elle écrit à leur intention), et la participation aux réunions familiales. Elle évoque enfin la possibilité que le père leur transmette l'entreprise familiale (le prénom, certaines images est compatible avec la plomberie). Tous ces éléments soulignent son désir de continuité de lignée.

En revanche, elle n'a finalement pas transmis son nom de jeune fille. Plus implicitement, et en rapport avec son propre parcours, elle attend de ses enfants qu'ils réussissent en amitié – sa « migration » lui en ayant fait cruellement sentir le manque alors qu'elle partageait jusque là beaucoup (avec ses cercles d'amis, les groupes de discussion). Elle leur souhaite aussi un succès scolaire - qu'elle n'a pas pu atteindre en tant qu'épouse, que femme ? - alors même qu'elle semblait promise à une carrière intéressante.

d. *Autres dimensions.* Questionnée sur sa passion pour le passé, la femme évoque ses intérêts, plus longuement⁹⁷ :

⁹⁷ Notons que son intérêt pour l'histoire est très clairement lié à sa famille, et aux personnes qui lui l'ont fait connaître :

E Enfin j'ai ma maman qui lit aussi beaucoup l'histoire, donc on se passe les livres, mon grand-père il lit l'histoire, mon arrière-arrière-grand-tante. T Ah oui E Du reste il y a beaucoup de livres qui viennent d'elle. J'adorais, quand elle était en vie, elle est

T Puis (...) est-ce que par ailleurs vous lisez des histoires, vous vous intéressez à l'histoire ancienne (...) ? E Je lis beaucoup tout ce qui est histoire, oui. J'adore l'histoire, oui, ça toujours été un petit peu ma passion, alors je lis assez souvent. C'est vrai que... mais tout des anciens.. tout ce qui est vrai, déjà, donc pas ce qui est imaginaire, pas la science fiction donc ça je déteste, mais tout ce qui est vrai, toute la véritable histoire de ce qui s'est passé avant, le passé ça c'est.. c'est les choses que j'aime.. T (...) De France ? E Surtout de France, parce que disons que dans ma famille on a beaucoup de livres qui viennent de génération en génération, on conserve beaucoup les affaires (rit), (...) Parce que je lis beaucoup plus le week-end, j'ai plus de temps que la semaine, mais.. c'est tout des livres d'histoire... Là je suis dans les Rois de France. T Les rois de France ? E J'aime bien. Je ne sais pas, je retrouve peut-être.. je m'imagine aussi, à l'époque, si j'y étais.. mais c'est -- (doucement :) mais je pense qu'on y était peut-être.. T Mais vous vous imaginez comment ce serait de voir, dans les décors, ce que vous lisez, ou si vous étiez un de ces personnages ? E Non j'imagine.. je ne me mets pas dans la peau d'un personnage, je m'imagine, oui, en plus, d'être là. D'être là, mais sans y être.. d'être un petit peu comme - une libellule, qui voit ce qui se passe d'en haut, un petit peu. (...) . comme je vous disais là je suis dans le rois de France T Mais à quelle époque E Philippe le Bel. Donc si vous connaissez un peu l'histoire, ce n'était pas très gai, cette période non plus, hein. On s'empoisonnait assez facilement, ça c'est sûr. (rit) Mais disons que c'est du vécu, c'est assez du vécu. Mais comme je trouve, dans ces livres il y avait déjà des hommes qui vivaient ensemble, et on en faisait pas des maladies. Quand on voit maintenant les tabous que ça fait alors que ça existe depuis des années, c'est dommage, on pourrait.. Oui, ils pourraient essayer de lire un peu plus souvent, ça ne leur ferait pas de mal (rises). On ne peut pas obliger les gens à lire non plus. Mais c'est vrai que je pense que si les gens lisaient, il y aurait peut être.. ils seraient peut-être moins bornés sur des choses qu'ils croient avoir inventées, alors que ça existe depuis des années. Xxx

La femme évoquera aussi les groupes de discussion chrétiens dont elle a fait partie, qui lui ont donné l'occasion de discuter des problèmes d'actualité⁹⁸. Une question tente d'articuler cette activité de réflexion et son rapport aux textes historiques.

T Pai rapport à ça, vous avez l'impression que maintenant quand vous lisez l'histoire, vous faites encore un peu la même chose, ça veut dire de mettre en rapport l'histoire avec des choses qui se passent maintenant ? E Alors ça dépend des livres d'histoire... Parce que bon avec les rois ça ne peut pas spécialement coïncider. Mais - il y a des choses, oui, que j'ai pu lire que j'essaie de mettre en pratique. Quand je vois à l'époque comment les.. les femmes elles étaient plus calmes avec les enfants, comment elles vivaient, elles leur expliquaient beaucoup de choses, essayer de comprendre, aussi, donc ça c'est vrai j'essaie de le faire avec.. bon avec le plus grand, avec Benjamin. En essayant de voir pourquoi il est comme ça, pourquoi il a fait ça, ça j'essaie d'être assez ouverte. Et ça c'est vrai j'ai lu dans le livre qu'ils faisaient comme ça. T A quelle époque ? E Oh plus... c'était à peu près vers - fin dix-huit cent début dix-neuf cent. XXXX Du reste j'aurais aimé vivre plus à cette époque, je dis pas que je ne suis pas contente d'être à cette époque, il y a beaucoup de choses qui sont pratiques. Mais : : ça ne m'aurait rien fait d'être dans une petit maison abandonnée, sans personne autour, ça ça aurait été -- Mais bon -- C'est comme ça

Elle développe également la question des « recherches », approches plus ésotériques de la personne qu'elle a découvertes par l'intermédiaire de sa belle-sœur : chakras, attention au corps, astrologie, numérologie.

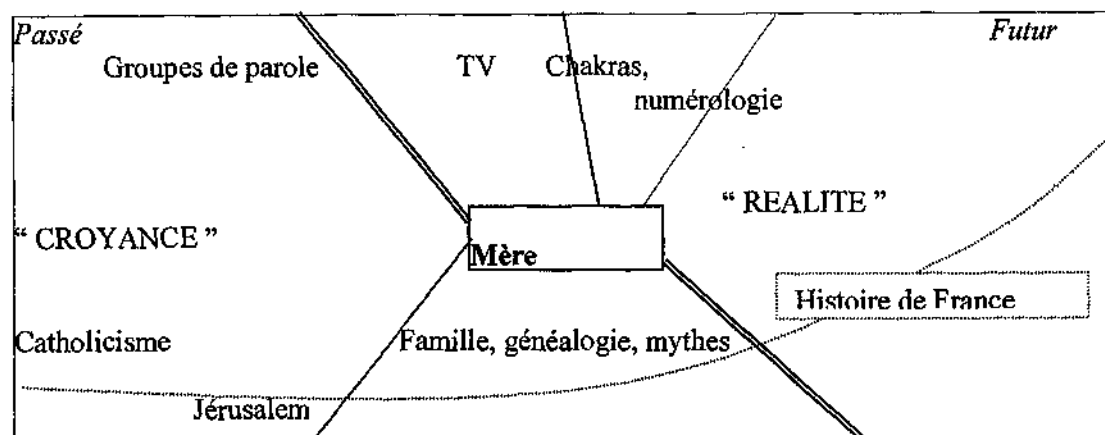
E Ben pour l'instant numérologie j'ai fait sur moi, mais pas encore pour les enfants, je n'ai pas encore vu ce que ça donnait. Ils sont encore un petit peu petits, parce que c'est par rapport au chemin de vie, alors je trouve qu'ils sont encore un peu trop jeunes pour voir par rapport à ça. Mais je le ferais volontiers par rapport à ça. (...) Parce que c'est pour eux en particulier, c'est pas pour moi. Parce que ce sera leur chemin de vie, et moi le mien bon ben je le sais, mais le leur, ce sera à eux de gérer leur vie, hein, moi je les aide uniquement pour y aller. Pour y aller. Je suis *une phase* entre guillemets on pourrait dire de leur chemin, parce qu'un jour, bon ben comme moi j'ai fait, ben je suis partie aussi de chez moi, alors il faudra les aider dans.. dans la bonne voie, puis après ben... il faudra qu'ils volent de leurs propres ailes (rit). Ben voilà !

décédée il y a quoi, une dizaine d'années, j'allais discuter avec elle, elle me parlait du passé.. elle me disait.. Pour moi j'étais... c'était super. T Quand vous étiez enfant ? E Oui T Vous la voyiez beaucoup, à l'époque E Oui parce qu'on habitait.. pratiquement à côté, alors quand je rentrais de l'école j'allais la voir, on discutait, T D'histoire E Oui elle me passait des bouquins, elle me disait Tiens celui-ci il est bien, celui-ci tu verras..

Cette arrière-grande-tante joue un rôle important ; outre son rôle dans la passion de la jeune femme pour la lecture des livres d'histoire de France, il se peut que, parce qu'elle a fait des pèlerinages à Jérusalem, elle représente également une figure importante dans son lien au christianisme.

⁹⁸ En revanche, elle critique vertement la télévision et la violence qu'elle propage.

Tableau 8 Systèmes de référence



4.3 Synthèse

Les prénoms choisis signalent les appartenances nationale et linguistique de la mère et des enfants, ainsi que - plus discrètement - leur appartenance religieuse. Ils désignent des espaces de symbolisation, en partie imaginaire, en partie médiatisés par des formes culturellement partagées (la fantaisie autour de l'eau qui s'attache à Baptiste est personnelle ; mais elle se fonde sur le récit biblique). Ils désignent indirectement les univers investis par la femme (l'histoire), mais d'une autre façon que ne l'auraient fait les prénoms choisis pour des petites filles.

L'entretien est dominé par des références culturelles en diffusion. Finalement, le système de référence de la mère et les répertoires de prénoms pour l'enfant ne se recouvrent qu'en partie (tableaux 7 et 8). Les dimensions pertinentes pour la mère sont « croisées » : d'un côté, l'intérêt de la femme pour l'histoire, profond, non partagé par son mari, n'apparaît pas dans les répertoires de prénom qu'elle choisit - ou très indirectement, derrière l'aspect « français » des prénoms ou derrière la proximité entre Angeline et « Angélique », héroïne de romans historiques. Les théories plus ésotériques n'apparaissent pas non plus directement déterminantes dans la procédure de dénomination, si ce n'est par l'attention à ses propres rêveries qu'elles ont encouragé la femme à développer. De l'autre côté, dans ses références culturelles personnelles, la vie de la famille, les origines bretonnes, ne jouent pas de rôle central ou organisateur. Ainsi, l'univers de référence de la mère et les associations aux répertoires de prénoms ne s'excluent pas ; certaines dimensions leurs sont communes (le rapport à la France) mais dans l'ensemble, l'importance de chaque dimension dans un de ces deux univers est proportionnellement inverse à son importance dans l'autre. Ainsi, les dimensions prioritaires sur les prénoms ne recouvrent pas exactement celles qui sont dominantes dans la « Weltanschauung » culture personnelle de la mère. Il nous faudra expliquer le rôle et la place des récits historiques dans son parcours, ainsi que des approches plus ésotériques.

5. Ancrages personnels et socioculturels des éléments symboliques

L'analyse de quatre procédures de choix de prénoms a mis en relief le double ancrage des prénoms dans l'univers représentationnel des parents et dans l'espace socioculturel. Elles ont également mis en évidence la proximité des questions développementales et des associations possibles aux prénoms. A ce niveau, nous avons suivi l'hypothèse exploratoire selon laquelle des éléments associés aux prénoms devaient avoir une certaine centralité dans l'univers représentationnel des personnes devenant parent pour avoir une fonction de médiation pour l'élaboration psychique.

Ainsi avons-nous ici vu que dans certains cas, ces associations et les références centrales de l'univers représentationnel du parent étaient presque dissociées, comme dans le cas de Yannis : le prénom n'est pas associé aux éléments culturels en diffusion et aux souvenirs personnels et de

couple qui prennent un certain relief dans le discours de sa mère. Dans d'autres cas, ces associations sont très proches, comme par exemple dans le cas d'Eva ou d'Arthur, et il y a seulement un recouvrement partiel entre les associations au prénom Baptiste et les éléments importants de l'univers représentationnel de la mère. Les parents d'Eva associent en effet le prénom à des éléments culturels traditionnels qui sont également centraux dans leur univers représentationnel. Les mères de Baptiste ou d'Arthur font autant référence à des éléments culturels liés à leur groupes d'affiliation primaire que d'éléments culturels en diffusion ; les prénoms s'ancrent dans ces deux types de références.

Par ailleurs, les questions liées à la transition développementale sont très inégalement traitées. La mère de Yannis paraît avoir des représentations de son futur rôle parental ou des projets pour l'enfant moins clairs que celle d'Eva ou d'Arthur ; elle articule également moins son passé à cet avenir. Sur la base de ces exemples, nous pourrions penser qu'il y a bien un rapport entre la « centralité » des associations aux prénoms dans l'univers représentationnel des parents – centralité thématique, émotionnelle – et l'élaboration de la parentalité.

Cette « distance relative » entre les associations au prénom et les questions liées au travail de la transition est-elle suffisante pour expliquer ces différences ? De fait, cette idée rend imparfaitement compte de l'exemple de Baptiste. Par ailleurs, d'autres variables entrent en ligne de compte. Ainsi, les types d'éléments mentionnés sont différents dans ces exemples. Comme l'indiquerait l'exemple d'Eva, est-ce l'inscription de certains éléments dans des systèmes symboliques plus traditionnels qui leur confère leur statut de ressources ? Ou alors, pour rendre compte des éléments culturels en diffusion mentionnés dans les cas de Baptiste, Arthur et Yannis, est-ce que certains éléments culturels sont potentiellement de meilleures ressources que d'autres pour l'élaboration ? Est-ce enfin que certaines personnes peinent à transformer des éléments culturels en ressources ?

Pour répondre à ces questions, nous allons d'abord voir si ces différences sont liées aux spécificités des éléments culturels de type traditionnel ou à celles en diffusion. Ensuite, il nous faudra penser aux processus psychiques que des éléments culturels sont susceptibles de médiatiser.

Continuité familiale de l'inscription temporelle

En vertu des considérations sur le développement et sa médiation symbolique (Cf. Chap. 1 et 3), une des composantes de « l'efficacité » des ressources culturelles ou en diffusion dans l'organisation de l'expérience pourrait être liée leur possible dimension temporelle. En effet, pour mobiliser de nouveaux apprentissages, développer des représentations réalistes susceptibles de fonder des actions, une certaine tension temporelle personnelle, projectuelle et rétrospective, est nécessaire.

Sur la base des analyses proposées aux chapitres 6 et 7, il paraît vraisemblable que les entretiens dominés par des références familiales soient sous-tendus par une dimension de projet, un sens de la continuité, une certaine capacité du parent à se représenter son rôle de parent. Il est aussi possible d'imaginer que ces entretiens « familiaux » offrent des cadres généraux de la pensée qui se rapprochent des « groupes traditionnels » : une congruence est donnée entre les systèmes de valeurs et d'orientation généraux et des principes pour une décision spécifique. Toutefois, lorsque nous voulons rendre compte de certains cas, il est plus difficile d'imaginer en quoi les références culturelles *en diffusion* interviennent dans ces processus liés à l'élaboration. Quel « cadre » de référence, quelle inscription temporelle des références culturelles en diffusion offrent-elles ?

Une première réponse à cette question serait qu'en fait les personnes qui privilégient les références culturelles en diffusion et qui ont une forte inscription temporelle accordent par ailleurs aussi une grande importance à des éléments culturels traditionnels, liés à leur groupe d'affiliation primaire. Les références culturelles de ces personnes seraient aussi sous-tendues par un certain sens de la continuité familiale et groupale. Cette idée d'un éventuel rapport entre une conscience de la continuité familiale-historique et l'élaboration de l'expérience est explorée au chapitre 8.

Le rôle des principes culturels dans l'élaboration symbolique

Une seconde réponse à cette question serait que des éléments culturels de diffusion peuvent avoir la même fonction organisatrice qu'un ensemble d'éléments inscrits dans un système de référence de type traditionnel : de par leur structuration interne, ils pourraient induire l'idée d'une temporalité.

Nous avons vu que les systèmes de référence traditionnels contiennent des principes qui peuvent susciter une réflexion critique ; les procédures de prénomination qui s'y inscrivent sont « jalonnées » par des systèmes de règles négociables. En revanche, des éléments culturels non inscrits dans un système culturel donné, tirés de l'environnement, ne semblent pas véhiculer de principes ou imposer de structure qui faciliteraient l'objectivation d'étapes de la procédure. Qui plus est, dans les couples mixtes ou migrants, la « différence » culturelle rendait saillants les principes de composition de prénoms ou de répertoires, facilitait l'élaboration de représentation de l'enfant dans l'avenir, et objectivait une éventuelle distinction entre soi et son enfant, tout en posant la question de la « reconnaissabilité » de cet enfant. D'un autre côté, il est difficile de croire que d'autres formes culturelles n'offrent aucune ressource pour l'élaboration (sinon, comment expliquer que des personnes non inscrites dans des traditions familiales ou culturelles puissent élaborer les nouvelles représentations requises par le devenir parent ?)

Nous avons vu que différents artefacts et images mobilisés lors des procédures de choix *pourraient* avoir un effet de paraître offrir des espaces de symbolisation ou de fantaisie en rapport avec les questions que posent les procédures de prénomination ou la perspective du devenir parent. De là à affirmer que l'organisation interne ou le contenu de ces formes culturelles puissent avoir le même pouvoir structurant pour les personnes que des systèmes socioculturels, il y a un grand pas. Néanmoins, pourquoi n'y aurait-il pas de ressources pour penser les rapports parent-enfant, passé-avenir dans des formes culturelles qui ne sont pas directement inscrites dans des systèmes culturels de type traditionnel ?

Nous proposons d'envisager, à titre exploratoire, l'idée que les éléments culturels en diffusion, en particulier les artefacts, peuvent avoir un pouvoir organisateur eux-mêmes. Ainsi, il est possible que les récits ou les images mentionnés aient, au niveau narratif ou symbolique, une force d'organisation suffisamment grande pour que celui qui s'y investisse affectivement puisse internaliser certaines de leurs propriétés symboliques, susceptibles de sous-tendre sa propre expérience temporelle. Il faudrait donc poser la question de savoir comment les personnes parviennent alors à utiliser ce potentiel élaboratif.

Pour pouvoir traiter cette question, il nous faudra définir une manière d'appréhender les fonctions symboliques des ressources culturelles et les processus psychologiques qui se déroulent dans le rapport de la personne à celles-ci. Au chapitre 9, nous cherchons à dégager un cadre et des outils conceptuels permettant d'appréhender le rôle d'artefacts dans l'élaboration de l'expérience. Nous formulerons alors une hypothèse exploratoire sur leur fonction de ressources pour l'élaboration psychique, sur la base de laquelle nous proposons au chapitre 10 une nouvelle lecture interprétative de certains entretiens déjà vus ici ; nous pourrions alors mettre en évidence des compétences à utiliser des ressources culturelles permettant d'élaborer l'expérience.

8. LA CONSCIENCE DE LA TRADITION, UNE GARANTIE POUR LE FUTUR ?

Nous avons exploré les fonctions psychosociales et symboliques des prénoms et les références culturelles mobilisées par les parents en rapport avec la procédure de nomination. Les analyses effectuées aux chapitres précédents semblent indiquer que l'usage des éléments culturels durant ces procédures est bien lié à un processus de redéfinition de soi, d'acquisition de compétences et de construction de significations. Cependant, il pourrait nous être objecté que nous avons en effet trouvé ce que nos hypothèses exploratoires nous permettaient de trouver ! Il s'agit donc de montrer de manière plus systématique que des éléments culturels mobilisés par les parents, en rapport ou non avec les prénoms, sont des ressources pour le processus d'élaboration de l'expérience du devenir parent.

A la fin du chapitre précédent, nous proposons que des éléments culturels associés à une forte dimension temporelle, qu'ils soient inscrits dans une tradition intergénérationnelle ou que cette temporalité leur soit interne, pourraient avoir une fonction structurante importante. Ici, pour mettre à l'épreuve cette idée, nous chercherons à identifier avant tout le rôle des références culturelles de type « traditionnel »⁹⁹.

Ce chapitre présente (1) d'abord la manière dont les entretiens ont été analysés sur la base de deux systèmes de codification visant à opérationnaliser les notions d'élaboration de la transition et d'inscription temporelle des références culturelles de la personne¹⁰⁰. (2) Sur la base de ces variables, ce chapitre propose quelques analyses statistiques qui visent à mettre en évidence le fait qu'à certaines conditions, le recours à des références culturelles, plus ou moins liées à des cultures d'origine des personnes, joue bien un rôle dans la manière dont les changements développementaux sont gérés par les futures mères¹⁰¹. (3) Les questions que cette exploration laissent en suspens nous conduisent à envisager une autre manière d'aborder les données pour accéder aux processus d'élaboration à l'œuvre durant la transition vers la parentalité.

1. Méthodologie

D'une part, nous avons admis que le choix du prénom place le futur parent dans un certain type de rapport à la génération qui le précède - ses parents, voire sa famille étendue, son groupe d'origine ; d'autre part, il apparaît que le parent peut être amené, durant la période de négociation du prénom, à élaborer un certain nombre de questions liées à la transition vers la parentalité. Si nous voulons examiner le rôle des références culturelles de type traditionnel dans l'élaboration de ces questions, nous devons opérationnaliser ces notions de « rapport à la continuité » et d'« élaboration » de l'expérience ; pour cela, nous allons définir des indices de l'actualisation de ces dimensions dans le discours des parents. Nous ferons alors des hypothèses sur la nature de ces liens, puis chercherons à mettre en évidence le rôle joué, entre ces deux éléments, par les éléments culturels auxquels les prénoms envisagés sont associés.

Définition des variables

1. Rapport à la continuité et transmission verticale

La première de nos hypothèses portait sur la fonction « identitaire » du prénom, en tant que signe d'appartenance. Les travaux sociologiques tendaient à indiquer que les prénoms seraient de plus en plus indépendants de questions de continuité groupales, propres au « modèle classique » de

⁹⁹ Nous commencerons par examiner ces références notamment parce que la littérature les a davantage explorées et qu'il est, dès lors, plus facile d'en identifier les traces dans le discours.

¹⁰⁰ Je remercie Alex Gorza et Deniz Gyger pour leur travail de codage patient et attentif des entretiens.

¹⁰¹ Je remercie le Dr M. M. Bergman pour son aide précieuse au traitement quantitatif des données.

nomination (cf. Chap. 4). Nous avons cependant vu, en analysant les entretiens, que des principes de prénomination liés aux répertoires traditionnels semblent jouer un rôle non négligeable dans les procédures de choix (cf. Chap. 5 et 6). Nous souhaitons donc examiner plus précisément le rapport des parents avec leurs groupes de socialisation primaire, indépendamment du lien que ces derniers ont avec les prénoms eux-mêmes. En effet, les prénoms peuvent jouer un rôle « classique » s'il existe un sentiment de continuité ; mais est-ce le seul moyen de marquer celle-ci ? Et un prénom tiré d'un répertoire lié à la culture d'origine d'un parent traduit-il nécessairement une telle conscience de la continuité ?

Pour définir une variable qui exprime le rapport à la continuité des parents, nous nous appuyons sur la recherche de Coenen-Huther (1993, 1994) sur la mémoire collective dans le cadre de la famille. Sociologue, Coenen-Huther définit la *mémoire familiale* comme

l'ensemble des souvenirs que tout individu, à un moment donné, possède à propos de sa famille d'origine (soit des lignées dont il descend, notamment de ses ascendants directs, mais aussi de sa propre vie dans le cadre de sa famille d'orientation). (Coenen-Huther, 1994 p.38).

Le rapport au temps passé et la mémoire familiale des individus, résultant d'un continu travail de reconstruction du passé, s'avèrent être dépendants de leur situation socioprofessionnelle. En effet, la classe sociale, le niveau de scolarité, mais aussi le genre et les modalités des relations familiales semblent organiser ce rapport et le discours de la personne sur cette mémoire.

Sur la base d'une vaste enquête, Coenen-Huther distingue différentes formes de rapport à la mémoire de la famille ; elle identifie deux formes de désintégration de la mémoire, deux types de mémoire avec une très faible orientation au temps, et trois formes de maintien de la continuité, dépendantes de ces variables. Elle note également que la mémoire peut être transmise aux enfants soit explicitement, soit par imprégnation.

Les travaux de Coenen-Huther sont consacrés à des couples qui ont eu le temps de négocier leurs mémoires, de créer des décalages entre mémoires idéales et réelles. Toutefois, le choix du prénom peut sembler avoir une valeur programmatique par rapport à ce rapport idéalisé. Ainsi peut-on imaginer qu'un individu qui souhaite « continuer son histoire familiale » parce qu'il y trouve un modèle, des valeurs - des références de groupe - envisage des prénoms qui le rattachent à cet ensemble d'images et de représentations.

Nous pouvons alors travailler avec les trois types de rapport à la mémoire proposés par la sociologue. Nous dirons que le recours à des références culturelles de groupe peut traduire (au moins partiellement) une volonté déclarée de *continuité* de la mémoire. Inversement, il peut être intéressant de mettre en rapport les attitudes de *discontinuité* avec l'emploi de références culturelles non traditionnelles. En effet, si la fonction des références traditionnelles, de la reconstruction du passé collectif ou individuel, a été étudiée dans le cadre des travaux sociologiques sur la mémoire, il semble que les fonctions d'autres types de références mobilisées lors de la fondation familiale n'aient pas été observées en tant que telles, mais bien plutôt comme « manques » - comme le suggèrent les appellations des mémoires « dysfonctionnelle », *anémique*... Est-ce à dire que le couple ne se « pense pas » dans l'histoire, dans la société ? Et si c'était le cas, peut-on essayer de voir la signification pour les personnes de telles ruptures ? Nous essaierons donc d'examiner la fonction de ces références (cf. ci-dessous, point 3).

Dans les discours des couples examinés au chapitre 6, nous avons en outre identifié un autre type de rapport à la mémoire familiale. Il s'agit d'une forme de continuité reconstruite ; nous avons parlé de rapport *d'exhumation* à la mémoire familiale. Dans ces cas, la personne donne une très grande importance à l'appartenance culturelle (nationale, linguistique, sociale...) d'un ascendant (grands-parents, arrière-grands-parents, grand-oncle...), ou s'en réclame. La personne n'y a pas été socialisée ; cette culture n'a jamais fait l'objet d'une transmission directe par ses parents. Elle la connaît par ouï-dire ou grâce à l'existence d'objets familiaux, mais s'en réclame néanmoins, ou la juge pertinente pour elle et ses enfants. Elle entre alors dans une démarche de découverte de cette

culture, par la littérature s'y rapportant, en questionnant des proches, par d'autres moyens de recherche. Des parents semblent ainsi *restaurer* une continuité rompue par leurs parents.

Nous essayerons de tenir compte des éléments culturels en tant qu'ils expriment une continuité (éventuellement négociée dans le couple) d'un parent avec sa culture d'origine. Nous verrons alors comment différents rapports à la continuité, traduisant différents styles de négociation, peuvent impliquer différents recours à des ressources culturelles, et comment l'identité alors définie par un prénom permet de concilier diverses appartenances et loyautés. En nous basant sur les travaux de Coenen-Huther, nous identifions quatre modalités du rapport de continuité de la mémoire (ou de la culture) du groupe d'origine (ou de la famille), à savoir : « *exhumation* » d'une mémoire // « *continuité* » // « *discontinuité* » // « *anomie* » (pas de mémoire ou pas de négociation possible).

La trame de nos entretiens comprend un certain nombre de questions directement reprises de la trame utilisée par Coenen-Huther (1993)¹⁰² et d'autres, liées à nos objectifs, définies au cours de nos entretiens exploratoires. Pour définir le rapport à la continuité, nous tenons compte des énoncés des personnes concernant les points suivants (spontanément évoqués et/ou amenés par les questions) pour observer le rapport au temps historique (cf., Annexe 1, trame pour les entretiens) :

- les procédures de choix du prénom, les principes de composition des répertoires et du nom dans son entier, les critères de choix ; le lien aux traditions des deuxièmes prénoms des partenaires. Une comparaison entre les usages du couple et les énoncés relatifs aux usages en cours de leur famille permet notamment de distinguer l'absence de toute tradition familiale ou groupale, la continuation simple, la négociation d'une solution partagée ou encore une rupture ;
- l'attitude face à la notion de « continuité familiale » ; les intentions de transmettre à leurs enfants l'histoire et les valeurs (familiales, mais aussi religieuses, culturelles...) de leur famille / de celle du conjoint, ou les attitudes face à la transmission.

2. Degré d'élaboration du discours sur le devenir parent

Nous posons des hypothèses portant sur la manière dont la personne redéfinit son identité, réélabore son récit de soi, gère un certain nombre de conflits et d'appels de sens liés au devenir parent ; nous parlons alors d'élaboration de cette transition. Comment accéder aux modalités de cette élaboration, en « évaluer » le résultat ?

Dans le cadre spécifique d'un entretien sur le choix de prénoms, des thématiques intimement liées au devenir parent sont susceptibles d'être touchées - le processus de choix étant contemporain de l'attente de l'enfant. Le cadre théorique dans lequel nous inscrivons ce travail met l'accent sur le travail de construction identitaire et de significations au travers de différentes modalités d'élaboration, dont le discours témoigne. Nous avons montré aux chapitres 6 et 7 que le discours des parents articulait des dimensions du passé, du présent et du futur, révélant ainsi un travail

¹⁰² La trame d'entretien de Coenen-Huther comprend les questions suivantes qui concernent "directement" l'attitude des interlocuteurs à l'égard de leur passé familial. On peut les regrouper en cinq catégories :

1. Éprouvent-ils un intérêt réel pour l'histoire de leur famille ? Si tel est le cas, vers quoi cet intérêt s'oriente-t-il (...), comment se manifeste-t-il (...)?
2. La notion de *continuité familiale*, d'enchaînement des générations a-t-elle un sens pour eux, et si oui, lequel ? S'agit-il du sentiment, sécurisant, d'appartenir à un groupe par le biais de liens biologiques que rien ne peut détruire ? Estime-t-on important d'avoir des racines qui rattachent à quelque chose, à quelque part, et donnent ainsi une signification ; à sa propre existence : celle de perpétuer une lignée ? A-t-on plutôt affaire à une fonction d'identification, savoir d'où l'on vient, de qui on est issu, permettant de mieux se comprendre et de s'affirmer à la fois dans ce que l'on est et ce qui nous rend différent des autres ? Ou la succession des enfants aux parents est-elle considérée comme le principe même de la vie, la transmission apparaissant comme le fondement de tout groupe, de toute lignée ?
3. Commémorent-ils le souvenir de leurs morts (...)?
4. Souhaitent-ils *transmettre à leurs propres enfants* ce qu'ils savent de l'histoire de leur famille et les valeurs essentielles de celle-ci ?
5. Si les *supports de leur mémoire* (lieux, objets, photos) ne les laissent pas indifférents, que ressentent-ils à leur égard ? (...)" (Coenen-Huther 1993, pp. 224-225). On notera que ces questions apparaissent dans la trame d'entretien de Coenen-Huther *après* que la personne ait parlé des différents membres et des récits et figures familiaux importants ; par ailleurs l'entretien porte essentiellement sur la "mémoire familiale" ; les questions ne peuvent pas être reprises telles qu'elles.

d'élaboration personnelle et identitaire. Nous avons aussi vu que des représentations plus ou moins claires de l'avenir étaient alors évoquées. Nous verrons au chapitre 9 que le langage des personnes est lui-même susceptible de refléter la nature et les modalités d'élaboration de l'expérience personnelle. Sur cette base, nous admettons donc que la structure du discours, supposant certaines mobilisations de ressources psychiques à propos de certaines thématiques, permet *dans une certaine mesure* de faire des inférences quant à la manière dont la personne intègre et élabore les changements vécus.

Pour pouvoir appréhender cette élaboration de manière systématique, nous avons fait appel à une recherche s'inscrivant dans une ligne de travaux consacrés aux liens entre élaboration psychique de changements amenés par le devenir parent et traces de ce travail dans le discours. Ammaniti et Stern (1994), cherchant un accès aux représentations des mères enceintes - à des fins prédictives, ont mis au point un outil d'analyse spécifique. Leur travail est basé sur un modèle admettant l'idée d'un rapport entre le discours sur la maternité et les gestes maternels actualisés dans l'interaction avec l'enfant, en tant que différentes formes d'expression de mêmes schèmes profonds. Des études longitudinales ont en effet montré le lien entre représentations des mères avant la grossesse et style de l'attachement mère-enfant ultérieur; ce dernier semble surtout lié aux capacités réflexives et métacognitives de la mère envers les relations interpersonnelles (cf. revue de Pola 1999)¹⁰³. Des études cliniques attentives au discours des mères et à leurs actes avec l'enfant semblent corroborer le lien entre styles des représentations maternelles et styles interactifs avec l'enfant; pour Stern, « de telles influences témoignent que les thèmes conflictuels envahissent tous les thèmes de l'existence y compris les relations parents-enfants » (Stern 1997, p.29).

L'équipe d'Ammaniti et Stern se focalise donc sur le degré d'élaboration (liée à ces capacités métacognitives) des modifications des représentations de soi de la mère, de son lien à sa propre mère, à autrui, à l'environnement (etc.) et l'intégration de ces nouvelles représentations en un tout cohérent (Ammaniti, 1991, Ammaniti et Stern 1994; Ammaniti et al. 1999, Stern 1997; cf. Annexe 3a). Puisque les représentations agies et énoncées semblent reposer sur de mêmes schèmes mentaux, les chercheurs se basent sur la *structure du discours* des mères au sujet de certains thèmes pour faire des inférences quant à leur « style représentationnel ». Les auteurs fondent leurs travaux sur l'idée que la structure du discours refléterait l'organisation de l'univers représentationnel. Nous admettons l'idée que le discours donne à voir, *dans une certaine mesure*, la manière dont une expérience est intégrée et élaborée (Cf. Chap. 9 & 10), et pensons pouvoir nous appuyer sur le travail de ces auteurs dans le cadre de nos analyses à visée de recherche.

Dans les recherches de l'équipe d'Ammaniti, le codage et l'analyse corrélationnelle et factorielle du discours mettent en évidence trois styles de représentations de la maternité chez les mères en cours de grossesse. Chacun de ces styles renvoie principalement, d'une part, à des degrés d'élaboration et d'intégration cognitive et affective de l'expérience de la grossesse chez la mère, et d'autre part à des contenus spécifiques du discours (bien que les auteurs prétendent s'appuyer seulement sur la structure discursive, ils se réfèrent beaucoup au contenu, ou, pour être plus juste, à la structure de certains contenus). Ainsi, les représentations des mères (d'elles-mêmes et de l'enfant) sont considérées comme *intégrées ou équilibrées // étroites ou désinvesties // non intégrées ou ambivalentes* (nous reproduisons ici ce qui concerne les représentations de soi et de l'enfant, qui s'avèrent avoir une structure semblable):

¹⁰³ De telles représentations sont susceptibles d'évoluer au cours de la grossesse et après la naissance; néanmoins, c'est essentiellement la capacité méta-réflexive des mères et d'analyse de leurs relations à autrui qui permet d'anticiper le type d'évolution des comportements.

Les femmes présentant des représentations « intégrées » donnent un tableau cognitif et affectif riche et cohérent de leur expérience de grossesse qui les différencie des deux autres groupes qui, eux, sont structurés de façon plus défensive. (...) Dans le modèle des représentations « intégrées », l'enfant apparaît mieux défini affectivement et cognitivement que dans les deux autres modèles. Il est considéré comme une personne avec certaines caractéristiques individuelles et se présente comme l'enfant « imaginaire », l'enfant voulu et partagé avec le partenaire qui se place dans la relation de couple sous-tendue par la vie fantasmatique de la mère et du père.

Le groupe de femmes ayant des représentations « désinvesties » paraît construire la représentation de soi en tant que mère plus autour de la dimension cognitive que les deux autres groupes. Dans ce groupe de femmes, le modèle narratif de soi en tant que mère apparaît plutôt déstabilisé par la présence d'un noyau affectif exigu. Le résultat en est un tableau représentationnel pauvre en émotions, perceptions et fantasmes et également assez abstrait, qui communique une certaine platitude narrative, probablement parce qu'il est influencé par l'usage d'images du rôle maternel socialement fournies plutôt qu'élaborées personnellement. (...) Dans la représentation « désinvestie », la dimension normative et sociale semble prendre le dessus par rapport à la dimension imaginative. (...) La représentation de l'enfant chez les femmes de ce groupe est aussi moins différenciée et moins riche que la représentation « intégrée » de l'enfant. Elle a cependant des caractéristiques très différentes de celles de la représentation « ambivalente ». L'image de l'enfant est conventionnelle, elle se conforme à des modèles socioprofessionnels et donne l'impression que les influences extérieures sont prépondérantes dans la conception que la mère a de l'enfant qui n'est pas caractérisé comme « son » enfant. Une certaine platitude représentative, typique de ce style, peut également être exprimée par rapport à l'enfant à travers une image peu réaliste de l'enfant qui va naître, décrit comme un enfant « déjà grand ». Cela est aussi un signe de faible différenciation de la représentation de l'enfant.

Le profil du groupe ayant des représentations « ambivalentes » et construit principalement sur la composante « affective » des représentations, tout comme le groupe précédent, ne présente pas d'intégration des dimensions affective et cognitive, bien que pour des caractéristiques opposées. Il est peu cohérent, contradictoire et confus, et a plus de difficultés à organiser clairement le récit de l'expérience. (...) La représentation de l'enfant dans le groupe de mères ayant un style « ambivalent » est principalement construite autour de la dimension imaginative caractérisée par la dominance des fantasmes. L'enfant apparaît davantage comme peu différencié, tiré directement des conflits libidinaux et narcissiques de la mère. Cet enfant reste séparé des configurations parentales du couple et naît surtout du désir de maternité plus étroitement lié au conflit œdipien maternel, au domaine des fantasmes omnipotentes dont parle Winnicott (1958), imbibé de besoins infantiles et de l'adolescence qui peuvent interférer avec l'individuation de l'image de l'enfant (Tambelli 1999, p.66-78).

Il apparaît de ces analyses que les trois styles de représentations maternelles se distinguent essentiellement selon que les dimensions affectives et/ou cognitives du discours paraissent plus ou moins intégrés ; c'est le degré d'intégration plus ou moins positif sur les facteurs cognitifs ou affectifs définis plus haut qui permet d'identifier les styles :

Style représentationnel	Intégré/équilibré	Étroit/désinvesti	Non-int./ambivalent
Facteur cognitif	+	+	-
Facteur affectif	+	-	+

Nous pouvons anticiper sur la suite et noter que ces trois styles correspondent ainsi aux trois modes de discours identifiés par André Green (1973, 1992) puis par François Duparc (1998) dans le cadre de leurs recherches cliniques (Cf. Chap. 9). Ces trois types de discours sont définis selon l'équilibre respectif des processus primaires et secondaires dans le discours et selon leur lien aux affects. Les processus tertiaires, réalisés par le sujet conscient au travers du discours, permettent précisément d'articuler ces deux types de processus et de lier les affects avec les représentations verbales. Dans le cadre de ces travaux, le type « étroit/désinvesti » correspondrait à un discours où dominent les processus secondaires ; le discours « ambivalent » serait au contraire essentiellement basé sur des logiques primaires et en partie envahi par des affects non liés ; le type « intégré » paraît articuler les deux types de processus et est « secondarisé ». Ainsi retrouvons-nous dans le travail d'Ammaniti et Stern une typologie importante dans la théorisation psychanalytique de la pensée. Selon cette lecture, les auteurs s'avèrent proposer une grille d'analyse pertinente pour l'identification de

certaines caractéristiques de l'élaboration, au travers du discours, au sujet d'une problématique spécifique. Nous travaillerons avec ces grilles d'analyse en les remaniant légèrement.

Hypothèses

Sur la base des travaux de Coenen-Huther et d'Ammaniti et Stern, nous pouvons à présent opérationnaliser et reformuler le lien entre rapport à la continuité, recours aux références culturelles et genre d'élaboration des changements liés au devenir parent et à la naissance de l'enfant. La notion de rapport à la continuité est traduite en une variable admettant quatre modalités (C : continuité // D : discontinuité // Ex : exhumation // A : Anomie). La notion d'élaboration de l'expérience est quant à elle traduite en une variable « Cohérence du discours » admettant trois modalités (I : Intégré // Am : ambivalent // E : étroit).

Nous nous proposons d'examiner le rôle des références culturelles en rapport avec le rapport à la continuité des parents et le degré d'élaboration du discours.

D'une part, nous allons examiner si, et dans quelle mesure, il existe des relations significatives entre les modalités de rapport à la continuité et les types de discours des parents (et non pas des rapports de causalité !). Il s'agit donc d'examiner de manière plus systématique les relations que nous avons observées aux chapitres 6 et 7. Sur la base de la réflexion théorique menée jusqu'ici, nous nous attendons à trouver :

- (i) Un lien entre les modalités supposant une conscience temporelle et une certaine élaboration du discours, à savoir, une forte association entre les discours de type continuité, discontinuité et exhumation (C, D, E) et des discours de type intégré (I).
- (ii) Un lien entre les discours sans conscience du temps et les discours qui témoignent d'une moindre élaboration de l'expérience émotionnelle, à savoir, une forte association entre un rapport anémique à la continuité (A) et des discours de type ambivalents (Am).

D'autre part, nous examinerons le rapport entre ces dimensions et les facteurs socio-professionnels ; pour que les deux relations ci-dessus soient informatives, il faudrait qu'elles soient indépendantes de ces déterminations.

Par cette analyse, nous laisserons les processus d'élaboration psychiques que médiatiseraient les références culturelles dans une « boîte noire ». Pour tenter de les en sortir, nous devons changer de niveau d'analyse - ce que nous ferons aux deux chapitres suivants. En particulier, au chapitre 10, nous examinerons si, et comment, les références culturelles sont des ressources dans l'élaboration des représentations de soi et de l'enfant.

Traitement des données

Les 800 pages de transcription ont été analysées et codifiées selon deux grilles reprises des travaux de Coenen-Huther et d'Ammaniti et Stern et de leurs collaborateurs. En fonction de différents indices, chaque personne interrogée a été identifiée comme ayant un type de rapport à la continuité et ayant un type d'intégration de cohérence de discours. Le rapport à la continuité est identifié sur la base de certains types de contenus de discours et certains choix des parents ; le type de cohérence du discours est estimé sur la base de contenus, d'indices formels ponctuels (comme l'usage des pronoms) et globaux (contradictions, incohérences, tonalité émotionnelle) (Cf. Annexe 3b). Trois personnes ont effectué ce travail - nous-même et deux contrôleurs, deux étudiants avancés et rémunérés, sans que ce travail ne soit part de leur cursus¹⁰⁴. Chaque étudiant a été vu

¹⁰⁴ Je remercie ici Alex G. Groza et Deniz Gyger pour leur travail sérieux et patient, et leur esprit critique.

individuellement pour une présentation de la recherche (mais pas des hypothèses) et une explication détaillée de la grille d'analyse. Après quelques semaines, chaque contrôleur a été revu ; les points de la grille qui portaient à confusion ont été alors discutés. Les contrôleurs ont alors, pour chaque entretien, rempli à la main un jeu de documents, ou de « fiches » qui permettent un relevé des indices pertinents pour l'identification des catégories auxquels appartiennent leur discours et leur rapport à la continuité. Ces fiches figurent en Annexe 5. Dans la fiche A figurent les cinq dimensions du discours pertinentes pour la décision de la modalité de type de cohérence de discours (richesse des perceptions ; ouverture au changement ; investissement affectif ; cohérence ; différenciation ; dépendance sociale ; émergence des fantaisies). Le contrôleur formé identifie dans la transcription des indices appartenant à chacune de ces dimensions ; il relève d'abord dans les deux premières colonnes le numéro de la ligne, un extrait indiquant l'indice considéré, et une justification de ce choix. Lorsque l'entretien est dépouillé de cette manière, le contrôleur utilise ensuite la grille en Annexe 3h pour attribuer une note de 1 à 5 à chacun de ces indices. Il décide enfin d'une note dominante pour chacune des six dimensions. Le tableau qui figure à la page 303 permet alors de décider du type de cohérence de discours. De la même manière, il relève dans la fiche B les lignes et des extraits de textes qui fournissent des indices quant au rapport à la continuité de la personne interrogée. Il décide alors de la catégorie de rapport que cet indice désigne ; il fait ensuite une attribution finale. Les fiches A2 et B2 ont été remplies par les contrôleurs, mais n'ont pas servi pour des analyses systématiques. En revanche, elles ont été utiles pour renforcer nos analyses interprétatives au chapitre 10.

Nous avons confronté les codifications des deux contrôleurs (qui ne s'étaient pas rencontrés) et les nôtres sur les variables « rapport à la continuité » (fiche B) et « type de cohérence du discours » (fiche A) ; 75% des cas étaient d'emblée attribués aux mêmes catégories chez les trois codificateurs. Les cas problématiques ont été discutés à trois, en reprenant le détail des arguments textuels et les décisions qui ont été prises à chaque étape de la codification. Un accord a été trouvé sur chaque cas. La triangulation (comparaison des arguments textuels pour la notation de chaque dimension) a notamment fait émerger une des raisons des divergences, probablement liée à l'évaluation implicite véhiculée par les labels des catégories de la grille d'Ammaniti & Stern (traduite de l'italien) ; selon la sensibilité de chaque codificateur, ces connotations ont parfois interféré avec la notation finale. Par exemple, le terme « ambivalent » a été ressenti comme péjoratif et parfois attribué avec réticence. Ce point a pu être clarifié et un accord a facilement été trouvé. Finalement, les sept cas que les codificateurs attribuaient encore à des catégories différentes sur la variable « type de cohérence du discours » (fiche A) ont été considérés comme cas limites. Toutefois, en fonction des scores sur les dimensions « ouverture au changement », « cohérence » et « différenciation » - les plus pertinents dans le cadre de notre recherche - nous avons décidé d'une catégorie finale tout en prenant note de la spécificité du cas¹⁰⁵.

Dans les cas où les deux parents étaient présents lors de l'entretien, l'analyse séparée des interventions a mis en évidence les différences qui existent dans les discours de chacune des personnes. Les discours des deux partenaires ont par conséquent été codifiés séparément. Pour 40 entretiens, 8 pères étaient présents avec la mère de l'enfant ; nous disposons donc des codifications de 48 personnes, et nous présenterons certaines distributions de l'ensemble de cette population. Cependant, lorsque nous examinerons les rapports entre deux variables, nous examinerons seulement les profils des mères ; ceux des pères sont différents, mais nous avons trop peu de cas pour que cette différence soit décrite de manière pertinente.

Étant donné la taille de l'échantillon et le nombre de variables, nous avons essentiellement examiné les distributions de la population sur chacune des trois variables, puis les probabilités qu'il y ait des

¹⁰⁵ Quatre « intégré » tendent vers « étroit » ; deux « ambivalents » tendent vers « étroit » pour l'un, « intégré » pour l'autre ; un « étroit » tend vers « intégré ».

rapports de dépendance entre ces variables (niveau socioprofessionnel, cohérence du discours, continuité). Nous avons utilisé le calcul du Chi carré de Pearson ; comme d'autres calculs de statistique descriptive, cet indice permet d'évaluer si l'on peut écarter (ou non) l'hypothèse selon laquelle deux variables sont indépendantes. Ce test ne permet en revanche pas de décrire la force de la dépendance éventuelle entre les variables.

2. Cohérence et continuité dans le discours

Le rapport à la continuité

La première question à laquelle nous permet de répondre cette codification est celle du rapport des parents à l'histoire de leur famille, à un bagage qui leur aurait été transmis, à une mémoire qu'ils cherchent à maintenir. Les parents sont-ils dans un rapport de continuité à cette mémoire, revendiquent-ils une rupture à celle-ci, ou encore sont-ils simplement indifférents à ces questions de transmission ? Les parents se répartissent de la manière suivante :

Table 3

Répartition de la population (pères et mères) en fonction du rapport à la continuité

	Nombre de parents	Pourcentage sur population
Exhumation	4	8%
Continuité	24	50%
Discontinuité	3	6,25%
Anomie	17	35%
<i>Total</i>	48	100%

Les chiffres très inégaux appellent quelques commentaires. D'abord, expliquons la faiblesse des scores « exhumation » (plus loin : Ex) : ce type de rapport à la continuité est une sous-variante de la continuité, mais il reste lié à des parcours assez particuliers, comme nous le verrons. Le très faible score des rapports en « discontinuité » (plus loin : D¹⁰⁶) est lié au fait nous avons considéré comme tels que les cas de rupture revendiquée, face à un bagage identifiable en tant que tel. De fait, la limite entre des cas de « continuité » dans lesquelles les bagages culturels sont acceptés mais renégociés, réadaptés par les parents, et ceux dans lesquels des ruptures sont revendiquées sur la base d'une connaissance et d'une évaluation de ces mêmes bagages tend alors à s'estomper. Étant donné la disparité de ces chiffres et le fait que les trois modalités C, D, et Ex supposent d'une part que la personne ait une conscience d'un bagage culturel dont il est (de fait) porteur et par rapport auquel il se positionne, et d'autre part que ceci exige une prise en compte d'au moins trois générations, nous pouvons rassembler ces modalités sous une catégorie générale CDEx. Celle-ci se distingue en bloc de la modalité « anomie » qui traduit l'absence d'une telle conscience de bagage et de l'idée d'une continuité transgénérationnelle. Ceci donne :

CDEx = 65%	Proportion sur la population totale
A = 35%	

¹⁰⁶ Outre son aspect économique, le recours à des abréviations permet de réduire les connotations évaluatives des intitulés des modalités de cette variable ; ces connotations, liées à l'origine clinique de la grille (et peut-être aux aléas de la traduction) - voilent l'intérêt réel de cette grille.

Ce score indique avant tout que 65% des discours des parents font mention explicite de certains éléments du « bagage » qui leur est transmis dans leur famille lorsqu'ils choisissent le prénom de leur enfant. Ainsi, malgré des prénoms qui peuvent parfois sembler suivre les « modes », les parents ont une réflexion qui s'ancre d'abord dans une prise en compte de traditions, de manière de faire, d'usages, en tant qu'ils maintiennent une certaine continuité. Comme nous l'avons vu, très peu revendiquent clairement une rupture avec cette mémoire. Au contraire, comme le remarquent d'autres chercheurs déjà mentionnés (Coenen-Huther 1994 ; Déchaux 1997), il semble bien y avoir plutôt connaissance et recombinaison de bagage transmis.

Les 35% des parents ne mentionnent pas ces éléments spontanément, ou alors, une fois questionnés, avec indifférence ; pour eux, la dimension temporelle n'est pas pertinente. Rappelons cependant que la continuité ou alors l'anomie des parents n'est pas strictement liée aux types de prénoms choisis pour les enfants. Les catégories ne sont pas déterminées par le fait qu'un prénom puisse être considéré comme « à la mode » ou « traditionnel » ; c'est l'ensemble des références à des coutumes, des principes, des manières de faire, des récits qui sont mentionnées par la personne durant l'entretien qui entrent en ligne de compte.

Dans le cadre de ses travaux sur la mémoire familiale, Coenen-Huther (1993) a montré que le rapport à la continuité familiale, ou plus exactement, à la connaissance de la mémoire de la famille¹⁰⁷, était variable en fonction des catégories socioprofessionnelles. Les familles des classes les plus élevées développent ainsi préférentiellement une mémoire « statutaire » visant à maintenir certains privilèges et marquant explicitement sa continuité (Coenen-Huther 1994). Dans quelle mesure la répartition obtenue ici est-elle dépendante du niveau socioprofessionnel des parents?

La répartition par classe est très inégale en raison de la taille de l'échantillon. En croisant le rapport à la continuité des mères en fonction des classes socioprofessionnelles¹⁰⁸, il est difficile d'écarter l'hypothèse de leur indépendance (chi carré de Pearson = 2,79, dl = 3, p = n.s.(0.425)).

¹⁰⁷ Elle note ainsi que l'empan de la mémoire est en particulier plus large et long chez les personnes de classes sociales élevées (professions libérales, cadres supérieurs). Chez les familles aristocrates la mémoire familiale remonte jusqu'à des ancêtres mythiques, chez les familles bourgeoises à quatre ou cinq générations ; ceci serait lié à la fonction sociale du lien à la parenté. Chez les familles bourgeoises, une conscience du temps plus importante serait due à un besoin de planifier d'avantage la gestion des ressources et des investissements, l'étendue latérale des liens étant expliquée par son utilité. Dans les classes élevées, les ancêtres ont essentiellement une fonction de distinction, qui se lit dans l'inscription de la lignée dans l'environnement social ; l'appartenance est signalée par la visibilité des postes occupés par la parenté. Les cadres supérieurs, les personnes occupant des professions libérales, les intellectuels mentionnent leur appartenance catégorielle, les biens transmis, dans une perspective longue, avec des souvenirs des aïeux et une forte historicité. Il y aurait là un effet des formations supérieures, valorisant une vision historique, dynamique. Les classes moyennes montrent davantage leurs aïeux comme des victimes de leurs destins. Les classes élevées s'expriment objectivement, font des récits très peu expressifs, au contraire des autres classes.

¹⁰⁸ Rappelons les distinctions proposées au chapitre 5, où, en suivant la distinction proposée par Coenen-Huther (1994) nous avons distingué : C1 : les ouvriers et petits employés // C2 : les membres de la classe moyenne traditionnelle (agriculteurs, petits artisans, commerçants et indépendants des secteurs primaire et secondaire) // C3 : les membres de la classe moyenne nouvelle (employés et petits indépendants du secteur tertiaire) // C4 : les cadres supérieurs, les industries et les membres des professions libérales. (Coenen-Huther 1994, p. 54). Néanmoins, ajoutons que nous avons vérifié les niveaux de formation (cf. Annexe 1) (ainsi, Classe 4 signifie « cadre supérieur » et/ou formation secondaire supérieure, classe 3 lie petits cadre etc. et/ou formation secondaire de type HES, etc.).

Table 2a

Répartition du rapport à la continuité de la mère en fonction de la classe socio-professionnelle

Classe socio-professionnelle		Rapport à la continuité		Total
		CDEx	Anomie	
	Classe 1	4	6	10
	Classe 2	3	1	4
	Classe 3	12	9	21
	Classe 4	4	1	5
	Total	23	17	40
		57,5%	42,5%	100% ¹⁰⁹

En additionnant les classes (1 et 2) d'un côté et (3 et 4) de l'autre, et en faisant un Test de Fisher, les résultats sont similaires ($p=n.s$ (0.52), (2-queues)¹¹⁰.

Table 2b

Répartition du rapport à la continuité de la mère en fonction de la classe socio-professionnelle

Classe socio-Professionnelle		Rapport à la continuité		Total
		CDEx	Anomie	
	Classes 1 + 2	7	7	14
		50%	50%	100%
	Classes 3 + 4	16	10	26
		61,5%	38,5%	100%
	Total	23	17	40
		57,5%	42,5%	100%

Néanmoins, il est vrai que les cas en anomie semblent plus rare dans les deux classes supérieures, et cela pourrait indiquer que les tendances indiquées par Coenen-Hutber se retrouvent ici.

Dans notre codification, les personnes soucieuses de transmettre leurs propres valeurs sans référence temporelle n'ont pas été considérées comme s'inscrivant dans un rapport de continuité C. Cela permet de différencier les personnes qui veulent maintenir des pratiques familiales liées à la convivialité et à la qualité d'un certain climat affectif, de celles qui veulent transmettre une mémoire transgénérationnelle, supposant une conscience claire de la continuité. Il est donc intéressant de noter que des personnes de toutes les classes sont sensibles à cette dimension temporelle.

La cohérence dans le discours

La dimension « cohérence du discours » désigne le type d'élaboration du discours et en particulier l'équilibre atteint, dans le discours, entre d'une part l'élaboration des émotions et des images fantasmatiques et d'autre part l'articulation narrative et argumentative.

Les résultats sont distribués de manière suivante :

¹⁰⁹ La différence entre ces proportions et celles qui sont présentées plus haut est due au fait que nous ne tenons ici compte que des femmes. Plus haut, les pères étaient inclus dans la population, et ceux-ci étaient comparativement davantage conscients de la continuité familiale. Cela pourrait aller dans le sens de l'idée que les pères, moins présents dans l'engendrement biologique, confèrent une certaine importance à l'engendrement culturel et symbolique.

¹¹⁰ De même si l'on additionne classe 1 et 2, en gardant classe 3 et 4 distincts (Chi carré = 1,36, dl = 2, $p = n.s$ (0,507)).

Table 3

Répartition de la population (pères et mères) en fonction du type de cohérence du discours

	Nombre de parents	Pourcentage sur population
Étroit/Désinvesti	12	25%
Intégré	25	52%
Ambivalent	11	23%
<i>Total</i>	48	100%

Il apparaît d'emblée que la moitié des parents se regroupent dans la catégorie « intégré/équilibré » (plus loin : I) alors que la seconde moitié est partagée entre les deux autres catégories, respectivement 25% en « étroit/désinvesti » (plus loin : E) et 23 % en « Ambivalent » (plus loin : Am). De cela, et partant des résultats d'Ammaniti & Stern (1999) - pour peu que notre adaptation de la grille permette une telle inférence - nous pouvons simplement déduire que la moitié des parents interrogés quelques mois après la naissance d'un enfant semblent avoir une représentation suffisamment élaborée et intégrée de l'enfant ainsi que d'eux-mêmes comme parents. Cette représentation semblerait, selon les auteurs, offrir une base de prédiction pour le développement ultérieur des relations d'attachement mère-enfant et donc du développement ultérieur de l'enfant.

En revanche, la moitié des parents n'est pas dans cette situation - soit que ceux-ci développent des représentations rationalisantes, coupant l'accès aux émotions (E), soient qu'au contraire ces dernières semblent déborder leurs capacités de contenance et d'élaboration (Am). En l'absence de données antérieures similaires, il nous est impossible de dire si cette proportion est « normale » ou s'il faut y voir un signe - inquiétant, rassurant - des capacités d'élaboration des parents. Il est en revanche bien plus pertinent de voir en quoi se différencient les parents des trois groupes.

Ammaniti & Stern (1999) avaient fait le choix de limiter leur population à une seule et même classe sociale¹¹¹. Étant donné la diversité des classes socioprofessionnelles de notre échantillon, il faut se poser la question du rapport entre ces deux dimensions. L'appartenance à une classe socioprofessionnelle élevée ne suffirait-elle pas à expliquer une facilité à développer un discours cohérent, témoignant d'une certaine capacité à élaborer l'expérience émotionnelle et personnelle et à en parler ? En fait, les deux dimensions paraissent indépendantes (Chi carré de Pearson = 3,85, dl = 6, p = n.s. (0.697)).

Table 4a

Répartition du type de cohérence du discours des mères en fonction de la classe socioprofessionnelle

		Type de cohérence du discours			<i>Total</i>
		Étroit	Intégré	Ambivalent	
Classe socio-économique	Classe 1	3	3	4	10
	Classe 2	2	2	0	4
	Classe 3	5	11	5	21
	Classe 4	1	3	1	5
	<i>Total</i>	11	19	10	40
		27,5%	47,5%	25%	100%

¹¹¹ De leur propre aveu, afin de faciliter leur étude - tout en ayant du coup limité les possibilités de généralisation des résultats.

A nouveau, en additionnant les classes 1 et 2, et 3 et 4, les deux variables se révèlent indépendantes (Chi carré=1,11, dl=2, p=n.s. (0,573)).

Table 4b

Répartition du type de cohérence du discours des mères en fonction de la classe socioprofessionnelle

		Type de cohérence du discours			Total
		Étroit	Intégré	Ambivalent	
Classe socio-économique	Classe I +2	5	6	5	16
		31,3%	37,5%	31,3%	100%
	Classe 3 + 4	6	13	5	24
		25%	54,2%	20,8%	100%
	Total	11	19	10	40
		27,5%	47,5%	25%	100%

Une tendance apparaît néanmoins : dans les classes moyenne supérieure (3) et les cadres (4), le nombre de discours intégrés est proportionnellement plus important que dans les classes ouvrière (1) et de la classe moyenne inférieure (2). Dans aucun cas, cependant, les discours intégrés ne sont absents ou clairement moins présents que d'autres types de discours.

Ce résultat est important : *il indique que le degré d'élaboration de l'expérience des mères, tel qu'il a été opérationnalisé ici (cohérence du discours et intégration des affects), ne peut pas être simplement expliqué par le niveau socioprofessionnel des mères ;* indépendamment de celui-ci, des personnes peuvent élaborer ces expériences et développer un discours à ce propos. Une des raisons de cela serait que ces appartenances socioprofessionnelles ne reflètent pas le niveau de formation des mères et leur familiarité au langage écrit ou oral. Toutefois, nous avons contrôlé la profession et le degré de formation des parents; la plupart des couples sont homogènes d'un point de vue socioprofessionnel. Enfin, Coenen-Huther, en proposant la catégorisation que nous avons retenue, discute cette question et considère que celle-ci reflète également quelque chose du « socioculturel ». La question de ce que l'on évalue en demandant le niveau de formation et la profession de quelqu'un reste en suspens, ainsi que celle du lien entre ces catégories et les capacités élaboratives que nous cherchons à examiner à travers le discours.

Cette question se pose également, et d'une autre manière, lorsque l'on examine les transcriptions des entretiens : certains discours d'universitaires sont indubitablement classifiables comme « ambivalents » (confus, peu argumentés, envahis par les émotions), des femmes de niveau de formation relativement simple, dans des couples artisans, développent des discours « équilibrés » (complexes, structurés, sensibles..) – lorsque nous présentons des analyses qualitatives avec ces précisions (chap. 10), nous cachons néanmoins les appartenances socioprofessionnelles pour maintenir l'anonymat. Cette discussion rend d'autant plus intéressant un examen des autres dimensions susceptibles d'être liées aux différents modes d'élaboration de l'expérience tels qu'ils apparaissent ici¹¹².

Continuité et cohérence

Les deux calculs de contrôle liés aux appartenances socioprofessionnelles des parents indiquent que les données obtenues ne peuvent pas être strictement considérées comme dépendantes des

¹¹² Notons aussi que le style de cohérence et le type de rapport à la continuité paraissent indépendants du nombre d'enfants et de l'âge des mères, l'âge étant par ailleurs indépendant du nombre d'enfants.

catégories socioprofessionnelles des parents dans les limites données par la taille de notre échantillon. Qu'en est-il alors du rapport entre continuité et type d'élaboration du discours ?

La répartition des parents est la suivante :

Table 5

Répartition du type de cohérence du discours dans la population (pères et mères) en fonction du rapport à la continuité

	Étroit	Intégré	Ambivalent	Total
Exhumation	0	4	0	4
Continuité	7	15	2	24
Discontinuité	1	2	0	3
Anomie	4	4	9	17
Total	12	25	11	48

Nos hypothèses portaient sur la relation qui pourrait exister entre le rapport au passé et le degré de cohérence du discours - voire des représentations ; en particulier, nous voulions examiner en quoi le rapport à la continuité serait lié aux modalités de la cohérence des représentations énoncées au travers du discours.

Nous faisons d'une part l'hypothèse qu'un rapport au temps tenant compte de la continuité familiale (« C ») se traduirait par un fort degré d'élaboration de l'expérience (« I ») et d'autre part qu'en l'absence de cette continuité, une telle élaboration serait compromise (A ne serait pas associé à « I », et surtout à « Am »).

Lorsque nous croisons les variables concernant les mères nous obtenons des chiffres et un seuil de significativité qui ne permet pas d'affirmer que les deux variables sont dépendantes (Chi carré de Pearson = 11,54, dl = 6, p = n.s (0.073)). Néanmoins, cette fois, en raison de la taille de l'échantillon, ce résultat indique une tendance intéressante.

Table 6

Répartition du type de cohérence du discours des mères en fonction du rapport à la continuité

		Type de cohérence du discours			Total
		Étroit	Intégré	Ambivalent	
Rapport à la continuité	CDEX ¹¹³	7	14	2	23
		30,4%	60,9%	8,7%	100%
	In modalité Du type de cohérence	63,6%	73,7%	20%	57,5%
	Anomie	4	5	8	17
		23,5%	29,4%	47,1%	100%
	In modalité Du type de cohérence	36,4%	26,3%	80%	42,5%
	Total	11	19	10	40
		27,5%	47,5%	25%	100%
	In modalité du type de cohérence	100%	100%	100%	100%

¹¹³ NB : Au-dessus, nous avons précisé qu'il était logiquement plus juste de rassembler les catégories Continuité + Discontinuité + Exhumation en une seule catégorie (CDEX).

Ce tableau appelle les commentaires suivants. Premièrement, 73% des discours intégrés sont produits par des parents qui s'inscrivent dans un rapport de continuité familiale ; à l'inverse, 80% des discours ambivalents sont produits par des parents dans un rapport anémique à la temporalité ; ceci va dans le sens de nos hypothèses.

Comment comprendre ces données ? Rappelons que les discours « Am » se caractérisent par leur confusion interne ; l'apparente difficulté du parent à développer un discours autonome, subjectif, à se situer face à ses parents ; l'incapacité à avoir une représentation claire et distincte de l'enfant ; la place très grande des images et des fantaisies dans le discours, qui le rendent parfois à la limite de l'irréel. Il apparaît ainsi que les parents qui produisent ce type de discours sont aussi ceux qui ne se positionnent pas par rapport à une temporalité historique et aux questions de transmission verticale. Ainsi, l'absence de conscience de, ou de possibilité d'avoir un « bagage » mémoriel objectivable aurait un rapport à la difficulté manifester, au travers du discours, une représentation claire de l'enfant à venir. En ce sens, ces résultats rejoignent ceux qui ont été mis en évidence par les auteurs qui ont travaillé sur la temporalité à l'adolescence (autre moment de transition) ou sur les questions de projet chez les adultes (Aumont & Mesnier 1992 ; Palmonari 1993).

Deuxièmement, une majorité des parents dans un rapport à la continuité ont des discours qui peuvent être considérés comme « I » (60,9%) alors que 30% sont des discours « E ». Le rapport à la continuité suppose que les parents fassent appel à des principes en cours dans la famille, à des systèmes de valeurs et d'orientations partagées dans leur groupe de socialisation d'origine et plutôt « traditionnels ». De tels systèmes proposent en principe précisément une manière collective de gérer et d'organiser l'expérience en lui conférant une signification partageable, réduisant ainsi la dimension angoissante de situations à gérer. En ce sens, la faible proportion des discours « Am » des parents qui s'inscrivent en continuité traduirait la relative « efficacité » de ces contenants et de ces structures culturelles pour l'élaboration de l'expérience. Dans certains cas, cette élaboration intègre la richesse des représentations des futurs parents (I) ; dans d'autres cas apparaît le risque que ces « contenants » (dont nous devons discuter plus loin) appauvrissent la richesse émotionnelle et imaginaire de l'expérience vécue, la réduisant à sa forme rationalisée et coupée de l'expérience vécue (E).

Troisièmement, lorsque nous revenons à la répartition des types de cohérence du discours des parents en fonction du rapport à la continuité (Table 5), il apparaît que *tous* les cas de discours en « exhumation » (n=4) sont aussi des discours « I » et que les discours en discontinuité ne sont jamais des discours « Am ». Il semblerait donc que le travail psychique que demandent ces deux modalités excluent un discours de type « Am » ; comment expliquer cela ? Toutes deux exigent une conscience de l'existence d'un bagage familial et d'une continuité. Dans le cas de « D », la rupture suppose en effet d'être explicite. Elle suppose l'objectivation au moins partielle d'un « bagage culturel », acquis lors de la socialisation primaire, qui a fait l'objet d'une transmission dont a bénéficié la personne. La rupture se construit sur la base de cette part explicite minimale (même lorsque d'autres aspects du bagage restent implicites). Ce rejet, toutefois, peut se faire de manière plus ou moins « raisonnée » ou alors par nécessité intérieure, émotionnelle, comme c'est par exemple le cas à l'adolescence ou parce que les expériences que la personne aurait associées à ce bagage causent trop de souffrance psychique (Zittoun 1996b). Cette part de conscience du bagage et de la temporalité - face à laquelle il y a revendication de rupture, ainsi que la capacité de distanciation minimale que celle-ci exige, semble aller de pair avec une forme de capacité d'élaboration et d'articulation du discours et des émotions.

En revanche, un rapport « Ex » à la continuité traduit la démarche d'une personne qui prend conscience du fait qu'elle n'a pas bénéficié du tout, ou pas suffisamment, de la transmission d'un bagage culturel qu'elle sait ou imagine être celui de ses ascendants, et qui déciderait de le compléter et de le transmettre à la génération suivante. Comme elle n'a pas été socialisée à cette

culture et qu'elle n'en connaît pas le langage, les symboles ou les récits, cette exhumation exige un travail de documentation, de reconstitution et d'apprentissage de ce bagage disparu, ainsi que de manipulation de récits et de symboles. La personne fait donc un important travail de recherche, d'élaboration, d'appropriation, soutenu par une forte motivation (le sentiment de nécessité qui soutient cette démarche) (Aumont & Mesoier 1996) ; elle accompagne une conscience aiguë de la temporalité historique. Il paraît alors vraisemblable de penser qu'une telle démarche active de recherche et d'acquisition de nouvelles compétences et connaissances de références permet simultanément à la personne de symboliser et d'élaborer son expérience. La personne est en effet activement engagée dans une activité de construction de signification dans un espace culturel structuré et investi. Le fait que cette démarche ne soit effectuée par aucun parent développant de discours « A » ou « E » semble bien corroborer cette lecture.

Quatrièmement, si les 47,1% des parents en « anomie » temporelle ont des discours « Am », il est remarquable que le 42,9% restants se partagent de manière équivalente entre discours « E » et « I ». En effet, ceci indique que l'anomie temporelle peut également être associée donner lieu à des discours « étroits ». Les parents trouveraient ainsi des formes de contenance et d'élaboration non liées aux traditions des groupes de socialisation primaire qui laissent peu de place à une prise en compte et une intégration de la richesse de l'expérience. Il semblerait que de telles références appauvrissent donc l'expérience et sa qualité émotionnelle ; il s'avère de fait que les parents font des énonciations renvoyant à des représentations plus conventionnelles.

Enfin, les 29,4% des parents qui sont en anomie temporelle sont néanmoins les auteurs de discours « I ». Ces cas non prévisibles sont particulièrement intéressants : comment, dans quelle mesure, les parents élaborent-ils des discours qui articulent l'expérience présente avec des représentations de l'enfant sans pour autant faire appel à des systèmes de références traditionnels ou familiaux ? De quelles ressources non traditionnelles disposent-ils ? C'est dans ce genre de combinaisons extrêmes que l'efficacité éventuelle des ressources culturelles en diffusion pourra probablement être mise en évidence.

3. Des relations entre variables aux processus d'élaboration symbolique

Les analyses effectuées ici, certes coûteuses en travail et en temps, ne révèlent pas de relations significatives, notamment en raison de la taille de l'échantillon. Des tendances apparaissent néanmoins : le rapport à la continuité et le type d'élaboration du discours ne semblent pas être la simple traduction de différences de niveaux socioprofessionnels. Comme le permettait d'envisager notre réflexion théorique, le discours des mères qui se placent en continuité familiale tend à être de type « I » - témoignant d'une certaine intégration de l'expérience émotionnelle et rationnelle de la maternité. De manière complémentaire, les discours des mères qui traduisent une certaine anomie temporelle témoignent d'une plus faible intégration de l'expérience, puisqu'ils sont plutôt de type « Am » - l'émotion reliée qui lui est attachée étant plus difficilement contenue et élaborée. En revanche, de manière plus intrigante, nous avons observé que des discours « I » sont également produits par des mères en anomie temporelle, c'est-à-dire pour qui les références à l'ancrage temporel de la famille, ou l'idée de continuité, ne sont pas pertinentes.

Dans ce chapitre, si nous avons montré qu'il y pourrait y avoir un lien entre l'usage de références culturelles traditionnelles et des indices d'une certaine intégration des changements, nous ne pouvons pas affirmer qu'il y ait simple influence de l'une de ces dimensions sur l'autre, et encore bien moins dans quel sens se ferait une telle influence. Au cours des analyses précédentes (Chap. 6 et 7), nous avons néanmoins indiqué que des éléments culturels mobilisés pendant la procédure de choix de prénoms offraient non seulement des ressources pour résoudre la tâche de trouver un prénom, mais qu'ils pouvaient aussi avoir un rôle dans le développement. Il apparaissait que

l'explicitation de dimensions culturelles traditionnelles lors des négociations et des raisonnements liés à la procédure de choix semblait pouvoir faciliter un travail de redéfinition identitaire et l'élaboration de représentations de soi dans l'avenir. Ici, il semble que les parents qui ont une conscience des éléments culturels liés à leurs familles et à leurs groupes de socialisation primaire élaborent plus facilement l'expérience de la transition vers la parentalité que d'autres. Il se pourrait que cela soit dû à certaines propriétés des systèmes culturels traditionnels, que de fournir des ressources pour l'élaboration de ces questions – comme l'idée de lignées et de temporalité transgénérationnelle, ou les récits et les gestes rituels qu'ils développent. Il se pourrait aussi que les personnes qui sont conscients de tels systèmes partagent certaines caractéristiques.

En revanche nous ne savons toujours pas quel rôle peuvent jouer des références culturelles en diffusion, et ne savons pas non plus en quoi certaines d'entre elles pourraient, parfois, participer de l'inscription temporelle ou de l'élaboration du discours des parents.

Comment fonder plus solidement l'idée selon laquelle ces éléments culturels sont non seulement intriqués dans les processus développementaux, mais encore qu'ils sont réellement des ressources pour ce travail d'élaboration ? Nous pouvons pour cela examiner la nature des références symboliques elles-mêmes ; mais cela n'aurait pas de sens si nous n'essayions pas d'avoir accès aux processus d'élaboration symboliques à l'œuvre.

Cela suppose d'une part que nous puissions définir un « lieu » psychique où de telles élaborations ont lieu, et d'autre part que nous puissions identifier des processus par lequel celles-ci se font.

Le cadre théorique dans lequel nous nous situons jusque-là ne nous donne pas les moyens d'examiner ces processus. En effet, à la fin du chapitre 2, nous constatons que les travaux qui s'y inscrivent, malgré leur intérêt pour l'articulation entre culture personnelle et collective et pour le rôle des objets culturels dans la pensée, s'intéressent surtout à la manière dont ces objets organisent l'activité matérielle qu'ils rendent possible. En revanche, la nature de ces objets et le travail psychique de construction de signification auxquels ils sont liés étaient peu envisagés. La capacité de la personne à élaborer des conflits nés en elle du fait de son inscription dans des contextes culturels hétérogènes n'y était également pas traitée. Finalement, ces travaux ne mettaient pas en rapport cette forme d'espace de médiation – là où se trouvent les objets culturels, les artefacts - et l'espace psychique de la personne, dans lequel se construit la signification unique qu'elle confère à une situation donnée. En effet, le niveau d'analyse auquel se situent ces approches ne permet pas d'y envisager « l'intériorité » de la personne, la manière dont la personne « vit » des significations culturellement médiatisées, et leurs résonances émotionnelles ou plus généralement biographiques.

Nous passons alors à présent à un autre niveau d'analyse qui nous permettra de rendre compte de processus intrapsychiques, de la subjectivité et de la vie émotionnelle des personnes, et de la manière dont le champ culturel peut offrir une forme d'espace pour l'élaboration psychique.

RESSOURCES CULTURELLES: DE L'ÉLABORATION DE L'EXPÉRIENCE AU
DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE

9. COMMENT LES ARTEFACTS SONT BONS POUR PENSER

En travaillant dans le cadre d'une psychologie socioculturelle, ou sociale et culturelle du développement cognitif, nous avons pu voir certains des usages d'éléments culturels par des personnes exerçant leur subjectivité lors du choix de prénom. Cela nous a permis d'examiner deux aspects des changements liés à la transition vers la parentalité. Nous avons vu que des éléments culturels mobilisés lors des négociations et réflexions nécessaires au choix de prénoms jouent un rôle dans l'élaboration de nouvelles représentations de soi comme parent ; en particulier, les principes ou répertoires ayant une inscription familiale ou groupale médiatisent certaines élaborations : ils structurent et étayent des procédures de décision et des raisonnements, sont directement identitaires, facilitent une inscription temporelle du récit de soi. Cette fonction d'aide à la pensée et à l'élaboration, rendue possible par la dimension symbolique de ces éléments fait d'eux des ressources culturelles (Chap. 6 & 7).

En revanche, au niveau d'analyse que nous avons adopté, le rôle des très nombreux éléments culturels en diffusion – notamment des artefacts – que mentionnent les parents est plus difficile à cerner. Dans ce cadre, ces éléments pourraient avoir un rôle de médiation ou de changement de perspective, permettant à la personne de prendre une distance nécessaire à une forme de construction de signification. Plus loin, à la fin du chapitre 7, nous formulons l'hypothèse selon laquelle, d'une certaine manière, par leur cohérence interne et leur temporalité, des récits pouvaient avoir une fonction structurante pour les personnes. Enfin, s'il a bien été possible de montrer au chapitre 8 qu'il existe un lien entre le rapport des parents à des éléments culturels de type traditionnel et le degré d'élaboration de leur expérience, tel qu'il est manifesté dans leur discours, nous ne pouvions rien dire sur la nature de cette relation, ni sur le rôle qu'y jouent les éléments culturels en diffusion.

Comme nous le suggérons au chapitre 2, pour avoir accès au travail d'élaboration alors à l'œuvre, par lesquels les éléments culturels peuvent être ressources pour des constructions de signification, il nous faut changer de niveau d'analyse. La métaphore, disions-nous, éminemment symbolique, envoie la personne vers un « ailleurs » imaginaire et culturel. Il nous faut à présent nous équiper de l'appareil conceptuel nécessaire à explorer cet ailleurs, que nous localisons dans l'intériorité de la personne – face interne de la subjectivité, entendue comme lieu d'émergence de la personne dans ses champs relationnels et culturels.

Nous allons donc nous pencher sur certaines approches psychanalytiques qui ont traité de manière micro-analytique des interrelations entre la culture et la pensée, l'affect et le corporel. Cela nous permettra d'atteindre certains processus par lesquels des éléments culturels pourraient jouer un rôle de ressource dans l'élaboration des expériences et des remises en question liées à la parentalité, notamment dans leurs prolongations émotionnelles, inconscientes et conflictuelles. (1) Nous commençons par préciser les liens entre les approches théoriques envisagées jusqu'ici et les approches psychanalytiques que nous suivrons. (2) Nous présenterons une manière dont ces travaux post-freudiens articulent psychisme et langage, (3) et le rôle qu'ils confèrent à certains artefacts textuels. (4) Nous examinerons alors certains des processus élémentaires du psychisme, conditions des représentations et du langage, (5) ce qui nous permettra de préciser le rôle de divers objets symboliques et des ressources culturelles dans l'élaboration psychique, dans une perspective développementale.

1. La psychanalyse pour l'étude de l'élaboration symbolique

Pour définir et saisir la nature des compétences symboliques permettant l'utilisation d'éléments culturels pour un travail d'élaboration de l'expérience et de construction de signification, ainsi que leur rôle dans le développement, nous avons exploré les domaines de la psychologie du

développement et de la psychologie culturelle au chapitre 2. Rappelons que ces approches nous ont cependant paru ne pas pouvoir rendre compte d'un certain nombre d'éléments :

1. En nous intéressant à la manière dont des personnes peuvent construire des significations dans des situations de leur vie, et du rapport entre ces significations et le développement – qui ne peut pas être décrit de manière normative dans le cas de la vie adulte – nous posons des questions qui exigent de postuler comme « sujet » de nos modèles une personne irréductiblement unique, dotée d'une intériorité et d'une subjectivité, d'une pensée et d'une vie émotionnelle complexes et échappant partiellement à la conscience. Néanmoins, les approches de la psychologie culturelle nous permettent au mieux de formuler l'existence d'une « culture personnelle » (Valsiner 1998) unique résultant de l'appropriation d'éléments culturels par la personne ; la personne pour qui cette culture a un sens unique et éveille des échos imaginaires n'est pas théorisée en tant que telle.

2. Nous ne pouvons pas non plus ignorer que les rapports que les personnes ont avec leur environnement social et culturel ne sont pas toujours relayés par le langage verbal, de même qu'une grande partie de la pensée n'est pas strictement « linguistique ». Or, comme nous l'avons vu, les travaux de psychologie culturelle ont examiné l'expérience culturelle au travers de métaphores et de symboles linguistiques.

3. Nous ne pouvons pas ignorer que la culture et son potentiel symbolique ont nécessairement des prolongations inconscientes. De telles prolongations, admises par les anthropologues, étudiées en elle-mêmes par les psychanalystes, acceptées dans le sens commun, ont été délaissées par la majorité des psychologues s'intéressant avant tout à la pensée opératoire, ou aux aspects observables de l'activité de pensée et de relation à autrui, même par les travaux qui ont cherché patiemment à avoir accès aux processus de pensée à l'œuvre dans des cadres socioculturels donnés, symboliquement riches ; les approches du développement admettant la vie émotionnelle inconsciente de l'enfant sont quant à elles plus discrètes sur les dimensions symboliques et culturelles de la vie enfantine.

4. La situation d'hétérogénéité culturelle qui caractérise les situations de modernité peut mener la personne à internaliser des éléments non seulement dysharmoniques, mais issus de systèmes culturels contradictoires ou incompatibles. Cela constitue alors les harmonies dialogiques « à la Bakhtine » de la culture personnelle. Qu'en est-il des conséquences de cette potentielle conflictualité ? Quelles en sont les implications émotionnelles pour la personne ? Selon certains auteurs, la conflictualité liée à la diversité des interprétations auxquelles ces internalisations peuvent donner lieu reste latente (Strauss & Quinn 1997) ; d'autres auteurs s'intéressent aux moments où cette dernière est génératrice de prises de conscience et de constructions nouvelles (Bruner 1996). Néanmoins, certains travaux tendent à indiquer que la non-élaboration de conflits crée précisément des tensions telles que la vie consciente et inconsciente deviennent alors perméables. Ainsi, en psychologie du développement et en psychologie sociale, certaines formes de conflits se sont révélées inhiber des processus de pensée (Pain 1981, Moscovici 1993, 1994). La question des effets inhibiteurs des conflits nous semble devoir être prise au sérieux devant les enjeux développementaux du devenir parent dans une société moderne.

5. Les approches culturelles considèrent certaines utilisations de ressources culturelles, mais leurs analyses se limitent souvent à des reconnaissances de structures textuelles. Or, pour comprendre les résonances symboliques et personnelles d'un élément culturel, éventuellement non verbal, et pour avoir accès à son potentiel conflictuel, il faut pouvoir tenir compte des contenus spécifiques (de quoi ça parle), et de la manière dont ces contenus trouvent des formes de représentations particulières. Il est donc nécessaire de changer de niveau d'analyse, et d'avoir accès aux processus d'élaboration propre à l'intériorité psychique.

Il nous semble que ces questions peuvent être toutes abordées dans le cadre d'une théorie psychanalytique. Historiquement, les courants dominants de la psychologie de l'intelligence, de la psychologie sociale ou culturelle et de la psychanalyse sont devenus farouchement distincts. Un tel clivage théorique a pu avoir des effets : il est compréhensible que Piaget se soit concentré sur les

structures logiques de la pensée et ait délaissé la vie affective, de même que Freud ait renoncé à s'aventurer dans les questions de « schemata » de base une fois évoquées (Furth 1987). Dans un cadre théorique de « l'activité située », articuler une analyse de la coconstruction d'une tâche et de sa signification avec une analyse de leurs prolongations intrapsychiques pose des problèmes méthodologiques et épistémologiques certains (mais pas insurmontables, par ex. Perret-Clermont 2001). De nombreux auteurs ont montré l'intérêt d'une articulation de perspectives psychologiques et analytiques, par exemple en ce qui concerne les obstacles à la pensée (Pain 1981, Gibello 1990) et à l'apprentissage (Carugati, Emiliani, & Palmonari 1981), les dynamiques de l'intersubjectivité (Grossen & Perret-Clermont 1992), les difficultés de la migration (Moro 1992). Ces travaux restent néanmoins minoritaires face à un clivage théorique encore généralement admis, voire revendiqué.

Dans le cas du problème qui nous occupe, ce clivage n'a pas lieu d'être, essentiellement parce que nous cherchons à rendre compte de deux niveaux complémentaires de l'efficacité symbolique – l'un étant lié à la localisation, la définition et l'orientation de la personne dans ses champs sociaux et culturels, l'autre aux résonances intérieures que ce travail symbolique ont pour elle, en tant qu'elle a une vie intérieure, émotionnelle et inconsciente, liée à son histoire et son appréhension intime du monde. Il nous paraît donc important de commencer par rappeler que certains des processus mis en évidence par les théoriciens de chacun de ces niveaux – de l'interaction de la personne avec le monde humain et culturel, des processus intrapsychiques – sont complémentaires ou parfois transversaux, et qu'ils dépassent ce clivage.

D'abord, une des manières de rendre compte des processus très élémentaires du psychisme est de faire appel à la notion de schème, qui a autant de pertinence pour décrire la possibilité de la pensée logique que pour appréhender la vie émotionnelle. Le fait que les schèmes évoluent en fonction des interactions entre la personne et son environnement est également admise en termes psychologiques autant que psychanalytiques.

Ensuite, seule une articulation entre vie pulsionnelle et structures cognitives peut rendre compte des « raisons » qui nous poussent à penser, agir et développer de nouvelles compétences et élaborer de nouvelles significations du monde ou de ce qui fonde l'engendrement symbolique. Elle est également nécessaire pour pouvoir expliquer les récurrences et la logique de la pensée symbolique ou des processus psychiques inconscients ; les questions de schèmes et de structuration sont alors nécessaires (Furth 1987).

Par ailleurs, le rôle des premières interactions entre l'enfant et la personne pourvoyeuse de soins, ainsi que le rôle de la famille - parents, fratrie, parentèle (ou du premier groupe de soins) - ont été reconnus et décrits par les courants de la psychologie cognitive, sociogénétique ou culturelle comme par ceux issus de traditions analytiques ; ces interactions ont autant d'importance dans la constitution des compétences cognitives et sociales de l'enfant que pour celle de sa vie émotionnelle et son inconscient. Certains points de congruence sont manifestes : la famille offre les premiers modèles de socialisation, culturellement marqués, bases de la constitution identitaire ; de manière complémentaire, la famille offre les premiers modèles identificatoires pour la constitution des instances psychiques de l'enfant. Les modalités des interactions avec la famille sont à la base de l'internalisation d'une culture (ses gestes, son rapport au corps, à l'espace ; l'acquisition de routines, d'heuristiques de pensée (Goodnow 1999) ou encore du langage) ; elles sont aussi la base de l'inconscient « culturel » de l'enfant – les bases du langage symbolique signifiant pour l'enfant, directement lié à des émotions importantes (Kaës 1998, Moro 1998, Nathan 1992, 1993). La réalité de l'engendrement biologique et social du nouvel être qu'est l'enfant est nécessairement doublé d'un engendrement symbolique.

Il apparaît donc que les approches psychanalytiques offrent un modèle susceptible de rendre compte de faits soulevés par notre problématique et sinon inexplicables. De plus, essentiellement parce que leur lecture se situe à un autre niveau d'analyse, elles offrent un pendant indispensable aux approches sociocognitives du développement, centrées sur l'activité du sujet, lorsqu'il s'agit de comprendre le rôle que joue la vie symbolique dans l'intériorité.

2. Psychisme et langage

Sur la base de son travail clinique, la psychanalyse développe une réflexion théorique. Les corpus sur lesquels se basent ses modèles sont relativement spécifiques à leur contexte de production (le cadre psychanalytique, avec ses règles, la relation psychanalysant-psychanalysé...). Néanmoins, certains auteurs admettent que ce matériel met en relief des phénomènes plus généraux du psychisme ; les auteurs que nous citons le complètent par des observations de la pensée ordinaire et des productions culturelles. D'un point de vue épistémologique, les modèles du fonctionnement psychique proposés ici se posent réellement comme des *modèles*, qui ne prétendent pas renvoyer terme à terme à des réalités biologiques ou neurologiques. Ils offrent plutôt des métaphores permettant d'inférer des processus susceptibles d'expliquer, ou de rendre compte de certains types de discours, d'actions, de pensées et d'attitudes physiques ainsi que de leur évolution, notamment observables dans le cadre d'une séance analytique. Bien que leurs méthodes d'observation soient différentes de celles qui sont en usage en psychologie culturelle ou en psychologie du développement, le statut des modélisations et des métaphores est relativement similaire dans ces approches.

Il n'y a pas lieu de présenter ici de manière systématique les théories psychanalytiques. Le lecteur pourra se reporter à une présentation simplifiée de la notion d'*appareil psychique* dans le lexique (inspiré par les travaux de Green,¹¹⁴ assez proches des propositions de Freud (par ex. 1933)) et qui permet de fonder théoriquement les notions qui nous intéressent ici.

Pour éclairer les questions relatives à l'élaboration symbolique nous discuterons : du rapport entre vie émotionnelle et construction de signification ; des rapports entre processus de pensée conscients et inconscients ; du rapport du langage à l'élaboration psychique ; des conditions de cette élaboration ; de la conflictualité intrapsychique. Ce modèle nous permettra en outre de proposer au chapitre 10 une méthode d'analyse interprétative des données empiriques.

Travail psychique et langage

Green a consacré une grande partie de son effort théorique à la question du langage. Dans les années 70, cet effort consistait notamment à intégrer les apports de la linguistique aux développements de la théorie analytique¹¹⁵. Pour mettre en relief la non-coïncidence essentielle des processus psychiques inconscients et du support que leur offre le discours, et en étudiant la situation du discours dans la cure, Green distingue deux appareils au fonctionnement essentiellement différents, « l'appareil psychique » et « l'appareil du langage ». D'un côté, l'appareil psychique est soumis à la pression pulsionnelle ; les affects désorganisés tendent à envahir la conscience, et ils doivent être organisés en représentations pour que cela soit évité. Ce travail obéit à des logiques primaires (visant à la satisfaction pulsionnelle, et essentiellement guidés par des rapports de proximité). De l'autre côté, le langage, en tant que production sociale, codifiée, mais aussi en tant que forme symbolique linéaire et logique, suppose un fonctionnement essentiellement de type « secondaire » (un mot doit être dit après l'autre ; les mots entretiennent des rapports complexes de correspondance...). Ainsi le langage permet-il un double nouage.

A un premier niveau, l'acte de parole permet la liaison des logiques primaires et des logiques secondaires. Le discours lui-même est la résultante de la combinaison de ces deux « chaînes ».

¹¹⁴ Green paraît être l'un des psychanalystes contemporains qui a le plus contribué à la réflexion théorique post-freudienne de ces dernières décennies. Ayant suivi le Séminaire de Lacan, il s'est distancé sur certaines questions de cette approche d'inspiration linguistique et structuraliste en s'appuyant entre autres sur les travaux britanniques de Winnicott ou de Bion (Jackson, 1991 Duparc, Quartiers-Frings & Vermorel 1995 ; Duparc 1996). Green a notamment développé les topiques freudiennes, mais aussi proposé une théorie de la représentation et du langage (Green 1973, 1984, 1997) et exploré le concept de cas-limites et la clinique des psychoses (Green 1973, 1990). Par ailleurs, il a régulièrement pris part à des débats liés aux développements de nouveaux champs du savoir – récemment, des neurosciences et les approches cognitivistes du psychisme (1995, 1996). Enfin, et bien que ce soit très contesté, il a beaucoup exploré les liens entre littérature et psychanalyse (1969, 1992). L'approche de Tisseron (1995, 1996, 1997 etc.) que nous présentons plus bas s'inscrit dans une descendance freudienne qui reconnaît l'importance des travaux de Ferenczi puis de Winnicott, Torok et Abraham, puis Anzieu.

¹¹⁵ Voir par exemple son ouvrage de 1973, qui reprend le rapport au Congrès de Paris, 1970 ; le rapport du Colloque d'Aix-en-Provence de 1984 intitulé « Le langage dans la psychanalyse », in *Langage*, pp. 19-250) et sa remise à jour (Green 1997)

D'un côté, la chaîne des associations, des représentations psychiques visent les relations d'objet de l'appareil psychique ; de l'autre, l'adresse à l'autre (l'analyste) exige le recours à « l'appareil du langage ». Au niveau du Moi, pris entre ces deux déterminations et ces deux tensions de réalisation (pour une satisfaction admissible par le Moi ; pour l'autre du dialogue), ces deux chaînes se lient lors de la mise en mot dans le préconscient.

A un deuxième niveau, le discours a une « double référence » : d'un côté, il renvoie à des réalités sociales, culturelles, liées au monde, attachées aux représentations de mots ; de l'autre, parce que les représentations trouvent leurs racines dans les affects, il réfère à des états intérieurs, près du corps, en amont de la représentation¹¹⁶.

La particularité de la situation analytique est que - de par la relation très spécifique du transfert - contre-transfert qui s'y développe - l'analyste y joue d'une certaine manière le rôle d'amplificateur, de catalyseur de la mise en rapport de catégories de choses (la situation analytique peut alors être considérée comme une sorte de modèle « à cœur ouvert » de processus intrapsychiques) :

L'affect peut prendre naissance directement dans le Ça et passe dans le Moi en y faisant effraction à la manière d'une force qui brise la barrière du pare-excitation, et c'est l'angoisse automatique, non maîtrisée, non réduite, non enchaînée par le Moi, équivalente d'une douleur psychique. En ce cas, le préconscient et les traces mnésiques verbales sont court-circuitées et la parole est réduite au silence. Ici le ça parle son langage propre : celui de l'affect non verbalisable et le Moi est sous le coup d'une sidération qui le rend impuissant, en détresse (*Hilflosigkeit*). Ailleurs, l'affect active certaines réactions du Moi qui peut filtrer les énergies pulsionnelles issues du ça et n'autorise qu'à une quantité moindre d'entre elles d'entrer dans le Moi. En ce cas, c'est l'angoisse signal d'alarme ; l'affect passant par le préconscient arrive au Moi avec son corrélat de représentations et de traces mnésiques. Ici le Moi lieu de l'angoisse est aussi un lieu de travail sur l'affect. La mise en chaîne peut alors s'efforcer, en faisant appel à toutes les ressources de l'activité défensive, d'aborder, à l'aide des représentations et du langage, la signification du danger redouté, revécu dans l'expérience du transfert. (Green 1973, p. 97).

La liaison dans le discours

Green introduit la notion de *processus tertiaire* pour désigner le processus de mise en chaîne et de liaison entre processus primaires et secondaires, entre affects et langage :

Par processus tertiaires, j'entends les processus qui mettent en relation les processus primaires et les processus secondaires de telle façon que les processus primaires limitent la saturation des processus secondaires et les processus secondaires celle des processus primaires. (...) Processus primaires et secondaires doivent pouvoir, chez le même individu, demeurer en liaison étroite et être susceptibles d'exister séparément. La plupart du temps ils fonctionnent concurremment et conjointement. Il n'est pas de processus primaire qui ne comporte une certaine secondarité. Voyez l'élaboration du rêve qui entre en jeu dans le rêve lui-même et pas seulement lors du récit du rêve. Ainsi en est-il aussi du travail de la pensée ; celui-ci, bien que voué à l'exercice des processus secondaires, reste ouvert aux processus primaires qui assurent cette irruption de l'intuition créatrice dans le moment même où la rationalité la plus rigoureuse est à l'œuvre. Cependant si ces processus s'allient, ils ne doivent pas se contrarier. Si je rêve, je dois laisser la main haute aux processus primaires. Si je pense ou j'écris il me faut m'affranchir de l'assaut des processus primaires pour assurer un fonctionnement intellectuel non entravé par l'irruption du quantum d'affects inmaîtrisables, susceptibles de briser l'économie de la pensée. (Green 1971/1995, p.152-3).

L'idée du nécessaire nouage de ces processus pour que la pensée s'organise permet à Green d'examiner différents types de discours et de productions textuelles. Cela le mène à distinguer trois formes d'élaboration récurrentes, trois modalités essentielles d'équilibre des processus primaires et des processus secondaires repérables dans le discours.

Les trois types de discours de séance décrits par Green sont essentiellement distingués par l'équilibre et la *liaison* des affects et des représentations de mot (soit : « type I à dominante affective, type II à dominante représentative, type III où affects et représentations composent ensemble le texte de la séance dans un mouvement qui est le procès de l'analyse (...), celui du travail

¹¹⁶ De manière inattendue, nous retrouvons ici la description que fait Moscovici (1998, 1999) de ce qui se trouve dans un « nom » (Cf. Chap. 4). En effet, là aussi, trouver le juste nom suppose une forme de rencontre des champs associatifs personnels, liés à l'expérience privée - images, motions... - et de faisceaux de signification sociales.

de perlaboration » (Green 1973, p. 205-206)¹¹⁷. Du point de vue de la définition des processus tertiaires, les types I et II de discours sont caractérisés par des formes différentes de « saturation » des processus les uns par les autres. De telles saturations mènent la pensée à des « pannes », dont deux pôles peuvent être décrits : d'un côté, lorsque ne sont possibles que des processus secondaires, la pensée est figée dans un fonctionnement raide, quasi-autistique ou alors névrotique ; de l'autre, lorsque les processus primaires règnent, la pensée paraît hallucinée, schizophrène.

Ensuite, se penchant sur différentes formes de textes littéraires, Green met à nouveau en évidence la différence frappante entre des discours « saturés » dans un sens ou dans l'autre, et entre ces discours et ceux dans lesquels la liaison est plus équilibrée. En effet, le roman « classique » (Hugo, Dostoïevski) s'éloigne beaucoup du roman moderne (Beckett, Blanchot). Adoptant une attitude de « lecture flottante », Green développe une forme de critique analytique du texte¹¹⁸ qui lui permet de

¹¹⁷ Dans le cadre analytique, en se basant sur la nosographie traditionnelle, Green propose trois types-idéaux de séances, caractérisées par les types de langage qui s'y développent. Voici quelques extraits de descriptions représentant trois types de séance, et correspondant à des pôles (dans les faits, ils ne se présentent jamais de manière aussi « pure », précise Green) :

« Type I. - La séance est dominée par un climat pesant, lourd, marécageux. Les silences sont de plomb, le discours est dominé par l'actualité : actualité de la présence de l'analyste qui ne peut être un instant mise entre parenthèses, actualité du conflit qui domine la vie de l'analysé, actualité du réel et du monde extérieur, qui emprisonne l'analysant et étouffe sa parole. Celle-ci est sourde, monotone, comme ligotée par la présence du corps qui s'exprime par la voix. Le discours est uniforme, il est un récit descriptif où aucun renvoi au passé n'est décelable ; il se déroule selon un fil continu, ne pouvant se permettre aucune brisure. Cette parole captive est captatrice de l'analyste. (...) ce qui (lui) parvient est une substance compacte, gélatineuse (...). La rêverie du fantasme paraît anémiée, appauvrie, sans élaboration. Les rêves sont récités ; l'analysant paraît surtout préoccupé de restituer en séance l'atmosphère du rêve, son climat affectif. (...) Tout est d'un pur présent (...) »

Type II - La séance est ici dominée par une extrême mobilité de représentations de toutes sortes. Sitôt étendu, le patient a beaucoup à dire. (...) le travail associatif va bon train, la langue est rapide, presque torrentielle. L'analyste est noyé sous le flot de paroles, celles-ci forment des réflexions fortes ingénieuses (...). Les images se présentent en foule, appartenant à un passé récent, remontant le cours d'un passé plus ancien, anticipant sur l'avenir. (...) La fuite des représentations qui n'est pas sans rappeler la fuite des idées donne (à l'analyste) l'impression de productions psychiques arbitraires. C'est-à-dire que le patient pourrait tout aussi bien dire le contraire de tout ce qu'il avance sans que cela ne change rien de fondamental à la situation analytique. (...) La présence de l'analyste est tout à fait superflue. (...) Ce qui me paraît significatif dans cette opposition est la *défense contre la représentation, par l'affect et la défense contre l'affect par la représentation*. Tout se passe comme si le Moi avait le pouvoir, en faisant jouer les mécanismes de défense inconscients, d'opérer la séparation relative de l'affect et de la représentation afin qu'en aucun cas ceux-ci ne puissent coexister dans la chaîne du discours. (...) »

Type III - La séance a pour caractéristique essentielle de susciter l'écoute de l'analyste comme effet du patient d'être entendu. Le discours du patient s'enclenche à partir de ce qui se présente à son esprit (...). Il parle pour *dire*, mais nous dirions plutôt qu'il parle pour parler. (...) L'analysant parle pour constituer le procès d'une chaîne de signifiants. La signification n'est pas attachée au signifié auquel renvoie chacun des signifiants énoncés, mais est constituée par le procès, la suture, la concaténation des éléments enchaînés. Rien ici, qu'on ne se trompe pas, qui identifie le procès de signification à une structure de narration ou de récit. Bien au contraire, la ligne du discours, celle que la censure n'entrave pas de façon majeure, est fondamentalement brisée et discontinue. Ici on peut apercevoir une double articulation (...). Les syntagmes du discours sont articulés à l'intérieur d'eux-mêmes et entre eux, mais les brisures du discours font de celui-ci un discours non intelligible à l'auditeur qui en chercherait une signification consciente. La deuxième articulation est celle qui, invisible au niveau du discours conscient, est à déduire par l'analyste qui se livre au travail analytique. Pour ce faire, il tient non seulement des liens du discours, mais aussi des suspensions, des blancs et des lacunes en chaque syntagme et entre les syntagmes. Ce qui révèle ce processus de concaténation dans une hétérogénéité dans le temps du discours comme dans les formes constitutives du discours. Les éléments appartenant au passé renvoient au présent. Le présent fait rebondir les associations du passé qui renvoient la balle vers les anticipations du futur et par la référence à un projet. (...) L'analysant parle et lie par des représentations de mot les pensées, qu'il transforme ainsi par le langage, en perceptions en repassant sur les traces mnésiques verbales. Soudain, l'évocation d'une vision appartenant au passé s'éveille en lui (...) Au moment du discours, le plus inattendu, l'analysant est pris par surprise, un affect apparaît. Ce dernier peut être verbalisé rendu par les mots, mais le plus souvent l'analysant insistera sur la censure et le défaut pour en rendre compte ». (Green 1973, pp. 196-202).

¹¹⁸ Green défend longuement sa méthode de lecture qui suppose notamment d'avoir fait l'expérience de la psychanalyse. Sans prétention d'exclusivité ni d'exhaustivité, cette lecture spécifique est notamment attentive au discours latent, aux fantasmes inconscients auxquels renvoie le texte grâce à certaines traces dans l'écriture, ainsi qu'aux fantasmes préconscients auxquels renvoie l'écriture. Face à un texte, le psychanalyste a une lecture rigoureuse redoublée d'une lecture lâche. « La lecture flottante n'est pas une lecture négligente - au contraire, elle est attentive à tout ce qui est supposé tromper l'attente du lecteur. Elle suit la trame du texte (texte = tissu, cela est admis aujourd'hui), mais en refusant le fil d'Ariane qui est proposé au lecteur. (...) Il applique donc au texte le traitement qu'il applique au discours manifeste qui recouvre le discours inconscient » (Green, 1992, p.18). Toutefois, l'analyste du texte ne dispose des associations que fait le rêve au sujet du discours manifeste qui en éclaire le sens latent ; cependant, récit du rêve comme texte sont présentés soumis à l'élaboration secondaire. Ainsi le texte littéraire est-il marqué par cette élaboration raisonnée, voire cette rationalisation. « De tous les caractères de la secondarité, c'est encore la liaison qui est peut-être le plus marqué. Passages des processus primaires aux processus secondaires : une énergie libre (non liée) tendant vers la décharge utilisant les compromis de la condensation, faisant coexister les contraires et indifférente à la temporalité, se transforme en énergie liée dont la décharge est différée, contenue et limitée, obéissant aux lois de la logique et de la succession temporelle. Ce travail de transformation dont les divers temps peuvent être plus ou moins rapprochés dans la vie psychique, connaît la plus grande intensité dans la mesure où la création littéraire (...) Mais le fantasme, comme le texte, même quand il s'efforce de se parer des caractéristiques de la secondarité,

retrouver à l'écrit certain des phénomènes qu'il avait observés dans le langage clinique. L'écriture classique se donne dans une forme qui respecte la secondarité du langage (causalité, succession, tiers-exclu) ; néanmoins, les affects, les fantasmes y ont leur place, le texte les suscite chez le lecteur. Ce fait devient moins anodin dès lors que d'autres textes, qui font exploser cette liaison, sont invoqués. Certaines formes d'écriture moderne (dont sont équivalentes certaines formes de peinture non figurative et de musique sérielle) échappent à cette traditionnelle liaison.

Tendue entre cette écriture du corps et cette écriture de la pensée, la littérature se débat dans un univers où la représentation est récusée, le langage du corps envahit la pensée, la déborde et à la longue l'empêche de se constituer comme telle. Le langage de la pensée se coupe totalement du corps pour se déployer dans un espace désertique. On pourrait dire que dans ces deux cas s'est opérée encore une fois la déliaison. Dans le langage corporel, c'est au niveau d'une écriture éclatée que le processus de liaison s'est brisé pour ne plus laisser apparaître qu'un morcellement ou une dispersion. Dans le langage intellectuel, l'accentuation de la liaison au niveau de la secondarité qui donne à cette littérature son style à la fois serré et glacé, a rompu son lien avec le processus primaire dont elle s'est efforcée d'effacer les traces. Dans le premier cas la déliaison visible est "horizontale", dans le second elle est "verticale". L'écriture classique s'efforçait d'imposer un ordre suffisamment contraignant pour que la liaison s'opère en surface, en laissant passer des traces de la profondeur que le texte refoulait mais avec lequel il restait en communication (Green 1992, p. 41-42).

Les tendances des trois formes d'écriture - classique, du corps, intellectuelle - se rapprochent des types de discours identifiés dans la cure. Là, Green opérait une distinction entre discours liant plus ou moins affects et représentation dans un sens vertical (dans le sens de la référence), processus primaires et secondaires dans le flux du texte, au travers des processus tertiaires. Les discours I (à dominante affective) et II (à dominante représentative) sont très proches des deux formes d'écriture moderne ; l'écriture classique semble plus proche du discours de l'analysant « idéal » qui pense et élabore dans son discours, où le manifeste se noue et se dénoue au latent et où l'affect et le « cognitif » sont articulés (III).

Enfin, dans une lecture attentive du mythe d'Oedipe, Green (1981, in Green 1992) distingue trois modes de pensée des personnages, qui leur permettent d'agir de manière plus ou moins adaptée aux situations :

- 1) l'intuition, qui permet à Œdipe d'entrevoir des vérités inatteignables par la raison (par exemple quand il résout les énigmes de la Sphinx), qui correspond aux processus primaires (aux *Einfälle* ?), et est proche du langage du corps ;
- 2) la raison, par laquelle Oedipe analyse une situation, infère, reconstruit des causes, c'est-à-dire construit un jugement rationnel, argumenté pour atteindre une forme de justesse. Ce type de pensée suppose une mise à distance du désir. Elle correspond à une pensée sous le règne des processus secondaires.
- 3) la rationalisation - le « faux frère » de la raison. La rationalisation donne l'apparence d'être un discours de raison, alors que la pensée est en fait gouvernée par le désir (le maintien d'une jouissance incestueuse dans le déni, par ex.) ou soumis à l'évitement du déplaisir. « La rationalisation se présente alors comme une raison travaillée de l'intérieur par une activité qui sélectionne les liens de causalité. Elle est l'objet d'un intense investissement » (Green 1992, p. 106). Par les négations, le discours de la rationalisation trahit en général la localisation du désir. Green définit la rationalisation en faisant appel à un texte de Freud sur la négation qui postule

laisse ça et là, du fait même qu'il est une forme de fiction, donc gouvernée par le désir, des traces des processus primaires sur lesquels il est édifié. Ces traces se trahissent toujours, derrière la construction nécessaire du texte, par leur caractère accessoire, adventice, contingent. L'œil le frôle sans s'y arrêter, mais l'inconscient du lecteur les perçoit et les enregistre. D'où, devant tout texte littéraire - et plus le texte est fort et plus cet effet est marqué, aux deux sens du terme - , apparition d'une idée et d'un affect. (...) L'analyste, à partir des traces qui demeurent à son regard-écoute, ne lit pas le texte, il le *délie*. Il brise la secondarité pour retrouver, en deçà des processus de liaison, la déliaison que la liaison a recouverte. » (Green 1992, pp19-20).

deux types de jugement d'attribution et d'existence, en soutenant (...) la préséance du jugement d'attribution sur le jugement d'existence. Le jugement d'attribution décide selon les catégories de plaisir-déplaisir : bon, incorporable, agréable identifié au moi - mauvais, excorporable identifié au non-moi, à l'étranger, au-dehors. Le jugement d'existence décide selon la réalité de ce qui est ou de ce qui n'est pas, indépendamment de ses qualités agréables ou désagréables. (Green propose donc) une formulation de la rationalisation : *c'est la raison qui prenant pour modèle un jugement d'existence, le subvertit, en lui appliquant, à l'insu du sujet, les buts du jugement d'attribution* (Green 1992, p. 107).

Ainsi cette « rationalisation » correspond-elle à la manière dont les processus primaires viennent travailler de l'intérieur les processus secondaires, comme dans le rêve (mais qui, lui, reste dans l'irréel !) ou dans la névrose¹⁹. Dans l'exemple d'Oedipe, ce n'est pas à la structure du discours que s'intéresse Green, mais bien aux modes de raisonnements qui se dégagent de l'activité psychique. A nouveau, il apparaît que les rapports entre processus primaires et secondaires se déclinent en trois modalités, selon la relation qui se noue entre logique des affects et logiques secondaires.

Ici, la régulation culturelle des interdits de l'inceste et du parricide vient organiser la difficile alliance des processus secondaires et primaires. La loi, le mythe, le collectif sont autant de tiers offerts à chacun, et à chacun en tant que membre d'un tout, qui permettent de faciliter et de donner forme à ce nouage. Nous reviendrons à l'idée que l'espace transitionnel collectif qu'est celui de la mythologie ou du texte littéraire offre par excellence une zone tierce, structurée et structurant la résolution oedipienne ; en particulier, le culturel symbolique, partagé et charpenté, évite les aléas de la rationalisation individuelle dans l'élaboration du désir.

Le langage et l'élaboration de l'expérience

Après Freud et sa mise en évidence du rôle de la mise en mots des affects, les travaux psychanalytiques ont beaucoup travaillé sur les rapports entre pensée en langage. La parole, de par sa structure interne, exige de la pensée qu'elle soit élaborée dans une forme qui respecte les critères de secondarité (causalité, succession, tiers exclu...). Toutefois, la longue description du procès qui mène éventuellement des affects et de leur ancrage corporel à la parole (*cf.* Lexique, *appareil psychique*) indique que toute l'expérience ne sera pas dite : les « barrières » des zones psychiques, les processus de refoulement, mais aussi de déguisement, font du discours quelque chose de très éloigné de l'expérience en elle-même. La « profondeur » du langage, son ancrage à l'expérience somatique, notamment dus au fait qu'il lie deux chaînes de processus distincts, laisse cependant transparaître le non-lié, le non-élaboré de tout discours, les traces d'autres formes de processus.

De ces considérations nous retiendrons deux ordres de faits. Premièrement, Green montre qu'au-delà de la situation analytique, le discours révèle toujours la manière dont une expérience affective est plus ou moins mobilisable, contenue, organisable dans des représentations ; comment, d'un autre côté, des processus secondaires organisent des représentations elle-mêmes susceptibles d'accueillir les affects. Nous reviendrons à cette question plus loin : la manière dont le discours manifeste quelque chose de la réussite, ou de l'échec de l'élaboration de l'expérience est en effet importante lorsque l'on cherche des indices observables de mode de raisonnement.

Deuxièmement, et c'est cette direction que nous poursuivons ici, il apparaît que le cadre analytique s'offre comme espace de soutien des processus tertiaires ; il peut aussi, en termes winnicottiens, être défini comme espace transitionnel - c'est un espace protégé, intermédiaire entre deux êtres et entre le réel et le fantasmatique, etc. Ces processus s'y nouent en effet non pas dans le Moi, mais à l'extérieur de la personne, grâce à la médiation du psychanalyste. N'y a-t-il pas d'autres espaces protégés que celui de la cure, supposant d'autres « facilitateurs » de l'élaboration que celui que constitue l'analyste ?

¹⁹ Notons que ces processus sont à l'œuvre dans les processus de « pensée de groupe », décrits par Freud dans ses travaux sur les foules, et semblent correspondre aux « erreurs » de pensée décrites par les psychologues sociaux contemporains (sur l'influence sociale, les processus de décision en groupe etc.)

C'est sur l'exploration de ces autres formes de médiatisation que nous allons maintenant nous concentrer en nous intéressant ici aux espaces culturels et symboliques signalés par Green¹²⁰.

Médiations culturelles de la symbolisation

De manière similaire au cadre analytique, le mythe peut être considéré comme un espace intermédiaire, offrant des soutiens à la pensée :

Le mythe, n'appartient pas à l'ordre de la réalité extérieure ou matérielle, cela va de soi, même si on peut le concevoir, comme le fait Levi-Strauss, comme une manière de connaître le monde et de le connaître. En effet, s'il interprète la réalité extérieure, il ne transforme que la subjectivité qui la perçoit. Il n'appartient pas non plus à l'ordre de la réalité psychique puisqu'en fin de compte celle-ci ne saurait être qu'individuelle. Le mythe, comme le jeu pour l'enfant, se situe à l'intersection : il appartient en partie à la réalité psychique par les relations qu'il entretient avec le rêve, le fantasme et les autres fonctions de l'inconscient individuel ; il se rattache de manière évidente à la réalité extérieure, par son insertion dans la réalité sociale et par le consensus dont il est l'objet. Si les désirs sont partagés par une société toute entière, la perspective groupale prend le relais des positions individuelles. Le désir change de statut, il devient désir collectif parce qu'il est connu comme socialisé, partagé par l'ensemble du groupe. (...)

L'important est de bien comprendre la fonction et la valeur de cet *espace transitionnel collectif* créateur d'un type particulier d'objets obéissant à une pensée paradoxale, où se manifestent les effets du jugements suspensifs : un mythe *est et n'est pas* réel. Il l'est puisque le consensus dont il est l'objet lui donne une existence indéniable et une valeur telle que le groupe social ne saurait s'en passer. Il ne l'est pas puisqu'il ne jouit pas de prérogatives accordées aux objets du sacré ou aux objets du savoir "scientifique", dont l'efficacité est autre. C'est pourquoi, à la limite, le mythe ne renvoie qu'à lui-même, à son organisation interne et au monde auquel il appartient. (Green 1992, pp. 168-169).

Green fait l'hypothèse que les propriétés formelles des mythes renvoient à différents ordres d'éléments : des catégories de pensée qui « sont en rapport étroit avec des représentations et des affects, inconscients eux aussi, partagés par le groupe culturel, barrés par des interdits » (Green 1992, p.170). La détermination culturelle de ces représentations est ce qui donne cette liaison des processus tertiaires aux processus primaires et secondaires qui sont activés chez le lecteur ou l'auditeur. Le mythe serait lisible à un double niveau, à la fois constitué de propositions « énoncées dans la langue des processus secondaires, mais sa logique serait celle des processus primaires, formée dans le but de constituer un objet transitionnel collectif dans une culture donnée ». (Green 1992, p. 176).

Le rêve et le mythe ont cela en commun qu'ils supposent toujours, dans leur mise en récit, une réinterprétation d'une certaine représentation de la réalité. Le langage du mythe ou du récit suppose en effet toujours une élaboration antérieure – ne peut être dit explicitement que ce qui a été élaboré, même si par ailleurs, un discours implicite, parallèle, peut se dessiner au-delà du discours manifeste¹²¹. En revanche, les mythes se distinguent des rêves, notamment parce qu'ils renvoient à un tout social et culturel, ressortent d'une tradition orale, d'une histoire d'un peuple, sont un peu plus soumis aux processus secondaires que les rêves, sont liées à un système mythologique, etc.

De manière plus générale, le texte littéraire peut être considéré comme espace transitionnel :

¹²⁰ En psychanalyste, Green se réfère beaucoup aux mythes grecs ; la civilisation grecque serait en effet celle qui a le plus exploré les conséquences et la place du désir dans la vie humaine. L'un des points nodaux de la réflexion parallèle de Green sur les mythes et l'inconscient est bien sûr donné par le modèle Œdipien, dans la version de Sophocle. Il étudie également beaucoup le théâtre, qui offre à la représentation une "autre scène" organisée d'une manière qui lui semble entrer profondément en résonance avec l'inconscient.

¹²¹ « Mythe et rêve appellent l'interprétation. Mais mythe et rêve sont, à leur manière interprétation de la réalité. (...) Interpréter un rêve ou un mythe, c'est donc interpréter du déjà interprété et - dans une perspective moderne - c'est retrouver, par l'analyse, elle-même interprétative, les processus de l'interprétation originale (...). Un sens émerge alors qui n'est pas celui de contenu manifeste du mythe ou du rêve. Rêve et mythe font « comme si » l'histoire qu'ils racontaient offrait la même signification qu'une histoire intelligible au niveau du sens commun et pourtant cet enchaînement, cette pseudo-intelligibilité déclenche une impression à la fois d'incohérence et de mystère. Et s'il y a du mystère, c'est que cette pseudo-intelligibilité doit cacher une intelligibilité différente de celle des récits ordinaires qui font le tissu de la communication sociale ». (Green 1992, p. 149).

Tout lecteur rêve d'avoir écrit le livre qui l'a éveillé au plaisir. Comme tout écrivain jouit par identification au plaisir qu'il a fait naître. Un lieu métaphorique, un espace potentiel, comme dit Winnicott, s'est constitué entre écrivain et lecteur, constitutif du champ de l'illusion dans la vénération d'un *objet transitionnel transnarcissique*. Ce lieu métaphorique est l'un de ceux qu'occupe le fantasme inconscient, non représenté et sans doute non représentable. Cette non représentabilité du fantasme, nous avons vu qu'elle se double de la non-représentativité de l'écriture. Ainsi aux deux bouts de l'écriture (fantasme inconscient et texte) la représentation est abolie. (Green 1992, p. 29)

Ainsi, la littérature se trouve quelque part à mi-chemin entre les représentations du lecteur et celles de l'écrivain, dans cette zone intermédiaire où un nouage est possible, et dans laquelle le lecteur se déplace mû par son désir¹²². Le texte lui-même est exempt de représentations, même si le livre peut recourir à divers moyens pour « faire impression ». Entre ces impressions, et son désir, le lecteur se lance dans le texte. L'expérience de lecture peut alors être décrite comme processus de liaison permettant l'élaboration de représentations.

Lire un texte, c'est donc traduire un assemblage systématique de caractères qui ne représentent rien par eux-mêmes (...) Pour voir, il faudra les lire, c'est à dire *lier* les caractères, respecter les intervalles entre les mots, reconnaître la ponctuation et enfin mettre le ton qui indique que la reconnaissance est passée des éléments à la configuration du sens. L'articulation des mots, des syntagmes, des phrases, du texte, tout cela demande une intense consommation d'énergie visuelle, et intellectuelle, bien entendu. Cependant au fur et à mesure qu'il lit, le lecteur voit, c'est-à-dire qu'il se représente ce dont le texte traite. Ainsi, c'est maintenant le texte qui regarde le lecteur - aux deux sens du terme, puisque ce qu'il voit de cette seconde vue, c'est en lui qu'il le voit, non dans le texte. (...) L'absence de représentation du texte a donc conduit le lecteur, en même temps qu'il a lié les caractères pour les déchiffrer, à lier en lui une chaîne de représentations, mais qui est la sienne et non celle du texte (...) (Green 1992, p. 26).

Voici donc ce point de rencontre de la chaîne du langage et de la chaîne des représentations, ce point où l'appareil du langage et l'appareil psychique se nouent – ce que nous avons appelé l'intériorité. Là, les représentations réveillées par le texte suivent maintenant leur propre logique de liaison, leur cohérence.

Les représentations dont nous avons fait état ne restent pas à l'état inerte : elles se groupent, se condensent, se déplacent, pour constituer des organisations fantasmatiques. Ainsi les représentations préconscientes s'organisent en fantasmes préconscients, puisque tout texte, si réaliste qu'il se veuille, reste un être de fiction, ce qui le rattache au fantasme. De même les représentations inconscientes, pour être dérobées au regard, n'en sont pas moins activement élaborées en fantasmes inconscients. C'est surtout au niveau de la communication des fantasmes inconscients entre l'écrivain et le lecteur que la complicité de leur couple s'établit. (Green 1992, p.28)¹²³.

Dès lors le processus de lecture peut être considéré comme processus de liaison. Le lecteur, à l'invite du texte – d'un tiers absent – investit des traces et les transforme, avant d'élaborer des affects en représentations, en lui-même. Mais comme catalyseur, étayage, condition de ces liaisons, tout texte en vaut-il un autre ? Nous verrons cela plus bas, lorsque nous aurons complété l'approche de Green par celles d'autres auteurs.

¹²² En marge, notons la manière dont Green décrit ce désir de lire : « Qu'est-ce qui nous pousse à lire ? La recherche d'un plaisir par l'introjection visuelle qui satisfait une curiosité. Le plaisir est évidemment plus déguisé si on lit à des fins d'étude, de travail, ou pour prendre connaissance de textes utiles, voir indispensables. Mais nous sortons ici du cadre de littérature. On peut même se demander si le critère de la littérature n'est pas justement de produire des textes qui ne peuvent éluder leur relation au plaisir. Il s'agit donc d'un plaisir pris par/avec le regard (...) ce qui implique qu'une certaine curiosité anime le lecteur. Mais cette curiosité, si la lecture peut permettre de penser qu'elle comporte quelque abstraction, reste quand même moins de ce que l'on appelle la curiosité « intellectuelle », car elle est beaucoup plus sensuelle que cette dernière. C'est tout l'écart qui sépare la scopophilie de l'épistémophilie. L'épistémophilie est la recherche d'une théorie explicative, ainsi qu'en témoignent les théories sexuelles que les enfants bâtissent pour s'expliquer comment les bébés viennent au monde. La scopophilie est un quête pour un plaisir moins inhibé, moins déplacé, moins désésexualisé. Plus affectif qu'intellectuel. Une œuvre littéraire est appréciée selon l'effet émotionnel qu'elle provoque chez le lecteur plus que par l'intelligence, même s'il faut beaucoup d'intelligence de la part de ces écrivains pour produire cet effet ». (Green 1992, p. 24-25).

¹²³ L'écriture, comme la lecture, peut être comprise comme processus de transformation. Du côté de l'écriture il s'agit pour l'auteur « de transformer quelque chose venu du corps désirant en une activité de liaison exclusivement formée de caractères langagiers. Unis par une chaîne orientée et obéissant aux lois de la grammaticalité (...) Inversement, la lecture qui passe par le décryptage des caractères écrits a pour résultat d'une part de traduire ce qu'il y a de plus spécifiquement littéraire dans un texte (son écriture) et d'autre part de créer chez le lecteur tous les plans présents chez l'écrivain mais abolis par l'écriture : plan des représentations préconscientes et inconscientes avec les fantasmes qui y correspondent. » (Green 1992, p. 31).

3. Les conditions de l'élaboration psychique

Nous avons jusqu'ici envisagé certains des rapports entre le langage et l'élaboration de l'expérience, en particulier en ce qui concerne la liaison, l'intégration des affects dans des formes acceptables pour le Moi et le conscient. Le modèle de Green se basait sur la nécessaire secondarité du langage, comme forme la plus achevée de l'élaboration ; l'élaboration s'y fait par combinaison de représentations définies en tant que « mixtes » entre affect et traces mnésiques de choses, d'objets, de mots. Pour pouvoir envisager d'autres formes d'élaboration psychique que celle que permet le langage, d'autres concepts sont nécessaires. Plus spécifiquement, un retour aux *conditions de possibilités des représentations* elles-mêmes nous permettra d'envisager d'autres formes de contenance et de transformation des affects.

Schémes et processus élémentaires

Les approches psychanalytiques proposent de voir l'émergence et le développement de la pensée comme le résultat ou l'effet d'une lente translation des mouvements, des gestes, des interactions entre l'enfant et son environnement, vers l'espace mental. Les modalités des gestes physiques y sont transformées en modalités des mouvements psychiques. Piaget délaisse l'idée de l'ancrage corporel de la pensée lorsqu'il s'intéresse au raisonnement chez l'enfant et l'adulte ; les approches psychanalytiques, en revanche, intéressées à la vie de l'affect, ne perdent pas de vue ce premier ancrage physique de toute pensée.

Tisseron retravaille ainsi la notion de schème piagétien (cf. Lexique, *schème*), tout en incluant l'aspect plus « affectif » des premières interactions entre l'enfant et son milieu. Dans cette perspective, le schème désigne quelque chose qui s'ancre dans l'expérience physique et qui permet de faire accéder à la conscience un certain nombre de contenus émotionnels ou idéels. Le schème est d'une certaine manière l'opération, le geste psychique par lequel une représentation est fixée, acquiert une cohérence. Le schème est une forme de condition de la structuration de ces représentations. Certaines approches psychanalytiques ont en effet fermement montré que les expériences corporelles, kinesthésiques, émotionnelles sont à l'origine des processus de pensée (Winnicott 1956, Anzieu 1985, Bion 1990, Gibello 1994), et comment des traces de ces expériences élémentaires persistent dans les processus de pensée (Pain 1980, Gibello 1994). Dans cette filiation théorique, Tisseron (1994) propose que toutes les opérations psychiques, même les plus complexes découlent également d'opérations élémentaires du psychisme, de schèmes : « les schèmes de *transformation* correspondent aux opérations d'union-désunion et les schèmes d'enveloppe aux *opérations de contenance* » (Tisseron 1994, p.42).

D'un point de vue génétique, ces schèmes se constituent simultanément par les échanges entre l'enfant et la mère¹²⁴. Tisseron évoque l'importance de la bouche pour la constitution de ces schèmes, avant et après la naissance. Riche en terminaisons nerveuses, celle-ci n'est pas que le réceptacle passif de sensations apaisantes ou excitantes (par le pouce, le mamelon, la tétine), mais également « réceptacle actif qui s'applique à ses contenus, les épouse, les transforme. (...) [Ainsi] la bouche opère une transformation des sensations d'abord inconnues en matériaux disponibles pour la pensée » (Tisseron, 1994 p.43). Après la naissance, les schèmes de transformation se développent par les interactions et les échanges entre la mère et l'enfant, alors que les soins, le blottissement, les caresses, concourent au développement des schèmes d'enveloppe.

¹²⁴ Ou la personne qui joue le rôle de nourrice dans les premiers échanges

La mère qui bichonne ou berce son rejeton répond par ses mots, ses intonations, ses mimiques et ses gestes aux gazouillements, aux gestes et aux mimiques de son bébé. Celui-ci trouve à la fois dans cette relation une proximité cutanée qui le limite et participe à la constitution de ses enveloppes psychiques ; et un ensemble de réponses à ses sollicitations qui le confirment dans sa capacité à pouvoir transformer l'environnement. Le plaisir que l'enfant prend dans ces échanges soutient la mise en forme de ses premières enveloppes psychiques. La - relative - adéquation des réponses de l'environnement permet la constitution chez le nouveau-né de sa conscience de lui-même en tant qu'entité à qui il arrive des choses et qui peut faire arriver des choses. (...) C'est à la suite de cette double perception de soi-même comme enveloppe et comme agent de transformation qu'il pourra mobiliser ses possibilités psychiques au service d'opérations de connaissance et de transformations du monde¹²⁵ (Tisseron 1994, p. 43).

Les schèmes sont ainsi des « modèles dynamiques », résultant de la « rencontre de certaines possibilités innées avec les expériences passées » et nécessaires pour organiser le futur ; ils ne sont pas des images. Ainsi « en tant que modèles organisant les possibilités de penser la contenance et la transformation, les schèmes sont évidemment actifs dans la constitution de toutes les images psychiques, isolées ou organisées en scénario » (Tisseron 1994, p.44)¹²⁶. Par ailleurs, l'expérience clinique de l'auteur l'amène à observer que dans certains cas - lorsqu'ils doivent se consolider - ces schèmes se donnent à voir eux-mêmes sous formes de certaines images psychiques, d'enveloppement (de contenance) ou d'union-désunion (de transformation). Cette dynamique de mise en image n'est pas propre aux situations pathologiques ; de manière générale, c'est par elle que le psychisme tend à se consolider et à maintenir son intégrité. Elle s'actualise notamment dans le contact que la personne noue avec des « supports extérieurs » de contenance ou de transformation - et en particulier dans celui qu'elle noue avec les images, les objets, à la photographie (Tisseron 1993, 1994, 1999 etc.). Le constat de la nécessaire consolidation de schèmes de base permet à Tisseron de proposer un certain modèle du rapport à l'image, comme nous le verrons plus bas.

Ainsi décrite, la notion de schème donne un accès aux processus de symbolisation, opérations symboliques unissant des expériences émotionnelles et des traces mnésiques, ou rendant le langage possible (ou non). C'est par ce biais que nous pourrions relier le présent modèle avec les perspectives de la psychologie culturelle.

La notion de symbolisation

Nous cherchions une modélisation de ce processus d'élaboration qui rende à la fois compte de l'importance des expériences sociales et culturelles des personnes et de leur créativité dans l'appropriation de ces formes partagées, et qui puisse mettre en évidence les difficultés, la fragilité de ce processus. La conception de l'activité psychique que propose Tisseron (1998, 1999a, 1999b) tient compte des rapports complexes que les personnes peuvent avoir avec des objets culturels, ainsi qu'avec leur mémoire personnelle, familiale et groupale. Pour suivre ses travaux à ce sujet, nous reprenons sa définition du processus de symbolisation. Cette notion englobe les processus de l'élaboration symbolique ; nous avons cependant privilégié cette dernière, qui suppose le recours à des formes culturelles de médiation et parce qu'elle n'est pas aussi strictement liée au champ analytique.

De manière générale, la notion de symbolisation¹²⁷ utilisée par beaucoup d'auteurs désigne le processus par lequel quelque chose de non encore appréhendé mentalement se mue en quelque chose d'éventuellement représentable.

¹²⁵ Des auteurs comme Nathan (1991) & Moro (1998) ont insisté sur la relativité culturelle de ces pratiques de portage et de soins élémentaires, qui conditionnent très profondément la pensée. Si l'on peut considérer que les premiers soins permettent à une première « enveloppe psychique » de se constituer, ils proposent de considérer une deuxième enveloppe - « l'enveloppe culturelle » - qui garantit son maintien. Cette modélisation permet de rendre compte, ultérieurement, de certaines souffrances et incapacités de la pensée en situation de migration (c'est alors comme si l'enveloppe culturelle était rompue, rendant impossible la contenance des émotions et perceptions et donc leur élaboration).

¹²⁶ Les cliniciens ont par ailleurs beaucoup étudié le rôle des la qualité des réponses maternelles dans la possible mise en place de schèmes puis de représentations, déterminant les capacités ultérieures de symbolisation verbale (par ex. Genovese 1994).

¹²⁷ Cette notion est rarement réellement définie. Les dictionnaires de psychanalyse, selon leur orientation dominante, s'intéressent davantage à l'ordre « du symbolique » qu'à la notion de symbolisation. Celle-ci renvoie notamment au processus identifié par Freud et désigné comme « travail du rêve ». Par ailleurs, d'autres auteurs définiront autrement cette capacité. Debray appelle

Par *symbolisation*, nous désignons le chemin qui mène des sensations, des émotions et des états du corps éprouvés dans certaines expériences à la création de représentations qui, à la fois, témoignent de ces états, permettent de les rappeler et rentrent dans une dynamique relationnelle. Autrement dit (...) le travail de la symbolisation, en produisant des représentations, participe à la fois et en même temps à la construction psychique et à la construction sociale. (Tisseron 1999, p.21).

Pour comprendre ce « chemin », Tisseron reprend l'analogie entre fonctionnement du psychisme et processus de digestion. Ainsi le système digestif

décompose les aliments que nous ingérons et digérons en aliments de base qui servent à construire notre métabolisme. De même manière, notre système psychique doit assimiler les expériences qui nous arrivent pour que celles-ci soient intégrées à notre personnalité et nous rendent disponibles pour de nouveaux apprentissages. L'instrument de cette assimilation est la création de représentations verbales, imagées et gestuelles des expériences éprouvées en relation avec la vie intérieure, y compris dans les aspects fantasmatiques (Tisseron 1999, pp. 60-61).

Le travail d'assimilation des expériences peut être plus ou moins rigide, de la même manière que la digestion peine parfois à décomposer certains aliments. Après Abraham et Torok (1978/1987) Tisseron distingue deux modes d'assimilation de l'expérience, l'*introjection* et l'*inclusion*. L'*introjection*, assimilation réussie, est de l'ordre de la « croissance » (Abraham et Torok, 1987, 236) ; elle correspond au processus par lequel le psychisme parvient effectivement à investir une image, un objet, une forme de certaines émotions en attente d'élaboration ; cette mise en forme permet alors au psychisme d'accepter ces émotions et affects, et celles-ci deviennent alors part de la réalité psychique de la personne, et se liant à son monde interne, venant enrichir son expérience, préparant d'autres apprentissages.

Au contraire, l'*inclusion* est une forme de « ratage » de l'introjection. Elle a lieu quand « l'ensemble des sensations, des émotions, des impulsions d'actes, des pensées et des fantasmes mobilisés chez un sujet par une situation » (Tisseron 1999b, p.31) ne peut pas être assimilé, pour une raison ou une autre - par exemple lorsque une émotion est trop importante et menace l'intégrité psychique (on parle alors de traumatisme). Ces éléments et affects sont alors « isolés » dans le psychisme ; c'est comme si une zone du Moi était déclarée sinistrée et que la pensée devait s'efforcer d'éviter toute idée, affect, susceptible d'en éveiller l'écho ou les associations. Des distorsions, des inhibitions de la pensée peuvent alors avoir lieu et affecter les relations de la personne à son entourage. Des conditions internes, comme l'organisation fantasmatique de la personne, et externes - comme la présence ou non d'interlocuteurs qui valident les expériences vécues, ou comme le caractère collectif de certains événements - font qu'une expérience peut être introjectée ou au contraire, faire l'objet d'une inclusion.

Cependant de nombreuses expériences ne peuvent pas être assimilées immédiatement et sont temporairement écartées de la conscience. Deux « formes d'oubli » sont distinguées par les auteurs : le refoulement et le clivage.

Le *refoulement*, selon Freud, « porte sur des pensées constituées d'événements imaginés ou vécus, et dans tous les cas chargés de désirs coupables. C'est les cas lorsqu'une pensée s'accompagne d'un désir érotique ou sadique que le sujet préfère se cacher à lui-même. Le refoulement est donc posé par un conflit entre un désir et un interdit » (Tisseron 1999a, pp. 58-59). Le refoulement place certains fantasmes, images, affects, dans l'inconscient ; ce type de refoulement est qualifié de dynamique par Abraham & Torok. Le refoulement est lié à une introjection réussie, mais « censurée ». Des indices d'un tel refoulement, le « retour » du refoulé, sont visibles dans les lapsus, les rêves, les fantasmes. Moteurs de la créativité, des contenus refoulés peuvent cependant également être liés à toutes sortes de souffrances psychiques et physiques.

Le *clivage*, au contraire, « concerne des situations qui ont vraiment eu lieu, mais qui n'ont pas reçu de représentations suffisantes parce que l'expérience a été trop brutale, trop violente, ou parce qu'il

« mentalisation » ce même processus : « capacité - purement humaine - de tolérer puis de négocier voire d'élaborer l'anxiété intrapsychique, la dépression et les conflits intrapsychiques et interpersonnels » (Debray 1996, p. 13). Pour cette psychanalyste, la capacité de mentalisation est non seulement variable d'une personne à l'autre, mais aussi variable chez le même individu selon les moments de sa vie - l'organisation psychique n'est jamais achevée.

y a eu interdiction d'en parler. La raison principale de l'oubli n'est pas la culpabilité, comme dans le refoulement, mais la douleur physique ou morale et aussi souvent le honte » (Tisseron 1999a, p. 59). Certaines composantes de l'expériences sont ainsi clivées et comme enfermées dans des « placards psychiques », parfois provisoires - en attente de pouvoir être symbolisées - ou durables. Ces éléments clivés dans des placards psychiques qui affectent toutes les couches du psychisme peuvent « provoquer l'irruption anarchique et imprévisibles d'images ou de comportements reproduisant ceux des figures incorporées » (id. p. 62). Ainsi des éléments clivés peuvent-ils être actualisés par des gestes insensés, ou venir troubler l'ensemble du langage d'une personne. Les parties clivées sont en général non dicibles - souvent à cause de la honte qui leur est associée - mais ce silence et les émotions qui l'accompagnent, ainsi que les efforts pour le maintenir, font que ces parties sont perçues, devinées, par les personnes en contact étroit avec les porteurs de secrets. Ces parties clivées sont ainsi liées aux phénomènes d'influence inconscientes (Tisseron 1995), et aux phénomènes de langage « crypté ».

La conceptualisation en terme de symbolisation permettra à Tisseron de désigner le processus par lequel des émotions clivées peuvent faire progressivement l'objet d'une élaboration et d'une introjection grâce à l'appui que procurent certaines médiations matérielles, comme nous le verrons plus bas (paragraphe 4).

Modes de symbolisation

De manière générale Tisseron (1998) distingue trois modes de symbolisation des expériences. Une expérience et son impact émotionnel peuvent d'abord être racontées ou écrites, c'est-à-dire mises en mots ; c'est une forme de symbolisation *verbale*. Elle peut être représentée graphiquement, visuellement, formellement : il s'agit de symbolisation *imagée*. Mais par ailleurs, cette symbolisation peut aussi être vécue et ressentie physiquement, soit comme un vécu émotionnel intense, comme une maladie somatique, sous la forme d'un passage à l'acte ou d'une répliation involontaire de ce événements clivés : Tisseron parle de symbolisation sur un mode *sensori-affectivo-moteur*¹²⁸. Les trois formes de symbolisation se combinent fréquemment : le mythe comprend ainsi une aspect verbal, des concepts, des images, renvoie à des images, voire à une gestualité, véhicule des émotions, des impulsions d'action (Tisseron 1998, pp. 65-66). Enfin, si la fonction de symbolisation se met en place dans la petite enfance, les formes qu'elle prendra dépendent des codes culturels et de groupes sociaux culturels donnés ; un tiers est nécessaire pour qu'il puisse y avoir symbolisation, et langage et images sont en général sociaux. Quant à la symbolisation sensori-affectivo-motrice, cela dépend : ainsi « pleurer solitairement est une forme de décharge de la tension liée à une tristesse. Pleurer à côté de quelqu'un qui reconnaît cette expression est une forme de symbolisation » (Tisseron 1998, p. 69).

La symbolisation verbale et la symbolisation sensori-affectivo-motrice se différencient de par les processus qu'elles permettent : si la première permet de mettre à distance l'événement, le rend pensable et manipulable, la seconde le rend présent dans le moment même de la mise en scène. Tisseron parle de « distanciation » dans le premier cas et « d'instanciation » dans le second. (Tisseron 1998, p. 70). La symbolisation imagée est à mi-chemin entre le verbal et le sensori-affectivo-moteur : d'un côté, elle contient des impulsions d'actions (elle suscite des gestes) ; de l'autre, parce qu'elle représente des choses, elle appelle une mise en parole.

La symbolisation apparaît comme un processus en train de se faire - la symbolisation, c'est l'acte de constituer en support une chose matérielle - le langage adressé à quelqu'un, un objet, un geste (parfois par plusieurs de ces moyens simultanément) - au moment même où il est « utilisé »

¹²⁸ Pour Debray, qui travaille en clinique psychosomatique, certaines souffrances physiques sont à comprendre comme inscriptions corporelles d'expériences qui n'ont pas encore été élaborées psychiquement. La voie somatique « celle des états du corps mais aussi des somatisations, est une voie courte, souvent instantanée alors que la voie mentale, celle de l'élaboration psychique, le « making through » demande du temps, le temps incompressible du travail par la pensée », (Debray 1996, p. 13). L'expression somatique, immédiate des excédents émotionnels, permet de « mettre en réserve » des contenus qui peuvent être élaborés psychiquement ultérieurement.

comme intermédiaire entre soi et soi pour introjecter des images, des émotions jusque là en attente (ce qui n'exclut pas, bien au contraire, la présence d'autrui !). Cette conception dynamique de la symbolisation est importante pour penser le rapport du psychisme à la culture. Elle montre combien différents éléments - et non pas seulement le langage verbal ou l'expression spontanée ou artistique - peuvent intervenir dans le travail psychique d'élaboration d'expériences plus ou moins complexes, comme les transformations importantes de soi ou de l'environnement. Par ailleurs, donnant accès aux processus intrapsychiques à l'œuvre dans la médiation culturelle de la pensée, elle complète les approches de la psychologie culturelle, et permet notamment d'y préciser la nature de l'internalisation¹²⁹. Sur cette base, nous pourrions donc examiner les fonctions de ressources culturelles dans la transition développementale qu'est le devenir parent.

4. Symbolisation médiatisée par des choses

Il est certain que la mise en forme narrative est un type d'élaboration de l'expérience, qui en permet une certaine symbolisation et son introjection. Par ailleurs, il semble acquis que la mise en mot n'épuise jamais ce qui est en amont (affects, émotions, images) - toute transparence à soi et aux autres étant impossible ; les approches interactionnistes et pragmatiques ont mis en évidence que la mise en mots elle-même ne se réduisait jamais à la traduction des pensées¹³⁰ (Gilbert 1999 ; Hagège 1999). Cependant, au-delà du rôle du « déploiement » de la narration orale ou écrite dans la constitution d'une pensée de l'expérience, ce processus de symbolisation peut se faire dans et par d'autres formes que par le langage verbal. Ainsi, par les relations et les échanges que les personnes nouent avec les objets, images, vêtements, avec toutes sortes de choses qui les entourent - y compris, dans certaines conditions, avec les images de synthèse et des nouvelles technologies, n'y a-t-il pas aussi de la pensée qui se fait, de l'histoire de soi qui se construit, de l'expérience qui s'introjecte ? Pour répondre à cette question, nous revenons à l'analyse que fait Tisseron des fonctions de l'objet.

L'objet

A côté des valeurs plus familières d'un objet qu'est sa *valeur d'usage* (sa fonctionnalité) et la *valeur symbolique* - « le pouvoir qui lui est associé, de l'ordre de la sexualité ou de l'appartenance » (Tisseron 1999 p. 38), Tisseron met en évidence sa *valeur de symbolisation*.

Le même bibelot - par exemple une lampe - peut être pour l'un d'entre nous un signe d'appartenance sociale, pour un autre le rappel conscient d'une rencontre ou d'une soirée amoureuse, et pour un troisième enfin le rappel inconscient des efforts psychiques faits pour garder le contact avec la réalité au moment d'un viol précoce. Dans le premier cas, la dynamique psychique dominante est celle de l'introjection d'un désir conscient d'appartenance ; dans le deuxième, elle concerne des sensations, des émotions et des fantasmes narcissiques et sexuels ; enfin dans le troisième cas, elle engage la mise en dépôt, à l'intérieur de l'objet, de fragments d'expérience encore trop douloureux pour pouvoir être soumis au travail d'introjection et enfermés là en attente. Mais ces derniers exemples montrent également qu'une approche psychanalytique de nos relations aux objets ne peut pas se limiter aux dynamiques comparées de l'introjection et de l'inclusion psychiques. Elle nécessite de partir du corps comme lieu des premiers investissements de chacun (Tisseron 1999, pp. 146-147).

¹²⁹ L'idée d'assimilation d'événements internes et externes liés à la symbolisation se distingue de celle d'*internalisation* discutée au chapitre précédent. Le mouvement est complémentaire : l'*introjection* désigne le processus par lesquels des perceptions, affects, pensées peuvent être mis en forme de manière à être psychiquement assimilés ; l'*internalisation* désigne (en psychologie culturelle) la manière dont du culturel devient part de l'esprit et « préforme » le psychisme à organiser l'expérience de telle ou telle manière culturellement, socialement modulée. La distinction ici est une distinction d'accent : tout objet culturel qui va être « internalisé » est en général lié à des événements, des interactions, des relations à autrui qui doivent également être assimilés. De même, tout événement peut modifier les modes d'appréhensions - les schèmes - de la personne ou ses représentations. avoir un part culturelle nouvelle à apprendre (Bruner 1966).

¹³⁰ En effet, soumis aux dynamiques de l'échange, aux interprétations d'autrui (Marro Clément 1999), aux significations de la situation, mais aussi aux qualités du langage lui-même (les automatismes formels, les qualités sonores, les connotations), l'acte d'énonciation crée un dit qui trouve sa propre cohérence et peut être plus ou moins distant de l'intention de dire qui lui précédait ou de la pensée.

La valeur de symbolisation peut elle-même être différenciée¹³¹. Dans cette perspective, l'objet peut avoir divers statuts. Il peut d'abord avoir une valeur symbolique « simple » (comme souvenir, signe d'un événement, d'autre chose que lui-même). Mais il peut également jouer un rôle dans le travail de symbolisation en « portant » une partie du psychisme qui est clivée. Schématiquement, on peut dire que la personne « élit » une chose et lui fait porter, projette, certaines parties clivées de son psychisme. Les manipulations de cet objet, les échanges, les associations autour de lui, permettent également de « travailler » ces contenus clivés. Ces dynamiques sont rendues possibles par les fonctions de témoignages ou de souvenirs des objets. Tisseron donne l'exemple des bibelots ou des « objets excentriques » que nous amassons chez nous et qui suscitent les questions des visiteurs. La réponse est alors de type « C'est un objet qui a appartenu à mon père - ou à ma mère, ou à un très proche disparu - et j'y tiens beaucoup » (Tisseron 1998, p.38). Ce témoignage permet plus qu'une simple preuve de fidélité, mais « à travers l'évocation du souvenir d'un disparu - mort ou parti -, c'est tout le processus de l'introjection qui se trouve actualisé et remis en route » (Tisseron 1998, p.38). Il apparaît donc que les parties « clivées » des expériences ne sont pas frigorifiées, mais en constante attente et tentative d'élaboration et de symbolisation.

En particulier, un objet est susceptible de jouer un rôle dans le processus de symbolisation à deux conditions : 1) il doit être distingué de l'ensemble des choses qui entourent la personne, par le regard, par la main ou par la pensée ; 2) il doit être pensé dans un cadre qui le définit comme tel pour un sujet donné (Tisseron 1999). A partir de cette élection, l'objet peut être investi et porter une partie de la charge des affects clivés. Tisseron désigne deux moments du processus alors à l'œuvre, l'excorporation-introjection et l'identification-désidentification. D'abord, une fois que ces traces d'événements vécus et ces parties clivées, jusque-là en attente de symbolisation, sont excorporées et projetées sur les objets, la personne peut lentement les réintrojecter. Cette introjection se fait par voie de sensorialité (à la vue, au toucher de ces objets), par les associations (images psychiques) qui sont suscitées à leur contact, ainsi que verbalement - par ce que l'on peut en dire à autrui ; la personne a ainsi indirectement accès à des traces physiques de ces expériences incorporées et ainsi aux expériences elles-mêmes.

Le mouvement de l'excorporation permet d'avoir hors de soi, mais à proximité - voire « tout contre soi » comme dans le cas du vêtement - le contenu de certaines expériences psychiques qui, sinon, seraient radicalement coupées de la vie intérieure. Il donne accès au sujet, par voie de sensorialité, aux traces psychiques des expériences incorporées, et par conséquent, à ces expériences elles-mêmes. C'est ce qui se passe notamment dans le cas d'un vêtement ou accessoire qui commémore un événement important - comme une rencontre ou une séparation - et en même temps permet la réintrojection des émotions des pensées et des fantasmes pénibles qui lui sont associés et qui ont été clivés. Cette réintrojection progressive s'appuie sur les associations, les échanges et les propos éventuels dont ces objets sont l'occasion. (Tisseron 1999a, p.63)

¹³¹ L'approche de Tisseron s'appuie notamment sur celle de Winnicott (1971/1975). Il considère les images ou les objets comme des « espaces de transformations », permettant de *contenir* et de *transformer* des pensées et des événements. Tisseron propose en effet de relier la description du jeu de la bobine du petit Ernst de Freud ainsi que l'objet transitionnel de Winnicott. Freud (1920) décrit en effet le jeu d'un petit garçon qui avait l'habitude de jeter loin de lui les objets qu'il avait entre les mains. Il joue ainsi avec une bobine, rattachées par un fil. Mais cette fois, il jette la bobine en disant « o-o-o-o », que Freud interprète comme un « fort » (parti), puis, grâce à la ficelle, la ramène à lui, en disant « a-a-a », qu'il interprète comme un « da » (ici). Freud propose deux interprétations qui lient l'aller retour de la bobine à celui de la mère - le jeu étant destiné à faciliter à l'enfant le départ de la mère et à simuler son désir de la voir revenir (il joue avec plaisir le retour). Selon la première hypothèse, l'enfant passe de son attitude passive à une position active (il crée ce départ) ; ensuite, l'enfant peut ainsi satisfaire sa pulsion agressive à l'égard de sa mère (en envoyant promener la bobine-mère) (Freud 1920, pp. 52-55). Pour Tisseron, l'essentiel de cette séquence est à voir dans le fait que l'enfant peut manipuler cette ficelle : c'est le lien lui-même que l'enfant manipule, le matérialisant pour pouvoir l'approprier, et s'identifiant à la fois à lui la mère abandonnante, la mère revenant - il expérimente ainsi les différents éléments d'une situation sinon douloureuse et impensable. De la même manière, l'objet « trouvé-crée » permet à l'enfant de se séparer progressivement de sa mère. Chez Winnicott l'objet transitionnel a ce même statut d'objet manipulable, physiquement présent, qui incarne l'idée de lien que l'enfant, en le manipulant, va progressivement incorporer et abandonner (sauf dans le cas où l'enfant reste « scotché » à son objet, qui perd sa fonction d'objet transitionnel pour devenir fétiche). Ainsi, la ficelle de Ernst, le chiffon de Winnicott, comme les objets-souvenirs de Tisseron, servent d'espace transitionnel, d'espace au statut temporairement « intermédiaire » entre l'intériorité et le monde réel, dans lequel, par lequel la personne peut travailler à projeter-incorporer, par une forme de manipulation concrète, des traces d'expériences non intériorisées. Les objets, les images peuvent donc jouer un rôle essentiel dans le travail psychique d'intériorisation de l'expérience. Ils peuvent offrir un espace où, de manière transitoire, se joue une relation dynamique entre ce que la personne a déjà en elle et ce qui, de l'expérience, résiste à une intériorisation. Des objets, des images, sont là pour porter des parts d'expérience pas-encore-pensés ou « en cours d'élaboration ».

Les mouvements d'identification et de désidentification successifs concernent ensuite « la capacité du sujet à pouvoir s'identifier successivement aux différents pôles de la relation incorporée ». Ils permettent notamment de renforcer les schèmes élémentaires de contenance et de transformation - processus à l'œuvre non seulement dans le cadre de la cure psychanalytique mais aussi dans la vie quotidienne.

Enfin, la symbolisation « permet la reprise dans le Moi des investissements d'abord dirigés vers des objets, constituant du même coup ceux-ci en *médiateurs* ». (Tisseron 1999 p.63). Ainsi ce processus permet de consolider certains schèmes de manière externe : contenance de l'objet concret, matériel, borné ; transformation par les manipulations (la personne le déplace, le modifie). L'objet joue un rôle de médiation symbolique de soi à soi, susceptible d'engendrer une forme d'espace d'élaboration de l'émotion en général, mais aussi de contenus qui sinon seraient clivés.

L'image

L'image apparaît comme sorte particulière d'objet, également caricaturisée par sa valeur de symbolisation.

Toutes les formes d'images ont en commun, à partir du moment où un sujet se les approprie, de permettre que la pensée se dégage du corps pour commencer à s'objectiver, autrement dit d'engager un travail de construction des représentations. Les images sont comparables en cela à des objets défonctionnalisés pour lesquels la fonction d'usage ne serait rien et le rôle d'auxiliaire de la fonction psychique - outil ou prothèse - serait tout. (Tisseron 1998, p.160.)

L'image se distingue cependant de l'objet : sa puissance mobilisatrice et son rôle dans la symbolisation sont très puissants. Passant en revue les usages, les fonctions, les pouvoirs de l'image, Tisseron met en évidence que, dans son rapport au psychisme humain, l'image remplit une triple fonction: elle est susceptible de « représenter un objet, de l'évoquer de manière mobilisatrice de transformations de soi, de l'image ou du monde (et) elle a également la capacité de contenir cet objet et son spectateur dans une même enveloppe, et de donner l'illusion d'une perception partagée » (Tisseron 1997, p.164). Les trois fonctions de l'image peuvent être décrites de la manière suivante :

- 1) D'abord, l'image a fonction de *représentation*: d'une chose absente, de manière plus ou moins abstraite, mais aussi de « mise en présence » d'une force - comme lorsqu'une icône est considérée comme réellement chargée de la force divine ;
- 2) Ensuite, elle a une fonction de *transformation*: elle est susceptible ainsi de mettre la personne en mouvement (comme quand une icône - une flèche - indique la direction de la sortie, ou qu'un leurre induit une action) D'autres images acquièrent, par des usages « magiques » (comme des objets !), un réel pouvoir de transformation de la personne (à la vue, au toucher). L'image éducatrice, l'image pédagogique ont également pour fonction de modifier la personne (ou en tout cas l'état de ses croyances et connaissances). Une image « inachevée » est enfin susceptible d'induire une réflexion, une tension d'achèvement.
- 3) Enfin, elle a un double rôle de *contenance*. D'une part, elle contribue au sentiment de plénitude, de l'unité du psychisme :

Les images privilégiées par chacun (naturelles comme un coucher de soleil ou artificielles comme une œuvre d'art) jouent pour lui cette fonction de miroir d'enveloppe. Elles participent pour chacun d'entre nous à un imaginaire de la continuité et de la permanence. Retrouver les mêmes images dans des lieux familiers (le mot image s'entend ici dans ses deux sens d'image matérielle et d'image psychique) participe d'une confirmation essentielle de notre identité. Nos images familières, en assurant un cadre stable à nos investissements psychiques, constituent en quelque sorte l'enveloppe familière de nos pensées et de nos émotions. (Tisseron 1997, p. 166)

D'autre part, en créant l'illusion d'être partagée par autrui, elle crée une « enveloppe intersubjective » - comme celle qui existe au cinéma (et qui fait que voir un film seul ou « en foule » est décidément une expérience différente). C'est ainsi par ces deux fonctions de transformation que la relation de la personne à l'image, interne ou matérielle, concourt non seulement à l'élaboration de choses en attente de symbolisation, mais par la même, se constitue en travail de consolidation-

réélaboration des schèmes élémentaires du psychisme. L'image, qu'elle soit psychique ou matérielle, par ces trois fonctions ancrées dans les premiers mouvements psychiques, liés aux schèmes de base de la pensée, chevillés au vécu corporel le plus élémentaire, est donc susceptible de participer à l'élaboration des expériences, dans toutes leurs dimensions - perceptives, affectives, liées aux potentialités d'action et aux états du corps.

Ces trois fonctions - de représentation, de contenance, de transformation - pourraient aussi définir les fonctions du langage, même si, comme le précise Tisseron, c'est essentiellement la fonction sémiotique (de représentation) qui est privilégiée dans le langage (à part dans la poésie). L'inscription temporelle de l'expérience de l'image et du langage diffèrent également :

Le langage, en effet, est structuré autour de trois dimensions essentielles: entre le présent, le passé, le futur et le conditionnel; entre les formes pronominales, en particulier le «je» et le «tu», l'actif et le passif. Les processus symboliques du langage privilégient ainsi la référence au contenu de la communication et à la précision des messages. Au contraire, les images, même si elles sont porteuses de la pensée telle que le langage peut la formuler, privilégient les transformations et l'enveloppe. Ces enjeux restent toujours actifs, même après l'apparition du langage. C'est pourquoi on peut dire que les enjeux de l'image ne sont ni antérieurs, ni postérieurs à ceux de l'image, mais parallèles à eux. Ce sont ces enjeux qui permettent à l'image l'exploration et la mise en scène d'expériences psychiques et corporelles impossibles à approcher avec des mots, ou alors au risque d'une déstructuration grammaticale qui privilégie les sons aux dépens du sens: expériences d'un monde où les mots et les choses ne coïncident plus et où ceux-ci ne sont que des étiquettes collées aux objets; expériences d'un corps irrémédiablement vide et étranger; exigences opposées d'un corps vécu dans sa subjectivité radicale et du lien social. L'image n'est pas une forme d'infalangage. Elle est un système combinatoire dont les enjeux sont radicalement différents de ceux du langage parce que les matériaux le sont. (Tisseron 1997, p.191)

Basant son analyse sur le fonctionnement des images psychiques dans la cure psychanalytique et sur le rapport du spectateur à l'image-spectacle, Tisseron met en évidence la manière dont l'image peut avoir une fonction de symbolisation, distincte des symbolisations verbales ou corporelles.

Si l'on peut percevoir sans agir, on ne peut construire de représentation de l'expérience perçue qu'au travers un ensemble d'actions qui aboutissent selon les cas, à des mots, à des gestes ou à des images (...). L'image matérielle mobilise à la fois chez le spectateur des représentations visuelles, des sensations et des potentialités d'acte. C'est pourquoi la construction intérieure d'une représentation qui lui corresponde passe par l'extériorisation des sensations, des émotions et des potentialités d'action qu'elle mobilise. (Tisseron 1998, p.86).

Ainsi, pour qu'une représentation interne d'une image réelle se fasse, un travail de transformation psychique qui permette de mettre en rapport cette image avec des images intérieures, elles-mêmes modifiées par ce travail, est nécessaire. De plus la condition de l'assimilation psychique de l'image dépend de la « possibilité d'extérioriser et de socialiser les émotions et des états du corps appelé par elle » (id. p.87).

En effet, d'un côté, tout langage est le reflet d'une culture et il compose à ce titre un filtre dans notre compréhension des images: nous ne « voyons » bien que ce que des mots nous permettent de désigner. Et d'un autre côté, le corps est lui aussi infiltré par le culturel: toutes les manifestations corporelles sont des formes de symbolisation sur un mode sensori-affectivo-moteur. Il n'y a de corps que traversé par le social, vivant en bonne intelligence avec lui lorsque cette socialisation est assimilée et productrice de sens partagé, ou, au contraire, transpercé et percuté par le social intrusif lorsque cette socialisation est vécue comme la greffe d'un corps étranger au sien propre. L'image est donc intermédiaire: entre la perception du réel et le mot qui tente de le traduire, entre le geste et la parole, entre l'individu et le groupe, entre le sujet et la culture. (Tisseron 1998, p.162).

Les images matérielles ou virtuelles sont normalement relativement facilement assimilées et contribuent à la symbolisation. Mais de par leur capacité à mobiliser des sensations, des émotions, des états du corps elles ont aussi, plus que tous les autres objets, la capacité de réactiver des secrets ou des expériences clivées (celles qui résultent de l'inclusion psychique)¹³². Ainsi apparaît-il que

¹³² Lorsque les images rencontrent des expériences clivées, des vacuoles psychiques, la personne peut soit ne pas le voir passer (si elle est bien close) soit au contraire en ranimer le contenu, les ouvrir: l'image ne peut alors être assimilée, la violence contenue dans ces vacuoles, inassimilable « contamine » les nouvelles images qui nous « rendent malades ». Ainsi, les images « qui nous rendent malades » sont pour Tisseron autant de signaux pour indiquer nos béances, nos manques à signifier, qui désignent des parts clivées du psychisme, des expériences en souffrance de symbolisation. Il arrive fréquemment que des personnes se lient sur la base de leurs « vacuoles communes », se reconnaissant inconsciemment dans leur manque à penser. Ceci peut les mener à actualiser les scénarios qui correspondent à ces expériences pensées, sans pouvoir avoir de prise sur leur origine; c'est le même phénomène qui peut exister à un niveau collectif et qui peut prendre d'inquiétantes proportions lorsqu'ils sont organisés par des personnes qui se mettent en

des expériences dont les échos sont corporels, affectifs, et qui trouvent des résonances dans les expériences très précoces tout en étant frappées d'un interdit de verbalisation, vont trouver à se lover ou se symboliser par voie de l'image, et d'une manière qui laisse plus ou moins prise à une ultérieure transformation et élaboration symbolique. Néanmoins, leur statut « intermédiaire » les rend susceptibles d'ouvrir, de la même manière que les objets, des espaces de transformation susceptibles de rendre des symbolisations possibles.

De manière générale, cette fonction de symbolisation médiatisée par l'image ou l'objet, n'a lieu que si l'objet est *provisoirement* investi. Au contraire comme le montrait Winnicott (1960), un objet qui reste investi de manière permanente est un « fétiche », qui porte littéralement une vacuole psychique, la personne y est « scotchée ».

Les structures narratives

Premièrement, le texte, avons-nous vu, offre un espace symbolique d'élaboration de l'expérience par une forme langagière. La « supériorité » accordée par les auteurs au langage en ce qui concerne sa force de symbolisation ou son pouvoir d'élaboration serait essentiellement due au fait que seul le langage permet une communication à autrui et un retour à soi, une réflexivité consciente et délibérée de sa propre pensée, sous une forme qui admette les règles de la « secondarité ». Green considère tout texte comme interprétation d'une interprétation, langage sur ce qui a déjà pu faire l'objet d'une représentation. Deuxièmement, le texte peut être organisé selon un système de règles et de lois qui reflètent les conditions minimales du « Mitsein » humain (lois oedipiennes dans le cas des contes et des mythes).

Toutefois, certains travaux montrent d'autres propriétés des formes narratives, qui se rapportent directement aux processus fondamentaux de transformation et de contenance des émotions évoqués plus haut. C'est en ces termes que nous pouvons envisager les fonctions de ressources des formes narratives pour l'élaboration symbolique.

Dans différentes perspectives, les contes et les mythes traditionnels ont été analysés comme des récits de transformation¹³³, de figuration des lois du groupe¹³⁴, de passage et d'initiation, de récits d'origine (cf. Simonsen 1981 pour une bibliographie). Par ailleurs, les travaux qui nous permettent de comprendre l'expérience du lecteur ou du spectateur nous ont familiarisé avec l'idée que quelque chose de nous s'identifiait aux personnages, y était animé, y vivait, y était transformé, que certaines de nos émotions s'y libéraient, s'y transformaient¹³⁵. Parfois c'est plus simplement la dimension du plaisir qu'offre le conte dans un espace imaginaire qui est mis en évidence. D'autres travaux ont montré la valeur de construction de notre propre temporalité par l'acte de mise en récit,

situation d'autorité. Toutefois la dimension sociale de l'image ne se limite pas à cette éventuelle « contagion » que suppose la mise en résonance d'expériences isolées en vacuoles fermées.

¹³³ Sur ce point, voir les travaux de A. Petitat (1999, à paraître) qui envisage les contes comme des « structures de réversibilité symbolique » et met en évidence les opérateurs de transformation du récit.

¹³⁴ Le conte traditionnel peut être considéré dans ses fonctions sociales : comme loisir collectif et partagé, comme expression d'une mémoire anonyme et collective et toujours retravaillée comme lieu d'affleurement de normes sociales (de leurs transgressions, de conséquences sociales de ces transgressions), dans leur fonction « initiatique » de préparation des cadets à la vie adulte (Bricont 1989). Pour Görög (1997), le conte est un « récit dont les thèmes et le message idéologique sont d'une très grande importance pour les membres de la communauté, mettant en cause les droits et les devoirs de l'individu, les conflits entre intérêt et désir personnel et obligations familiales et communautaires, ou encore des conflits entre deux sortes de désirs nécessitant l'explicitation d'une hiérarchie de valeurs. Ces antagonismes, à leur tour, passent pour être fondateurs dans la mémoire collective et répercutent implicitement, ou parfois même explicitement, des événements mythologiques qui remontent aux temps immémoriaux » (Görög 1997, p.7). Selon les cultures, les contes tolèrent la transgression ou encore les sanctionnent, évoquent des récits de transformation « ascendants » ou descendants, ont des logiques circulaires ou cycliques etc.. (Paulme 1976). Ces différences de forme générales, liées à une certaine conception de la temporalité, ont des conséquences épistémologiques importantes. Alter (1999) évoque ainsi la différence entre la structure des récits du Pentateuque, linéaires, et les récits mythologiques grecs et méditerranéens, tous cycliques - qui ont engendré des systèmes philosophiques, religieux, politiques très différents.

¹³⁵ Ainsi, sur la base notamment des travaux de M.-L. Von Franz ou de B. Bettelheim, le conte est-il utilisé à des fins thérapeutiques ou pédagogiques (par ex. Gillig 1997, Jaques 1988).

déploiement temporel de l'existence¹³⁶, ou encore aux bénéfices de la mise en mots de ce qui jusque là attendait à trouver forme. De manière générale, une longue tradition de recherche s'est intéressée au rôle organisateur des représentations du monde (organisateur dans du social que de la pensée) du récit de type mythique. Nathan dit des recherches mythologiques de Levi-Strauss qu'elles :

(l') ont convaincu de la nature à la fois éminemment logique et constructive des mythes. Comme les langues, ils imposent une structure qui, quoique invisible à ses utilisateurs, leur permet de rendre compte tant de la complexité contradictoire du réel que de sa mouvance (...) Les mythes remplissent la fonction remarquable de fournir des matrices de récit. (...) Enfin (...), les mythes possèdent la singulière capacité de transmettre des représentations de mouvement corporels, d'être des vecteurs d'images, à l'aide de mots. C'est probablement par ce biais que mythes et rites se trouvent si souvent liés. Le mythe raconte une histoire, le rite contraint à accomplir une succession de gestes ; l'un et l'autre, parfois imbriqués dans une relation complémentaire, transmettent l'image irrésistible d'un mouvement. (Ainsi le mythe permet-il de) rendre transmissible, éventuellement par l'intermédiaire du discours, un certain investissement personnel, qui autrement, devrait passer par l'image. (Par ailleurs ils appartiennent à l'investissement) en organisant la cohérence de pensées individuelles, il sont aussi des objets internes. (Nathan, T. 1995. *Psychanalyse païenne*. Paris : Odile Jacob).

Pour développer cette idée, il sera fait appel aux travaux de René Kaës sur le conte et en particulier sur son rôle dans l'élaboration psychique. Dans cette perspective, les contes permettent précisément de symboliser les problématiques que nous évoquons ; nous essayerons ensuite de caractériser d'autres formes de fictions textuelles et audiovisuelles. Comme nous l'avons vu plus haut, d'un point de vue psychique, le récit du conte sert, de manière générale, l'élaboration de la pensée - il soutient les processus « tertiaires » et facilite le travail du préconscient :

Le conte est récit : en tant que tel, il propose une forme ordonnée d'énoncés relatifs à des événements qui deviennent intelligibles et transmissibles lorsqu'ils sont organisés dans la représentation de l'unité d'une action. Le sens de cette action n'est accessible que dans la relation entre la succession temporelle des événements relatés et l'organisation logique de leurs rapports. Cette forme syntaxique concourt au processus de régulation et d'intermédiation entre les bords disjoints ou les espaces hétérogènes de l'appareil psychique. La régularité du récit, les prédispositions signifiantes que constituent les articulations entre affects, images visuelles, scènes d'action et mots, tout cela concourt à rendre possible la création de nouveaux rapports entre les processus secondaires et les processus primaires. (Kaës 1996, p. IV)

Le conte jouerait un rôle dans la possibilité de rendre figurables des choses qui jusque-là ne l'étaient pas. Pour Kaës, son efficacité ne réside pas nécessairement dans l'identification du narrateur ou du destinataire au récit, mais dans la « mise en figurabilité » qu'il offre, et qui est d'autant plus forte que le récit est narré dans le cadre d'une relation intersubjective.

Le conte insiste sur certains aspects de la réalité psychique liés à la sexualité, au rêve, mais encore à d'autres thèmes ; ils sont représentés et accomplis sur le mode du plaisir, mais également sous d'autres formes. La place prépondérante de ces éléments dans les contes est probablement liée à « l'importance que prennent ces formations et certains processus psychiques aux moments critiques de leur organisation : naissance, question sur l'origine de la sexualité, sur la vie et la mort, découverte de la différence des sexes et des générations, relation entre le désir et son accomplissement (question du temps), passage de l'enfance à l'âge adulte, menace de la maladie et de la mort ». (Kaës 1996, p. 9).

¹³⁶ Il n'est pas possible d'ignorer les travaux de Ricœur à ce niveau. Pour lui, ce n'est pas seulement le symbole qui « donne à penser », mais il ne peut le faire que dans un mouvement actif de la part du sujet, en l'occurrence l'acte de lecture. La confrontation au monde du texte exige qu'un monde réel serve de référence. En effet, si l'auteur écrit une métaphore de sa propre histoire, ou un symbole de son vécu, le lecteur ne peut faire correspondre à ce symbole ou cette métaphore écrite que des éléments dont il dispose, c'est-à-dire tirés de sa propre expérience. Parce que l'acte de lecture convoque un hors-texte, et que le hors-texte d'un lecteur ne peut qu'être le monde de son expérience, le texte amène toujours un nouvel éclairage, voire un nouvel ordonnancement du passé du lecteur. Ainsi, l'acte de lecture, par la confrontation à un monde autre de par la suspension de l'action qu'elle exige, lieu dans lequel un mouvement réflexif est possible, permet-il une *refiguration* de l'histoire du lecteur menant à une plus grande compréhension de soi (Ricœur 1985, 1995) : « J'en suis venu à dire que les énoncés métaphoriques et narratifs, pris en charge par la lecture, visent à refigurer le réel, au double-sens de *découvrir* des dimensions dissimulées de l'expérience humaine et de *transformer* notre vision du monde. Je me trouvais ainsi fort éloigné de la conception linéaire d'une référence inédite spontanément opérée par des énoncés eux-mêmes inédits : la refiguration me paraissait plutôt constituer une active réorganisation de notre être-au-monde, conduite par le lecteur, lui-même invité par le texte, selon le mot de Proust que j'aime tant à citer, à devenir lecteur de lui-même ». (Ricœur, 1995 p. 74). Cette belle approche phénoménologique de la lecture met en évidence les éléments dont il nous faut maintenant pouvoir rendre compte d'un point de vue psychologique pour comprendre en quoi le texte peut participer de l'élaboration de l'expérience.

Le conte permet à la personne d'être « diffractée » sur plusieurs personnages. Il a une fonction économique par le fait qu'il « est le récit d'un dérèglement et une réponse à un dérèglement » (Kaës 1996, p.11), ce en quoi il a une « fonction de transformer des affects ou des objets non pensés, parce que destructeurs du penser lui-même en représentations tolérables : davantage encore, en représentations capables d'engendrer des représentations » (Kaës 1996, p.11). Il peut représenter les transformations en cours. Les processus majeurs du rêve y sont à l'œuvre. Ainsi, le conte est d'abord « enchantement » et il peut, secondairement, avoir une fonction pédagogique (d'enseignement, à la Bettelheim 1976).

En effet, l'importance du conte lui est aussi conférée par son « la fonction intersubjective accomplie par le conte dans la transmission inter-générationnelle et intra-groupe » (Kaës 1996, p. 9). Pour Kaës, l'efficacité du conte ne peut être dissociée du fait qu'il naît dans une trame intersubjective et qu'il a une fonction sociale.

L'étoffe du conte tient sa consistance d'être faite de ses trois composantes liées entre elles : le conte ne propose une représentation de la réalité psychique que pour autant qu'il a, dans les relations intersubjectives et dans l'ordre social, à en assurer la communication et la transmission. Cette fonction de transmission travaille la représentation de la réalité psychique elle-même. Le conte transmet par la voix, par le dire, l'entendre, une parole qui lie par un double lien le sujet qui parle à une forme déjà-parlée, celui qui écoute à un récit déjà-dit : la parole du conte les lie à leur propre réalité psychique et au champ social auquel ils participent. A cause de cela, le conte peut partir du désir encore inconnu qui saisit les auditeurs dans la communauté de leur manque., il peut interpréter ce qu'ils ne savent encore qu'à moitié. Un conteur ne raconte pas n'importe quoi à n'importe qui, n'importe quand. (Kaës 1996, p. 14).

Au-delà de sa fonction socialisante liée au partage du récit, son contenu, sa structure ont également une fonction liée à la socialisation des auditeurs :

Le conte codifie et structure l'expérience sociale en fournissant des modèles d'intégration dans les classes et les âges : il double et légitime les rites de passage, délimite les ordres et les désordres, place et déplace les interdits. (...) dans sa forme et ses coutumes, le conte évolue en fonction des mouvements sociaux profonds. (Kaës 1996, p. 17).

Ainsi une correspondance s'installe-t-elle entre les fonctionnements psychiques individuels et une compréhension « partagée » du monde ; on s'entend, on organise la réalité de la même manière :

Comme d'autres formations mentales collectives, le conte dans sa structuration sociale permet aussi qu'un lien s'établisse entre représentations de choses encore inarticulées et des représentations de choses gérées par le sens commun. (Kaës 1996, 18)

Compris dans sa proximité au rêve et dans son ancrage intersubjectif, le conte accomplirait ainsi une triple fonction : « de *liaison* entre les processus et contenus primaires, et les processus et contenus secondaires, entre les représentants des pulsions, entre les rêveurs réunis autour du récit ; de *transformation* des fantasmes inconscients et des fantaisies préconscientes en récits structurés dont la forme et la symbolique franchissent la barre de la censure tout en laissant audible la parole du désir ; d'*intermédiaire*, par la parole et le dire, entre la parole et le champ social. » (Kaës 1996, p. 21)

A la différence du mythe, donc, le conte donnerait à symboliser le « roman familial¹³⁷ » et les théories psychiques infantiles, alors que le mythe traiterait de fantasmes originaires ; le conte est du registre imaginaire quand le mythe se veut de l'ordre de la réalité ; le conte concerne le rapport d'individu au groupe et le mythe et se donne comme fiction.

De ces différents points, le rôle que des contes et des mythes pourraient jouer dans la symbolisation de la parentalité se dessine : ils semblent particulièrement efficaces pour symboliser des questions relatives aux romans familiaux, aux transmissions, des questions oedipiennes et des angoisses indicibles, ils opèrent des transformations, etc. Les travaux de Nathan et de Moro (1992) sur la prise en charge thérapeutique de familles migrantes font amplement appel aux contes de leurs

¹³⁷ « Expression créée par S. Freud et O. Rank pour désigner la manière dont un sujet modifie ses liens généalogiques en s'inventant par un récit ou un fantasme un autre que la sienne » (Roudinesco et Plon, 1997, p. 915.)

traditions relatifs à l'origine des enfants pour re-signifier l'expérience de la parentalité dans un contexte « insensé ». En effet, dans les sociétés classiques ou traditionnelles, où les principes de prénomination et les répertoires de prénoms sont très fortement régulés, ces problématiques sont aussi, toujours, prises en charge par une symbolisation collective : le prénom qui doit être donné à l'enfant l'attache toujours à une lignée, à une génération, à une sous-classe sexuelle, et le distingue des morts. Dans de telles sociétés, il est probable que les contes ne soient qu'un autre aspect d'une certaine manière d'organiser les rapports de classes, de sexes et d'âges.

Toutefois, comme toute forme de récit, de fiction, films et romans sont sans aucun doute proches du conte : ils inscrivent l'expérience dans le temps, ils emploient un système de symboles complexe et partagé, ils mettent en forme du sens. Ils ont de manière générale, et classiquement, la même structure de transformation :

Littérature ou autre (il peut s'agir d'un rêve, d'un film, d'une bande dessinée), toute structure narrative comporte une série de situations, le passage d'une situation à la suivante étant rendu par une modification. L'exemple le plus simple est celui qui raconte comment un manque initial est comblé : Jean a faim - Jean mange - Jean n'a plus faim (Paulme 1976, pp. 23-24)

Par ailleurs, y retrouve-t-on les caractéristiques du conte ? Cela n'est pas nécessairement le cas ; d'abord, le mythe, ou le conte, à la différence du roman, se construit dans une forme et sur un contenu (à la fois : la structure du texte, la structure des relations, la trame du récit, les signifiés majeurs, certains signifiants) largement partagés, utilisant des objets symboliques culturels référant directement à des cultures partagées. D'un côté, le motif du mythe est le plus proche de celui du rêve et du fantasme. Pour Green, qui suit ici Freud, la fonction essentielle des productions collectives est de soulager des désirs insatisfaits ou impossibles à satisfaire. Or, parmi ces désirs en attente, les fondamentaux sont ceux qui sont ancrés dans le central complexe d'Oedipe « qui interdit le parricide et l'inceste et donc condamne le sujet à la recherche d'autres solutions pour satisfaire ces désirs » (Green 1969, p. 39). La tragédie offre par exemple l'une de ces solutions substitutives, en représentant de manière privilégiée des formes de romans familiaux, le mythe des récits de l'origine - les fantasmes originaires renvoient eux aussi au complexe d'Oedipe. D'un autre côté, nous avons vu que d'une certaine manière, l'espace culturel, en privilégiant et préformant certaines formes de déroulement du discours et du symbolique, étayait à sa manière les processus tertiaires du discours dans cet espace transitionnel collectif.

Le roman, en revanche, qui peut être beaucoup plus individuel, ne concerne en contenu et en forme qu'un petit groupe de lecteurs confidentiels. L'interprétation des lecteurs est moins socialement soutenue, plus privée. Ce qui se perd ici, c'est donc une forme de « garantie » de la liaison qu'offrent les processus tertiaires collectifs. En effet, les dimensions « sociale » et structurante du mythe ou du conte ne leur viennent pas seulement du liens de ces récits à la mémoire d'un groupe donné ou leur transmission intergénérationnelle, mais aussi de la correspondance entre l'organisation de certains thèmes narratifs et celle des rapports interpersonnels dans un système social et culturel donné. Ainsi, quelque chose de la structuration du conte ou du mythe articule directement certaines structures psychiques profondes - liées à l'intériorisation de certaines règles de base, comme par exemple les interdits liés à l'inceste - à des modalités socialement partagées de les vivre et de les dire. Cette distinction structurelle étant faite, essayons d'élargir la discussion.

D'autres objets culturels offrent, comme les textes, des espaces symboliques ; ils sont susceptibles de s'offrir comme tiers terme, entre d'une part une part de l'expérience du monde de la personne qui n'est pas forcément élaborée, et d'autre part, son introjection, en soutenant les processus de liaison. Une question se pose : l'accent des travaux auxquels nous référons est porté sur le rôle du langage dans l'élaboration de l'expérience. Seuls le psychanalyste ou la fréquentation de textes sont-ils susceptibles de soutenir, de catalyser les processus de liaison de représentations, l'organisation de l'expérience ? Et inversement : quelle élaboration de l'expérience est-elle possible

en dehors du discours ? Moins de travaux portent spécifiquement sur les films ou les images et leur fonction dans l'élaboration de l'expérience que sur le langage¹³⁸.

Par extension, voyons ce que nous pouvons dire. A la différence des photographies et des images fixes, les formes narratives s'inscrivent dans une temporalité et peuvent inclure une dimension de transformation grâce à l'évolution de leur trame. D'une certaine manière, les pièces musicales peuvent être assimilées à ces objets symboliques complexes, déployés dans le temps et « transformatifs ». La majorité des pièces musicales ont une construction semi-conventionnelles supposant une évolution. Elles ont un fort pouvoir de mobilisation des émotions - elles saisissent aux sens, au vécu physique de l'émotion - ce à quoi s'ajoute parfois une dimension explicitement signifiante (les paroles des chansons). Levi-Strauss (1971) a par ailleurs décrit la profonde proximité des expériences musicales et mythiques¹³⁹.

Les séries TV et les films au cinéma ont une fonction groupale : ils soulignent l'appartenance de la personne à une communauté (ceux qui regardent ensemble ; ceux qui ont vu le film) ; ils mettent en général la personne dans un seuil de relatif abandon, proche de la rêverie, proche des émotions. Au-delà de ce premier aspect de détente dans une appartenance et de plaisir possible, ces films peuvent avoir des rôles structurants ou maturants. Ils ont une fonction de socialisation à des valeurs communes ou spécifiques, aux normes et aux conséquences de leurs transgressions, et préparent aux relations intersubjectives - la TV offre par exemple des modèles de statuts et « est réservoir de signes sociaux où [le spectateur] puisera pour s'exprimer et analyser le comportement de ceux qui

¹³⁸ Nous laissons en effet ici les approches sociologiques des médias ou les approches plus sémiotiques.

¹³⁹ « Toute phrase mélodique ou développement harmonique proposent une aventure. L'auditeur y confie son esprit et sa sensibilité aux initiatives du compositeur ; et si des pleurs de joie coulent à la fin, c'est que cette aventure, de bout en bout vécue dans un laps de temps beaucoup plus court que s'il se fût agi d'une aventure réelle, a aussi été couronnée de succès et s'achève avec un bonheur dont les aventures véritables offrent moins d'exemples. Une phrase mélodique jugée belle et émouvante est telle que son profil apparaisse homologue avec celui d'une phase existentielle (sans doute parce que, dans l'acte de création du compositeur, la même projection s'était d'abord effectuée en sens inverse), tout en sachant résoudre avec aisance, sur son plan propre, des difficultés homologues avec d'autres contre lesquelles la vie viendrait buter et souvent échouer sur le sien. Mais alors, on sera fondé à dire qu'à sa manière, la musique remplit un rôle comparable à celui de la mythologie. Mythe codé en sons au lieu de mots : l'œuvre musicale fournit une grille de déchiffrement, une matrice de rapports qui filtre et organise l'expérience vécue, se substitue à elle et procure l'illusion bienfaisante que des contradictions peuvent être surmontées et des difficultés résolues. Une conséquence en découle : au moins pour cette période de la civilisation occidentale durant laquelle la musique assume les structures et les fonctions du mythe, chaque œuvre doit offrir une forme spéculative, chercher et trouver une issue à des difficultés constituant à proprement parler son thème. Si ce qui précède est exact, il n'y a pas œuvre musicale concevable qui ne s'ouvre sur un problème et ne tende vers sa résolution, en donnant à ce dernier terme un sens plus large mais conséquent avec celui qu'il a dans le langage musical. Quand le mythe meurt, la musique devient mythique de la même façon que les œuvres d'art, quand la religion meurt, cessent d'être simplement belles pour devenir sacrées. La jouissance esthétique qu'elles procurent n'a plus de commune mesure, même au sommet, avec le prix disproportionné qu'on les paye ; en même temps, la catégorie des œuvres d'art s'élargit par la base pour admettre toutes sortes d'objets utilitaires de l'époque préindustrielle, ou même d'une époque industrielle à ses débuts, respectueuse encore des canons traditionnels et qui s'évertuait à les reproduire - ou, avec le style, à les renouveler - plutôt que d'obtempérer, comme elle le fait depuis, à des consignes économiques ou fonctionnelles. (...) La mythologie et la musique ont ceci en commun qu'elles conviennent l'auditeur à une union concrète, avec toutefois cette différence qu'au lieu d'un schème codé en sons, le mythe lui propose un schème codé en images. Dans les deux cas pourtant, c'est l'auditeur qui investit une ou plusieurs significations virtuelles dans le schème, de sorte que l'unité réelle du mythe et de l'œuvre musicale ne se produit qu'à deux, dans et par une sorte de célébration. L'auditeur en tant que tel n'est pas créateur de musique, que ce soit par carence naturelle ou du fait occasionnel qu'il écoute l'œuvre d'autrui, mais une place existe en lui pour elle : c'est donc un créateur « en négatif », de qui la musique émanant du compositeur vient combler les creux. Phénomène inexplicable, à moins de reconnaître que le non-compositeur dispose d'une profusion de sens inutilisés par ailleurs, mais prêts à s'échapper, attirés comme par l'aimant pour venir adhérer aux sons. Ainsi se reconstitue dans un pseudo-langage l'union du son, proposé par le compositeur, et du sens détenu à l'état latent par l'auditeur. En rencontrant la musique, des significations flottantes entre deux eaux émergent, et faisant surface, s'agrègent les unes aux autres selon des lignes de force analogues à celles qui déterminaient déjà l'agrégation des sons. D'où cette sorte d'accouplement intellectuel et affectif qui s'opère entre le compositeur et l'auditeur. L'un n'est pas moins important que l'autre, car chacun détient un des deux « sexes » de la musique dont l'exécution permet et solennise l'union charnelle. Alors seulement, le son et le sens se rejoignent, engendrant un être unique comparable au langage puisqu'en ce cas aussi s'assemblent deux moitiés, faites l'une d'une surabondance de soi (par rapport à ce que l'auditeur livré à lui-même eût pu produire), l'autre d'une surabondance de sens (car l'auteur n'en avait nul besoin pour composer).

Dans les deux cas, ce supplément de son et ce supplément de sens viennent en excès des besoins propres de la langue qui exploite des sons autres que musicaux (au point qu'on a pu dire que l'oreille linguistique et l'oreille musicale varient en raison inverse l'une de l'autre), et qui se montre toujours incapable d'exprimer par un énoncé les émotions et les significations ineffables que la musique suscite chez ses servants. On peut donc dire que la communication musicale et la communication linguistique présupposent toutes deux l'union du son et du sens ; mais il est également vrai d'ajouter que les sons et les sens mis en œuvre par la communication musicale sont précisément ceux dont la communication linguistique ne se sert pas. Les deux types de communication sont, à cet égard, en rapport de complémentarité. » (Levi-Strauss, 1971, pp. 585-590).

l'entourent » (Chalvon, Corset & Souchon 1991). Ensuite, séries TV, films et romans informent (au sens fort) des problèmes diffus et des inquiétudes collectives et leurs donnent une forme partageable ; Reichler (1989), analysant l'organisation textuelle d'une description littéraire, montre ainsi que le choix des éléments mis en évidence dans ce décor exprime et renforce certains rapports de forces et des enjeux sociaux¹⁴⁰. Par ailleurs, en tant que créations culturelles, toutes ces formes d'artefacts, dont les réalisations formelles sont plus ou moins réalistes ou imaginaires, ouvrent des espaces intermédiaires, dans lequel le jeu de la pensée est possible et le jugement de réalité est suspendu (Winnicott 1971) ; ils ouvrent des espaces de symbolisation. Là, des films, qui seraient organisés sur des structures similaires à celles du mythe et du conte (origine, transformation, initiation...), notamment liées aux problématiques oedipiennes, peuvent très bien jouer un rôle dans l'élaboration symbolique des expériences qui s'apparente aux récits traditionnels. En outre, comme les récits textuels, ils peuvent avoir un rôle au niveau de diffraction et de transformation. Parfois moins socialement « actuels », les bandes dessinées et les romans sont également des médiums sociaux - une connotation d'appartenance marque toujours le choix des lectures et les pratiques qui leurs sont attachées - et peuvent offrir, par leur structure et leur langage, les mêmes fonctions de formation à la vie sociale, interpersonnelle, de maturation psychique et de transformation de contenus émotionnels qu'un film ou qu'un conte (voir Tisseron 1985, 1996). Beaucoup de publicités jouent, à leur échelle, outre leur rôle « socialisant », sur les résonances inconscientes que provoque le recours à des motifs « mythiques ». A la différence des mythes ou des contes, en revanche, certains films ou récits posent d'autres questions : leur statut de « fiction » ou « d'imaginaire », v/s reportage ou représentation du monde réel, est parfois beaucoup plus ambigu. Il est possible que cette friabilité des limites mette en péril les potentielles fonctions de contenance de la fiction et différents aspects de l'élaboration, et que cela accroisse la possibilité que la personne reste « scotchée » dans ces espaces intermédiaires.

Si la lecture que nous faisons des travaux de Tisseron autorise à dire que de manière générale, le son ou l'image peuvent médiatiser et offrir des ressources pour un travail de mise en forme psychique de l'expérience, quels pourraient être les apports spécifiques de formes narratives dans le travail d'élaboration en rapport avec le devenir parent ? Sur la base de notre analyse, il apparaît que toute forme de récit est susceptible de conférer une forme de *temporalisation* de l'expérience - de par la linéarité de la narration, de la succession temporelle. Mais par ailleurs, *certain types de récits, d'inspiration traditionnelle - c'est-à-dire dans lesquels le complexe oedipien joue un rôle structurant - peuvent en particulier offrir un soutien pour la symbolisation de problématiques liées au passage d'une génération à l'autre, aux questions relatives à l'origine et au passage de la vie et la mort et enfin aux questions relatives à la différence des sexes.*

Ces problématiques sont précisément celles que pose la transition vers la parentalité (cf. Chap. 3). Par ailleurs, *ces récits sont des récits de transformation* ; par là, ils peuvent imprimer leur mouvement, « travailler » les contenus émotionnels personnels qui y ont été placés par leurs lecteurs. Ainsi, sur la base de ces considérations théoriques, certaines formes de récit - contes, films - permettraient d'offrir des espaces de symbolisation « idéaux » pour l'élaboration de contenus thématiques liés au devenir parent. Finalement, quand bien même de tels récits ne participent pas de la constitution d'un groupe et de son « bagage intergénérationnel », il se pourrait fort bien que dans certaines conditions, des parents y trouvent une sorte d'équivalent de ce cadre structurant traditionnel. Ils trouveraient ainsi une autre forme collective symbolique d'appui à leur développement.

¹⁴⁰ Ceci peut également être appliqué aux récits ou au cinéma ; leur analyse (notamment sémiologique, mais pas seulement) apprend beaucoup du climat social, des tensions et des enjeux d'une époque. La psychologie sociale s'est peu intéressée à cette manière « informelle » dont se disait, s'exerçait le pouvoir des idées. En outre, l'efficacité « socialisante » des récits ou des images est certainement liée à la redondance des discours entre eux - c'est parce que tous les films de l'année sont consacrés à telle problématique qu'on y est sensibilisé et qu'elle fait partie des idées qu'on l'élabore, c'est parce que l'on assimilera d'images nous renvoient la même image d'une certaine féminité que l'on modifie nos propres normes. Cet effet de redondance et de diffraction des « idées » d'une époque sont notamment abordées en psychologie des représentations sociales et dans certains travaux d'anthropologie culturelle (cf. Chap. 2).

Traces du travail psychique

Les travaux de Freud sur le rêve et ceux de Tisseron sur le secret ont mis en évidence les manières dont des traces de « ratés » de l'élaboration psychique apparaissent dans le discours, les gestes et d'autres modes de symbolisation. L'inconscient utilise en effet un nombre relativement limité de processus psychiques permettant de représenter des contenus ou des émotions refoulées ou clivées, au potentiel traumatique. Parmi ces processus, les plus importants sont une régression de processus secondaires à des processus primaires, une dramatisation, la condensation et le déplacement. A l'œuvre dans les productions collectives comme le mythe et le folklore, de tels processus ponctuent notre discours de traces signalant des impensés – comme par exemple dans le lapsus. Dans cette perspective, les prénoms que des parents choisissent peuvent aussi en partie témoigner de ce type de processus psychiques¹⁴¹. De manière générale, enfin, les approches psychanalytiques rendent attentifs à l'implicite d'un discours, au non-dit révélé par un certain nombre de traces et d'indices identifiables. C'est sur la base de travaux consacrés à ces « traces » de l'implicite dans le discours que nous avons défini la méthode d'analyse interprétative présentée chapitre 10 (cf. Lexique, *Traces du travail psychique*).

5. Élaboration symbolique et devenir parent

Les champs de la théorisation psychanalytique offrent un modèle permettant d'envisager l'intériorité du sujet et de rendre compte de la manière dont certaines productions culturelles offrent des espaces symboliques étayant des processus d'élaboration psychique de l'expérience, dans ses prolongations émotionnelles et rationnelles, conscientes et inconscientes. Dans cette dernière section, nous allons relier les apports de ce chapitre avec les réflexions théoriques et nos découvertes précédentes. Les notions d'élaboration symbolique et de ressources culturelles suggérées au cours des chapitres précédents trouvent ici un ancrage théorique ; nous pourrions alors cerner le rôle développemental d'éléments culturels mentionnés par des parents.

L'élaboration psychique a été envisagée à plusieurs niveaux. La notion de symbolisation nous a permis d'identifier des processus non conscients. A un premier niveau, très élémentaire, la symbolisation implique une manière de contenir des affects, des éprouvés corporels grâce aux schèmes élémentaires du psychisme; cette contenance peut être mentale, mais des objets symboliques peuvent aussi l'offrir. Là, les affects contenus peuvent ensuite être comme manipulés mentalement, transformés : le psychisme les « travaille », les digère pour les assimiler, mais aussi se modifie pour les accueillir. Ce travail de transformation peut être facilité par une excorporation sur un objet culturel, et une introjection de ces choses alors données comme extérieures. A ce niveau, certains auteurs proposent d'étendre le modèle piagétien d'assimilation-accomodation au versant émotionnel de l'expérience ; ces processus perdureraient lorsque la personne accède à des formes complexes de raisonnement.

L'élaboration psychique a été envisagée à un deuxième niveau, celui du pouvoir de transformation des systèmes symboliques. Green parle ici d'un double processus de *liaison*. En premier lieu, il y a une liaison verticale des affects aux formes réflexives conscientes. L'élaboration suppose alors le passage des affects à des représentations mentales, puis celui des représentations aux moyens de les exprimer, en particulier au langage, qui permet à la personne d'avoir un accès réflexif à ses propres élaborations. En second lieu, ces processus de liaison supposent aussi un nouage des processus de pensée propre à l'inconscient (processus primaires) avec les processus caractéristiques de la conscience (processus secondaires). Cette élaboration supposerait une manière d'organiser les affects entre eux, d'articuler des désirs conflictuels, de donner des formes représentables à ce que ces conflits provoquent.

¹⁴¹ De nombreux auteurs analystes envisagent le prénom dans cette perspective (Sérieys 1990, Ancelin-Schutzemberger 1993, Offroy 1993, Bydlowski 1997 etc.).

A un troisième niveau, parce qu'elle se situe dans la jonction de l'expérience personnelle et du culturel, l'élaboration symbolique ancre l'expérience individuelle dans le collectif, la fait bénéficier de la « mémoire » et de l'expérience du groupe. Elle permet à la personne d'étayer ses schèmes sur des structururations collectives (qui ont une correspondance matérielle, sociale, comme par exemple la prohibition de l'inceste), et rend communicable son expérience privée à autrui – le tout faisant part du travail de redéfinition constant des appartenances.

Qu'en est-il des *processus développementaux* alors facilités par la fréquentation d'objets culturels ? Nous avons vu que la période de transition vers la parentalité implique des remises en questions sur le plan identitaire et psychosocial ainsi que des remaniements inconscients. Nous évoquons trois *problématiques majeures de la parentalité* : la question des rapports intergénérationnels, du passage d'une génération à l'autre, et de leurs régulations ; la question de la différence sexuelle, et des rôles et spécificités des genres ; des questions relatives au mystère de la vie, à la mort (de soi, de l'enfant, de ses parents), ainsi qu'un certain deuil de l'enfance, et des possibles infinis qu'elle permet ; nous avançons enfin l'idée que certaines de ces questions peuvent se trouver amplifiées par l'absence de prise en charge collective.

Dans ce chapitre, nous avons complété une lecture des processus développementaux culturellement médiatisés à l'œuvre au niveau des interactions (personne-objet-environnement social) (cf. Chap. 2) par une lecture de processus symboliques au niveau intrapsychique. Au niveau précédent, des éléments culturels offraient des ressources pour organiser certains raisonnements et des négociations ou faciliter une réflexion sur l'histoire personnelle. Au niveau intrapsychique, en quoi peut-on à présent dire que *la recherche de prénoms et que la mobilisation d'éléments culturels sont liées à un travail d'élaboration symbolique spécifique aux appels de sens et aux remises en question du devenir parent* ?

D'abord, nous avons vu que la recherche de prénoms, en tant que processus actif, symboliquement, socialement médiatisé, suppose souvent une exploration de choses et d'objets, ouvrant ainsi des champs de possibilités (Cf. Chap. 6 et 7) ; les éléments culturels offrent une médiation pragmatique pour la résolution de la tâche. A un second niveau, nous voyons à présent qu'au travers de la consultation de listes, de sites Internet, la personne joue à « comme si » ce prénom était celui d'un enfant, et que les prénoms peuvent être investis, essayés, des contenus déposés en eux et réincorporés. Au niveau des processus élémentaires du psychisme, ces objets permettent d'accueillir certains affects avant de faciliter leur réintrojection ; leur manipulation concrète semble aussi également soutenir ce travail de réintrojection, ainsi que leur transformation psychique. Ce travail de manipulation symbolique peut être vu comme un travail de consolidation de schèmes, de symbolisation, de transformation.

Ensuite, les procédures de choix de prénoms mènent souvent les parents à mobiliser des éléments liés à des systèmes culturels traditionnels, porteurs de récits, et à les constituer en ressources. Importants à un premier niveau pour la dimension psychosociale de la réélaboration identitaire, notamment au travers des médiations procédurales ou des représentations et emblèmes, ces ressources réfèrent aussi aux systèmes symboliques auxquels ont été socialisées les personnes et qui constituent leur propres moyens de contenir et d'élaborer leur expérience. Ces références culturelles désignent alors des espaces intermédiaires, liés à des bagages culturels traditionnels, la mémoire de la famille et du groupe, des espaces textuels ou musicaux, lesquels ont des résonances inconscientes pour la personne qui l'investit – la pertinence de ces références culturelles pour les parents étant indiquée par leur occurrence dans leur discours.

A un second niveau, les artefacts ouvrent ainsi des *espaces symboliques* auxquels la personne peut accéder consciemment, mais qui ont aussi des prolongations dans son inconscient. Nous avons vu que la force des récits, des mythes et de séries TV était liée à leur prise en charge de certaines questions, la reconnaissance que ces questions individuelles ont une existence collective, et la proposition d'une forme de symbolisation voire de résolution en principe compatible avec le contexte social. Leur force est ensuite liée à leur pouvoir de captation émotionnelle (contenance,

manipulation), en relation notamment avec leurs contenus (des questions liées aux familles, aux origines, à la mort – particulièrement pertinentes pour des questions liées à la transition vers la parentalité) – ainsi que leur pouvoir de diffraction de la personne. Enfin, ils ont un fort pouvoir structurant et peuvent soutenir une organisation, une mise en séquence, une temporalisation et la transformation des états psychiques de la personne, facilitant leur accès à la conscience. Leur efficacité est souvent donnée au moment même de leur « fréquentation », et la personne n'a pas besoin d'en être consciente pour en être affectée.

Pour finir, nous avons évoqué à plusieurs reprises la question des conflits. Outre leurs manifestations interpersonnelles et leurs dimensions socioculturelles, conflits et tensions ont des pendants intrapsychiques (il n'est pas question de dire que toutes les formes de conflits sont équivalentes, quelles que soient leurs origines¹⁴²). Au niveau de l'inconscient, nous avons envisagé deux formes majeures de gestion des conflits, le clivage et le refoulement de représentations ou affects trop générateurs de tensions. Cela n'empêche cependant pas l'élaboration de l'expérience : des processus de déplacement ou d'excarnation permettent de déplacer des termes conflictuels sur un objet extérieur à la personne, susceptible de contenir, de représenter et de transformer ces conflits – comme des récits, des contes ou des films. Ainsi, différentes formes d'activités culturelles (la lecture, l'audition) offriraient un cadre, un espace symbolique et des étayages pour des processus psychiques permettant l'élaboration de conflits.

Au terme de cette exploration théorique consacrée aux processus intrapsychiques, les processus par lesquels des éléments culturels ont un rôle de médiation symbolique et développementale commencent à être identifiables. En particulier, ces éléments offrant des espaces symboliques apparaissent jouer un rôle de ressources culturelles en étant liés à deux aspects de l'élaboration symbolique. D'une part, ils auraient un rôle dans le soutien de processus psychiques très élémentaires (contenance, possibilité de manipulation des affects, et d'autre part dans le soutien de processus plus complexes) ; d'autre part, ils permettraient, par le langage, des élaborations plus complexes permettant la structuration de l'expérience et sa transformation. Ainsi, les ressources culturelles pourraient transformer les schèmes psychiques de base (les plus élémentaires) ; des schèmes d'un degré de complexité supérieur – notamment liés à la gestion des rapports intergénérationnels et entre les genres – peuvent être transformés par le geste physique ou mental, au travers de la correspondance entre certaines expériences personnelles et les contenus et structures des récits, et grâce à la prolongation de ces structures dans des formes de l'organisation collective.

Plus brièvement, en dehors de leur rôle de médiation de certains raisonnements, les ressources culturelles peuvent avoir une fonction développementale (i) parce qu'elles peuvent faciliter le travail d'élaboration d'affects et de représentations, conscients et inconscients, liés aux situations nouvelles, et leur donner une forme d'existence « réelle » et partageable (la forme symbolique); (ii) parce que, par les expériences symboliques provoquées par ces ressources, les schèmes eux-mêmes – voire, les compétences symboliques ? – sont modifiés.

¹⁴² Les conflits que la personne vit consciemment ou inconsciemment peuvent en effet avoir toutes sortes d'origines, mutuellement souvent dépendantes. Sans prétendre être ici exhaustif, nous pouvons par exemple identifier : les conflits que la personne vit en écho de l'absence de significations collectives dans le discours social sur certaines questions nouvelles et délicates (cf. Chap. 3); ceux qui sont liés à la confrontation de la personne à une forme d'altérité culturelle et qui doit en tenir compte (cf. Chap. 4) ; les conflits liés au fait que la personne construit, sur une situation donnée, des interprétations contradictoires entre elles (cf. Chap.1); ou encore les conflits entre des désirs contradictoires, entre des désirs et des interdits intériorisés (cf. ce Chap.), etc.

10. RESSOURCES CULTURELLES ET ELABORATION DE LA TRANSITION

Au chapitre précédent, pour pouvoir compléter notre lecture du rôle du symbolique et du culturel dans le développement, nous avons proposé un cadre théorique permettant de cerner les processus intrapsychiques à l'œuvre lorsque les personnes mobilisent des éléments culturels. Ce cadre nous a permis de formuler certaines des propriétés des objets culturels et symboliques, en tant qu'ils sont susceptibles d'avoir une pertinence pour la pensée. Dans cette perspective, ils ont non seulement une fonction constitutive de la culture personnelle et de la capacité de la personne à s'orienter dans le monde, mais offrent aussi des médiations et des ressources très spécifiques pour l'élaboration de certaines problématiques, susceptibles de mobiliser des contenus affectifs intenses et des représentations inconscientes parfois conflictuelles, ainsi que de participer au renforcement et à la complexification des capacités d'élaboration de la personne.

Ce chapitre final nous permettra d'identifier les processus par lesquels une élaboration symbolique a lieu chez des personnes en période de transition développementale. Cela nous permettra de caractériser les fonctions spécifiques des ressources culturelles, artefacts investis par des personnes, ainsi que les compétences symboliques que suppose une utilisation de ces ressources pour résoudre certains conflits et répondre aux appels de sens qui ont lieu lors d'une transition développementale.

Certains faits observés dans le matériel empirique restaient inexplicables dans le cadre théorique dans lequel nous nous trouvions - développemental socioculturel - essentiellement en raison du niveau d'analyse que celui-ci privilégie ; les processus par lequel certaines constructions de signification se réalisent nous échappaient.

Ainsi, lorsque nous examinions au chapitre 8 les rapports entre les degrés de cohérence du discours de mères et certaines modalités de l'inscription temporelle de ces discours, il est apparu que, plus que les autres, les femmes ayant un certain sens de la continuité d'une culture intergénérationnelle ou d'une forme de responsabilité collective dans la transmission d'un bagage développaient des discours dans lesquels la transition vers la parentalité semblait élaborée et où étaient possibles des représentations de soi et de l'enfant comme séparé de soi. (Elles développaient deux formes de discours : dans les uns, la part émotionnelle, fantasmatique du discours est intégré dans un discours fluide et réflexif ; dans d'autres, celle-ci est réduite derrière un discours plus conventionnel.) Faut-il être « traditionnel » pour qu'une élaboration de la transition vers la parentalité soit possible ? Les choses ne sont - heureusement - pas si simples. Rappelons aussi qu'un certain nombre de cas « atypiques » ont été mis en évidence : certaines mères qui ne semblent pas avoir cette conscience temporelle développent des discours cohérents ; d'autres au contraire, qui développent des discours très envahis par leurs expériences émotionnelles, envisagent néanmoins leur enfant dans une lignée temporelle et dégagent un espace de représentation pour le futur.

Comment expliquer ces différences dans les résolutions des appels de sens et des ruptures amenées par la transition développementale ? Certaines ressources culturelles ont-elles des propriétés qui les rendent « meilleures » pour l'élaboration ? Y a-t-il différentes manières d'utiliser ces ressources - ou une même ressource peut-elle avoir différentes fonctions pour l'élaboration ? Enfin, certains parents ont-ils des compétences symboliques spécifiques à utiliser ces ressources ?

Nous disions que certains objets culturels, offrant une représentation de problématiques semblables à celles que vivent les personnes, pourraient les conduire à percevoir le décalage entre deux perspectives sur une situation - la leur, et une autre, d'origine sociale - et que cette distance provoquerait, dans certains cas, des élaborations nouvelles ou une prise de conscience. Au chapitre précédent (Chap. 9) nous avons vu que le modèle psychanalytique propose de considérer que les artefacts ont un « double » niveau d'efficacité, sur la compréhension consciente et inconsciente de l'expérience. Ils paraissent jouer un rôle important dans l'élaboration : ils permettent d'une part de contenir et de transformer certains contenus émotionnels et représentationnels, et d'autre part de les inscrire dans des espaces symboliques structurés de manière complexe, lesquelles peuvent avoir une fonction d'organisation et de transformation de contenus psychiques dans l'intériorité des

personnes (voire des capacités d'élaborations elles-mêmes). Cela nous menait à déduire que les artefacts pourraient avoir des fonctions développementales.

Étant donné le contexte de production des entretiens sur les prénoms, sachant à présent que ces discours témoignent de certaines élaborations, ainsi que des conflits et des charges émotionnelles non totalement élaborées, peut-on maintenant identifier le rôle des ressources culturelles dans le travail d'élaboration psychique effectué par des mères au sujet de la transition qu'elles vivent ? C'est cette analyse que nous proposons dans ce chapitre.

Nous présentons (1) la méthode de lecture interprétative que nous appliquerons à certains entretiens. (2) Nous analysons alors différents entretiens, selon les types de références culturelles qui y sont dominantes, telles que nous les avons définies au chapitre 6, et selon ce que nous savons de leur « degré d'élaboration » identifié au chapitre 8. (3) Nous pourrions alors compléter l'esquisse de cadre théorique des chapitres 1 et 2 visant à cerner la fonction seconde des éléments culturels dans le développement de la personne adulte. Ici, nous relierons les résultats de ces analyses interprétatives aux principaux résultats précédents. Nous montrerons les fonctions que les ressources culturelles paraissent avoir dans l'élaboration de dimensions développementales et conflictuelles, et y verrons l'actualisation de certaines compétences symboliques (4). Nous finirons enfin ce chapitre par quelques ouvertures : En quoi les notions proposées et les faits observés au travers des pratiques de nomination peuvent-ils contribuer à certains débats sociétaux ? Quelles perspectives de recherche s'ouvrent alors ?

1. Méthodologie des analyses interprétatives

Au chapitre précédent, nous avons dégagé un certain nombre de notions qui nous permettent d'identifier, dans le discours des personnes, les traces d'un travail d'élaboration psychique, et ce à deux niveaux différents : d'une part, nous pouvons espérer voir des correspondances entre (ce que nous apprenons) des manières dont les personnes organisent ou interprètent leur expérience et les artefacts qui ont une pertinence pour eux, notamment au niveau de structures sous-jacentes, de contenus symboliques, d'interprétations. D'autre part, le langage, le choix des prénoms, et différentes créations symboliques des personnes peuvent témoigner de la manière dont leurs expériences sont élaborées : les intensités, les redondances, les dénis et les échos du discours « réel » peuvent être des traces indiquant la présence de représentations non verbalisées, d'éléments non conscients et de charges émotionnelles intenses.

Nous proposons une lecture de quelques entretiens avec des mères qui font recours à des ressources traditionnelles et en diffusion. Certains d'entre eux ont déjà été présentés au chapitre 7, raison pour laquelle n'en rappellerons que très succinctement la teneur avant de proposer une lecture interprétative ; à cela, nous ajoutons la présentation de quelques cas contrastés. Ces exemples sont relativement exemplaires et illustrent quelques types d'« usages » d'éléments culturels de différentes formes. Nous chercherons en particulier à comprendre la place occupée par les références culturelles en diffusion dans le travail d'élaboration symbolique des parents.

Hypothèses et questions exploratoires

La lecture interprétative se base sur le présupposé que les références culturelles mentionnées lors des entretiens sur les procédures de prénomination ont un lien avec les thématiques développementales abordées par les parents ; s'ils les évoquent, c'est qu'ils ont une pertinence pour eux¹⁴³. Notre hypothèse exploratoire est qu'ils sont utilisés comme ressources, ayant des *fonctions pour l'élaboration psychique* des problématiques de la transition vers la parentalité.

¹⁴³ Cela vaut bien sûr pour peu que l'interviewer « n'extorque » pas ces mentions (Perret-Clermont, Schubauer-Leoni & Trognon 1992, Schubauer-Leoni, Perret-Clermont & Grossen 1992) ! Néanmoins, la pertinence d'une référence pour une personne ne peut qu'être évaluée en regard de ce que nous savons plus généralement d'elle au cours de l'entretien.

Cette lecture vise alors à examiner le lien entre éléments culturels auxquels les personnes font référence et les types d'élaboration du discours, ainsi que le lien entre ces mêmes références et les traces de thèmes résistants à l'élaboration et potentiellement conflictuels.

Premièrement, nous cherchons à mettre en évidence, au travers du discours et à l'aide des notions dégagées au chapitre précédent, les modalités du travail d'élaboration symboliques que les personnes effectuent en rapport avec la transition vers la parentalité

Deuxièmement, suivant nos propositions du chapitre 7 et les analyses du chapitre 8, nous devons nous demander si les différences structurelles des références culturelles correspondent à des formes d'élaboration différente chez les personnes qui les mentionnent.

Troisièmement, nous revenons à la question de la gestion des conflits. Nous savons qu'en certaines circonstances, des conflits non explicités et/ou non résolus sont susceptibles d'inhiber l'élaboration de représentations. Nous essayerons alors de comprendre comment des ressources culturelles peuvent avoir une efficacité au niveau d'un renforcement de ces possibilités d'élaboration.

Méthode

Une analyse interprétative des données est proposée. Cette lecture est orientée par un ensemble de présupposés et de questions dégagées ci-dessus et fondées sur une lecture de travaux psychanalytiques. Elle vise à reconstruire un travail psychique dont, sur la base de certains éléments et traces du discours et de ce à quoi il réfère, nous pensons qu'il a pu avoir lieu (*cf. Lexique, Traces de l'élaboration*). Dans les pages suivantes, trois composantes de cette reconstruction sont rapportées ; en particulier, chaque entretien est présenté de manière à mettre en évidence : a) certaines caractéristiques biographiques de la personne (Rosenthal 1993) et de son discours, b) des énoncés concernant les références culturelles, et c) des problématiques liées au « devenir parent », avant d) de proposer une lecture visant à reconstruire un travail psychique faisant appel à des ressources culturelles. Plus précisément, les principes et critères suivants sont suivis :

a) *Premier énoncé et catégories*. Le premier énoncé est donné ; les catégories auxquelles a été attribué l'entretien sont rapidement justifiées. Certain des cas auxquels nous ferons référence ont été déjà présentés en détail au chapitre 7 et nous y renverrons le lecteur, tout en en résumant certaines de leurs caractéristiques.

b) *Traces de conflictualité dans le discours*. Nous mettons en évidence les points qui paraissent le plus conflictuels dans le discours de la personne, en particulier en rapport avec les problématiques à élaborer lors du devenir parents (rapport entre les générations, différences des genres, questions liées à l'origine et à la mort (*cf. Chap. 3*). Nous identifions notamment ces éléments en étant attentifs aux signaux de « traces » de l'élaboration.

En effet, au-delà du discours explicite, le discours implicite du texte de l'entretien (voir lexique sous *Traces*) peut indiquer un certain nombre de points sensibles, fortement investis ou résistants à l'élaboration pour le parent. En particulier, dans le cadre de notre questionnement, ces indices sont susceptibles d'indiquer : (i) les thématiques les plus résistantes à l'élaboration et à la symbolisation qui concernent la transition du parent vers l'état de parents ; (ii) les traces de différents types de conflits non élaborés (notamment : entre les partenaires, liés à des appartenances ou à des systèmes normatifs intériorisés, etc.). Ainsi, les irrptions de contenus refoulés ou non indiqueraient que certains thèmes restent conflictuels dans l'univers représentationnel non conscient de la personne, même si le discours semble par ailleurs cohérent. La lecture interprétative proposée se base sur un examen du discours et en particulier sur la base de telles traces :

- au niveau de la prégnance de champs sémantiques associés aux prénoms ;
- au niveau de la prégnance de certains phonèmes, syllabes, lettres, au niveau des répertoires de prénoms envisagés et des autres énoncés (relatifs au passé, à l'histoire personnelle et familiale ; au niveau de souhaits, de désirs...) ;
- au niveau de la redondance entre les associations aux prénoms, les prénoms, d'autres éléments, les sons...

Des redondances entre ces types d'éléments (sonores et images ; images et récits ; récits entre eux..) permettent de faire l'hypothèse de forts contenus implicites. Néanmoins, dans le cadre de ce travail, nous ne nous voyons pas légitimée à faire des hypothèses sur la nature de ces contenus implicites (refoulés et ou/non symbolisables).

c) *Références culturelles*. Nous mettons ensuite en évidence les éléments culturels auxquels se réfère la personne, qu'ils soient directement rapportés aux choix du prénom ou alors mentionnés plus indirectement. Parmi les types d'associations identifiées aux chapitres 6 et 7, nous retenons ici deux sortes de références culturelles (nous ne retenons pas les références purement personnelles ou alors qui concernent un souvenir seulement propre au couple) :

- 1) *Les références culturelles de groupe* (RCG), regroupant tous les rites, récits, coutumes, pratiques etc., relatifs à des groupes d'appartenance (nationaux, religieux, sociaux, linguistiques...) auxquels les personnes ont été socialisées : elles ont vécu des échanges médiatisés par des éléments symboliques relatifs à ces cultures avec des personnes « expertes » en ces cultures (au minimum leurs parents, grands-parents), dans des moments ayant une certaine intensité émotionnelle, affective (cf. Zittoun 1996b, Hundeide à par.). Nous englobons ici des références symboliques rattachées à un groupe de filiation et d'affiliation verticale, significatif pour la personne, dont la compréhension du monde est marquée par le système de valeurs, de représentations du groupe. Ces références englobent donc : (i) toutes mentions d'usages, de symboles, de valeurs liées à des groupes, pour lesquels ces symboles ont une fonction d'affiliation ou de distinction (en terme de nous/les autres, de je/les autres ; (ii) les répertoires de prénom explicitement relatifs à la généalogie familiale, à la nationalité, à la langue, des personnes, à leur affiliation religieuse ; (iii) les principes de nomination, en rapport avec ceux par lesquels ont été nommés les parents et le usages en vigueur dans leur(s) groupes et familles d'affiliation.
- 2) Les références culturelles disponibles dans une société en un espace temps plus ou moins large, et sont « en libre circulation » ; chacun est potentiellement – très théoriquement - en mesure d'y avoir accès, que nous appelons *références en diffusion* (RCD). Dans le discours des parents cela concerne :
 - les allusions ou séquences narratives d'œuvres littéraires ;
 - les allusions ou séquences narratives de films, au cinéma et à la télévision ;
 - les allusions ou séquences narratives historiques (par ex. l'histoire de France) ;
 - les allusions et explications au sujet d'usages de manuels de prénoms, de journaux, etc. ;
 - les mentions et usages du Web.

Comme nous le suggérons au chapitre 7, nous avons identifié les types de référence qui dominaient les discours (RCG ; RCD ; RCD & RCG ; ni RCG ni RCD) de chaque entretien. Pour ce faire nous avons croisé deux des grilles d'analyse différentes effectuées par nous à une année d'intervalle : la grille de base (cf. Annexe 3), qui comprenait l'identification de ces catégories génériques, ainsi qu'une grille détaillant cinq des dimensions les plus importantes mentionnées dans les entretiens¹⁴⁴, en reclassant les sous-dimensions dans ces catégories génériques. Nous avons comparé ensuite ces résultats aux catégories génériques résultant de l'analyse détaillée effectuée par un contrôleur. Cette analyse est méthodologiquement plus fragile que les précédentes et nous exploiterons cette variable à simple titre indicatif. Nous examinerons en revanche de manière qualitative les manières dont se traduisent ces références dans le discours et quel rôle elles jouent dans la réflexion des parents.

Pour préparer nos lectures interprétatives, nous avons effectué un travail de documentation visant à nous familiariser avec les références culturelles en diffusion mentionnées par les parents. En particulier, nous avons lu les romans et autres textes et retrouvé les paroles des chansons mentionnées dans les entretiens, et avons cherché à nous informer sur les autres références

¹⁴⁴ C'est sur l'identification précise des « cinq dimensions les plus importantes » par entretiens que nous avons eu un très faible taux d'accord avec un contrôleur.

mentionnées. Bien entendu, nous n'avons pas pu faire un travail exhaustif, et nous n'allons pas retracer ici tout le contenu de ces artefacts !

d) Lecture interprétative. Finalement, nous essayons d'articuler les problématiques identifiées en a) et b), sur la base de ce que la personne révèle de sa manière de vivre et sur sa compréhension de sa situation développementale, avec les caractéristiques des références culturelles identifiées en c). Nous essayerons de voir en quoi/si nous avons des raisons de penser que les références culturelles mentionnées offrent des ressources pour l'élaboration de ces problématiques. Pour cela, nous nous servons des notions dégagées à la fin du chapitre 2 et au chapitre 9 : premièrement, la notion de métaphore permet d'identifier des correspondances entre la manière dont la personne présente les événements qu'elle vit et certaines caractéristiques des références culturelles mentionnées ou de leur évocation ; deuxièmement, certaines caractéristiques des récits permettent d'identifier la manière dont la personne se rapporte à certaines références ; troisièmement, nous faisons des hypothèses sur des processus d'élaboration conscients ou inconscients qui ont eu lieu pour la personne et auxquels nous n'avons pas accès : certains processus complexes – comme la narrativisation – d'autres élémentaires, comme ceux qui sont liés aux schèmes de contenance et de transformation.

Nous mettons l'accent ici sur les références à contenu linguistique. Ce sont en effet celles auxquelles nous avons accès par l'analyse des entretiens ; ce sont elles qui sont le plus facilement explicites. Cependant, l'examen théorique entrepris (Chap. 9) a montré que la symbolisation se fait par d'autres moyens que le langage, et qu'elle inclut d'autres dimensions que celles qui sont strictement cognitives. Nous abordons donc ces ressources narratives en étant attentive aux prolongations affectives, émotionnelles de ces dernières, et au fait que le langage éveille en chacun des images, des sensations, des souvenirs, et peut inciter à un travail psychique qui n'est pas « que » logique.

A la fin de ce chapitre, nous examinerons la question d'un éventuel lien entre les rapports à la continuité et les types de cohérence des différents entretiens d'une part, et le recours à certaines formes de ressources culturelles d'autre part. Nous irons alors un peu plus loin et nous demanderons aussi comment les différents conflits - liés aux appartenances culturelles, aux rapports interpersonnels - sont gérés dans le cadre du choix du prénom et quel rôle jouent, dans la gestion des conflits, les ressources culturelles.

Il est clair que les lectures interprétatives que nous faisons ici reposent sur des éléments extrêmement ténus. Nous ne pouvons en aucun cas prétendre « interpréter » ou expliquer le comportement ou les choix des personnes interviewées. Nous proposons plutôt, sur la base des différents critères objectivés ci-dessus, une lecture possible, guidée par notre volonté de contribuer à une compréhension du rôle des ressources culturelles dans l'élaboration des modifications que les personnes vivent dans une période de transition spécifique. Ces lectures interprétatives ont donc une validité doublement limitée - par notre cadre théorique et les questions que nous posons, et, comme il se doit, par notre sensibilité. Néanmoins, elles constituent une exploration de la possibilité de rendre compte, en psychologie, des dynamiques par lesquelles les personnes rendent significatifs certains événements.

2. Ressources culturelles pour penser, pour panser

1. Deux usages de ressources culturelles traditionnelles (discours en continuité), dans le cadre d'un discours « intégré » et d'un discours « étroit »

Rappel : Eva

Nous avons examiné plus haut (Chap. 7) la manière dont les parents d'Eva s'inscrivaient dans une continuité et développaient un discours cohérent et articulé. Les parents d'Eva étant migrants, la dimension culturelle de la prénomination était particulièrement susceptible de devenir saillante (cf. Chap. 4) ; en l'occurrence, les parents explicitent et se positionnent par rapport aux règles traditionnelles. Il apparaît notamment que la procédure de construction du prénom s'étayait sur le recours et l'examen systématique de principes de nomination et de composition de répertoires traditionnels propres aux cultures de chacun des parents. On se rappelle aussi que cette négociation leur permettait de dégager une certaine représentation de l'enfant à venir - en termes essentiellement identitaires et programmatiques (Chap. 7). Les parents font par ailleurs mention des images tirées d'autres références, non traditionnelles, qui nous paraissent symboliser certaines des situations qu'ils vivent - comme par exemple les images quasi-mythologiques de fondation d'une nouvelle lignée, puisées dans un livre sur les prénoms ; une certaine image fantasmatique de la femme empruntée à la télévision pour le père. Au total, la procédure de construction du prénom est structurée par des règles traditionnelles, mais une forme de jeu y est possible - sur le son, les associations ; dans le réseau d'images et de symboles alors déployé, des représentations de l'enfant et de soi comme parent, dans un avenir possible se précisent. En d'autres termes, ce jeu permettant la construction de significations nouvelles grâce à la mobilisation et à la négociation des « cultures personnelles » des parents semble alors soutenir une forme d'élaboration personnelle et nouvelle d'une situation inédite pour eux.

En cas de migration ou d'éclatement de groupes, Moro (1998) suggère que les contenus et les savoirs culturels tendent à disparaître, mais que ce sont essentiellement des procédures - la dimension procédurale et pragmatique de la culture - qui se transmettent encore (voir aussi Zittoun & Cesari 1998), rejoignant ainsi l'hypothèse de Swidler (1986) ou de Hatano (cité in Segall, Dasen, Berry, Poortinga & 1999). Si cet exemple illustre la manière dont des références traditionnelles s'offrent comme ressources procédurales pour la définition d'un projet identitaire, le recours à de telles références peut aussi donner lieu à des démarches de négociation et de construction de sens très différentes. Les deux premiers exemples que nous explorons ci-dessous montrent d'autres phénomènes apparus dans le cadre de notre échantillon : le recours à des références traditionnelles peut limiter le déploiement d'un tel espace de jeu (1.1) ; mais dans d'autres cas, il offre des ressources allant au-delà des ressources procédurales (1.2).

1.1 Tatiana - la mémoire des femmes comme lien

Dans le cas qui suit, un couple mixte fait appel à certains principes de nomination familiale ; pourtant, contrairement au cas d'Eva, cela ne soutient pas le déploiement d'un espace de symbolisation.

a) *Premier tour de parole et catégories.* L'entretien avec la maman de Nicolas et Tatiana s'ouvre de la manière suivante :

E Alors le choix des prénoms, ben - je crois que c'est un choix difficile hein.. Parce que c'est vrai que bon, moi j'ai un petit garçon et donc une petite fille... Donc bon mon petit garçon :: on a choisi :: bon, en entendant un peu, un peu partout enfin. Déjà quand on cherche un prénom, on est déjà plus à l'écoute de tous les prénoms, donc vous êtes là, n'importe quoi, dans la rue, à la télé, dans les livres, vraiment vous regardez, puis vous vous le répétez comme ça. Vous vous dites, est-ce que ça sonne bien, est-ce que ça ne sonne pas bien. Après vous le mettez avec le nom de famille. Parce que je trouve aussi qu'il faut que, que ça aille bien ensemble, et puis voilà. Alors ce qui fait que bon ben, effectivement à deux le choix est encore plus difficile parce qu'il faut que ça plaise aux deux. Donc :: ben on a fait en fait après par liste, c'est-à-dire qu'on revenait, genre ah, et puis ce prénom, est-ce que ça te plaît et tout. Alors c'était oui ou non. Puis c'est vrai qu'après bon on mettait sur une liste comme ça et après, bon, ben, le choix c'est de se dire :: lequel en fait on va choisir. Parce qu'il faut bien en choisir un seul. Alors :: bon, ben après, en fait, on procède par élimination et puis, ben des fois on n'est pas toujours d'accord. Alors par exemple pour mon fils, ben on a tiré au sort

D'origine hispano-italienne, le couple se place en continuité familiale. La mixité (entre deux langues, deux familles) est résolue par un prénom d'une catégorie supra-ordonnée (« latin »). Un projet de transmission est prévu pour les enfants (la langue, les histoires...). Les deuxièmes prénoms renvoient aux grands-mères de deux côtés. Par ailleurs, les réponses sont structurées, raisonnées ; en revanche, dans la suite de l'entretien comme ici, les émotions sont très peu exprimées, aucune fantaisie ni image plus personnelle n'est évoquée. En ce sens, c'est un entretien « étroit-désinvesti ». Cela se voit aussi dans la certaine « rigidité » au cours de l'entretien, ou en rapport avec les décisions relatives aux choix des prénoms faites longtemps à l'avance:

E Et puis Tatiana, ben Tatiana c'est en fait, depuis que je connais mon mari, on s'est toujours dit, ah, quand on aura une fille, on était encore [en formation], pour vous dire. Ah Tatiana, je sais plus, j'avais entendu comme ça, et j'aimais beaucoup et puis c'était assez rare, et puis c'est vrai que je - ce serait joli pour une petite fille et tout. Et puis on est toujours resté avec cette idée que si on avait une fille, on l'appellerait comme ça. Alors c'est vrai que là quand on a su que j'avais une petite fille parce que j'avais fait l'amniocentèse.. T Pour les deux ? E Pour le deuxième. Non, seulement pour le deuxième. Ben j'avais quand même envie d'avoir une petite fille. Je me disais ce serait bien d'avoir un petit couple. Ben on s'est dit bon, ben là ce sera Tatiana. Malgré tout, on en a quand même cherché d'autres, parce qu'on s'est dit que peut-être on tombe amoureux, le coup de foudre peut-être sur un autre. On a quand même regardé, on a fait la liste, enfin un peu le même procédé comme ça. Puis après, je me disais, enfin, on s'est dit quand même Tatiana, parce que sinon c'est, on avait l'impression, c'était pas vraiment elle, quoi. On s'est dit, ouais, ça fait des années qu'on se dit que si on a une fille, on l'appellera comme ça et maintenant si on change. Enfin ça faisait bizarre.

b) *Traces de conflictualité dans le discours.* Le discours, peu expansif, laisse apparaître peu de tensions internes. En revanche, il est intéressant de comparer les procédures de négociations du couple pour les deux enfants qui laissent voir certaines dissensions interpersonnelles liées aux loyautés familiales. D'abord, le prénom « Tatiana » est associé directement à un souvenir partagé du couple :

T Et, alors, le moment où vous avez entendu Tatiana, c'était durant vos études? E Oui, alors ça c'est oui, j'aimais bien. En fait, je ne l'ai pas entendu, je l'avais lu. J'avais lu un article et puis, puis y avait ce prénom, et puis c'est vrai qu'à l'époque y en avait encore moins que maintenant, ça fait douze ans, et puis je me suis dit tiens, ça c'est super, comme nom, comme prénom et tout, je trouvais très doux, et puis en même temps, xxx E Et puis j'avais pas à faire comme les autres, alors c'est vrai que, euh, oui je sais pas, effet de mode, je voulais pas l'appeler Jennifer parce que ceci, je suis pas comme ça. C'est vrai que, oui, j'ai beaucoup aimé en fait, c'est marrant. J'ai flashé, puis j'avais dit, je sais plus, j'avais dit, ce n'était pas encore mon mari: oui, j'avais dit, Tatiana, c'est vraiment joli comme prénom et tout, puis on est resté avec ça, c'est marrant. Je sais plus. Ça fait treize ans que je suis avec mon mari. Bon, on s'est dit, on reste avec Tatiana, parce que lui il aimait beaucoup aussi.

Ce prénom, emprunté à un article (de journal ?), lors de ce qui est raconté comme étant un « flash », renvoie donc essentiellement à une période fondatrice dans l'histoire du couple elle-même. En ce qui concerne le prénom de garçon, la femme est moins explicite. Dans l'entretien lui-même, il est peu question des prénoms de garçons. Par ailleurs, la procédure de négociation entre partenaires s'est avérée conflictuelle. En effet, le choix final du prénom du garçon s'est fait par tirage au sort, le couple n'ayant pas réussi à se mettre d'accord - c'est le seul cas de ce type. Qui plus est, la femme s'est explicitement opposée à la volonté de son mari de conserver les principes de nomination en cours dans sa famille :

E Voilà. Ensuite, effectivement, par tradition, en fait mon mari s'appelle comme son père, comme son grand-père et tout ça. Moi j'ai voulu un peu casser cette tradition. Donc on a mis un deuxième prénom. T Son propre prénom E Oui, il est en deuxième prénom. Et puis voilà. Donc en fait après on a tiré au sort et puis plusieurs fois, on a fait deux trois fois et on est toujours tombé là-dessus. Et moi je voulais vraiment celui-là. Donc, en fin de compte, on adorait celui-là et on s'est dit bon, ben, allez on l'appelle comme ça. Puis en l'appelant comme ça, enfin, en essayant de l'appeler, je crois que ça sonnait bien et puis voilà quoi.

D'un autre côté, cette femme revendique une continuité de sa propre culture familiale et du rôle qu'elle-même, en tant que femme, devrait jouer dans cette transmission.

Ainsi, le prénom de fillette a-t-il été décidé par fidélité à un projet de fondation de couple et un désir commun ; le prénom de garçon paraît quant à lui cristalliser la divergence des désirs et les projets pour l'enfant mâle. En effet, la femme n'entre pas en matière sur les revendications de continuité de son mari, qu'elle nie - et sans pour autant expliciter son projet. Contrairement au cas d'Eva, la procédure n'est alors pas structurée et balisée par des discussions portant sur des critères et des principes objectivables, susceptibles de médiatiser les négociations. Il résulte de cette non élaboration du conflit que les revendications du père sont simplement consignées dans le deuxième prénom du fils.

c) *Références culturelles.* La procédure de choix fait appel à des références en diffusion : ce qui est « entendu, vu ». En revanche, peu d'associations sont faites aux prénoms choisis eux-mêmes. Le prénom de fillette est défendu par la femme : il est signe de la mixité nationale, permet à la femme d'affirmer son originalité (elle a toujours refusé de s'assimiler) et sa forme sonore est importante. Nous ne trouvons pas d'équivalent pour le petit garçon. L'absence de négociation entourant le prénom du fils semble en effet avoir un lien avec l'absence d'espace de symbolisation plus large - alors que les négociations autour du prénom d'Eva permettaient le déploiement d'un espace de symbolisation, ici aucune association au prénom du fils n'est possible.

En revanche, un certain nombre d'idées plus abstraites, relevant des représentations sociales, sont mentionnées, comme l'idée selon laquelle un « bon » choix est un choix de coup de foudre - qui, comme nous l'avons suggéré, est une norme souvent appelée par les parents qui s'en servent pour justifier leurs choix (c'est ce qui est au fond du cœur qui est « vrai ») - ou encore l'idée de la paire d'enfants idéale (un garçon et sa petite sœur), qui est probablement une forme de représentation-cliché (qui pourrait correspondre avec certaines représentations médiatisées de la « famille idéale »). Finalement, questionnée sur le fait que ses deux enfants ont des prénoms d'origine russe, la mère répond par un argument pragmatique (ces prénoms sont prononçables dans les deux langues). Cependant, elle ajoute que sa sœur porte un prénom russe et qu'elle-même appréciait ces prénoms (« Il y avait aussi d'autres prénoms russes qu'on aimait bien, genre Sacha, oui, j'aime bien en fait, ces prénoms. Je ne sais pas pourquoi »). Girardin (1995) mentionne que les prénoms d'origine russe sont fréquemment choisis par les couples mixtes et migrants pour des raisons pragmatiques et sonores, comme un « troisième terme » ; on notera que si la femme identifie l'association à la Russie, elle ne développe aucune image à ce propos.

d) *Lecture interprétative.* Lorsque l'on examine son idée de la transmission, la mère explique l'importance qu'elle y accorde :

E Oui des histoires, par exemple, enfin je sais pas, des choses, quand j'étais petite, que ma mère me racontait ou des chansons ou que moi je lui raconte quand j'étais avec ma grand-mère en Italie parce qu'il adore ça, chaque fois, maman, tu nous racontes, il aime bien entendre, ouais, les histoires, j'avais aussi une grand-mère, ma mère c'est ma mère, et c'est sa grand-mère et, enfin tout ce côté famille, comme ça. Enfin, ces liens, en fait, familiaux et tout, les choses qu'on pouvait dire quand on était petit. Les choses que vos parents vous racontent puis que vous racontez. (...) Mais, mais alors des fois les grands-parents ils leur racontent, mais alors tu sais, ta maman, quand elle était petite et tout, elle aimait bien manger ça, puis des fois elle faisait des dessins comme ça, puis il est tout content, parce qu'il écoute, comme ça. Alors je pense que c'est des choses comme ça qui se transmettent. Je sais pas, c'est important d'avoir, en fait, oui d'avoir des valeurs comme ça, enfin d'avoir quelque chose à donner (...) Je pense c'est plus la mère qui - transmet ça. Pour moi, l'unité, enfin le noyau de la famille, c'est la maman qui essaie de tout T Tenir E Donc je pense que c'est assez typiquement propre à la femme, c'est plus moi, en tout cas.

Les contenus de transmission sont donc spécifiques. D'abord, c'est la mémoire du parent-comme-enfant qui est transmise à l'enfant plutôt qu'un corps de connaissances ou l'exemplarité d'une figure familiale du passé. La « tradition » d'une génération donnée serait alors constituée par les récits relatant l'expérience acquise par la génération qui précède (cf. Cesari 2000), en l'occurrence ici celle des femmes. Il est possible que cette mémoire des femmes véhicule aussi un certain nombre de représentations et de savoir-faire liés à la maternité ; mais la femme n'explicite aucun élément de ce type, ni aucune règle (liée à la nomination ou autre) relative à sa lignée. Seuls des souvenirs épisodiques et personnels sont mentionnés. Notons que contrairement au cas des parents d'Eva, migrants eux-mêmes, cette femme est fille de migrants ; il se peut que les aspects les plus structurés de cette mémoire collective se soient « usés » s'ils n'ont pas fait l'objet d'une transmission explicite, au profit de connaissances plus « stratégiques » et expérientielles (Zittoun & Cesari 1998).

L'interviewée développe l'idée selon laquelle la femme est le « noyau » de la famille et de la transmission. Elle distingue sa position à ce sujet de celle de son mari ; elle est le vecteur de la transmission, comme l'ont été sa mère et sa grand-mère. Enfin, les prénoms (de princesses) de ces femmes ont de légères similitudes avec les prénoms russes choisis. Étant donné d'une part le fort désir de fillette de la mère et d'autre part cette volonté de maintenir une « tradition de l'histoire des femmes », nous pouvons penser que ces liens à la « Russie des prénoms » soient une affirmation implicite de cette lignée « matriarcale ». En ce sens, le prénom choisi désignerait un espace « étranger » aux deux traditions, dans lequel est possible l'inscription dans une lignée féminine se transmettant sa propre expérience. Dans cette perspective aussi, nous pouvons voir dans cette revendication une forme d'inscription symbolique, figée, d'une distance prise face au monde des hommes, actualisée dans le « conflit gelé » face à son mari et actualisé dans le tirage au sort. Le répertoire informel des prénoms à sonorité russe est relativement éloigné des références culturelles quotidiennes du couple ; apparemment, aucun espace symbolique (aucune image) n'y est associé.

Ainsi identifions-nous d'un côté un conflit de loyautés ou de volontés de continuité de chacun des parents qui n'est pas explicité en tant que tel et qui n'est pas négocié (le prénom est finalement tiré au sort). De l'autre côté, le « bagage » traditionnel revendiqué comme contenu de transmission par la femme rassemble essentiellement une expérience vécue, partagée, liée à une génération donnée ; il n'y a pas ici de tradition au sens strict du terme (pas de principes, de règles...). Finalement, les références culturelles en diffusion qui sont mentionnées - l'espace symbolique suggéré par le répertoire de prénoms russes - qui pourrait symboliser cet univers des femmes - est très peu central par rapport au quotidien et aux valeurs de la mère. Il ne semble pas offrir de moyens de symboliser les dimensions conflictuelles elles-mêmes.

1.2 Adrien - les savoir-faire culturels pour comprendre

Dans ce deuxième cas, le recours à des références traditionnelles fait plus que structurer la procédure de choix elle-même. Celles-ci offrent directement des images et des représentations susceptibles de médiatiser l'élaboration des questions liées à la grossesse et à la temporalité de la période de transition.

a) *Premier tour de parole et catégories.* Le premier énoncé de cet entretien avec la mère d'Adrien donne un aperçu de son rapport à la temporalité ; celui-ci s'inscrit clairement dans une continuité (la famille, les parrains, trois générations sont évoquées). L'importance de cette continuité est notamment liée aux souvenirs personnels d'expérience familiales et est directement rattachée à des figures identitaires (le grand-père et sa santé).

E Parce que c'est un prénom qu'on avait trouvé bien avant que je tombe enceinte, qu'on trouvait, qui sonnait.. qui était clair, quoi, qui était ensoleillé, et puis Charles, et Adrien, c'était.. Ce n'était pas évident, Adrien. C'était bon – sans H. donc francophone. Mais mon grand-père s'appelle Charles-Adrien, et le grand-père de Luc s'appelle Adrien, et Luc s'appelle Adrien, aussi, Luc-Adrien. Donc on a réfléchi, et puis c'était à chaque fois des personnes (le bébé pleure, coupure..) et puis c'étaient deux personnages très bonnards. Mon grand-père je ne l'ai pas connu, parce qu'il est mort très jeune, mais qui étaient toujours.. c'étaient des gens extrêmement aimés dans la famille. Qui étaient – très gentils, très heureux de vivre, très joyeux. Et puis.. oui, c'étaient des personnages de référence, comme ça, donc on s'est dit qu'on pouvait tout à fait justifier ce prénom, vu que ça se rapportait à des gens qui étaient non seulement de notre famille, mais en plus énormément aimés. Ça a fait extrêmement plaisir d'ailleurs, à : ... tout autour de nous quoi. Et puis : Eug.. Lionel, Paul Eugène, ça a été en fait : Eugène était le grand-père de l'autre côté de Luc, Paul était un de mes grands-oncles, aussi.. un des frères de Charles, et.. le frère cadet de Charles, aussi. Et qui a vécu jusqu'à nonante-quatre ans, quoi, le balais, qui faisait du patin à glace, encore, enfin moi je l'ai connu jusqu'à l'âge de douze ans, douze-treize ans, quoi. Il faisait du patin à glace sur le Lac de L., quatre-vingt-huit ans. Et puis c'est le parrain, en plus. Euh.. le parrain de Lionel s'appelle Paul. Et puis Lionel c'était – c'était un prénom.. chaque fois on voulait des prénoms qui s'ouvrent, en fait. Des prénoms simples, francophones, d'origine, et qui s'ouvrent. Donc dans des voyelles ouvertes. Voilà. Que ça soit Oscar, Lionel, il fallait que ça s'ouvre, en fait. L'autre, si ça avait une fille, Lionel, ç'aurait Line, donc ça aurait aussi été dans la même ligne plus ouverte, simple et court. Voilà ! C'est assez simple.

La mère développe des récits relatifs aux deux familles d'ascendants. Sa famille en particulier vient d'une région montagnarde de Suisse dans laquelle s'est développée une certaine tradition viticole. Elle évoque des souvenirs de soirées, de célébrations – la famille est chrétienne – et la manière dont elle a fait siennes certaines des valeurs qu'elle y a acquies, comme son attitude face à la vie, un certain rapport à la bonne nourriture. Elle décrit la famille de son mari, pourtant d'une origine différente de la sienne (orientale) de manière très similaire comme une famille chaleureuse, ouverte, accueillante, festive. Cette définition en termes d'ouverture et de chaleur paraît ainsi être une forme de définition « supra-ordonnée » de l'appartenance. La figure du grand-père est mise en évidence et représente un certain idéal – ouvert, joyeux, appréciant une certaine simplicité et qualité de vie. Il est à noter que cette figure n'est pas liée à des souvenirs de la femme, qui n'a pas connu cet homme, mais à la représentation construite au travers de récits familiaux. C'est ainsi une forme de figure légendaire. Une correspondance apparaît alors entre cette figure et les prénoms des enfants – qui certes renvoient à ces personnes, mais sont, en tant qu'objets sonores décrits comme simples, ouverts – ailleurs dans l'entretien, elle parlera de prénoms ensoleillés. Ainsi, les répertoires des prénoms, tout en répondant à des principes de continuité familiale, n'en sont pas moins liés à des valeurs qui sont pour elle centrales et qui définissent la culture qui réunit son mari et elle-même.

De manière générale, le discours de l'entretien est articulé de manière complexe : tout en proposant des réflexions variées, le texte a sa cohérence ; des changements de perspectives sont envisagées ; des verbes réflexifs apparaissent ; une place est donnée à une expression émotionnelle. La femme propose en outre une réflexion complexe sur l'expérience de la temporalité, du développement. Aussi ce discours peut-il être considéré comme « équilibré ».

b) *Traces de conflictualité dans le discours.* Durant la grossesse, la femme n'a pas voulu connaître le sexe de l'enfant et le couple ne l'a pas appelé de son futur prénom. Elle défend cette attitude comme un choix conscient, lié à une forme de respect du mystère de la vie. En particulier :

T - Pendant la grossesse vous ne vouliez pas savoir si c'était un garçon ou une fille E Non, non, non. Nous on a toute la vie pour faire connaissance, on ne va pas... Et je pense que le statut de femme enceinte est un statut qui est de plus en plus galvaudé, en fin de compte. Parce que dans notre société actuelle (moqueur), où tout va vite, le temps de la grossesse, de neuf mois, est un temps extrêmement précieux, parce que lent, tranquille, et qui passe justement par des stades qui sont nécessaires à la réalisation autant.. autant physique, hein, que psychologique, pour.. pour - *être*, devenir des parents potentiels. Et on a tendance toujours à, oui, à spolier ce temps en.. ou alors en ne prenant pas attention à notre statut de femme enceinte, enfin en ne prenant pas attention.. précisons que étant enceinte on peut tout faire, du parapente au saut à l'élastique, de la moto, tout, quoi. Tout va bien, tout est normal, et puis la vie continue, et Paf, tout d'un coup on se retrouve avec un enfant dans les bras. Ou alors, l'autre chose c'est de.. effectivement de nommer l'enfant huit mois avant sa naissance, sept mois ! Moi je pense que l'enfant arrive, naît, quand il est là, quoi. Avant, il est effectivement dans notre.. enfin dans le cœur, dans l'esprit, dans.. mais.. on n'est plus.. Oui, j'ai souvent vu des copines qui parlaient de leur enfant à venir, donc qui étaient à quatre mois de conception, cinq mois de conception, au moment où ils ont commencé à découvrir qu'est-ce que c'était, comme une personne ! Alors : Eva fait ça, Ah, puis Eva a bougé tout le temps cette nuit, etc.. Et je trouve.. déjà, c'est déjà assez rock and roll les trois premiers mois où il y a.. il y a déjà pas mal de mouvement et tout pour s'habituer puis... je trouve que c'est ne plus mettre.. c'est mélanger un peu le tout. Je pense que ce n'est pas pour rien que ça dure neuf mois, ce n'est pas pour rien que... Bon je ne suis pas contre, hein. Si les autres veulent voir, ce n'est pas de trucs que je veux interdire ou quoi que ce soit. Mais.. je trouvais très sympa, je trouve que c'est la dernière surprise du monde ! De pouvoir xxx de pouvoir faire connaissance à l'accouchement d'un enfant et puis de se dire, Ah ben voilà. Puis je le nomme à ce moment-là. Dire ben voilà, Lionel, salut. - C'est vraiment.. c'est des moments de cadeau-bonux, en plus. On se dit ben tiens, après la souffrance de l'accouchement, entre guillemets, on va pouvoir se dire si c'est une fille ou un garçon, ça un côté excitant. Ma foi, comme ça. (...) C'est ça aussi ! C'est que en nommant je pense le bébé, moi j'ai l'impression qu'on.. oui, qu'on *rétracte*, on *enlève* du temps de la grossesse. Et c'est un temps qui.. qui ne revient plus. Le temps de l'en.. le temps des parents avec l'enfant, après ça dure toute une vie. La grossesse c'est neuf mois, quoi !

La mère distingue l'enfant « du cœur, de la tête » - dans nos termes, l'enfant imaginaire de l'enfant réel ; la différenciation entre ses propres attentes et l'enfant est clairement marquée. L'idée que l'enfant n'est vraiment là que lorsqu'il naît, qu'il y a une découverte de l'enfant, suppose une certaine tolérance et respect de l'indétermination de l'avenir. Par ailleurs, le fait que « nommer » un enfant trop tôt traduit pour la femme une forme de « spoliation » de la durée de la grossesse souligne l'exigence de respect de cette durée de la femme.

Cependant, le discours qui porte sur l'expérience de la grossesse est plus émotionnellement investi que d'autres lieux du discours. Il est introduit brusquement après une question sur l'attente des enfants, sur la remarque portant sur le « statut galvaudé » de la femme. La femme développe plusieurs énoncés intenses, réfléchis, laissant entendre que cette question a été objet de réflexions et d'élaboration. Il y a ici une grande différenciation des autres de soi, une grande dramatisation - le récit est très imagé - et une certaine distance marquée par une ironie autour des questions des difficultés que posent la grossesse et la naissance. Aussi faisons-nous l'hypothèse que l'aspect laborieux de cette expérience est le fruit d'un certain travail, de la résolution de certaines ambivalences et d'expériences négatives.

c) *Références culturelles*. En dehors des références traditionnelles évoquées en a), qui posent le cadre général de la procédure, d'autres références culturelles sont données en rapport avec les groupes d'affiliation de la femme. Enseignante dans les arts, elle a aussi une formation d'œnologie - comme dans la tradition familiale. Au cours de la conversation, la femme revient aux questions de temporalité en parlant de sa deuxième formation¹⁴⁵ :

¹⁴⁵ C'est moi qui souligne.

E Oenologue fédéral. Non, c'était marrant, c'était sympa. Et puis c'était juste après les Beaux-arts, donc ça changeait largement de milieu (rires).. Non, j'ai bossé pendant une année à E. Je devais faire une année de stage, (chez les viticulteurs Y, connus dans la région). Et puis Y. est un personnage extrêmement sympa. Donc c'est vrai que je suis tombée chez des gens très très bien, pour faire un boulot de barge.. Parce que c'est, c'est barjot, la cave c'est.. c'est cinquante-deux heures par semaine minimum, et puis après.. Ben à Changins, ben voilà, il faut prendre son - il faut prendre, j'allais dire il faut prendre son mal en patience, mais ce n'est pas tout à fait ça, quoi. C'est un milieu de fils de vignerons qui sortent une fois dans leur vie de leur village pour aller à Changins, euh.. et puis c'est très, très différent du milieu des Beaux-arts (rit) (...) *Et puis c'est chouette, c'est vraiment, entre la création... enfin le.. je faisais, je fais de la vidéo, de la vidéo et puis la réalisation du vin c'est très proche. C'est un chouette trajet.. Enfin entre le vin et.. le raisin et la bouteille, tout la création du vin, c'est très sympa. T Dans quel sens, c'est proche ? E Ben.. entre les rush, et le raisin et le master et la bouteille, il y a exactement le même montage ! C'est une succession de fractions.. enfin de fragments, qu'on met ensemble pour faire quelque chose de bon. Et qui change à chaque fois. C'est en fait la perception.. de la même manière que la perception visuelle dans la vidéo change à chaque fois, parce que du jour au lendemain notre regard est attiré par un détail ou quelque chose d'autre, du jour au lendemain le vin change. Et puis on ne peut jurer de rien. C'est assez magique ! C'est est-ce que.. la lumière sera bonne, et puis est-ce que le soleil sera bon pour le raisin ? C'est vraiment des choses qui tombent comme ça, un petit peu (claque des doigts).. - qui sont à chaque fois magiques. - Et l'enseignement c'est la même chose, d'une certaine manière. T Oui E - On ne sait jamais si.. quand on rentre dans la salle, dans la classe, est-ce que ça va marcher, est-ce que ça va être le cours du siècle, est-ce que ça va être (rires) (théâtral) Crimes et châtiments.. Donc ce côté un peu - à chaque jour, nouveauté. Les enfants, c'est comme ça aussi.*

La femme développe une analogie explicite sur la base d'une expérience de pratique socialement régulée : pour qu'un vin se fasse, il faut s'en remettre au travail du temps ; il n'y a pas de contrôle possible sur le processus de maturation lui-même ; le résultat est toujours imprévisible, surprenant. Dans la vinification, l'enseignement, la création, ce même temps est nécessaire ; dans les trois cas, la femme défend une forme de respect des dimensions non maîtrisables du processus.

d) *Lecture interprétative.* Les trois exemples qui sont mentionnés paraissent reposer sur une même structure. Dans les trois cas, la personne conçoit quelque chose, et initie un processus, en assurant un certain cadre pour son bon déroulement ; le processus lui-même, qui peut durer très longtemps, échappe au contrôle ; arrive le moment du dévoilement, où se révèle le résultat de ce processus ; la « magie » de la création est liée à la résultante non prédictible des deux niveaux d'événements – l'action volontaire et documentée en amont, le « travail du temps » ensuite. D'une certaine manière, il semblerait que la longue expérience de la vinification et de la création ait aussi donné à la femme une structure d'interprétation pour la création de l'enfant, une forme de *métaphore implicite*. Mais il se peut aussi que ces lectures similaires traduisent une compétence plus profonde de la femme. En effet, questionnée à ce propos, la femme rattache cette conception de la temporalité à la culture à laquelle elle a été socialisée de la manière suivante :

T M. - Puis tout ce côté sur les différentes étapes de la maturation du vin, et ces différentes étapes de construire une bouteille, c'est des choses que vous connaissiez déjà un peu en famille ? on en parlait ? E Ah oui, oui oui ! *Il y avait toute une tradition, en sortant de l'église, le dimanche, on avait le droit à partir de sept ans à un demi droit de porto comme ça, après jusqu'à quinze ans.. jusqu'à dix ans.. douze ans, douze ans. On avait le droit, à partir de douze ans on avait le droit aux fêtes de Noël à du champagne, donc un verre de champagne pour l'apéritif. Et puis à partir de quinze ans on passait à la table des grands, on avait le droit de déguster de façon totalement modérée (rire). Donc on avait une culture très.. Une culture.. une culture hédoniste, en fait, du bien boire et du bien manger, qui est assez étonnante dans ce.. (cette région).*

La femme décrit la culture de son groupe d'origine comme marquant, ritualisant fortement les étapes du développement ; l'apprentissage du « chaque chose en son temps » a donc ponctué son propre parcours.

Ainsi, il semble que ce type de représentation du temps comme nécessaire déroulement fasse partie de l'expérience de base de la femme. Ses apprentissages ultérieurs ont rendu cette dimension saillante. En particulier, son apprentissage d'œnologie, chevillé à sa première socialisation, semble lui avoir permis de développer, sur la base de connaissances théoriques et procédurales, une forme de « trame narrative » qui lui permet d'interpréter une multitude de situations – d'autres situations exigeant de savoirs pratiques spécifiques, mais aussi des expériences propres de développement

personnel. Cette trame abstraite de l'expérience culturelle, devient ainsi médiation symbolique pour l'élaboration de sa propre expérience de la grossesse. Constituée en modèle interprétatif de la « nécessaire succession d'étapes pour que le résultat arrive », elle lui permettrait de contenir les craintes que peuvent causer l'indétermination, les angoisses ou les expériences négatives liées à l'accouchement.

Finalement, cela permet aussi de donner un récit de ce que c'est que d'être une femme, attendant un enfant - récit indépendant de la version du « statut galvaudé » qui lui est concédé socialement. Ainsi, le recours à ce modèle permet à la femme de définir une position personnelle différente de celles des autres mères - non seulement est-elle individualisée par la particularité de ses choix, mais en plus développe-t-elle un regard à la grossesse différent de celui d'autres femmes qui l'entourent. Il y aurait alors, même sur cette appropriation culturelle, une dimension d'affirmation identitaire.

1.3 Bilan

Ces exemples montrent comment les femmes utilisent des références culturelles par comme ressources dans leur manière d'évoquer leur accession à la maternité. La mère de Tatiana et Nicolas utilise des références familiales pour définir un certain rôle de la femme dans la famille, comme agent de transmission d'une culture. Cependant, même si cette culture peut véhiculer des savoir-faire, elle n'est pas formulable en termes de contenus traditionnels ou de procédures. Elle est plutôt composée de souvenirs personnels et de souvenirs de situations interactives. En ces sens, ces souvenirs n'ouvrent sur aucun espace symbolique extérieur à eux-mêmes ; ils ne sont pas « négociables » au sens où sont négociables des principes, des valeurs ou des représentations culturelles comme les règles de nomination. Ils attribuent essentiellement un rôle de « maillon » dans un chaîne à la femme. Soulignons ici le fait que cette attribution de rôle sans possibilité de négociation apparaît dans le cadre d'un entretien considéré comme « étroit ». Étant donné la fragilité du contenu de transmission, il se pourrait en effet qu'une certaine rigidité dans l'emploi des références soit la contrepartie de sa possibilité de continuité (voir par ex. Deconchy 1973).

Dans le cas de la mère d'Adrien, en revanche, les principes de nomination familiale étaient associés à des connaissances explicites des procédures et des répertoires traditionnels. Des récits exemplaires liés à la mémoire familiale, offrent en outre des espaces de représentation d'une forme d'idéal de vie - simplicité, joie - associés à des figures légendaires, et partagé dans son groupe. Par ailleurs, les ressources liées à la culture familiale, retravaillées, sont aussi liées aux apprentissages ultérieurs de la femme. Nous avons vu que derrière différentes narrations ayant entre elles des rapports métaphoriques, une forme de trame narrative, une quasi-théorie de la temporalité, se dégageait. Celle-ci semble directement permettre à la femme de donner un récit, de trouver une signification de ce qu'est une grossesse et de construire une certaine définition identitaire, personnelle et non conventionnelle. En ce sens, dans ce cas, nous dirons que la femme se sert de certaines références familiales comme de ressources culturelles pour construire des significations personnelles de certains aspects du devenir mère, ou encore que ces récits partagés deviennent espaces de symbolisation de problématiques plus larges. Notons donc qu'ici la connaissance « du dedans » des contenus de transmission traditionnelles - par exemple la formation à l'œnologie - permettent à la femme de lui conférer une signification tout à fait personnelle et inédite.

2. De l'usage complémentaire de ressources traditionnelles et en diffusion, dans le cadre de discours « intégré » et en continuité temporelle

Certains discours laissent une grande place à la fois à des références culturelles traditionnelles et en diffusion. Dans notre échantillon, ceux-ci sont généralement à la fois clairement inscrits dans une continuité et considérés comme cohérents. De tels entretiens sont maintenant examinés. Des caractéristiques des procédures qui y apparaissent, comme les négociations des principes permettant de s'inscrire dans des lignées, nous sont maintenant connues. En revanche, la place des références culturelles en diffusion y est plus large que dans les cas jusqu'ici évoqués. Les deux entretiens que

nous présentons font appel à des références en diffusion souvent mentionnées dans les entretiens : l'histoire (2.1) et les récits quasi-mythiques (2.2).

2.1 Baptiste - l'histoire de France pour apprendre

a) *Premier tour de parole et catégories.* Revenons d'abord à l'entretien avec la maman de Baptiste et Benjamin déjà évoqué plus haut (Chap. 7). La mère développait en effet un discours réflexif et une représentation cohérente de ses fils, en particulier lors de la deuxième naissance ; ce discours se plaçait clairement en continuité. Un certain nombre de ressources culturelles étaient envisagées. Avant d'essayer d'analyser leur fonction, reprenons certaines des difficultés auxquelles la femme semblait être confrontée.

b) *Traces de conflictualité dans le discours.* Premièrement, la femme semble s'être trouvée relativement démunie lorsqu'elle a dû aborder sa première grossesse. En effet, sa situation de « migrante » l'avait coupée de son entourage familial et en particulier du soutien qu'auraient pu lui offrir les femmes de sa famille (sa mère, ses sœurs, ses arrière-grands-tantes, ses amies). Les travaux en clinique des migrants montrent en effet que l'absence de cet entourage peut être problématique : les gestes, les rites, les savoirs traditionnellement développés par le groupe, permettant de gérer l'inconnu et les inquiétudes qui peuvent alors être vécues, sont alors absents (Moro 1998). Lors de la première grossesse, nous voyions en effet une certaine difficulté de la mère à se représenter cet enfant - elle refusait d'en connaître le genre, soulignait l'aspect « inconnu » de la situation vécue et refusait toute influence d'autrui, qu'elle vivait comme déstabilisante, au début de la 1^{ère} grossesse. Il semble que sa belle-sœur lui ait en effet permis de mieux affronter les changements qu'elle vivait, surtout en comprenant cette expérience en termes de « croyances ». La deuxième grossesse est alors abordée avec plus de tranquillité ; un contact avec le fœtus lui a permis d'avoir « confirmation » du prénom projeté.

Deuxièmement, la famille de la femme a perdu ses ancrages régionaux - du fait des origines diverses des parents et du fait qu'ils se sont déplacés plusieurs fois en France. En revanche, elle a maintenu ou développé une forte identité catholique, une culture religieuse - apparemment, seule dimension « stable » de leur identité. Il est possible que dans ce cadre pratiquant la femme n'ait pas pu aborder certaines questions peu compatibles avec la foi (par exemple qui seraient liées à la sexualité ou la conception). Les réunions de famille qu'elle évoque concernant sa belle-famille et apparaissent davantage comme des rencontres interpersonnelles que comme des espaces de transmission ou de parole : ce sont d'après elle davantage des occasions pour les enfants de savoir qu'ils viennent de ceux « d'au-dessus » que des espaces d'échange dont elle tirerait un quelque bénéfice.

Troisièmement, la femme est la fille aînée de deux sœurs d'une famille catholique française, père d'origine alsacienne, mère bretonne, et a grandi au centre du pays - probablement à distance des grands-parents. Son père (avec sa famille ?) s'est intéressé au passé de la famille durant la guerre et en a été découragé ; son grand-père maternel lui a dicté ses mémoires et ses recherches sur les fondements de son peuple breton. En face de la sienne la généalogie de son mari a l'air bien plus simple, bien que la famille soit plus grande. Les grands-pères décèdent peu avant la naissance des deux fils qui ont trois ans d'écart d'âge.

Dans cette constellation familiale, la femme hérite de certains « tensions ». D'abord, le secret qui entoure la disparition de son grand-père paternel fait peser un doute sur l'authenticité du nom de famille et rend introuvable une éventuelle parenté éloignée. De fait, différents points s'éclairent lorsqu'on identifie le fait que la lignée paternelle est « perdue » à cause d'une falsification des traces. En effet, il semble qu'il y ait une histoire probablement vécue comme honteuse dans la famille, vivant dans une zone occupée de la France durant la deuxième guerre mondiale. Ensuite, son unique frère étant décédé, le père de la femme voit son nom de famille disparaître puisqu'il a trois filles et pas de fils. La femme comme ses sœurs héritent de prénoms assez masculins ; son discours laisse entendre qu'elles ont le sentiment de devoir donner des fils au nom de leur père. Enfin, le grand-père breton de la femme ne semble pas avoir pu transmettre de récits familiaux non

plus ; il s'est intéressé à une origine mythique de la famille, concrétisée dans les églises et les lieux-dits, plus qu'aux membres eux-mêmes. Il y a donc ici une histoire familiale brouillée et des responsabilités inassumables, potentiellement génératrices de honte (Tisseron 1999, cf. Chap. 3), semblent peser sur la femme.

c) *Références culturelles.* Au travers de son parcours personnel, familial et social, la femme développe un certain nombre de champs d'intérêts, se familiarise avec certains systèmes de références symboliques et de genre de récits. Au cours de cet entretien apparaissent : sa culture chrétienne et biblique, acquise dans différents lieux de socialisation - probablement en famille, à l'école, au catéchisme, par l'expérience des rites à l'église ; une familiarité à l'univers de l'histoire de France, développée dans la lecture et catalysée par les relations à son arrière-grand-tante, d'autres membres de sa famille, des enseignants, une amie ; plus tard, les discussions sur des problèmes comme le racisme, la violence, dans des groupes de discussion chrétienne, qui sont aussi des lieux où se développent des amitiés, des loyautés ; les récits écrits du grand-père - la recherche de l'origine mythique des bretons, complétés par les contes bretons qu'elle lit ; l'histoire de la famille (médiatisée par ceux qui font des recherches généalogiques) ; les « recherches » plus ésotériques (numérologie, astrologie, sorte de jungianisme) transmis par la belle-sœur dans une relation assez complice. Enfin la télévision est mentionnée par la femme comme référence-repoussoir - qui incite à la violence, ne donne pas à voir ce qui serait pertinent, est « américanisée » - mais qui lui sert, par la négative, de point de référence.

d) *Lecture interprétative.* Plus spécifiquement, cette femme puise un certain nombre de ressources culturelles dans cette culture personnelle qui lui permet de symboliser les questions ouvertes. D'abord, les livres historiques s'offrent comme espaces symboliques où les questions de l'homosexualité ou de l'ambiguïté sexuelle apparaissent : elles sont explicites, pensables - alors qu'elles ne l'étaient probablement pas en famille. Elles y sont ainsi contenues et narrativisées, rattachables à une expérience, et intégrées dans un cadre de références dans lesquelles elle ont un sens (l'histoire de France). Or, ce qui rend cela possible, ce sont d'une part le fait que l'intérêt pour l'histoire de France ait été transmis à la jeune fille par la « matriarche » de sa famille - cette figure fortement investie que la femme allait voir après l'école, comme enfant. L'histoire de France est alors le « récit mythique » qui lui est transmis dans sa famille et qui rattache les générations : on le lui a transmis, elle le transmettra à ses fils ; nous pourrions pour ainsi dire que cette histoire remplace l'histoire familiale absente.

Une petite digression s'impose : les récits historiques sont un des types de ressources narratives mentionnés par de nombreux parents. En particulier, c'est la version de l'histoire de la royauté française (*Les Rois Maudits*, 7 vol.) romancée par Maurice Druon qui est le plus fréquemment évoquée. L'essentiel de la trame narrative est donné par les aléas de la survie de la famille royale au travers du temps - et la figure de Philippe le Bel y joue un rôle important : comment sauver le nom, vérifier la pureté des ascendants, trouver une épouse acceptable, assurer une succession symbolique et matérielle ? Au prix de quelles alliances, de quelles trahisons ? De quelles guerres entre les familles, mais surtout, entre les sexes (la plus grande ennemie du roi Philippe le Bel est une femme qui veut récupérer le sang royal dans sa descendance). La notice de *Robert des Noms propres* indique brièvement que les récits de Maurice Druon ressortissent d'une certaine tradition romanesque du 19^{ème}, « renouvelée par une certaine hantise du sexe et de la mort ». Ainsi apparaît que ces récits historiques : (1) par le style 19^{ème}, renouent avec une littérature dans laquelle le nouage affects-représentations, élaboration secondaire était à son apogée (Green, cf. Chap. 9). En ce sens, c'est un style de lecture qui « travaille » particulièrement l'élaboration des affects. (2) Par les thématiques abordées (lignées, fidélité et trahison, conflits entre les sexes), ces récits s'apparentent aux narrations basées sur des structures oedipiennes. Par ailleurs, comme ils insistent plus particulièrement sur l'idée de temporalité historique, de passages des générations, sur les questions de transmission, ils touchent de très près les problématiques de la parentalité (cf. Chap. 3).

Pour en revenir au cas de la mère de Baptiste, ces récits ont un double rapport à la transmission, une double inscription historique : d'un côté ils ont pour sujet la transmission et la continuité ; d'autre part, ils sont eux-mêmes objets de transmission dans une continuité (familiale).

D'autre part, dans le cadre de son expérience des groupes de discussion bibliques, la femme a développé des compétences interprétatives, des heuristiques de mise au parallèle et de construction d'analogie entre des situations narratives (bibliques, historiques) et des situations de la vie quotidienne (cf. Chap. 7). Ce dernier point permet de comprendre comment elle utilise ces récits historiques pour répondre à certaines questions plus spécifiques de la jeune fille quant à sa nouvelle identité de mère. En effet, en l'absence de modèles féminins dans son entourage, elle semble chercher des « théories éducatives » dans son entourage. Or, déplore-t-elle, la télévision n'offre que des images de violence, mais jamais ne montre de choses belles comme, par exemple, une naissance. En revanche, c'est dans des récits sur le XVIII^{ème} siècle qu'elle trouve de tels modèles d'action pour le maternage.

Par ailleurs, c'est aussi dans le cadre d'une origine « exhumée » l'aspect breton de sa lignée - qu'elle trouve un espace pour symboliser certaines fantaisies plus intimes, en particulier celles qui sont liées à l'enfant qu'elle aurait avec son mari (la jeune elfe aux traits de son époux qui court parmi les menhirs).

Enfin, il reste la difficulté de la femme à penser l'avenir de ses enfants, probablement liée aux ombres du passé familial et par sa propre « trahison » du nom - en épousant son mari, elle a donné des fils à une lignée différente de celles de son père, alors qu'elle s'était promis de « garder le nom du père ». Sa fréquentation de sa belle-sœur et son internalisation des théories ésotériques que celle-ci défend lui permettent d'une part d'avoir accès à son vécu corporel, ce qui lui permet de nouer un contact et de se représenter le 1^{er} enfant qu'elle porte (et permet l'attribution du prénom) et d'autre part de contenir cet avenir et de lui donner une forme énonçable en termes de « chemins de vies ». Ainsi, malgré l'absence de passé familial, la pensée d'un avenir devient possible.

Ainsi cette femme, confrontée à certaines questions liées à son accès à la maternité, s'est-elle trouvée plus ou moins démunie en raison de son parcours personnel. L'interprétation que nous proposons est que les références culturelles symboliques traditionnelles et les relations humaines qu'elle entretient ne lui permettent pas de trouver des réponses immédiatement pertinentes. *En revanche, en faisant appel à d'autres systèmes de références rapidement disponibles dans son entourage (en diffusion) comme ressources, elle peut élaborer son expérience (la symboliser, lier affects et représentations, la narrativiser).*

2.2 Arthur – les narrations quasi-mythiques pour travailler à son histoire

a) *Premier tour de parole et catégories.* Nous nous référons ici au cas d'Arthur, également développé plus haut (cf. Chap. 7). Le couple a nommé ses deux enfants en reprenant des traditions en cours dans la famille ; il y a une forte idée de la continuité et des groupes d'appartenance. Par ailleurs, la mère présente un discours cohérent, réflexif, équilibrant éléments émotionnels et plus rationnels. Sur certains points seulement le discours devient plus affectivement investi. La femme vit dans un monde assez cohérent – dans ses propres termes : bourgeois, catholique, conservateur - où elle n'a pas dû faire (apparemment) beaucoup de choix : elle s'inscrit dans une continuité qui prescrit des usages, des contenus, des croyances. Cependant, elle se place en légère transgression par rapport au système de référence que lui offre son groupe d'origine (familial, social, religieux). D'une part, elle fait un mariage partiellement mixte - son mari est d'origine juive - et la mixité est explicitement négociée durant la procédure de choix des prénoms (chacun des deux deuxième prénoms des enfants est puisé dans chacun des répertoires familiaux et culturels des partenaires). D'autre part, elle refuse le rôle de la femme dans cet espace social, comme nous le voyons ci-dessous.

b) *Traces de conflictualité dans le discours.* Ceci semble laisser la femme avec trois difficultés à résoudre. Premièrement, elle cherche une manière de définir le rôle et la place possible pour une

femme. Elle rejette en effet certains attributs de la féminité qu'elle juge négatifs : une forme de vulgarité (prénoms en -A qui font « cochonne ») et une forme de faiblesse. En effet, soulignant la dureté du monde professionnel dans lequel elle travaille - les hommes manquant de cœur, elle-même trop sensible - elle dit avoir aimé être plus dure et porter un prénom plus dur (comme Alix). Parallèlement, elle souligne sa volonté de donner des prénoms « sexuellement ambivalents » à ses enfants : des prénoms d'hommes pour les femmes (Camille¹⁴⁶, Alix) et des prénoms doux pour les hommes.

Deuxièmement, un certain nombre de contradictions apparaissent en rapport avec l'origine juive du mari. D'une part, la femme donne des troisièmes prénoms très « juifs » à ses enfants tout en refusant qu'ils soient considérés comme tels, étant donné que leur couple est clairement catholique ; elle semble cependant décrire les parents de son mari comme un couple juif. D'autre part, il semble qu'il y ait aussi quelque chose autour de la mémoire juive disparue du partenaire (éliminée historiquement, non maintenue dans sa famille), visible au travers de la cohérence thématique des prénoms choisis en 3^{ème} avec les connotations du nom de famille (tout cela renvoie à l'un des récits bibliques fondateurs du judaïsme). De cela il ressort que la femme considère à la fois son couple comme couple mixte et comme couple « purement » catholique. La question de la semi-mixité semble donc délicate. Il est possible de voir ici une trace de la « transmission » des secrets mise en évidence par Tisseron : les secrets (culpabilités etc.) d'une personne peuvent se transmettre à ses proches (dont fait partie le conjoint) notamment parce que ceux-ci apprennent inconsciemment à éviter les zones de parole et de pensée « gelées » par le porteur de secret en raison de la honte qu'elles provoquent en lui.

Troisièmement, ce monde bourgeois, conservateur, semble laisser peu de place à la gestion de l'imprévu et des ruptures ; c'est comme s'il ne laissait pas l'occasion de développer des capacités à les gérer.

c) *Références culturelles.* Les références culturelles sont ici de deux types : d'une part, des principes familiaux et traditionnels sous-tendent la procédure et la composition des prénoms, et offrent des aides au choix (par. ex. les arbres généalogiques). D'autre part, la femme fait beaucoup de références à des éléments culturels en diffusion. En particulier, les récits de Marion Zimmer Bradley occupent une grande place. En ce qui concerne ce dernier point, il semble que la figure de l'auteur l'intéresse probablement - femme forte, lesbienne, qui a osé réécrire la mythologie selon un point de vue féminin¹⁴⁷. Il vaut la peine de présenter rapidement certains de ces textes, qui sont aussi cités par plusieurs des mères dans les entretiens (ce sont les récits de fiction qui reviennent avec le plus de constance).

Le cycle de livres des *Dames du lac* est une adaptation des contes et des mythes du cycle arthurien. Au cœur du récit se trouve une lignée royale qui vit dans une période de troubles politiques. Les intrigues sont essentiellement liées au fait que cette famille, et chacun des personnages, doit se situer dans des jeux de forces contradictoires : la religion traditionnelle, emprunte de magie et de surnaturel, chthonienne, v/s le christianisme, plus rationnel, plus « moderne » et pur ; les amours choisies (et impossibles) v/s les lois d'alliance qui président aux mariages ; la compromission mondaine v/s la loyauté à son « destin » personnel. Genièvre, une des héroïnes mentionnée par la mère (elle en aime le personnage mais pas le prénom - malheureusement, ajoute-t-elle) est l'épouse d'Arthur. Blonde, chrétienne et pure, devenue reine trop tôt à son gré, elle cache son amour pour Lancelot (attaché aux vieilles traditions) ; pour lutter contre cette passion qui la ronge, elle entre

¹⁴⁶ La jeune femme explique avoir consulté un livre sociologique qui est probablement l'ouvrage de Besnard et Desplanques (1999). « Camille » y a une rubrique spécifique, annoncée par le sous-titre « Changement de sexe » : 'Camille' y est décrit comme prénom androgyne, dont l'origine remonte au Camilli qui, dans la Rome ancienne, étaient les jeunes gens qui assistaient les prêtres aux sacrifices.

¹⁴⁷ Considérée à la fois comme « grand-mère de la Fantasy » - cette littérature mythique-merveilleuse - et comme féministe dans les années 60, Zimmer-Bradley se défend de ce dernier épithète ; il semble qu'elle ait alors expliqué qu'elle écrivait « comme seule occupation qui me permette de rester à la maison pour m'occuper de mon enfant ». Cité in *Phénix*, 1998, 46, p. 115.

violemment en croisade contre toutes les formes de cette religion ancienne, qui ouvre un univers trop proche de celui de ses désirs. Elle se raccroche à une religion dévote et stricte, se force à aimer son mari, avec lequel elle ne parvient pas à avoir de fils. D'un autre côté, Morgane est une femme-fée, malgré elle. Petite et noire, elle est initiée à l'antique religion dans l'île d'Avalon ; lassée des amours divines, elle se révolte contre ce déterminisme et s'enfuit pour essayer de vivre des amours terrestres et réelles, plus proches de ses désirs (avec Arthur, en l'occurrence). Arthur, lui aussi blond et pur, est également enchaîné à son destin de Roi ; il est le père de l'enfant de Morgane suite à un jeu des dieux. Pour Genièvre, il finira par se plier au christianisme et à renoncer à son origine sorcière.

d) *Lecture interprétative.* Que se passe-t-il lorsque l'on place ces deux récits en regard l'un de l'autre ? Un certain nombre de similitudes apparaissent entre la structure de ce récit et la situation biographique de la femme ainsi que dans les contenus spécifiques du récit. Dans les deux récits - celui de sa vie et celui des contes - les femmes appartiennent à de grandes lignées chrétiennes, socialement favorisées, qu'elles sont chargées de maintenir. Cependant, certaines des difficultés non explicitement explicitées par la mère sont formulées et développées dans l'univers narratif, comme les questions relatives à un mariage « mixte » et le danger que représente l'altérité partielle de l'époux (le choix du mari de la femme - de renoncer à son antique religion - est analogue au choix arthurien), ou encore les questions relatives à sa propre position - comment gérer ses revendications personnelles, non conciliables avec le rôle attribué par la collectivité ; comment gérer la part plus « chthonienne » de son existence avec sa spiritualité et son engagement professionnel.

L'histoire d'Arthur amplifierait ainsi les dimensions identitaires et culturelles pertinentes pour elle, tout en développant les points qui semblent résister dans le discours de la femme. Dans cette perspective, en effet, le récit investi par la femme offre réellement un contenant pour des questions non formulées, qui accueillent des sentiments ambivalents et de représentations non énonçables. Ces récits autorisent l'excorporation de certains aspects de soi, grâce à l'identification ; la trame narrative fait évoluer, modifie la nature des tensions contradictoires entre ces différents aspects. *En ce sens, il y aurait un travail de transformation, d'élaboration de certaines problématiques par la médiation narrative.*

Cependant, si ces objets complexes sont des ressources culturelles pour la femme, les prénoms choisis pour des petites filles ne désignent pas explicitement les espaces qu'ils ouvrent. Nous avons vu qu'il y a déplacement du pouvoir de désignation par un travail formel : à la place du prénom 'Genièvre', la mère avait proposé Cassandra - qui désigne une autre héroïne dont le destin tragique a été réactualisé par Zimmer-Bradley. Or, le personnage de Cassandra se place en position transgressive par rapport à la place qui lui attribue sa lignée royale ; elle est fortement sensible, voyante, passionnée, ce qui la mène à un destin tragique. Nous pouvons alors faire l'hypothèse qu'il y ait ensuite un déplacement sonore permettant d'arriver à Camille (Ca-mille, Ca-ssandre), déplacement facilité par l'existence d'autres références en diffusion - par exemple l'adaptation cinématographique de « Camille Claudel » (dont, une fois de plus, l'intrigue est liée à l'attitude transgressive de l'héroïne - femme sculpteur - qui accepte par ailleurs d'exprimer dans un monde d'hommes - de prendre à bras le corps - les forces chthoniennes qui l'agissent). Ces récits pourraient donc être vus comme sortes de pendants de sa propre histoire : la structure en est la même, mais dans ces mondes fantasmatiques d'autres dénouements sont possibles.

Finalement, la femme mobilise d'autres croyances : la morphopsychologie, la « vérité » des théories sur les caractères attachés aux prénoms. Ces croyances offrent tous des moyens d'anticiper, de prévoir l'avenir, d'anticiper le développement futur des enfants. Il se pourrait alors qu'il soit précisément fait appel à ces connaissances parce qu'elles donnent une réponse possible à une question qui ne peut pas être travaillée dans le système de référence traditionnel dont vient la femme. En effet, sa propre position transgressive et les désirs non conformes pour ses enfants rendent leur avenir « non prédictibles » en termes traditionnels. Ces croyances semblent donc intervenir comme tentatives de maîtriser l'impondérable - la peur de l'imprévu, de la mort - qui ne

sont plus pris en charge socialement. Tout se passe donc comme si le conflit que vivait implicitement la femme face à ce système, qui invalide sa fonction de « prévision du futur » du système, l'obligeait à recourir à des ressources culturelles « dissidentes », lui permettant néanmoins de contenir ses craintes et de les inscrire dans une structure narrative.

2.3 Bilan

Ces deux exemples mettent des phénomènes relativement similaires en évidence. Dans les deux cas, les mères évoquent des récits et des trames narratives qui offrent pour elles un espace de symbolisation de questions non nommables, ou en attente de réponses, dans les systèmes culturels traditionnels dont elles font partie et qu'elles acceptent de maintenir. Ces espaces de symbolisation narratifs sont extrêmement structurés et complexes, liant particulièrement affects et discours de raison, dans un discours fortement basé sur des explications séquentielles (secondarisation). Au niveau du contenu, ils mettent en intrigue des rapports intergénérationnels et entre les genres, des conflits de systèmes de valeurs et des loyautés, des actions dont les implications sont à l'image de la complexité humaine. Ces récits sont finalement à la fois très proches des récits oedipiens par les problèmes qu'ils soulèvent et par leur structure (Green 1969), et à la fois exactement dans un « entre deux » imaginaire : récits romancés de fond historique ou histoire romancée, leur statut d'entre « le vrai et le pas vrai » semble les prêter à merveille à un « jeu symbolique » dont le degré de réalité est suspendu (Winnicott 1971). Dans les deux cas, l'intrigue majeure, quasi canonique (Bruner 1996) pourrait se résumer à « femme de famille prise entre conflits de loyauté, mariages de raison et passion ». Dans les deux cas aussi, chacune des femmes met le doigt sur des éléments non-canoniques de ces récits : la force des femmes et leur combativité dans un cas ; le rôle des homosexuels dans l'autre.

De là découlent deux questions. D'une part, quelle fonction peut-on attribuer à ces récits dans le cadre des discours des mères ? Dans un cas, les thématiques relatives à la féminité et ses revendications - à la fois pulsionnelles et plus « viriles » sont symbolisées dans l'espace de la narration mythique ; dans l'autre cas, l'ambiguïté sexuelle, des questions beaucoup plus directement liées à la maternité sont symbolisées dans des récits mythiques et historiques. Dans les deux cas, donc, ces espaces symboliques offrent des « compléments » pour les lacunes des systèmes traditionnels. Il se peut que ces lacunes soient liées à des « défauts » de la transmission intergénérationnelle - par éloignement, par rigidification, par « scepticisme » contemporain pour ces formes. En tous les cas, ces systèmes traditionnels ne jouent plus leur rôle de structure englobante. Les mères complètent alors les ruptures de sens par ces récits importés, organisés sur une structure très semblable.

C'est là notre deuxième question. Comment peut-on expliquer que ces femmes élisent des récits qui semblent correspondre si adéquatement à leur situation ? Cette question en appelle une autre, qui nous permettrait d'éviter de devoir répondre que cette correspondance est celle que notre lecture interprétative y trouve : est-ce que toute femme pourrait aussi utiliser ces récits de la même manière ? Nous verrons, dans les exemples suivants, que ce n'est pas le cas. Pour l'heure, nous constatons que les composantes des récits dominants dans chacun de ces deux entretiens sont très proches de celles des systèmes de références traditionnels évoqués par les mères (notons-le : issues de milieux sociaux extrêmement différents) : catholicisme et conscience développée de l'histoire familiale comme récit de référence (ou : inscription dans la temporalité, fort accent sur les successions générationnelles, les problèmes d'alliance, etc.). Ainsi doit-on se demander dans quelle mesure la structure complexe que trouvent ces mères dans des ressources en diffusion n'est pas très précisément un reflet, une conséquence, de leur socialisation dans une structure traditionnelle familiale. Cette dernière question concerne la correspondance entre une forme de structuration de l'espace social et symbolique du groupe familial et un certain type d'organisation narrative (forme et fond) - dans l'approche de Lakoff (1987), le récit permettrait d'exprimer (de manière métaphorique) une structure vécue sinon non formulable.

Cela est à différencier du fait que dans le deuxième exemple, la femme a par ailleurs développé durant sa socialisation, des *compétences spécifiques* pour l'identification d'analogies entre des

situations textuelles et existentielles et pour les significations que ces lectures métaphoriques permettent alors de conférer au réel.

Par ailleurs nous avons aussi vu que des formes de ressources symboliques « accessoires », moins organisées, viennent dans les deux cas « colmater » les fuites de sens qui subsistent encore : dans les deux cas, les mères font appel à des théories ésotériques permettant de nommer, formaliser, représenter un avenir possible pour leurs enfants et pour les modalités de leur relation à ces enfants. Nous faisons l'hypothèse que ce recours était nécessaire dès lors que les systèmes de référence étaient trop rigides pour admettre les revendications ou les représentations des mères.

Enfin, nous avons vu quelques processus spécifiques d'usage de ressources culturelles en diffusion : les trames narratives pouvaient offrir une « métaphore implicite » d'une partie de l'existence de la mère - avec toutes les conséquences pour la contenance, la transformation, la secondarisation de certains contenus représentationnels (émotionnels etc..) ; certaines parties offraient, par analogie et métaphore explicite, des principes susceptibles d'organiser des savoir-faire spécifiques.

3. De l'usage de références en diffusion, dans le cadre de discours en « ambivalents » et en anomie temporelle

D'autres mères font appel aux mêmes types de références culturelles que les deux cas précédents - récits historiques et néo-mythiques. Pourtant les fonctions de ces récits dans l'univers représentationnel des mères et leur fonction structurante sont très différentes. Nous allons maintenant examiner certains des cas de discours qui ont été considérés comme traduisant une « non-intégration » de l'expérience de la parentalité ; dans les deux cas qui suivent, l'histoire (3.1) et un autre type d'univers quasi-mythique (3.2) sont utilisées de manière différentes de ce que nous avons vu ci-dessus.

3.1 Céline - l'histoire de France comme contenant, les chansons comme dépôts

a) *Premier tour de parole et catégories.* Le discours de la maman de Céline est dans un rapport « anémique » au temps et de type « ambivalent ». Le premier énoncé donne des arguments pragmatiques et utilitaires, et présente le choix comme un « non-choix ».

E Mais c'était : On n'a pas.. C'était un hasard, en fait. Ça faisait longtemps que ça me plaisait comme prénom. Après on a cherché.. Bon, on nous avait offert un livre des prénoms, on a regardé ce qui avait, s'il y avait d'autres prénoms, si.. En fait, on est revenu sur Céline, puisqu'on trouvait joli. Moi je voulais un prénom simple, qu'on ne puisse diminuer, déjà, les prénoms Valérie Val, ou Nathalie Nat, je ne voulais pas un prénom qu'on puisse couper. Si on lui donne un prénom c'était pas pour diminuer le prénom après, donc.. je voulais un prénom.. Et puis quelque chose de classique, quand même, qui ne se démode pas, qui. C'est vrai qu'il y a de jolis noms à la mode, les prénoms américains et tout (?), mais ça passe, quoi. Mais c'est vrai que.. Mais au départ c'était.. Oui moi ça faisait longtemps que ça me plaisait. Mais disons qu'il n'y a pas un choix..

Par la suite, l'anomie se déduit du désintérêt général pour la continuité ou la transmission ; les deuxièmes prénoms sont envisagés et exclus pour des raisons utilitaires, le choix de l'église du mariage justifié pour son « décor » (le plus joli pour la photo) ; elle est aussi visible à la très grande méfiance et la résistance de la femme à l'égard de la culture et de la famille de son mari.

T Puis elle a un deuxième prénom Céline ? E Non. Moi oui, mais - elle pas.. T Vous oui ? E Non, parce que.. je ne voyais pas l'utilité, déjà. Et puis moi je sais que j'ai toujours eu un deuxième prénom, je ne m'en suis jamais servi, je l'ai toujours détesté, donc je ne voyais pas l'utilité, de lui en mettre deux, quoi. Je veux dire si vraiment on s'était battu sur deux prénoms, qu'on n'avait peut-être pas été d'accord et tout, peut-être que j'aurais mis les deux, ou je ne sais pas. Mais c'est vrai que cette histoire des deux prénoms c'était plutôt à l'époque pour faire plaisir aux grands-mères aux machins, on donnait le prénom d'une grand-mère et puis de l'autre grand-mère.. je ne voyais pas vraiment l'utilité, quoi.

Par ailleurs, le discours se caractérise par sa très grande densité émotionnelle, par certaines incohérences, par des changements brusques de thèmes ou de pronoms et une très grande proximité de la femme et de sa mère (elles sont décrites de manière extrêmement similaire) (ou encore : une faible différenciation). Cet entretien a donc été considéré comme « ambivalent ».

b) *Traces de conflictualité dans le discours.* Nous identifions cette confusion comme étant liée à une élaboration difficile de la maternité, une des variantes de la question de la différence entre les générations. Il s'agit ici de la différence entre la femme et sa mère, entre son propre pouvoir créateur et celui dont elle est redevable vis-à-vis de sa mère (la « dette de vie », Bydlowski 1999). En particulier, les choix relatifs aux prénoms ont été faits, selon la femme, « comme ma mère » :

E Ben ma mère, xxx c'est la même chose, quoi. Déjà depuis toute petite ses poupées.. sa poupée, elle l'appelait Nathalie. Elle a toujours.. Depuis toute petite, elle a dit si elle a une fille, ça sera Nathalie, quoi. Elle aimait bien ce prénom. Et puis bon au moment où moi je suis née c'était la grande mode, donc là il y en a eu plusieurs, mais ce n'était absolument pas voulu. C'est tombé.. C'est tombé comme ça, quoi, je veux dire elle le savait depuis toute petite que c'était Nathalie, quoi

Cette similitude ne peut pas être comprise comme « continuité » ; les confusions entre les choix de la mère et ceux de la fille sont trop proches ; il n'y a pas de conscience de « quelque chose » qui pourrait être transmis (qui médiatiserait la relation) ; l'enfant lui-même n'est pas pensé comme être distinct. Plus loin, elle continue sur une forme de théorie du développement « spontané » de l'enfant :

T - - Puis il y a des.. dans les idées qui vous sont chères, ou les valeurs que vous avez vous, ou bien vous et votre mari, il y a des choses que vous voudriez transmettre à Céline ? E Je pense que de toute façon on va les lui transmettre, pas de force, mais disons que c'est clair que dans la façon de l'éduquer, dans la façon de vivre, il y a des choses qui vont passer de toute façon. Après, de nouveau, elle en fera ce qu'elle veut, quoi. C'est ce que.. Oui, c'est ce que ma mère me dit, elle me dit de toute façon, quand on fait des enfants ce n'est pas pour nous, quoi, c'est pour eux.

En fin d'entretien, la femme développera longuement la nature des relations ambivalentes qu'elle a à l'égard de son père (qui ne vit plus avec sa mère), qui, d'une certaine manière ne la reconnaît pas (il semble indifférent à elle). Les rapports avec sa belle-famille sont également ambivalents : elle craint au contraire que celle-ci ne veuille la séparer de son enfant. Ainsi, la femme semble d'une part avoir de la peine à élaborer la « séparation » mère-fille et d'autre part à penser le rôle que peuvent jouer les hommes dans la dyade mère-fille.

c) *Références culturelles.* Quelles ressources sont-elles mobilisées ? L'un des univers de référence mentionnés par la femme est celui que constitue l'histoire de France, romancée ; il est ici désigné par son répertoire de prénoms possibles (Florian, Florent, Christophe, Ninon).

E Ça c'est xxx parce que moi je suis.. je suis très accro à l'histoire de France, Louis XIV, Angélique et compagnie. Et puis c'est vrai que c'est des noms qui viennent de cette époque-là, quoi, Ninon...xxx Céline ça vient de cette époque, quoi. Donc je suis vachement.. Puis j'aime aussi beaucoup Morgane, Viviane, le roi Arthur, et tout ça. C'est toutes des histoires (au bébé) que j'adorais, xxx oui que j'adore. T Mais genre vous lisez là-dessus ? E Oui, je lis beaucoup T Mais des bouquins historiques ou des romans ? E Des romans à fond historique, en fait. Disons dans tous ces romans il y a toujours une histoire inventée, avec un fond d'histoire réelle T Puis comment vous êtes tombée sur cette période, enfin c'est quoi qui vous plaît, là-dedans ? E Oui, moi, c'est une période qui m'a fait toujours fait rêver, les costumes.. Puis je trouve que c'est une période.. Bon c'est vrai en Suisse, avec l'histoire de Suisse qu'on a, c'est vrai que ce n'est pas très intéressant (riant), c'est vrai que l'histoire de France, je trouve que c'est vraiment intéressant, quoi. - C'est une période qui.. oui, je ne sais pas, qui me fait rêver T Les costumes, comme ça c'est par le cinéma que vous connaissez ? E Oui bon : : : après en ayant vu c'est vrai que moi j'ai vu.. Moi j'étais, on était à Versailles l'automne passé euh, dans les films c'est tout à fait ça, ils ont reproduit ce qui était à l'époque. C'est vrai que je trouve ça magnifique. Une prestance.. oui. T Mais vous avez des origines françaises, vous ? E Pas du tout. T Pas du tout ? E Pas du tout. - Non mais je ne sais pas c'est.. bon c'est vrai que je pense que l'histoire de France, il y a beaucoup de gens qui.. je ne sais pas, c'est vrai qu'ils sont.. au niveau de l'histoire, ils sont riches ! Je veux dire il y a eu Napoléon, il y a eu les rois.. il y a eu beaucoup de choses. Donc c'est vrai que c'est une histoire qui est réelle, et qui est intéressante, quoi. Qu'on n'a, pas besoin d'inventer. C'est des choses qui se sont réellement passées. T Ce serait moins intéressant si ce n'était pas des choses réelles ? E Oui, voilà. Parce que ça reste une fiction, bon c'est vrai si on voit un film et tout, on se dit que c'est vrai que c'est intéressant le temps que le film dure, mais après on se dit bon ben voilà, quoi. Alors que là, c'est du réel, c'est du vécu, oui. C'est réellement quelque chose qui s'est passé, qui - -.

Dans cet extrait, nous remarquons que la femme développe un discours dans lequel les frontières entre réalité passée, réalité présente et fiction sont extrêmement mouvantes - mais ceci peut être un

effet de scolarisation. Par ailleurs, la femme semble retenir de l'histoire un certain nombre de lieux, de costumes, de décors, associés à des valeurs de magnificence. Ces décors merveilleux « font rêver », et ce d'autant plus que ces rêves sont presque des réalités. En revanche, aucune structure narrative n'est évoquée (malgré les questions de l'interviewer). C'est aussi ce qui apparaît dans l'extrait suivant, dans lequel la femme explique l'origine de sa passion :

E Ah oui, depuis toute petite, quoi. Bon j'ai une maman qui aime beaucoup tout ça aussi. Indirectement elle m'a aussi un peu - bifurqué là-dessus, dans les lectures et tout. C'est vrai que j'ai toujours énormément aimé lire, depuis toute petite. Et au lieu de lire : - enfin des bêtises comme les Arlequin et ce genre d'histoires à l'eau de rose, ma mère a préféré me faire bifurquer vers ce genre de livres où il y a une histoire d'amour qui est quand même inventée et tout, mais où j'apprenais quelque chose quand même en lisant, quoi, où il y avait un fond d'histoire, justement. Elle m'a dit, tu veux lire, c'est très bien, mais essaye au moins d'apprendre quelque chose en lisant, quoi. J'ai tout de suite accroché sur ces bouquins-là. (...) Assez vite, ensuite. Bon elle avait les Angéliques, à la maison, elle avait toute la série des livres, moi je voulais tout le temps les lire et tout, bon après elle m'a montré le film, c'est une éternelle romantique T Angélique c'est quoi exactement, parce que je ne connais pas très bien ? E Angélique c'est aussi Louis XIV donc... Voilà, mais bon.. C'est un éternelle romantique, ma maman, après. - Autant en emporte le Vent, Angélique, tout ça, j'y ai eu droit, quoi. Et puis c'est vrai que Versailles, c'est un truc qui m'a toujours.. Oui. C'est vraiment un sujet que j'aime beaucoup. Quand on a été à Paris on a visité Versailles, et tout. T C'est la première fois que vous y étiez ? E Oui. J'ai déjà été à Paris, bon à Disneyland et tout, mais on n'avait pas été à Versailles. On avait pris dix jours pour vraiment visiter, mais en fait on a fait un jour là-bas. Parce que le problème c'est que c'est horriblement cher. Ils font payer toutes les visites, tous les, les guides et tout ça. Et ils font payer *bien*, et on n'avait pas les moyens. On a fait un certain nombre de visites, mais il faut que j'y retourne, quoi. C'est vrai que c'est magnifique, quand on se dit.. ce qu'un seul homme a réussi à bâtir, c'est vrai que c'est grand, quoi. - -

La femme n'entre à nouveau dans aucun contenu narratif des récits mentionnés : aux questions qui vont dans ce sens, elle répond par des énoncés concernant les costumes, ou alors revient à sa mère. D'un côté, la femme est dans un rapport de fascination à la beauté de ces lieux et à la puissance créatrice « d'un seul homme » De l'autre, nous remarquons que sa passion pour l'histoire vient de la mère de l'interviewée. Cependant, ici, ce n'est pas la mère qui a transmis une forme de « bagage » (comme dans le cas de la mère de Benjamin) : il semble plutôt que la femme soit entrée dans la passion de sa mère - c'est sa passion à elle qui « l'a bifurquée » là dessus ; elle-même est « accro » à l'histoire. Le lien à l'histoire est ainsi énoncé doublement comme un lien de fascination et de dépendance.

L'autre domaine de référence est constitué par les chansons de colonies :

T Genre longtemps ça veut dire avant même que vous vous mariez.. E Oui, c'est toujours un prénom qui m'a plu T Vous connaissiez.. E Oui bon la chanson, « ne pleure pas Céline » T La chanson ? E La chanson d'Hugues Auffrey. C'est vrai que depuis... Je ne sais pas c'est un prénom que j'avais toujours trouvé joli, quoi. C'est quelque chose qui me plaisait beaucoup (...) C'est une chanson qu'on chantait en colo, les chansons d'Hugues Auffrey on les chantait toutes. C'est vrai que c'est un prénom qui m'a toujours.. je trouvais doux.. - J'aimais bien.

Avant d'examiner le rôle que peut jouer ici cette chanson, nous pouvons faire une petite digression. Toutes les chansons mentionnées par les parents comme ayant eu une pertinence dans le choix des prénoms sont des chansons associées à des souvenirs de leur adolescence ou de leur vie de couple (cf. Chap. 6). Il est intéressant d'évoquer des extraits de paroles des chansons citées par les parents :

1) Morgane de toi (Renaud Séchan) :

Y'a un mariolle, il a au moins quatre ans/ Y veut t' piquer ta pelle et ton seau /Ta couche culotte avec tes bonbecks dedans/ Lolita, défend-toi, fous-y un coup d' râteau dans l' dos/Attends un peu avant de t' faire emmerder/ (...) 'Reusement qu' j' suis là, que j' te regarde et que j' t'aime/ Lola/ J' suis qu'un fantôme quand tu vas où j' suis pas /Tu sais ma môme /Que j' suis morgane de toi/ (...) T'es la seule gonze que j' peux tenir dans mes bras/ Sans m' démettre une épaule, sans plier sous ton poids/ Tu pèses moins lourd qu'un moineau qui mange pas/ Déploie jamais tes ailes, Lolita t'envole pas(..)

2) Cécile, ma fille (Claude Nougaro) :

Elle voulait un enfant/ Moi je n'en voulais pas /Mais il lui fut pourtant facile /Avec ses arguments /De te faire un papa /Cécile, ma fille /Quand son ventre fut rond / En riant aux éclats /Elle me dit: « Allons, jubile /Ce sera un garçon' / Et te voilà /Cécile, ma fille / Et te voilà et me voici, moi /Moi, j'ai trente ans, toi, six mois /On est nez à nez, les yeux dans les yeux /Quel est le plus étonné des deux? /Bien avant que je t'aie /De filles j'en avais eues / Jouant mon cœur à... face ou pile / De la brune gagnée /A la blonde perdue /Cécile, ma fille / Et je sais que bientôt /Toi aussi tu auras / Des idées et puis des idylles (...)

3) Céline (Hugues Aufray, paroles de Mort Sberman)

Dis-moi, Céline, les années ont passé /Pourquoi n'as-tu jamais pensé à te marier ? /De tout's mes sœurs qui vivaient ici/ Tu es la seule sans mari /Non, non, non, ne rougis pas, non, ne rougis pas /Tu as, tu as toujours de beaux yeux/ Ne rougis pas, non, ne rougis pas/ Tu aurais pu rendre un homme heureux /Dis-moi, Céline, toi qui es notre aînée/ Toi qui fus notre mères, toi qui l'as remplacée /N'as-tu vécu pour nous autrefois /Que sans jamais penser à toi ? (...)/ Mais non, Céline, ta vie n'est pas perdue /Nous sommes les enfants que tu n'as jamais eus/ (...) Ne pleure pas, non, ne pleure pas/ Nous resterons toujours près de toi / Nous resterons toujours près de toi

Ces trois chansons, dont le prénom qui fait titre à chaque fois été utilisé par les parents en référence explicite (le parent chante parfois la chanson), traitent directement de la paternité ou de la maternité, de la question de la fondation d'une famille, mais aussi du problème de la séparation. Les deux premières chansons mettent en évidence le très grand amour que le père a pour sa « petite femme » de fille et sa difficulté à la voir un jour devenir une vraie femme et le quitter. Dans la deuxième chanson, le père est par ailleurs « non consentant » de cette paternité (dans notre échantillon, cette chanson est mentionnée par un homme). Dans la troisième, en revanche, ce sont les enfants qui se sentent obligés de rester auprès de celle qui leur a servi de mère. Dans chacun des cas, ces chansons énoncent et symbolisent spécifiquement l'une des difficultés liées à la parentalité. Notons encore que ces trois chansons sont douces, plutôt tristes (tons mineurs) et relativement lancinantes (mémorisables aisément). Les chansons ont ainsi probablement une autre efficacité symbolique que les récits ; leur force d'inscription mémorielle tient moins à leur structure susceptible d'articuler et d'organiser des aspects de l'expérience qu'à leur contenu émotionnel permettant de « fixer » ces vignettes d'expériences de perte.

d) *Lecture interprétative.* Dans le cas qui nous intéresse, il est frappant que la chanson évoque précisément la difficile séparation de l'enfant adulte de sa mère et sa culpabilité face à cet éventuel « abandon », alors que nous évoquions précisément la manière dont la femme semblait se dire « dépendante » de la culture investie par sa mère. Par ailleurs, la femme, qui s'est mariée relativement tôt pour fonder une famille, dont les parents sont divorcés et la mère présentée comme délaissée, pourrait trouver dans cette chanson une sorte de formulation de son propre attachement à sa mère et /ou de sa culpabilité face à son abandon de sa mère. Elle est en effet « sortie » de la situation familiale difficile dans laquelle elle vivait en fondant - très jeune - sa propre famille. L'ambivalence de cette femme prise à la fois dans cette relation à la mère et sa volonté de rupture pourrait alors trouver dans cette chanson une symbolisation.

En ce qui concerne l'univers de références constitué par l'histoire de la France, la femme paraît être dans un rapport d'adhésion, de dilution dans un univers « maternant » : l'histoire se visite (à Versailles) et laisse muet de fascination, les romans permettent d'être là où la mère est (Angélique est l'éternelle romantique, est la mère ?). Ces univers la contiennent entièrement ; ils ne lui donnent pas de mots ou de symboles qu'elle puisse manipuler.

Pourtant, plus haut, nous avons vu que des récits historiques sont d'excellentes narrativisations de romans familiaux, de généalogies et de filiation, de rapports entre les genres ; la femme pourrait avoir accès à ces formes symbolisables. Or, dans le cadre de cet entretien, il ne semble pas qu'il lui soit possible de mobiliser autrement ces histoires qu'en y étant « contenue ».

3.2 Yannis - l'univers Disney comme consolation

a) *Premier tour de parole et catégories.* Le cas de Yannis développé au Chap. 7 offre un exemple d'entretien qui se place dans un rapport d'anomie temporelle (il n'y a pas de conscience de la continuité, pas de projet de transmission) et qui a été classé comme « étroit/désinvesti ». En effet, le

discours présente une faible tonalité émotionnelle ; les contacts avec autrui sont évités au moment du choix ; très peu de réflexivité sur les choix des prénoms, sur les positions par rapport à la famille. Nous avons vu que la femme donnait une grande place dans sa culture personnelle à la culture Disney. Comment comprendre cela ?

Rappelons que la question du choix du prénom s'est posée de manière difficile dans la vie du couple ; les partenaires se sont en effet mariés « pour avoir des enfants » ; ce projet ne s'est pas réalisé. Les parents ont passé sept ans en tests, démarches de procréation médicalement assistée, probablement espoirs et échecs... avant de se décider à adopter un enfant. C'est à ce moment que le bébé est venu « naturellement ». Il est bien possible que sur cet arrière-fond le processus de choix ait dû être lancé, arrêté, désinvesti plusieurs fois. Le seul projet identitaire « distinctif » de la mère - un prénom original, différent dans l'entourage - pourrait désigner le destin distinct de cette famille : le parcours qui a mené le couple à sa conception est très particulier.

b) *Traces de conflictualité dans le discours.* De fait, cette question de l'origine de l'enfant semble indiquée en plusieurs lieux. D'abord, la femme commence l'entretien en disant qu'elle ne sait pas « d'où » vient le prénom. Si elle fait alors référence à une norme selon laquelle « on devrait savoir ça », il s'avère que cette formulation est ambiguë. Ainsi, par exemple, il y a ici confusion entre les deux sens du terme - provenance et signification. Puis le prénom choisi vient « d'ailleurs » : il n'était apparu ni dans les listes de prénoms, ni lors des discussions de négociations. Finalement, l'enfant lui-même est tombé d'on ne sait où, à un moment où il s'agissait d'aller chercher un enfant très loin à l'étranger. Ainsi la question de l'origine de l'enfant se pose avec une certaine insistance. Par ailleurs, un autre élément problématique apparaît dans le discours de la femme. Plusieurs points indiquent un rapport ambigu de la femme à ses parents, voire à ses lignées ascendantes. Le père a un nom qu'elle juge sexuellement ambigu, qui n'est pas à retenir ; la mère a une origine (germanique) qu'il s'agit d'oublier ; leurs langues et leur foi sont sans valeur (elle renonce à sa confession). Bien qu'exprimant la volonté d'un prénom sexuellement tranché, la femme donne à son fils la version la plus « féminine » de Jean (la terminaison en -ANE est, en français, en général féminine) ; ce prénom est aussi la version la plus germanique de « Jean ». Ainsi la femme semble-t-elle avoir une position ambivalente ici face à son ancrage familial et face à l'ordre des lignées ; le prénom « trahit » l'opposition revendiquée¹⁴⁸.

c) *Références culturelles.* A part cela, la femme a développé certains champs d'intérêts au cours de son histoire. Sa « fréquentation » d'univers culturels est essentiellement de deux ordres. D'abord, les clubs de sports, l'équipe, le monde de la compétition ont été des espaces de socialisation importants, d'apprentissage de la « communauté » mais aussi, peut-être, de « respect » des aînés. Les pairs, les amis - avec qui l'on parle, partage des inquiétudes, mais face à qui il faut aussi affirmer sa singularité - restent (dans cet entretien) d'importantes figures de référence. Dans ce cadre, la femme a donc acquis un certain nombre de règles, de principes, de savoir-faire pratiques et sociaux et de valeurs, un système de référence utilisable dans la vie quotidienne.

Ensuite, la culture Disney - qui offre un monde d'animaux, sans violence brutale, sans sexualité, sans angoisse - occupe dans sa vie une grande place depuis une dizaine d'années. Enfin, certaines séries télévision sont évoquées, et en particulier *Beverly Hills* que la mère dit avoir regardé dans la période qui précédait la naissance de l'enfant.

¹⁴⁸ Finalement, lorsque ces deux ordres de faits sont mis en regard, - et sans entrer sur les causes des difficultés de ce couple à avoir un enfant - il est possible d'essayer d'interpréter la place de ce prénom. L'intrusion de ce nom germanique et chrétien pourrait indiquer quelque chose de la stupeur et de l'effroi qu'a pu provoquer cette naissance naturelle. En effet, après sept ans de démarches médicales, de discours plus ou moins rassurants, d'espoirs plus ou moins démentis, après des démarches d'adoption déjà bien avancées, cette grossesse fait irruption dans un quotidien qui n'est plus naturellement soumis à l'ordre de(s) la génération(s). Cette grossesse « naturelle » vient ouvrir une brèche dans les routines médicales et juridiques, par laquelle s'engouffre l'ordre « naturel » et familial. L'enfant pourrait alors avoir alors une signification de « retour » des ancêtres, du lien à la généalogie (dont on sait ici très peu) - retour que signifierait alors l'archaïsme du prénom, si peu conscientisé par la jeune mère.

d) *Lecture interprétative*. Il est à noter que la passion de la femme pour Disney remonte plus ou moins au début des difficultés du couple à avoir un enfant. Nous pouvons alors faire l'hypothèse que l'univers Disney offre un espace protégé d'accueil et de « pansement » émotionnel pour la femme : les contours y sont moins tranchants, les tensions moins pénibles ; les paires d'opposés - les mamans et les papas, et leurs enfants - vivent des rapports simples et pacifiés. Il existerait là une possibilité de symbolisation de questions en miettes chez cette femme (différences des sexes et des générations) ; mais toutefois il nous semble que la fonction de contenance et de « travail sur les schèmes de base » prime ici (cf. Chap. 9). En effet, cet univers Disney trouve une prolongation matérielle dans des bibelots et des cassettes à manipuler, dans des babits à acheter. L'appartement, est tapissé de ces objets, et la femme se vêtit d'habits Disney ; la fonction de « peau »-Disney apparaît alors.

Toutefois, il est important de remarquer que la femme ne confond pas le monde « Disney » et le monde « humain ». Les deux univers sont distincts, cloisonnés : les prénoms Disney, explique-t-elle, ne conviennent pas à des enfants. Si les arguments d'acceptabilité sociale sont ici plausibles, nous pouvons aussi poser l'hypothèse que cet univers Disney est précisément fait pour éviter le monde où naissent les enfants (décevant, exigeant, violent, imprévisible) ; dès lors, il serait absurde, ou fou, d'en importer des éléments pour choisir un prénom.

En revanche, quelque part entre le monde réel et le monde Disney se trouverait celui de *Beverly Hills*. Cette série retrace la vie de jeunes gens qui vivent des problèmes de jeunes entre eux, dans l'horizontalité, et qui sont par ailleurs étudiants (ce que n'a pu faire la maman). Cette série offre donc une forme de réalité « corrigée » : les rapports humains sont hors de l'intergénérationnel et simplifiés ; le succès y est possible. *Beverly Hills* n'empêche pas de penser à l'enfant, puisque ces personnages peuvent enrichir le projet, l'enfant fantasmé (le succès possible...). Ainsi comprendrait-on que la mère estime que les prénoms tirés de la série peuvent être donnés à ses enfants (ce que son mari refuse, en l'occurrence).

En termes tirés de chez Winnicott (1956, 1960), nous pourrions dire que le monde Disney offre à la femme un espace transitionnel auquel elle « adhère » ; il y a une forme de fétichisme de ce monde, qui n'est pas utilisable en soi, qui lui offre un lieu de régression, une consolidation externe pour être. Au contraire, l'univers de *Beverly Hills* aurait une fonction d'espace transitionnel ; il rend certaines questions pensables, articule les réel et l'imaginaire, et est soumis à certaines logiques de rêve (certains désirs peuvent y être satisfaits).

3.3 Bilan

Dans ces deux derniers cas, les femmes font essentiellement appel à des références symboliques en diffusion. Dans chacun des deux, celles-ci offrent des univers enveloppant, rassurant ; des trames narratives et représentatives trouvent des prolongations dans des décors, dans des vêtements. Dans le premier cas, cet univers était directement lié à la mère de la femme ; il était intimement mêlé à son quotidien, qui fusionnait univers réel et symbolique et susceptible de fournir des prénoms pour les enfants. Dans le second, cet univers est en revanche bien distinct de l'univers réel ; il offre une consolation qui semble plus directement liée à sa difficulté à devenir mère. Nous proposons de considérer ici ces univers symboliques comme espaces de contenance d'un certain nombre d'émotions complexes et sinon non élaborables.

Parmi la diversité des références que citent les deux mères, certaines sont mentionnées de manière très parcellaire (comme des bribes de chansons, des images, des noms de célébrités), d'autres comme de grands sacs englobants. En revanche, aucune des deux mères ne fait mention de structure narrative en rapport avec les références culturelles en diffusion. Les seules narrations concernent des événements de vie. De quoi dépendent alors les variations d'usage des références mentionnées ?

D'abord, l'emploi différencié de ces références ne semble pas exclusivement lié aux différences de leurs structures internes, puisqu'un même récit peut avoir une fonction de contenance pour une personne et participer d'une élaboration très différente pour une autre. Cependant, il faut ensuite reconnaître que certaines de ces références ont une structure narrative ou des contenus plus

susceptibles que d'autres à offrir des structures métaphoriques à des personnes confrontées aux questions parfois suscitées en rapport avec la venue d'un enfant - loyautés intergénérationnelles, questions de l'origine des enfants, etc.. Cet emploi différentiel d'artefacts comme ressources semble par ailleurs lié aux aptitudes des parents à utiliser des objets symboliques pour contenir, transformer, structurer, rendre signifiants des événements et des émotions de leur vie.

Comment enfin comprendre la différence entre les cas des parents pour lesquels il semble si aisé de symboliser des questions complexes sous des formes narratives et les autres (par exemple les cas 2.1 et 2.2, v/s 3.1 et 3.2)? La différence est-elle seulement liée aux origines et aux structures familiales, auquel cas la capacité de symbolisation de type narrative ou métaphorique serait jouée d'avance? Y a-t-il un « handicap » dans la symbolisation lié à des un accès différent des futurs parents aux biens symboliques, des carences dans les compétences de symbolisation, liées à la socialisation primaire ou aux événements de vie?

Au-delà des questions sur l'origine de ces différences, au niveau des processus eux-mêmes, nous pensons que toutes ces formes de symbolisation - même les plus élémentaires, comme l'utilisation d'un univers de référence comme contenant - sont susceptibles de médiatiser une transformation des contenus excorporés ou de faciliter de nouvelles introjections, ainsi que de participer à une gestion de contenus difficiles à élaborer et douloureux. Ainsi, l'exemple suivant illustre un type de cas où les références s'offrent comme ressources et rendent pensables le devenir parent et la place de l'enfant dans le temps, malgré une situation biographique et familiale probablement difficile.

4. Un usage de référence en diffusion dans un discours ambivalent., mais néanmoins en continuité

Dans certains cas, malgré un discours très ambivalent, les mères développent un discours qui s'inscrit en continuité. Comment comprendre cette « originalité » par rapport aux tendances jusqu'ici envisagées - comment une mère maintient-elle un discours en continuité alors que son discours laisse entendre beaucoup de confusion? En effet, les discours ambivalents supposent une certaine confusion dans le discours sur soi dans le temps, une difficulté à se distinguer de ses enfants, à adopter une position réflexive. *A priori*, cela remet en doute la possibilité de pouvoir inscrire la naissance d'un enfant dans une continuité. Quelque chose doit alors probablement venir étayer le travail d'inscription temporelle. Peut-on alors penser que certaines références culturelles offrent de telles trames de « raccommodage » de la temporalité? Quelles seraient de telles références culturelles?

4.1 Dana – les narrations tragiques pour travailler les conflits

a) *Premier tour de parole et catégories.* La mère de Dana et Tess se place en continuité familiale : elle est anglaise par son père, a grandi en Angleterre, les premiers prénoms choisis pour des filles ont une sonorité ou un lien à l'anglais. Toutefois ce fait n'est pas explicité (interrogée sur le fait que les prénoms envisagés pour des garçons ne sont pas anglophones, la femme semble surprise). Les deuxièmes et troisièmes prénoms sont liés aux familles. La question sur les transmissions éventuelles permet à la femme de dire qu'elle transmettra la langue anglaise à ses filles et donne lieu, en toute fin d'entretien, à un grand développement sur la préparation des rites festifs dans sa famille - elle se remémore ses expériences et dit vouloir les maintenir. Le discours est en revanche extrêmement intense : les verbes, les commentaires, expriment tous un très grand investissement. Ainsi le début du premier énoncé, qui s'ouvre sur des questions très éloignées de ces thèmes identitaires :

E Parce que bon j'ai deux filles, hein. J'ai deux filles. Disons que la bataille a été plus longue pour la deuxième fille.. pour la première fille avec mon mari, et pour la deuxième je l'ai un peu feinté, on va dire. (rises) C'est un peu.. Disons que je crois pas mal à.. aux caractères par rapport aux prénoms. Je suis assez basée là-dessus. Ce n'est pas que j'y croie : : comme ça, je veux dire, mais. Je pense qu'un prénom donne aussi un caractère à : : l'enfant, à l'individu même. Disons qu'il y a suffisamment de livres sur le sujet, etc., décrivant les caractères etc., etc. Et puis moi j'ai été convaincue, dans le sens où - quand je regarde sous mon prénom, je veux dire à 99% c'est vrai. (rit) Il n'y a qu'un seul truc qui n'était pas vrai sur tout ce qu'ils disaient. Donc j'y crois assez. Et puis, ben disons par exemple pour la première, ce qui s'est passé, c'est que moi j'avais un prénom que je voulais absolument, qui.. elle s'appelle Tara, hein.. qui était Tess, euh le caractère me plaisait en plus, - mon mari a dit c'est hors de question, donc il a fallu que je feinte. Et en fait je suis par exemple tombée sur.. sous le même, le même nom pilote, je suis tombée sur Tara. Et c'était un prénom que j'aimais bien, et je suis fanatique d'Autant en emporte le vent, je me suis dit Allez hop, on y va. Donc la première s'appelle Tara, pour Dana, ça a été un peu différent. C'est-à-dire que j'étais complètement perdue, je ne savais pas du tout le prénom, je ressentais.. c'est-à-dire que pour la première, Tess, j'y ressentais tellement fort, pour moi c'était tellement ça, et ça ne pouvait pas être autre chose. Tandis que pour la deuxième, je n'avais vraiment aucune idée. Alors j'ai pris le bouquin des prénoms que j'ai, il y a 5000 prénoms, et je suis allée à la liste derrière, de tous les prénoms, et j'ai noté tous ceux que j'aimais bien. Et sur les dix qui sont un peu ressortis, j'ai commencé à regarder les caractères. Mais il y en avait un de toute cette liste qui est maintenant Dana, qui me tenait à cœur depuis le départ. Mon mari n'était pas très chaud etc. etc., et puis ben comme c'est lui à chaque fois qui a donné le prénom quand on lui a demandé le prénom à l'accouchement, eh ben il a dit Dana, parce que de toute façon il n'avait rien à m'apporter de mieux. (rit). Donc.. Voilà ! (..)

Cet énoncé est construit de manière extrêmement défensive : la femme commence par justifier le type de critères employés et en même temps exprime la nature « guerrière » des négociations avec son mari - les termes métaphoriques associent un univers de combat aux questions de procédure. En ce qui concerne le premier point, il est possible que la femme soit sur la défensive, craignant le jugement de l'interviewer sur le peu de « sérieux » des théories des prénoms. Cependant, le caractère « débordant » du discours se maintient tout au long de l'entretien. La grossesse, l'accouchement sont présentés de manière sarcastique comme des expériences haïssables. A part la question de la transmission déjà évoquée, les enfants sont pensés au futur principalement en rapport à elle-même (leurs caractères doivent lui correspondre, être similaire au sien ; il n'y a pas d'autres représentations de leur avenir). Des images de toutes sortes, des dimensions de ses fantasmes apparaissent avec une grande intensité. Ce discours a été considéré comme « ambivalent ».

b) *Traces de conflictualité dans le discours.* Deux questions semblent revenir avec plus d'intensité dans cet entretien : d'une part, son mari est présenté uniquement sous l'angle des conflits qu'elle a eus avec lui (sur les prénoms, leurs associations possibles). D'autre part, selon ses évocations, sa famille apparaît éclatée, et les relations conflictuelles (remariages et morts brutales à la génération de ses grands-parents, remariages à la génération de ses parents) et fait l'objet de remarques ironiques de sa part. Face à cela, la description de la préparation des fêtes de famille occupe une place très particulière dans l'entretien ; c'est l'unique longue tirade « pacifiée », au présent de narration ; son père y joue un rôle important, et c'est la seule occasion où elle mentionne sa mère. Enfin, la femme dit qu'elle « déteste » être enceinte, et qu'elle préférerait avoir des filles (qu'elle serait mieux à même de pouvoir comprendre). Différentes formes et niveaux de conflits semblent exister donc dans la relation de la femme à sa lignée paternelle, maternelle, à la maternité, à son mari ; dans le cadre de cet entretien et de son analyse, il n'est pas question de comprendre la nature des conflits ; en revanche, ceux-ci paraissent entraver l'élaboration des questions plus « développementales ». Comme nous allons le voir, le genre de problématiques auxquels ces conflits sont liés se manifeste ailleurs dans le discours.

c) *Références culturelles.* En effet, en ce qui concerne les références associées aux prénoms choisis, les caractères décrits par l'ouvrage sur les prénoms consultés jouent un certain rôle. Mais les associations plus lointaines donnent un autre relief à l'univers de référence de la mère. En particulier, les prénoms sont liés à deux récits cinématographiques, *Autant en emporte le vent* et *Tess*. Au moment même où ce lien est posé, la femme le dénonce :

T Donc quand vous parlez d'*Autant en emporte le vent*, c'est plutôt version cinéma... E Oui. J'ai lu la seconde partie en livre, mais vu la traduction française et le langage utilisé, c'est vraiment plus abrutissant qu'autre chose. Mais le problème c'est qu'ayant vu le film une bonne trentaine de fois, je pense que par contre je me dis toujours qu'il faudrait que je lise le livre, et je pense que j'aurais de la peine à lire le livre. (...) T Mais.. pour avoir vu un film une bonne trentaine de fois.. E Ca a dû me marquer, c'est ça ? T Ca a dû vous marquer ? E Oui, mais à la base ce n'était pas Tara, le prénom. C'était véritablement Tess. C'était.. ça n'avait rien à voir.. L'idée de Tara m'a plu après quand j'ai su que c'était sous le même prénom. Mais je veux dire à la base, ce n'était pas par rapport au film, sinon je l'aurais appelé Scarlett. Mon mari n'était pas tellement d'accord (rit). T Bon moi j'ai vu ça il y a mille ans alors je ne me rappelle pas.. racontez moi les personnages E Alors Scarlett, c'est l'héroïne du film, c'est Vivian Leigh. Et Tara, en fait, est uniquement avec la propriété, le domaine. Ca n'a rien à voir, ce n'est pas.. le personnage, c'est le domaine. Mais en fait, pour l'histoire, son père l'avait appelé comme ça parce que c'était un irlandais, donc il était : - très présomptueux et très imbu de sa personne, parce qu'en fait ce mont en Irlande est un Mont sacré. Ce mont.. ce château est.. Et puis en fait il a appelé sa propriété Tara. En fait on est uniquement dans l'immobilier, et pas du tout dans les personnages ! (rires)

T Tess, vous disiez, ça a quand même évoqué de manière lointaine un film que vous connaissiez. E Oui, enfin que je connaissais.. c'est un film avec Nastassja Kinski que j'ai du voir une fois et que j'ai détesté, mais le nom.. je ne l'ai pas revu, mais ça ça ne venait certainement pas de là. Je pense qu'il devait me résonner dans la tête quelque mois auparavant j'ai vu cette fillette qui s'appelle Tess.

Les deux récits présentent des similitudes que la femme n'explicite pas - ce que nous proposons ici. En ce qui concerne le film *Tess* (de Polanski)⁴⁹, il retrace les aventures et la déchéance d'une femme irlandaise à la fin du XIX^eme. Son père ayant découvert l'origine noble de la famille, celle-ci est chargée de reconquérir le prestige perdu de la lignée paternelle ; or, elle est abusée par son cousin, puis finalement rejetée par son mari pris dans les conventions sociales, avant de mourir tragiquement. La mère présente *Autant en emporte le vent* comme un film irlandais (il se passe aux États-Unis). Là aussi, une fille d'Irlandais, doit faire face à l'adversité ; le père y est présent ; le patrimoine terrien y joue un rôle. Par ailleurs, le réseau sémantique et de significations commun aux deux fictions est amplifié par d'autres associations de la femme. Celle-ci consulte en effet l'*Encyclopédie Britannica* (mentionnée à plusieurs reprises) pour y voir que Tara :

E C'est effectivement un Mont en Irlande sur lequel il y a un château qui a été bâti, qui est maintenant en ruines, mais qui date de.. de l'an 800 et des poussières, où les dieux se réunissaient pour justement faire des grands banquets et ce genre de choses, et c'est aussi une déesse bouddhiste, qui est la gardienne des pêcheurs » et que Dana « c'est juste le nom.. le nom qui réunit trois déesses de guerre, qui ont massacré une bonne partie de.. une flopée d'homme dans.. c'était oui, Bretagne, France, je ne sais plus, par là autour, en France ça devait être, oui.

L'Irlande, mais aussi les dimensions conflictuelles liées à l'Irlande sont très présentes. Ainsi nous permettons-nous de considérer la négation de ces références par la femme comme indice de renforcement de leur importance (voir aussi Annexe, *Traces*, sur les discours implicites). Finalement un autre réseau de sens est développé autour d'un prénom irlandais que la femme appréciait durant son adolescence - une chanson d'un groupe de rock alors connu. Cela lui permet d'évoquer des souvenirs heureux liés à son adolescence, notamment autour de chansons qu'elle écoutait alors et de camarades dont elle a un moment envisagé de reprendre les prénoms.

d) *Lecture interprétative*. Dans ce cas, donc, il semble y avoir des similitudes assez fortes entre d'un côté, l'univers symbolique constitué par l'ensemble des références culturelles personnelles mentionnées par la femme - l'anglais transmis par son père, et d'autre part certaines caractéristiques de son histoire familiale et des conflits qu'elle vit, notamment dans ce qu'elle dit de ses relations de couple. En opposition à cela, deux « aires de repos » sont signalées : son adolescence et ses chansons en anglais et les quelques réunions familiales possibles ; c'est d'ailleurs autour de ce dernier point que s'articule le projet de transmissions d'une mémoire du groupe. Nous avons vu que les « intrigues » des deux récits mentionnés par la femme sont relativement proches d'une forme « femme irlandaise luttant au nom de son père contre l'adversité ». Il est alors possible de proposer l'interprétation suivante : les récits investis et les réseaux d'images associées, dans leur violence,

⁴⁹ Récit basé sur le roman *Tess of d'Urberville*, de Thomas Hardy (1891).

permettent à la femme de déposer, d'excorporer la très grande conflictualité dont elle semble être porteuse par transmission familiale.

Dans les deux cas la femme se distancie de ces récits et minimise leur importance dans la procédure de choix des prénoms. Cependant, le fait qu'elle ait vu un film « une bonne trentaine de fois » semble indiquer qu'elle « retravaille » à l'élaboration de ces images, essayant de les symboliser. Il nous semble alors que ces structures narratives sont pour la femme des points d'ancrage dans lesquels, et en opposition desquels, elle construit sa propre lecture de sa réalité. D'un autre côté, l'investissement et le « dépôt » de parties d'expériences personnelles des conflits liés aux lignées familiales dans ces narrations semblent alléger, détoxiquer la réalité qu'elle vit au quotidien. Une telle lecture nous permet donc de comprendre que, malgré la grande conflictualité liée à l'histoire familiale, la femme peut inscrire ses enfants dans une continuité. Les référents narratives offriraient alors des ressources permettant d'élaborer une inscription temporelle, réelle des enfants et du devenir parent malgré un ensemble de données problématiques. Ainsi, dans les cas traités au point 2 comme ici, l'efficacité de ces récits en tant que ressources pour le devenir parent est à trouver tant dans leur forme (récits romantiques-dramatiques du XIX^{ème}, structurés, secondarisés, temporels, articulant affect et raison) que dans leurs contenus spécifiques - les composantes sémiotiques entrent ici directement en résonance avec la culture personnelle de la femme.

L'importance que prennent dans le discours de la femme les théories du prénom nous semble finalement avoir une double fonction : dans la recherche, la consultation de livres, la manipulation des possibles, l'activité de recherche peut elle-même avoir une fonction de transformation et de renforcement des limites ; par ailleurs, ces théories peuvent offrir une forme de « filtre » qui la sépare de ces contenus symboliques ; ils donnent un alibi aux choix des prénoms, ainsi « déchargés » de ces tensions.

3. Dimensions conflictuelles et ressources symboliques

Nous avons posé le problème des « conflits » que peuvent avoir à gérer les parents lors de cette phase de leur vie ou en rapport avec la procédure de prénomination. Nous avons aussi évoqué les questions des conflits sociocognitifs. Dans certains cas, les conflits de points de vue peuvent mener à de nouvelles constructions de significations ; dans certains autres cas, des conflits sociaux non résolus peuvent avoir des effets indirects, et une fois internalisés agir comme des conflits plus généralement inconscients, dont les effets imprévisibles sont souvent regrettables. Au cours de notre lecture de ces sept entretiens, des traces de conflits de l'un ou de l'autre type sont apparues.

L'entretien d'Eva offre encore une fois un exemple « idéal » de négociation : confrontant deux cultures traditionnelles différentes et leurs différences avec la culture environnante, les parents négociaient l'écart qui les séparent ; et par cette distance aux cultures, produisaient un nouveau discours (cf. Bruner 1997). Au niveau du prénom, la résolution du conflit se traduit par un prénom « biculturel », qui suppose aussi l'élaboration d'une nouvelle catégorie (italo-suisse).

1.1 Dans le cas de la mère de Tatiana, le conflit entre les cultures des deux parents n'est pas explicité ; les revendications du mari, non incluses dans le choix du premier prénom du fils, ressortent, telles quelles dans l'espace qu'offre le deuxième prénom. Il y a ici comme un déplacement du conflit sur un lieu qui s'y prête bien. Mais est-ce à dire que les tensions dues aux revendications plus larges que les parents ont au sujet de ce fils sont résolues ? Nous ne le pensons pas : le discours de la mère est un discours des femmes et de sa transmission, duquel sont exclus les hommes. Le discours de la mère, peu imagé ou expansif, ne nous permet pas de voir où se reportent ces problématiques ; nous pouvons seulement souligner la coprésence de ces questions et, précisément, la rigidité de ce discours. En effet, de nombreux auteurs soulignent précisément à quel point en cas de conflictualité élevée ou d'ambivalence, le recours à des idées « dures » rigides, conventionnalisées, peut avoir une fonction défensive. Ici, le conflit semble lier des questions culturelles (conflit intergroupe aux deux familles) et plus développementale (devenir mère).

1.2 La mère d'Adrien a également épousé un homme d'une origine culturelle différente de la sienne. Cela n'apparaît pas comme un conflit ; les deux familles sont définies selon un certain nombre d'attributs communs (caractère ouvert, chaleureux). Ainsi, au-delà des traits de catégories, la description en termes particularisants offre une manière de définition supraordonnée qui semble désamorcer tout conflit potentiel entre ces deux appartenances culturelles.

En revanche, la triple affiliation culturelle de la femme n'est-elle pas potentiellement porteuse de conflits ? Une culture traditionnelle, défiant les âges, comme celle qui est liée à la vigne, peut-elle être compatible avec une culture moderne, liée aux nouvelles techniques, comme la vidéo ? Nous ne savons pas comment la double affiliation de la femme est perçue par son entourage. Toujours est-il que pour elle-même, qui maîtrise les deux systèmes de valeurs (les langages, les pratiques), ceux-ci sont compatibles. En effet, la femme en a dégagé une sorte de trame narrative supraordonnée, une quasi-théorie du temps nécessaire à la création. A nouveau, un conflit potentiel entre deux systèmes sémiotiques d'origine sociale est résolu par un déplacement de la problématique vers un plus grand degré d'abstraction, au niveau de la structure des deux situations. Finalement, en ce qui concerne le devenir parent, la femme semblait avoir un certain nombre d'attitudes ambivalentes face à la grossesse, notamment exprimées comme un conflit entre ce qu'elle souhaitait pouvoir en vivre et le discours social et médiatique à ce sujet. Ici à nouveau, c'est précisément par un recours explicite au potentiel métaphorique de la structure dégagée que la femme construit une signification très spécifique de sa grossesse. D'un point de vue plus développemental, nous pourrions dire que la narrativisation de cet événement lui permet de transformer l'angoisse de l'inconnu, la reformulant en l'idée de résultat mystérieux et attendu avec patience d'un processus créatif. Ainsi, dans les deux cas la femme semble résoudre les conflits potentiels par des stratégies symboliques et réflexives (nous retrouvons dans les stratégies de métacognition identifiées par Bruner 1996, cf. Chap. 2).

2.1 En ce qui concerne la mère de Baptiste et Benjamin, les différences culturelles entre elle et son mari sont moins claires. Elle regrette le goût de son mari pour « ce qui se fait autour », alors qu'elle-même est attentive aux dimensions « traditionnelles » - continuité du lien à la France historique et exhumation du bagage breton. Toutefois ceci ne semble pas conflictuel : les parents semblent avoir trouvé des accords en se centrant sur la dimension religieuse et pragmatique des prénoms. Les autres questions que la femme essaie de travailler ne sont pas spécifiques à la maternité ; que faire du racisme, de la violence, de l'homosexualité ? Nous voyions que sa comparaison de différentes formes de références culturelles - la télévision, la Bible, l'histoire - lui permettait d'élire comme lieu privilégié de symbolisation les récits historiques (confrontation de récits différents, à nouveau identifiées par Bruner comme source possible de prise de conscience des narrations qui structurent implicitement les récits des vies).

Il est également ressorti que la femme arrivait à rendre cohérent son « univers culturel » alors qu'il était composé de références culturelles *a priori* contradictoires la plomberie, le christianisme, la France. En fait, elle proposait de considérer que le prénom « Baptiste » alliait l'eau du baptême chrétien avec l'eau de la plomberie de son époux. Ainsi, ici, le conflit potentiel entre ces dimensions est réduit par une autre procédure : c'est par leur analyse en composantes que des liens peuvent être tissés entre elles¹⁵⁰. La stratégie de résolution est ici donnée par un déplacement du problème à un niveau plus concret, plus imagé, mais aussi plus narratif : il faut pouvoir s'imaginer le récit d'un baptême et l'activité du plombier pour faire ce rapprochement.

Les questions relatives à la maternité, qui ne sont pas « conflictuelles », mais déséquilibrantes pour l'image de soi - que penser du fait d'avoir un enfant en soi, comment comprendre cela - étaient en revanche appréhendées par la médiation de savoirs et de théories plus ésotériques. Enfin, les « conflits » plus implicites liés à l'histoire de sa famille - comment garder le nom du père lorsque

¹⁵⁰ Pour clarifier cette formulation byzantine, nous pourrions imaginer une décomposition sémantique de type : (chrétien = baptême + Christ + ... + eau) & (plombier = métier + .. + eau)

l'on est une fille, donner une suite à une lignée dont on ne connaît pas l'origine - sont gérés dans l'activité de recherche du passé (rédiger l'histoire de la famille) et dans la confrontation à la réalité et au sens commun (« c'est comme ça, une fille perd le nom du père »). Nous disions enfin que les ressources ésotériques, dégageant une « théorie de l'avenir » permettaient d'offrir une symbolisation d'un avenir sinon difficile à penser par manque de passé.

2.2 & 4. Dans le cas de la mère d'Arthur, ainsi que de celle de Tess, les récits investis mettent directement en scène des personnages pris dans de forts conflits : entre loyautés, entre le désir et la raison, dans des contextes hostiles et souvent problématiques les trajectoires des personnages sont dramatiques, violentes. Mis en regard des conflits potentiels qu'avait à affronter chacune des mères, ces récits semblent se trouver d'une certaine manière dépositaires de leur potentiel destructeur. Dans le cas de la mère d'Arthur, la différence culturelle qui la sépare de son mari est résolue dans le démultiplication de prénoms ; son propre rapport ambivalent par rapport à la place que son contexte d'affiliation professionnelle attribue aux femmes est aussi contenu dans les prénoms des enfants qui sont, dans le langage de la culture personnelles de la femme, des prénoms « mixtes » garçon-fille. Des compromis semblent ainsi être trouvés. Nous pensons toutefois qu'une des raisons du fort investissement de la femme dans des récits « historico-mythiques » est à chercher dans le fait qu'elle y trouve un moyen de déposer, symboliser et travailler la « surcharge » émotionnelle de ces faits, qu'elle ne peut pas expliciter dans son environnement immédiat.

Dans le cas de la mère de Tess, les violences qui jalonnent l'histoire familiale et qui colorent le vocabulaire qu'elle utilise pour parler de son couple ne semblent pas non plus explicites ou négociables ; là aussi, nous pouvons dire que la culture personnelle de la femme lui permet de construire un univers représentationnel complexe, souvent guerrier et sanglant. De nouveau, la symbolisation dans ses récits forts, structurés, limités, permettait à la femme d'appréhender ces conflits sous une forme transposée, énonçable, détoxiquée, transformable ; le fait que la femme regarde une trentaine de fois *Autant en emporte le vent* nous semblait être un signe du travail d'excorporation-introjection qui pourrait être à l'œuvre.

Dans ces deux cas, les récits seraient utilisés comme « métaphores implicites » permettant de gérer sur un plan imaginaire des conflits non gérables par ailleurs - soit du fait des conventions sociales, soit en rapport à ce qui paraît être des non-dits familiaux (cf. Chap. 9). Dans chacun de ces cas, le « récit d'élection » de la femme comporte de fortes correspondances sémantiques avec la culture personnelle ou la structure de son récit biographique ; c'est sur cette base qu'une forme de « déplacement » de charges émotionnelles peut se faire. Dans chacun de ces cas, le récit de fiction est enfin clairement isolé en tant que tel. Si les prénoms les désignent toujours clairement, les récits n'interfèrent pas avec le quotidien des mères ; ils font clairement partie de l'imaginaire. .

3.1 La mère de Céline est, elle aussi, prise dans un double jeu d'ambivalences fortes. D'un côté, elle exprime son rapport conflictuel avec la famille de son mari - qu'elle perçoit comme intrusive dans sa relation à l'enfant - alors même qu'elle y voit un modèle de famille, comme elle n'en a pas connu. De l'autre côté, elle est prise dans un jeu de revendications très ambivalentes dans ses rapports à ses parents : fusion-coupure face à sa mère, désir de reconnaissance et de rupture face à son père. Il est par ailleurs possible que ces deux niveaux de conflits s'enrichissent l'un l'autre. La femme évoque ces difficultés durant l'entretien ; c'est une des raisons qui rend son discours « ambivalent » ; elle est en effet « dans » le conflit et ne peut pas le nommer ni l'identifier. Ici, ces conflictualités sont ancrées dans des dimensions affectives profondes et probablement en grande partie inconscientes. En regard de cela, nous relevons le genre de références culturelles mentionnées. En particulier, la chanson qui a donné le prénom de sa fille paraît précisément symboliser, condenser l'une de ces ambivalences. De fait, le fort pouvoir de captation émotionnelle de certaines chansons (les chansons de « colo ») font qu'elles sont très facilement remémorables sans que ne parviennent à la conscience les contenus explicitement conflictuels des paroles. En ce sens, les chansons sont d'excellents « dépôts » des conflits. Par ailleurs, pour la mère, la culture enveloppante de « Versailles » semble jouer un rôle consolateur, mais sans que la conflictualité

inhérente aux récits associés à ces pages de l'histoire ne soient évoqués. Ici l'histoire de France est pour ainsi dire dénarrativisée et l'imaginaire se superpose au réel.

3.2 La mère de Yannis nous paraît quant à elle prise dans des jeux de contraintes conflictuelles différents. D'un côté, son mariage avait supposé sa conversion au catholicisme. Il est possible que les mariages mixtes oecuméniques fassent partie des mixités très peu problématisées (cf. Chap. 4) et dès lors, que les conflits qui y sont attachés demeurent implicites. Dans le cas présent, cette conversion n'est pas problématisée ; une forme de conflit peut néanmoins rester ouverte. De l'autre côté, la femme avait vu se heurter à la réalité son désir : elle ne pouvait pas avoir d'enfant. Le conflit est ici entre son désir et le réel. Cette résistance du réel s'est probablement exercée au travers des instances sociales (corps médical, questions techniques...). Là aussi, il est possible que les souffrances que provoquent ces difficultés aient trouvé peu d'espaces sociaux pour y être accueillis et discutés. Ainsi, la famille, avec laquelle la femme semble entretenir de mauvaises relations, ou les cercles d'amis ne semblent pas offrir un tel accueil : la confrontation aux amis, qui eux, avaient des enfants, a semblé plutôt renforcer son sentiment d'isolement et d'inaccomplissement. Ces conflits, qui semblent peu nommables et identifiables, seraient donc en grande partie inconscients. Dans cette perspective, le réconfort que la femme semblait trouver dans un univers enveloppant (Disney) tient sans doute au fait que celui-ci offre de suspendre la temporalité, les tensions et les conflits qui s'y nouent. (Notons néanmoins que cet univers englobant offre des structures narratives). Dans ces deux derniers cas, les enveloppes culturelles dépassent le cadre de l'imaginaire : ils habillent le quotidien, les vacances ; mais dans le cas de la mère de Yannis, le refus de donner à ses enfants des prénoms Disney constitue un ultime cloisonnement entre le réel et l'imaginaire.

Finalement, cela nous conduit à un double constat et à une proposition de lecture du rapport entre ressources culturelles et résolution de conflits. D'un côté, nous voyons que des conflits entre partenaires dus à leur appartenances différentes peuvent être résolus par la définition de catégories supra individuelles. Cette redéfinition d'enjeux socioculturels peut aussi porter directement sur les composants de la culture personnelle. Ainsi, le fait d'être socialisée à deux cultures différentes peut mener la personne à identifier des structures culturelles plus profondes, elles-mêmes ensuite mobilisables pour contenir et élaborer d'autres formes de conflits. D'un autre côté, certains conflits ne peuvent pas être rapportés à des questions d'appartenance ou d'affiliation. Parmi eux, nous avons vu que certains restent plus implicites, à mots couverts : par exemple, ils sont liés au fait qu'une personne a des revendications personnelles contradictoires entre elles, ou que ses exigences sont incompatibles avec les normes de son cadre socioculturel, avec les préoccupations de son entourage humain, ou avec les contraintes de la réalité. Dans ces cas, ces formes de tensions ne sont pas pensées comme des conflits à résoudre, mais paraissent plutôt vécues comme des sources de malaise, voire de souffrance.

Quel est alors le rôle des ressources culturelles ? Deux cas de figure semblent se dégager de nos lectures. Dans certains cas, les personnes évoquent des références en tant que narrations complexes, ouvrant des espaces imaginaires dans lesquels des gens meurent, se marient, et des empires se défont – des trames narratives dans lesquelles se déploient des conflits. Il semble que ces références offrent aux personnes un langage (textuel, cinématographique) leur permettant, d'une part, de participer à ces conflits représentés et à gérer ainsi certaines tensions internes et d'autre part, de se « réfléchir » dans ces récits. Parfois en revanche, les personnes évoquent ces références sans mention apparente de leur conflictualité, quand bien même ces références en sont pourvues, et que leur propre discours comprend des points de tensions plus ou moins explicites. Dans ce cas, il nous a semblé que les conflits étaient, d'une certaine manière, déposés dans ces récits, des chansons ou des images. Là, l'espace symbolique associé à l'objet culturel ne facilite pas la représentation du conflit ou la possibilité d'une réflexion sur lui ; il semble permettre à la personne d'isoler le conflit hors d'elle-même (excorporation).

4. Développement de l'adulte : ressources culturelles et compétences symboliques

Au deuxième chapitre, nous avons posé un cadre théorique pour le développement de la personne adulte. Nous y proposons de distinguer deux manières complémentaires de comprendre le rôle de la culture dans le développement. Selon un premier point de vue, la culture est nécessairement constitutive de l'appréhension du monde et du développement de compétences et de l'identité. Il est évident qu'aucune culture n'est donnée à quiconque de manière automatique et monolithique. D'abord, des négociations interpersonnelles, des ajustements aux cadres socioculturels – groupes sociaux, idées – font des processus d'internalisation de souples dynamiques d'assimilation-accommodation. La culture joue alors un rôle tant dans le développement de schèmes très élémentaires, qui échappent à la conscience, que dans celui de compétences ou d'apprentissages complexes, en partie conscients. Ensuite, au gré de son parcours, la personne traverse de nouveaux cadres socioculturels, où elle internalise ou se positionne face à de nouvelles références et valeurs, parfois contradictoires entre elles. Ces contradictions peuvent aussi être vécues comme des conflits, conscients et inconscients ; elles peuvent avoir des conséquences pour le développement, par exemple l'inhibition de certains processus de pensée ou de constructions nouvelles.

L'autre point de vue concerne la fonction seconde d'éléments culturels. Nous proposons d'examiner les situations de transition dans lesquelles une personne peut mobiliser un élément culturel spécifique, en général un artefact – un récit, une image culturelle – lui permettant ainsi de conférer une signification à ce qu'elle vit. À partir de là, les approches socioculturelles et psychanalytiques que nous avons questionnées envisagent les fonctions développementales des objets culturels selon deux niveaux d'analyse distincts. Au terme de nos analyses, dans le cadre de notre investigation sur le rôle des ressources culturelles dans la construction de signification, ces deux positions s'avèrent compatibles et complémentaires. Nous pouvons à présent tracer une esquisse théorique de la fonction de ressources culturelles dans le développement psychologique de l'adulte.

Nous présentons ici les notions et processus rassemblés au cours de ces chapitres ; pour ce faire, nous spécifions la notion de ressource culturelle, les fonctions de médiation et d'élaboration symbolique que peuvent avoir des ressources culturelles, leur rôle dans la gestion de conflits, ainsi que l'importance de certaines de leurs caractéristiques ou de leur inscription dans des systèmes culturels traditionnels. Nous finirons en précisant la nature des compétences symboliques permettant de faire usage de ces ressources culturelles.

Ressources culturelles – médiations & élaborations

À un premier niveau psychologique et socioculturel, nous proposons, pour rendre compte d'une fonction seconde et développementale des objets culturels, de partir d'un modèle triangulaire « personne au temps 1 – objet culturel – personne au temps 2 ». Ainsi avons-nous pu identifier les différentes formes de médiations du raisonnement et de l'activité offertes par des objets culturels, lors de la procédure de choix. Nous avons essentiellement retenu, parmi ces médiations symboliques, celles dont l'efficacité allait au-delà de la résolution d'une tâche concrète, et qui pouvaient aussi avoir une fonction liée à la transition développementale. En effet, facilitant une *construction de signification de la situation*, en général de forme narrative, une telle médiation permet un repositionnement et une réélaboration identitaires et du récit de soi, la redéfinition de projets et d'intentions. *Des éléments culturels sont alors constitués en ressources, dans des fonctions de médiation :*

- *pragmatique* : des livres, Internet, etc. offrent des médiations sémiotiques à la résolution de problèmes, un support à l'action, en étendant les champs des possibles les représentations à disposition ;
- *procédurale* : les règles, principes, manières de faire, souvent tirés de système de connaissances culturelles groupales, offrent des médiations logiques structurant des raisonnements, des négociations. Cela permet d'opérer certaines sélections, de catégoriser

du divers et de l'organiser ; ce qui est en jeu est de l'ordre de la continuation du groupe ou d'une lignée.

En outre, et se différenciant des artefacts ou des éléments culturels inscrits dans des systèmes culturels traditionnels, *les représentations sociales*, associées aux règles et principes, véhiculées par différents artefacts, canaux de communication, supports matériels, offrent des médiations symboliques à la procédure et à la signification des changements, qui permettent notamment de lier l'expérience des personnes avec les interprétations d'autrui et les significations collectives.

Finalement, les ressources peuvent avoir une fonction de *trigger* : les récits, artefacts, narrations, dialogues, métaphores.. etc. ont le pouvoir de provoquer un décollement du réel et d'amener la personne à de nouvelles élaborations, ou alors celui de pointer vers des espaces textuels, narratifs, imaginaires, et de mettre ainsi la personne en contact avec des espaces symboliques. En revanche, pour expliquer ce qui se passe à ce niveau-ci, nous devons changer de niveau d'analyse.

A ce deuxième niveau d'analyse, tel que le permet une lecture psychanalytique, une attention est donnée à l'intériorité de la personne. Cette métaphore permet de voir les artefacts ou les éléments culturels non pas comme des outils ou des moyens, mais comme des ouvertures sur des *espaces symboliques* qui peuvent être investis et dans lesquels des contenus psychiques peuvent être déposés, travaillés, modifiés. En effet, dans une perspective psychanalytique, les remises en question développementales ont des prolongations inconscientes, parfois conflictuelles, et sont susceptibles de libérer des émotions importantes. En tant qu'*espaces symboliques* investis par les personnes, les récits et artefacts peuvent offrir des moyens pour l'élaboration des représentations inconscientes, des émotions et des conflits, tant en offrant un étayage au travail d'intégration des expériences qu'en permettant aux personnes de renforcer les schèmes élémentaires de la pensée. Ici, la notion de *ressource culturelle* désigne non seulement l'ancrage socioculturel d'un élément culturel mobilisé par une personne (sa fonction de médiation) mais également ses *prolongements inconscients*, où elle trouve des fonctions directement liées à l'élaboration psychique.

Fonctions d'élaboration symbolique des ressources culturelles

Nous avons examiné les rapports entre discours des mères et éléments culturels pertinents pour elles ; sur cette base, nous avons fait des hypothèses portant sur le rôle que ces éléments culturels avaient pour l'élaboration de leur expérience. Dès lors, une *ressource culturelle* est un élément symbolique socialement partagé, porteur de significations, qu'une personne investit affectivement, et qui s'inscrit comme référence dans sa culture personnelle. Une ressource culturelle est à la fois porteuse de représentations partagées, et trouve des fonctions de médiation d'un travail de construction de signification individuelle. Elle peut remplir en outre certaines fonctions dans le travail d'élaboration psychique de contenance ou/et d'élaboration d'expériences données, et peut faciliter le travail de renforcement des schèmes élémentaires de la personne. Provisoirement, nous différencions *cinq fonctions d'élaboration symbolique des ressources culturelles* :

1. *Métaphorisation* – Des images, des courtes séquences narratives, offrent aux personnes des structures leur permettant d'explicitement une relation entre des éléments distincts qui font partie de leur vie. Sur la base de similitudes entre deux situations (une trame événementielle, des contenus représentationnels, un climat émotionnel), les personnes font un travail métaphorique. En particulier, l'organisation de la séquence culturelle semble offrir une structure pour l'appréhension de la situation réelle : cela semble permettre une identification des composantes de la situation, leur articulation, voire l'explicitation de leurs relations.

2. *Narrativisation* – Grâce à un lien de similitude entre un élément culturel (en particulier : récit ou film) et l'histoire ou les problématiques de la personne (telles que nous pouvons les reconstruire sur la base de leur discours), la construction narrative de l'élément facilite l'élaboration de ces derniers.

Trois niveaux de similitude entre les éléments autobiographiques et les récits « élus » par des mères sont apparus : une analogie entre la « structure » profonde du récit et la situation existentielle de la personne, comme par exemple les structures de type « oedipien », organisées autour de questions relatives à la différence des sexes ou des générations, ou de la trame narrative (le « motif » de l'intrigue) ; une proximité entre les contenus sémiotiques des récits et la nature de la « culture personnelle » de la mère ; une similitude entre le climat émotionnel suscité par un récit et un certain état de la personne - par exemple comme une tension liée à des conflits de conscience.

Sur la base de ces relations de similitude, des récits « élus » par une personne lui permettraient alors de donner une représentation transposée de problématiques personnelles (par des processus proches du travail du rêve), notamment grâce à une décomposition d'aspects de soi sur plusieurs personnages. En retour, la narrativisation a pour effet d'offrir une représentation à des problématiques (par ex. liées aux ambivalences des conflits oedipiens), de les articuler et les organiser dans un espace narratif, de les inscrire dans le temps, de les lier à un ensemble de règles culturelles, et finalement de leur faire subir une *transformation*. Celle-ci peut, en retour, faciliter l'intégration par la personne de cette expérience catalysée dans son expérience de vie.

Nous avons ainsi proposé de voir dans la narrativisation un moyen par lequel les futures mères trouvaient des formes métaphoriques implicites de leur propre récit de femme et de mère, et pouvaient enrichir les significations de leur histoire ou contenir certains aspects difficilement élaborables. Dans ce cas, les prénoms des enfants désignaient ces univers métaphoriques.

3. *Clôture* – Dans le récit des mères, de multiples références culturelles plus partielles sont mentionnées en complément de systèmes ou de récits plus englobants. Celles-ci sont liées à des représentations au sujet de l'enfant : prédictions sur son avenir, description de son caractère, images liées à d'autres récits. Il est apparu que ces questions posaient problème aux mères, et que les systèmes de référence dominants dans leur discours ne semblent pas pouvoir les prendre en charge ; il y a une « faille » dans les possibilités de symbolisation de leur culture personnelle. Dès lors, ces petits emprunts semblent faciliter une représentation des préoccupations non encore symbolisées et permettre aux femmes de « clôturer » leur culture personnelle. En particulier, les différentes cultures ésotériques offraient aux femmes une possibilité de penser un avenir et d'inscrire un enfant dans le temps, alors même qu'elles avaient perdu un avenir « prévisible » en refusant de maintenir une tradition familiale qui leur paraissait trop enferrante.

4. *Dépôt* – Les parents mentionnent des chansons. A l'examen, celles-ci s'avèrent avoir des contenus ambivalents : il y est question des sentiments complexes de parents à l'égard de leur enfant. Ici, c'est probablement la résonance émotionnelle qui permet de poser un lien de similitude entre vie personnelle et objet symbolique mélodique. Les chansons, facilement mémorisables, semblent avoir un grand pouvoir de contenance émotionnelle et en même temps elles offrent une représentation verbale (une inscription discursive). Les parents énoncent aisément ces chansons et leurs paroles et ne semblaient pas faire explicitement le lien entre les paroles et leur histoire. Nous proposons de considérer que, par leur aspect mélodique et leurs fortes connotations émotionnelles, les chansons peuvent avant tout contenir des idées relatives aux sentiments ambivalents susceptibles d'habiter les parents, idées socialement peu acceptables. En retour, paradoxalement, leur fort pouvoir de captation et d'accueil émotionnel protégerait la personne d'une prise de conscience de la force des messages verbaux. Les chansons auraient donc une fonction de « mémoire vive » externe de certains contenus non élaborés, de *dépôt*. Cependant, il est aussi possible qu'en réécoutant de telles chansons, la personne travaille à leur transformation et à leur élaboration.

5. *Contenance* - Dans d'autres cas, la structure des récits semblait moins importante que l'univers qu'ils permettaient de faire naître, le décor qu'ils proposent ; nous proposons alors de considérer que les récits pouvaient jouer essentiellement un rôle de *contenance* émotionnelle, de « pansement » pour soi ou de dépôt de certaines parties difficiles à élaborer à ce moment. Dans ces

cas, nous avons vu que les mères paraissaient faire plus ou moins clairement la distinction entre monde imaginaire et réalité, en particulier, maîtriser plus ou moins le passage de l'un à l'autre. Dans les cas que nous avons observés, un manque de différenciation semblait aller de pair avec une certaine difficulté à élaborer une représentation de l'enfant à venir.

Ressources culturelles et résolution des conflits

Dans la perspective de cette lecture, les références culturelles peuvent aussi apparaître comme ressources pour la résolution de conflits de type sociocognitif. En effet, nous avons vu différentes formes de gestion de conflits rendues possibles par ces ressources :

- 1) le « passage à la « métaphore » traduit une position métacognitive ; les conflits sont éliminés par un changement du niveau de discussion et il y a construction d'une structure d'interprétation complexe ;
- 2) la « décomposition » de deux ensembles contradictoires en leurs sous-parties permet de créer des liens (analogiques) infra-ordonnés entre ces ensembles *a priori* disjoints ;
- 3) l'utilisation de récits historiques ou quasi-mythiques - en tous cas fortement structurés - permet une délégation des contenus conflictuels dans la trame narrative ; la progression et le pouvoir transformatif de la trame narrative guide alors les conflits au travers d'une certaine élaboration. Cela est possible à condition que le récit lui-même ait des similitudes structurelles et sémiotiques avec la culture personnelle de la personne, mais tout en gardant une certaine distance avec celle-ci (il ne s'agit pas d'être « contenu » entièrement dans les récits) ;
- 4) différentes formes symboliques permettent un dépôt de contenus conflictuels, une forme d'excorporation de leurs contenus explosifs. Dans ce cas, il n'y a pas d'élaboration des éléments qui leurs sont liés ; par contre, d'une certaine manière, un espace semble à nouveau dégagé pour penser, où la personne pourra élaborer les questions mises en crise par ces contenus conflictuels.

Y a-t-il des fonctions d'élaboration inhérentes aux types de ressources ?

La capacité d'une personne à réaliser certaines élaborations « développementales » est-elle liée à la nature des éléments culturels qu'elle mobilise durant la transition vers la parentalité ? Et si c'est le cas, est-ce parce que ces éléments culturels sont inscrits dans des systèmes culturels « traditionnels » qui admettent une forme d'organisation temporelle socialement actualisée ? Des éléments culturels peuvent-ils au contraire avoir la même efficacité si leur structure interne est suffisamment cohérente et structurée ?

Sur les sept cas que nous avons examinés¹⁵¹, il apparaît que les mères qui font mention de récits ou de narrations complexes (récits historiques ou romans) s'inscrivent toutes dans une continuité

¹⁵¹ A titre exploratoire, le tableau suivant résume les éléments mis en évidence au cours de cette analyse. Le « profil » reprend les catégories sur lesquelles l'entretien a été attribué sur les deux premières variables (rapport à la continuité et types de cohérence). Les « types » de référence renvoient aux dominantes (références de groupe ou/et en diffusions) dans le discours. « L'usage dominant » de références comme ressources résume l'analyse du cas que nous avons proposée dans ce chapitre. Enfin, par « question » sont indiqués par un mot-clé les points qui, en rapport avec le devenir parent, ont été les plus problématique pour la personne. L'astérisque signale que la question semble résister à l'élaboration.

Entretien	Profil	Types de ressources	Usage dominant	"Question"
1.1	C - E	Ressources cult. de groupe; souvenirs	Mentions, récit des souvenirs	rapport entre genres
1.2	C - I	Ress. Cult. group.	Métaphore explicite (artic.)	Temporalité
2.1	C - I	Ress. Cult. De groupe & Diff	Narrativ. ; métaphore implicite (artic.)	Familles, femme
2.2	C - I	Ress. Cult. de groupe & Diff.	Narrativ. ; métaph. explicite ; procédure	Familles, femme
3.1	A - A	Ress. Cult. De Diffusion	Contenance	*Rapport aux parents et genres
3.2	A - E	Ress. Cult. De Diffusion	Contenance ; manipulation	*Rapport aux parents et genres

temporelle. Il en ressort également que les ressources n'ont jamais une fonction de narrativisation (mais de contenance) lorsque les mères sont en rapport d'anomie à cette temporalité. Par ailleurs, seules les mères dont les références ne sont pas seulement traditionnelles utilisent la fonction narrative des ressources.

Nous pouvons donc dire que dans ces cas, les mères ont à la fois une forte conscience de l'inscription dans une continuité, que cette inscription n'est pas soutenue par l'adhésion simple à un système de référence traditionnel, et qu'elles recourent à des ressources narratives en diffusion. Cela pourrait être interprété d'au moins deux manières différentes.

D'une part, il est possible que ces femmes fassent appel à la fonction narrative des récits parce qu'elles ont un tel sens de la continuité. D'autre part, on peut penser qu'elles soutiennent ce lien à la continuité parce qu'elles étayaient leurs représentations par une structure narrative. D'autres facteurs pourraient néanmoins conditionner ces deux aspects¹⁵². Cette question ne peut être résolue dans le cadre de ce travail, mais elle nous paraît très importante.

Notons ainsi qu'il est difficile de parler de propriétés « inhérentes » de certains éléments culturels ; ce n'est pas parce qu'un mythe est symboliquement et structurellement plus riche qu'un fanzine, grâce à ses prolongations culturelles et sociales, que les personnes vont nécessairement faire usage de ce potentiel structurant. Il est dès lors important de distinguer le « potentiel » de certains objets symboliques et la manière dont les personnes les mobilisent. Ces usages paraissent dépendants de facteurs internes à la personne – la solidité de certains schèmes élémentaires, l'investissement affectif qui soutient le rapport de la personne à l'objet ; de facteurs externes intersubjectifs, liés à la manière dont la personne a « connu » tel objet (avec qui, comment, en référence à qui) ; de dimensions plus conjoncturelles, comme la « pertinence » thématique ou structurelle de l'objet symbolique pour les conflits ou les questions qui se posent à la personne en un moment donné ; ou encore des rapports de la personnes aux faisceaux de significations et représentations sociales associées à des objets culturels donnés.

L'actualisation de compétences symboliques est plus que l'usage de médiations symboliques

Nous proposons de distinguer ici la notion d'*usage* d'éléments culturels comme médiations symboliques ou comme ressources, qui peut être conscient ou inconscient et concerner des schèmes psychiques très élémentaires, de celle d'*actualisation de compétences symboliques*, conscientes ou inconscientes, qui constitue une classe particulière d'usages. Nous dirons que cette dernière rend possible des élaborations d'un plus haut degré de complexité, requérant la manipulation d'objets symboliques, et permettant d'effectuer un travail d'élaboration développemental.

En premier lieu, des références culturelles non-narratives des personnes, et tous les aspects représentationnels et émotionnels associés aux références narratives sont susceptibles de jouer un rôle de *médiation*. Dans les chapitres 6 et 7, nous avons montré que des éléments culturels médiatisaient des heuristiques de raisonnement et des processus de négociation et de décision de prénom. Ils offraient également des médiations pour une inscription temporelle du récit de soi et la construction de représentations de soi et de l'enfant au futur. Au chapitre 9, il est apparu que les références culturelles permettent au minimum un travail inconscient – *de transformation, de renforcement de la contenance* – par lequel les mères peuvent développer et renforcer des schèmes élémentaires, condition de la symbolisation de l'expérience. Les éléments culturels peuvent ainsi être *utilisés* comme ressources dans leur fonctions de médiation *pragmatique ou procédurale* ou pour ce *renforcement* de schèmes.

4.	C – A	Ress. Cult. De Diff.	Narrat ; métaph. implicite ; contenance & manipulation	Rapport aux parents, familles

¹⁵² Dans le cadre de notre échantillon, ces usages ne paraissent pas être uniquement dépendants du niveau socioculturel des personnes interrogées. Sans avoir été examiné de manière systématique, cela est suggéré dans le chapitre 9, et également par le fait que les deux usages de trames narratives présentées plus haut sont le fait de femmes ayant de niveau socioculturel élevés, et bas ; finalement, des cas analysés et non présentés montrent que des femmes de tout niveau font exclusivement usage de récits quasi-mythiques dans leur fonction de contenance et de dépôt.

En second lieu, nous avons aussi vu que les références peuvent servir de ressources culturelles dans des élaborations psychiques plus complexes. Ce sont les compétences requises pour ce travail psychique que nous appellerons *compétences symboliques* :

- 1) Certaines personnes ont des compétences métaphoriques leur permettant de mobiliser consciemment des ressources culturelles dans une fonction *métaphorique explicite* pour élaborer d'autres situations (il se peut que cela soit lié à leur inscription dans des cadres culturels traditionnels) ;
- 2) D'autres personnes ont des compétences métaphoriques apparemment moins conscientes, leur permettant de mobiliser des composantes de certains artefacts comme *métaphores implicites*¹⁵³ ;
- 3) Certaines personnes mobilisent des artefacts complexes, et en particulier, ont les compétences à exploiter les *trames narratives* dans leur fonction de narrativisation pour leurs propres expériences ;
- 4) Certaines des mères confrontées à une forme de diversité des éléments culturels - étant migrantes, du fait de socialisations multiples - développent des *compétences méta-culturelles*, permettant soit l'identification d'une structure abstraite commune à deux systèmes de références, soit de décomposer deux systèmes de références en leurs composantes, pour y trouver leurs points communs.

Ces compétences symboliques se révèlent finalement utiles à la gestion de certains conflits, notamment liés à l'hétérogénéité culturelle, à la construction de significations personnelles pour de nouvelles situations liées à une transition développementale, ainsi qu'à l'élaboration de leurs répercussions émotionnelles et inconscientes.

5. Engendrement

En suivant le travail symbolique de futurs parents cherchant des prénoms pour leurs enfants, préparant ainsi leur naissance symbolique, nous avons vu que ces personnes pouvaient, à leur manière, engendrer une nouvelle identité personnelle, un nouveau récit d'eux-mêmes, et préparer ainsi la place à l'enfant réel qui allait voir le jour. Dans ce cas, ces processus à l'œuvre dans un espace symbolique, parallèlement à d'autres processus de maturation, semblent de la plus grande importance pour préparer des interactions réelles ultérieures.

Une telle idée d'engendrement symbolique acquiert alors une portée pour la personne en développement et son entourage direct. Elle peut aussi indiquer plus généralement l'importance, pour des personnes en période de transition, qu'il y a à trouver des espaces symboliques permettant de telles formes d'élaboration symbolique nécessaires à la redéfinition de soi, et à la préparation des nouvelles situations d'interaction.

Nous arrivons au terme de ce chapitre en rappelant certaines des observations auxquelles nous ont conduite nos analyses ; cette fois, nous les replaçons dans leur contexte sociétal plus large. Les difficultés qui apparaissent alors nous permettent finalement d'ouvrir quelques perspectives de recherche.

¹⁵³ Il est toutefois difficile de dire si cet usage est « volontaire » et explicite, ou si une personne l'explicite dans une situation d'entretien de recherche où elle en prend conscience !

Compétences symboliques et hétérogénéité culturelle

L'un des intérêts de la notion de ressource culturelle est qu'elle permet l'observation des procédures par lesquelles les personnes parviennent à gérer des situations nouvelles, amenées par les parcours développementaux créés par notre société, alors même que certaines des structures sociales, institutions et « grands récits » tendent à s'user ou disparaître. En suivant maintenant les pratiques de nomination, que pouvons-nous dire de la manière dont les personnes s'orientent dans la modernité ?

Le devenir parent dérouté ?

Peut-on affirmer que les personnes sont désorientées, libres de choisir des valeurs que leur offre l'environnement médiatique et l'offre culturelle infinie ? Les choix de prénoms, variant avec les modes, semblent dans un premier temps valider une telle lecture. Toutefois, lorsque dans un deuxième temps nous avons accès aux raisons des choix et aux dimensions sous-jacentes aux procédures de nomination, les choses s'avèrent très différentes.

Dans notre échantillon, il apparaît que les transmissions familiales jouent un rôle encore important dans la gestion des remises en question d'une période développementale telle que la transition vers la parentalité. Beaucoup de « devenant parents » font appel à des éléments culturels liés à leurs groupes d'origine, qui gardent des fonctions sociales et symboliques proches de celles qu'elles ont dans des systèmes culturels traditionnels. Principes et répertoires instituent les ordres d'appartenance, classent dans l'ordre des générations, différencient ; des règles fournissent des aides à la construction du nom. A ces éléments, les personnes associent des souvenirs de partages de moments importants, souvent en partie ritualisés, et qui sont intimement liés à leur propre développement comme personnes et comme membres de certains groupes (les fêtes, les rites, les contes du grand-père...). Dans le bagage culturel qu'ils maintiennent se trouvent des récits associés à des figures exemplaires ou à l'histoire du groupe, ses victoires et les épreuves qu'il a traversées. Parmi les questions que soulève leur accession à la parentalité, celle de la succession générationnelle y est clairement symbolisée. En revanche, il est vrai que d'autres questions liées à cette transition, relatives à l'origine de la vie, à la mort, à la différence des sexes et à l'appréhension d'un avenir incertain, n'y semblent pas nécessairement prises en charge. Des éléments culturels en diffusion sont alors souvent mentionnés en complément de ces systèmes symboliques traditionnels. Par ailleurs, lorsque les transmissions familiales ne sont pas adéquates pour rendre significatives certaines situations, il semble que les personnes utilisent d'autres ressources culturelles qui ne s'inscrivent pas nécessairement dans des systèmes véhiculant une certaine dimension historique. Des artefacts ou des objets symboliques en large diffusion peuvent, en tant que ressources culturelles, assurer différentes fonctions d'élaboration symbolique, plus ou moins complexes. Certaines personnes semblent alors élaborer leurs nouvelles expériences et se développer très bien, apparemment sans mobiliser d'éléments issus de transmissions intergénérationnelles... Néanmoins, d'autres problèmes sont alors mis en évidence : l'emploi des ressources culturelles en diffusion semble en partie déterminé par le fait d'avoir aussi bénéficié de certains types de transmissions verticales ; toutes les personnes ne peuvent pas utiliser le potentiel élaboratif de certains artefacts, voire de ressources issues des groupes de socialisation.

Nous avons alors cherché à clarifier ces distinctions : pourquoi certaines personnes utilisent-elles des éléments culturels comme ressources avec plus d'efficacité que d'autres, dans leur fonction d'élaboration symbolique des remises en question d'une transition particulière ?

Rappelons quelques observations. Il est frappant que les mères qui ont des discours cohérents et inscrits dans la continuité et, ou qui, malgré d'importants conflits intérieurs, arrivaient à définir des projets réalistes, évoquent des récits complexes, de type classique (tirés de livres comme de films) lorsqu'elles parlent des références symboliques pertinentes pour elles. Il est ainsi apparu que l'ensemble de ces récits est structuré autour de thèmes intergénérationnels (héritages, loyautés, rapport au père) ; que tous ces récits sont organisés autour de tensions fortes entre hommes et femmes ; qu'ils comportent des conflits entre passion et raison, devoir et désir et qu'enfin, ils se

déployaient dans des espaces fictifs, ni réalistes ni complètement irréalistes. Dans les cas recensés, en effet, tous les récits se situent dans un temps du passé historique indéfini, mais sous nos latitudes ; ils sont souvent des reconstructions historiques ou biographiques.

Par ailleurs, il est ressorti que les femmes qui avaient un discours moins articulé - laissant plus de place aux émotions et de manière moins symbolisée, sans cette conscience de la continuité ou de l'historicité familiale - faisaient un usage différent des références culturelles. Même lorsqu'elles élisent des objets culturels identiques à ceux des femmes du premier groupe, elles semblent essentiellement leur faire contenir certaines émotions, y déposer des conflits et y trouver une forme d'enveloppement émotionnel. Ces femmes ne font jamais allusion à la structure narrative et temporelle des récits qu'elles investissent. Par ailleurs, les conflits que vivaient ces femmes envahissaient leur discours (ce qui était notamment identifiable au travers des connotations de leur vocabulaire), au plan de l'imaginaire comme du réel ; la conflictualité semblait à la fois forte et très implicite. Il nous a aussi paru que les femmes de ce groupe qui pouvaient néanmoins mettre en évidence une trame narrative et inscrire leur enfant dans la continuité pouvaient, contrairement à d'autres, distinguer l'espace réel de l'espace imaginaire, et passer de l'un à l'autre¹⁵⁴.

Ainsi, les différentes modalités psychologiques de recours à des éléments culturels ne sont réductibles ni à l'inscription des personnes dans une lignée familiale explicite, ni à la simple force de l'investissement d'une personne pour un artefact donné ; elles ne sont pas non plus liées, à strictement parler, à la structuration interne ou aux contenus des artefacts ou des éléments culturels.

Au-delà des histoires de vies et de la conflictualité qu'ont à gérer les personnes, certaines dimensions intrapsychiques sont à prendre en compte. Nous proposons de considérer que ces modalités d'usage dépendent de compétences symboliques spécifiques.

En revenant ainsi aux compétences des personnes, perdrons-nous toute dimension psychosociale ou culturelle ? Nous ne le pensons pas : au contraire cela souligne l'importance d'une prise en compte du développement de la personne, jeune ou adulte, considérée dans ses cadres socioculturels, ses actions et interactions¹⁵⁵. Pour indiquer cela, nous essayons de répondre à la question de l'origine des compétences symboliques.

De l'origine des compétences symboliques...

D'où viennent ces compétences symboliques ? Quelles sont les conditions de leur émergence ? Dans le cadre des approches développementales abordées au chapitre 2, nous pouvons formuler quelques propositions quant à leur origine et à leur acquisition.

A un premier niveau intrapsychique, la capacité de la personne à maintenir un espace psychique est probablement prérequis à tout « jeu » avec des significations partagées ou des objets concrets ou symboliques. Les travaux sur les premières interactions montrent comment se développe le psychisme (Winnicott 1971, Golse & Bursztajn 1990) ainsi qu'une forme de structure pré narrative chez l'enfant (Bruner 1990, Stern 1997). Les compétences symboliques apparaissent dépendre de la solidité de certains schémas de base du psychisme, comme les capacités de contenance ou de transformation. Néanmoins, ceux-ci peuvent être renforcés ou fragilisés, en fonction de la qualité et de la stabilité des premiers liens (Rutter 1985, Hartup 1999) ou au travers du rapport avec des objets symboliques (Tisseron 1998).

Il est ensuite vraisemblable que les compétences symboliques soient une combinaison de compétences développées naturellement (la « pensée symbolique » identifiée par Piaget) et de compétences qui peuvent être le résultat de transmissions ou de constructions interpersonnelles (cf.

¹⁵⁴ A ce titre, il est apparu que le prénom lui-même est rarement un indice simple : un prénom lié à l'univers culturel peut avoir une simple fonction de désignation, ou indiquer une totale confusion entre le monde du récit et le monde réel du parent ; en revanche, un prénom totalement indépendant de tout univers de référence pertinent peut indiquer que certains de ces univers sont trop investis pour être désignables.

¹⁵⁵ De surcroît, replacées dans le cadre plus large de la société dans laquelle nous vivons, ces réflexions nous permettent de prêter une attention particulière aux modifications du tissu symbolique social et nous incite à questionner la nature et l'évolution des espaces et des objets culturels, de leur circulation et de leurs échanges, et des rapports que les personnes nouent avec eux. Dans quelle mesure de tels processus symboliques sont-ils laissés se faire, rendus possibles, facilités, encouragés ?

l'exemple des jeunes juifs, chap. 2). Ainsi, à un deuxième niveau, il est vraisemblable que la majorité des objets signifiants ou des compétences développées par les personnes acquièrent leur valeur en fonction des situations spécifiques d'interactions signifiantes avec d'autres personnes, à un moment de leur vie. Dès lors, il serait possible qu'un élément culturel devienne ressource culturelle dans le cadre de relations interpersonnelles signifiantes, leur efficacité étant liée à leur pertinence émotionnelle. De plus, certaines interactions sociales, certaines formes de transmissions, parfois liées à des cadres socioculturels spécifiques, peuvent viser au développement des formes de mises en relation qu'exigent les compétences symboliques - analogie, raisonnement métaphorique, confrontation de points de vue. Au cours de notre exploration empirique, nous avons vu que les cercles bibliques, ou certaines formes d'interactions avec un aîné - une grand-mère passionnée d'histoire, une enseignante férue de mythologie - peuvent avoir facilité de telles acquisitions. Plus généralement, certaines cultures traditionnelles visent à entraîner les enfants aux formes de raisonnement analogiques et dialogiques (Zittoun 2001)¹⁵⁶; d'autres préfèrent des formes de raisonnement métaphoriques (Tilley 1999). En revanche, d'après certains auteurs, nos systèmes éducatifs occidentaux développent essentiellement des raisonnements de type hypothético-déductif et argumentatif qui fonctionnent différemment de ces modes de réflexion (Bruner 1996) - ce sont aussi celles qui sont les mieux étudiées en psychologie cognitive et développementale. Notons donc que des compétences symboliques peuvent être spécifiquement, explicitement développées dans certains cadres, et soulignons que - comme le mettent en évidence nos données - la qualité émotionnelle des relations dans laquelle de telles compétences sont développées semble jouer un rôle important.

Par ailleurs, les compétences symboliques ne peuvent pas être exercées par une personne sans qu'elle ait la possibilité de mobiliser certaines ressources culturelles. Ainsi, l'acquisition de connaissances spécifiques, ou la familiarité avec certains éléments culturels, serait le pendant du développement et de l'actualisation de compétences symboliques. D'abord, une expérience profonde de trames narratives de textes spécifiques est vraisemblablement requise pour pouvoir identifier la trame narrative de tout texte. Plus ces « textes de base » sont pertinents pour la personne et émotionnellement signifiants, plus elle peut facilement les mobiliser (Sperber 1996). Sur la base de telles expériences, des métaphores peuvent ensuite se déployer sur la base de différentes formes symboliques - un récit peut être base d'une métaphore, de même qu'un objet, une pratique culturelle, un objet naturel tel qu'il est compris dans une culture donnée (Tilley 1999). Enfin, une connaissance et un accès à différentes formes d'artefacts ou d'objets symboliques mobilisables aisément offriraient alors des bases à de nouvelles élaborations. Similairement, les dialogues et leurs richesses sont également dépendantes de la variété et la qualité des relations que nous nouons avec des partenaires de discussion possibles.

Ainsi, les processus de construction de sens, qui peuvent se réaliser de diverses manières - dans les relations à autrui, dans la fréquentation d'artefacts et d'éléments culturels, par l'immersion dans des espaces symboliques - ne semblent pas *a priori* également acquises par toutes les personnes. Dans la lecture que nous proposons, les compétences symboliques ne sont pas des « dispositions », mais sont liées à des formes d'apprentissage : l'amorce de processus d'élaboration paraît dépendante des échanges de la personne avec son entourage, et l'acquisition d'un genre de « culture générale » à mobiliser est nécessairement liée à des expériences socioculturelles.

...et de l'importance de leur acquisition

¹⁵⁶ Dans la tradition juive d'interprétation de textes, un grand travail d'explicitation des heuristiques par lesquelles un texte pouvait servir de base pour comprendre un autre texte ou un problème humain a été fait. Des dizaines d'étapes et de modalités de la transposition de significations, des composantes du geste herméneutique ont été identifiées par les penseurs de cette tradition et sont enseignées en tant que telles (cf. Zittoun 2001). La question que nous posons désigne quelque chose du même ordre, celui de l'intertexte, ou du texte ou de l'objet sémiotique en tant qu'ils permettent de mieux comprendre une situation de la réalité, pour une personne en un moment. Il ne nous semble pas que les procédures de ce type de travail d'élaboration psychique aient été identifiées en tant que telles dans nos champs théoriques. Dans notre société, si des analyses ont porté sur ce que les objets sémiotiques nous disent, ou ce que signifie l'émergence de tels types d'objets sémiotiques, il nous semble que l'étude de ce que ces objets nous permettent de mieux comprendre en dehors d'eux reste à faire.

Dans nos sociétés extrêmement médiatiques et dans lesquelles les informations circulent avec rapidité et abondance, chacun peut potentiellement avoir accès à un grand nombre d'objets culturels et d'artefacts, susceptibles de former la base de toute culture personnelle. L'optimiste naïf dirait alors que, à des conditions minimales, si tout élément culturel est susceptible, à tout moment de la vie, de devenir une ressource culturelle pour une personne, lui permettant d'apprendre à s'occuper de son enfant comme de renforcer ses schèmes mentaux, une forme de développement autodidacte et « auto-thérapeutique » continu devient une chose facile et évidente (et peu coûteuse pour les institutions !).

Or, le constructiviste réaliste répondrait qu'il n'est de loin pas certain que tout élément culturel constitue toujours une « bonne » ressource culturelle pour un travail d'élaboration symbolique.

Parmi ces objets en diffusion, il en est certains qui ne se prêtent pas à la médiation d'élaborations symboliques complexes. En effet, les stéréotypes, les clichés, s'offrent comme simplifications figées d'une situation. Contrairement aux récits qui peuvent avoir une fonction métaphorique, ils se donnent pour ce qui est, et ne permettent cette distance irréductible aux faits qui joue comme un « trigger », un appel à l'interprétation.

De plus, nous avons vu que la temporalité que véhiculent certains artefacts joue un rôle important dans la possibilité d'élaborations complexes dans des périodes de transitions développementales. Si certains artefacts ont une temporalité « interne », l'expérience préalable des personnes de formes de temporalités culturelles « externes » - l'inscription transgénérationnelle - pourrait être un préalable important à leur utilisation.

Ensuite, comme nous l'avons vu avec les mères, des éléments culturels semblent plus ou moins pertinents pour une personne, à un moment de sa vie. Cette « pertinence » peut-être donnée par des correspondances thématiques, structurelles, mais parfois aussi être moins formellement due à des résonances sémantiques, émotionnelles ou sonores.

Enfin, avoir accès à de nombreux éléments culturels ne garantit pas à la personne de savoir s'orienter dans cette offre, et les moyens d'utiliser ces éléments ne sont pas livrés clés en main. La personne doit encore avoir les compétences lui permettant de mobiliser, parmi ce qui s'offre à elle, des éléments pour des constructions de significations personnelles. Parmi nos observations, les exemples de parents ayant de la peine à articuler réel et imaginaire, immergés dans un monde de rêve, ou pour lesquels il paraît impossible de penser le contenu des artefacts, tout comme les travaux récents sur l'impact de la violence de l'image ou sur l'influence de la télévision, indiquent que de nombreuses autres conditions sont à rassembler avant que la personne puisse, en effet, trouver le « bon » élément culturel et qu'elle puisse l'utiliser dans des élaborations développementales.

Il paraît alors important de questionner plus sérieusement les conditions de l'acquisition de compétences symboliques, les espaces sociaux dans lesquelles les personnes font l'expérience de leur créativité symbolique, et les possibilités qu'elles ont d'accéder à des éléments culturels qui, à des moments donnés de leur existence, en fonction des transitions qu'elles ont à vivre, sont susceptibles d'être pertinents pour elles.

Perspectives de recherche

Notre exploration des compétences symboliques et des ressources culturelles trouve des prolongations théoriques ainsi que sociales et culturelles. Nous espérons avoir montré l'importance de ces notions pour la psychologie du développement de la personne adulte. Pour aller plus loin, nous revenons sur certaines questions qui ont été posées et ouvrons deux perspectives de recherche.

Compétences symboliques et élaboration de l'expérience

Un point central - et problématique - de ce travail est celui de la nature des relations entre la mobilisation de ressources culturelles et la capacité des mères à élaborer leur expérience liée à la transition. Les femmes qui élaborent le plus facilement ces changements, qui construisent relativement aisément, dans la temporalité, des représentations claires d'elles-mêmes et de leur enfant, sont-elles aussi celles qui peuvent, en corollaire, investir des récits plus structurés, construits

autour de problématiques intergénérationnelles et de la famille ? Ou au contraire, est-ce parce qu'elles peuvent mieux investir des récits structurés temporellement et contenant des problématiques liées à ce qu'elles vivent, que des personnes parviennent à élaborer leur expérience de la transition vers la parentalité, à constituer des représentations d'elles-mêmes et de l'enfant dans l'avenir, et à effectuer un travail développemental positif ?

Est-ce que ces deux dimensions sont explicables par des facteurs tiers ? Ainsi, les compétences symboliques peuvent-elles s'expliquer par le fait d'avoir grandi au sein d'une famille structurée, ou qui a transmis des valeurs et des récits ? Ou alors, sont-elles liées à des degrés de maturation psychique très précoce, auxquels nous n'aurions pas accès ? Ou encore, à la solidité et à la durée de certaines relations sociales au cours du développement ?

Notre investigation visait à explorer, et à fonder la thèse selon laquelle ce sont bien des compétences symboliques, permettant l'utilisation de ressources culturelles complexes, qui facilitent certaines élaborations développementales. Pour y parvenir, nous avons invoqué certaines approches théoriques et proposé des interprétations empiriques qui vont dans ce sens. Néanmoins, la question de la direction de la relation entre mobilisation de ressources culturelles et types d'élaboration de l'expérience doit être approfondie.

En psychologue, au moins deux axes d'approfondissement s'offrent alors à nous : le premier, plus clinique, est longitudinal et suit les conséquences à long terme du fait d'avoir, ou non, les compétences symboliques identifiées ici ; le second, développemental, se tourne vers l'acquisition ou le développement des compétences symboliques. Ces deux axes contribueraient à répondre à l'interrogation soulevée ; mais ils présentent également leur propre intérêt.

Perspectives cliniques et prédictibilité

Un premier axe d'approfondissement serait clinique, mais permettrait de mettre le modèle théorique esquissé ici à l'épreuve : il concerne la « prédictibilité » du modèle que nous avons esquissé. Les travaux d'Ammaniti & Stern (1991) indiquaient un lien possible entre les styles de représentations de jeunes mères et les modalités de relations qui se développaient ultérieurement, les discours « ambivalents » étant les plus problématiques. Nous avons toutefois montré que des cas identifiés comme « ambivalents » semblaient permettre à la personne d'inscrire ses enfants dans une certaine continuité, par la médiation d'une certaine structure narrative. Ainsi pourrait-on essayer de vérifier si l'utilisation de ce type de ressources culturelles a un impact sur la relation ultérieure qui se met en place. Il ne s'agirait donc pas d'examiner si le prénom peut être prédictif du développement de l'enfant, mais bien plutôt si les *processus d'élaboration symbolique* associés à la définition du nom sont liés à la *relation mère-enfant*. A ce niveau, il serait également possible d'étudier l'*évolution des conflits* non résolus dans les couples – ceux qui ont été déplacés sur un deuxième prénom, ceux qui ont été repoussés dans un espace symbolique, soit pour y être conservés, soit pour y être déployés et symbolisés, enfin ceux qui envahissent le vocabulaire et le discours de la personne. Quelles sont les conséquences pour le couple et l'enfant d'être les « dépositaires » de ces conflits ?

Acquisition de compétences symboliques

Le deuxième axe d'approfondissement concerne l'acquisition de compétences symboliques. Une telle investigation comporte deux volets. Le premier est théorique. Il s'agirait, en poursuivant notre lecture parallèle d'auteurs de la psychologie du développement culturel et social et de la psychanalyse, de cerner davantage la notion même de compétence symbolique, ainsi que des liens que celle-ci entretient avec les compétences logiques et narratives, bien plus étudiées, en particulier dans leur genèse. Il faudrait également voir ce que devient cette distinction traditionnelle après l'adolescence. Là, il s'agira de lier les notions de compétences symboliques et de ressources culturelles avec celles des travaux qui, dans des domaines voisins, sous une forme ou une autre – sens commun, logique naturelle, pensée quotidienne – ont prêté attention à des phénomènes proches de ceux que nous avons étudiés ; nous maintiendrons cependant, au centre de notre investigation, les questions de subjectivité et d'intériorité de la personne construisant ses significations, créatrices d'élaborations personnelles.

Le second volet est empirique, et pourrait avoir des conséquences appliquées. Pour prendre le relais de la réflexion théorique sur la pensée symbolique – qui se raréfie après le développement de l'enfant dès l'adolescence – et parce que c'est à ce moment que la personne vit des périodes de transitions les plus importantes, aux effets les plus durables, nous proposons de nous concentrer sur l'acquisition de ressources culturelles et les compétences symboliques à l'adolescence.

Plus que d'autres populations peut-être, les adolescents sont soumis en permanence aux médias et aux images, et ils peuvent y chercher des modèles, des réponses et des évasions. Ils pourraient, comme certains adultes que nous avons observés, puiser dans des éléments en diffusion certaines ressources pouvant avoir un rôle pour des élaborations développementales. Or, pour pouvoir les constituer en ressources pour penser, des capacités de discrimination, une forme de réflexivité, des compétences symboliques sont plus que jamais requises. Où ces compétences sont-elles acquises ?

Ces dernières ne sont pas nécessairement transmises par voie familiale. S'il est vrai que les structures familiales sont actuellement en recomposition et que les bagages traditionnels s'affaiblissent, notamment en rapport avec les déplacements de populations et les changements de mode de travail, les adolescents risquent de ne pas avoir bénéficié de transmissions symboliques dans des cadres structurés et non scolaires. Par ailleurs, il apparaît aussi que l'école n'est aujourd'hui pas toujours en mesure de transmettre la « culture générale » qui permettrait aux personnes d'acquérir des compétences symboliques (Meirieu 1993, Gaberan 1996). Nous voyons alors se mettre en place un cercle vicieux : si la famille ne transmet pas certains bagages et certaines formes de pratiques symboliques, ce serait alors au rôle des éléments culturels en diffusion d'y suppléer ; si, pour tirer un bénéfice de ces éléments en diffusion, il faut avoir certaines expériences de l'élaboration symbolique et une certaine culture de base ; si enfin, l'école ne garantit pas l'acquisition des compétences de type symbolique et la transmission d'un bagage culturel de base, comptant pour cela sur les familles, où est la poule ?

Or, il y a des raisons de penser que les conséquences de carences dans les compétences symboliques ou dans la culture personnelle des personnes n'affectent pas que leur devenir scolaire et professionnel (Rochex 1995, Zittoun 1996), mais bien leur développement psychologique compris de manière plus large.

Il nous paraît alors important de documenter les pratiques culturelles des adolescents, de manière ethnographique comme par des techniques d'entretien spécifiques. Où, dans quels espaces sociaux et culturels, avec qui, constituent-ils leurs cultures personnelles, quelles sont les ressources culturelles qui leur servent effectivement à interpréter le monde et à gérer les tensions et les conflits qu'ils rencontrent, d'où vient que certains ont des compétences, comment les ont-ils acquises ? Quel peut alors être le rôle de l'école, ou d'autres cadres sociaux, pour garantir de telles acquisitions ?

Une telle investigation nous permettrait alors de voir si l'on peut favoriser une maîtrise de la culture en diffusion chez l'adolescent ou l'adolescente, de manière à lui permettre d'y puiser les ressources culturelles qui lui sont nécessaires pour la construction de significations de situations rencontrées. Elle permettrait aussi d'imaginer comment, et dans quels espaces sociaux une forme de transmission intergénérationnelle devrait être garantie.

Pour que la transition soit développement – un commencement

L'un des problèmes auxquels nous avons voulu contribuer ici est celui de l'actuelle absence d'une théorie psychologique culturelle du développement de l'adolescent et de l'adulte. Nous avons pour cela proposé un modèle qui lie trois dimensions de changements caractérisant les périodes de transition. Ces trois types de changements – liés à l'acquisition de compétence, à la redéfinition identitaire et l'inscription dans le temps, et à la construction de signification – peuvent mener la personne à un développement, ou non. Ce développement est notamment défini en termes d'ajustements entre la personne et son environnement social et matériel, sa capacité à y comprendre, penser, aimer, agir, sans avoir l'impression de s'aliéner à elle-même ou aux autres. Nous avons proposé d'attacher une importance particulière au troisième aspect de la transition, parce que la construction de signification paraît être une condition déterminante pour l'issue des

deux autres transitions. Nous avons alors examiné les prolongations émotionnelles, inconscientes et conflictuelles de ces élaborations. Nous avons vu que le fait que des personnes disposent, ou non, de certaines compétences symboliques déterminait leur usage des ressources culturelles à leur disposition. Certains de ces usages permettent de résoudre la conflictualité, de gérer des ambivalences, de formuler de l'impensé ou de transformer des expériences. Ainsi, certaines personnes restaurent leur idée d'elle-même, la transforment de manière à développer un intérêt à l'acquisition de certaines compétences, étayent leur identité, structurent leur compréhension du monde, ou peuvent restaurer un sens de leur inscription dans une temporalité. D'autres personnes sont, pour des raisons que nous n'avons pas les moyens d'examiner ici, dépourvues de ces moyens à ce moment de leur vie. Elles utilisent alors des ressources culturelles pour se panser ou mettre à l'écart des questions trop conflictuelles pour être abordées consciemment ; celles-ci sont parfois discrètement « livrées » à leur descendance. De cette manière, si nous avons montré que les éléments culturels pouvaient être utilisés à chacun des niveaux de la transition, certains usages de ressources culturelles au niveau de l'élaboration symbolique de l'expérience peuvent jouer un rôle déterminant et influençant les autres niveaux. En effet, dans le cas que nous avons étudié, certains parents semblent effectuer avant la naissance durant la transition ce que d'autres n'effectuent pas : développer un sens plus cohérent de soi et une meilleure acceptation de ses conflits, en étant capable de penser dans le temps, en reconnaissant certaines fantaisies et l'importance d'un monde imaginaire mais en ayant la capacité d'y entrer et d'en sortir, et de dégager ainsi un espace pour penser la réalité (hors de soi) et la radicale altérité de l'enfant à venir. En ce sens, en étant capable de gérer certaines données du réel, de se préparer à accueillir la génération suivante, de se modifier dans la direction de certains projets, mais en étant aussi capable de douter, de se relâcher, de s'amuser dans des univers symboliques complexes, une telle personne a fait d'une période de transition une occasion de développement.

Finalement, si nous pouvons poursuivre cette exploration en examinant d'un côté le devenir de personnes dotées de certaines compétences symboliques, et de l'autre la genèse et la mise en place de ces compétences, nous pourrions inscrire nos propositions dans une perspective réellement développementale. Ainsi espérons-nous contribuer à une psychologie de l'adolescent et de l'adulte se développant dans des univers culturels multiples, et engendrant de nouvelles réalités matérielles, psychiques et symboliques.

BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, N. & Torok, N. (1996). *L'écorce et le noyau*. Paris : Flammarion.
- Adam, J. M. (1992). *Le texte : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan Université.
- Akerman, C. (1998). *Une famille à Bruxelles*. Paris : L'Arche.
- Alford, R. (1988). *Naming and identity: A Cross-cultural Study of Personal Naming Practices*. New Heaven: HREA press.
- Alléon, A.- M., Morvan, O., & Lebovici, S. (1990). *Devenir « adulte » ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Alléon, A.-M., Morvan, O., & Lebovici, S. (Ed.). (1985). *Adolescence terminée, adolescence interminable*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Alter, R. (1999). *L'art du récit biblique*. Bruxelles : Éditions Lessius, le livre et le rouleau.
- Ambert, A.-M. (1992). *The effect of children on parents* (Cchap. 2). Binghamton : The Haworth Press.
- Ammaniti, M. & Stern, D. N. (Eds) (1991). *Psychoanalysis and Development. Representations and Narratives*. New York : New York University Press.
- Ammaniti, M. (1991). Représentations maternelles pendant la grossesse et interactions précoces mère-enfant. *Psychiatrie de l'enfant*, XXXIV, 2, 341-358.
- Ammaniti, M., Candelori, C., Pola, M., Tambelli, R. (1999). *Maternité et grossesse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Anatrella, T. (1988). *Interminables adolescences. Les 12-30 ans, puberté, adolescence, postadolescence. Une société adolescentique*. Paris: Cerf/Cujas.
- Ancelin Schützenberger, A. (1993). *Aïe, mes aïeux ! Liens transgénérationnels, secrets de famille, syndrome d'anniversaire et pratiques du géosociogramme*. Paris : Épi /La méridienne.
- Anzien, D. (1985). *Le moi-peau*. Paris : Dunod.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to Stand Alone : The Contemporary American Transition to Adulthood in Cultral and Historical Context. *Human Development*, 41, 295-315.
- Attias-Donfut, C. & Segalen, M. (1997). *Grands-parents : la famille à travers les générations*. Paris : O. Jacob.
- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Austin, J. L.(1965/1991) *Quand dire c'est c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bajoit, G., & Franssen, A. (1995). *Les jeunes dans la compétition culturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bakhtine, M. (1952-3/1984). Les genres du discours. In *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Balmory, M. (1986). *Le sacrifice interdit. Freud et la Bible*. Paris : Le Livre de Poche.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (1996). Life-Span Theory in Developmental Psychology. In R. M. Lerner (Eds.), *Theoretical models of Human Development* New York: Wiley.
- Baltes, P., B., Staudinger, U, M (1996). *Interactive Minds, Life span perspectives on the social foundation of cognition*. Cambridge: University Press.
- Barbara, A. (1985 /1993). *Les couples mixtes*. Paris : Bayard Éditions.
- Barbara, A. (1985). *Mariages sans frontières*. Paris : Le Centurion.
- Bar-On, D. (1995). *Fear and Hope. Three Generations of the Holocaust*. Cambridge (MA)/London: Harvard University Press.
- Barthes, R. (1967). Proust et les noms. In R. Barthes (1970), *Le degré zéro de l'Écriture suivi de Nouveaux essais critiques*, (pp. 120-134) Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris : Seuil.
- Bartlett, F. C. (1932/1995). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bastien, D. (1997). *Le plaisir et les mères : féminité et maternité*. Paris : Imago Auzas éd.

- Bautier, E. & Rochex, J.Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Beals, D.E. (1998). Reappropriating Schema: Conceptions of Development From Bartlett to Bakhtine. *Mind, Culture and Activity*, 5,1, 3-24.
- Beddock, F. (1991). *Comment t'appelles-tu ? Psychanalyse et nomination*. Nice: Z'éditions.
- Belsky, J. (1991). Ehe, Elternschaft und Kindliche Entwicklung. In A. Engfer, B. Minzel & S. Walper (1991). *Zeit für Kinder !* (pp134-159), Weinheim und Basel : Beltz Verlag.
- Benson, C. (2001). *The Cultural Psychology of Self*. London: Routledge.
- Bergeret-Amselek, C. (1997). *Le mystère des mères*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bertaux, D. & Kohli, M. (1984). The life story approach : a continental view. *Annual review of sociology*, 10, 215-237.
- Bertaux, D. (Ed.) (1981). *Biography and society. The life-history approach in the social sciences*. London/Beverly Hills: Sage.
- Besnard, P. (1995). The study of social taste through first names: Comment on Lieberman and Bell. *American Journal of Sociology*, 100 (25), 1313-1317.
- Besnard, P., Desplanques, G. (1998). *La cote des prénoms en 1999. Avec la vraie liste pour mieux choisir un prénom*. Paris : Balland.
- Bettelheim, B. (1976/1985) *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*. Harmondsworth: Penguin.
- Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking : a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge & Paris : Maison des sciences de l'Homme & Cambridge University Press.
- Bion, W. R. (1990) L'attention et l'interprétation L'attention et l'interprétation : une approche de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes. Paris: Payot.
- Blanchet, A. & Nathan, T. (1989). La contrainte de la case vide. Capacités thérapeutiques de l'analogie dans la psychothérapie spécifique des migrants. In A. Yahiaoui (Ed.). *Corps, espace-temps et traces de l'exil. Incidences cliniques*. (pp. 141-154). Paris : la Pensée sauvage.
- Blanchet, A. (1991), *Dire et faire dire, l'entretien*, Paris : Armand Colin.
- Bodenmann-Kehl, C. & Perrez, M. (1994). *Family Competence : theoretical assumptions*. Rapport scientifique No112. Fribourg (CH): Université de Fribourg.
- Brazelton, T. B. & Cramer, B. (1991). *Les premiers liens: l'attachement parent/bébé vu par un pédiatre et par un psychiatre*. Paris : Stock.
- Brewin, C. R., & Power, M. J. (1999). Integrating psychological therapies: Processes of meaning transformation. *British Journal of Medical Psychology*, 72, 143-157.
- Bricout, B. (1989). Conte. *Encyclopedia Universalis* (pp. 451-456), vol. 6.
- Bronckart, J.-P. (1991), Image mentale. In. R. Doron & F. Parot (Dir.) *Dictionnaire de Psychologie*. (p.349) Paris : Presses Universitaires de France.
- Bronckart, J-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionsisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J. S. (1966). On Cognitive Growth II, In J. S.D. Bruner, R. R Olver & P. M. Greenfield (Eds). *Studies in Cognitive Growth* (pp. 30-67). New York/London/Sidney: John Wiley & Sons, Inc.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1991/1997). ...car la culture donne forme à l'esprit. Genève: Eshel.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge MA/London: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2000). *Three faces of narrative : Lives, Literature and Law*. Draft paper.
- Burguière, A. (1980). Un Nom pour soi. *L'Homme*, 20 (4), 25-42.
- Butterworth, G. & Harris, M. (1994). *Principles of developmental psychology*. Hove : Lawrence Erlbaum.
- Bydlowski, M. & Candilis, D. (Eds.) (1998). *Psychopathologie périnatale*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Bydlowski, M. (1997). *La dette de vie. Itinéraire psychanalytique de la maternité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Camilleri, C. & Maewska-Peyre, H. (1980/1987). Socialization and identity strategies. In S. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds). *Handbook of Cross-cultural Psychology*, vol. 2 (pp. 41-68). Needham Heights : Allyn & Bacon.
- Campiche, R.J.(Ed.) (1997). *Cultures jeunes et religions en Europe*. Paris : Cerf.
- Carugati, F., & Perret-Clermont, A.-N. (1999). La prospettiva psicossociale : intersoggettività e contratto didattico. In Pontecorvo, C. (Ed.). *Manuale di psicologia dell' educazione*. (pp. 41-66). Bologna : Il Mulino.
- Carugati, F., Emiliani, F. & Palmonari, A. (1981). *Tenter le possible*. Berne : Peter Lang.
- Castelain-Meunier, C. (1997). *La paternité*. Paris : Presses Universitaires de France, Que-sais-je.
- Celia, G. Marsico, G. (1999 ?) *La Psicologia Culturale, Rassegna*. Texte non publié, Université de Salerne.
- Cesari Lusso, V. (1998). *Quando la sfida viene chiamata integrazione. Percorsi di socializzazione e di personalizzazione di giovani "figli di emigrati". "figli di emigrati"*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Cesari Lusso, V. (à paraître). Quelle « grammaire » des relations interculturelles dans les milieux culturellement homogènes ? *Cahiers de la recherche en éducation*.
- Chalvon, M. Corset, P., Souchon, M. (1991). *L'enfant devant la télévision des années 90*. Paris : Casterman.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chase, S. E. (1997). Personal vulnerability and Interpretation Authority in Narrative Research. In R. Josselson (Ed.). *Ethic and Process in the Narrative Study of Lives. The Narrative Study of Lives*, vol.4. (pp.45-57). Thousand Ends : Sage Publication.
- Chiland, C. (1989). Le désir d'enfant. In *L'enfant, la famille, l'école* (pp. 9-19). Paris : Presses Universitaires de France.
- Coenen-Huther, J. (1993) *La place de la mémoire collective dans le fonctionnement des groupes : le cas de la famille*. Thèse présentée à la Faculté des sciences économiques et sociales, Université de Genève.
- Coenen-Huther, J. (1994). *La mémoire familiale : un travail de reconstruction du passé*. Paris : L'Harmattan.
- Coenen-Huther, J. (1994b). Identité individuelle, interactions conjugales et règles de reconstruction du passé des lignées. *Revue suisse de sociologie*, 20 (3), 641-653.
- Coenen-Huther, J., (1995). La famille et ses territoires : des lieux pour se dire, des lieux pour se réunir. *Les cahiers de sociologie de la famille*, 1, Actes du Colloque Liège 5 et 6 mai 1994, 219-228.
- Colarusso, C.A. (1990). The third individuation : the effect of biological parenthood on separation-individuation processes in adulthood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 45, 178-194. (abstract).
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development : from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture & Psychology*, 1, 1, 25-54.
- Cole, M. (1996a). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cole, M. (1996b). Interacting minds in a life span perspective : a cultural historical approach to culture and cognitive development. In Baltes, P.B. & Staudinger, U.M. (1996). *Interactive minds. Life span perspectives on the social foundation of cognition*. (pp. 59-8 ?). Cambridge : Cambridge University Press.
- Collomp, A. (1980). Le Nom gardé. *L'Homme*, 20 (4), 43-62.
- Couchard, F. (1991). *Emprise et violence maternelles. Essai d'anthropologie psychanalytique*. Paris : Dunod.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant.d'étudiant*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Crawford, V.M & Valsiner, J. (1999). Variety of Discursive Experience in Psychology : Culture understood through the language used. *Culture and psychology*, 5 (3), 258-269.
- Crozier, R. & Ranyard, R. (1997). Cognitive process models and explanations of decision making. In R. Raymond, W.R. Crozier & O. Svenson (Eds.). *Decision Making, Cognitive models and explanation* (pp. 5-20). London/New York: Routledge.
- D'Andrade, R. & Strauss, C. (eds.) (1992). *Human motives and cultural models*. Cambridge : Cambridge University Press.
- D'Andrade, R. (1990). Some propositions about the relations between culture and human cognition. In Stigler, J.W., Shweder, R.A. & Herdt, G. (eds.). (1990). *Cultural psychology. Essays on comparative Human development*. (pp. 65-129). Cambridge : Cambridge University Press.
- D'Andrade, R. (1992). Afterword. D'Andrade, R. & Strauss, C. (eds.) (1992). *Human motives and cultural models*. (pp. 225-232). Cambridge : Cambridge University Press.
- De Abreu, G. (1999). Learning mathematics in and outside School : Two Views on Situated Learning. In J. Bliss, R. Säljö & P. Light (Eds.). (1999). *Learning sites : social and technological resources for learning* (pp.17-31). Oxford : Elsevier.
- de Rosny, E. (1981). *Les yeux de ma chèvre : sur les pas des maîtres de la nuit en pays douala (Cameroun)*. Paris : Plon.
- de Rosny, E. (1992). Les nouveaux guérisseurs africains : réaménagements de l'espace thérapeutique. In M. Grossen & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *L'Espace thérapeutique. Cadres et contextes*. (pp.249-267). Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- de Singly, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfant. Étude du développement des processus anaphoriques*. Paris/Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Debray, R. (1996). *Clinique de l'expression somatique. Psychanalyse des liens psyché-soma*. Lausanne/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Décobaux, J.-H. (1997). *Le souvenir des morts. Essai sur le lien de filiation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deconchy, J. P. (1973). Systèmes de croyances et comportements orthodoxes. *La Recherche*, 4(30), 35-42.
- Deconchy, J.-P. (1992). Représentation de la « nature humaine » et évaluation des risques de l'insémination artificielle pour l'individu et pour l'espèce. *International Review of Social Psychology*, 5(2), 37-57.
- Deconchy, J.-P. (1993). Croyances et logique de la nécessité. *Connexions*.
- Delaisi de Parseval, G. (1981). *La part du père*. Paris : Seuil.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion.
- Dewarrat, M.C. (1997). *L'âme obscure des femmes*. Vevey : Éditions de l'Aire.
- Dinur, R., Beit-Halahmi, B., Hofman, J.E., (1996). First Names or Identity Stereotypes, *Journal of Social Psychology*, 132 (1), 191-200.
- Dion, K. K. (1995). Delayed Parenthood and Women's Expectations about the Transition to Parenthood. *International Journal of Behavioral Development*, 18 (2), 315-333.
- Dominicé, P. (Ed.) (1985). *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*. Genève : Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation.
- Dudzik, P. (1998). La mondialisation de la société. *La revue pour les 150 ans de l'État fédéral et les 200 ans de l'Helvétique*, juin 1998, pp. 4-6.
- Dufour-Gompers, R.Y. (1992). Le suicide et la tradition juive. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, 19, 121-170.
- Dupâquier, A., Bideau, A. & Ducruix, M.-E. (Eds) (1984). *Le prénom. Mode et histoire*. Paris : Édition de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Duparc, F. (1995). *L'image sur le divan. Comment l'image vient au psychanalyste*. Paris : L'Harmattan.
- Duparc, F. (1997). *André Green*. Paris : Presses Universitaires de France, Psychanalystes d'aujourd'hui.

- Duparc, F. (1998). *L'élaboration*. Paris : L'esprit du temps. Perspectives psychanalytiques.
- Duparc, F., Qaurtier-Frings, F., Vermorel, M. (dir.), (1995). *Une théorie vivante. L'œuvre d'André Green*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Duveen, G. & de Rosa, A. (1992). Social representations and the genesis of social knowledge. *Ongoing productions on social representations*. Vol. 1 (2-3), 94-108.
- Duveen, G. & Lloyd, B. (1990). Introduction. In G. Duveen & B. Lloyd (Eds.). *Social Representations and the Development of knowledge*. (pp. 1-10). Cambridge : Cambridge University press.
- Duveen, G. (1997). Psychological development as a social process. In Smith, L. Dockrell, J. & Tomlinson, P. (Eds.). (1997). *Piaget, Vygotsky and beyond. Future issues for developmental psychology and education*, (pp 67-90). London : Routledge.
- Duveen, G. (1998) The psychosocial production of ideas: Social representations and psychologic. *Culture & Psychology*, 4 (4), 455-472.
- Duveen, G. (2000). Introduction: The Power of Ideas. In S. Moscovici (2000). *Social Representations. Explorations in Social psychology*. (pp.1-17). Cambridge: Polity.
- Duveen, G. (2001). *Culture, identity, Agency*. Unpublished paper, University of Cambridge.
- Duveen, G. (2001). Representations, identities, resistance. In K. Deaux & G. Philogene (Eds.) *Social Representations : Introductions and Explorations*. Oxford : Blackwell.
- Edwards, D. (1997). Narrative and Rememberings. *Discourse and Cognition*. (pp. 263-294). London : Sage.
- Eiguer, A. (1987). *La parenté fantasmatique : transfert et contre-transfert en thérapie familiale*.
- Eisenberg, J. & Abécassis, A. (1980). *Moi, le gardien de mon frère ? A Bible ouverte*, 3. Paris : Armand Colin.
- Eisenberg, J. & Abécassis, A. (1981). *Jacob, Rachel, Léa, et les autres...* Paris : A. Michel,
- Elhadad, I. (1990). Le nom dans la Bible, dans la tradition juive, le nom aujourd'hui. In J. Clerget (Ed). (1990). *Le nom et la nomination. Source, sens et pouvoirs* (pp. 263-269). Toulouse: érès.
- Erikson, E. H. (1950/1965). *Childhood and Society*. Harmondsworth : Penguin Books
- Erikson, E. H. (1975). "Identity Crisis" in Autobiographical Perspective. *Life History and the Historical Moment*. (pp. 17-46). New York: WW Norton & Company INC.
- Esprit*, juin 1997, No 233, 6. Le temps des religions sans dieu.
- Feldman, C., Bruner, J., Kalmar, D., & Renderer, B. (1994). Plot, Plight and Dramatism : Interpretation at Three Ages. In W.-F. Overton & D.-S. Palermo (Eds.), *The Nature and Ontogenesis of Meaning* (pp. 255-279). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Festinger, L. & Aronson, E. (1960). Éveil et rédaction de dissonance dans les contextes sociaux. In C. Faucheux & S. Moscovici (Eds.) (1971). *Psychologie sociale théorique et expérimentale*. (pp. 107-126). Paris /La Haye : Mouton.
- Festinger, L. (1962/1968). *A theory of cognitive dissonance*. California: Stanford University Press.
- Fishel, C. (1982). *The cultural context of therapeutical choice*. Dordrecht : D. Reidel.
- Flavigny, C. (1987). (Pré)Nom et transmission. Éponymie et causalité psychique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance* 35 (4-5), 169-184.
- Fourgnaud, A. (1999). *La confusion des rôles. Les Toujours-jeunes et les Déjà-vieux*. Paris : JCLattès.
- Freud, S. (1899/1993). *L'interprétation des rêves*. Paris: Presses Universitaires de France, édition revue par D. Berger.
- Freud, S. (1901/1988). *Sur le rêve*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1904/1977). *Cinq leçons de psychanalyse*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Freud, S. (1905/1988). *Le mot d'esprit et sa relation à l'Inconscient*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1906/1985). *Psychopathologie de la vie quotidienne*, Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Freud, S. (1920/1981). Au-delà du principe de plaisir. In *Essais de psychanalyse*. Paris: Petite bibliothèque Payot.

- Freud, S. (1933/1984). *Nouvelles conférences d'Introduction à la psychanalyse*. Paris: Gallimard, Nrf.
- Friedman, E. H. (1989). A family view of rites of passage. In B. C. Carter & Mc Goldrick. *The changing family life cycle. A framework for family therapy*. (pp. 6119-147). Boston, London (etc.): Allyn and Bacon.
- Frydman, R. (1986). *L'irrésistible désir de naissance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Frydman, R., Flis-Trèves, M. & Koeppel, B. (1998). *Les procréations médicalement assistées : vingt ans après*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Furnham, A. & Bochner, S. (1986). *Culture shock: psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen.
- Furth, H. G. (1987). *Knowledge as desire. An essay on Freud and Piaget*. New York: Columbia University press.
- Galland, O. (1995). Une entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte. *Économie et statistique*, 3-4,(283-284), 33-52.
- Galland, O. (1997). *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Gauthier, Y. (1998). Du projet d'enfant aux premières semaines de la vie. In P. Mazet, & S. Lebovici, S. (Eds). *Pédiatrie périnatale. Parents et bébés : du projet d'enfant au premier mois de la vie* (pp. 39-65), Paris : Presses Universitaires de France.
- Geertz, C. (1972). La religion comme système culturel. In R.-E. Bradbury, C. Geertz, M.-E. Spiro, V.-W. Turner, & E.-H. Winter (Eds.), *Essais d'anthropologie religieuse* (pp. 19-66). Paris: Gallimard, Nrf.
- Genovese, C. (1994). The problem of Representativity. In M. Ammaniti & D. N Stern (Eds) (1991). *Psychoanalysis and Development. Representations and Narratives*. (pp. 175-187) New York : New York University Press.
- Gibbs, R. W. Jr. (1994). *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibello, B. (1990). Troubles des contenants de pensée, troubles de l'intelligence, troubles de l'apprentissage. Une perspective intégrée biologique, cognitive et psychodynamique. In J. G. Y. C. Chiland (Eds), *Nouvelles approches de la santé mentale de l'enfance à l'adolescence pour l'enfant et sa famille* (pp. 309-317). Paris: Presses Universitaires de France.
- Giddens, A. (1994). Living in a Post-Traditional Society. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash, *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. (pp. 56-110). Cambridge: Polity Press.
- Gilbert, M. (1999). *L'identité narrative selon Paul Ricœur. Discussion critique et perspectives cliniques*. Thèse de Doctorat. Lausanne : faculté des Sciences Sociales et Politiques.
- Gilles, E. (1998). Entretien avec Claudine Attias-Donfut. Grands-parents et petits-enfants. *Construire*, 52, 22 décembre 1998, 10-13.
- Gillig, J.-M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris : Dunod.
- Girardin, M. (1995). Le choix de la différence : le cas des couples mixtes. *Mémoire de licence en sociologie*, Genève : Université de Genève.
- Gloger-Tippelt, G. (1988). Schwangerschaft und erste Geburt. Psychologische Verarbeitungen der Eltern. Stuttgart : Kohlhammer.
- Gloger-Tippelt, G. (1991). Frühe Familienentwicklung und Kinderwunsch. In A. Engfer, B. Minsal & S. Walper (1991). *Zeit für Kinder !* (pp185-191), Weinheim und Basel : Beltz Verlag.
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., & Grimmig, R.(1993). *Der Kinderwunsch aus psychologischer Sicht*. Opladen : Leske + Budrich.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Golse, B. & Bursztein, C. (Ed.). (1990). *Penser, parler, représenter. Émergences chez l'enfant*. Paris (etc.): Masson.
- Goodnow, J. (1999). Families and development. In Bennett, M. (Ed.) *Developmental psychology. Achievements and prospects*. Philadelphia: Psychology Press.

- Görög-Korady, V. (1997). *L'univers familial dans les contes africains. Liens de sang, liens d'alliance*. Paris : L'Harmattan.
- Green, A. (1969). La lecture psychanalytique des tragiques. *Un oeil vivant : le complexe d'Oedipe dans la tragédie* (pp. 10-47) Paris : Éditions de Minuit.
- Green, A. (1973/1992). *Le discours vivant*. Paris : Presses Universitaires de France, le Fil rouge.
- Green, A. (1990). *Le complexe de castration*. Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je.
- Green, A. (1992). *La déliaison. Psychanalyse, anthropologie et littérature*. Paris : Hachette Littératures/Les belles lettres, Pluriel.
- Green, A. (1995). Actuelle conférence d'introduction à la psychanalyse. In *Causalité psychique. Entre nature et culture* (pp. 243-323). Paris : Odile Jacob.
- Green, A. (1995). Le langage au sein de la théorie générale de la représentation. In M. Pinol-Douriez (Dir.) (1997). *Pulsions - Représentations - Langage* (pp. 23-65). Lausanne/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Green, A. (1995c) *Propédeutique. La métapsychologie revisitée*. Seyssel : Champ Vallon.
- Green, A. (1996). Cognitivism, neurosciences, psychanalyse : un dialogue difficile. In C. Cuvreur, A. Oppenheimer, R. Perron & J. Schaffer (Eds). *Psychanalyse, neurosciences, cognitivisme* (pp. 61-70). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gretler, A., Hurny, R., Perret-Clermont, A.-N., & Poglia, E. (1989). *Être Migrant. Approches des questions socioculturelles et linguistiques relatives aux enfants migrants en Suisse* (2nd édition). Berne (Switzerland): Peter Lang.
- Grossen, M & Perret-Clermont, A.-N. (Eds), (1992). *L'espace thérapeutique, Cadres et contextes*. Neuchâtel (Switzerland)/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Grossen, M. & Bachmann, K. (2000). Learning to collaborate in a peer-tutoring situation. Who learns? What is learned? *European Journal of Psychology of Education*. Vol 15(4), 491-508.
- Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (1994). Psychosocial perspective on cognitive development: construction of adult-child intersubjectivity in logic tasks. In W. de Graaf & R. Maier (Eds). *Sociogenesis reexamined* (pp. 243-260). New York/Berlin (etc.) : Springer.
- Grossen, M. (1988). *La construction de l'intersubjectivité en situation de test*. Neuchâtel:Université de Neuchâtel.
- Grossen, M. (2000). Institutional framings in thinking, learning and teaching. In H. Cowie & G. van der Aalsvoort (Eds). *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge*. (pp. 21-34). Amsterdam: Pergamon/Elsevier.
- Grossen, M., Liengme Bessire, M.-J. & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives In M. Grossen & B. Py, *Pratiques sociales et médiations symboliques*. (pp. 221-247). Bern : Peter Lang.
- Hagège, C. (1999). Raconter, traduire. In A. Konichakis & J. Forest (Eds), *Narration et psychanalyse. Psychopathologie du récit* (pp. 218-234). Paris : L'Harmattan.
- Harkness, S., Super, C. M., Keefer, C. H. (1992). Learning to be an American parent : how cultural models gain cognitive force. In D'Andrade, R. & Strauss, C. (eds.) (1992). *Human motives and cultural models*. (pp. 163-179). Cambridge : Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1999). Peer experience and its developmental significance. In M. Bennet (Ed). *Developmental psychology. Achievements and prospects*. (pp106-125). Philadelphia/London : Psychology Press.
- Hassoun, J.P. (1995). Le choix du prénom chez les Hmong au Laos puis en France. *Revue française de sociologie*. 36, 241-247.
- Heath, S. B. & Mc Laughlin, M. W. (1993). *Identity and inner-city youth : beyond ethnicity and gender*. New York (etc.): Teachers College Columbia University.
- Heath, S. B. (1996). Ruling Places: Adaptation in Development by Inner-City Youth. In R. Jessor Colby, A., & Shweder, R.A (Eds.), *Ethnography and Human Development, Context and Meaning in Social Inquiry* (pp. 225-251). Chicago: University of Chicago.
- Heath, S.B. (à paraître). Risks, rules and roles. Youth perspectives on the work of learning for community development. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zitioun &

- B. Burge (Eds). *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Héritier, F., Cyrulnik, B., Naouri, A. (Eds) (1994). *De l'inceste*. Paris : Odile Jacob.
- Hermans, H. J. M. & Kempen, H. J. G. (1993). *The Dialogical Self. Meaning as Movement*. San Diego : Academic Press Inc.
- Holland, D. & Quinn, N. (Eds.). (1987). *Cultural models in language and thought*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Holland, D.C. (1992). How cultural systems become desire : a case study of American romance. In D'Andrade, R. & Strauss, C. (eds.) (1992). *Human motives and cultural models*. (pp. 61-89). Cambridge : Cambridge University Press.
- Houde, R. (1988). *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Hundeide, K. (à paraître). Identity and life-style as relevance structures for learning and development: a tentative programmatic statement. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds). *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Hutchins, E. (1993). *Learning to navigate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iacob, M. (2000). Filiation : le triomphe des mères. *Le Monde des débats*, mars, 12, 16-17.
- Imber-Black, E. (1999). *Le poids des secrets de famille*. Paris : Robert Laffont.
- Imber-Black, E. (1999). Les nouveaux tabous familiaux. Interviewée par Valérie Colin-Simard, *Elle*, 2786, 24 mai 1999, 159-263.
- Jackson, J. E. (1991). *De l'affect à la pensée. Introduction à la pensée d'André Green*. Paris : Mercure de France.
- Jacquemet, M. (1992). Namechasers. How belonging to a community became a crime. *American Ethnologist*, 19 (4), 733-748.
- Jaques, K. (1988). *Jeux de miroirs : contes psychanalytiques pour adultes*. Berne : Peter Lang.
- Josephs, I. E (1997). Talking with the dead: Self-construction as Dialogue. *Journal of narrative and life History*, 71 (1-4), 359-367.
- Josephs, I. E. (1998). Constructing One's Self in the City of the Silent: Dialogue, Symbols, and the Role of "As-if" in Self-Development. *Human Development*, 41, 180-195.
- Joule, R.-V. (1987) *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Jouniaux, L. (1999). *L'histoire de nos prénoms. 2000 ans, 20000 prénoms*. Paris : Hachette.
- Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris: Dunod.
- Kaës, R. (1994). *La parole et le lien*. Paris: Dunod.
- Kaës, R. (1998). Différence culturelle, souffrance de la langue et travail du préconscient dans deux dispositifs de groupe. In R. Kaës (et al.) (Ed.). *Différence culturelle et souffrance de l'identité*. Paris: Dunod.
- Kaës, R. (1999). *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kaës, R. (Ed.). (1996). *Contes et divans. Médiation du conte dans la vie psychique*. Paris : Dunod (3^{ème} édition).
- Kaës, R. (Ed.). (1998). *Différences culturelles et souffrances identitaires*. Paris : Dunod.
- Kaiser, C. A., Perret-Clermont, A.-N., & Perret, J.-F. (2000). Do I Choose? Attribution and Control in Students of a Technical School. In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness : Essays in Honor of the 60th Birthday of August Flammer* (pp. 427-442). Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaiser, C. A., Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. & Golay-Schilter, D. (1999). Rapport au savoir et à l'apprentissage dans une école technique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 292-311.
- Kamberlis, G., & Dimitriadis, G. (1998). Talkin'Tupac: Speech Genres and the Mediation of Cultural Knowledge. In C. M. Carthy, G. Hudak, S. Allegretto, & P. Saukko (Eds), *Sound Identities: Popular Music and the cultural politics of education*. New York: Peter Lang.

- Kant, E. (1787/1990). *Critique de la raison pure*. Paris : Quadrige/Flammarion.
- Karin, J. (1988). *Jeux de miroirs : conte psychologique pour adultes*. Berne: Peter Lang.
- Kaufmann, J.-C. (1992). *La trame conjugale. Analyse du couple par son linge*. Paris : Nathan, Coll. Essais et recherches.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan Université.
- Kellerhals, J. Montandon, C. et al. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Klein, G. (1998). *Sources of Power. How people make decisions*. Cambridge (Mass.)/ London: The MIT Press.
- Kohler Riessman, C. (1993). Narrative analysis. *Qualitative Research Methods*, vol. 30. Newsbury Park: Sage publications.
- Kraus, W. (1996). *Adolescent identity projects as Narratives. The Quest for a Dynamic Perspective*, 60. Munich: University of Munich.
- Kraus, W. (1996). *Das Erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Pfaffenweiler : Centaurus.
- Labouvie-Vief, G. (1992). A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development. In Sternberg, R. J., & Berg, C. A. (Eds). *Intellectual development* (197-228). Cambridge : Cambridge University Press.
- Lafon, R. (1963). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lakoff, G & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago & London: The University of Chicago press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago & London: The Chicago University Press.
- Lalande, A. (1972) *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 11e éd. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lapierre, N. (1995). *Changer de nom*. Paris: Stock.
- Lawrence, J. A., & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalisation : From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- Lawson, E.D. (1985). Psychological Dimensions of Men's Names: A Semantic Differential Analysis. *Internationaler Congress für Namenforschung*, 1984. 3, Leipzig: Karl-Marx University.
- Le Camus, J. (1995). *Pères et bébés*. Paris : L'Harmattan.
- Lebovici, S. (1997). L'arbre de vie. In B. Cramer, J.C. Chanseau, J. Dayan, A. Guedeney, S. Lebovici, R. Sandri, (1998). *Transmettre la vie*. Romonville Saint-Agne : érès.
- Levi P., (1985/1992). *Le métier des autres, Notes pour une redéfinition de la culture*. Paris: Folio Gallimard.
- Levine, M.B. & Willis, F.N. (1994). Public reaction to unusual names. *Journal of Social Psychology*, 134 (5), 561-568.
- Levine, R.A. & White, M. I. (1986). Revolution in parenthood. In M. Woodhead, P. Light & R. Carr (Eds). (1991). *Growing up in a changing society* (pp5-25). London/New York : Routledge (Open University).
- Levi-Strauss, C. (1962/1983) La famille. In *Le regard éloigné*, pp. 65-92, Paris : Plon.
- Levi-Strauss, C. (1968). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Levi-Strauss, C. (1971). *L'Homme nu. Mythologiques 4*. Paris : Plon.
- Lieberson, S. & Bell, E.O. (1992). Children's First Names: An Empirical Study of Social Taste. *American Journal of Sociology*, 98, 511-554.
- Lieberson, S. (1995). Reply to Philippe Besnard. *American Journal of Sociology*, 100 (25), 1317-1325.
- Liebes, T. & Katz, E. (1990). *The Export of meaning. : Cross-Cultural Readings of Dallas*. New York : Oxford University press (1994, Cambridge : Polity press).

- Lightfoot, C. & Cox, B. D. (1997). Locating competence: the sociogenesis of mind and the problem of internalization. In B. D. Cox & C. Lightfoot (Eds). *Sociogenetic perspectives on internalization* (pp. 1-21). Mahwah : Lawrence Erlbaum Publishers.
- Lightfoot, C. (1997). The clarity of perspective: Adolescent risk taking, fantasy, and the internalization of cultural identity, (pp. 135-156). In B. D. Cox & C. Lightfoot (Eds). *Sociogenetic perspectives on internalization*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Publishers.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and context in dialogical perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lipman, M. (1996). *Natasha : Vygotskian dialogues*. New York (etc.): Teachers College Press, Columbia University.
- Livingstone, S. (1997). The work of Elihu Katz : conceptualizing media effects in Context. In J. Corner, P. Schlesinger, R. Silverstone (Eds). (1997). *International Media Research*. (pp. 18-47). London & New York : Routledge.
- Livingstone, S. (1998). *Making sense of television. The psychology of audience interpretation*. London & New York : Routledge.
- Marcos-Sigal, H. (1984). *La signification de la naissance du premier enfant*. Toulouse : Privat.
- Marro Clément, P. (1999). *L'objet en discussion : approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problème*. Thèse soutenue le 18 juin 1999 à l'Université de Neuchâtel, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349.
- Mazet, P. & Lebovici, S. (Eds) (1998). *Pédiatrie périnatale. Parents et bébés : du projet d'enfant au premier mois de la vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mc Goldrick, M. (1989). Ethnicity and the family life cycle. In B. C. Carter & Mc Goldrick. *The changing family life cycle. A framework for family therapy*. (pp. 69-90). Boston, London (etc.) : Allyn and Bacon.
- Mermoud, L. & Marro, P. (199*) *Bibliographie. Texte présenté au colloque « Ratés du penser », Neuchâtel*.
- Missonier, S. (1998). L'échographie obstétricale : un lieu de prévention précoce des avatars de la parentalité ? In P. Mazet, & S. Lebovici, S. (Eds). *Pédiatrie périnatale. Parents et bébés : du projet d'enfant au premier mois de la vie* (pp. 112-129), Paris : Presses Universitaires de France.
- Modell, A. H. (1993). *The Private Self*. Cambridge/London : Harvard University press.
- Moro, M. R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Paris : Dunod.
- Moscovici, S. & Personnaz, B. (1986). Studies on latent influences by the case of conversion by a minority or a majority. *European Journal of Social Psychology*, 16, 345-360.
- Moscovici, S. (1993). The return of the unconscious. *Social Research*, 60, 1, 39-93.
- Moscovici, S. (1994). Influences conscientes et influences inconscientes. In S. Moscovici (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui* (pp. 141- 160). Paris : Nathan Université.
- Moscovici, S. (1997). What is in a name ? In M. Chaïb & B. Orfali (Eds.). *Social Representations and Communicative Process*. (pp. 12-28). Jönköping: Jönköping University Press.
- Moscovici, S. (1999). Noms propres, noms communs, et représentations sociales. *Psychologie et Société*, N°1. (81-104). Paris : L'Harmattan.
- Moscovici, S. (Ed). (1984). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Muxel, A. (1996). *Individu et mémoire familiale*. Paris : Edition Nathan.
- Naouri, A. (1995). *Le couple et l'enfant*. Paris : Odile Jacob.
- Naouri, A. (1998). *Les filles et leurs mères*. Paris : Odile Jacob.
- Nathan, T. (1988). *Psychanalyse païenne*. Paris : Odile Jacob.
- Nathan, T. (1988/1993). *Le sperme du diable, éléments d'ethnopsychothérapie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nathan, T. (1991). « De la fabrication culturelle des enfants », réflexions ethno-psychanalytiques sur la filiation et l'affiliation. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, 17, 13-22.

- Nathan, T. (1992). Tuer l'autre ou la vie qui est en l'autre. *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie*, 19, 37-54.
- Nathan, T. (1993). *...fier de n'avoir ni pays, ni amis, quelle sottise c'était*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Nathan, T. (1995). Manifeste pour une psychopathologie scientifique. In T. Nathan & I. Stengers (Eds.), *Médecins et sorciers* (pp. 9-104). Le Plessis-Robinson: Synthélabo, Les empêcheurs de penser en rond.
- Nathan, T. (Ed). (1998). *Psychothérapies*. Paris: Odile Jacob.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds), *Social cognitive development* (pp. 97-118) Cambridge : Cambridge University Press.
- Offroy, J.G. (1993). *Le choix du prénom*. Marseille: Éditions Hommes et Perspectives.
- Otto, E. (1997). Assigning a name to a Child: Gender differences in two overlapping generations. *Journal of Psychology*, 131(2), 133-142.
- Ouaknin, M.-A., & Rotnemmer, D. (1993/1997). *Le Livre des prénoms bibliques et hébraïques*. Paris: Albin Michel.
- Pain, S. (1981/1985). *Les difficultés ,d'apprentissage, diagnostic et traitement*. Berne: Peter Lang, coll. Exploration.
- Pain, S. (1985). *La fonction de l'ignorance*. Berne : Peter Lang.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino
- Paulme, D. (1976). *La mère dévorante. Essai sur la morphologie des contes africains*. Paris : Gallimard, Tel.
- Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (1998). Apprendre un métier technique aujourd'hui. *Bulletin 6 SSRE*, 1, 26-31.
- Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg (Switzerland) : Éditions universitaires de Fribourg.
- Perret-Clermont, A.-N. (à par.) The thinking spaces of the young. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zitioun & B. Burge (Eds). *Joining Society: Social Interactions and Learning in Adolescence and Youth*, New York: Cambridge University Press.
- Perret-Clermont, A.-N. (1997). Revisiting young Jean Piaget in Neuchâtel among his partners in learning. In Smith, L. Dockrell, J. & Tomlinson, P. (Eds). (1997). *Piaget, Vygotsky and beyond. Future issues for developmental psychology and education*, (pp. 91-120). London : Routledge.
- Perret-Clermont, A.-N. (2000). Apprendre et enseigner avec efficience à l'école. Approches psychosociales des limites de l'apprentissage scolaire classique. In U. P. Trier (Ed.). *Efficacité de la formation entre recherche et politique* (pp. 111-134). Zurich: Ruegger.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In *Actes du Colloque "Constructivismes: usages et perspectives en éducation"* (pp. 65-82). Genève: Service de la recherche en éducation, cahier 8.
- Perret-Clermont, A.-N., & Carugati, F. (à par.). Social factors in learning and instruction. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of social and behavioral sciences* Franz E. Weinert.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., & Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 41-62). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Perret-Clermont, A.-N., Schubauer-Leoni, M.L. & Trognon, A. (1992) L'extorsion des réponses en situation asymétrique. *Verbum*, no 1/2, 3-32.
- Perrez, M. (1994). *Stress and Coping with Stress in the Family*. Rapport scientifique No111. Fribourg (CH): Université de Fribourg.
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage: essai sur les machines à communiquer*. Paris: Flammarion.

- Petit, A. (1999). Contes et réversibilité symbolique : une approche interactionniste. *Éducatives et sociétés*, 3, 1, 55-71.
- Philippe, C. & Varro, G. (1999). Négociation conjugale et contact des cultures (« couples mixtes »). *Bulletin de Psychologie*, 48 (419), 313-320.
- Piaget, J. (1954/1981). *Intelligence and Affectivity : Their Relationship during Child Development*. Palo Alto: Annual Review Inc.
- Piaget, J. (1964/1966). *Six études de psychologie*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pineau, G. (Ed.) (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Pontecorvo, C. & Di Pietri, G. (Eds). (1983). *Storia e processi di conoscenza*. Torino : Loescher.
- Pontecorvo, C. & Pirchio, S. (2000) A developmental view on children's arguing. The voice of the other. *Human Development*, 43, 6. 361-363.
- Pontecorvo, C. (à par.). Joining society: Social interactions and Learning in adolescence and Youth. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds). *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Pontecorvo, C. (et al.) (1994). Studying reasoning processes in group interaction. In J. V. Wertsch & P. del Rio (Eds), *Explorations in socio-cultural studies* (vol. 2). (pp. 123-133). Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje.
- Potter, J. & Edwards, S.D. (1999). Social Representations and discursive psychology : From cognition to action. *Culture and Psychology*, 54, 447-458.
- Quinn, N. (1987). Convergent evidence for a cultural model of American marriage. Holland, D. & Quinn, N. (eds.). (1987). *Cultural models in language and thought*. (pp. 173-192). Cambridge : Cambridge University Press.
- Quinn, N. (1992). The motivational force of self-understanding : evidence from wife's inner conflict. D'Andrade, R. & Strauss, C. (eds.) (1992). *Human motives and cultural models*. (pp. 90-126). Cambridge : Cambridge University Press.
- Quinn, N. (1996). Culture and contradiction: The case of Americans reasoning about marriage. *Ethos*, 24, 3, 391-425.
- Rabinovich, E.P., Pereira Hulle-Coser, A.C., Trovagliani, D., Esteves, E.N. et al (1994)., A comparative study of naming children from two socioeconomic groups. *Journal of Social Psychology*, 134 (4), 553-555.
- Reichler, C. (1989). La littérature comme interprétation symbolique. In J. Molino (et al., dir). *L'interprétation des textes*. Paris : Éditions de Minuit.
- Resnick, L. (à paraître). Prospects for Youth in Post-Industrial Societies. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds). *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Revault d'Allones, C. (1991). *Être, faire, avoir un enfant*. Paris: Plon.
- Rialland, C. (1994). *Cette famille qui vit en nous*. Paris : Robert Laffont.
- Ricoeur, P. (1976). Metaphor and Symbol. *Interpretation Theory*. (pp. 45-69). The Texan Christian University Press.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. T3. Le temps raconté*. Paris : Seuil, essais.
- Romito, P. (1990). *La naissance du premier enfant. Étude psychosociale de l'expérience de la maternité et de la dépression post-partum*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Rosenthal, G. (1993a). Reconstruction of Life Stories. Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds). *The Narrative Study of Lives*, (pp. 59-91), vol. 1. New York etc.. : Sage Publications.
- Rosenthal, G. (1993b). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Campus Verlag : Frankfurt/New York.
- Rossi, A.S. (1965). Naming children in Middle-Class Families. *American Sociological Review*. 30 (4), 499-513.
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1997). *Dictionnaire de la Psychanalyse*. Paris : Fayard.

- Rutter, M. & Rutter, M. (1993). *Developing minds. Challenge and continuity across the life-span*. London : Penguin books.
- Rutter, M. (1985). Family and school influences on cognitive development. In R.A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (Eds). (1985). *Social relationships and cognitive development*. (pp. 83-104). Oxford: Clarendon Press.
- Säljö, R. & Wyndhamn, J. (1993). Solving everyday problems in the formal setting: an empirical study of the school as context for thought. In S. Chaiklin. & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice. Perspectives on activity and context*, (pp.327-342). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandler, J. (1991). The Unconscious and the Representational World. In M. Ammaniti, M & D. N. Stern (Eds) (1991). *Psychoanalysis and Development. Representations and Narratives*. New York : New York University Press , pp. 63-75.
- Sarbin, T. & Kitsuse, J.I (Eds). (1994). *Constructing the social*. London: Polity Press.
- Saxe, G.B. (1991). *Culture and cognitive development; studies in mathematical understanding*. Hillsdale, N.J.
- Schegloff, E. A (1992) Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 97, 5, 1295-1345.
- Schlenker, M., Montaya, P., Maury, M. & Visier, J.-P. (1998). Le diagnostic de la malformation faciale : intérêt de l'annonce anténatale. In P. Mazet, & S. Lehovici, S. (Eds). *Pédiatrie périnatale. Parents et bébés : du projet d'enfant au premier mois de la vie* (pp. 169-185), Paris : Presses Universitaires de France.
- Schubauer-Leoni, M. L., Perret-Clermont, A.-N., & Grossen, M. (1992). The construction of Adult Child Intersubjectivity in Psychological Research and School. In M. von Cranach, W. Doise & G. Mugny (Eds.). *Social Representations and the Social bases of Knowledge*, vol. 1 (pp. 69-77). Bern : Hogrefe & Huber.
- Schurmans, M.-N. & Dominicé, L. (1997). *Le coup de foudre amoureux : essai de sociologie compréhensive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Scribner, S. (1984). Toward a model of practical thinking at work. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 6, 1-2, 37-42.
- Seeman, M.V. (1976). The psychopathology of everyday names. *British Journal of Medical Psychology*, 49, 89-95.
- Segall, M. H., Dasen, P.R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. H. (1999/1990). *Human behaviour in global perspective: an introduction to cross-cultural psychology*. Needham Heights: Person Education Company.
- Sérieys, D. (1990). Comment tu t'appelles ? In J. Clerget (Ed). (1990). *Le nom et la nomination. Source, sens et pouvoirs* (pp. 178-196). Toulouse : érès.
- Shore, B. (1996). *Culture in mind. Cognition, Culture and the Problem of Meaning*. New-York/Oxford: Oxford University Press. (En particulier Chap. 2 & 14).
- Shotter, J. & Gergen, K. J. (Eds). (1989). *Texts of identity*. London : Sage.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology - what is it? In Stigler, J.W., Shweder, R.A., Herdt, G. (eds.). (1990). *Cultural psychology. Essays on comparative Human development*. (pp. 1-46). Cambridge : Cambridge University Press.
- Shweder, R. A. (1995). The confession o a methodological individualist. *Culture & Psychology*, 1,1, 115-122.
- Simonsen, M. (1981). *Le conte populaire français*. Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je.
- Sitruk-Wiesenfeld, D. (1998). *Chrétiens, juifs : quels mariages ?*. Paris : L'Harmattan.
- Smith, L. A. (1996). Unique names and naming practices among African American Families. *Families in Society*, 77 (5), 290-297.
- Smith, L. Dockrell, J. & Tomlinson, P. (Eds). (1997). *Piaget, Vygotsky and beyond. Future issues for developmental psychology and education*. London: Routledge.
- Sperher, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

- Sperber, D. (1996) *La contagion des idées*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Stern, D. (1977). *Mère/enfant, les premières relations*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Stern, D. (1995). The Parents' Representational World. *The Motherhood Constellation, A Unified View of Parent-Infant Psychotherapy* (pp. 18-40), New York : Basic Books.
- Stern, D. N. (1995/1997). *La constellation maternelle*. Paris : Calmann-Levy.
- Stigler, J.W., Shweder, R.A., Herdt, G. (eds.). (1990). *Cultural psychology. Essays on comparative human development*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Stolér, S. (1989). La parentification et ses troubles. In Lebovici, S. & Weil-Halperin, F. (1989). *Psychopathologie du bébé* (pp. 113-130), Paris : Presses Universitaires de France.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (2nd ed.). Thousand Oaks/London : Sage Publication.
- Strauss, C. & Quinn, N. (1997). *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Strauss, C. (1992a). Models and motives. In D'Andrade, R. & Strauss, C. (eds.) (1992). *Human motives and cultural models*. (pp. 1-20). Cambridge : Cambridge University Press.
- Strauss, C. (1992b). What makes Tony run ? In D'Andrade, R. & Strauss, C. (eds.) (1992). *Human motives and cultural models*. (pp. 191-224). Cambridge : Cambridge University Press.
- Streiff-Fenart, J. (1989). *Les couples franco-maghrébins en France* (pp. 115-127). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1988/1997). In S. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds.). *Handbook of Cross-cultural Psychology*, vol. 2 (pp. 1-41). Needham Heights : Allyn & Bacon.
- Swidler, A. (1986). Culture in action: symbols and strategies. *American Sociological Review*, vol. 51, April, 279-286.
- Szejer, M. (1997). *Des mots pour naître : l'écoute psychanalytique en maternité*. Paris : Gallimard.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social theory of intergroup behavior. In S. Worcel & W. G. Austin (Eds.). *Psychology of intergroup relations*. Chicago: MI, Nelson-Hall.
- Tap, P. & Malewska-Peyre, H. & (Eds.). (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tap, P. & Malewska-Peyre, H. (Eds.). (1992). *Marginalisation et troubles de la socialisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tap, P. (1988). *La société pygmalion ?* Paris: Dunod.
- Tbis, B. (1990). Nomination. In J. Clerget (Ed). (1990). *Le nom et la nomination. Source, sens et pouvoirs* (pp. 299-321). Toulouse : érès.
- Tilley, C. Y. (1999). Metaphor in language, thought and culture. *Metaphor and material culture*. (pp. 3-35). Oxford: Blackwell Publishers inc.
- Tisseron, S. (1985). *Tintin chez le psychanalyste. Essai sur la création graphique et la mise en scène de ses enjeux dans l'œuvre d'Hergé*. (pp. 65-72). Paris : Aubier /Archambault.
- Tisseron, S. (1992). *La Honte. Psychanalyse d'un lien social*. Paris : Dunod.
- Tisseron, S. (1994). Schèmes d'enveloppe et schèmes de transformation à l'œuvre dans l'image. In D. Anzieu (Ed.). *L'activité de penser. Émergences et troubles*. (pp. 41 -67). Paris : Dunod.
- Tisseron, S. (1995). Les images psychiques entre les générations. In S. Tisseron (Ed.). *Le psychisme à l'épreuve des générations. Clinique du fantôme*, (pp.123-142). Paris : Dunod.
- Tisseron, S. (1995). *Psychanalyse de l'image*. Paris: Dunod.
- Tisseron, S. (1996). *Le bonheur dans l'image*. Grenoble: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Tisseron, S. (1996). *Secrets de famille mode d'emploi*. Paris: Edition Ramsay.
- Tisseron, S. (1997). *Le psychisme à l'épreuve des générations*. Paris: Dunod.
- Tisseron, S. (1998). *Y a-t-il un pilote dans l'image ?* Paris: Aubier.
- Tisseron, S. (1999). *Comment l'esprit vient aux objets*. Paris: Aubier.
- Tisseron, S. (1999). *Nos secrets*. Paris : Aubier.
- Tomasello, M. (1996). The Child's contribution to culture. *Culture & Psychology*, 2, 3, 307-318.

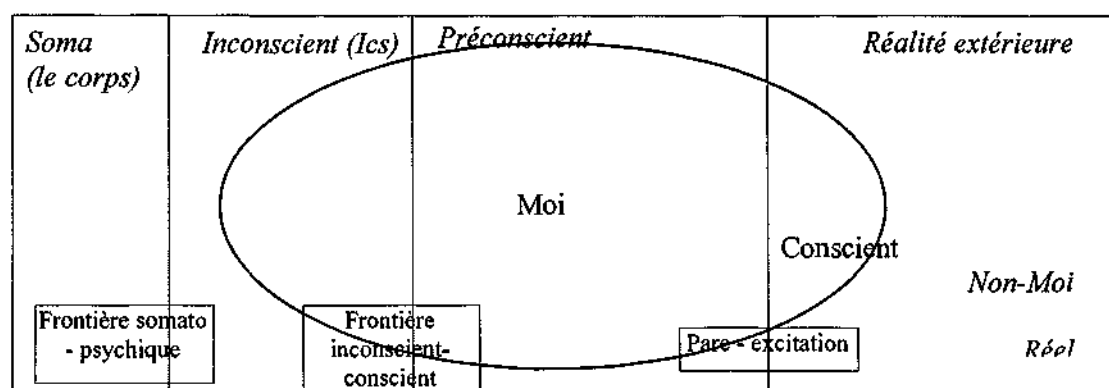
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Toomela, A. (1996a). How culture transforms mind: A process of internalisation. *Culture & Psychology*, 2, 3, 285-306.
- Toomela, A. (1996b). What characterises language that can be interiorised, *Culture & Psychology*, 2, 3, 319-322.
- Valentine, T. Brennen, T & Bredart, S. (1996). *The cognitive psychology of proper names*. London & New York : Routledge.
- Valsiner, J. & Lawrence, J. A. (1997). Human development in culture across the life span. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi. *Handbook of Cross-cultural Psychology*, vol. 2 (pp. 69-106). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Valsiner, J. (1998). Dualism displaced: From crusades to analytic distinctions. *Human Development*, 41, 350-354.
- Varro, G. (Ed.). (1995). *Les couples mixtes*. Paris : Armand Colin.
- Vaskovics, L. A. (1991). Kinderwunsch. In A. Engfer, B. Minsal & S. Walper (1991). *Zeit für Kinder !* (pp. 192-196), Weinheim und Basel : Beltz Verlag.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et formation continue*. Paris : ESF.
- Vincent, C. (1999). Les chemins de la perfection. *Le Monde*, jeudi 7 janvier 1999, 12.
- Vurpillot, E. (1999). Schème. In H. Bloch, E. Dépret (& al., eds). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, t.2 (pp. 1139-1141). Paris : Larousse, In extenso.
- Vygotsky, L. S. (1962/1985). La pensée et le mot. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (1985). *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 67-94). Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1962). Les racines génétiques du langage et de la pensée. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Ed.). (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. (pp. 49-66). Paris/Neuchâtel. Delachaux & Niestlé.
- Waddell, M. (1998). *Inside lives. Psychoanalysis and the growth of personality*. London: Duckworth.
- Warnier, J.-P. (1999). *La mondialisation de la culture*. Paris : la Découverte.
- Wertsch, J. V. (1993). Commentary [on Lawrence & Valsiner, 1993]. *Human development*, 36, 168-171.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York/Oxford : Oxford University Press.
- Wertsch, J.V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S Vygotsky et M.M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Ed.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*, (pp.139-168). Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Wertsch, J.V. (1995). The need for action in sociocultural research. In Wertsch, J.V., del Rio, P., Alvarez, A. (Eds.).(1995). *Sociocultural studies of the mind*. (pp.56-74). Cambridge : Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V., del Rio, P., Alvarez, A. (1995). Sociocultural studies: history, action and mediation. In Wertsch, J.V., del Rio, P., Alvarez, A. (Eds.).(1995). *Sociocultural studies of the mind*. (pp.1-33). Cambridge : Cambridge University Press.
- White, J. M. (1991). *Dynamics of Family Development. A Theoretical Perspective*. New York / London : The Guilford Press.
- Wicki, W. (1997). *Uebergänge im leben der Familie. Veränderungen bewältigen*. Bern : Hans Huber.
- Winnicott, D. W. (1956). La préoccupation maternelle primaire. In D. W. Winnicott (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp. 168-174), Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Winnicott, D. W. (1960). Distorsion du moi en fonction du vrai et du faux self. In D.-W. Winnicott. *Processus de maturation chez l'enfant* (pp. 115-131). Paris: Payot.
- Winnicott, D. W. (1971/1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1986/1988). *Conversations ordinaires*. Paris : Gallimard.

- Winnicott, D. W. (1989). *Psycho-analytic explorations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Zajde, N. (1993). *Souffle sur tous ces morts et qu'ils vivent! La transmission du traumatisme chez les enfants de survivants de l'extermination nazie*. Grenoble: Édition La Pensée Sauvage.
- Zavalloni, M., & Louis-Guérin, C. (1988). La transdimensionnalité des mots identitaires. *Revue internationale de Psychologie sociale*, 1(2), 173-187.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2000). *Which prerequisite and corequisite for competencies?* Page edited on the Internet Site of the Swiss Federal Statistical Office, Project "Definition and Selection of Key competencies".
- Zittoun, T. (1996). L'envie devant soi: Étude monographique du secteur de préapprentissage du centre professionnel du littoral neuchâtelois. *Dossiers de Psychologie*, 46, Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Zittoun, T. (1996b). Non sono tutti fascisti. Immagini di sé e degli altri nei ragazzi della scuola ebraica. *La Rassegna Mensile di Israel*, 62, (3), 155-187.
- Zittoun, T. (2001). *Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique juive et à son utilisation contemporaine*. *Dossiers de psychologie*, 58, Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie.
- Zittoun, T. (à paraître). Preapprenticeship as Transition. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds). *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Zittoun, T., & Cesari Lusso, V. (1998). Bagage culturel et gestion des défis identitaires. *Cahiers de psychologie*, 34 (Université de Neuchâtel), 1-63.
- Zittoun, T., Perret-Clermont, A.-N., & Carugati, F. (1997). Note sur la notion de conflit socio-cognitif. *Cahiers de Psychologie*, 33. (Université de Neuchâtel), 27-30.
- Zonabend, F. (1980). Le Nom de personne. *L'Homme*, 20 (4), 7-24.

LEXIQUE

Appareil psychique : Les approches psychanalytiques qui s'inscrivent dans la lignée freudiennes reconnaissent à des degrés divers un certain modèle général du psychisme, en tant qu'il se développe dans un corps donné, et qu'il comprend une organisation en différentes zones, différemment accessibles à la conscience. D'un point de vue « topique », ou « géographique », six zones sont distinguées : le corps (dont proviennent les sensations, les pulsions...) ; l'inconscient ; le préconscient ; le conscient ; le réel (la réalité extérieure), dont proviennent les perceptions. Nous présentons ici une adaptation de la présentation qu'en fait Green. L'appareil psychique regroupe pour Green les zones du psychisme qui échappent à la conscience, c'est-à-dire ce qui est à gauche de la barrière conscient-inconscient ci-dessous.

Un modèle du psychisme : topique



L'inconscient désigne l'activité psychique qui échappe à l'appréhension de la personne ; ce n'est cependant pas « l'inconscient cognitif » évoqué par certains travaux - qui désigne le travail invisible, automatique, du traitement de l'information par le cerveau¹⁵⁷. L'inconscient entretient des apports dynamiques avec les pulsions et le conscient ; en principe il est constitué des pulsions refoulées, qui n'ont pas pu arriver au conscient. Le Moi, la partie du psychisme dont la personne fait l'expérience en tant qu'elle-même, englobe les zones du Conscient, du Préconscient et une partie de l'Inconscient. Ces trois zones seulement sont accessibles, aux prix de certaines transformations, à la conscience.

Ce modèle reprend grossièrement les données des deux topiques freudiens. L'idée est alors que toute formation psychique, toute idée, représentation, est intermédiaire entre le corps et le réel. En effet, deux mouvements sont à l'origine des images psychiques (des représentations). D'un côté, des perceptions proviennent du dehors ; de l'autre, des sensations, des pulsions proviennent du corps. Les « pulsions » sont des « poussées vers », une forme « d'intentionnalité présubjective » (Green, 1995, p.269) ; elles sont à la base des dynamiques psychiques (il y a une intention de, quelque chose à satisfaire, un manque ; c'est cet « appel d'air » qui engendre un mouvement dont les représentations sont une des conséquences ; en ce sens, Green parle de « motion pulsionnelle »). Les auteurs ont identifié différents types de pulsions : les pulsions sexuelles, puis les pulsions d'amour, de mort, de vie. Les pulsions sont dirigées soit vers quelque chose d'extérieur au soi dans le but d'une satisfaction (*pulsion d'objet*, dirigée vers quelqu'un, quelque chose...), ou vers le Moi. L'affect (l'émotion) est la partie de la motion pulsionnelle orientée vers le Moi ; la joie,

¹⁵⁷ « En parlant de l'inconscient, nous voulons signifier plusieurs choses. La première est l'existence d'une activité psychique qui échappe à l'appréhension du sujet. Ce truisme qui consiste à répéter qu'il s'agit d'une activité psychique est nécessaire pour opposer l'inconscient des psychanalystes à la non-conscience des mécanismes biologiques ou l'inconscient purement formel que font intervenir les linguistes ou les anthropologues. Ce dernier inconscient, pour n'être pas de type biologique, reste cependant très différemment organisé par rapport à celui des psychanalystes, car pour ce qui concerne ce dernier, l'idée que le refoulement y est à l'œuvre est centrale. Ceci bien qu'à côté de l'inconscient refoulé existe un inconscient qui ne se confond pas avec le refoulé et peut affecter l'opération même du refoulement (le Moi inconscient de ses propres défenses) ». (Green, 1992, p. 293-295)

l'angoisse, la tendresse, tous les aspects de la vie émotionnelle sont des affects. L'autre partie en est orientée vers le corps.

Ces motions s'organisent donc à partir du corps, ou alors depuis l'extérieur, et affectent le corps et le Moi. Il y a donc toujours un mouvement qui part de la gauche du schéma, et qui tend à le traverser tout du long. Cependant, ces différentes zones de psychisme sont relativement étanches : les contenus psychiques ne s'y déplacent pas librement. C'est en effet là que les « barrières » d'une zone à l'autre entrent en fonction. Par exemple, des affects ou des perceptions trop violents, dangereux pour le psychisme, peuvent ne pas passer la frontière somato-psychique et dès lors être conservées sous une forme somatique¹⁵⁸ ; ils ne trouveront pas de correspondance dans l'inconscient, et ne pourront pas être représentées. Des pulsions issues de l'inconscient peuvent ne pas passer le filtre inconscient-conscient, parce qu'elles sont inadmissibles pour le conscient, par exemple lorsque leur réalisation supposerait une infraction à des règles sociales intériorisées. Un travail de refoulement a alors lieu à la frontière inconscient-conscient et qui renvoie les pulsions à l'inconscient, faisant barrage à leur tension de réalisation. Le Moi, qui englobe conscient et inconscient, est ainsi soumis à des conflits forts. Ceux-ci ont notamment pour conséquence que le système inconscient, visant à la satisfaction des motions pulsionnelles, tend à les « déguiser ». Ces solutions de compromis ont alors l'air conformes aux exigences du conscient et « passent » ainsi la frontière inconscient/préconscient - conscient.

L'activité psychique inconsciente est elle-même d'un côté régulée par des facteurs liées à la réalité (l'épreuve de réalité de Freud) et de l'autre par des *fantasmes originaires* (fantasmes de séduction, castration, scènes primitive). Le modèle dit du « complexe d'Oedipe », condense et articule ces fantasmes originaires. Ce modèle repose en effet sur un principe de *triangulation* élémentaire, qui trouve un double fondement, d'une part biologique :

compte tenu du fait que tout être humain est né de la réunion de deux autres dont il est séparé par la différence des générations et qui sont séparés entre eux de la différence des sexes, cette double différence est à l'origine d'une définition de la subjectivité en termes triangulaires et implique le dépassement d'une perspective ontogénétique que suivrait un schéma développemental accordant une priorité à la relation duelle mère-enfant comme fondement du psychisme (Green, 1995, p.297, ou Green, 1990).

Il paraît raisonnable de le considérer comme une sorte de structure universelle réunissant les différents fantasmes originaires.

Dans le cadre d'un tel modèle, Green propose une description de l'élaboration des représentations (des images mentales). Premièrement, les pulsions peuvent être considérées comme des formes psychiques de représentation des excitations nées à l'intérieur du corps. Cette quasi-représentation s'associe à une forme de représentation inconsciente de chose ou d'objet (ce vers quoi tend la pulsion, ce à quoi s'adresse l'affect) qui a une origine mémorielle et externe : elle est liée à la trace mnésique d'une satisfaction antérieure de pulsion par cet objet alors internalisé (représentant-représentation). La représentation inconsciente naît donc de la « cooptation » (Green 1995, p.315) d'un affect et de ce « représentant -représentation » ; l'affect s'y donne à voir essentiellement comme intensité de l'investissement. La représentation inconsciente a donc une origine physique et liée à l'extérieur (l'objet intériorisé lié à une expérience d'interaction avec l'environnement). Lorsqu'une représentation inconsciente, portée par la tension de réalisation de l'affect, tend à passer dans le conscient, ses deux composantes peuvent être séparées : l'affect peut être refoulé ; la représentation peut faire objet d'un « désaveu ». Ce « désaveu » rend l'image inaccessible à l'inconscient. Comme nous allons le voir un peu plus loin, cette scission entre représentations et affects peut se manifester dans le langage. Les processus par lesquels l'inconscient « déguise » les pulsions, mais de manière plus générale, associe des représentations, sont les « processus

¹⁵⁸ Les pulsions et les affects « dangereux », comme des émotions trop violentes, ou remettant en question l'intégrité psychique, ont un pouvoir désorganisateur très fort. Certains travaux cliniques montrent en effet que ces affects peuvent ne pas passer la barrière de l'inconscient, auquel cas ils se figent dans une forme somatique (par exemple certaines maladies psychosomatiques) (Debray 1996). Il apparaît aussi que les représentations qui leur sont liées sont comme « gelées » dans l'inconscient, « enkystées ». Sur ce schéma, ces contenus seraient localisés dans la zone inconsciente hors de portée du Moi.

primaires ». Les processus primaires, mis en évidence par Freud dans son analyse du « travail du rêve », répondent principalement à des logiques d'association, de déplacement, de condensation, mais ne supportant ni la causalité, ni la temporalité. Ainsi, dans l'inconscient se rencontrent des images et des affects.

Au niveau de la conscience, deux autres formes de représentations se rencontrent : « la représentation de chose ou d'objet consciente, associée aux représentations de mots qui lui correspondent » (Green, 1995 p.315). Les représentations de mots obéissent à la logique propre de l'organisation du langage, foncièrement différente de celle du psychisme. En effet, le langage est avant tout organisé par des processus dits « secondaires ». Ces processus secondaires, mis en évidence par Freud lorsqu'il analysa les modes de mises en récit des rêves de ses patients, rassemblent essentiellement les relations de causalité, de succession, d'exclusion, de négation. L'une des difficultés que pose alors ce modèle est celui de la correspondance possible entre les représentations de mots et les représentations de choses, entre des éléments unis par des chaînes secondaires et des éléments unis par des processus primaires. La mise en mot a notamment pour fonction de lier ces processus primaires, plus près des émotions, et les processus secondaires. Dans les termes de Green, ce sont des *processus tertiaires*, ou de *liaison*, qui permettent la synthèse de ces deux types de processus.

Appropriation : L'appropriation est « un processus par lequel on prend les mots et les occurrences des autres et on les fait nôtres », et suppose, d'une certaine manière, un processus d'accommodation (Beals 1998, p.14).

Artefact : ici, un artefact est un objet ou un support matériellement isolable, qui *contient* certains arrangements d'éléments sémiotiques*. La cohérence interne de ces objets et un certain niveau de signification leur ont été attribuées intentionnellement par certains agents sociaux ; leur diffusion est assurée (en général) par d'autres agents sociaux. Une telle définition permet d'inclure dans cette catégorie d'artefacts des livres, des films, des chansons, des œuvres d'arts, etc. Cette définition est donc plus étroite que celle que reconnaissent d'autres auteurs comme Cole (1996).

Compétence symbolique : Capacité à mobiliser (consciemment ou inconsciemment) des éléments culturels complexes (artefacts* ou composantes de systèmes traditionnels*) pour leurs fonctions de ressources culturelles* permettant un travail d'élaboration symbolique*.

Culture : Notion complexe, extrêmement utilisée dans des acceptions très différentes. La notion de « culture » employée dans les champs de la psychologie culturelle, enracinée d'un côté dans les travaux soviétiques de Vygotski et Luria, de l'autre dans le terreau des recherches anthropologiques, désigne un certain nombre de produits de l'activité humaine constitués en systèmes plus ou moins organisés. La notion réfère donc parfois à un ethos général, parfois à une structure englobante ou un système comme dans la définition - classiquement admise - de l'anthropologue Geertz :

Le concept de culture auquel j'adhère (...) désigne un modèle de significations incarnées dans des symboles qui sont transmis à travers l'histoire, un système de conceptions héritées qui s'expriment symboliquement, et au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et développent leur connaissance de la vie et leurs attitudes devant elle (Geertz 1973, p.21)

Dans la conception de Geertz, la culture offre des modèles* de la réalité (qui permettent de l'organiser, la rendre lisible, intelligible) et des modèles *pour* (l'action, la pensée). Une telle définition, basée sur une approche anthropologique, caractérise avant tout les groupes culturels de type traditionnel*.

La notion renvoie parfois à un ensemble d'éléments culturels* rassemblés consensuellement sous un label (par ex. : la culture littéraire), avec ou sans l'idée d'un groupe (par ex. : la culture « rap »), ou alors à des collections d'éléments culturels plus ponctuels – des pratiques, des objets, des

signes... Cette distinction n'exclut pas que les deux formes de cultures – systèmes et éléments ponctuels coexistent dans les sociétés modernes.

Dans une perspective psychologique, la notion désigne en particulier les formes de cultures susceptibles de jouer un rôle dans la définition identitaire, la constitution ou la médiation de la vie psychique, sociale et le rapport de la personne au monde et aux autres. La « culture » d'une personne désigne souvent ce qu'elle a acquise par socialisation primaire – l'ensemble de choses culturelles qu'elle a internalisées lors des premières relations avec son environnement humain et matériel, sa famille ou les personnes avec qui elle a grandi, son groupe, et par lesquelles ses premières compétences se sont développées. Cette culture première d'une personne ne recouvre pas nécessairement une « culture » socialement identifiée en tant que telle, et n'est pas nécessairement une culture traditionnelle*. Par son parcours, la personne traverse en revanche un grand nombre de groupes et d'espaces sociaux dont elle peut acquérir les cultures.

Culture personnelle : « système unique de significations (sens personnels) constructivement internalisées qui guident la réflexion personnelle du sujet sur le monde » (Valsiner 1997), même si « des *alters* sociaux sont impliqués dans l'activité de construction » (Lawrence & Valsiner 1993). C'est l'ensemble de toutes les ressources culturelles d'une personne (ou encore : son répertoire symbolique). Elle résulte de la fréquentation de la personne de systèmes et d'objets culturels.

Culturel (élément culturel) : Une personne, une chose peut être considérée comme culturelle lorsqu'elle répond à certains critères : "To say something is cultural is - at minimum - to say that it is shared by some significant number of the members of a social group ; shared in the sense of being behaviorally enacted, physically possessed or internally thought. Further, this something must be recognized in some special way and at least some other are expected to know about it ; that is, it must be intersubjectively shared. Finally, for something to be cultural it must have the potential of being passed on to new group members, to exist with some permanency through time and across space". (D'Andrade 1992, p. 230).

Cette définition, qui a été développée pour des terrains liés au quotidien dans des sociétés modernes, ne présuppose pas de système englobant. Ici, les actions, les objets, les pensées peuvent être culturelles ; des pratiques, des valeurs, des langages sont culturels (Segall, Dasen, Berry, Poortinga 1999).

Les éléments culturels sont notamment caractérisés par leur dimension *symbolique*. *En ce sens, ils constituent une interface entre le monde et la personne, l'environnement et le psychisme.

Nous distinguons principalement trois types d'éléments culturels, en fonction du type de forces qui garantissent la cohésion des significations qu'ils véhiculent. En fonction de la perspective adoptée, certains objets peuvent appartenir à plusieurs types :

1) celui des objets, langages, récits, idées, en tant qu'ils sont des *composantes* d'un système culturel de type traditionnel qui lui confère sa signification. Ainsi, un encensoir trouve sa signification symbolique aussi parce qu'il est part d'un réseau complexe d'objets qui sont liés à des récits religieux.

2) Celui des *artefacts** est constitué par des objets ou des supports matériellement isolables, qui *contiennent* certains arrangements d'éléments sémiotiques (des objets dont la fonction première est de susciter ou renvoyer à des significations, comme les mots, la musique, etc.). La cohérence interne de ces objets et un certain niveau de signification leur ont été attribuées intentionnellement par certains agents et sociaux ; leur diffusion est assurée par (en général) d'autres agents sociaux. Une telle définition permet d'inclure dans cette catégorie d'artefacts des livres, des films, des chansons, des œuvres d'arts, etc.

3) Celui des complexes d'idées, d'images, de potentialités d'actions que constituent les *représentations sociales*, en tant qu'elles sont des cristallisations de réseaux d'idées et de supports symboliques. A la différence des deux formes précédentes, leur existence est due à des jeux de forces sociales qui leurs sont « externes » qui permettent de tenir ensemble ces idées – qui peuvent par ailleurs être diffractées sur d'autres formes d'éléments symboliques.

Dialogue : Bakhtine, souvent considéré comme à l'origine de l'attention des psychologues culturels pour le dialogue, proposait de considérer les « harmoniques dialogiques » du discours ou de la pensée - des formes d'échos connotatifs, associatifs de certains flux représentatifs intérieurs ; Wertsch (1985) parle « d'indexation ».

Au-delà de sa réalisation dans les interactions et de son rôle primordial dans la construction et le développement de la pensée et du langage (cf. Chap. 2), après les travaux de Vygotsky, la notion de dialogue a été utilisée comme concept pour désigner certains processus, ou pour développer un cadre théorique plus général, de type « dialogique ».

Dans son acception plus limitée, la notion a été étendue à des formes de dialogue intérieurs, avec des *alters* interiorisés (réels ou fictifs) ou avec soi-même et son passé (Bruner 1990, Baltes & Staudinger 1996, Hermans & Kempen 1993). Dans le cadre de ses travaux, Josephs (1997) considère par exemple le dialogue avec les morts comme une forme de « dialogue intérieur » par lequel des significations se construisent, dans une perspective développementale¹⁵⁹ ; Hermans & Kempen (1983) considèrent comme « dialogique » le principe par lequel des romans deviennent cadre de référence dans la vie des personnes. Parler de « dialogue »¹⁶⁰ pour désigner ces processus psychiques est cependant plus problématique, notamment parce que cette notion, utilisée dans un sens métaphorique, tend à induire l'idée que le langage dans la tête est similaire au langage réel, et que le discours permet d'accéder assez fidèlement à certains processus mentaux. Ou encore, en aplatissant les sources des « voix » intérieures - voix sociales, institutionnelles, médiatiques ; voix de parents, d'amis et de proches ; voix imaginaires - une approche telle que celle de Hermans & Kempen (1993) ne nous permet pas de comprendre en quoi des échos des « voix » de différentes sources sont susceptibles d'affecter ou de moduler de manière spécifique et différente des discours ou des pensées. En ce sens, puisque nous nous intéressons à la manière dont différents types de ressources culturelles entrent dans la construction de signification, formuler en termes de « dialogue » les processus qui se déroulent dans la négociation de signification à partir de la « culture personnelle » des personnes n'est pas très pertinent. Ces travaux rappellent néanmoins que certains processus de construction de signification sont liés au fait qu'à un moment donné la personne adopte mentalement deux points de vue différents (successivement, simultanément, en alternance...), dont l'un au moins est d'origine sociale, sur une question donnée. Cette confrontation, et l'oscillation de points de vues qu'elle crée si elle est soutenue dans le temps, peut alors éventuellement mener la personne à élaborer de nouvelles représentations. Ainsi la notion de dialogue « interne » nous semble bien désigner une séquence de processus de décentrations ou de confrontation de points de vue divergents d'origine sociale (Zittoun, Perret-Clermont & Carugati 1997).

Dans son acception plus large, la notion de dialogisme permet de définir un méta-cadre théorique rassemblant des approches qui, comme la nôtre, reconnaissent la nature profondément socioculturelle et interactive de la pensée et du langage - se distinguant d'approches plus monologiques (Cf. notamment Linell 1998).

¹⁵⁹ La recherche de Josephs (1998) est basée sur l'idée que le développement de l'adulte suppose l'idée d'une transformation de soi, supposant une mobilisation d'aspects passé de soi, présents et futurs, et que de telles modifications ont lieu lorsque la personne doit construire de nouvelles significations pour faire face à des situations comme la confrontation à la mort d'un proche. Josephs se concentre par exemple sur le rapport des personnes aux tombes de leurs proches. Elle montre comment, en effet, les personnes « parlent » au disparu, dialoguent avec elles ou simplement leur adressent un certain nombre de pensées. Au travers de ces énoncés émergent une image du disparu au passé, une idée de la mort de la personne sur la tombe au présent, ainsi que des représentations du futur - sa propre mortalité. Ainsi, en rendant signifiant la mort par une dialogue « comme-si » la personne était là, dans un espace symbolique organisé par un certain nombre de rites, la personne travaille à son développement, par l'élaboration de certaines représentations, mais aussi par un travail sur sa propre identité.

¹⁶⁰ La notion de *dialogue*, issue du grec, signifie à l'origine « discussion, entretien » et a été d'abord utilisée pour parler des discussions des philosophes - Aristophane, Platon. Le terme grec est lui-même constitué par un verbe signifiant « rassembler, cueillir » et qui a donné notre « lire » (qui signifierait alors rassembler des lettres ensemble) et un préfixe « dia », qui exprime l'idée de « passage à travers » (sources : Von Wartburg 1934, Robert (Dictionnaire historique de la langue française) 1982, Robert (Dictionnaire étymologique de la langue française) 1979).

Élaboration psychique : terme générique qui désigne les processus par lesquels une expérience est psychiquement travaillée, dans ses aspects cognitifs et émotionnels, et par lequel elle est intégrée au psychisme. Parmi ceux-ci entrent des processus conscients et inconscients. Les processus d'assimilation-accomodation piagétien, les processus de symbolisation, sont des processus par lesquels se fait l'élaboration.

Nous parlons d'*élaboration symbolique* quand cette élaboration se fait par la médiation d'éléments culturels (par le recours à des ressources culturelles en particulier lorsqu'ils ouvrent des espaces symboliques).

Externalisation : la notion d'*externalisation* est complémentaire de la notion d'*internalisation**, et serait le processus par lequel la personne peut modifier symboliquement, voire activement, la culture qui l'entoure, ou la « culture collective ».

Internalization and externalization involve reciprocal cyclical processes by which the person operates on semiotic material, the signs that stand for the objects and events within the meanings the collective-culture constructs and uses to represent its realities. By 'internalization', we understand the process by which meanings that are held out for the individual by social structures and social others are brought over into the individual's thinking. This process of bringing over meanings is bi-directional (from outer to inner world, and back), and constructive. What originally had collective-cultural meaning in the inter-personal (or inter-mental) domain, under the guidance of socially shared interpretations of reality becomes intra-personal (intra-mental). (Lawrence & Valsiner 1993). This transposition occurs during social interactions, for example, when two persons are engaged in dyadic problem solving, during explicitly teaching episode, or implicitly while person engage in the normal activities of life. The reciprocal process of 'externalization' connotes activities in the injection back into the social environment of material that once was social in character and had become personal (Selmin 1989, Valsiner 1989) ». (Lawrence & Valsiner 1997, p. 95).

Selon certaines acceptions du terme, le fait de parler peut être considéré comme une forme d'externalisation - au sens de production culturelle nouvelle sur la base d'éléments internalisés.

Identité : Notion problématique mais utile, qui désigne ici deux niveaux du sentiment de soi, ou du self tels qu'ils peuvent être observés au travers des productions ou des discours des personnes : (1) à un premier niveau, elle désigne l'expérience essentielle et constitutive de la personne d'être (relativement) autonome, différenciée, tel qu'elle est envisagée dans les approches cliniques ou développementales (Winnicott 1971, Erikson 1975). Indépendamment du fait que les cultures développent plus ou moins le sentiment d'être autonome ou membre d'un tout, cette définition concerne par exemple la constitution psychique du petit enfant ; (2) à un deuxième niveau, psychosocial, la notion d'identité désigne les définitions de soi qui sont expérimentées au travers des dynamiques d'appartenances et de personnalisation, de ressemblance et de différenciation. (Tap 1988, Tajfel & Turner 1986). L'identité peut alors être considérée comme un complexe de représentations, avec leurs dimensions sociales, affectives, idéelles, évaluatives, liées à des actions possibles. Elle est d'un côté donnée par les rapports de soi aux autres, aux jeux des appartenances de groupe - familiales, culturelles, sociales, professionnelles, et aux relations intergroupes, aux rapports de ces appartenances avec le contexte social etc.. De l'autre côté, elles sont nouées à la culture personnelle (avec ses composantes représentationnelles, symboliques etc..), liées à la manière qu'à une personne de se réapproprier ses appartenances, internaliser et modifier certains de ces aspects, au gré de ses élaborations conscientes et inconscientes, de ses interactions avec autrui et avec le monde (Duveen 2000, Zavalloni & Louis-Guérin 1988). Ces dimensions sont notamment observables ou actualisées dans des contextes d'interaction spécifiques, quand une personne parle en « Moi je » ou en « Nous ». Au niveau (1), l'identité suppose une forme de stabilité et de cohérence dans le temps ; au niveau (2), l'identité est extrêmement dynamique, sensible aux contextes et au temps. De fait, ces deux niveaux d'analyse peuvent être considérés comme articulés, notamment par des dimensions transversales comme les dimensions émotionnelles liées à l'estime de soi, l'image de soi, et certains processus d'élaboration identitaire.

Image mentale : « En psychologie, la notion d'image mentale peut être définie comme « représentation intériorisée et structurée d'un objet ou d'un événement, antérieurement perçu ou construit par le sujet. De son interaction avec le milieu, l'organisme conserve des traces internes, éphémères ou permanente. L'image mentale (ou imagerie mentale) constitue un ensemble structuré de traces permanentes, sa présence rend possible des processus d'identification, de discrimination, d'évocation et d'anticipation. (...) Les images ne permettent que la figuration d'états, des représentations de transformations exigeant la mise en œuvre des opérations cognitives proprement dites. Par rapport aux concepts, les images présentent en outre un caractère essentiellement individuel ; elles sont le produit de l'interaction d'un sujet particulier avec un objet particulier ». Bronckart (1991, p. 349).

Intériorité : Notion métaphorique désignant l'espace intérieur dans lequel se fait la rencontre entre le symbolique (culturel) et l'expérience personnelle intime (émotionnelle et plus généralement mémorielle). La dimension spatiale suggérée par cette métaphore permet de faire appel à la notion d'espace transitionnel proposée par Winnicott pour examiner ce qu'est une expérience « culturelle » - ou son souvenir. En termes freudiens ou chez Green, cela recouvre en partie le préconscient ; ici, nous mettons l'accent sur ce recouvrement du culturel et de l'intime, du social et de l'individuel. Ainsi, à un niveau, il y a la réalité matérielle et sociale des rites, des récits, des films - l'organisation de symboles particuliers, de lettres sur une page, d'images sur de la pellicule ; à un autre niveau, ces éléments culturels permettent à une personne d'explorer des espaces imaginaires, de « voir » une sorte de film intérieur quand elle lit un livre, de sentir des mouvements et des émotions en écoutant une chanson ; dans cet espace, le jugement de vérité est suspendu. En fait, les espaces que créent les symboles n'existent pour moi, dans mon intériorité, que parce que je nourris et que j'anime ces symboles culturellement organisés avec ma vie imaginaire, mes souvenirs et mes émotions.

L'intériorité permet de désigner la vie intrapsychique, face cachée de la part active de positionnement de la personne dans un espace culturel (subjectivité*).

Internalisation : La notion d'*internalisation* désigne le processus de « passage » de la signification culturelle partagée au psychisme individuel.

En termes généraux, l'internalisation se rapporte au processus par lequel un matériau présenté à l'individu par un alter social (*social others*) est importé dans le domaine intrapsychique de la pensée et des processus affectifs, que l'alter social soit une personne, une institution sociale, ou des schèmes, emblèmes (*devices*) externes médiatisant culturellement construits. Avec l'internalisation, ce qui était à l'origine interpersonnel (ou *intermental*) devient interpersonnel (*intra-mental*) au cours du développement (Lawrence & Valsiner 1993, p.151)¹⁶¹.

Interprétation : Dans un sens spécifique ici, processus de lecture, de construction de signification, d'une expérience ou d'un événement faisant appel à la médiation de ressources culturelles.

Métaphore : La notion de métaphore¹⁶² s'avère pertinente pour montrer certains des effets organisateurs de la culture pour la pensée. La conception développée sur la base de l'analyse de discours par Strauss et Quinn, pour lesquelles une métaphore renvoie toujours à un modèle culturel (cf. Chap. 2), a été ultérieurement rediscutée (Shore 1996, Tilley 1999). Shore interroge notamment la nature de la relation entre métaphore et modèles culturels : pour lui, en tant que structure organisatrice, la métaphore est une forme culturelle. Tilley propose quant à lui de ne pas oublier les supports non linguistiques et matériels des métaphores culturelles. En fait, ces différentes approches se réfèrent en grande partie aux travaux de Lakoff et Johnson (1980). Ceux-ci ont précisément montré à quel point les structures sous-jacentes aux métaphores préférentielles du langage

¹⁶¹ Traduction personnelle de l'anglais.

¹⁶² La notion de métaphore telle qu'elle est utilisée dans le cadre des travaux présentés ici n'est pas strictement conforme aux distinctions proposées par les approches rhétoriques et poétiques. En particulier, les distinctions entre métaphore, analogie et métonymie ne sont pas clairement conservées. Malgré l'appauvrissement indéniable de ce fait, nous avons décidé de suivre ici ces tendances à utiliser la notion de métaphore dans un sens assez générique pour englober, par exemple, l'analogie.

traduisent nos expériences physiques, perceptuelles et émotionnelles du monde (ainsi des expressions spatiales, comme la « haute société » versus le bas, ou des expressions comme « bouillir » de rage, « fondre » de tendresse etc.. reflèteraient des états du corps). Les métaphores linguistiques sont elles-mêmes basées sur des sortes de métaphores conceptuelles, qui se basent sur des expériences quotidiennes, familières pour représenter et structurer des contenus qui sinon n'auraient pas de possibilité d'existence (Lakoff, 1987).

Au-delà de ces locutions, toute structure organisant un certain nombre d'expériences du monde et qui peut être appliquée à un autre ensemble d'expériences plus ou moins organisées entre elles peut être considérée comme métaphorique. La fonction métaphorique d'un objet, d'un geste - et par extension d'un récit - serait due à notre perception de propriétés de son organisation interne, sur la base desquelles nous pourrions structurer et articuler un certain nombre de composantes d'une autre expérience (le terme utilisé en anglais est « to map »). Cela suppose qu'une personne perçoive une forme de similitude entre deux expériences - même tout à fait subjective et intuitive, reposant par exemple sur une qualité émotionnelle ou perceptive tout à fait locale. Le gain de sens de cette mise en rapport métaphorique est important ; de nouvelles significations, de nouvelles associations enrichissent alors la situation elle-même reconfigurée (ainsi de la métaphore : « l'amour est un voyage au long cours » est susceptible d'enrichir l'idée d'amour par des associations relatives au rythme, à la spatialité, au confort, aux loisirs, aux accidents, etc.).(cf. notamment Gibbs 1994 pour une synthèse)

En soi, l'opération métaphorique est culturelle - de la même manière que certains raisonnements inférentiels sont culturellement déterminés (par ex. Cole 1996 au sujet des travaux de Luria). Nous avons vu dans les exemples donnés par Lakoff et Johnson mais aussi, plus haut, par Quinn et Strauss, que celles-ci peuvent déboucher sur des locutions plus ou moins figées et standardisées.

C'est précisément sur ce point que la position de Ricoeur (1976) diffère de ce qui précède. Celui-ci qualifie ce genre d'allégorie ou d'analogie, et réserve le terme de métaphore à des processus dynamiques. Il s'intéresse en effet au *travail* de la métaphore, processus de restauration de signification lorsqu'une personne est confrontée à un énoncé qui, dans son sens littéral serait absurde dans un contexte donné. Cette absurdité mène le lecteur ou l'auditeur à faire « violence » au texte, qui effectue alors un « twist » visant à restaurer un sens plausible ; pour ce faire, il doit se propulser à un autre niveau de compréhension (le sens figuré). Ce sens serait alors réintrojecté dans la situation de départ. A nouveau, cette opération de remise en contact de deux niveaux de sens basée sur une ressemblance, même lointaine, ferait alors émerger des relations, des correspondances sinon implicites, conférant un nouveau relief à la situation de départ. De l'information est ajoutée, la représentation première acquiert une autre lisibilité et entre dans un jeu de correspondances nouvelles. Si l'opération discursive est rationnelle, l'injection de sens qui en résulte fait ainsi appel à une expérience complexe¹⁶³. En ce sens, la métaphore ne peut exister qu'en tant que processus d'interprétation actif d'un lecteur ou d'un auditeur. Allant dans le même sens, Sperber & Wilson (1986) indiquent que ce processus d'interprétation découle directement de la recherche de la pertinence d'un énoncé auquel une personne est confrontée dans un contexte donné. C'est par la recherche de ce qui pourrait rendre tel énoncé pertinent dans ce contexte que la personne explore des relations potentielles à l'énoncé ainsi que les liens que celles-ci auraient avec le contexte, ainsi qu'avec les représentations, savoirs etc.. qu'elles peuvent associer au contexte en question. La beauté d'une métaphore qui demande un grand travail d'interprétation - qui est, pour Sperber et Wilson, naturel, non volontaire - serait alors liée au fait qu'elle condense de larges champs d'images et de connaissances.

Nous admettons ici avec Ricoeur que, de ce fait, une métaphore ne soit ni traduisible, ni remplaçable dans un contexte donné. Avec Tilley, nous admettons en outre que des éléments culturels non linguistiques peuvent aussi avoir des fonctions métaphoriques. La notion de métaphore désignera pour nous le processus par lequel deux « structures », dont l'une au moins est

¹⁶³ Tilley (1999) critique la distinction forte que Ricoeur pose entre sens littéral et sens figuré. Nous pouvons admettre que la distinction notionnelle désigne avant tout les fonctions d'un énoncé dans un contexte donné.

symbolique et culturelle, sont mises en relation et s'enrichissent l'une l'autre sur la base d'analogies partielles et locales plus ou moins consciemment perçues. Dans cette acception, les analogies peuvent être considérées comme des opérations plus élémentaires par lesquelles se construisent des liens métaphoriques. Les formules allégoriques indiquent alors des formes métaphoriques figées, socialement admises ; elles ne font pas « violence » à la signification (Ricoeur 1976). Nous nous intéressons en particulier aux métaphores non conventionnelles construites sur la base d'un élément culturel (un récit, une oeuvre mais aussi une pratique conventionnelle). Ce que cette structure est alors potentiellement susceptible de structurer - dans l'exemple donné plus haut, ce sont des expériences associées à la vie amoureuse - peut être de l'ordre de l'expérience individuelle, subjective, mais aussi plus partagée ou collective. Nous retenons également en particulier les rapprochements innovateurs entre un artefact et de telles expériences. Par exemple, il est possible d'imaginer qu'un récit puisse offrir, pour une personne dans une certaine situation, une forme de métaphore pour une situation quotidienne.

Mixité : Varro (1995) distingue les approches de la mixité qui considèrent le mariage mixte comme indice d'intégration, résultant de stratégies positives d'individus migrants en France de celles qui étudient le mariage mixte en lui-même, « comme outil pour étudier et mesurer les phénomènes d'interaction entre les groupes sociaux » ou comme situation spécifique et singulière (à distinguer d'un hypothétique mariage « non-mixte »). En tous les cas se pose la question des critères de ce que l'on appelle « mixité ». Varro (1995) distingue des critères externes - une norme d'homogamie sociale est rompue - des critères internes de mixité, subjectifs. En effet, les réactions de l'entourage social des couples mixtes sont souvent importantes, voire négatives ; elles provoquent alors parfois chez les conjoints la conscience de leur différence : « Malgré leur proximité sociale, et même parfois à leur corps défendant, de nombreuses personnes souffrent (à des degrés variables) de leur mixité, surtout lorsque les réactions que leur mariage a suscitées autour d'eux sont négatives et qu'il est devenu une source de conflits non seulement dans l'entourage mais au sein du couple lui-même » (Varro 1995, p. 45). Varro remarque que certains couples présentant des critères « objectifs » de mixité « ne le ressentent pas comme une spécificité importante de leur existence » (id. p.45), et que ceux-ci ne sont souvent pas représentés dans les recherches sur la mixité. En effet, ces personnes refusent en général d'être interviewées et expliquent, lorsqu'on leur en demande la raison, que malgré des origines culturelles ou leur nationalités différentes, et grâce aux intérêts communs des partenaires (par exemple des études communes, un engagement politique, militant, une même optique politique, une activité professionnelle, de loisirs (musique...) le couple ne se sent pas « mixte ». Varro explique ce refus de la notion de mixité d'une part parce qu'elle serait associée à certaines représentations sociales rejetées (comme « mixité = conflictualité ») et parce qu'elle cache « les autres éléments de rapprochements qui ont présidé au rencontres » (id., p.45). L'auteur explique par ce refus de catégorisation des couples « objectivement mixte » le fait que les travaux sur la mixité rendent essentiellement compte des aspects les plus problématiques de la mixité.

Par ailleurs, si beaucoup de couples « mixtes » le sont aussi (ou au moins) religieusement, beaucoup se disent aussi non pratiquants ou sans religion, ce qui (à nouveau) mène à douter de la pertinence de la notion de mixité. Il n'est toutefois pas exclu que l'interconfessionnalité du mariage elle-même conduise les parents à abandonner ou à suspendre leur pratique religieuse (Varro 1995, p.147), quand bien même l'attachement à la religion d'origine continue à être latente et présente, quitte à se manifester soudainement dans certains moments-clés (Barbara 1985, pour qui la religion est l'appartenance qui laisse l'empreinte la plus profonde et la plus diffuse dans la personne et dans sa manière d'appréhender le monde).

Notons enfin que la dimension même de mixité qui a fait l'objet des travaux s'est déplacée (mariages « inter-raciaux » ; différences religieuses ; couples « inter-ethniques », franchissant les limites de classe sociale). Toujours est-il que la mixité est envisagée « hors-normes », que ce soit en termes positifs ou négatifs (Varro 1995 ; Philippe & Varro 199*, Girardin 1995, Schurmans et Dominicié 1997).

Modèle culturel (1) : (Geertz) Pour Geertz, les « modèles culturels » sont à la fois des « modèles de la réalité » et des « modèles pour la réalité » - ils permettent de structurer une lecture du réel et offrent une base pour l'action et l'organisation du réel en créant notamment des dispositions à certains comportements. Les activités religieuses par exemple, comme apprendre un mythe ou effectuer un rite, donnent naissance à deux types différents de dispositions: les motivations et les sentiments. Ainsi un homme religieux, motivé par la religion, aura tendance à avoir certains sentiments propres à ceux mis en avant par sa religion dans certaines circonstances, le poussant à des actes en accord avec ceci. Inversement, stimulé de façon adéquate, le religieux éprouvera certains sentiments. Les motivations sont donc des sortes de tensions dynamiques, continues, organisées, vers une fin; les sentiments associés sont passagers et sans but, définissables par leur origine. Les symboles et systèmes symboliques liés à des dispositions religieuses placent aussi ces dispositions dans un cadre cosmologique - au niveau de conceptions d'ordre général sur l'existence. Ces modèles culturels, ou le recours à des symboles, sont considérés comme vitaux par Geertz :

L'homme dépend des symboles et des systèmes symboliques au point qu'ils sont pour lui vitaux, et il réagit par une angoisse très forte dès qu'il sent que ces symboles peuvent ne pas pouvoir répondre à tel ou tel aspect de l'expérience. (...) Il y a au moins trois points où le chaos - tumulte d'événements pour lesquels font défaut non seulement les interprétations mais aussi la possibilité d'interpréter - menace de s'abattre sur l'homme: aux frontières de ses capacités d'analyse, d'endurance et de jugement moral. La frustration, la souffrance et le sentiment de ne pas pouvoir résoudre un paradoxe éthique sont, s'ils sont suffisamment intenses ou durables, un défi radical à l'idée que la vie est compréhensible et que l'on peut, par la réflexion, s'y orienter de façon efficace. (En principe notre appareil explicatif doit résoudre les problèmes, lequel consiste) en un ensemble de modèles culturels reçus : sens commun, science, spéculation philosophique, mythes; lorsque ceux-ci sont à leurs limites naît une angoisse (qui fait que les personnes semblent utiliser des croyances curieuses pour donner des explications) de manière générale, donc, l'irruption soudaine d'événements extraordinaires (mais aussi la) difficulté persistante et récurrente à saisir certains aspects de soi-même, de la société ou de la nature, à amener certains phénomènes insaisissables dans la sphère de la réalité formulable, qui met l'homme constamment mal à l'aise; et c'est donc sur cette difficulté que l'homme dirige un flot plus régulier de symboles discriminants » (Geertz 1973, pp. 35-36).

Modèle culturel (2): Dans les travaux d'anthropologie cognitive, un modèle désigne un schéma de niveau supérieur, ou une combinaison de schèmes*. "A cultural model is a cognitive schema that is intersubjectively shared by a social group" (D'Andrade 1990, p.99). Les modèles culturels sont eux-mêmes considérés comme organisés de manière hiérarchique ; ils ont un degré de généralité différent, et une force motivationnelle différente. Ils fixent des buts et des procédures, et les sujets ne peuvent pas nécessairement les expliciter (voir aussi script*).

Penser, capacité de : La « capacité de penser » désigne d'une manière générale la possibilité qu'a une personne de donner sens à ce qu'elle vit et de le transformer en objet de pensée. (par ex. Nathan 1992). Ceci interroge donc les processus très élémentaires du psychisme - ce qui se trouve « avant » l'image mentale et les processus représentationnels.

Récit : La narrativisation de l'expérience a été décrite comme étant une forme essentielle de l'organisation et la structuration de l'expérience, susceptible de l'inscrire dans une temporalité subjective, de la rendre signifiante, et d'une manière qui réponde ou corresponde à des manières collectives de penser l'expérience.

Les récits auraient une fonction similaire aux schèmes, offrant un cadre permettant aux personnes d'interpréter leur réalité (Bruner 1990, Cole 1996). Ces interprétations sont régulées par un principe de veri-similitude, contrairement aux raisonnements scientifiques ou logico-argumentatif qui cherchent, au moyen de vérifications, de décrire le monde avec vérité¹⁶⁴. De manière générale, l'être humain serait essentiellement un constructeur de sens par la mise en récit (Bar-On 1995 ; Bruner 1990, 1996, 2000 ; Dufour-Gompers 1992 ; Kobler Riessman 1993 ; Kraus 1996 ; Ricoeur 1985,

¹⁶⁴ Ce sont ces raisonnements formels qui ont intéressé Piaget, à l'exclusion des questions de significations plus subjectives ; les processus alors mise en évidence - les opérations - liés au développement des schèmes - concernent ces explications logiques (cf. notamment Piaget 1964). Piaget s'est intéressé à la pensée symbolique en tant que, d'un point de vue ontogénétique, elle précède le développement de ces compétences formelles.

Shore 1996 etc.), la capacité narrative, tout comme la capacité dialogique, se développant dès le tout début de la vie. Ce sont ces caractères de *veri-similitude* de certains récits avec des situations que nous vivons mais aussi avec la manière dont nous interprétons la réalité depuis le début de notre vie qui expliquerait comment ils s'inscrivent dans la mémoire individuelle et collective – ce par quoi, en retour, ils permettent la mémorisation d'événements, d'expériences, de connaissances et d'affects.

Allant au-delà des travaux purement littéraires sur la notion de récit, qui s'intéressent en particulier à leur formes et fonctions, Bruner (1996) montre que ces formes discursives ont leur pendant cognitif ; la structure des narrations réelles semble en effet très proche des structures narratives de la pensée.

Les travaux de Bruner portent sur le récit en tant que forme essentielle de notre appréhension quotidienne de la réalité (non logico-déductive). L'auteur a mis en évidence neuf caractéristiques de la « construction narrative de la réalité » (cf. Bruner 1996) :

- 1) Les récits ont une *structure temporelle* ; une séquence narrative a - au minimum - un début, un milieu et une fin. Cette structure est non seulement une caractéristique du discours narratif, mais plus généralement caractérise un mode de pensée : c'est la *séquence de base* d'un événement humain, auquel correspond une forme de « modèle mental » de la durée ;
- 2) Les récits particuliers sont liés à des *genres* ; la plupart des récits ont une forme canonique - qui se réduit à l'intrigue centrale, autour de laquelle les différents éléments jouent une fonction narrative. Ces genres (discutés par Bronckart 1996 en raison de leur labilité) sont culturellement définis ; ils correspondent à des manières spécifiques d'organiser la réalité.
- 3) Les récits cherchent en général à identifier les raisons des actions humaines, c'est-à-dire les *intentions* des personnes agissant - lesquelles peuvent être questionnées, remises en question.
- 4) La compréhension de récits est « herméneutique » : cette analyse cherche à donner une *interprétation* convaincante et non contradictoire de ce qu'une histoire veut dire. Elle cherche à articuler signification de ses composantes et signification du tout.
- 5) Pour valoir la peine d'être narrés, les récits doivent aller à *l'encontre d'une attente*, d'un script canonique ou d'une forme de légitimité. Les récits littéraires rendent fréquemment étrange le connu (contrairement à l'explication, qui par des démarches systématiques de vérification, cherche à rendre l'inconnu prévisible).
- 6) La « référence » des récits est ambiguë : quel que soit le récit, il existe toujours une ambiguïté sur « ce dont il est réellement question ». Cependant, contrairement à d'autres formes de discours ambigus (par exemple les faits-divers), les récits créent leur propre univers de réalité.
- 7) Un « *trouble* », un ennui est au cœur de tout récit. Cette définition du point central du récit est une simplification de certaines descriptions antérieures du récit admettant comme centrale la notion d'intrigue (liée à la « pentade dramatique » de Burke en 1920, cité dans les travaux antérieurs de Bruner) ; en effet, les structures du récit évoluent dans le temps, en fonction des climats idéologiques, philosophiques, littéraires. Le « trouble » n'est aujourd'hui fréquemment plus un problème entre un individu et son milieu, ce qui était le propre de l'intrigue, mais un conflit intérieur.
- 8) Les récits sont négociables ; il est possible d'entendre plusieurs récits divergents d'un même fait ; les personnes peuvent suspendre leur « croyance » en la vérité d'un récit et négocier les significations. Cette possibilité de suspendre la croyance en un statut de vérité serait ainsi la condition à laquelle les personnes développent assez de souplesse pour maintenir une cohérence dans le monde social et culturel.
- 9) Les récits - et en particulier les récits de vie - sont historiquement extensibles :

We attempt to stabilize our worlds with an enduring pantheon of gods who continue to act in character, though circumstances change. We construct a « life » by creating an identity-conserving Self who wakes up the next day still mostly the same. We seem to be geniuses at the continued story ». (...) We impose coherence to the past, turn it into history. (Bruner 1996, pp. 143-144).

Un récit (classique) est presque toujours construit autour d'une intrigue ou d'un trouble, et se pose dès le départ comme une tentative de rendre signifiante cette situation. Pour cela, une suite

d'éléments sont identifiés, des intentions sont attribuées aux personnes, et une séquence temporelle organise ces éléments à la recherche d'une interprétation cohérente. Nous pouvons aussi penser que le caractère « ouvert » de « ce dont il est question » dans un récit incite de la part du lecteur ou de l'auditeur une forme plus ou moins consciente de recherche de similitudes avec des situations qu'elles connaissent hors du récit ou une exploration des connotations, c'est-à-dire une forme de travail métaphorique.

Étant donné que les humains naissent, grandissent, se développent dans des univers de récits et développent des récits au sujet des choses et d'eux-mêmes, Bruner souligne à quel point il est difficile d'être conscient des récits que nous construisons - nous serions trop experts, dit-il. Il propose de considérer trois moyens rendant possible une « prise de conscience » (au sens piagétien) des récits par lesquels nous vivons: le *contraste*, la *confrontation* et la *métacognition*. Le contraste apparaît lorsqu'une personne est confrontée à deux récits dissemblables au sujet d'un même événement ou d'une même réalité. Cela mène à essayer de considérer la cause de ces différences et permet de mettre en doute « l'allant-de-soi ». La confrontation suppose la négociation ou le conflit entre deux versions dissemblables, qui peut mener à de nouvelles compréhensions (Bruner donne l'exemple de la situation psychanalytique, où ces types de conflits sont recherchés pour une possible prise de conscience). La métacognition désigne à la fois l'activité de pensée qui se considère elle-même, et celle de l'examen de formes langagières afin d'appréhender l'organisation de pensées qu'elles supposent¹⁶⁵.

Dans le cadre de notre travail, le problème que nous posent la plupart des approches basées sur les *narrative* ou les récits de vie (Bertaux 1981, Bruner 1990) est qu'elles visent généralement à identifier la manière dont des motifs culturels ou des structures sociales se manifestent dans les productions symboliques ou les discours autobiographiques des personnes. Or, nous nous intéressons moins à une forme de culture constitutive de la pensée ou du discours (c'est ce que nous identifierions en analysant les formes culturelles du discours) qu'à des usages « seconds » d'éléments culturels (Chap. 2). Ainsi avons-nous pour but d'identifier la place que jouent des *récits spécifiques*, des traces d'artefacts identifiables en tant que tels, dans les constructions de la subjectivité individuelle ou dans l'interprétation de situations spécifiques. Ainsi, cette idée que des récits identifiables puissent jouer une fonction de médiation ponctuelle pour l'élaboration n'est pas donnée par ces approches. Par ailleurs, celles-ci ne s'intéressent pas non plus à l'intériorité de l'auteur d'un texte ou d'un discours, à sa vie émotionnelle, à ce qui échappe à son discours – notions nécessaires pour cerner l'usage d'éléments culturels qui nous intéresse.

Référence culturelle : élément culturel mentionné volontairement ou involontairement par une personne dans un discours, et qui se révèle avoir une quelconque pertinence pour elle.

Représentation : Une représentation suppose un mixte d'images, d'incitations ou de potentialités d'actions et d'émotions. En psychologie sociale comme dans les approches plus cognitives, le terme « représentation » désigne en général autant le processus de constitution et d'évolution des représentations que les images elles-mêmes. (Moscovici 2000, Duveen 1997, Stern 1997).

Représentation sociale : Les représentations sociales sont des structures en constante évolution complexes, articulant des valeurs, des idées et des pratiques, qui médiatisent le rapport au réel en le rendant à la fois intelligibles et en rendant des actions possibles.

Les représentations sociales sont des entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés. Nous le savons, elles correspondent d'une part à la substance symbolique qui entre dans l'élaboration et d'autre part à la pratique qui produit ladite substance, tout comme la science ou les mythes correspondent à une pratique scientifique et mythique. Moscovici (1961).

¹⁶⁵ Nous retrouvons ici la question de la prise de conscience des allants de soi culturels, déjà mentionnée dans ce travail, la procédure de choix des prénoms étant une situation dans laquelle les différences entre les récits de deux parents sont susceptibles d'émerger.

Elles sont dans l'espace culturel comme des points de précipité, de condensation de significations autour d'un « noyau figuratif » (comme par exemple autour de la notion de psychanalyse, ou associé à certains « labels » sociaux). Les représentations sociales sont des productions symboliques dynamiques, propres aux sociétés contemporaines et qui ont pour fonction de rendre familier le non-familier (Moscovici 1972/2000). Ainsi, la force de cohésion de ces constellations ne leur est pas conférée par une forme de structuration qui leur serait propre ; idéelles, même si elles sont susceptibles de donner lieu à des pratiques et de discours, elles n'ont d'existence que pour les groupes d'individus pour lesquelles elles sont signifiantes (elles font partie des points de repères de la définition identitaire de leurs membres, d'une manière ou d'un autre). Les « composantes » des représentations sont diffuses dans l'environnement, les pratiques, les jeux de forces interpersonnelles stabilisent ces cristallisations. Enfin, les processus par lesquels ces représentations se développent et évoluent, à un niveau individuel comme à un niveau collectif (par la dynamique ancrage - objectivation) sont liés à des jeux d'interactions et d'influences sociales.

Ressource culturelle : Une ressource culturelle résulte de la mobilisation d'un élément culturel élu par une personne, de telle sorte que celui-ci permette un travail d'élaboration symbolique. L'élément culturel est alors part de sa culture personnelle* de la personne et investie affectivement. Culturelle, elle est porteuse de représentations et significations partagées ; symbolique, elle peut remplir certaines fonctions de médiation. En particulier, elle peut d'abord remplir des fonctions d'élaboration psychique élémentaire de schèmes psychiques, de contenance, de dépôt ou de clôture de certaines expériences. Elle peut aussi avoir des fonctions d'élaboration complexe de métaphorisation ou de narrativisation. Par cette élection, et indépendamment de sa fonction initiale, la « logique d'usage » (Perriault 1989) de la personne la rend composante d'une construction de signification* personnelle.

Schème 1 (Kant) : Dans la *Critique de la raison pure* (1787), Kant introduit la notion de schème pour expliquer le fait que les catégories de l'entendement (ici, l'appareil cognitif), les concepts purs, libres de toute expérience, puissent rencontrer les intuitions ou les perceptions de choses sensibles, qui sont ensuite « rangées » sous les concepts (ou subsumption) Seule cette opération permet à la fois de connaître les concepts et les choses. Mais étant de nature différente, comment peuvent-ils se rencontrer ? Le schème intervient comme troisième terme. Deux descriptions du rôle du schème permettent d'en donner une idée. D'un côté, les schèmes sont les « conditions formelles et pures de la sensibilité » - de l'expérience empirique du monde. Ils le sont, parce qu'ils dépendent également du temps, catégorie *a priori* de la pensée, rendant possible le « sens interne » - le sentiment d'identité dans la durée ; or le temps est aussi une des propriétés du sens externe, qui fait que la « sensibilité » - l'ensemble des fonctions par lesquels le sujet appréhende le monde - puisse organiser les perceptions (entre elles, dans la durée) et les percevoir comme des modifications d'états antérieurs. Le schème est alors ce par quoi « une synthèse », une unification de la diversité des perceptions est possible, notamment par cette pré- appréhension temporelle. D'un autre côté, le schème se distingue de l'image mentale qui peut se faire d'un concept. Kant donne l'exemple du triangle : « il n'y pas d'image d'un triangle qui puisse être jamais adéquat au concept d'un triangle en général » ; jamais une image ne serait assez abstraite pour englober tous les triangles possibles ; en revanche, ce qui rend possible ma reconnaissance d'un triangle particulier, c'est bien le schème que j'ai du triangle, qui se comporte comme une règle me permettant de reconnaître dans ma perception de ce triangle le concept général auquel il se subsume. De la même manière,

Le concept de chien signifie ne règle d'après laquelle mon imagination peut exprimer en général la figure d'un quadrupède, sans être astreinte à quelque chose de particulier que m'offre l'expérience, ou mieux à quelque image possible que je puisse représenter *in concreto*. (Kant, 1787/1990, p.153)

Ainsi, le schème est quelque chose qui rend une image possible, en liant d'une part le concept et le divers de la perception, et d'autre part en opérant une synthèse de « l'informe » de cette perception. Kant désigne ainsi par « schématisme la méthode que suit l'entendement » - ou, dans d'autres mots,

le processus obéissant à une règle d'organisation et de liaison du divers¹⁶⁶. A partir de là, il apparaît qu'en aucun cas le schème ne se réduit au simple rapport de sème (lien signifiant signifié), puisqu'il est lié à la fois - disons-le dans un vocabulaire moins kantien - à la modification d'état interne que suppose l'expérience physique et sensorielle de quelque chose du monde, et des caractéristiques spécifiques du psychisme, notamment sa tendance fondamentale à la réunification et à la recherche de cohérence (de l'unité du moi, - « aperception transcendante » -, des choses).

Schéma 2 (Piaget) : Piaget appelle « schème » les premières formes organisées de la vie mentale au cours du développement de l'enfant. Échappant au cycle réflexe de la répétition, des perceptions et des mouvements s'organisent en schèmes sensori-moteurs, puis, grâce à l'assimilation et l'accommodation en schèmes d'actions de plus en plus complexes ; ainsi « une action apte à être répétée et généralisée à des situations nouvelles est comparable à une sorte de concept sensori-moteur » (Piaget 1964, p.19). Piaget décrit d'une certaine manière la genèse du schème Kantien*, en faisant remonter son stade de tiers terme aux premières coordinations motrices répétables et modifiables pour et par de nouvelles expériences, mais avant que celles-ci ne soient médiatisées par une pensée intérieure ; ce sont ainsi des sortes de « schèmes agis ». Piaget distingue trois types de schèmes : les schèmes réflexes (ressemblant des comportements précoces susceptibles de s'affiner, comme la succion les cris du bébé); les schèmes sensori-moteurs (coordinations d'actions circulaires plus ou moins complexes), les schèmes perceptifs (permettant le lien entre le perçu et une représentation d'objet connu) (Vurpillot 1997, 1139-1140). Piaget définit également le schème de l'objet comme « la croyance selon laquelle une figure perçue correspond à quelque chose qui continue d'exister même quand on ne le perçoit plus » (Piaget 1964, p. 20). Cependant, lorsque l'enfant parvient au stade du langage et du raisonnement sur des choses concrètes et abstraites, Piaget parlera de différents types d'opérations formelles et logiques de la pensée, non pas de schèmes. Cette notion est réservée par l'auteur aux activités mentales non médiatisées par le langage ou le langage intérieur, et liées à l'action et à la perception. Chez d'autres auteurs, il est questions de schèmes de degré de complexité supérieure, de schèmes culturels, qui caractérisent des activités mentales plus complexes (Shore 1996, Bruner 1966).

NB : chez Kant comme chez Piaget, le schème intervient dans le processus de mise en forme du monde dans la pensée en un moment bien précis : comme intermédiaire entre une expérience physique, perceptive, émotionnelle du monde et la constitution d'une image mentale de cette perception. Cependant il faut entendre « intermédiaire » en deux sens différents. Chez Piaget, le rapport au monde est régi par des schèmes sensori-moteurs chez l'enfant, parce que celui-ci est encore dans l'impossibilité fonctionnelle d'avoir une représentation abstraite du monde ; Kant, en raison de l'abîme ontologique entre concept et perception empirique, doit modéliser un sujet qui fait nécessairement recours au schème pour avoir une image du monde.

Schéma cognitif : Dans les courants de l'anthropologie cognitive, schème et schéma sont souvent utilisés l'un pour l'autre, au gré des traductions, ce qui ne simplifie pas le travail de clarification conceptuelle¹⁶⁷. Les schémas cognitifs sont des structures mentales, innées ou apprises, qui

¹⁶⁶ Certains auteurs distinguent cependant le type de schème géométrique pur (le triangle) de celui du chien (basé sur des connaissances empiriques) (Lachelier, cité in Lalande 1972, pp.950-951).

¹⁶⁷ Une ligne de recherche de l'anthropologie cognitive du développement a été développée sur le lien entre culture collective et culture personnelle dans le sillage de Bartlett (1932). Ce dernier s'intéresse à l'articulation entre la mémoire individuelle et la mémoire collective, et à la manière dont une personne donnée peut, à l'aide des connaissances qu'elle a emmagasinées, créer de nouvelles significations. Sa conceptualisation s'organise autour de la notion de «schéma», comme modèle d'organisation de la mémoire; une culture donnée dicte de tels modèles durables, qui orientent, organisent, «arrangent» l'information que le sujet juge pertinente. En fonction de ces schémas, ce dernier interprète et s'adapte aux nouvelles circonstances, qui viennent elle-même modifier les schémas. Les connaissances nouvelles sont à la fois objet du travail d'organisation de ces schémas, et en deviennent ensuite part constituante. Beals (1998) identifie trois courants qui se développent dans la filiation de Bartlett en utilisant la notion de schéma : le courant cognitiviste (Mandler, Minsky, Rumelhart & Ortony) ; le courant d'anthropologie cognitive (D'Andrade, Quinn & Holland), pour lesquels les schémas sont des construits culturels ; les travaux consacrés aux «collective rememberings» (Edwards 1997, & Middleton, Engeström, Middleton & Edwards, Radley), qui s'intéressent à la construction et à l'évolution des souvenirs partagés d'un groupe donné, de manière interactive, en particulier au travers de la conversation (approches de la pragmatique conversationnelle).

organisent certaines parts de nos connaissances et traitent une partie de l'information qui nous parvient. La prégnance de certains schèmes serait liée à la fréquence, à leur récurrence dans la vie d'un sujet, à leur récurrence dans les environnements du sujet et leur présence à différents niveaux (interpersonnel, institutionnel...), ainsi qu'à la charge émotionnelle qui leur est attachée. Des schémas peuvent être plus ou moins simples ou complexes, référer à des choses abstraites ou concrètes. Ces schémas peuvent être culturels ; lorsqu'ils sont plus complexes, ils sont parfois qualifiés de modèles culturels. (comme chez Geertz). Ainsi: «Cognitive schemes are learned, internalized patterns of thought-feeling¹⁶⁸ that mediate both the interpretation of an on-going experience and the reconstruction of memories" (Strauss 1992, p.3).

Ces schémas, en général diffusés par la culture ou l'environnement, dictent une certaine organisation-type (dont la typicité est dictée par l'extérieur - environnement matériel, social, symbolique) des représentations au sujet du monde. Ils permettent de comprendre et d'anticiper des suites d'actions et d'événements impliquant le sujet dans ses interactions avec autrui et l'environnement. Selon cette définition, les schémas peuvent être représentés explicitement ou métaphoriquement et transmis et par des codes de bonne conduite, par des mythes, mais sont aussi implicitement contenus dans les «savoir-faire sociaux» et procéduraux. Dans de tels cadres théoriques, mais aussi dans certaines approches de psychologie sociale, le schéma désigne une suite de représentations ayant en général un rôle normatif et de gestion de l'action, et non pas d'intermédiaire en amont de la représentation.

Cette correspondance stricte et mécanique entre des schémas dans le monde et dans la tête distingue principalement cette approche des approches piagétienne ; dans la plupart des travaux de ce cadre, les processus de genèse, de complexification, mais aussi de singularisation des schémas mentaux, ne peuvent pas être expliqués.

Script : Dans les approches de la psychologie ou de l'anthropologie culturelle et cognitive, un script est une forme de modèle de degré supérieur, combinant plusieurs modèles : « A script is an event schema that specifies the people who appropriately participate in an event, the social roles they play, the objects they use, and the sequence of action and causal relations that apply". (Cole, 1996, p.126) Strauss (1992, p.198) donne l'exemple (paradigmatique dans ce domaine) du restaurant : nous utilisons au restaurant un schéma qui organise nos perceptions de ce qui se déroule et celles de nos précédentes expériences du genre. Ce schéma nous sert de base pour interpréter le discours des autres - la plupart des gens ont un schéma culturel général de ce qui se passe au restaurant. Ce schéma a une force d'incitation : le «script» du restaurant nous incite à effectuer certaines choses dans un certain ordre (choisir un plat du menu, le dire au serveur, attendre, manger, payer, laisser un pourboire..).

Sémiotique (adj.) : éléments, signes dont la fonction première est de représenter non pas des aspects du monde ou d'autrui, mais des interprétations – des représentations de significations - par des personnes, de ce monde. (comme les mots, la musique, etc.)

Sens : sémantique ; référent d'un signe.

¹⁶⁸ L'auteur souligne que cette approche se refuse à dissocier « pensée » et « émotion » et qu'elle utilise cette expression pour le rappeler et se distancer d'approches plus cognitives. En ce sens, l'emploi de la notion de schéma est en fait très éloigné de celui de Piaget - auquel l'auteur fait référence. En effet, lorsqu'il examine le rôle joué par les affects dans l'élaboration de nouvelles structures cognitives, Piaget (1954) limite ce dernier à un rôle fonctionnel, énergétique. Il admet par ailleurs que les relations que la personne noue avec d'autres personnes peuvent elles-mêmes être « intellectualisées », à savoir qu'elles peuvent être la base de la construction de nouvelles structures qui permettent de réguler le comportement interpersonnel. Il distingue en effet les comportements dirigés vers les personnes et ceux dirigés vers des objets et admet que les premiers peuvent être internalisés et appliqués ensuite à l'individu. Toujours est-il que les affects eux-mêmes ne sont en aucun cas susceptibles de modifier les structures (cognitives) elles-mêmes ; ils constituent l'aspect énergétique de la cognition. C'est la base de l'acception du terme « affectif » que Piaget utilise ensuite dans sa théorie du développement moral (cf. par ex. Piaget 1964).

Signification : (1) De manière générale une signification désigne la lisibilité ou le fait qu'une situation, une portion de réalité soit appréhensible pour une personne ou un groupe grâce à leurs capacités perceptives, cognitives et leurs connaissances, culturellement façonnées. (2) Quand nous parlons de quelque chose qui a « une signification » pour quelqu'un, ou une signification pour *soi*, il s'agit d'une signification qui englobe une idée de la personne, de ses options, de ses buts, en rapport avec une situation donnée : elle lui est personnellement pertinente. La notion de signification a ici un sens proche de celui qu'elle a dans les approches cliniques, où il apparaît que l'absence de signification peut être liée à une forme d'aliénation à soi-même ou au monde ou à une souffrance psychique.

Subjectivité : Participation active de la personne dans un champ social et symbolique, par son positionnement et ses résistances dans les dynamiques d'intériorisation-externalisation. Notion permettant de décrire la localisation culturelle de la personne dans les relations interpersonnelles, dans un groupe ou face à un système symbolique (l'intériorité* en désigne le pendant intrapsychique).

Symbole : de manière très générale, un symbole est une entité qui prend la place ou représente une autre entité pour une personne en un moment donné. Parmi les entités symbolisantes font traditionnellement partie des mots, des signes, mais aussi des objets, des couleurs, des odeurs. Parmi les choses symbolisées font le plus souvent partie des appartenances, des idées, des images, émotions mais aussi toutes les catégories de choses qui sont potentiellement symbolisantes ! Cette acception tient compte des approches cliniques, pour lesquelles le travail inconscient peut doter toute chose d'une signification référent à autre chose. Cette définition rassemble donc à la fois les symboles pour soi (ou partagés au minimum par deux personnes) et les symboles culturels. Seuls ceux-ci exigent qu'une collectivité partage la croyance qu'ils possèdent une signification donnée. Ainsi le langage est un système symbolique culturel.

Symbolisation : La notion de symbolisation utilisée par beaucoup d'auteurs désigne le processus par lequel quelque chose de non encore appréhendé mentalement se mue en quelque chose d'éventuellement représentable. Cette notion est rarement réellement définie. Les dictionnaires de psychanalyse, selon leur orientation dominante, s'intéressent davantage à l'ordre « du symbolique » qu'à la notion de symbolisation. Celle-ci renvoie notamment au processus identifié par Freud et désigné comme « travail du rêve ». De manière générale, dans un premier, temps, nous dirons que *la symbolisation désigne le processus, rendu possible par certains schèmes de base du psychisme, et dont on doit bien supposer qu'il existe, par lequel des émotions, des mouvements du corps, provoqués par des événements internes ou externes à la personne, sont mis en une forme que l'on peut qualifier de symbolique.* Tisseron le définit comme suit:

Par *symbolisation*, nous désignons le chemin qui mène des sensations, des émotions et des états du corps éprouvés dans certaines expériences à la création de représentations qui, à la fois, témoignent de ces états, permettent de les rappeler et rentrent dans une dynamique relationnelle. Autrement dit (...) le travail de la symbolisation, en produisant des représentations, participe à la fois et en même temps à la construction psychique et à la construction sociale. (Tisseron 1999, p.21).

D'autres auteurs définiront autrement cette capacité. Debray appelle « mentalisation » ce même processus : « capacité - purement humaine - de tolérer puis de négocier voire d'élaborer l'angoisse intrapsychique, la dépression et les conflits intrapsychiques et interpersonnels » (Debray 1996, p. 13). Pour cette psychanalyste, la capacité de mentalisation est variable d'une personne à l'autre, mais aussi variable chez le même individu selon les moments de sa vie - l'organisation psychique n'est jamais achevée.

Traces du travail psychique : La nécessité de la symbolisation peut mener à l'introjection (dès lors les événements sont « internalisés ») mais aussi au refoulement ou au clivage. Or des éléments « résiduels » de ces processus ont été observés par les psychanalystes comme autant de « traces »

du travail psychique. Celles-ci sont visibles tant au niveau du discours que de certains choix d'objets, de formes de création... Les travaux en pédopsychiatrie ou en périnatalité ont précisément considéré le prénom et le discours qui entoure la naissance comme des lieux où des traces des processus d'élaboration inconscients émergent particulièrement. Ce paragraphe vise donc à présenter certains des « observables », des indices du travail psychique à l'œuvre lors de l'élaboration des contenus affectifs et représentationnels, tout en identifiant, précisément, les processus par lesquels ils se donnent à voir (ou se cachent, se déguisent). Certains travaux classiques ont étudié ces traces en explorant des exemples liés à la nomination - et ce sont bien sûrs ceux-ci que nous reprendrons.

Traces du refoulement : « travail du rêve » - Dans ses études sur le rêve, Freud (1899, 1901) s'intéresse au travail du rêve et développe des méthodes d'analyse du travail inconscient par lequel des pensées ou émotions sont transformés en images et perceptions oniriques ainsi qu'en discours sur le contenu de ces rêves. C'est ce travail psychique qu'il appelle « symbolisation ». A travers son auto-analyse et sa pratique clinique, Freud met en évidence certaines caractéristiques de ce travail qui part d'affects et d'émotions courantes pour les élaborer hors du champ de la conscience, et ce en particulier par l'étude des traces de ces élaborations. Les rêves (et le récit que l'on peut en faire), les lapsus, les oublis et « bulles » sont ainsi étudiés comme traces des processus de symbolisation d'émotions ou des événements.

Il apparaît en particulier que l'inconscient utilise un nombre relativement limité de processus de modification qui permettent à des idées, des affects ou des désirs d'être représentés puis dits, pensés, alors qu'ils seraient « interdits » d'accès à la conscience dans une forme plus littérale. Ainsi, Freud distingue le contenu du rêve des pensées du rêve, qui le fondent, mais qui restent latentes, au-delà de ce qui pourra être remémoré ou raconté de ce rêve. Des processus similaires sont à l'œuvre dans les lapsus et les mots d'esprit, qui sont autant de traces d'irruption dans le discours d'éléments de pensées préconscientes tombés dans l'inconscients (1905/1988). Enfin, des productions symboliques comme les contes, les mythes, le folklore sont notamment fondés sur des processus semblables (Freud 1901/1988 p.139).

Freud met en évidence les différents processus du « travail du rêve ». La *dramatisation* désigne généralement la transformation d'une pensée - une phrase, un dicton, une idée - en une situation complexe, sous forme « d'image sensible » (Freud 1905/1988 p.295) (on pourrait dire qu'elle devient une image psychique). Le travail du rêve est notamment sous-tendu par la transformation d'un matériel de pensées mises au mode optatif en un simple présent : « il substitue à la tournure 'Ah, si seulement il était possible...' un : 'Cela est' ». Ce 'Cela est' a une destination (...) qui mène de la région des formations de pensée à celles des perceptions sensibles ». (id., p. 294-295). Freud identifie ensuite quatre processus à l'œuvre :

1) La *condensation* est le processus par lequel des champs sémantiques et idéels distincts sont associés en une et une seule image ou formation symbolique :

Chaque élément du contenu de rêve est *surdéterminé* par le matériel des pensées du rêve, il ne dérive pas d'un seul élément des pensées du rêve mais de toute une série d'entre eux, lesquels n'ont aucun besoin d'être proches les uns des autres dans les pensées du rêve mais peuvent appartenir aux domaines les plus divers du tissu des pensées. L'élément du rêve est au sens exact le *remplacement dans le contenu du rêve* de tout ce matériel disparate. (Freud 1901/1988, p.81).

Ce processus trouve aussi son inverse, à savoir

De même que, dans chaque élément du rêve, des relations conduisent à plusieurs pensées du rêve, ainsi, en règle générale, *une pensée du rêve est remplacée par plus d'un élément du rêve* ; les fils associatifs ne convergent pas simplement des pensées du rêve au contenu du rêve, mais se croisent et s'entre-tissent fréquemment en chemin. (Freud 1901/1988, p.81).

La condensation est également à l'œuvre dans le mot d'esprit ; dans les deux cas, elle correspond à un principe d'économie (Freud 1905/1988). En d'autres termes, elle fonctionne selon une logique du « moindre effort » en profitant des proximités de sens, de son, de forme. La présence d'un

élément qui reste implicite est en revanche rendue visible par des effets de surdétermination que provoque la condensation :

Le point de départ de cette dernière sont les éléments communs présents à l'intérieur des pensées du rêve par suite d'un hasard ou conformément à leur contenu ; comme ceux-ci ne suffisent pas, en général, pour qu'il y ait une condensation d'une grande envergure, des éléments communs, qui sont artificiels et éphémères, se trouvent créés dans le travail du rêve, et à cette fin, celui-ci va jusqu'à utiliser suivant en cela sa préférence, des mots dans le son desquels différentes significations coïncident. Les éléments communs nécessités par la condensation, qui ont été nouvellement créés, entrent dans le contenu manifeste du rêve en tant que représentants des pensées du rêve, de sorte qu'un élément du rêve correspond, pour les pensées du rêve, à un point nodal et crucial et qu'il nous faut dire de lui, en tenant compte de ces dernières, qu'il est de façon très générale, « surdéterminé ». Le fait que constitue la condensation est la partie du travail du rêve la plus facile à repérer : il suffit de comparer l'énoncé littéral d'un rêve tel qu'on l'a mis par écrit au texte des pensées du rêve qu'on a connu grâce à l'analyse, pour se faire une bonne idée de l'envergure de la condensation qui est à l'œuvre dans le rêve. (Freud 1905/1988, p. 296).

2) Le déplacement, ou transvaluation, est décrit de la manière suivante :

pendant le travail du rêve, l'intensité psychique passe des pensées aux représentations auxquelles elle convient légitimement à d'autres pensées et représentations qui, à mon sens, ne peuvent prétendre à une telle mise en valeur. (...) (Par ailleurs), l'intensité psychique, l'importance ou le potentiel d'affect de certaines pensées se transforme en vivacité sensorielle. (Freud 1901/1988, p.84).

Ainsi, ce processus permet soit de déplacer : (a) la cible de l'investissement d'un objet important à un objet accessoire dans le rêve ; (b) l'idée d'intensité elle-même - ce n'est plus « l'amour » qui est fort, mais la manière dont un objet se donne à voir ou à entendre.

3) Le troisième processus de transformation est notamment lié à la forme de représentation du rêve - essentiellement en image - et par le mode de fonctionnement du psychisme dans le rêve. Ainsi, des relations de causalités, de succession, d'exclusion, de négation, (qui sont tous des processus secondaires), ne peuvent pas être représentées telles quelles, mais en faisant appel à des relations plus élémentaires, acquises antérieurement par le psychisme (processus primaires). L'auteur parle de *régression* :

Les liens logiques qui avaient tenu ensemble le matériel psychique jusqu'à ce moment se perdent en effet au cours de cette transformation qui les change en contenu du rêve. (...) mais le rêve n'a pas à renoncer complètement à la reproduction des relations logiques qui lient les pensées du rêve ; au contraire, il réussit très souvent à substituer à ces relations des caractères formels de sa propre texture. (Freud 1901/1988, p.94).

Parmi ces transformations qui permettent de rendre figurables des processus logiques, Freud note que les corrélations logiques sont souvent représentées comme rapprochements dans le temps et l'espace. Ainsi, des rapports de causalité peuvent être figurés par des rapports de proximité ou de succession de deux fragments de rêve (la succession peut être inversée). De même, « La transformation directe d'une chose en une autre, dans le rêve, semble figurer la relation de cause à effet » (id. p. 95). L'alternative « ou bien ou bien » est traduite dans le rêve par un « et » ; des termes en opposition sont souvent exprimés par le même élément (autrement dit : une chose peut représenter une chose et son contraire) ; le « ne... pas » n'existe pas dans le rêve ; la notion d'inversion « est exprimée par le fait qu'un autre fragment du rêve est tourné en son contraire comme après coup » (id., p.96). Par ailleurs, des contenus absurdes, faisant non-sens, peuvent représenter sarcasme, contradiction, dérision dans le rêve. De manière générale, il est essentiellement à relever que

Une seule des relations logiques - celle de l'*analogie*, de la *propriété de traits communs*, de la *concordance* - est favorisée au plus haut point par le mécanisme de la formation du rêve. Le travail du rêve se sert de ces procédés comme de points d'appui pour la condensation du rêve, en réunissant tout ce qui montre une telle concordance en une *nouvelle unité*. (Freud 1901/1988, p.96).

4) La dernière transformation parfois à l'œuvre a lieu probablement « après-coup sur le contenu du rêve, une fois celui-ci déjà constitué » (id., p.103). Cette « révision » (Uebersarbeitung) répond à des *considérations d'intelligibilité*:

Elle se comporte à l'égard du contenu du rêve qui se présente devant elle comme notre activité psychique normale se comporte en général à l'égard de n'importe quel contenu perceptif qui s'offre à elle. Elle l'appréhende en utilisations certains représentations anticipatives, l'ordonne dès les moment de la perception, à condition qu'il soit intelligible, court le risque de le fausser et tombe effectivement d'abord, s'il ne se laisse approcher de rien de connu, dans les plus singuliers malentendus. (Freud 1901/1988, p.104).

La condensation et le déplacement sont les procédés principaux par lesquels des contenus refoulés sont transformés avant d'être représentés dans les images des rêves ou de « percer » dans les lapsus et les jeux de langage. Freud accorde en effet une grande attention aux émergences « diurnes » de travail du rêve. Celles-ci, que Freud nommera processus primaires, se laissent deviner dans toutes les failles du comportement « raisonnable » : gestes malencontreux, trous de mémoires, souvenirs fallacieux, déformation de mots, lapsus.. Il soutient que ces lieux sont comme autant de traces d'un travail psychique qui se fait parallèlement. Ainsi, des idées ou des désirs ou des images éveillées en certaines situations sont refoulées pour diverses raisons - parce qu'elles sont liées, de près ou de loin, à des interdits moraux, des angoisses, des conflits d'intention... En revanche, elles se donnent à voir sous une forme plus ou moins déguisée (notamment lorsque le seuil d'attention de la personne est abaissé) au travers de ces lapsus, gestes, jusqu'au choix arbitraire de chiffres ou de mots. Ainsi Freud propose à ses interlocuteurs sceptiques quant à l'existence de déterminations inconscientes de choisir au hasard des chiffres, et se met au défi de retrouver les significations latentes qui y sont liées ; ces « choix » se révèlent alors être des sortes de condensés renvoyant directement à des « complexes de représentations ». Les chiffres en question, de même que les lapsus, ne « signifient » pas ces idées ou ces émotions ; elles désignent au contraire ces réseaux d'associations latents, souvent organisés autour d'un thème ayant particulièrement frappé la personne dans son passé récent (Freud 1906/1985).

Freud fait au moins deux fois mention d'un choix de nom, acte « anodin » mais selon lui révélateur. En effet, les noms des « cas » passés à la postérité ont bien dus être choisis ; et là, explique Freud à des étudiants en droit, « J'ai découvert encore qu'on ne peut même pas s'avérer arbitrairement d'un prénom qui ne s'avère déterminé par un puissant complexe de représentation » (1906/1985, p.16). Il évoque alors la façon dont le cas de « Dora » a été nommé, et ce que ce nom révèle (Freud, S. *Psychopathologie de la vie quotidienne*, 1976, pp. 258-260). Le choix du prénom y apparaît comme d'autres « actes symptomatiques qui sont en relation avec un sens caché et qui sont destinés à ménager à celui-ci une expression discrète ».

Plus généralement, dans le cadre psychothérapeutique, Freud se trouve

très souvent amené à rechercher dans les discours et les idées, en apparence accidentels, exprimés par le malade, un contenu qui, tout en cherchant à se dissimuler, ne s'en trahit pas moins(..). Tel malade parle par exemple de sa tante qu'il appelle sans difficulté et sans s'apercevoir de son lapsus, « ma mère » ; telle femme parle de son mari, en l'appelant « frère ». Dans l'esprit de ces malades, la tante et la mère, le mari et le frère se trouvent ainsi « identifiés », liés par une association, grâce à laquelle ils s'évoquent réciproquement, ce qui signifie que le malade les considère comme le même type (1905/1976, p.89).

De manière générale, tous sont dus à l'existence de représentations conflictuelles associées, par les sons ou des ramifications même lointaines, et qui doivent rester inconscientes. L'émotion que provoque chez la personne la prise de conscience de ces lapsus indique, explique Freud, à quel point ils sont émotionnellement chargés. Ces contenus « déguisés », repérables dans le discours ou dans le choix de noms, sont donc potentiellement accessibles à la conscience de la personne qui les produit, notamment pas le travail d'association libre. D'autres formes de contenus, en revanche, ne sont pas accessibles à leurs porteurs.

Traces des clivages : « cryptonimie » - Les contenus clivés ou constitués en cryptes inconscientes peuvent aussi se « manifester » dans le langage, le comportement ou la pensée. Tisseron (après Abraham et Torok, 1976/1996)¹⁶⁹, traite la question sous l'angle des secrets (inconscients) désignant

¹⁶⁹ Ces auteurs ont étudié notamment la manière dont se donne à voir un secret indicible au travers du travail sur les mots.

une sorte particulière de contenus clivés¹⁷⁰. Les secrets traités se constituent soit parce qu'un événement est trop associé à de la honte, soit parce qu'il est lié à des événements pour lesquels la personne ne possède pas de moyens de symbolisation (soit qu'elle était trop « jeune » pour comprendre, soit qu'elle n'ait accès qu'aux traces de dissimulation du secret, ou notamment parce que ces moyens - les mots - sont eux-mêmes marqués par un interdit). Ces éléments clivés « suintent » dans le discours, non pas comme certains désirs qui chercheraient une satisfaction ; les transformations auxquelles ils sont soumis ont « pour fonction de préserver la possibilité d'une reviviscence d'émotions et de sensations que le sujet a dû se cacher à lui-même au cœur de l'événement » (Tisseron 1998, p.128). Tisseron examine comment des mots qui sont fortement associés aux secrets émotionnellement investis dévoilent indirectement. Quatre types de transformations « donnent naissance à quatre catégories de mots chargés de commémorer de façon 'cryptée' le secret initial » (Tisseron 1992, p. 124 -126) :

- 1) les *homonymes*, « mots de prononciation identique à celle du mot du secret mais de sens différent » (par ex. chez Tintin, un oiseau est désigné pour évoquer un monsieur Loiseau) ;
- 2) les *paronymes*, « presque homonymes », « mots dont la phonétique est proche de celle des mots du secret, bien qu'un peu différente », comme le mot « Aigle » pour le mot « Aïeul » ;
- 3) les *allosèmes*, qui « correspondent à d'autres sens du mot du secret (par ex. « meurtrière » dans le sens de 'fenêtre' pour parler d'une femme coupable de meurtre) ; les allosèmes n'apparaissent pas explicitement, mais sont agis ou symbolisés visuellement (par ex. par un attrait pour les petites fenêtres). Non prononcés, ils sont en revanche remplacés par l'insistance sur des mots ayant une valeur latérale.
- 4) Parce que ces allosèmes n'ont en apparence aucun rapport phonétique ou sémantique avec le mot interdit, Abraham et Torok les appellent « *cryptonymes* ». Pour eux, il y a là un

déplacement au second degré : c'est le mot lui-même, en tant qu'entité lexicologique, qui constitue la situation globale où se trouve prélevée une acception globale prélevée sur l'acceptation sur l'ensemble des acceptions. (...) il ne s'agit pas de métonymies de choses mais de métonymies de mots. Autrement dit, la contiguïté qui préside au procédé n'est pas de l'ordre de la représentation de chose, ni même de la représentation de mots, mais relève de la contiguïté lexicologique des significations diverses d'un même mot, c'est-à-dire des allosèmes, telles qu'ils sont répertoriés dans un dictionnaire. (Abraham et Torok, 1976, p. 117)

¹⁷⁰ Tisseron aborde notamment ces problématiques sous l'angle des secrets. Un secret est plus que ce qui relève simplement de l'intime ou du non-dit inhérent à toute situation de communication : « pour que l'on puisse parler de secret, il faut que ce qui n'est pas dit fonctionne comme quelque chose à taire » (Tisseron 1990, p. 101) pour un certain nombre de personnes. Les secrets concernent souvent des événements répréhensibles par des lois en vigueur ou des systèmes moraux auxquels des groupes concernés ; quelque chose est alors tu intentionnellement. Mais parfois quelque chose se constitue en secret parce qu'une personne ne peut pas représenter un événement ou une expérience ; le secret sera non intentionnel. Une chose indicible, donc « clivée » chez la personne, impose une distorsion dans le psychisme de la personne (notamment autour de ce qui ne peut être dit, qui cherche à se dire...) et modifie les interactions avec l'entourage. En particulier, les personnes les plus proches affectivement (enfants, partenaires) sont soumises à ces non-dits qu'ils perçoivent comme des secrets, et mettent en place un certain nombre de représentations et d'interprétations en réaction à ce secret, mais qui ne peuvent jamais trouver de confirmation ; les proches se retrouvent avec des éléments « irréprésentables ». Les secrets ainsi hérités - par la violence qu'exerce le non-dit et la distorsion psychique vécue par la personne (en général l'enfant) qui doit s'y adapter - perturbent les relations affectivement proches des personnes dépositaires. D'une part, les éléments non symbolisés imposent leur logique et soumettent la personne à des répétitions involontaires du contenu impensable. D'autre part, les personnes ont « des attentes de mise en contenu du sens initial du secret (...) ». Leur réactivation correspond à l'espoir que l'autre, dans l'empathie qu'il lui prodigue, puisse élaborer pour lui le contenu du secret ou tout au moins l'aider à l'élaborer » (id., p.10). Tisseron distingue entre autres les secrets privés (de famille) et des secrets liés à des événements collectifs. Ces derniers peuvent créer des secrets individuels - par exemple si des vécus honteux ou des culpabilités entrent en résonance, ou par proximité temporelle ou causale avec un événement douloureux individuel (deuil, séparation), ou encore pour toute sorte d'événements secrets (de ceux qui sont derrière les superstitions, par ex.). Les événements collectifs peuvent aussi engendrer des secrets collectifs - quand une collectivité a honte de ses agissements durant une période donnée (« les guerres perdues et honteuses, mais aussi toutes les « causes glorieuses » qui ont fait des milliers - ou des millions ! - de morts avant de se retrouver condamnées », Tisseron 1990, p.106-107). Les contenus des secrets collectifs ou liés aux lois sont soumis aux variations historiques et culturelles, aux insertions sociales et au positionnement des personnes face à celles-ci (ainsi ceux liés aux nazis, du côté des descendants de soldats ou de collaborateurs comme de celui des victimes (Bar-On 1995, Zajde 1993). Les secrets privés et familiaux ont cependant en général un lien avec la mort et la filiation : infanticides, prison, adultères, adoption (Imber-Black 1999). Ces secrets, liés à des pannes de la symbolisation, sont toutefois visibles par les déformations qu'elles imposent au discours explicite et aux modes de symbolisation que des porteurs de secrets donnent à voir ou à entendre. Ce point est important pour comprendre comment et pourquoi un discours ou une narration explicite, surtout s'il est lié à la problématique de la filiation et de l'origine de la vie, peuvent laisser entendre un discours secret et qui ne peut être réduit au discours du désir.

Pour Tisseron, toutes ces opérations sont basées sur un même principe : « c'est celui de la contiguïté de la signification des mots qui constituent les pivots des transformations successives et l'indifférence de ces transformations par rapport aux représentations de choses qu'ils recouvrent » (Tisseron 1992, p.197). Ainsi, à nouveau, les contenus clivés peuvent être identifiés tant derrière le discours qu'au travers des choix d'objets ou de noms.

Discours implicites et discours explicites - Les différents modes de symbolisation ne sont pas exclusifs, et les valeurs des objets ou des images sont toujours simultanées. De plus, discours explicites et les traces d'éléments refoulés et cryptés peuvent coexister.

L'importante étude de l'œuvre de Hergé effectuée par Tisseron (1985, 1992, 1996) lui permet de montrer la complexe intrication du discours explicite et d'un discours implicite, de l'ordre du refoulé et du clivé. En effet, s'attachant aux traces que ces derniers sont susceptibles de laisser dans le discours explicite, comme certaines répétitions de séquences ainsi que des répétitions entre différents modes de représentation (en texte, en dessin), des contradictions, des ruptures, l'importance disproportionnée que prennent certains éléments de l'image ou du texte, Tisseron a pu faire une hypothèse sur certains secrets dont Hergé serait porteur. La suite des aventures de Tintin se donne ainsi à lire d'une part comme discours « surdéterminé » par des implicites, mais surtout comme un long processus entrepris par Hergé afin de parvenir à avoir une prise sur des contenus dont il était porteur - un long travail d'introjection (sans s'y réduire) ! De fait, cette hypothèse biographique a été ultérieurement vérifiée par les recherches sur Hergé. Cette confirmation permet d'accorder un grand crédit à la méthode d'analyse de Tisseron dont certains éléments sont présentés dans ce qui suit. Nous verrons qu'elle est essentiellement basée sur les deux approches du travail psychique présentées plus haut.

Tisseron rappelle que la bande dessinée réunit langage verbal et langage pictural. Mais au-delà de cette distinction en apparaît une autre, transversale : celle qui oppose un discours manifeste, logique, rationnel et explicite, principalement assumé par la figure de Tintin, et un discours implicite, métaphorique, imagé, non rationnel, pris en charge par Haddock, ou par Tournesol et les frères Dupondt, mais aussi par certaines propriétés des images ou par certaines caractéristiques du récit ou des rapports entre texte et image qui donnent accès aux « enjeux souterrains de l'œuvre ». (Tisseron 1990, p. 63). L'analyse de Tisseron s'attache aux traces et au sens de ce discours caché et implicite. Trois axes complémentaires sont envisagés pour cela.

D'abord, Tisseron s'intéresse aux répétitions et démentis. Les répétitions peuvent apparaître au niveau du contenu, de la forme, d'une séquence dans le dessin, dans le texte, mais aussi dans la chaîne narrative (quand deux séquences narratives se répètent sous d'autres formes). Les démentis sont ces informations introduites dans le récit avec une grande emphase alors qu'ils s'avèrent secondaires pour le récit.

Ainsi, par les répétitions, des aspects de la réalité narrative sont mis en évidence, des motifs sont accentués; les démentis attirent l'attention sur des éléments qui semblent avoir soudain, de par la charge affective qu'ils véhiculent, provoqué un conflit et une rupture dans le fil narratif. Tous ces éléments désignent et mettent en forme le discours implicite et caché.

Jusque là, ces processus sont proches de ceux identifiés dans le rêve; toutefois, pose Tisseron, à la différence de celui-ci, la bande dessinée offre la possibilité d'écrire des mots et d'exprimer des rapports logiques par les textes. Les images n'ont alors pas raison d'obéir aux principes de dramatisation ou de régression propre aux rêves. Par conséquent, Tisseron fait l'hypothèse que c'est l'image qui est disponible pour traduire les contenus psychiques de l'auteur « qui doivent lui rester cachés à lui-même » (Tisseron 1990, p. 70), c'est-à-dire les parties clivées. Chez Hergé, le niveau de narration implicite assumé par l'image peut alors être considéré comme lieu de l'expression de secrets de famille.

Tisseron identifie des ruptures de code qui peuvent être considérées comme des signes de passages d'un mode de discours à l'autre. Au niveau verbal, un passage peut se faire entre le sens littéral et le sens métaphorique; mais ce dernier a parfois sa place dans la narration. Au niveau du dessin, la mise en dessin d'un mot indique nécessairement un accès au niveau secret de la narration, parce

qu'elle n'est pas nécessaire. Les ruptures de code peuvent être marquées par des « signes déterminatifs » - des images incongrues à la narration, ou encore des éléments évidemment métaphoriques qui viennent indiquer qu'une séquence entière doit être aussi comprise de cette manière.

Ainsi l'existence d'un secret derrière l'aventure explicite passe dans la bande dessinée - et peut-être dans d'autres formes de représentation visuelle - par deux opérations distinctes et complémentaires de transformations. D'une part, le secret à préserver est transformé par déplacement(...); d'autre part, ces transformations sont indiquées par des signes (...) /qui/ indiquent qu'une transformation s'est opérée dans la narration et qu'une séquence est à prendre comme le récit imagé d'une histoire inavouable. Ils consistent en images explicitement données pour avoir une signification seconde au-delà de leur signification première. Dans de tels moments, la bande dessinée nécessite donc, comme le rêve, une lecture au second degré de ses images, parce qu'elle échappe aux simples règles d'un récit d'aventures pour s'ouvrir sur l'inconscient de leur auteur (Tisseron 1990, p. 85-86).

Il est évident qu'il est très rare de pouvoir disposer d'un matériel aussi riche que l'œuvre entière d'un créateur ; le matériel produit dans le cadre d'une cure analytique est lui aussi produit dans des conditions très spécifiques. Le travail d'accès au discours implicite et les hypothèses qui peuvent être faits à ce sujet sont propres à ces contextes spécifiques. Toutefois, il reste que les nombreux travaux sur ces thèmes menés dans le sillage des travaux de Freud valident les notions et les processus qui ont été décrits. Les concepts théoriques s'y montrent sont d'une grande pertinence pour interroger des productions sémiotiques dans des contextes analytiques. Ils permettent en particulier de rendre attentif à la possible coexistence des significations multiples qui peuvent leurs être attachées ainsi qu'à certaines traces désignant d'éventuels discours implicites.

Ainsi, en particulier, les processus par lesquels des contenus refoulés ou clivés se déguisent ou s'inscrivent dans un discours sont assez similaires. Les jeux formels sur les mots et les noms, les déplacements dans les correspondances de signification peuvent parfois se « trahir » d'eux-mêmes. Certains formes de redondances, d'amplification, mettent des éléments en évidence ; des ruptures, certains non-respects des formes de narrations « canoniques » ou des normes de communication indiqueraient les points de nouage des discours implicites.

Hors du cadre clinique, de tels éléments sont repérables dans les discours quotidiens et les formes culturelles qui nous entourent. S'il n'est ni possible ni souhaitable au profane de chercher la nature de « l'autre discours » qui transparait parfois, il lui est néanmoins possible d'être attentif à de tels indices. Ceux-ci nous montrent où, comment des processus psychiques d'élaboration de l'expérience sont à l'œuvre ou sont mis à mal.

Tradition, traditionnel(le) : Suivre une « tradition » et avoir un comportement « traditionnel » supposent ici : un lien avec un groupe d'origine et de socialisation, incluant au moins trois générations ; la conscience de certaines caractéristiques liées à la définition identitaire des membres ou des principes par lesquelles se constitue l'appartenance ; des contenus transmis dans ce groupe (symboliques, matériels...) ; l'idée de pratiques collectives, voire rituelles. Dans nos sociétés, une telle définition institue la famille comme important vecteur de transmission. Notons encore que nous n'avons pas inclus ici de formes de régulation du groupe, ce qui est souvent un des critères de constitution des « groupes traditionnels » (par ex. Giddens 1994).

Ceci ne recouvre pas exactement la différence qui est parfois faite entre *système culturel* traditionnel et non traditionnel. Dans les deux types de systèmes, des normes, des récits, les valeurs sont partagées mais aussi sujettes à discussion à des réappropriations individuelles. La différence que nous mettons est sur l'aspect plus englobant des systèmes culturels traditionnels, qui trouvent des prolongations et des diffractions dans plusieurs domaines de la vie, dans plusieurs sphères de la vie matérielle et idéelle. C'est là que nous voyons la différence essentielle avec des sociétés modernes : s'il existe bien un *ethos* et des valeurs, il existe aussi un très grand nombre de systèmes de valeurs locaux, qui n'ont pas de telles prolongations, qui peuvent être contradictoires entre eux ; par ailleurs les connections qu'il y aurait entre ces systèmes et des valeurs plus globales, ainsi que la nature de ces derniers, ne sont pas transmis explicitement dans les sociétés modernes. Ces deux

idées – suivre une culture traditionnelle, un système culturel traditionnel - ne recouvrent pas strictement la problématique distinction entre « société traditionnelle » et société moderne.

« Voix » (Bakhtine) : Bakhtine propose des pages saisissantes décrivant la manière dont des emprunts culturels multiples donnent à s'entendre dans le discours d'une personne. Bakhtine pose que la personne vit dans un monde hétéroglossique, où coexistent différentes « voix ». Comprendre le monde est une démarche active, durant laquelle le sujet essaye de rendre signifiant des éléments - en l'occurrence des *mots*. Autour de chaque mot est créé un réseau associant ce qu'il sait déjà, avec d'autres mots et leurs propres chaînes associatives, dans un jeu de consonances et de dissonances duquel résulte une signification de la chose nouvelle et une réélaboration de l'ensemble de l'« horizon conceptuel » du locuteur. L'apprentissage, mais aussi toute interaction, est alors occasion d'appropriation* de mots et de significations liées au contexte de leur utilisation avec les valeurs qu'ils véhiculent, mais aussi les thèmes, styles, humeurs, formes qui leurs sont associées : « L'époque, le monde social, le micromonde - celui de la famille, des amis et des relations, des camarades - qui voit l'homme croître et vivre, possède toujours les énoncés qui font autorité, donnent le ton - œuvres scientifiques, littéraires, idéologiques - sur lesquels on prend appui et auxquels on se réfère, que l'on cite, dont on s'inspire. Toute époque, dans chacun des domaines de la vie et de la réalité, a des traditions acquises qui s'expriment sous l'enveloppe des mots, des œuvres, des énoncés, des locutions, etc. Il y a toujours un certain nombre d'idées de recherches qui émanent des « maîtres à penser » de l'époque, un certain nombre de tâches que l'on s'impose, un certain nombre de mots d'ordre, etc. (...) Voilà pourquoi l'expérience verbale individuelle de l'homme prend forme et évolue sous l'effet de l'interaction continue et permanente des énoncés individuels d'autrui. C'est une expérience qu'on peut, d'une certaine manière, définir comme un processus d'assimilation, plus ou moins créatif des *mots d'autrui* (et non des *mots de la langue*). Notre parole, c'est-à-dire nos énoncés (qui incluent les œuvres de création) est remplie des mots d'autrui, caractérisés, à des degrés variables, par un emploi conscient et démarqué. Ces mots d'autrui introduisent leur propre expression, leur tonalité des valeurs, que nous assimilons, retravaillons, infléchissons. L'expressivité d'un mot isolé n'est donc pas la propriété du mot en tant que tel, en sa qualité d'unité de la langue, et elle ne découle pas directement de sa signification. L'expressivité ressort soit à l'expression type d'un genre soit à l'expression individuelle d'autrui qui fait du mot une sorte de représentant de l'énoncé en ce qu'il est instance déterminée d'un jugement de valeur » (Bakhtine 1952-3/1984, p. 296)¹⁷¹. Bakhtine définit l'*énoncé* comme unité de base du discours. Les énoncés trouvent leur signification dans une très large toile de ramifications de sens et d'associations. Ce ne sont pas les mots qui font la signification, mais bien le fait qu'ils renvoient ou sont associés à certains locuteurs. Les énoncés sont ainsi toujours, à un degré plus ou moins grand, une réponse à un autre énoncé - précédent, ou d'autres locuteurs. Ainsi, même un ouvrage ou une parole monologique est en fait un tissage d'adresses et de leurs réponses : « La réponse transpercera dans les harmoniques du sens, de l'expression, du style, dans les nuances les plus infimes de la composition. Les *harmoniques dialogiques* remplissent un énoncé et il faut en tenir compte si l'on veut comprendre jusqu'au bout le style de l'énoncé. Car notre pensée elle-même - que ce soit dans les domaines de la philosophie, des sciences, des arts - naît et se forme *en interaction et en lutte* avec la pensée d'autrui, ce qui peut pas ne pas trouver son reflet dans les formes d'expression verbale de notre pensée. (id. p.300). Tout énoncé (...) contient les mots d'autrui cachés ou semi-cachés, d'un degré d'altérité plus ou moins grand. Un énoncé est sillonné, dirait-on, par la résonance lointaine et à peine audible de l'alternance des sujets parlants et par les harmonies dialogiques, par les frontières atténuées à l'extrême entre les énoncés, et totalement perméables à l'expression de l'auteur » (p. 301). Bakhtine propose une théorie de la genèse de la pensée personnelle dans le conflit et la confrontation aux points de vue d'autrui ; le conflit (ici : la lutte, l'interaction) contre ces idées (des théories rivales, des textes, des personnes réelles...) est à l'origine d'une pensée individuelle. En ce sens, ce « dégagement » des idées d'autrui laisse des traces en

¹⁷¹ C'est moi qui souligne.

l'énoncé particulier. La présence d'autrui dans les énoncés est ainsi donnée de manière diffuse, associative, complexe ; ce sont des connotations, des réminiscences. Il s'agit, dans la métaphore sonore de l'auteur, d'*harmonies* dialogiques - pas de citations, ni d'emprunts. L'idée d'harmonique suggère en effet que ces sons, audibles seulement lorsqu'on y prête attention, résultant de la friction des notes d'un accord, enrichissent et colorent une pièce musicale, lui donnent profondeur et ouverture.

ANNEXES

Annexe 1

Trame pour les entretiens semi-directifs

I. (Racontez-moi..) Comment ça c'est passé pour vous, le choix des prénoms de votre/vos enfants ?

Pour autant que ces éléments ne soient pas évoqués spontanément :

II. Prénomination (pour chaque enfant):

Il /elle a des deuxièmes prénoms ?

Vous aviez pensé à des prénoms si ça avait été une fille/un garçon ?

Quel prénom avez-vous écartés, pourquoi ?

Et ce prénoms/ces prénoms ça vient d'où ? (ça sonne...)

Vous connaissez des gens, des personnages qui portent ce/ces prénoms ?

A quel moment vous avez choisi le - les prénoms ?

Votre femme /mari connaît aussi - était là quand - sait que ? Comment vous êtes-vous mis d'accord ?

Avez-vous voulu savoir si ce serait un garçon ou une fille ? Pourquoi ? Comment l'avez-vous su ? Échographie ? Comment avez-vous réagi ? Avez-vous appelé le bébé dans votre ventre avec ce prénom ?

II. Liens verticaux - tradition, mémoire :

Vous-même, vous portez (aussi) un deuxième prénom ? C'est une tradition familiale (d'où) ? Et votre mari /femme ? Dans certaines familles on donne le nom d'un grand-père, d'une grand-mère.. Chez vous ? Et pourquoi l'avez-vous fait, pas fait ?

Que pensez vous de l'idée de « continuité familiale » ? Est-ce que c'est important que des prénoms restent, le nom de jeune fille, les noms de famille pourquoi ?

Avez-vous pensé aux valeurs, aux idées, aux manières de faire de votre famille que vous voudriez transmettre à vos enfants ? Lesquels ? Pourquoi En avez-vous parlé avec votre conjoint ?

III. Histoire personnelle

Comme enfant, comment avez vous vécu ce prénom ? Vos parents vous ont-ils dit d'où cela venait ?

En quoi le rapport de l'enfant à son prénom pourrait être différent du votre à votre prénom ?

Liens horizontaux :

Le choix s'est fait entre vous, ou vous avez parlé du choix autour de vous, à vos amis, votre famille ? Qui ?

Comment vos amis, vos parents ont-ils réagi ?

V. Futur

Est-ce que votre bébé reconnaît déjà son prénom ? Comment le savez-vous ?

Vous avez imaginé, comment ce serait pour l'enfant de porter ce prénom ?

Avez-vous des idées sur le lien entre le prénom et le caractère de l'enfant ?

Vous avez des souhaits particulier, pour comment il sera plus tard ?

VI. 12. Il y a d'autres choses auxquelles vous avez pensé, ou d'autres idées, que vous aimeriez ajouter ?

Et trame informelle :

Relancer sur toute allusion référence culturelle identifiable : cinéma, littérature, religion, personne publique...

Faire raconter les récits, les images (faire l'âne - on ne sait pas qui est Audrey Hepburn, ce qu'est X-Files...). Interroger sur ces récits - émotions, images, récit - et liens à la personne ?

Être attentif aux mentions de l'histoire personnelle, sans forcément relancer (que le lien avec la trame apparaisse).

Être attentif aux mentions de rêves, de flashes, de chocs pour un prénoms.

Indications générales

Merci de bien vouloir remplir cette fiche. Les indications restent confidentielles.

A. Les enfants :

Prénoms de(s) enfant(s) : Date de naissance :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

B. Vous et votre conjoint :

Prénom(s) de Madame : _____

Née le : _____ Lieu de naissance : _____

Formation scolaire : dernier titre obtenu _____

A part le congé maternité, avez vous un emploi actuellement ? Si oui, quelle profession ?

Langue maternelle : _____

Autres langues courantes : _____

Religion : _____ Praticant ? _____

Prénom(s) de Monsieur : _____

Né le : _____ Lieu de naissance : _____

Formation scolaire : dernier titre obtenu _____

Avez-vous un emploi actuellement ? Si oui, quelle profession ?

Langue maternelle : _____

Autres langues courantes : _____

Religion: _____ Praticant ? _____

La famille

Combien de frères et sœurs plus âgés ou plus jeunes avez-vous ?

Combien de frères et sœurs plus âgés ou plus jeunes votre partenaire a-t-il ?

Quels sont les prénoms de vos parents ?

Quels sont les prénoms des parents de votre partenaire ?

Merci beaucoup de votre collaboration !

Annexe 2

Extrait d'Analyse d'entretien

	TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN	COMMENTAIRES
1	E On va commencer par le plus grand. Il s'appelle Benjamin, il a trois ans, alors, ben on a tout bêtement regardé dans un livre des prénoms, et on a essayé de faire un choix dans les prénoms, alors moi j'ai essayé de faire une liste mon mari aussi, et bon on arrivait pas à trouver de prénom en commun (rires), - et bon s'est décidé, on a trouvé bon Benjamin c'était doux comme prénom, c'était pas trop entendu, et moi j'aime bien les prénoms assez anciens, donc c'est pour ça qu'on a choisi Benjamin. C'est vrai que.. ça sonnait bien. On a regardé aussi avec le nom de famille, c'est pas toujours évident, nous on s'appelle Cachin, mon mari il est plombier, alors si on avait mis.. moi j'aimais bien William mais ça faisait WC alors pour le fils de plombier (rires) c'était (rires) pas terrible, du coup, là bon B C ça va bien comme initiales aussi. Parce que c'est vrai qu'on a pensé à tout ça, parce qu'après à l'école avec les gamins c'est vite vu, ils ne se font pas de cadeaux entre eux.	C Apparaissent ici: - des indications sur la <i>procédure</i> (regarder un livre, faire chacun une liste, se mettre d'accord, choisir) - des <i>critères</i> de délimitation du répertoire: esthétique - lié aux qualités sensibles (doux, sonne bien); d'harmonie d'ensemble (initiale prénom et nom); de rareté relative ; et lié à l'usage à venir (à l'école). TX: E parle d'un choix commun ("on a choisi.. on a regardé..") mais précise "je" pour ajouter le critère "assez ancien".
2	Alors voilà, donc pour Benjamin c'est comme ça, on a gardé la surprise jusqu'au bout T Vous n'avez dit à personne E Oui oui. On n'a dit à personne, on a fait vraiment la surprise. Parce que c'était le premier petit-enfant vraiment de la famille, en fin de compte ils ne savaient même pas que c'était un garçon rien, enfin moi non plus T Vous non plus L Non non. Il y n'a que mon mari qui savait, mon mari il savait moi non T Lui il savait E Lui il avait voulu savoir, l'échographie il avait demandé, mais moi je n'ai pas voulu (rires), je voulais la surprise, bon ben j'ai gardé. C'est vrai que pour Benjamin ça c'est passé comme ça. Mais on a attendu.. le temps qu'on trouve le prénom en fin de compte c'était... au huitième mois. Qu'on s'est mis vraiment d'accord pour, pour Benjamin.	<i>Processus choix de Benjamin (1):</i> Le couple ("on") fait la surprise du prénom ; les autres ignorent le sexe, E aussi, contrairement au mari ("je voulais la surprise"). Le choix se fait tard. E justifie ce "tard" par la difficulté à se mettre d'accord. C : Benjamin est à la fois 1^{er} enfant et 1^{er} petit enfant ; E inscrit explicitement sa naissance dans 3 générations C : c'est de la première grossesse qu'il s'agit, E semble avoir (voulu ?) éviter de savoir, de développer une représentation claire de l'enfant à venir.
3	Parce que mon mari lui il préférait des prénoms plus communs. T Comme ? E Comme Jérémie, Kevin, et moi je n'aimais pas (rit) T Pourquoi vous n'aimiez pas ? E Parce que je trouve qu'on en entend partout. C'est ça que je trouve. Moi j'ai grandi dans un univers rien qu'avec des Stéphane, tous les copains que j'avais c'étaient des Stéphane, alors j'en avais... alors j'ai dit non, je ne veux pas recommencer ça avec mes enfants (rit). C'est vrai qu'à l'école il y avait que des Stéphane. Bon moi non, moi je	<i>Processus</i> L propose des prénoms que E refuse : ils sont "communs". TX : E modalise son discours : "je trouve". Les arguments du refus sont cumulatifs: - son expérience de la "banalité du prénom" ("moi j'ai grandi"); - le prénom des fils d'amis, banal et "américanisé"

	m'appelle Laurence, il n'y a pas de ..il n'y avait pas trop.. bon j'en ai quand même trouvé une ou deux dans les classes, moi je voulais éviter que... On a déjà des amis qui ont des Jérémie, alors non non non.. Le côté un peu américanisé je n'aime pas trop. J'aime mieux rester... bon moi je suis française, d'origine, bein... j'aime mieux rester dans les prénoms un petit peu du pays, quoi. Je trouve.. c'est comme ça, quoi. T Vous avec grandi en France E Oui moi j'ai grandi en France, moi je suis française. Je suis venue... depuis nonante deux, moi je suis en Suisse. Depuis que je suis avec mon mari, en quelque sorte. (rit).	- l'ensemble des prénoms américanisés banals. En opposition, E introduit une référence identitaire, d'origine (" moi je suis française ") (comme argument de rejet). En conséquence, le répertoire doit répondre au critère " français, du pays ". TX : ici " du pays " est à double sens : du pays, c'est-à-dire Suisse et francophone ? ou 'de mon pays d'origine' (France) ? CI : ce critère pourrait être différentiation du mari (qui lui est suisse, §20). La question de T amène E à mettre en avant le fait qu'elle est " migrante "
4	Mais... autrement je ne sais pas si ça vous intéresse par rapport à la petite fille, le prénom qu'on avait choisi ? T Oui E C'était Gwendolyne, parce que ma maman est d'origine Bretonne, j'aimais bien Gwendolyne, un petit peu féérique, c'était mignon. Mais mon mari, lui, c'était plutôt dans les prénoms un petit peu plus entendus, lui il est assez.. assez à l'écoute de ce qui se fait aux alentours. Mais moi c'était.. c'était ça, quoi.	E enchaîne sur un autre thème, le <i>prénom d'une fillette choisi</i> par le couple (on). Q : Volonté de changer de sujet, ou poursuite du fil du discours de E sur les prénoms et sur les désaccords avec L ? Choix de <i>Gwendolyne</i> : E ouvre un répertoire délimité par des critères liés à l'origine bretonne; au féérique ; à la mère. Ces critères s'opposent à ceux du mari " à l'écoute de ce qui se fait "

Les représentations maternelles durant la grossesse

D'après Ammaniti, M., Candelori, C., Pola, M., Tambelli, R. (1999).

Le groupe de travail d'Ammaniti a mis au point un questionnaire semi-structuré (l'IRMAG - Interview pour les représentations maternelles pendant la grossesse) qui permet de mettre en évidence le modèle narratif qui sous-tend les représentations maternelles, d'elle-même et de leur enfant. Les auteurs utilisent l'IRMAG pour vérifier deux hypothèses :

1) Pendant le dernier trimestre de sa grossesse, la femme a déjà construit une représentation de soi en tant que mère et de son enfant suffisamment définie, articulée et avec une connotation émotive. Cette première hypothèse est donc articulée autour de l'individuation d'une *organisation ou structure* de fonctionnement interne que la femme doit affronter au cours de la grossesse pour construire une image stable de son soi maternel. Cette image est nécessaire pour la structuration d'un espace interne de relation avec l'enfant (...) [Pour] explorer la configuration de cette structure, [les auteurs] ont déterminé certains indices pouvant fournir des indications sur les modalités selon lesquelles s'articule la représentation, c'est à dire sur les *qualités formelles* selon lesquelles on peut traiter et élaborer les représentations. Il y a sept *indices ou dimensions formelles* utilisés pour étudier la structure des représentations au septième mois de la grossesse: la richesse des perceptions, l'ouverture au changement, l'intensité de l'investissement, la cohérence, la différenciation, la dépendance sociale et l'émergence des fantasmes. [Ainsi, d'après l'hypothèse] en analysant les données recueillies grâce à l'interview, on peut inférer, par ce système de catégorisation formelle, les caractéristiques des représentations maternelles. (Tambelli 1999, p.64).

2) Les représentations que la femme a d'elle-même en tant que mère et de son enfant au septième mois de la grossesse sont différenciées. C'est à dire que l'on peut savoir si la femme considère le fœtus comme une entité mentale séparée d'elle ou si, au contraire, il est plausible d'affirmer que les deux représentations ont, à cette période, des caractéristiques formelles superposables. Dans le deuxième cas, les femmes organisent leur récit de façon semblable en parlant d'elles-mêmes aussi bien que de leur enfant. Cette deuxième hypothèse prévoit l'analyse de la configuration des dimensions utilisées pour reconstruire respectivement la représentation de soi en tant que mère et la représentation de l'enfant. (Tambelli 1999, p.64).

Trente femmes ont participé à la recherche, pour peu qu'elles répondent aux conditions suivantes : absence de toute pathologie gravidique ou psychiatrique; âge compris entre 20 et 35 ans; condition de primipare; situation familiale stable. Dans le cadre de cette recherche les auteurs se sont limités au primipares espérant ainsi " explorer l'émergence de la représentation maternelle pendant la grossesse tout en évitant l'influence d'accouchements précédents ou d'expériences précédentes d'élever un enfant " (id., p.65). L'interview a été effectuée entre le sixième mois et demi (vingt huitième semaine) et le septième mois et demi (trente deuxième semaine), " car à ce moment la présence de l'enfant est déjà bien définie et la mère fait très attention à reconnaître et interpréter ses mouvements, mais, en même temps, l'accouchement est encore suffisamment éloigné et ne polarise donc pas les pensées et les émotions maternelles " (id. p.65) ; toutes les femmes appartiennent à un niveau socio-économique moyen-élevé (selon des indicateurs de niveau d'études, la profession de la femme et la profession de son mari).

Pour explorer les représentations maternelles de la grossesse, dans leur relation à elle-même, à l'enfant, à leur partenaire et à leur famille l'équipe d'Ammaniti utilise une *trame d'entretien* portant sur six aspects relatifs aux « changements induits par le devenir mère » : 1) le désir de maternité dans l'histoire personnelle de la femme et dans l'histoire du couple ; 2) les émotions personnelles du couple et de la famille à l'annonce de la grossesse ; 3) les émotions et changements au cours de la grossesse dans la vie personnelle, du couple et dans le rapport de la femme avec sa mère ainsi que la perspective de l'accouchement ; 4) les perceptions, émotions et fantasmes relatives à l'enfant interne ; 5) les attentes à propos de soi en tant que mère et les caractéristiques de l'enfant ; 6) la perspective historique de la mère par rapport à son rôle présent et passé de fille.

Notre travail reprend certains aspects de cette recherche qui nous permet d'avoir accès à l'élaboration de représentation de soi et de soi au futur de mères dans une période de transition, et qui propose une manière de différencier différents « degrés » d'élaboration, c'est-à-dire, pour nous, différentes modalités de résolution des questions et construction de signification. Nous avons repris les questions centrales de la trame d'entretien des auteurs et l'avons accommodée à la nôtre ; nous avons aménagé leur grille d'analyse des données.

En ce qui concerne la trame d'entretien, bien que les changements induits par le devenir parent soient aussi au cœur de notre travail, nous n'avons pas cherché à explorer *l'origine du désir* d'enfant, mais la manière dont celui-ci, lié à l'enfant imaginaire, se reflète dans le choix du prénom ; il n'a pas fait l'objet de questions spécifiques. De même, l'expérience de la grossesse étant passée, et les auteurs évoquant l'« amnésie » (Bydlowski 1997) consécutive à l'accouchement, nous n'avons pas questionné directement les *perceptions de la grossesse*. En revanche, ce qui est relatif à l'expérience du couple en rapport avec *l'annonce au couple* non pas de la grossesse, mais du sexe de l'enfant - la *perception des changements* au cours et après la grossesse, les *attentes* au sujet de l'enfant et la *perspective historique* - a été intégré à notre trame d'entretien.

La grille d'analyse des données a été construite pour des mères au septième mois de la grossesse ; elle doit donc être adaptée à la population que nous étudions, parents au troisième-quatrième mois de l'enfant, évoquant rétrospectivement l'attente de l'enfant). Nous la complétons d'indices de conflictualité que nous avons repérés par ailleurs. Nous présentons cette grille et ses justifications, tout en précisant la manière dont nous la modifions (cf. Annexe 3b).

Au niveau de *l'analyse des entretiens*, les auteurs décomposent et traduisent l'idée « d'intégration » en sept dimensions observables et codifiables (échelles de cinq points) du discours visant à décrire la « structuration du modèle de soi » : La richesse des perceptions ; l'ouverture au changement et à la flexibilité ; l'intensité de l'investissement ; la cohérence du récit¹⁷² ; la différenciation (des représentations de soi et de l'enfant) ; la dépendance sociale des représentations (plus ou moins soumises aux influences sociales) ; la dominance des fantasmes - concernant les désirs et attentes relatifs à l'enfant, mais aussi aux craintes et phobies.

Ces différents éléments concernent l'organisation du discours au sujet de thématiques liées à la venue au monde de l'enfant.

Dans le cadre de notre travail, l'enfant étant né, certaines de dimensions sont plus pertinentes que d'autres. Nous avons vu apparaître certaines de ces dimensions lors de l'analyse qualitative effectuée au chapitre 6. Ainsi la *richesse des perceptions* ainsi que les *attentes* relatives à l'enfant sont rarement présentes dans le discours. Cependant, *l'intensité émotionnelle* du discours peut être évaluée (puisque le discours laisse plus ou moins place à des « fantasmes - concernant les désirs et attentes relatifs à l'enfant, mais aussi aux craintes et phobie ». La question de la *différenciation de soi v/s de l'enfant* se pose en d'autres termes que lors de la grossesse, mais est présente dans nos données. En revanche, des éléments comme *l'ouverture au changement* et à la flexibilité ; la *cohérence du récit* ; la *dépendance sociale* à des représentations (plus ou moins soumises aux influences sociales) l'ampleur des aspects *plus affectifs*, peuvent être identifiés dans le discours sur les choix des prénoms. De fait, les analyses factorielles des auteurs indiquent que ce sont ces trois dimensions qui sont les plus centrales pour évaluer la « cohérence cognitive » du discours des mères. Aussi nous permettrons nous d'avoir recours au système de catégorisation des entretiens auquel mène l'identification des modalités du discours des parents sur ces dimensions.

¹⁷² Ce que les auteurs appellent « cohérence » est plus proche de la « cohésion » discursive définie par de Weck 1991.

Annexe 3b

Grille de codification pour l'analyse du degré d'élaboration du discours.

D'après : échelle d'évaluation des représentations,
Ammaniti, Candefiori, Pola & Tambelli (1999), pp. 141-145
(Nos ajouts, commentaires et modifications sont en gras)

Représentation de soi en tant que mère

1. Richesse des perceptions

Cette échelle mesure la pauvreté ou la richesse des perceptions relatives à la grossesse et à sa propre maternité. Elle évalue la façon dont sont décrits les épisodes, les sensations, les émotions, les comportements, les aspects de sa propre personnalité concernant l'expérience que l'on est en train de vivre. Il est important de relever si elle est considérée avec peu ou beaucoup de points de vue (physique, psychologique, relationnel, etc...). Et si les perceptions se réfèrent principalement à des événements extérieurs ou à des phénomènes de type objectif, ou si, au contraire, elles s'étendent aux sentiments, aux états d'âme, aux relations et aux éventuels conflits suscités par l'événement. **Cette dimension ne nous intéresse pas directement.**

2. Ouverture au changement et flexibilité des représentations de soi en tant que mère

Cette échelle est utilisée pour mesurer la flexibilité de la représentation lorsqu'elle s'adapte à de nouvelles informations et à de nouveaux points de vue. Elle évalue la capacité de reconnaître la processualité des changements physiques et psychologiques qui ont eu lieu en soi et de ceux qui ont eu lieu dans sa propre vie affective, sexuelle, relationnelle et professionnelle suite à la grossesse. Cette échelle se réfère aussi à la façon dont la femme a perçu les éventuelles modifications de l'attitude de l'environnement (partenaire, amis, parents, etc.) Envers elle-même et à la façon dont elle se dispose à accepter les mutations que la maternité comportera dans sa vie et dans la vie du couple. L'ouverture au changement peut être reconnue aussi au cours de l'interview à travers la capacité de percevoir les stimulations constituées par les questions posées et elle peut être exprimée par une attitude autoréflexive (du genre "maintenant que vous le dites", "au fait, ça me fait penser"), qu'il faut distinguer des intercalations répétitives ou des attitudes défensives pour perdre du temps. Lorsque l'on évalue l'ouverture au changement, il faut considérer non seulement la fréquence, mais aussi la pertinence avec lesquelles le terme "changement" est utilisé dans le discours : le fait d'utiliser souvent le mot "changement" sans le suffrage d'aucune façon ne représente pas un indice d'ouverture.

En ce qui concerne cette échelle, il n'est pas important de savoir si les changements entraînés par la grossesse (**ou la maternité**) sont positifs ou négatifs : ce qui est un indice d'ouverture, c'est la capacité de les reconnaître dans le temps, d'y faire face et de les intégrer à sa propre vie.

En ce qui concerne les entretiens sur les prénoms, cette flexibilité inclut le discours rétrospectif du parent. Par exemple, si la mère a eu plusieurs enfants, cette flexibilité peut s'exprimer par une comparaison entre les grossesses (au niveau du maintien ou non des prénoms d'un premier enfant, de mêmes ou de nouvelles procédures...); elle peut aussi s'exprimer par l'évolution des "prénoms préférés" du parent au cours de sa vie.

1. Pauvre. La rigidité des descriptions est très évidente et consistante au cours de l'interview. La représentation de soi n'apparaît d'aucune façon modifiée par la grossesse non plus qu'apparaissent des signes d'ouverture relatifs à la ... maternité. Les stimulations fournies par l'interview ne sont pas perçues. On a l'impression que toute nouvelle information ou expérience inspire des résistances actives afin de maintenir certains points de vue et convictions sur soi.

2. Limitée. Les descriptions sont plutôt stéréotypées et rigides. La femme apparaît peu perméable aux nouvelles informations et/ou peu disposée à assimiler les stimulations offertes par l'interview. Elle met l'accent surtout sur la continuité avec la condition précédente (par ex. "rien n'a changé") ou bien utilise de façon répétée mais non justifiée le terme "changement". Il y a peu de signes d'ouverture par rapport à la future maternité. Ce score est aussi attribué dans le cas où il y a une reconnaissance du changement, éventuellement craint, mais où la femme n'est pas capable de l'accepter et/ou d'y faire face.

3. Modérée. Des descriptions, on déduit un niveau considérable de flexibilité et d'ouverture qui concerne les différents aspects de soi et de sa propre vie, même s'il n'est pas homogène dans tous les domaines. Il peut y avoir des aspects de changement ou de continuité, ou bien on peut relever une certaine difficulté à faire face aux mutations dues à la **maternité** et à celles que l'on prévoit pour le futur. Au cours de l'interview émergent rarement de nouvelles considérations relatives à sa propre expérience ou de nouvelles perspectives dans la façon de la considérer.

4. *Considérable*. Par les descriptions, on remarque un processus actif de découverte, d'attention et d'insight vers les modifications de soi et vers la future maternité. Ce processus inclut la possibilité de modifier la représentation de soi en relation à de nouvelles expériences et informations qui peuvent avoir lieu, même pendant l'interview.

5. *Très accentuée*. Les descriptions sont caractérisées par un degré important de flexibilité et d'ouverture envers le changement qui se manifestent dans tous les aspects de soi et de sa propre vie liés à la (...) **maternité et au futur de l'enfant**. La représentation de soi est clairement modifiée par cette expérience. Les stimulations fournies par l'interview sont accueillies comme une occasion pour une réflexion ultérieure sur son expérience, et de nouveaux points de vue et perspectives dans la façon de la considérer peuvent apparaître.

3. Intensité de l'investissement

Cette échelle est utilisée pour mesurer l'ampleur de l'implication psychologique de la femme lorsqu'elle traite les expériences relatives à la grossesse et au choix du prénom que l'on peut cueillir aussi bien par la description des résonances émotives provoquées par l'événement que dans la participation même à l'interview. Ce qu'il faut évaluer, c'est le degré d'intensité des émotions exprimées et non pas leur nature qui peut être positive ou négative. Il faut en outre tenir compte de combien la femme est absorbée au niveau psychologique et affectif par l'expérience de la maternité, jusqu'à arriver, dans les cas extrêmes, à laisser dans l'ombre, voire à éliminer les aspects de sa vie (sexualité, travail, amitiés, etc.) qui n'ont pas de rapport avec l'événement même de la grossesse (ou la maternité).

Dans le cadre des entretiens des prénoms, il s'agit de voir comment certains aspects évoqués sont affectivement investis mais sans plus. En conséquence, une seule dimension réunissant 1 et 3, intensité émotionnelle dans le discours, comme suit :

1. *Pauvre*. Le manque d'implication (...) par rapport à l'ensemble des éléments évoqués relativement au processus de choix des prénoms est très évident et consistant au cours de l'interview. Aucune émotion n'émerge de la description de cette expérience. La femme peut être détachée et occupée par d'autres choses.

2. *Limitée*. Pendant l'interview apparaissent peu de signes d'implication psychologique (...); il en ressort des aspects et des émotions peu intenses lorsque l'on parle de (certaines) expérience.

3. *Modérée*. On remarque une implication psychologique modérée (...); (la femme) rapporte des états affectifs qui y sont reliés avec un langage où apparaît une tonalité affective suffisante.

4. *Considérable*. La femme est remarquablement impliquée lorsqu'elle parle de questions relatives à sa grossesse, mais cette expérience n'absorbe pas toute sa sphère affective et relationnelle ni se configure comme le seul centre d'intérêt de sa vie. Elle utilise dans la description des tonalités émotives intenses qui évoquent chez celui qui écoute ou lit la transcription des résonances émotives.

5. *Très accentuée*. Au cours de l'interview, la femme manifeste un degré extrême d'investissement psychologique et affectif par rapport à son expérience de grossesse et de jeune mère. Le ton émotif de l'implication peut varier d'états affectifs extrêmement positifs à des états affectifs très négatifs qui peuvent coexister. Ce score est attribué aussi dans les cas où, quoiqu'elle n'ait pas des tons émotifs extrêmes, la femme apparaît totalement appréhendée par certains aspects au point de désinvestir d'autres aspects d'elle-même et de sa vie qui ne sont pas en rapport avec cette expérience.

4. Cohérence

Cette échelle reprend celle utilisée par Main et Goldwyn (1989) pour évaluer la cohérence dans le cadre de l'Adult Attachment Interview. Elle mesure la cohérence du récit de la femme en grossesse. C'est pourquoi la femme, à travers un flux narratif bien organisé et logique d'idées et sentiments, fournit un cadre compréhensible d'elle-même en tant que mère. La cohérence se réfère à la plausibilité du récit à la possibilité de donner des évidences et des épisodes en appui de ses jugements et de ses évaluations.

La cohérence se réfère fondamentalement aux quatre maximes de Grice (1975) : 1/ la qualité du récit, c'est-à-dire qu'il est vrai dans le sens qu'il donne des évidences de ce que l'on dit ; 2 / la quantité du récit qui doit être bref mais néanmoins complet ; 3/ la pertinence du récit par rapport à ce que l'on demande de telle façon que ce que l'on dit soit important et présenté de façon compréhensible ; 4/ le mode du récit qui implique la clarté et l'ordre.

Les indices positifs de cohérence sont la lisibilité, la fluidité, le texte qui ne pose pas de problèmes à celui qui le lit qui peut donc s'identifier avec le récit de la femme, comprenant ainsi le sens de son expérience.

Les indices négatifs de cohérence sont :

1) *Les violations à la qualité :*

- contradictions entre le niveau plus abstrait et les expériences, entre les souvenirs sémantiques et les souvenirs épisodiques ;
- contradictions logiques ;
- contradictions concernant les faits de l'histoire ;

- oscillations inconscientes des points de vue.

Les violations à la quantité :

- informations beaucoup plus amples que l'on ne le demande (l'interviewée se perd dans ses pensées, ses idées, ses souvenirs) ;
- réponses évasives ou en opposition (" je ne me rappelle pas ") ;
- phrases extrêmement longues et embrouillées.

3) Les violations à la pertinence :

Il y a un éloignement par rapport à la question de l'interview en parlant de sujets non importants qui n'ont pas de relation avec ce que l'on veut explorer.

Les violations au mode :

Manque de clarté et d'ordre dans le récit tels que :

- citer des phrases d'autres personnes sans clarifier qu'il s'agit d'une citation ;
- utilisation de termes inappropriés ;
- substitution de mots qui n'ont pas de sens ;
- intercalations répétées ;
- phrases non finies ;
- confusion ou indétermination par rapport au sujet de la phrase.

1. *Pauvre.* Les descriptions sont tellement confuses, contradictoires et/ ou bizarres qu'elle ne peuvent pas être comprises sans un grand effort. Les références à soi sont vagues, inconsistantes ou ne répondent pas aux stimulations fournies par l'interview ; on peut relever une difficulté extrême à rester dans le sujet traité.

2. *Limitée.* L'interview présente souvent des descriptions confuses, vagues, non pertinentes, contradictoires ou bizarres. Cependant l'incohérence ne s'étend pas à tous les domaines traités.

3. *Modérée.* Il y a une cohérence modérée dans l'interview, les descriptions sont assez claires, articulées et plausibles, quoique l'on puisse relever quelques indices d'incohérence sur des thèmes spécifiques.

4. *Considérable.* Les descriptions sont claires, bien organisées, congruentes et appuyées par des exemples. On peut relever des indicateurs d'incohérence, mais peu importants, limités à des domaines circonscrits. La globalité et la consistance du cadre total n'en sont pas invalidées.

5. *Très accentuée.* Le discours est extrêmement fluide, cohésif, articulé et congruent. On en déduit une capacité importante de réflexion. La plausibilité des descriptions est supportée par des exemples spécifiques et pertinents. Le cadre qu'on en tire est d'une extrême cohérence et intégration et il permet à l'examineur de se placer à l'intérieur de l'expérience de la femme.

Différenciation de la représentation de soi

Cette échelle évalue le degré de conscience de la part de la mère sur ses limites personnelles, ses caractéristiques mentales et physiques stables, ses besoins et désirs spécifiques différenciés par rapport à ceux du partenaire et des figures parentales, en particulier de sa propre mère. Les éléments de différenciation sont représentés par :

- la capacité de la femme d'inscrire la maternité dans son histoire personnelle en reconnaissant les désirs qui y sont reliés et les fonctions qu'elle active ;
- la capacité d'affronter l'expérience de la grossesse en reconnaissant et acceptant les profondes transformations qu'elle comporte aux niveaux physique et psychologique ;
- la capacité d'articuler cette expérience avec d'autres aspects d'elle-même et de sa vie (sphère affective et relationnelle, travail, organisation quotidienne, etc.) ;
- la capacité qu'a la mère d'envisager l'avenir de son enfant de manière différenciée de ses propres souhaits et projections.

On peut cueillir des indices de différenciation faible non seulement dans la façon dont la femme parle de sa maternité et décrit son expérience de grossesse, mais aussi dans la façon dont elle construit et organise son récit, notamment pendant l'interview. Certains indicateurs du caractère peu différencié de la représentation de soi en relation aux différentes figures dont nous avons parlé peuvent être relevés :

- dans des efforts subtils pour obtenir l'accord de l'interviewer, en utilisant aussi un jargon qui implique un certain accord avec lui ;
- dans la tendance à parler de soi à la forme impersonnelle plutôt qu'à la première personne (" on se sent.. ", " tu te sens... " au lieu de " je me sens...") ;

- dans le récit détaillé des comportements des parents, du partenaire ou d'autres personnes, fait de façon à ne pas se détacher de l'épisode qui continue à impliquer beaucoup la femme ;
- en rapportant ses phrases, les phrases des parents ou d'autres personnes sans spécifier qui en est l'auteur ;
- dans la tendance à analyser des situations relationnelles problématiques comme si elles dériveraient complètement d'autres personnes, sans se considérer et sans avoir recours à aucun indicateur de différenciation tel que l'humour, par exemple.

Par ailleurs, nous ajoutons ici certains éléments de différenciation identifiés par les auteurs au sujet de la "représentation de l'enfant" pour évaluer le discours de mères en ce qui concerne la représentation de l'enfant durant la grossesse (à quel degré la mère est consciente que l'enfant a des caractéristiques mentales et physiques qui lui sont propres, avec des limites définies et des besoins spécifiques) telle qu'elle apparaît dans l'entretien sur le choix du prénom.

Ainsi, selon les auteurs, les signes de différenciation durant la grossesse sont donnés par : (...) le fait de parler de plus en plus souvent de l'enfant dans le discours et de (le fait de) le considérer comme un être virtuellement séparé de soi, doté d'une individualité en cours de formation ; (le fait de) de parler de l'enfant ou de s'adresser à lui en utilisant son prénom ou un surnom ; la tentative d'individualiser dans les mouvements fœtaux des caractéristiques personnelles, etc. Ou encore (...) la préférence par rapport au sexe ou sa connaissance à travers l'échographie, l'organisation de l'espace dans la maison pour l'enfant, la préparation de ses vêtements, les projets sur la façon de l'élever pendant les premiers mois, la façon dont on voit l'enfant avec réalisme pendant les premiers mois de sa vie.

La différenciation n'exclut pas la reconnaissance de la dépendance de l'enfant des soins parentaux, même si l'accentuation extrême de cet élément est un indice de faible différenciation. Un autre signe de faible différenciation est donné par la confusion ou l'incertitude à propos du sujet de la phrase, quand il n'est pas clair si la femme parle d'elle-même ou de l'enfant, ou quand il n'est pas suffisamment évident pour elle si les questions se réfèrent à elle ou à l'enfant. Parler de l'enfant de façon abstraite ou générique, comme s'il n'était pas présent, est aussi un signe de faible différenciation.

En revanche, contrairement aux auteurs, nous ne considérerons pas le refus de connaître le choix du sexe de l'enfant durant la grossesse comme un élément indiquant nécessairement une non différenciation. La signification d'un tel refus peut dépendre de nombreux facteurs, et les justifications sont à prendre au sérieux (ainsi "je ne voulais pas y penser" reflète probablement une plus faible différenciation que "je voulais respecter le mystère").

De plus, le moment du choix du prénom apparaît comme un indice : s'il est fixé avant la grossesse définitivement ainsi que s'il est envisagé seulement le huitième mois, il y a indice de faible différenciation ; mais ce choix tardif peut également être lié aux formes de négociation du couple.

Enfin, la capacité des parents à penser l'enfant dans le temps est importante : une idée de l'enfant dans le futur est "différenciée" si elle n'est pas strictement déductible de la vie du parent, et si elle est réaliste.

1. *Pauvre*. Il n'y a pas de conscience personnelle. La maternité et le choix du prénom apparaissent comme un événement accidentel, forcé ou subi sans aucune élaboration, ou bien elle a été entreprise en contraposition ou comme démonstration par rapport aux figures parentales et/ou au partenaire, ou encore comme une façon de se donner de la consistance à travers elle. La femme n'est pas en mesure de l'élaborer et de l'intégrer dans sa vie. On relève un engluement avec les figures parentales et/ou avec le partenaire. Par ailleurs en ce qui concerne la représentation de l'enfant, (...) la mère rapporte ne pas l'avoir reconnu ou ne le reconnaît en aucune façon en tant qu'individu séparé, mais elle le voit plutôt comme une sorte d'appendice d'elle-même.

2. *Limitée*. La conscience du choix de la maternité est faible ainsi que la capacité de l'inscrire dans l'histoire personnelle. Elle se configure comme une expérience peu élaborée entreprise en contraste ou en position de dépendance des figures familiales ou bien avec une valeur substitutive ou compensatoire par rapport à une insuffisance personnelle (insatisfaction sur le travail, perte ou deuil non élaborés, etc.). On remarque des difficultés dans la gestion de l'expérience et dans son articulation avec d'autres secteurs de soi et de sa vie. Au cours de l'interview émergent des signes d'engluement et de faible différenciation. Par ailleurs, l'image de l'enfant a des difficultés à prendre une configuration qui lui est propre et elle apparaît en grande partie indéterminée, confuse ou générale. Les anticipations du futur de l'enfant sont définies de manière dépendante au passé ou à des expériences non élaborées.

3. *Modérée*. On remarque une différenciation suffisante dans la reconnaissance du fait que la maternité s'inscrit dans sa propre histoire personnelle, même s'il peut y avoir un certain manque d'autonomie par rapport aux figures familiales en ce qui concerne ce choix, ou dans la façon de se représenter. La femme réussit, même si pas toujours facilement, à gérer l'expérience de la maternité et à l'intégrer dans sa vie. Par ailleurs, des descriptions maternelles émergent une image assez précise de l'enfant aussi bien pendant la grossesse qu'après la naissance et dans l'avenir, même s'il reste encore un certain degré d'indifférenciation et d'indétermination.

4. *Considérable*. La femme est capable de donner un sens à la maternité en l'inscrivant dans son histoire personnelle et dans sa vie et en faisant émerger la signification des choix qui y sont reliés. Elle reconnaît les transformations impliquées dans la grossesse et réussit à élaborer les éventuels sentiments et états d'âme conflictuels. Elle accepte la

contribution et le soutien de sa famille mais elle transmet le sens de son autonomie. Par ailleurs la mère reconnaît les signes de différenciation de l'enfant (déjà présents pendant la grossesse) et elle a prédisposé le milieu d'accueil de l'enfant. Des descriptions maternelles ressort une image définie de l'enfant auquel on reconnaît des attributs et des besoins spécifiques.

5. *Très accentuée.* La femme manifeste une conscience décisive dans ses choix et dans la façon dont elle affronte la maternité. Sa position personnelle est très définie, et la capacité de gérer la valeur de l'expérience qu'elle est en train de vivre est importante et intégrée dans sa vie. La femme accepte la contribution et le soutien de sa famille mais elle transmet le sens de son autonomie qui apparaît bien enracinée. Par ailleurs, pendant la grossesse la différenciation de l'enfant est très accentuée : la mère a organisé et programmé tout ce qui concerne son arrivée, et elle rapporte avoir imaginé (...) les éléments qui le configurent comme un être doté d'une individualité définie, avec des caractéristiques physiques, sexuelles, et psychologiques précises et avec des compétences et une autonomie supérieures à son âge.

6. Dépendance sociale

Cette échelle mesure le degré d'influence et de dépendance jusqu'à la subordination de la représentation de soi en tant que mère (...) aux opinions, jugements et messages provenant du partenaire et des familles d'origine, des amis, du contexte social, des médias, des agences sociales et sanitaires (...). Elle mesure le degré de conformisme envers les autres qui dans les cas extrêmes comporte une platitude représentative et l'absence d'élaboration personnelle : la femme adhère à des messages et stéréotypes sociaux relatifs à la maternité. Le fait que la femme s'appuie, recherche des assurances de la part des personnes qui l'entourent, ne constitue d'aucune façon un indice de dépendance sociale.

1. *Pauvre.* Les références aux influences extérieures relatives au choix de la maternité et à la façon de se représenter pendant la grossesse et en tant que mère sont rares ou absentes.

2. *Limitée.* Pendant l'interview, la femme fait parfois référence au point de vue d'autres personnes ou à des messages socioculturels concernant la grossesse et les pratiques de prénoms, mais au total les modèles sociaux et les opinions des autres influencent peu la façon dont elle se représente.

3. *Modérée.* Au cours de l'interview, la femme fait référence à des croyances, discours, jugements, opinions de tierces personnes concernant la grossesse, à la maternité et aux pratiques de choix ou aux théories relatives aux prénoms. Sa position personnelle émerge de façon discordante par rapport aux agents sociaux ou bien comme recherche de conciliation entre les influences extérieures et sa vision personnelle.

4. *Considérable.* L'influence des autres est élevée : on remarque un certain degré de conformisme et de subordination aux jugements et aux opinions des autres, aux manières de nommer et aux modèles socioculturels. On en retire l'impression d'une certaine platitude représentative.

5. *Très accentuée.* Les influences extérieures sont prépondérantes sur l'ensemble des décisions de la mère (ou du père) et sur la façon de se représenter. On en tire une impression de conformisme, de platitude représentative, de manque d'élaboration personnelle.

7. Émergence des fantasmes

Cette échelle est utilisée pour mesurer l'émergence des fantasmes relatives à la grossesse et à la future maternité, telles qu'elles sont rapportées, ou quant à l'enfant. On entend par là l'ensemble des images, métaphores, analogies, rêves les yeux ouverts ou nocturnes, les attentes, les craintes et les désirs qui caractérisent dans l'imagination l'expérience de la grossesse et la représentation de soi en tant que mère. Les fantasmes peuvent concerner la grossesse même, son propre corps, l'accouchement, la fait d'élever l'enfant, le rôle maternel, le rapport avec ses proches, etc.. Et peuvent revêtir un caractère plus ou moins réaliste. Elles peuvent revêtir une coloration positive ou bien des tonalités négatives ; elles peuvent se limiter à certains domaines ou s'étendre à toute l'expérience de la grossesse, être de plusieurs genres ou avoir un caractère répétitif.

Lorsque l'on attribue le score, il faut considérer non seulement la quantité des fantasmes, mais aussi leur épaisseur : dans les scores bas, les fantasmes sont limités et ont peu de poids ; les scores élevés peuvent être attribués quand les fantasmes sont très étendus ou bien intenses et consistants. La nature des fantasmes n'influe pas sur l'attribution du score.

1. *Pauvre.* Aucune fantaisie n'apparaît au cours de l'interview. La représentation de la grossesse, de la maternité, de l'enfant, relatifs aux prénoms est ancrée exclusivement à des éléments concrets et réalistes sans laisser de place aux aspects imaginaires.

2. *Limitée.* Il y a peu de fantasmes, circonscrites à des domaines délimités, aussi bien parce qu'il y a une attitude réaliste que parce que l'on relève une certaine difficulté à laisser émerger les contenus imaginaires.

3. *Modérée*. Les fantasmes sont principalement exprimées en réponse aux questions qui en stimulent l'émergence. Elles sont le plus souvent référées à des secteurs particuliers (par exemple l'accouchement, son propre corps, les rêves), quoiqu'il puisse y avoir une présence de reliefs et de connotations imaginaires, même dans des descriptions réalistes.

4. *Considérable*. Une remarquable quantité de fantasmes émerge au cours de l'interview. Elles sont exprimées spontanément et non seulement en réponse à des stimulations spécifiques. Les fantasmes semblent accompagner l'expérience de la grossesse et la représentation de soi en tant que mère, même si elles peuvent être plus prononcées dans certains domaines que dans d'autres.

Ce score est attribué, même dans les cas où les fantasmes, bien que peu nombreuses, assument un poids et une importance consistants, sans pour autant donner une claire connotation irréaliste à la représentation de la grossesse et de la maternité.

5. *Très accentuée*. Les fantasmes, indépendamment de leur extension et quantité, émergent itérativement et/ou coactivement au cours de l'interview, envahissant la représentation de la grossesse et de la maternité à laquelle elles confèrent un caractère ouvertement irréaliste.

Style de représentation :	intégrée / équilibrée	étroites / désinvesties	ambivalentes
Dimension			
Richesse des perceptions	3-5	1-2-3	2-4
Ouverture au changement	3-5	2-3	1-3
Investissement affectif	3-5	1-2 (3)	2-4-5
Cohérence	3-5	caractère abstrait non appuyé par des épisodes 2-3	réel confus, compliqué, contradictoire 1-3
Différenciation	3-5	2-3	oscillations 1-2
Dépendance sociale	2-3	1-2-3	2-4
Émergence des fantasmes	3-4	1-2	3-5

D'après les indications de Ammaniti, Candelori, Pola & Tambelli 1999, pp. 45-56, :167-169

Synthèse analyses

1. Les liens entre les catégories suivantes

	mettent en évidence les dimensions
Mémoire familiale, en lien aux : Appartenances nous - eux, Appartenance moi - les autres L'enfant, plus tard, comme adulte, surtout en fonction du statut social et professionnel, en continuité Ce qui concerne la transmission & la continuité Les éléments relatifs à la négociation d'une différence culturelles migration, mariage mixte).	<u>Continuité, anomie, rupture, ou exhumation</u> (ou encore identités, appartenances) indiquer 1 des 4 modalités, ou plus si possible
Entrée en matière, en rapport avec les bilans (méta, ajouts finaux) Dynamiques entretiens (à noter ici : répétitions, parole rare ou surabondante, contradictions)	<u>Cohérence (et flexibilité)</u> de 1 à 5
Histoire personnelle, en rapport avec les dimensions : Moi - les autres lorsque cela concerne la famille ou les proches, le mari ; éventuellement négociations Grossesse, et lien à l'enfant - à l'enfant à venir, en particulier s'il y a mandat	<u>Différenciation</u> de 1 à 5

de rattrapage	
Genres	
(Procédures, théories du prénom Influence de tiers ?) Stéréotypes	<u>Influences sociales</u> de 1 à 5
Méta, lorsqu'il s'agit de prises de consciences durant l'entretien Procédure, lorsqu'il y a indication du choix (notamment : réélaboration d'un enfant à l'autre ?)	<u>Flexibilité</u> , ouverture au changement de 1 à 5
Visible au travers du travail formel sur les prénoms (déformation des prénoms familiaux, liés à des souvenirs personnels, à des ressources culturelles investies) et du discours (contradictions, ruptures, redites) ; flashs bruts (notamment en ce qui concerne : les implicites sur le religieux ; les secrets ; le devenir parent)	Le <u>discours implicite</u> (dans son rapport au discours explicite)
<i>Sur cette base les distinctions</i>	<i>amenées :</i>
Mémoire familiale, en lien aux : Appartenances nous - eux, Appartenance moi - les autres	Sont liées aux <u>ressources</u> <u>culturelles de groupe RCG</u>
Histoire du couple Références culturelles : images, divers	Sont liés aux autres catégories de <u>ressources culturelles</u> (RCD, RCC)
Prénom objet, et ailleurs dans le texte (en lien aux images, au discours implicite, aux temporalités explicites etc..)	Sont liés aux <u>fonctions</u> des prénoms

Étapes de l'élaboration psychique de la transition vers la parentalité

d'après Gloger-Tippelt, 1988, pp.70-90.

(1) Aspects de la situation de vie au début de la grossesse

L'intensité avec laquelle seront vécus les conflits cognitifs émotionnels et le cadre temporel de l'élaboration de la transition sont en grande partie dépendants de l'histoire de chacun des parents ainsi que de celle du couple et de la nature de leur relation. Dès lors, la manière dont seront vécus les événements peut être comprise comme résultant d'autres élaborations plus ou moins bien vécues, avant et après la naissance.

La situation de vie peut être définie selon ses dimensions biologiques (situation de santé de la mère, consommation de drogue ou de médicament, âge biologique, histoire des menstruations et de la grossesse), psychiques et sociales (dans des dimensions proches de ce qui a été vu précédemment : âge, niveau social, situation professionnelle, relations familiales, état de santé des parents, mais aussi type de capacité de contrôle et de confiance en soi, ainsi que caractère prévu ou non de l'enfant...).

(2) Phase d'insécurité, de remise en question environ jusqu'à la 12ème de grossesse

L'insécurité ne commence pas à la conception, mais au moment où apparaissent les premières craintes ou espoirs d'une possibilité de grossesse, et au plus tard lors de la confirmation médicale. Sur la base de travaux empiriques, Gloger-Tippelt relève que l'insécurité liée à la nouvelle information durant les premières semaines de la grossesse est liée au fait que la femme doit affronter deux thèmes.

D'abord, l'information purement cognitive active un grand nombre de représentations, d'attentes et de souhaits ; ils concernent tant la période de grossesse que la naissance de l'enfant, ainsi que des changements dans le concept de soi de la femme, des attentes de changement dans la vie de tous les jours avec le partenaire, dans le métier, la formation, etc. Ensuite, la confrontation avec l'information sur la grossesse amène un soudain et intense effondrement (Umbruch) dans différentes zones d'activité ; - si la grossesse est attendue, cet effondrement est amoindri, mais existe néanmoins. Les changements corporels sont une deuxième source d'information, qui peuvent être interprétés de manière très différente. Les changements du système hormonal et physiologique ne sont pas directement assimilables psychiquement, au contraire des sensations corporelles qui surviennent plus tard dans la grossesse. Au début de la grossesse, les femmes évoquent de la fatigue, des nausées matinales, des vomissements, des tensions de la poitrine, des sensibilités du goût ou de l'odorat, des vertiges, des altérations de l'appétit, des sensibilités gastriques et des malaises psychosomatiques. Ces modifications corporelles sont perçues de manière ambivalente, voire négative, rarement positive¹⁷³.

La confrontation cognitive et les changements attendus affectent aussi le père. Il ne peut connaître les changements corporels de la mère qu'indirectement ; il est dépendant de ce qu'elle lui en dit. En ce sens, Gloger-Tippelt souligne l'idée de Delaisi de Perseval (1981) selon laquelle « la paternité a lieu dans la tête. Le père est confronté essentiellement à l'attente du changement de statut de sa partenaire, qui passe de « d'amante » à « femme enceinte » et « future mère »¹⁷⁴. Il anticipe les changements du mode de vie, de l'environnement quotidien, et de se sent astreint à des rôles prescrits - partenaire soutenant, chargé de l'entretien familial, responsable d'une sécurité professionnelle. Comme notre culture donne peu de représentations au sujet de la mutation du « devenir père », l'entrée dans la grossesse semble être source d'une grande insécurité chez lui. Cette insécurité n'est pas seulement due à la perspective des nouveaux rôles sociaux à remplir, mais aussi à sa manière d'envisager les changements psychologiques, relationnels et les réalités biologiques.

Les deux partenaires sont ainsi soumis au défi (Herausforderung) d'intégrer ces bouleversements de la continuité et les informations qui leurs parviennent et qui peuvent créer une insécurité émotionnelle plus ou moins forte. Au début de la grossesse, les changements d'humeurs et les ambivalences émotionnelles sont les plus fortes. C'est durant cette période que la décision de garder l'enfant (ou non) doit légalement être prise. Les recherches montrent en outre que les femmes ont durant cette période déjà de grandes peurs concernant les changements de leur corps, de leur identité sexuelle, l'évolution de la relation avec le partenaire, l'interruption de son activité professionnelle, la situation matérielle à venir. Le constat de la grossesse et son planning incompressible peuvent aussi effrayer certains parents, qui sentent leur liberté de choix et leur capacité de contrôle diminuées. Dans ce cas, c'est un sentiment général de « subir » la grossesse qui

¹⁷³ La connotation négative de cette description semble assez caractéristique du discours sur les « maux » de la grossesse ; d'après la critique de Cowan et Cowan (1992), ce type de discours, d'inspiration médicale, est devenu courant et médiatique au point qu'il façonne les représentations dominantes de la grossesse (nourri de certaines angoisses plus profondes?). De fait, observent ces auteurs, la proportion de femmes souffrant réellement de ces troubles est relativement basse, et n'est en tout cas pas majoritaire ; cependant, le discours négatif est suffisamment prégnant pour que des femmes « sans troubles » s'inquiètent de la normalité de leur grossesse...

¹⁷⁴ Ce n'est pas si simple : parmi les entretiens des jeunes couples menés par Cowan et Cowan (1992), différents témoignages cliniques montrent toute l'ambivalence liée à ces termes. Certains partenaires préfèrent ne pas avoir de vie sexuelle lors de la grossesse par peur de « blesser » le bébé, certaines femmes ne se sentent plus assez désirables, certains hommes ont une admiration presque sacrée pour la grossesse de leur épouse..

s'installe : les modifications corporelles (faiblesse, fatigue) et celles qui sont attendues (croissance de la poitrine, du ventre) s'imposent à la mère, comme si elle ne pouvait « que » s'adapter. Gloger-Tippelt note que les femmes peuvent s'approprier ces changements non pas en les expliquant de manière causale (« à cause des changements hormonaux ») mais en les inscrivant dans des explications vers un but, comme « Dass die Brust so spannt, ist zwar unangenehm, aber es ist gut, denn der Körper stellt sich schon auf das Kind ein » ou « meine Müdigkeit zwingt mich, beruflich etwas langsamer zu treten » ; ainsi, ces explications seraient des stratégies de réappropriation de contrôle, permettant de réinscrire des changements corporels dans une structure signifiante.

Les changements attendus de l'image de la femme et du nouveau rôle social de l'homme et de la femme comme futurs parents peut mener à une remise en question dans leur image d'eux-mêmes. Il semble important que le couple puisse partager et expliciter les craintes liées aux différentes implications de la grossesse, en particulier si celle-ci est imprévue ; Gloger-Tippelt note que le fait d'en informer la famille et signe d'une première élaboration, et le début d'une autre période.

(3) Phase d'accommodation (12^{ème} à 20^{ème} semaine)

Par les discussions et sa recherche d'informations, la femme a pu intégrer la nouveauté sur un plan cognitif ; elle a pu commencer à s'habituer aux changements corporels ; enfin, le délai d'un éventuel avortement est passé (en Allemagne : 12^{ème} semaine). Pour Gloger-Tippelt, l'accommodation concerne d'un point de vue psychique le fait d'intégrer les informations relatives à la grossesse dans l'image de soi et dans l'appréciation émotionnelle de la situation. Ainsi, les changements corporels prennent un sens grâce aux informations glanées : la présence des sensations physiques aide à l'intégration cognitive de l'idée de grossesse ; les dissonances éventuelles concernant les plans de vie peuvent être réduites. L'élaboration peut être accélérée par une recherche active d'informations auprès de proches, de médecins, dans des livres, au sujet de la santé, de l'accouchement, la petite enfance. Le fait d'annoncer à la famille, aux proches l'attente de la grossesse représente un moment important dans l'assimilation de la transition ; il permet de préparer le changement de rôle, de trouver un soutien émotionnel, social etc. Par contre, pour l'auteur, si la grossesse n'est pas socialement « conforme », cette assimilation peut être compromise.

Dès la 10-12^{ème} semaine, les parents peuvent entendre au stéthoscope les battements de cœur du fœtus ; le diagnostic ultrason offre une première confrontation à une « une image » de l'enfant¹⁷⁵. A ce moment, le père peut participer plus physiquement à cette grossesse (par la vue, l'ouïe). La représentation de l'enfant à venir peut s'en trouver aidée, ainsi que la représentation de soi comme attendant un enfant. La grossesse peut être positivement orientée vers son but - avoir un enfant, ce qui permet aussi de prendre conscience de la possibilité de faciliter le cours de la grossesse (par ex. en surveillant l'alimentation, le sommeil...).

Mieux informé du déroulement corporel de la grossesse, acceptant ces changements comme ceux de « devenant mère », face à la reconnaissance sociale du changement, le couple peut progressivement accepter émotionnellement et positivement la grossesse. Les recherches empiriques montrent à ce moment une chute des sentiments négatifs, une augmentation du sentiment de contrôle, etc. Cette phase peut aussi être ressentie progressivement par la femme comme une phase de particularisation, d'isolation sociale : elle a quelque chose que les autres n'ont pas. Plus tard, quand la grossesse devient visible, elle induit d'autres comportements envers la mère, qui peuvent faciliter encore cette image de future mère (mais être ambivalentes) ; en tous les cas la grossesse est alors « normalisée ». Par ailleurs, de nombreux travaux actuels cités par Stern (1995 p.23) montrent que durant cette phase (entre le 4^{ème} et le 7^{ème} mois de grossesse), la mère a la représentation la plus complexe, la plus riche, de l'enfant à venir.

(4) Phase de concrétisation (20^{ème} à 32^{ème} semaine)

A la vingtième semaine, deux types d'informations font entrer dans une nouvelle phase ; la perception des mouvements du fœtus, et (en général, surtout chez les mères plus âgées) les contrôles prénataux. La concrétisation du devenir parent passe alors par des informations médicales.

Les mouvements de l'enfant permettent psychologiquement de le ressentir comme « être indépendant »¹⁷⁶, et comme preuve du fait qu'il est bien en vie - cette preuve est plus forte que celle de l'ultrason : la mère la perçoit continuellement, sans la présence de médecins etc..

Les changements physiologiques de la mère sont aussi très perceptibles : croissance de l'utérus, croissance de la poitrine, du ventre, mais aussi changement de la peau, ralentissement digestif, essoufflement etc.. Ces changements informent quotidiennement les deux parents du déroulement de la grossesse.

¹⁷⁵ Les travaux plus récents en clinique périnatale montrent que le fait de voir le fœtus ne modifie pas nécessairement les représentations des parents, en grande partie fantasmatisques et imaginaires, dissociées de ces images. Par ailleurs, comme les parents sont très dépendants du regard du médecin qui fait l'échographie et réagit - interprète - avant eux l'image à l'écran, les parents sont extrêmement sensibles aux réactions qu'ils perçoivent chez cet « expert » (l'enfant est-il normal ? n'y a-t-il pas quelque chose qui se passe mal, puisque le docteur a froncé les sourcils ?) (par ex. Missonier 1998).

¹⁷⁶ Ce qui ne garantit pas que la mère puisse réellement le penser comme un être indépendant ; les vignettes cliniques sont riches en exemples de mères qui ont de la peine à se défaire de cet enfant lors de l'accouchement, qui peinent à accepter l'idée qu'il soit « détaché » d'elles.

Les femmes âgées font des contrôles plus stricts : amniocentèse, analyse génétique - qui peuvent déboucher sur un avortement spontané ou provoqué, plus problématique. Les conséquences psychologiques de ces contrôles ne sont pas encore très bien connues, peu prises en charge, et il est certain qu'elles existent (voir aussi ci-dessous point 7).

Durant ce trimestre de la grossesse, les travaux montrent que le bien-être psychique est au maximum, les craintes sont au plus bas, la relation de couple au mieux. Toutefois, lors du septième mois, et en particulier lorsque la mère a eu précédemment de troubles psychiques ou des troubles liés à la menstruation, il semble que des ambivalences puissent être présentes¹⁷⁷.

Avec la sécurité que l'enfant est normal, en général, commence pour la mère un travail de séparation entre le soi et l'enfant - que Gloger-Tippelt nomme la « formation de la représentation de l'enfant comme être indépendant ». Les mouvements de l'enfant, les images que la mère a vues, peuvent alimenter les anticipations et l'imaginaire de l'enfant à venir ; cette activité cognitive semble participer de la création du lien qui unira mère et cet enfant.

En retour, cette autonomisation de l'enfant permet aux parents de commencer à se concevoir soi-même comme mère, comme père (v/s comme « futurs parents »)¹⁷⁸. Des travaux ont montré que le fait qu'une femme développe une représentation claire de soi en tant que mère est un bon prédicteur de la qualité de son comportement ultérieur de mère avec l'enfant. Les travaux sont rares sur les changements de représentation de soi du père (exception faite du thème de la « couvade psychique » (cf. infra 6.2). Lié à ce changement de représentation est le sentiment de contrôle du parent, et la confiance en sa propre capacité parentale. La manière dont l'entourage social modifie sa perception du couple influence enfin beaucoup ce changement de représentation de soi. Parallèlement, note Stern (1995, p. 20-21), des travaux montrent que du 7^{ème} au 9^{ème} mois de la grossesse, la représentation riche que se faisait la mère tend à s'effacer : elle est moins définie, moins précise ; d'autres travaux indiquent que ce sont surtout les représentations les plus positives qui sont détruites, alors que les négatives restent inconsciemment présentes. L'hypothèse explicative de ce phénomène de déclin de l'image est la suivante : la mère protégerait intuitivement le bébé à naître et elle-même d'une éventuelle discordance entre ses attentes et le bébé réel ; elle laisserait ainsi un espace « vierge » pour construire de nouvelles représentations¹⁷⁹.

(5) Phase d'anticipation et de préparation à l'accouchement et à l'enfant (32^{ème} semaine jusqu'à la naissance)

Vers la 32^{ème} semaine le couple arrive à la phase de préparation de l'accouchement. L'indice de l'entrée dans cette phase est le changement de perspective temporelle des parents, maintenant focalisés sur la naissance. A ce moment, ils gèrent deux types d'informations. Les premières sont relatives au changement corporel de la mère, qui est maximal (plus grand poids, plus grand changement par rapport au corps « normal » - posture, démarche, capacité de mouvement, troubles circulatoires, digestifs, insomnie, préoccupation pour le poids) ; ce changement peut être vécu négativement par la femme et la rendre émotionnellement fragile. Le conjoint affronte cette image qui l'informe directement de l'état de sa femme ; il doit trouver un mode de relation avec sa partenaire parfois fragilisée, insécure - dans nos sociétés, il est traditionnellement attendu du père qu'il prodigue un soutien émotionnel à la mère et qu'il assure les conditions matérielles pour la naissance¹⁸⁰. Le deuxième type d'informations à gérer se rapportent à la préparation de l'accouchement, qui devient imminent. L'enfant est pensé de plus en plus indépendamment du corps de la mère par les deux parents. Des renseignements relatifs aux méthodes d'accouchement doivent être assimilés, alors qu'ils sont

¹⁷⁷ Gloger-Tippelt se réfère à des travaux que je ne connais pas et n'explique pas cette affirmation. Étant donné que ces ambivalences apparaissent au moment où l'enfant commence à être identifié comme indépendant de la mère, il se peut que ces ambivalences soient fortes chez des femmes qui précisément ont des sentiments ambivalents vis-à-vis de leur propre mère ou du moins, aux identifications infantiles avec la figure maternelle (lesquelles sont cliniquement souvent liées avec des irrégularités des menstruations (voir aussi Bydlowski 1997).

¹⁷⁸ Difficile de savoir quel genre d'image de père/mère l'auteur conçoit, il s'agit plus de s'imaginer soi-même avec l'enfant que dans un rôle socialement prescrit.

¹⁷⁹ D'autres hypothèses interprétatives, complémentaires pourraient être proposées : par exemple, étant donné que la mère doit se préparer concrètement à la naissance, une partie de son énergie est mobilisée vers l'extérieur, donc loin de son investissement massif sur l'enfant (voir plus bas 6.1) ; dès lors, la « transparence psychique » dont parle Bydlowski serait limitée, des processus de censure se mettant à nouveau en place. Ou encore, avec la très grande charge émotionnelle liée à la naissance prochaine, effrayé par ses propres attentes démesurées, le parent pourrait avoir recours à des mécanismes de défense de type « pensée magique » ou « croyance en un monde juste » (du type de ceux décrits par Deconchy 1992, 1993), relents du climat judéo-chrétien. Ainsi, pour mériter un beau bébé, il ne faut pas avoir fait de souhaits immodestes (car dus à trop d'orgueil, ils ne seraient pas récompensés) ; dès lors, pour être récompensé par un beau bébé, il ne faut pas faire de trop gros souhaits ; or, comme on a des souhaits énormes, on les cache, on les refoule, on fait silence... Une autre interprétation encore serait à voir dans les angoisses très réelles liées à l'accouchement, en particulier si la fin de grossesse a été difficile. Dans ce cas, on se concentre sur l'essentiel - la survie de la mère et du bébé, et le reste est oublié ; ceci dit, cette peur de la mort en couches est, à une époque de discours médical triomphant, particulièrement taboue (plus encore peut-être qu'à une époque où l'on ne parlait pas de la mort en couches pour ne pas attirer le mauvais sort, mais où son spectre faisait néanmoins partie de l'imaginaire ambiant...). Ce risque existe toujours encore, mais presque aucun auteur n'en parle, donc on refoule...

¹⁸⁰ Heureusement, d'autres travaux décrivent des femmes enceintes radieuses, sûres d'elles et épanouies, des maris fiers d'elles...

assortis de fortes émotions, craintes, espoirs parfois conflictuels. La femme peut ressentir des sentiments dépressifs, négatifs, d'impuissance en rapport avec ces craintes et se replier sur elle-même.¹⁸¹

Pour l'homme et la femme, l'imminence du devenir parent est incontournable. Les femmes anticipent fortement une rupture dans leur image de soi, qui sera vécue physiquement lors de l'accouchement. Le processus de séparation de l'enfant du corps propre est accompagné de curiosité et impatience, mais aussi de peur. La focalisation sur l'accouchement relègue l'anticipation de l'enfant au deuxième plan. Toutefois, comme cette période suppose aussi des préparatifs concrets - garde-robe, lit... les parents en reviennent à s'interroger sur l'enfant (grand, fort ?) et sur les soins à leur donner. Beaucoup des activités des parents (recherche d'informations etc...) à ce moment peuvent être interprétées comme des tentatives de gain de contrôle sur le cours des événements ; ces informations contribuent à l'élaboration de l'acceptation cognitive de l'enfant. Des recherches longitudinales ont montré que l'investissement dans ces préparatifs était hautement corrélé avec une meilleure qualité de lien entre les parents et l'enfant (père et mère). Enfin, les parents sont soumis à un certain nombre de messages sociaux, de normes etc... De fait, le seul accompagnement institutionnel de l'anticipation de la naissance est médical, et fait peu de cas de l'accompagnement psychique. Par ailleurs l'actuelle politique des familles laisse aux parents peu de temps pour se consacrer à la préparation de la venue de l'enfant et donc à l'intégration et l'élaboration psychique de cet événement.¹⁸²

A ces phases prénatales, Gloger-Tippelt ajoute :

- Une phase de la naissance, comme point culminant - tournant du développement de la famille;
- Une phase d'épuisement malgré le premier bonheur au sujet de l'enfant (jusqu'au 2^{ème} mois), moment où la charge de soins est la plus lourde et l'aide la moindre, et la femme en récupération;
- Une phase de défi et de réorganisation (2^{ème} au 6^{ème} mois);
- Une phase « d'habitation » (6^{ème} mois à 1^{ère} année).

¹⁸¹ Voir note précédente. Dans certaines communautés scientifiques il est peu question du sentiment de puissance de certaines femmes enceintes, qui est parfois décrit dans la littérature féminine (par ex. Akerman 1998, Dewarrat 1997, Bastien 1997).

¹⁸² De même, Stern note qu'actuellement et dans nos régions, « famille, société culture n'apportent pas à la nouvelle mère l'expérience, la formation ou le soutien adéquat pour lui permettre de réaliser seule, facilement et irréprochablement son rôle maternel » (Stern 1997 p.227) ; les jeunes pères seraient alors parfois le seul recours des femmes, qui attendent d'eux un impossible « soutien maternel »...

Annexe 5

Enfant _____

Famille _____

Fiche d'identité No _____

Analyse par _____ Le _____ Vérif _____

Analyses A

1.

<i>Dimension</i>	<i>ligne</i>	<i>arguments</i>	1	2	3	4	5
Flexibilité							
Investissement							
Cohérence							
Différentiation							
Dépendance							
Fantaisies							

Évaluation finale : style représentationnel : _____

A 2.

Discours implicites : traces

Ligne	Traces	Justification

RC	ligne	argument, explication..	mention	allusion	narration
RCG					
RCD					
RCC					
RCP					

Fonction prénoms :

Prénom	signe	désignation	objet

Annexe 6

Prénoms de l'échantillon

Premiers prénoms	Deuxièmes et troisièmes prénoms
Alex ; Alexandre; Amélie; Antoine; Arthur ; Arthur; Artur; Baptiste; Bastien ; Benjamin; Camille ; Caroline ; Cécyle ; Céline; Céline; Clément; Damaris ; Dana; David; David; Elias ; Elisa; Eva; Gabriel ; Gaël; Gian; Glenn; Gregory; Gwenaëlle; Jennifer; Jonathan; Julie; Julie; Kilian; Killian ; Laura; Léa; Léo; Lorette; Loudmila; Lucas ; Lucie; Margot; Marion ; Matteo; Maxime ; Megan; Melissa; Mélissa; Melody ; Michael; Morgane; Myriam; Myriam; Nicolas ; Pauline; Roxane; Samuel; Shana; Tara ; Tatiana; Théa; Thomas; Tomas-Loup ; Vincent; Yanis ; Yohann; Yonathan	Aaron; Adam; Adolphe; Alaric; Albert; Alexis; Alice; Alicia; Alin; Aline; Amira; Anne; Arthur; Céline; Charles; Charlotte; Charlyne; Christine; Constantin; Doriane; Eli; Eugène; Florian; Garance; Iris; Isabelle; Isabelle; Jessica; Julien; Kevin; Lauriane; Louise; Marie; Marie; Marisa ; Mathilde; Maxence; Maxime; Maximilien; Michel; Michèle; Morane; Nicole; Patrick; Paul; Sarah; Séphora; Téva; Thomas ; Valentin; Valentin; Victor; Yasmine; Zoé

REMERCIEMENTS

Dans sa forme finale ce livre est, comme tout objet culturel longument mûri, le fruit d'un nombre très grand d'échanges, de dialogues réels et imaginaires, de rencontres et de surprises, de débats et de conflits. Il n'a été possible que parce que des personnes attentives, confiantes, aimantes, ont accompagné sa maturation. Je les en remercie, pour autant que l'on peut exprimer sa gratitude pour le soutien, la confiance, l'exigence, la disponibilité, l'aide, l'amitié...

Pour certaines choses, il est plus facile de remercier – et d'être injuste, parce que chacun m'a offert bien plus que ce qui ce que je ne saurai le formuler ici. Sans Anne-Nelly Perret-Clermont, ce livre ne serait jamais né – elle m'a permis de le rêver et de poursuivre ce rêve. Gérard Duveen m'a offert un toit où le couvrir. Les parents qui m'ont raconté l'histoire du choix de prénoms pour leurs enfants l'ont alimentée de manière vitale. Les étudiants du Séminaire de psychologie, et en particulier Deniz Gyger et Alex Groza, ont aidé à faire de cela un travail scientifique. Max Bergman et Serge Tisseron ont pris le temps de l'enrichir de leur expertise. Michèle Grossen et Philippe Meirieu se sont penchés longuement sur ce texte et m'ont aidée à en trouver la forme finale. En Suisse, en Italie, en Angleterre, des amis, des collègues et des professeurs - dont Nathalie Muller, Pascale Marro, Vittoria Cesari, Alex Gillespie, Nikos Kalampalikis, Ivana Markova, André Petitat, Marie-Noëlle Schurmans - m'ont encouragée. L'amitié dialoguante de Jérôme Hentsch, Julien Déonna, Uri Peter Trier, Adeline Rosenstein, Francine Wohnlich et d'autres encore a été indispensable à la maturation de mes idées. Joseph Zittoun a patiemment relu le tapuscrit de ce livre. Charlotte, Liora, Savta et Jo ont toujours été là et sans eux cela ne serait pas. Et Jan Perneger et Adrien Kessler m'ont permis de trouver la joie et la force de réaliser le tout.

Je remercie également la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel, le Fonds national pour la recherche scientifique Suisse, Corpus Christi College à Cambridge, la Faculty of Social and Political Sciences à l'Université de Cambridge, le British Council et le fonds de recherche européen Marie Curie.